COLEÇÃO PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO – VOLUME 2

Educação Básica brasileira: um campo de análise

ORGANIZADORES
CLAUDIONEI VICENTE CASSOL
JORDANA WRUCK TIMM
LAÍSA VERONEZE BISOL

EDITORA URI FREDERICO WESTPH
PPGEDU

COLEÇÃO PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO – VOLUME 2

EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: UM CAMPO DE ANÁLISE

Coleção de resultados de pesquisa de teses e dissertações do PPGEDU – URI/FW

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES

REITOR
Arnaldo Nogaro
PRÓ-REITOR DE ENSINO
Edite Maria Sudbrack
PRÓ-REITOR DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
Marcelo Paulo Stracke
PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO
Ezequiel Plínio Albarello

CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
Diretora Geral
Elisabete Cerutti
Diretor Acadêmico
Carlos Eduardo Blanco Linares
Diretor Administrativo
Alzenir José de Vargas

CÂMPUS DE ERECHIM
Diretor Geral
Paulo Roberto Giollo
Diretor Acadêmico
Adilson Luis Stankiewicz
Diretor Administrativo
Paulo José Sponchiado

CÂMPUS DE SANTO ÂNGELO
Diretora Geral
Berenice Beatriz Rossner Wbatuba
Diretor Acadêmico
Carlos Augusto Fogliarini Lemos
Diretor Administrativo
Gilberto Pacheco

CÂMPUS DE SANTIAGO
Diretor Geral
Julio Cesar Wincher Soares
Diretora Acadêmica
Claudete Moreschi

CÂMPUS DE SÃO LUIZ GONZAGA
Diretora Geral
Renata Barth Machado

CÂMPUS DE CERRO LARGO
Diretor Geral
Renzo Thomas

CONSELHO EDITORIAL DA URI

Presidente

Luci Mary Duso Pacheco (URI/FW)

Conselho Editorial

Acir Dias da Silva (UNIOESTE)
Adriana Rotoli (URI/FW)
Ana Paula Teixeira Porto (URI/FW)
Arnaldo Nogaro (URI/FW)
Camila Aguilar Busatta (URI/FW)
Carmen Lucia Barreto Matzenauer (UCPel)
Cesar Riboli (URI/FW)
Claudionei Vicente Cassol (URI/FW)
Daniel Pulcherio Fensterseifer (URI/FW)
Dieter Rugard Siedenberg (UNIJUI)
Edite Maria Sudbrack (URI/FW)
Eliane Cadoná (URI/FW)
Elisabete Cerutti (URI/FW)
Elisete Medianeira Tomazetti (UFSM)
Elton Luiz Nardi (UNOESC)
Fernando González Alonso (UPSA/Espanha)
Gelson Pelegrini (URI/FW)
Jaqueline Moll (URI/FW)
Jordana Wruck Timm (URI/FW)
Julio Cesar Godoy Bertolin (UPF)
Laísa Veroneze Bisol (URI/FW)
Lenir Basso Zanon (UNIJUI)
Leonel Piovezana (Unochapeco)
Leonor Scliar-Cabral Professora Emérita (UFSC)
Liliana Locatelli (URI/FW)
Lisiane Ilha Librelotto (UFSC)
Lizandro Carlos Calegari (UFSM)
Lourdes Kaminski Alves (UNIOESTE)
Luana Teixeira Porto (URI/FW)
Lucí Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi (URI/FW)
Luis Pedro Hillesheim (URI/FW)
Luiz Fernando Framil Fernandes (Uniasselvi)
Maria Simone Vione Schwengber (UNIJUI)
Marinês Aires (URI/FW)
Mauro José Gaglietti (Uniavan)
Noemi Boer (UFN)
Patricia Rodrigues Fortes (UFSM/FW)
Paulo Vanderlei Vargas Groff (UERGS/FW)
Rosa Maria Locatelli Kalil (UPF)
Rosângela Angelin (URI/Santo Ângelo)
Sibila Luft (URI/Santiago)
Silvia Regina Canan (URI/FW)
Ximena Antonia Diaz Merino (UFRRJ)

Organizadores
Claudionei Vicente Cassol
Jordana Wruck Timm
Laísa Veroneze Bisol

EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: UM CAMPO DE ANÁLISE

Frederico Westphalen
2024

Este trabalho está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivados 3.0 Não Adaptada. Para ver uma cópia desta licença, visite http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/.

Organizadores: Claudionei Vicente Cassol, Jordana Wruck Timm, Laísa Veroneze Bisol
Revisão Linguística: Laísa Veroneze Bisol
Revisão Metodológica: Editora URI – Frederico Westph
Capa/Arte: Samuel Alex Agazzi
Diagramação: Ariele Eidt, Karol de Rosso Strasburger

O conteúdo dos textos é de responsabilidade exclusiva dos(as) autores(as). Permitida a reprodução, desde que citada a fonte.

Catalogação na Fonte elaborada pela
Biblioteca Central URI/FW

E26 Educação Básica brasileira [recurso eletrônico] : um campo de análise / organizadores Claudionei Vicente Cassol, Jordana Wruck Timm, Laísa Veroneze Bisol. – Frederico Westphalen : URI Frederico Westph, 2024.
1 recurso online. 379 p. – (Coleção Produção do Conhecimento ; 2)

Inclui bibliografias.
ISBN 978-65-89066-64-4

1. Educação. 2. Educação Infantil. 3. Ensino Fundamental. 4. Ensino Médio. 5. Juventudes. I. Cassol, Claudionei Vicente. II. Timm, Jordana Wruck. III. Bisol, Laísa Veroneze.

CDU 37

Catalogação na fonte: Bibliotecária Karol de Rosso Strasburger CRB 10/2687

Associação Brasileira das Editoras Universitárias

EDITORA URI FREDERICO WESTPH

URI – Universidade Regional Integrada
do Alto Uruguai e das Missões
Câmpus de Frederico Westphalen:
Rua Assis Brasil, 709 – CEP 98400-000
Tel.: 55 3744-9223
E-mail: editora@uri.edu.br

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 8

SEÇÃO I: EDUCAÇÃO INFANTIL, ANOS INICIAIS E INFÂNCIAS 13

SABERES DOCENTES E PRÁTICA PEDAGÓGICA: EM FOCO A EDUCAÇÃO INFANTIL 14

Marta Cristina Barbosa
Luci dos Santos Bernardi

SABERES DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS DE PROFESSORAS DA REDE PÚBLICA DE DOM AQUINO/MT 31

Cristiane Rodrigues Mendes
Jordana Wruck Timm

QUE PROFESSORA A ESCOLA E A CRIANÇA PRECISAM PARA ATUAR NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO COM/PARA INFÂNCIAS? 47

Marta Chrislainy Santos Fernandes
Jordana Wruck Timm

O QUE E O QUANTO TEM SIDO PESQUISADO SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ETAPA INFANTIL A PARTIR DA BNCC: REVELAÇÕES PRELIMINARES SOBRE O ESTADO DA ARTE 59

Kéli Bender
Silvia Regina Canan
Claudionei Vicente Cassol

EDUCAÇÃO INFANTIL E ALFABETIZAÇÃO: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS 74

Ester Rodrigues da Silva Paz
Silvia Regina Canan

CAMPOS DE EXPERIÊNCIA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: BNCC E MATERIAL DIDÁTICO 89

Carlise Diell
Luana Teixeira Porto

PERSPECTIVAS LEITORAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 104

Maria Lúcia de Souza Lacerda
Laísa Veroneze Bisol

POSSIBILIDADES DE EXPLORAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ALFABETIZAÇÃO E NO LETRAMENTO DE CRIANÇAS COM SURDEZ 121

Carine Mello da Silva
Ana Paula Teixeira Porto

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO RECURSO PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES: PROPOSIÇÃO DE ROTEIRO DE ATIVIDADE 140

Neide Figueiredo de Souza
Luana Teixeira Porto

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E RESSIGNIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO DE LITERATURA 160

Marilza Gallan Flor
Luci Mary Duso Pacheco

SEÇÃO II: ENSINO MÉDIO E JUVENTUDES 182

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO 183

Marivaldo Souza dos Santos
Jordana Wruck Timm

O SISTEMA EDUCACIONAL E A ATUAÇÃO DOCENTE 196

Margaret Mocelini
Jordana Wruck Timm

NOVAS ARQUITETURAS CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO: ENTRE O VELHO DESCASO E COSTUMEIRO FAZ DE CONTA 212

Edivanda Gambin Albarello
Claudionei Vicente Cassol

CONTEXTUALIZAÇÃO E CONCEITO DE METODOLOGIAS ATIVAS: UMA COMPREENSÃO A PARTIR DO ENSINO DE BIOLOGIA 233

Sirleide Tavares de Melo
Claudionei Vicente Cassol

ALINHAMENTO ENTRE A BNCC E AS QUESTÕES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENEM: UMA ANÁLISE DE 2018 A 2022 254

Thiago de Sousa Cândido
Laísa Veroneze Bisol

REFLEXÕES SOBRE OS PARADIGMAS DO ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO E AS DIRETRIZES DA BNCC 270

Luciana Ledo Peres Ruis
Laísa Veroneze Bisol

LITERATURA E DIREITOS HUMANOS: PRÁTICAS DE LEITURA PARA O ENSINO MÉDIO 288

Grazilaine de Oliveira Tonin
Ana Paula Teixeira Porto

LEITURA E EDUCAÇÃO: CANAIS SOBRE LITERATURA BRASILEIRA NO *YOUTUBE* 305

Érika Aparecida de Souza Eduardo Sete
Luana Teixeira Porto

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO FÍSICA EM MATO GROSSO 324

Weder Camillo de Souza
Luci Mary Duso Pacheco

O *FORENGROUND* DO ESTUDANTE E A MATEMÁTICA 347

Vladinei Gomes Apolinário
Lucí dos Santos Bernardi

ANGÚSTIA EXISTENCIAL: ADOLESCÊNCIA E SUAS MANIFESTAÇÕES PRÓPRIAS 365

Rosilei dos Santos Rodrigues Kepler
Arnaldo Nogaro

APRESENTAÇÃO

Quando o espírito republicano pulsa no coração, a democracia circula pela veia, irriga o cérebro, e ilumina a reflexão e a ação. A práxis arejada compreende com leveza e profundidade de sentidos, a condição humana, a necessidade dos indivíduos e as possibilidades que individualidades e coletividades, no âmbito da racionalidade sócio-política e científica podem desenvolver na direção da dignidade humana, das relações interpessoais e no campo da educação que emancipa.

Não temos mais caravelas, porque os tempos são de navios teleguiados: estão programados para se dirigirem a lugares específicos, exatos, mudam as direções conforme alguém que os dirige, de acordo com o que desejam, para onde desejam, na velocidade e ao tempo em que são determinados. Dois problemas: quem teleguia? quem programa? Embora não sejam tempos de caravelas, ainda há forças externas invisíveis, insensíveis, poderosas que chegam até nossos territórios, até nossas aldeias, até nossas comunidades e colonizam, estranhamente, nossos modos de ser, de nos organizar, de viver. O encantamento e o poder de sedução das forças que avançam violentamente na direção da supressão de nossa cidadania, de nossa emancipação, de nossa autonomia, fragilizam a racionalidade de nossas defesas, a humanidade de nossa constituição e a ciência de nossa soberania. Há intencionalidades ainda não desveladas que controlam, propagam e legitimam essa miserável realidade.

Para o campo da educação, não é diferente. É, inclusive, nessa seara que são forjados os reprodutivismos que apontam para projetos de sociedade atrelados, submissos, dependentes, como portos abertos para as violências imperialistas e colonialistas, empoderadas na intencionalidade e continuidade do processo civilizatório de domínio eurocentrista e estadunidense. São alertas, desde há muito, de Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Aníbal Quijano, Enrique Dussel e Florestan Fernandes, Paulo Freire, José Martí, Zygmunt Bauman e Franz Fanan, para nominarmos alguns, apenas, daqueles que já compreenderam a situação de dependência diante da qual precisamos, enquanto povos, latino-americanos e, entre esses, da nação brasileira, construir elementos potentes para estabelecermos fronteiras de resistência. São urgências que indicam sementes de emancipação, de protagonismo da sociedade brasileira e de suas instituições.

As instituições, assim como os órgãos, criações da sociedade, do Estado, cumprem também um papel educativo, pelo fato de serem instituições da sociedade civil, da nação, que

vai além do desempenho de suas funções para as quais foram constituídas. As instituições, todas, são responsáveis pela harmonia social, pela regulação das relações públicas que precisam preservar a diversidade, a pluralidade, assim como a natureza e a cultura constituíram e constituem a vida, a existência, a consciência de soberania que se afirma pelo exercício da cidadania. Não estão, portanto, autorizadas as instituições a promover o medo, o terror, a desarmonia entre os indivíduos e grupos. Não foram constituídas, as instituições, para essas finalidades que as desqualificam e operam na contramão de processos educativos de humanidade e cientificidade. Instituições são – ou devem ser – educativas, formadoras e promotoras do bem comum e, deste modo, agir. Pelo seu exercício, ético, moral, de compromisso com a vida de todos e todas, ter condições de educar, de formar, de conduzir debates para que a população tenha condições de consolidar um projeto de sociedade, de nação, de país, na esteira da educação com identidade brasileira, com formação integral de efetividade humanista e científica.

Sobre a Educação e sobre os professores e as professoras e, neles/nelas representados/as estão estudantes e a comunidade, recaem as mais vis, aviltantes, destruidoras e miseráveis, além de implacáveis, voracidades de governos e sistemas determinados ao controle absoluto das políticas que têm deixa de ser efetivamente públicas, o controle do próprio Estado e da economia. Três razões parecem sobressair para o massacre da educação: 1) educação promove o pensar que constitui compreensões e, delas, ressignifica e reorienta ações. Nasce uma nova práxis que intelectualiza e encaminha a cultura, a erudição, a sabedoria, e pode produzir seres de cultura, de reflexões, de crítica. Esses não são indivíduos que se afrouxam, se submetem, se curvam; têm argumentos, tensionam e enfrentam. As hegemonias e aristocracia não querem perturbadores/as; 2) há um contingente elevado de juventudes fora da escola. Para além de 40%, revelam dados do INEP, IBGE e outras estatísticas de conhecimento amplo. Possibilidade de lucro claro, evidente e fácil, embalado no propagandeado sonho da educação para todos. O imobilismo da classe que compõe a Educação, escolas, estudantes, docentes e funcionários/as, inclusive pelo democrático respeito à diversidade que tem sido próprio desse ambiente, facilita a colonização da classe e do setor e o apresamento, por parte do mercado neo/ultraliberal, para a possibilidade do lucro abundante e do aligeirado apelo por mão-de-obra técnica, eficiente; 3) a educação é setor estratégico para lucro e manipulação porque, como compreende Passeron, é reprodutivista. Dócil, é de fácil domínio. Já os demais setores, também, estratégicos para a defesa dos interesses dos poderes e forças, estranhos à nação e aos processos de emancipação brasileira,

e do lucro abundante, voraz, precisam de atenção para compreender o quanto servem às aristocracias, à dependência e às forças colonialistas internacionais.

Compreender a educação como processo que precisa ser assegurado pela cidadania – professores/as, comunidades e poderes públicos que são forças do Estado brasileiro – parece transitar no âmbito das essencialidades e necessidades para a construção de um projeto de sociedade que passa, necessariamente, pela formação dos indivíduos. Nesse horizonte se assenta parte relevante do debate da obra que apresentamos. Compreendemos que a continuidade, a ação constante das diversas frentes que compõem a educação – formação integral, intelectual, cognitiva, científica, humanista, plural, republicana, democrática, crítico-reflexiva, sociopolítica etc. – deve ser assegurada pela ação de cada brasileiro e brasileira e se constituir em ação do Estado. É processo que precisa ser construído e constituído porque precisa ter constância, regularidade, na atitude, no reconhecimento do/outro/a, na redefinição, no planejamento e já na gestão com investimentos, fóruns permanentes de diálogos que reforcem e sustentem a educação e o Estado como instituições identitárias brasileiras.

A incapacidade ou impossibilidade, a falta de condições para dialogar, produz violência, produz, também, indivíduos, violentos ou submissos. São indivíduos de precária vivência e convivência política. A violência e a submissão não pactuam com a política, não são características das dimensões educativas e se afastam do humanismo e da formação científica de caráter integral. O poder exercido com essas características e orientações é violento; um poder que domina, que controla, alheio às necessidades, aos anseios e as demandas dos indivíduos. Abandona a ideia da vontade de todos e de todas que, Jean-Jacques Rousseau compreende necessárias para um Estado democrático, de direito, cidadão.

A ambivalência entre o Estado que temos e o Estado que queremos, é significativamente política porque é uma ágora; um espaço de disputas, de debates, de tensionamentos. A ambivalência é poderosa porque move para pensar a vida, refletir os sentidos e o concreto das existências. A ambivalência está no processo político como está nos processos educativos porque move e remove constantemente as verdades, as compreensões; apresenta e reapresenta cotidianamente, o que temos e o que queremos e, nesse movimento, ensina a possibilidade, o inédito viável de Paulo Freire. Talvez, alertando que os caminhos não estão em um só lugar e, tampouco, traçados definitivamente, mas dispostos nos diálogos, nas divergências, nas plurais compreensões que não se excluem, mas incorporam, se fortalecem porque há projeto, há permanência, há sentidos, significados e compromisso coletivo com a vida, em todas as suas formas e manifestações, com a existência e as

experiências que operam no horizonte da dignidade humana. Viver com sabedoria, se não diminuir a penosidade das ações, do cotidiano, as torna presentes à consciência e, enquanto compreensíveis, mais afeitas ao trato, às lides necessárias para novas ações. É a práxis que se apresenta como caminho educativo, como metodologia de trabalho, de formação e participação nos poderes constituintes do Estado.

No mundo que compartilhamos, os indivíduos – ainda que em um olhar fugaz – não estão realizando escolhas, não são protagonistas. A diluição dos sentidos e origens das compreensões e das ações, bem como suas finalidades, está diretamente relacionada com o sentido que atribuem à vida, à existência. Repensar constantemente o campo da educação, as associações do Estado e dos governos, as forças que dirigem os poderes e de diversos modos, determinam o funcionamento da sociedade e das instituições, é lição que precisa estar incorporada no cotidiano dos aprendizados e da construção do conhecimento que também se sistematizam na escola, nas salas de aula e nos trabalhos pedagógicos de cada componente curricular.

O debate que ensaiamos nessas linhas indica a pluralidade de temas, problemas, possiblidades, angústias e caminhos que os textos que compõem a coletânea que apresentamos, despertam para estudo, para preocupação, para aprofundamento e, especialmente, para compromisso de todos e todas com a formação integral de cada indivíduo, com o controle cidadão do Estado, com um projeto soberano de nação brasileira, de educação humanista e científica que empodere para a vida digna, para o conhecimento com repercussão social e para um projeto de sociedade no qual todos e todas estejam contemplados/as.

Talvez um projeto de educação que abra horizontes de debates no âmbito da Educação Básica e envolva modalidade da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, mas, também, considere o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, não possa se furtar ao enfrentamento de questões, como aquelas trazidas por 1) Marta Cristina Barbosa e Luci Bernardi, em Saberes Docentes e Prática Pedagógica: em foco a Educação Infantil; 2) Cristiane Rodrigues Mendes e Jordana Wruck Timm, em Saberes docentes na Educação Infantil: perspectivas de professoras da rede pública de Dom Aquino/MT; 3) Marta Chrislainy Santos Fernandes e Jordana Wruck Timm, em Que professora a escola e a criança precisa para atuar com/para as infâncias?; 4) Kéli Bender, Sílvia Regina Canan e Claudionei Vicente Cassol, em O que e o quanto tem sido pesquisados sobre a Educação Física na etapa infantil a partir da BNCC: revelações preliminares sobre o estado da arte; 5) Ester e Sílvia, em Educação Infantil e

alfabetização: o que dizem os documentos oficiais; 6) Carlise Diehl e Luana Porto, em Campos de experiência na primeira infância: BNCC e material didático; 7) Maria Lúcia de Souza Lacerda e Laísa Veroneze Bisol, em Perspectivas leitoras nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; 8) Carine Mello e Ana Paula Porto, Possibilidades de exploração de tecnologias digitais na alfabetização e no letramento de crianças com surdez; 9) Neide Figueiredo de Souza e Luana Porto, em A contação de história como recurso para a formação de leitores: proposição de roteiro de atividade; 10) Marilza Gallan Flor e Luci Mari Duso Pacheco, em Formação de professores e ressignificação da Educação Infantil: uma revisão de literatura; 11) Marivaldo Souza dos Santos e Jordana Wruck Timm, em Formação continuada de professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio; 12) Margaret Mocelini e Jordana Wruck Timm Sistema educacional e a atuação docente; 13) Edivanda Gambim Albarello e Claudionei Vicente Cassol, em Novas arquiteturas curriculares do Ensino Médio: entre o velho descaso e costumeiro faz de conta; 14) Sirleide Tavares de Melo e Claudionei Vicente Cassol, em Contextualização e conceito de metodologias ativas: uma compreensão a partir do ensino de Biologia; 15) Thiago de Souza Cândido e Laísa Veroneze Bisol, em Alinhamento entre a BNCC e as questões de Educação Física no ENEM: uma análise de 2018 a 2022; 16) Luciana Ledo Peres Ruis e Laísa Veroneze Bisol, em Reflexões sobre os paradigmas do ensino de Literatura no Ensino Médio e as diretrizes da BNCC; 17) Grazilaine de Oliveira Tonin e Ana Paula Teixeira Porto, em Literatura e Direitos Humanos: práticas de leitura para o Ensino Médio; 18) Érika Aparecida de Souza Eduardo Sete e Luana Teixeira Porto, em leitura e educação: canais sobre Literatura Brasileira no Youtube: linguagens e ensino; 19) Weder Camillo de Souza, Luci Mari Duso Pacheco, em A reforma do Ensino Médio e a Educação Física em Mato Grosso; 20) Vladinei Gomes Apolinário e Luci Bernardi, em O *forenground* do estudante e a Matemática; 21) Rosilei dos Santos Rodrigues Kepler e Arnaldo Nogaro, em Angústia existencial: adolescência e suas manifestações próprias.

As temáticas, as compreensões e concepções que sustentam os debates, as construções reflexivas e as proposições, dão mostras do valor do Estado enquanto instituição com possibilidades de regular as políticas públicas. Porém, a potencialidade da educação pública precisa restabelecer a condição republicana e democrática da formação cidadã plural e integral que tenha na sua mirada principal a vida humana e o objetivo da dignidade, da justiça social e equidade, de acesso e condição humanista e construção de cientificidade ampla.

Claudionei Vicente Cassol, Jordana Wruck Timm, Laísa Veroneze Bisol

SEÇÃO I

EDUCAÇÃO INFANTIL,
ANOS INICIAIS E INFÂNCIAS

SABERES DOCENTES E PRÁTICA PEDAGÓGICA: EM FOCO A EDUCAÇÃO INFANTIL

Marta Cristina Barbosa[1]
Luci dos Santos Bernardi[2]

INTRODUÇÃO

Este texto de cunho bibliográfico, apresenta reflexões de um estudo investigativo acerca dos saberes docentes e as especificidades das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Na Educação Infantil, os professores usam diferentes saberes para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem com as crianças por meio da prática pedagógica. Como descrito na BNCC, esses saberes são mobilizados e construídos ao longo da carreira docente e em diversas situações de aprendizagem dos alunos, que se consolidam em estratégias de ensino, no sentido de desenvolver a criança na perspectiva do cuidar e educar, e em situações problemas do dia a dia (Brasil, 2017). Por isso, pode-se dizer que muitos dos saberes que orientam a prática pedagógica são apreendidos, mobilizados e ressignificados pelo professor em programas e projetos de formação continuada; e que, segundo Bezerra (2017, p. 104), "se constituem em tessituras que orientam e condicionam a prática educativa".

Ainda de acordo com autor acima citado, os saberes docentes interferem, interagem ou são ressignificados com os saberes e condutas da experiência docente ao longo da sua atuação profissional cotidiana através da prática pedagógica. Ao se materializar por meio de uma interação vivenciada por professores e alunos mediada por saberes, conhecimentos e práticas sob a ordem curricular e institucional, a educação escolar constitui-se como uma das formas privilegiadas de encontro dos indivíduos com o acervo cultural acumulado das sociedades humanas (Bezerra, 2017).

A prática educativa se dá na interação professor e aluno, através da mediação de conteúdos e estratégias de ensino presentes no ato pedagógico, com intuito de desenvolver e consolidar competências e habilidades inerentes à Educação Infantil. Assim, a BNCC (Brasil, 2017) define competência como a mobilização de conhecimentos (conceitos e

[1] Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis/MT. martacristinab@hotmail.com
[2] Doutora em Educação Científica e Tecnológica. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/FW. E-mail: lucisantosbernardi@gmail.com

procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

A BNCC (Brasil, 2017) indica que as decisões pedagógicas tomadas pela escola em seu currículo escolar/proposta pedagógica, presentes no Projeto Político Pedagógico – PPP, devem orientar também as ações do professor que, por meio do processo de ensino-aprendizagem deve promover o desenvolvimento de competências.

Dentre as características que demonstram as especificidades do saber docente, Tardif (2014) descreve: são temporais, plurais e heterogêneos, ecléticos e sincréticos, personalizados e situados. De certa forma, os saberes docentes espelham uma gama variada de conhecimentos com diferentes características e implicações sobre a prática em sala de aula. O que o docente ensina, pautado pelos seus objetivos de aprendizagem e procedimentos metodológicos, assume a condição de prática educativa quando explicita a intencionalidade da sua ação, mediada pelas suas experiências e saberes (Bezerra, 2017).

Nesse sentido, a prática docente permite ao professor momentos de ressignificação de diversos saberes e conhecimentos, adquiridos em variadas circunstâncias como: na sua vida cotidiana, no contexto de sua atuação como profissional docente, em cursos de graduação, formações continuadas, dentre outras. Assim, a prática pedagógica acontece no contexto sociocultural, no âmbito da prática educativa, e faz parte da constituição dos saberes docentes. Como já descrito anteriormente, a escola, como espaço de atuação profissional e de formação continuada, interfere nos saberes do professor, mas em seu cotidiano os reelabora e dá novos sentidos a eles, contribuindo para a melhoria das práticas pedagógicas.

Portanto, considera-se que o professor mobilize os conhecimentos/saberes necessários à compreensão do ensino como prática social e desenvolva competências capazes de investigar sua prática pedagógica. A partir dela pode constituir e transformar os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de sua identidade como professor.

Nessa perspectiva, Pimenta (2012) descreve em seus estudos que a identidade profissional docente se constitui em um processo de construção do sujeito historicamente situado e de forma continuada. Ainda, de acordo com a autora, uma identidade profissional se constrói da significação social da profissão, isto é, no contexto das práticas sociais. Reafirma-se que é no cotidiano da sala de aula, em sua prática, que o professor articula e mobiliza variados tipos de saberes. Então, pode-se compreender que a prática docente, isto é, as ações

intencionais do professor no contexto do processo de ensinar e aprender em sala de aula contribuem para a reelaboração e constituição de novos saberes.

Em seus estudos, Tardif (2014) descreve que os saberes dos professores no exercício da docência são mobilizados, utilizados e produzidos por eles quando desenvolvem suas tarefas cotidianas. Logo, os professores são sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos à docência. Diante do exposto, é possível compreender que os saberes docentes agem na transformação da prática pedagógica, ao subsidiar no processo de ressignificação da prática. Esses saberes são provenientes das experiências, teorias, formações e/ou construídos no dia a dia da ação em sala de aula. Assim, pode-se compreender que os saberes docentes podem ser transformados em conhecimentos pedagógicos através da relação entre teoria e prática, mobilizados para enfrentar as situações de conflitos do cotidiano escolar e no processo da formação profissional e pessoal do professor.

MOBILIZAÇÃO DE SABERES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Os saberes docentes têm um caráter subjetivo e, por vezes, assumem formas diferenciadas e ainda requerem reflexões acerca de sua construção. Esse aspecto que faz com que a conceitualização acerca da categoria teórica "saberes" ainda se revele incipiente no contexto da literatura pertinente.

Nesse sentido, na intenção de contextualizar este estudo, apresenta-se a seguir o quadro 1, acerca da constituição dos saberes docentes e suas especificidades na perspectiva de Tardif (2014), Pimenta (2012) e Gauthier (2006).

QUADRO 1 - Saberes docentes na perspectiva de Tardif, Pimenta e Gauthier

A constituição dos saberes docentes e suas especificidades - perspectiva de Tardif (2014)	
Saberes da formação profissional	- Provêm das ciências da educação e da ideologia pedagógica. - Transmitem-se pelas instituições de formação de professores. - O contato com estes saberes acontece, sobretudo, ao decorrer da formação inicial ou continuada dos professores. - Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrina ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa. - Há a articulação entre os saberes pedagógicos com as ciências da educação.
Saberes disciplinares	- Saberes sociais, definidos e selecionados pela instituição universitária. - Integram à prática docente por meio da formação inicial e continuada. - Provêm da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

Saberes curriculares	- Referem-se aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos que os professores devem aplicar e estão presentes nos programas escolares.
Saberes experienciais	- São desenvolvidos pelos próprios professores no exercício de suas funções e na prática de sua profissão. - São saberes específicos, a partir do trabalho cotidiano dos professores. - Derivam da experiência e são por essa validados. - Incorporam-se à experiência dos sujeitos e grupos sob a forma de hábitos e de habilidades, de saber-fazer e saber-se. - Podem ser chamados de saberes práticos.
Os saberes docentes segundo Pimenta (2012)	
Saberes da experiência	- Produzidos pelos professores no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem**.**
Saberes do conhecimento	- Conhecimentos específicos, conhecimentos científicos, pois ninguém ensina o que não sabe. - Arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é produzir novas formas de progresso e desenvolvimento; consciência e sabedoria, reflexão, capacidade de produzir novas formas de existência e humanização.
Saberes pedagógicos	- Relação professor-aluno, a importância da motivação e do interesse dos alunos no processo de aprendizagem, as técnicas ativas de ensinar etc. - Responsáveis por pensar o ensino como uma prática educativa, com diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano. - Inclui os saberes didáticos (responsáveis pela articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas). Ter didática e saber ensinar.
Os saberes Docentes na perspectiva de Gauthier (2006)	
Das Ciências da educação	- Compreende a relação entre o saber profissional específico e a ação pedagógica.
Disciplinares	- Referem-se aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas.
Experienciais	- Referem-se à vivência do professor.
Curriculares	-Relacionados à transformação da disciplina em programa de ensino;
Da ação pedagógica	- Saber experiencial do professor a partir do momento em que se torna público, testado através das pesquisas realizadas em sala de aula.
Da tradição pedagógica	- Compreende o saber dar aula, adaptado e modificado pelo saber experiencial.

Fonte: elaborado pelas autoras com base em estudos de Tardif (2014), Pimenta (2012) e Gauthier (2006).

O quadro acima demonstra que o professor mobiliza, em sua prática, diferentes saberes que, segundo Macenhan (2015), não têm origem apenas na formação inicial e continuada, mas em variados contextos da vida cotidiana, como das práticas pedagógicas em sala de aula. Ainda, para autora supracitada, os saberes docentes originam-se tanto dos cursos de formação (seja inicial ou continuada) quanto de suas experiências pessoais e profissionais. Assim, esses saberes possuem tais elementos como fontes de aprendizagem, passam por

processos de desenvolvimento e são mobilizados na prática pedagógica de modo a influenciar e receber interferências dessa prática.

Segundo Gonçalves (2016), na Educação Infantil, o processo de construção de saberes implica aprendizagens diversas, sendo produzidos e mobilizados a partir da prática, da experiência dos professores em situações que englobam diferentes posturas, no sentido de atender as peculiaridades e necessidades das crianças. Nesse sentido, reforça-se a importância da valorização da atuação e da formação continuada dos professores, seja ela em rede ou centrada na escola na perspectiva do desenvolvimento profissional docente. Isso permite a ressignificação do saber professoral, pois os saberes docentes agem na transformação da prática pedagógica.

Segundo Macenhan (2015), os saberes docentes advêm de diferentes momentos da vida profissional. Ainda segunda a autora, o período de formação inicial é crucial para que o futuro professor tenha contato com o conhecimento específico da profissão, ou seja, aquilo que diferencia a docência das demais ocupações.

> [...] a formação inicial e continuada contribuirá para o movimento e a transformação dos saberes do professor. As experiências e os valores pertencentes aos sujeitos também estarão presentes na constituição dos seus saberes. (Macenhan, 2015, p. 54).

A atuação do professor em sala de aula permite-lhe repensar seus saberes e esses são expressos na sua prática. Acredita-se que o movimento reflexivo sobre e na prática seja uma condição indissociável, por meio da qual a prática interfere na constituição dos saberes e, ao mesmo tempo, adquire características distintas a cada instante. Portanto, a docência, como profissão autônoma, necessita de conhecimentos específicos por parte dos que a exercem. Logo, os saberes necessários à atuação docente, segundo Macenhan (2015), dependem de diversos elementos: a caminhada escolar do professor na qualidade de aluno, os cursos de formação inicial e continuada, os conhecimentos desenvolvidos na prática pedagógica, entre outros.

Assim, o saber docente associa-se à construção e mobilização de diversos saberes articulados e pensados pelo professor no contexto educacional. O professor é um profissional que detém diversos saberes na sua ação docente, relacionados com a sua identidade, sua experiência de vida, com a sua história profissional e com as suas relações com o contexto escolar. Para Gonçalves (2016), o saber do professor é gerado também na ação docente, na prática escolar, principalmente, dentro da sala de aula. Ao mesmo tempo em que se vai

construindo essa prática, surgem novos conhecimentos, novas experiências, que se incorporam e se transformam em saberes docentes.

Tardif e Lessard (2014) explicam que o saber dos professores se constitui em suas experiências de vida social e profissional, nas suas relações com os alunos em sala de aula e outras presentes no âmbito da escola. Saberes que vão se consolidando desde a formação inicial do professor, a partir da sua trajetória de vida enquanto aluno e que se tornam plurais à medida que os professores têm as suas experiências no âmbito das instituições formadoras, nos currículos apresentados e nas práticas vividas no contexto escolar. Pontua-se que os saberes são esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, e categorias, produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (família, grupos, amigos, escolas entre outros), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social (Tardif, 2014).

Os saberes docentes são mobilizados e empregados na prática pedagógica, de onde esses próprios saberes se originam, e servem para resolver os problemas dos professores em exercício e para dar sentido às situações de trabalho que lhes são próprias. No âmbito dessas considerações, Gonçalves (2016, p. 47), nos lembra que:

> [...] o professor da Educação Infantil lança mão de diversos saberes relevantes para a atuação com as crianças de 0 a 5 anos de idade. São conhecimentos oriundos da Psicologia, da Sociologia, da Didática, de sua experiência no Estágio Curricular, de sua experiência na prática pedagógica. Saberes que o professor constrói quando se depara com as problemáticas do cotidiano com as crianças, um saber próprio do professor de Educação Infantil. Saberes que os docentes necessitam para lhes deixar a par do desenvolvimento infantil e conhecer as perspectivas de apoio e de auxílio nesse processo.

Diante do exposto, pode-se afirmar que os saberes são plurais, como afirmam Tardif e Lessard (2014), e se originam de diversas fontes de natureza e especificidades diferentes, de modo que o professor, ao longo da sua profissionalização docente, desenvolve saberes para atender as necessidades do cotidiano escolar, saberes que são, especialmente, utilizados na sua prática docente.

Nesta direção, pode-se dizer da necessidade de se buscar a compreensão acerca de uma importante relação entre os saberes docentes e a forma plural de entendê-los, como explica Gauthier (2006, p. 28) quando esclarece que: “é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder as exigências específicas de sua situação concreta de ensino”.

Portanto, para esses autores citados, os saberes docentes têm origem e fontes diversas. O professor possui uma ampla variedade de saberes que, no exercício da docência, são mobilizados diante de algumas situações problemáticas no cotidiano da sala de aula. Para esses estudiosos, não basta ter apenas conhecimento do conteúdo da disciplina, para ensinar é necessária, também, a mobilização de outros saberes. Nessa perspectiva, Pimenta (2012, p. 28) acrescenta que

> [...] considerar a prática social como ponto de partida e como ponto de chegada possibilitará uma ressignificação dos saberes da formação de professores. As consequências para a formação dos professores são que a formação inicial só pode se dar a partir da aquisição da experiência dos formados (ou seja, tomar a prática existente como referência para a formação) e refletir-se nela. O futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer, senão a partir do seu próprio fazer.

Pensar no exercício da docência é pensar, também, na formação do professor. Nesse aspecto, Gonçalves (2016) explica que os saberes construídos e mobilizados significam reconhecer a existência de uma base de conhecimentos para o ensino da profissão. Assim, os saberes docentes vão se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática, o que implica dizer que a relação dos docentes com os saberes vai além da função de transmissão do conhecimento. A partir desse entendimento, pode-se afirmar que, na prática pedagógica, o professor integra diversos saberes e, dessa prática, surgem diversas fontes de saberes docentes no contexto Educação Infantil.

Pode-se observar no quadro 1, acima apresentado, que Pimenta (2012) apresenta três modalidades de saberes docentes necessários à docência e que contribui para a construção da identidade profissional do professor. A autora pontua que os saberes da docência se constituem a partir da experiência, do conhecimento e dos saberes pedagógicos. Em outro nível, os saberes da experiência são também aqueles que os professores constroem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores etc. (Pimenta, 2012).

Concebe-se que os saberes apontados por Gauthier (1998), Tardif (2014) e Pimenta (2014) apresentam aspectos semelhantes. As classificações apresentadas por esses autores contemplam pontos de aproximação e sugerem possíveis relações entre as categorias. Observa-se que, acerca dos saberes disciplinares, Gauthier e Tardif concordam que são saberes produzidos por cientistas e pesquisadores, selecionados através de disciplinas nos cursos de formação de professores e correspondem a diversos campos do conhecimento.

Para Gauthier “[...] o professor não produz o saber disciplinar, mas, para ensinar, extrai o saber produzido por esses pesquisadores” (1998, p. 29). Os autores mencionados apresentam os diferentes saberes construídos e mobilizados pelo professor na prática pedagógica, identificando suas características e valorizando o componente experiência. Os saberes experienciais são identificados na classificação dos três autores, produzidos pelos professores no cotidiano da sua profissão.

Tardif (2014, p. 54) destaca a importância dos saberes da experiência: “[...] surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática”. Nesse sentido, os saberes da experiência não são, segundo Tardif (2014), como os demais; embora contenha elementos dos demais, esses são retraduzidos, reelaborados e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência. Na visão desse autor, os saberes experienciais são incorporados na experiência individual e coletiva do professor.

Portanto, no cotidiano da profissão, são necessárias habilidades, improvisação e capacidade de interpretação na tomada de decisões diante das situações ou problemas apresentados. É a partir de situações concretas que os professores constroem e legitimam esses saberes que se expressam na forma de saber-fazer e saber-ser. Pimenta (2012, p. 21) destaca que os docentes têm adquirido saberes sobre o que é ser professor antes de chegarem à formação inicial, como fruto de vivência como aluno ou de situações que envolvem o ato de ensinar, “[...] experiência que lhes possibilita dizer quais os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar”. Todavia, é por meio do saber da experiência que o professor se apropria dos saberes disciplinares, curriculares e profissionais e os incorpora à sua profissão, uma forma de convalidá-los, depois de submetidos à prática.

Percebe-se que a competência é um saber-fazer disponível na memória do professor, já que ele não teria como mobilizar teorias complexas para agir diante das necessidades da sala de aula. Campos (2012) esclarece que é na tarefa de ser docente que o professor constrói a sua própria humanidade, visto a atuação em situações reais e imprevisíveis, que requerem desse profissional várias competências.

Portanto, os saberes docentes são, de fato, fundamentais para o ensino. A relação com o saber inclui algumas concepções adquiridas na formação inicial que se fundamentam em conceitos e que são desenvolvidas de forma dinâmica no contexto escolar. É na prática do dia

a dia da sala de aula que o professor conhece a si mesmo e se reelabora como profissional da educação.

Assim, o trabalho docente constrói-se e transforma-se no cotidiano da vida social; como prática, visa à transformação de uma realidade, a partir das necessidades práticas do homem social. Nesse sentido, a prática docente constrói-se, pois, no cotidiano da ação docente, em que estão presentes diversos modos de práticas, necessárias ao trabalho do professor, para o enfrentamento dos desafios cotidianos, que abrangem um conjunto de ações articuladas, assumidas intencionalmente, com base em concepções de sociedade, aprendizagem e desenvolvimento humano na perspectiva da educação integral (Brasil, 2017).

Segundo Azzi (2012), o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho, chamado de saber pedagógico, possibilita a interação com seus alunos, na sala de aula, no contexto a escola onde atua. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento.

Portanto, considerar a atividade como expressão do saber pedagógico e este, ao mesmo tempo, fundamento e produto da atividade docente que acontece no contexto escolar, numa instituição social e historicamente construída, é dizer que o trabalho docente é uma prática social. Prática esta que se faz no cotiando dos sujeitos nela envolvidos, e que nela se constituem como seres humanos.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS ESPECIFICIDADES

As especificidades da Educação Infantil necessitam ser compreendidas pelos profissionais que atuam nessa etapa de ensino. A concepção de criança como sujeito de direitos e necessidades precisa pautar sua ação em atividades de educar e cuidar. O educar e o cuidar são processos indissociáveis no contexto das práticas pedagógicas da Educação Infantil, conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2010, p. 88-89):

> As práticas pedagógicas devem ocorrer de modo a não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão do mundo feita pela totalidade de seus sentidos, no conhecimento que constrói na relação intrínseca entre razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual. As práticas envolvidas nos atos de alimentar-se, tomar banho, trocar fraldas e controlar os esfíncteres, na escolha do que vestir, na atenção aos riscos de adoecimento mais fácil nessa faixa etária, no âmbito da Educação Infantil, não são

> apenas práticas que respeitam o direito da criança de ser bem atendida nesses aspectos, como cumprimento do respeito à sua dignidade como pessoa humana.

Essa concepção do educar e cuidar cria novas possibilidades para a Educação Infantil e requer novas atitudes por parte dos professores. Nessa primeira etapa da Educação Básica, as práticas educativas devem ser pensadas de forma a propiciar às crianças cuidar de si mesmas, de outras crianças e dos adultos que convivem em seu ambiente, desenvolvendo sua autonomia e independência.

A BNCC (Brasil, 2017) define que as instituições de Educação Infantil (Creche e Pré-Escola) devem se constituir em ambientes de aprendizagem nos quais as crianças sejam acolhidas, educadas e cuidadas e construam conhecimentos significativos sobre si, sobre o outro e sobre o mundo que as rodeia, por meio de experiências que lhes proporcionem diversas interações, partilhas e descobertas. Logo, as intencionalidades das práticas pedagógicas devem visar as especificidades desta etapa de ensino, caracterizada por inúmeras peculiaridades.

No contexto da Educação Infantil, a prática pedagógica é compreendida de forma social complexa, que abrange práticas formativas e acontece em diferentes espaços da escola, possibilitando o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva. É desenvolvida, de modo especial, na sala de aula, na interação professor-aluno no contexto do processo de ensino-aprendizagem.

Nessa direção, as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem garantir experiências que "favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de experiência: gestual, verbal, plástica, dramática e musical" (Brasil, 2010, p. 27). Para tanto, é necessário que o planejamento seja elaborado a partir de reflexões que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento possibilitam e devem contemplar práticas que propiciem a bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas "experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais, orais e escritos", como disposto nas no artigo 9º, inciso II nas DCNEI (Brasil, 2010, p. 27).

É imprescindível que o professor acolha as necessidades, os desejos e as manifestações das crianças, suas histórias de vida, a realidade de suas famílias e o contexto no qual estão inseridas. Elas precisam ser vistas como produtoras de cultura, como aquelas que inventam o mundo, com uma história de cultura a ser partilhada. Isso implica planejar o cotidiano levando em conta o ponto de vista das crianças, seu jeito de conhecer e interagir

com o mundo à sua volta, seus modos de se expressar por meio de diferentes linguagens, movimentos e produções (Kramer; Barbosa, 2016).

A ação docente dá sentido e garante condições para a prática pedagógica, o que requer dizer que o professor deve estar comprometido com uma prática que atenda às especificidades da Educação Infantil. De acordo com suas experiências e aprendizagens, o docente vivencia situações no processo de ensinar e aprender, em que se dá a construção de novos saberes, num processo contínuo de fazer e refazer. Assim, "esse processo de formação e atuação permite ao profissional retomar questões que considera importantes e reconhecer que sua prática reflete sua história, suas experiências de vida, de forma não isolada" (Gonçalves, 2016, p. 40).

Segundo Brito (2006, p. 03), é "nas situações da prática marcadas por incertezas ou conflitos que o professor é levado a refletir para construir novas formas de ser e de agir que, consequentemente, impelem sua autoformação". Todavia, a compreensão que surge é de que a prática possibilita compreender melhor os modos como os professores dão sentido ao seu trabalho e como atuam no contexto da Educação Infantil, partindo do pressuposto de que realizam o ensino com um conjunto particular de habilidades e conhecimentos pessoais adquiridos ao longo de sua história de vida.

Nesse sentido, a reflexão deve acontecer a partir de uma perspectiva formativa, de forma coerente e concreta. Gonçalves (2016, p. 40) explicita que "[...] na Educação Infantil, a ausência dessa reflexão sobre o trabalho pedagógico pode inviabilizar a construção de práticas necessárias ao desenvolvimento da criança nos aspectos físicos, psicológicos, cognitivos, afetivos e sociais".

Portanto, refletir sobre e na prática é um processo que deve ser contínuo, permitindo melhoria do trabalho docente. Para Sacristán (1999, p. 74), "a prática é, então, sinal cultural de saber fazer composto de formas de saber como, ainda que ligado também a crenças, a motivos e a valores coletivos". A prática pedagógica contém experiência histórica das ações e a consolidação de formas de desenvolver a atividade docente. É compreendida como uma atividade estruturada na qual o professor amplia e transforma o conhecimento.

Na Educação Infantil, a prática pedagógica, atividade sociocultural e histórica, é realizada em um processo de trabalho planejado com crianças de zero a cinco anos de idade. Nesse contexto, os professores precisam de um saber fazer que possibilite o desenvolvimento das capacidades infantis a partir do acesso aos conhecimentos da realidade social e cultural (Gonçalves, 2016).

O professor assume de forma contextualizada um conjunto de ações fundamentadas em princípios éticos, políticos e estéticos, em conformidade com as DCNEI (Brasil, 2010), no intuito de construir a autonomia das crianças para o enfrentamento de situações de conflitos e para se locomoverem pelo ambiente com autonomia e, assim, melhor explorar o mundo. As DCNEI (Brasil, 2010) definem que as instituições de Educação Infantil devem promover, em suas práticas de educação e cuidados, a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível. Diante disso, o professor tem um papel importante, devendo criar condições para que a criança aprenda em situações orientadas, assim como nas brincadeiras. E "precisa ter um olhar que coloque em destaque as relações entre dois aspectos da ação educativa com crianças: educar e cuidar" (Oliveira, 2012, p. 55).

Considerando as especificidades do currículo da Educação Infantil, a BNCC (Brasil, 2017), pautada nas DCNEI (Brasil, 2010), reafirma as interações e a brincadeira como eixos estruturantes das práticas pedagógicas e propõe uma nova forma de organização curricular, destacando cinco campos de experiência e seis direitos de aprendizagem. Eles têm como foco garantir que a criança construa gradativamente conhecimentos, de acordo com objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, por faixa etária.

Assim, compreende-se que as interações e brincadeiras como eixos estruturantes mantêm intrínseca a relação entre o educar e o cuidar, o que é muito importante para definir práticas pedagógicas mediadas pelo professor em uma instituição de ensino infantil, visto que essa prática é uma atividade que objetiva organizar situações de ensino e aprendizagem em diferentes contextos, garantindo à criança uma postura crítica e reflexiva para a atuação na sociedade.

Para isso, "o profissional deve ter conhecimento de si próprio e da criança, dominar conhecimentos culturais e científicos, produzir uma visão crítica e política da realidade" (Gomes, 2013, p. 51). Ademais, é preciso ter consciência do significado do seu trabalho para desenvolver práticas que concretizem a verdadeira finalidade do trabalho docente na Educação Infantil. A prática docente deve atender às reais necessidades da criança, com criatividade e flexibilidade, considerando as singularidades dessa etapa da vida, respeitando suas diferenças. As rotinas adequadas são condição importante para viabilizar o planejamento didático e possibilitar que elas se desenvolvam na vivência de atividades diversas, como jogos e brincadeiras.

Nesse contexto, o professor tem um papel fundamental ao criar condições para que a criança seja o sujeito dos seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, a protagonista da sua história vivendo um processo de investigação, experiências e descobertas. Isso significa favorecer possibilidades para que ela fale, faça escolhas, investigue, contribua, aprenda e possa compartilhar, com o professor e com o grupo, seus saberes e experiências. Para tanto, é preciso valorizar o potencial que as crianças têm, permitindo que se expressem e revelem muito do que são e do que necessitam.

É imprescindível conhecer o que é do interesse das crianças e investir nisso, com o desenvolvimento de uma prática pedagógica que valorize as relações sociais que elas, desde bem pequenas, estabelecem com os professores e com as outras crianças e que afetam a construção de suas identidades. Neste contexto, Tacca pontua (2006, p. 102):

> [...] A qualidade da Educação infantil e as possibilidades de melhoria podem ser vistas como princípios inspiradores e norteadores da prática pedagógica do professor, ajudando-o, também, a criar estratégias de ensino-aprendizagem mais envolventes e desafiadoras para as crianças, bem como capazes de, em um só tempo e espaço, respeitar coisas como: singular e o plural, as identidades e as diversidades.

Partindo dessa concepção, é possível compreender que a qualidade na Educação Infantil deve servir de inspiração para a melhoria do trabalho docente e que quanto mais o professor compreender sobre sua relação com a criança, melhor será a sua ação, na qual as funções de cuidar e educar serão compreendidas como uma prática social organizada e planejada.

Quanto à organização e ao planejamento das atividades, o professor desenvolve um importante papel na investigação dos processos de significação das crianças, principalmente na escolha das atividades promotoras de desenvolvimento. O docente deve ter a habilidade de criar condições para que as aprendizagens ocorram, tanto nas brincadeiras livres como nas situações orientadas (Oliveira, 2012).

Portanto, é importante que o planejamento esteja adequado a situações que favoreçam o desenvolvimento de competências para o autocuidado e para o aprendizado das regras sociais. O educador pode, portanto, planejar atividades pedagógicas que desenvolvam conceitos que as crianças estão constituindo, adequadas às suas possibilidades reais e potenciais.

Para isso, as atividades pedagógicas necessitam ser planejadas e avaliadas constantemente. Na tarefa de organização, o professor precisa considerar a brincadeira e as

interações como fundamentais, através das quais a criança em idade pré-escolar reorganiza seus conhecimentos e se desenvolve. A brincadeira é uma atividade pedagógica que não proporciona apenas alegria e prazer, mas meios que enriquecem o desenvolvimento intelectual e que podem contribuir significativamente para o processo de socialização, desafiando a criança a buscar soluções para problemas com entusiasmo. Nesse sentido, é importante que, na prática pedagógica, sejam consideradas as formas privilegiadas de promoção de seu desenvolvimento, de acordo com suas possibilidades e especificidades, em cada momento de seu processo de formação humana. É fundamental, pois, que o professor instigue a criança em sua curiosidade e em seu desejo de aprender e agir sobre o mundo (Salles; Faria, 2012).

Nessa perspectiva, compreende-se que o brincar é uma ação pedagógica que estimula a aprendizagem e traz resultados concretos, pois permite a inclusão da criança nas ações desenvolvidas. A intervenção do professor é necessária e conveniente para favorecer a interação afetiva, indispensável para desenvolver o conhecimento. A ação docente deve incluir uma forma específica de como lidar com as crianças no dia a dia e em situações especiais. Assim entendida, a concepção de Educação Infantil se caracteriza por um olhar mais atento para as diferenças entre adultos e crianças, tornando a educação um fator de grande importância (Gonçalves, 2016).

As especificidades da Educação Infantil colocam a prática docente diante do seguinte desafio: “as crianças têm o direito a vivenciar boas rotinas, uma jornada diária interessante, acolhedora e desafiadora” (Oliveira, 2012, p. 71). Por isso, é necessário que o professor estabeleça rotinas adequadas como condição importante para viabilizar sua prática pedagógica. A rotina exige um planejamento com intencionalidade educativa e, em função da faixa etária da criança, requer programação de atividades individuais e coletivas coordenadas pelo professor, razão pela qual entendemos a importância de ressaltar que, durante esse processo, a rotina constitui condição para que ocorra a internalização de tais procedimentos, que devem ser introduzidos aos poucos para que as aprendizagens sejam, de fato, efetivas.

Nesse aspecto, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) traz sugestões, críticas e referências para a organização do tempo na Educação Infantil, mostrando que “rotinas rígidas e inflexíveis desconsideram a criança, que precisa adaptar-se a ela e não o contrário, como deveria ser; desconsideram também o adulto, tornando seu trabalho monótono, repetitivo e pouco participativo” (Brasil, 1998, p. 73).

Logo, na prática pedagógica na Educação Infantil, o tempo deve ser construído pelo educador, levando em consideração a realidade do aluno, bem como seus gostos e suas necessidades. Por se tratar de alunos iniciantes no convívio escolar, surgem situações diferentes e inesperadas em relação às demais fases escolares. É da natureza do trabalho docente buscar estratégias para o desenvolvimento da criança, exigindo do educador infantil a capacidade de saber o que fazer e como fazer, trabalhando com os saberes da prática, conhecendo diferentes formas de trabalho, para que possa selecionar as mais adequadas ao seu grupo de crianças em cada situação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aqui foram abordadas as contribuições dos saberes docentes apreendidos e mobilizados na formação continuada para a ressignificação da prática pedagógica na educação infantil, com destaque para a especificidade do trabalho pedagógico pautado no cuidar e educar da criança. Reafirma-se que a prática pedagógica nesta etapa de ensino exige responsabilidade e compromisso social, tendo em vista que a criança aprende e se desenvolve construindo-se como sujeito sociocultural, nas relações que estabelece com o mundo à sua volta. Portanto, é fundamental que os professores reflitam sobre seu fazer docente e, de forma consciente, proponham experiências para as crianças na perspectiva do cuidar e educar pautando a atividades pedagógicas em torno dos eixos das interações e brincadeiras.

Pontua-se que essa etapa da educação básica é a base inicial do processo educativo, que deve proporcionar à criança desenvolver-se integralmente em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. O trabalho docente nessa etapa de ensino depende não apenas dos conhecimentos adquiridos nos cursos de formação, mas, também, das observações diárias que o professor faz de seu próprio trabalho, dos alunos, da escola, da sociedade, bem como da reflexão sobre a sua prática educativa. Por isso, deve ter como suporte diferentes saberes envolvidos no processo de desenvolvimento da criança e, nesse sentido, apontam-se os saberes pedagógicos, os disciplinares, os curriculares e os saberes da experiência, que se incorporam à prática pedagógica, proporcionando ao professor mais clareza e segurança na ação docente e na sua trajetória profissional.

Essa forma de agir diante dos saberes possibilita ao professor estar preparado para o enfrentamento da diversidade de situações do trabalho docente engajado no desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil. Assim, no exercício da docência, os docentes

mobilizam, constroem e ressignificam saberes no cotidiano da sua função educativa, vivendo situações concretas nas quais se fazem necessárias as capacidades de interpretar, de improvisar e decidir qual a melhor estratégia para solucionar uma situação apresentada na prática pedagógica. Reafirma-se que os saberes docentes são adquiridos na formação inicial, na formação continuada, na prática pedagógica, na organização do trabalho pedagógico, em suas turmas, em situações diversas do dia a dia na escola, e em sua própria história ao longo de sua vida.

REFERÊNCIAS

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. Selma Garrido Pimenta (org.). 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 39-67.

BEZERRA, José Ricardo Lima. A prática educativa a partir dos seus saberes: refletindo sobre os saberes curriculares e saberes experienciais docentes a partir de Tardif, seus colaboradores e seus comentadores. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, UFPE, Recife, v. 3, n. 1, p. 103-120, 2017.

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em 06 ago. 2021.

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

BRITO, A. E. Formar professores: rediscutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C. **Formação de professores e práticas docentes**: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia.** Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed**.** Ijuí-RS: Unijuí, 2006.

GONÇALVES, Edilma Mendes Rodrigues. **Prática pedagógica na Educação infantil e a construção de saberes docentes**. 2016, 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

GOMES, M. de O. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2013.

KRAMER, Sonia; BARBOSA, Sílvia Nélia Falcão. **Observação, documentação, planejamento e organização do trabalho coletivo na educação infantil.** In: Currículo e linguagem na educação infantil. 1.ed. - Brasília: MEC /SEB, 2016.

MACENHAN, Camila. **Saberes e práticas docentes na educação infantil**. Curitiba, PR. 2015.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. (Org.). **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

PIMENTA, Selma G. **Saberes pedagógicos e atividades docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SACRISTÁN, Gimeno Perez Gómes. In: NÓVOA, Antônio. (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Portugal: Porto, 1995. p. 63-92.

SALLES, Fátima.; FARIA, Vitória. **Currículo na educação infantil**: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. 2. ed. São Paulo: Ática, 2012.

TACCA, M. C. V. R. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Alínea, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice.; LESSARD, Claude. **O Trabalho docente – Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

SABERES DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS DE PROFESSORAS DA REDE PÚBLICA DE DOM AQUINO/MT

Cristiane Rodrigues Mendes[3]
Jordana Wruck Timm[4]

INTRODUÇÃO

Com o intuito de responder ao problema de pesquisa: "Que saberes constituem a identidade docente das professoras que atuam na Educação Infantil das escolas da rede pública no município de Dom Aquino/MT?", objetivamos, com o presente texto, explorar que saberes constituem a identidade docente das professoras que atuam na Educação Infantil no referido contexto. Para a realização da pesquisa, com delineamento qualitativo, convidamos a participar as professoras que atuam na Educação Infantil da rede pública da cidade de Dom Aquino/MT[5]. A cidade de Dom Aquino é um município do estado de Mato Grosso, localizado a 172 quilômetros da capital Cuiabá. Sua população estimada corresponde a 8.031 habitantes (IBGE/ contagem 2010). No município, há 03 escolas estaduais e 02 municipais, cuja forma de abordagem descrevemos no subtítulo referente ao percurso metodológico. Na sequência, apresentamos um breve panorama do conceito e da abordagem teórica na qual nos ancoramos para trabalhar com os saberes docentes. Posteriormente, adentramos nas questões metodológicas e na análise e discussão dos resultados.

SABERES DOCENTES

Entendemos que,

> Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva, nos alunos, conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes

[3] Mestre em Educação, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, crisdomkas@hotmail.com
[4] Orientadora. Doutora e Mestre em Educação. Realizou estágio pós-doutoral em Educação. Pedagoga. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. jordana@uri.edu.br
[5] Trata-se de um recorte de dissertação, defendida em outubro/2021.

> possibilitem, permanentemente, irem construindo seus saberes e fazeres docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano. (Pimenta, 1997, p. 6).

A autora defende que é necessária a teoria dos conhecimentos da educação e da didática para que se possa compreender o ensino da realidade social e, assim, desenvolver a capacidade de investigar a própria atividade e, a partir dela, constituir e inovar os seus saberes-fazeres docentes, em um processo contínuo de construção identitária. Nesse sentido, a autora identifica na sua pesquisa que é:

> [...]. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias, constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto autor confere "à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor". Assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos. (Pimenta, 1997, p. 7).

Nesse mesmo viés, Tardif (2000) defende que quanto mais desenvolvemos, formalizamos, sistematizamos um saber, como acontece com as ciências e com os saberes contemporâneos, mais se revela complexo o processo de aprendizagem que exige formalização e sistematização adequada. O autor considera que tanto a escola quanto os professores mudaram, a questão dos saberes docentes agora se apresenta com uma outra versão, em decorrência da influência da literatura de pesquisas brasileiras, que passam a considerar e perceber o educador como uma pessoa que cria e desenvolve seus saberes a partir da sua vivência e no confronto com as condições da profissão.

Para Nunes (2001), é perceptível que, no Brasil, pesquisas sobre essa temática começam a surgir nas investigações de forma discreta a partir da década de 1990, momento em que:

> [...] inicia-se o desenvolvimento de pesquisas que, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente. (Nunes, 2001, p. 28).

Em conformidade com esta perspectiva, Nóvoa (1995 apud Batista, 2015, p. 47) entende que, no âmbito internacional, o desenvolvimento dos saberes docentes traz uma abordagem que dá a voz ao docente, analisando sua trajetória, sua história de vida, deixando-o

como foco nos estudos e debates, buscando produzir um novo tipo de conhecimento, o qual passa a ser mais aproximado da realidade educativa e do cotidiano da docência.

Nesse sentido, Nunes (2001), ao descrever sobre as influências internacionais de Tardif e Gauthier, nomes reconhecidos pela investigação a respeito dos saberes docentes, afirma que eles serviram de inspiração para a pesquisa brasileira, fazendo com que os investigadores passassem a considerar o docente na condição de profissional que possui e desenvolve conhecimentos originados da prática e do confronto com as condições impostas a profissão (Nunes, 2001). Nesse sentido, Batista (2015, p. 48) descreve:

> O tema saberes docentes vem ganhando espaço nas pesquisas da academia, tanto internacional como nacionalmente, de acordo com o Dossiê publicado em 2001 pela revista Educação & Sociedade. Esse, intitulado 'Os Saberes dos Docentes e sua Formação', buscou discutir as questões relacionadas ao ensino e a formação docente, como expõem Borges e Tardif (2001), já na apresentação da edição. Como um dos objetivos do Dossiê, os autores procuram destacar 'as diferentes abordagens e concepções sobre o saber dos docentes e sua formação, mostrando que essa questão é complexa e que ela pode ser tratada sob diferentes ângulos' [...].

Batista (2015) traz a concepção de Tardif, o qual afirma que ainda hoje não é fácil responder o que vem a ser, de fato, "os saberes dos professores".

> Primeiro, porque o campo de pesquisa sobre o assunto é muito dividido, abarcando diversas disciplinas e teorias, que não puderam ser integradas em torno de uma visão comum do saber profissional. Alega que as numerosas correntes de pesquisa apresentam os saberes como representações mentais, crenças particulares, regras tácitas de ação, argumentos práticos, competências, saberes da ação, entre outros. (Tardif, 2010 apud Batista, 2015, p. 48).

Nesta perspectiva, considerando a existência de um repertório de conhecimentos de ensino que envolve os saberes profissionais do próprio professor, Tardif (2010) defende que os saberes docentes vêm interligados às demais dimensões do trabalho dos professores, a saber: "formação, desenvolvimento profissional, identidade, carreira, condições de trabalho, tensões e questões socioeducativas que marcam a profissão, características das instituições escolares onde trabalham os professores, conteúdos dos programas" (Tardif, 2010 apud Batista, 2015, p. 48).

Seu estudo tem como ponto de apoio as premissas de que "[...] as questões normativas e epistemológicas não são totalmente separáveis. Sendo assim, os saberes 'são integrados às práticas docentes cotidianas as quais são amplamente sobre determinadas por questões

normativas e até mesmo éticas e políticas’” (Tardif, 2010 apud Batista, 2015, p. 48). Nesse sentido, a autora sintetiza sua compreensão desta teoria afirmando:

> Contudo, apesar dessas observações, o autor argumenta que há mais de três décadas as diversificadas pesquisas vêm mostrando alguns pontos importantes, destacando quatro deles: Primeiro, os saberes dos professores são enraizados no seu trabalho e na sua experiência de vida; Segundo estes saberes estão fundamentados em sua experiência de vida no trabalho; Terceiro, os saberes são caracterizados pelo contexto de interação com os estudantes, assim, são saberes com interações humanas, marcados por essa interação; Quarto, e último, os saberes também dependem do contexto socioeducativo e institucional no qual a sua profissão está inserida. (Batista, 2015, p. 48-49).

Desta forma, como o próprio Tardif (2010) defende e Batista (2015) reitera, os saberes docentes são saberes em constante debate. E, por estarem em constante debate, entendemos que precisam ser discutidos à luz de diferentes teóricos e considerando a realidade social e cultural de cada contexto. Percebemos, nessa perspectiva, uma nova fundamentação da pedagogia e do trabalho do professor. Assim, é oportuno pontuar os três saberes que a pesquisadora Selma Garrido Pimenta (1997) destaca, que são os saberes do conhecimento, os saberes pedagógicos e os saberes da experiência.

Esse último saber, construído através da experiência, considera a possibilidade de conquista desta experiência através de um processo de reflexão do docente sobre a própria didática, sobre os métodos e formas de trabalho em turmas anteriores, no qual busca entender e compreender o que deu certo e quais as práticas que não foram bem-sucedidas. Pode também absorver experiências com seus colegas de trabalho, com textos produzidos por outros educadores e aceitando que em cada nova turma existem várias oportunidades de aprendizados e de experiências (Pimenta, 1997).

A concepção desses saberes experienciais, para a autora, é que quando se chega ao curso de formação inicial, já temos saberes sobre o que é ser professor, e esses saberes são os de nossa experiência enquanto alunos, uma vez que tivemos diferentes professores em toda nossa vida escolar. A autora ainda infere que a experiência é que nos possibilita dizer quais foram os bons professores que tivemos, quais eram bons professores em conteúdo, mas não em didática, ou seja, que não sabiam ensinar, quais professores foram significativos em nossas vidas e, assim, contribuíram para nossa formação humana (Pimenta, 1997).

Nessa perspectiva de analisar a formação de professores, Pimenta (1997, p. 7) frisa que:

> [...] Também sabem sobre o que é ser professor, através da experiência socialmente acumulada, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos, em escolas precárias; sabem um pouco sobre as representações e os estereótipos que a sociedade tem dos professores, através dos meios de comunicação [...].

O texto debatido esclarece que houve um considerável crescimento da pesquisa sobre os saberes docentes e que muitas foram as contribuições para compreensão sobre as representações de ideias que a sociedade possui do profissional docente. Nesse sentido, Pimenta (1997, p. 7) defende que "alguns, porque fizeram o magistério no Ensino Médio, outros, a maioria, porque são professores a título precário". Diante da análise dos textos, é visto que alguns professores não se identificam como professores, na medida em que se olham como o ser professor e a escola do ponto de vista do ser aluno, mostrando que o grande desafio posto aos cursos de formação inicial é o de "colaborar no processo de passagem dos alunos, de seu ver o professor como aluno, a seu ver-se como professor. Isto é, de construir a sua identidade de professor" (Pimenta, 1997, p. 7).

Outro saber docente apontado pela autora se refere ao que tem relação com o conhecimento. Pimenta (1997) destaca que esse é aquele tipo de saber construído pelo educador por meio do conteúdo que será ensinado em sala de aula, ou seja, são os conhecimentos do conteúdo disciplinar, que serão trabalhados com os alunos. Normalmente, são vistos na própria formação ou especialização do docente, mas também pode ser aprendidos através de estudos, leitura de livros, artigos, dentre outros.

Pimenta (1997, p. 8) faz outra observação, descrevendo que o professor, "[...] de modo geral, tem a clareza de que serão professores de... (conhecimentos específicos), e concordam que sem esses saberes, dificilmente poderão ensinar (bem)". Porém, para a autora, são poucos professores que buscam uma autorreflexão e se indagam sobre o real significado que esses conhecimentos têm para si próprios e para a sociedade contemporânea. Nesse sentido, parece indiscutível que o educador entenda que esse saber do conhecimento é fundamental para que ele possa conduzir uma aula, porém o grande problema é que muitos consideram que esse saber é o suficiente.

A pesquisadora (Pimenta, 1997) destaca também que poucos educadores buscam refletir sobre a diferença entre conhecimentos e informações; sobre até que ponto conhecimento é poder; sobre qual o papel do conhecimento no mundo do trabalho; sobre qual a relação entre ciência e produção material; sobre as vertentes entre ciência e produção existencial; e entre ciência e sociedade informática: como se colocam aí os conhecimentos

históricos, matemáticos, biológicos, das artes cênicas, plásticas, musicais, das ciências sociais e geográficas, da educação física. Diante dessas importantes reflexões, são propiciados ao educador outros questionamentos:

> Qual a relação entre esses conhecimentos? Para que ensiná-los e que significados têm na vida das crianças e dos jovens (alunos dos quais serão professores)? Como as escolas trabalham o conhecimento? Que resultados conseguem? Que condições existem nas escolas para o trabalho com o conhecimento na sociedade atual? Como o trabalho das escolas com o conhecimento produz o fracasso escolar?. (Pimenta, 1997, p. 8).

Com esse panorama traçado, para que o educador possa conduzir a turma de alunos, é preciso que tenha conhecimentos prévios sobre as teorias, autores e demais conceitos que serão abordados ao ministrar a disciplina. Para um maior esclarecimento dessas indagações, é de suma importância citar Morin (1993 apud Pimenta, 1997, p. 8):

> [...]. Conhecimento não se reduz à informação. Esta é um primeiro estágio daquele. Conhecer implica em um segundo estágio, o de trabalhar com as informações classificando-as, analisando as e contextualizando-as. O terceiro estágio tem a ver com a inteligência, a consciência ou sabedoria. Inteligência tem a ver com a arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, de produzir novas formas de progresso e desenvolvimento; consciência e sabedoria envolvem reflexão, isto é, capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização. E é nessa trama que se pode entender as relações entre conhecimento e poder.

Assim, o autor chama a atenção de que não basta produzir conhecimento, mas é preciso produzir as condições de produção do conhecimento, ou seja, conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade. Nesse sentido, “entende-se que a educação é um processo de humanização; que ocorre na sociedade humana com a finalidade explícita de tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório e responsáveis por levá-lo adiante” (Pimenta, 1997, p. 8-9).

Fazendo um aprofundamento ainda maior, Pimenta (1997, p. 9) afirma que:

> [...]. Enquanto prática social é realizada por todas as instituições da sociedade. Enquanto processo sistemático e intencional, ocorre em algumas, dentre as quais, se destaca a escola. A educação escolar, por sua vez, está assentada fundamentalmente no trabalho dos professores e dos alunos. A finalidade deste, é contribuir com o processo de humanização de ambos pelo trabalho coletivo e interdisciplinar destes com o conhecimento, numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora. Ou seja, a sociedade civilizada, fruto e obra do trabalho humano, cujo elevado progresso evidencia as riquezas que a condição humana pode desfrutar, revela-se também uma sociedade contraditória, desigual, em que grande parte dos seres humanos está à margem dessas conquistas, dos benefícios do processo civilizatório.

No que se refere ao conceito, a autora, faz um alerta que educar na escola, significa, ao mesmo tempo, preparar as crianças e os jovens para se elevarem ao nível da civilização atual (das suas riquezas e dos seus problemas) para aí atuarem. No entanto, isso requer preparação científica, técnica e, também, social. Por tudo isso, na sociedade tecnológica, multimídia e globalizada, a finalidade da educação escolar é "[...] possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria" (Pimenta, 1997, p. 9).

Vale ainda salientar que, ao fazer referência aos saberes da docência, em especial aos saberes pedagógicos, é importante considerar que esses saberes dizem respeito ao desenvolvimento da atividade do professor, em sua atividade didática, que são as técnicas, métodos e ferramentas que se utiliza em sala de aula para conduzir o ensino e a aprendizagem. Portanto, didática é saber ensinar, e para que o educador consiga envolver seus aprendizes é preciso um método, ou melhor, são necessários os saberes pedagógicos e os saberes didáticos (Pimenta, 1997).

Diante dessas nuances, visando buscar os diferentes saberes implícitos na prática docente, Pimenta (1997, p. 9) ressalta que:

> Os alunos da licenciatura, quando argüidos sobre o conceito de didática, dizem em uníssono a partir de suas experiências, que 'ter didática é saber ensinar' e 'que muitos professores sabem a matéria, mas não sabem ensinar'. Portanto, didática é saber ensinar. Essa percepção traz, em si, uma contradição importante. De um lado, revela que os alunos esperam que a didática lhes forneça as técnicas a serem aplicadas em toda e qualquer situação para que o ensino dê certo; esperam ao mesmo tempo em que desconfiam, pois há tantos professores que cursaram a disciplina (e até a ensinam!) e, no entanto, não têm didática. De outro, revela que de certa maneira há um reconhecimento de que para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos.

Partindo deste pressuposto, Barbosa (2010, p. 1) afirma que a função pedagógica deve:

> Ser um lugar privilegiado de convivência entre crianças e adultos e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas. Um espaço social que valorize a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

A autora reafirma que uma especificidade pedagógica deve ser centralizada nas brincadeiras e nas relações sociais, é uma pedagogia que torna imprescindível possibilitar encontros e visibilizar os modos e as diversas formas de relacionamento que se estabelecem entre as pessoas. Ainda para essa autora, educar crianças não significa apenas a "constituir e

aplicar um projeto pedagógico objetivo, mas exige que o profissional de coloque, física e emocionalmente, à disposição das crianças, exigindo, dessa forma, comprometimento e responsabilidade por parte dos adultos" (Barbosa, 2010, p. 5).

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Com delineamento qualitativo, a pesquisa teve como instrumento um questionário, o qual está subdividido em dois momentos, sendo no primeiro para levantamento de dados sociodemográficos, com o intuito de contextualizar os sujeitos participantes da pesquisa (sexo, ano de nascimento, estado civil, filho(s), carga horária de trabalho e tempo/anos de atuação docente). Já o segundo questionário inquieta para questões direcionadas ao objetivo do trabalho aqui proposto. O questionário aplicado, originalmente, possui sete questões abertas, sendo que para o presente artigo, foram selecionadas quatro delas:

* Qual a tua formação acadêmica?

* Depois dessa formação, realizaste outros cursos relacionados à docência?

* O conhecimento construído na tua formação condiz com a tua prática em sala de aula? ( ) Sim ( ) Não. Justifica:

* Enquanto professora, que tipo de conhecimento julgas fazer mais sentido para o desenvolvimento do teu trabalho?

Para selecionar os participantes do estudo, como critérios de inclusão, precisava atuar na Educação Infantil da rede pública (municipal ou estadual) de ensino do município de Dom Aquino/MT; não estar exercendo atividades de gestão; e estar trabalhando há pelo menos oito anos no contexto da Educação Infantil da rede pública. Dessa forma, 12 professoras estavam aptas a participar do estudo e todas aceitaram.

Quanto à coleta dos dados, o questionário foi enviado para o e-mail das professoras, pois o contato direto não foi possível com todas, em virtude da pandemia que assolava mundo inteiro (COVID-19), caracterizando um momento de muita angústia, incertezas e tristeza. Com o aperfeiçoamento virtual, os meios de comunicação digitais já são os mais utilizados pela população, que dedica a eles mais horas semanais do que à televisão, ao rádio, aos jornais impressos, ao cinema e aos livros. Para aquelas cujo contato na escola foi possível, a entrega dos questionários aconteceu na forma física, respeitando os protocolos de cuidados.

Em relação à análise dos dados, eles foram tratados a partir de uma perspectiva qualitativa, tal como defende Lüdke e André (1986). Essa fase mais formal da análise, ocorre

quando a pesquisa já está quase encerrada. É um momento no qual o pesquisador já tem noção dos dados levantados e, a partir do material acumulado, consegue ir destacando os achados principais da pesquisa. O primeiro passo, nesse sentido, é a construção de um conjunto de categorias descritivas que emergem justamente desse material coletado, o qual precisa ser lido, relido e confrontado em conjunto com o aporte teórico previamente estabelecido pelo pesquisador. Segundo as autoras, é um momento de intensas leituras e impregnação do material e da teoria.

Quanto às considerações éticas, a pesquisa realizada obedeceu aos critérios das Resoluções 466/2012 e 510/2016 e toda coleta foi precedida das autorizações de cada um dos sujeitos participantes, através TCLE, conforme prevê o Comité de Ética em Pesquisa (CEP). Inclusive, a coleta apenas iniciou após aprovação do projeto em banca de qualificação e pelo CEP, via Plataforma Brasil (CAAE: 47369821.8.0000.5352).

ANÁLISE DOS DADOS

Como explicitado anteriormente, o questionário aplicado estava subdividido em dois eixos. O primeiro com questões sociodemográficas e laborais e o segundo com questões relacionadas diretamente ao tema da pesquisa. Quanto a esse primeiro eixo, contatamos que as 12 participantes da pesquisa são mulheres, conforme já tinha sido anunciado antes mesmo da coleta, no momento em que foi solicitada autorização para possibilidade de realização da pesquisa, motivo que nos fez adotar o uso dos termos “professora” e “professoras” ao longo de todo o trabalho.

Quanto à idade cronológica, notamos uma variação entre 34 (Docente “D”) a 66 anos (Docente “E”). Entre as demais docentes, cinco delas apresentam idade entre 40 a 50 anos (Docentes “B”, “C”, “J”, “K”, “L”) e as outras cinco estão na faixa entre os 50 e 60 anos de idade (Docentes “A”, “F”, “G”, “H”, “I”). Quanto ao estado civil, seis delas são casadas (“B”, “C”, “D”, “I”, “J”, “K”), uma é divorciada (“E”), uma é viúva (“F”) e quatro são solteiras (“A”, “G”, “H”, “L”). Dentre as participantes, duas delas não têm filhos (“G”, “L”), quatro professoras têm um filho (“A”, “B”, “C”, “D”), três professoras têm dois filhos (“J”, “H”, “K”), duas professoras têm três filhos (“F”, “I”) e uma professora tem quatro filhos (“E”).

No questionamento sobre a carga horária destinada ao trabalho, todas responderam que possuem 25 horas semanais de trabalho previstas. Em relação ao tempo de profissão, encontramos uma variação entre 10 a 31 anos de atuação docente. Sendo três delas atuando de

10 a 15 anos (Docentes “C”, “D” e “F”), duas atuando de 16 a 20 anos (Docentes “B” e “L”) e, as demais, ou seja, as outras sete, atuando de 26 a 31 anos (Docentes “A”, “E”, “G”, “H”, “I”, “J”, “K”).

Portanto, ao final do primeiro eixo do questionário, que nos permitiu mapear e fazer um panorama sobre “quem” eram as participantes da pesquisa, foi possível constatar que se trata de um público totalmente feminino, com idades que variam entre 34 e 66 anos, no entanto, a maioria estando entre 41 a 57 anos de idade cronológica. A maior parte delas é casada e tem um ou dois filho(s). Todas são atuantes durante 25 horas semanais, com tempo de profissão que varia entre 10 a 31 anos, mas predominantemente com mais de 26 anos de carreira.

Essa primeira parte permitiu ainda constatar que, sendo um público predominantemente de mulheres, casadas, com filhos, com mais de 40 anos de idade e com mais de 26 anos de profissão, referem-se a pessoas que provavelmente devem conciliar tarefas da profissão e do lar, concomitantemente. Esse aspecto também diz muito sobre como cada uma se percebe e percebe questões atreladas ao seu trabalho.

No segundo eixo do questionário, então, apresentamos questões mais direcionadas ao trabalho docente em si. Na abordagem sobre a formação que as professoras possuem para estarem atuando nesse nível de ensino, constatamos que dez delas têm a graduação em Pedagogia e duas têm graduação em Normal Superior. Percebemos, com isso, que, mesmo sem a obrigatoriedade, a maioria das professoras participantes da pesquisa procuraram se aperfeiçoar a partir da realização da graduação, e isso, no nosso entendimento, proporciona um caminho de ensino e de aprendizagem com mais qualidade.

No entanto, como a questão financeira emergiu anteriormente, podemos, de certa forma, atrelar essa procura por formação também pelo possível aumento salarial. Tal hipótese, mesmo que confirmada, não diminui a importância da formação cursada, já que um profissional mais satisfeito e sentindo-se valorizado (inclusive financeiramente), pode também se sentir mais motivado, o que reflete na qualidade do trabalho por ele desenvolvido.

Ao serem indagadas se depois dessa formação inicial outros cursos relacionados à docência foram realizados, apenas as Docentes *“*A”, “G” e “K” responderam negativamente. As Docentes “B”, “C”, “D”, “F” e “L” afirmam terem cursado Especialização, cursos na internet e formação continuada; e as Docentes “E”, “H”, “I” e “J” alegam terem feito Pós-graduação e formação continuada. No entanto, nenhuma delas especifica o que denomina e que curso fizeram a nível de Especialização e/ou Pós-graduação.

Nessa questão, a maioria das professoras procuraram por continuar sua formação. No mundo de tantas mudanças, essa questão precisa ser mais reflexiva e refletida, pois a inovação é necessária, e o saber se dá através de busca e de construção de novos conhecimentos, assim, aquelas que estão sempre realizando cursos, provavelmente refletem em aulas mais motivadoras e criativas.

Ao serem questionadas se o conhecimento construído e trabalhado na formação delas condizia com a prática em sala de aula, elas responderam:

> *Docente "A": Sim, minha graduação pela UFMT num período que estava no bojo das mudanças de políticas educacionais que estão sendo colocadas em prática na atualidade.*
>
> *Docente "B": Sim, a profissão de professor é muito árdua, mas que para quem quer fazer a diferença vai em busca de novas metodologias para contribuir na qualidade do ensino.*
>
> *Docente "C": Não, contribui, porém, a realidade é muito diferente. A teoria é essencial para compreender as relações, adaptação a realidade do aluno, as circunstâncias.*
>
> *Docente "D": Não, quando estamos na graduação tudo parece mais fácil, mas, na prática é totalmente diferente. Na faculdade você aprende na teoria, mas, nós só tornamos professores de verdade na prática.*
>
> *Docente "E": Sim, a teoria é base para aperfeiçoar a prática.*
>
> *Docente "F": Não, contribui em partes, pois contribuiu para identificar dificuldades de aprendizagem observando a ideia de autores, na prática os problemas são muito mais difíceis de diagnosticar porque envolve a família, e para isso nós não fomos preparados na graduação.*
>
> *Docente "G": Sim, as vezes nos perdemos, mas buscando o conhecimento aprendido nos encontramos de novo.*
>
> *Docente "H": Sim, alguns ainda mantenho no meu dia a dia. Tenho adquirido conhecimento na prática e participando da formação continuada.*
>
> *Docente "I": Não, em alguns casos sim, em outras formações não condiz com a nossa prática em sala de aula, porque os cursos de formação não condizem com a realidade de nossas crianças.*
>
> *Docente "J": Não, porque quando nos deparamos com a sala de aula lotada, crianças de diferentes conhecimentos, é que vemos que devemos voltar sempre buscando novos caminhos.*
>
> *Docente "K": Sim, a faculdade nos proporciona a formação e norteia o saber, mas o conhecimento adquirimos com a prática, a dedicação, a busca pelo conhecimento, as capacitações, a atualização e a leitura.*
>
> *Docente "L": Sim, em todos momentos a educação procura aperfeiçoar seus docentes diante da realidade dos seus alunos, dentro da sua comunidade, respeitando a cultura e a religião de cada um.*

Diante das respostas expostas acima, é perceptível duas vertentes emergentes. Parte das professoras acredita que a formação inicial contribui para o desenvolvimento da prática em sala de aula, enquanto que a outra parte percebe a formação inicial como totalmente discrepante da prática, ou seja, não condiz com a realidade da docência em sala de aula. Para Pimenta (1997), a identidade docente passa a ser composta pelos saberes, em toda a sua pluralidade e heterogeneidade, o que acaba influenciando nas decisões e nas práticas desse profissional.

A maioria das docentes concorda que a graduação é a base do conhecimento e que auxilia a prática através dos referenciais teóricos trabalhados, ressaltando que é preciso estar sempre em busca de conhecimento para que essa prática fique cada vez mais adequada com a realidade existente (Docentes “A”, “B”, “E”, “G”, “H”, “K”, “L”). Já outras professoras ressaltaram que ao se depararem com o contexto da sala de aula (prática) se sentem frustradas, alegando que os conhecimentos aprendidos na graduação não condizem com a realidade (Docentes “C”, “D”, “F”, “I”, “J”). Nesse sentido, entendemos que o aperfeiçoamento para lidar com a prática necessita de muito estudo, planejamento e pesquisa, para que assim possamos sobressair os problemas do dia a dia da sala de aula e, com isso, alcançar a aprendizagem dos nossos alunos.

Por fim, na última questão apresentada às docentes, as indagamos se, enquanto professoras, que tipo de conhecimento julgam fazer mais sentido para o desenvolvimento do trabalho realizado. As respostas foram:

> *Docente “A”: Toda instituição escolar, por práxis, objetiva transmitir o conhecimento sistematizado, elaborado, crítico, reflexivo, criativo e participativo. Valorizo este tipo de conhecimento, mas, faço uso do conhecimento empírico filosófico religioso.*
>
> *Docente “B”: Está sempre fazendo curso na área que estou trabalhando.*
>
> *Docente “C”: Ser professora é ressignificar cada dia, cada diálogo, cada fazer. E nunca deixar de acreditar em si, no outro e que pode ser melhor. Se reinventar sempre. É administrar, é dominar as emoções e a razão. Ser resiliente.*
>
> *Docente “D”: O afetivo, você primeiro tem que amar seu aluno para entende-lo, assim você irá desenvolver seu trabalho da melhor forma possível. Sem afeto nada vai fluir na sala, e o aluno sente isso, assim você consegue conquista-lo. Na verdade, o afeto não é um conhecimento e sim um sentimento, mas, na minha concepção se você não ama o que faz, você não desenvolve um trabalho exemplar e com eficiência.*
>
> *Docente “E”: A tecnologia, já que temos que saber lidar com as ferramentas tecnológicas. Hoje o mundo é virtual.*

> *Docente "F": Conhecimento, competência emocional, respeitar a diferença e cultura do anulado.*
>
> *Docente "G": Todos os conhecimentos aplicados fazem sentido para o desenvolvimento do meu trabalho.*
>
> *Docente "H": O conhecimento é muito importante para realizar um bom trabalho.*
>
> *Docente "I": Todo conhecimento é um crescimento para aprendizagem.*
>
> *Docente "J": Competências, habilidades e atitudes*
>
> *Docente "K": As competências.*
>
> *Docente "L": Habilidades e competências adequadas e necessárias que leva o aluno a desenvolver uma aprendizagem de qualidade para seu dia a dia e principalmente para o futuro.*

Nessa questão, percebemos que emergiram cinco categorias: Conhecimento empírico; Competências e habilidades; Curso na área de tecnologia; Realização de cursos na área e a Afetividade. Uma professora destacou a importância do trabalho, o qual deve partir do pensamento crítico e das reflexões que o aluno é capaz de fazer, ou seja, deve partir do conhecimento empírico, que trabalha o conhecimento popular, no qual a aprendizagem ocorre através da nossa interação e observação do mundo (Docente "A"). Outras tiveram o entendimento de que são necessárias competências e habilidades específicas para trabalhar com os alunos e, assim, proporcionar um ensino com mais qualidade (Docentes "F", "G", "H", "I", "J", "K", "L"). Nesse ínterim, recordamos de Nóvoa (1991), que defende que a formação passa pela fase de experimentação, de inovação, de ensaio de novos modos de trabalho pedagógico, ou seja, vai se reconstruindo.

Uma das entrevistadas ressaltou a importância do uso dos recursos tecnológicos, o que, mesmo tendo emergido na resposta de apenas uma delas (Docente "E"), julgamos merecer destaque, pois, além de vivermos num mundo globalizado, estávamos ainda enfrentando uma pandemia, como alertamos anteriormente, o que fez com que o quadro docente se reinventasse para que a educação, o ensino e a aprendizagem não parassem. Diante desse cenário, a tecnologia se fez ainda mais pertinente e relevante.

Outras professoras ainda destacaram que todos os conhecimentos construídos possuem um sentido, pois todos buscam o bom desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, assim, a realização de cursos é considerada uma possibilidade de inovar o saber (Docente "B"). Ainda, outras ressaltaram a importância de trabalhar enaltecendo o afeto e o amor. Freire (2013, p. 89), nesse contexto, já defendia que "ensinar é uma especificidade humana, sendo uma condição humana o ato de ensinar, é fundamental ter autoridade, afeto e disciplina".

Embora as professoras participantes da pesquisa reconheçam que o afeto não seja um tipo de conhecimento, compreendem que é importante tê-lo para fortalecer o vínculo docente-discente e, também, exercer a função com e por afeto, pois isso também é muito importante, já que o ideal é fazer o que gostamos. Apaixonar-se diariamente pela nossa função, apesar das adversidades, reflete em uma prática mais humana e de qualidade (Docentes “D”, “C”).

Conforme demonstrado nas respostas obtidas no questionário e a partir da análise e discussão realizadas, percebemos que a identidade e os saberes docentes passam por muitas interfaces. A constituição dessa identidade perpassa a formação inicial, pela busca constante do saber, e por outros caminhos que envolvem as competências, afetividade e respeito pela profissão, e vai se perpetuando através do aprendizado no próprio exercício da profissão.

Assim, entendemos que no caminhar da profissão o educador precisa compreender sua prática, realizar a reflexão sobre o ser educador, bem como entender as influências das condições de trabalho. Para Dubar (2005), a pessoa – ou o profissional no caso do presente estudo –, jamais se constrói sozinha, ela depende dos juízos dos demais quanto as suas próprias orientações e (auto)definições, sendo, desta forma, a identidade um produto das sucessivas socializações feitas. Assim, a identidade docente e os saberes da docência são constituídos por meio de mudança contínua, em relação direta com o contexto social no qual está inserida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do objetivo geral proposto, percebemos que os saberes docentes são construídos através de muitos fatores, os quais se iniciam na graduação e repercutem na trajetória de sua ação como docente. São conhecimentos que devem estar sempre em constante mudança e que vão dialogando com os saberes de outros educadores e assim vão se (re)fazendo e (re)construindo continuamente.

Ao refletir sobre a formação docente na perspectiva da construção da identidade docente, é possível afirmar que é necessária uma constante modificação nas técnicas ainda existentes de mera transmissão do conhecimento por parte do professor, sendo desejável a utilização de um plano que desenvolva aulas inovadoras e significativas, oportunizando suportes para que a criança possa desenvolver suas múltiplas criatividades e capacidades e que, desta forma, o ensino seja uma constante (re)construção.

Diante das respostas obtidas no questionário, podemos afirmar que as docentes reconhecem que todos nós nascemos com uma identidade e no decorrer do caminho essa identidade vai se reconfigurando, diariamente. Constatamos também que, mesmo todas atuantes no mesmo contexto, nenhuma identidade se mostra idêntica a outra, pois cada profissional tem suas particularidades e peculiaridades, se forma e se transforma por meio de seus contextos formativos, cultural, social, familiar etc.

Assim, acreditamos que somente a formação inicial não atenderá o caminho da prática, mesmo estando repleta de teoria pertinente e necessária para a compreensão dela e para atuar nela (da/na prática), a prática de fato é diversificada e dela nasce a importância da constante busca do saber para que, assim, através do conjunto, teoria e prática, a construção do conhecimento possa ser de qualidade.

Finalizando, salientamos que ao buscar dar visibilidade aos saberes que as professoras – que atuam na Educação Infantil das escolas da rede pública do município do Dom Aquino/MT–, julgam constituir em relação às suas identidades enquanto profissionais no referido contexto, de um modo geral, e considerando toda a discussão feita, emergem os três saberes defendidos por Pimenta (1997), sobre os quais trabalhamos no texto, que são os saberes do conhecimento, os saberes pedagógicos e os saberes da experiência. Com isso, percebemos que as respostas das professoras atuantes em um município interiorano condizem com a literatura que percorre o âmbito nacional e internacional, e demonstra o quanto as docentes estão preocupadas com suas práticas pedagógicas e de mundo e o quanto prezam pela qualidade do trabalho que ofertam no e para o município.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Paula Montolezi. **Ludoteca:** um espaço lúdico. 2010. Disponível em: http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/ANA%20PAULO%20MO TOLEZI.pdf. Último acesso em: 20 jan. 2021.

BATISTA, Janete Barroso. **Práticas e saberes da docência virtual**. 2015. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/34588/1/2015_tese_jbbatista.pdf. Último acesso em: 22 out. 2021.

DUBAR, Claude. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, António. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: NÓVOA, Antonio. **Formação Contínua de Professores:** realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991, p. 15-38.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, n. 74, p. 27-42, abr. 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e da identidade do professor. **Revista Nuances**, v. 3, 1997.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

QUE PROFESSORA A ESCOLA E A CRIANÇA PRECISAM PARA ATUAR NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO COM/PARA INFÂNCIAS?

Marta Chrislainy Santos Fernandes[6]
Jordana Wruck Timm[7]

INTRODUÇÃO

A Educação Básica em nosso país vem sendo, ao longo dos anos, tema de diversos debates, principalmente no que tange à aprendizagem e à formação de professores. A Educação Infantil, como primeira etapa desse corpus, também segue sendo campo de discussões e estudos quando tratamos da constituição dessa profissional (professora) que atuará com as crianças no cotidiano escolar. Nesse viés, trago a importância de a pessoa docente se manter ativa no movimento da ação-reflexão-ação, como forma de evoluir tanto na constituição de seus saberes, como na composição do seu profissionalismo. Para que essa situação ocorra, as professoras precisam tematizar as suas práticas pedagógicas, estudando e analisando o cenário pedagógico na qual estão inseridas. Nessa conjuntura, nota-se a relevância de aprofundar os conhecimentos sobre a construção das identidades e saberes dessas docentes que estão desempenhando o seu papel com e para infâncias.

No Brasil, a Educação Infantil passou a ser considerada uma etapa da Educação Básica há menos de 30 anos, com isso, percebe-se que ainda estamos dando uma verdadeira face para essa fase, tentando dentro das pesquisas acadêmicas e investigações teóricas traçar uma identidade que seja só nossa e que não copie modelos de outros ciclos educacionais. Para todo esse movimento criar vida, faz-se necessário compreender: quais são os caminhos que levam à constituição das professoras que atuam com as infâncias? Que saberes elas necessitam mobilizar para que realmente seja apresentada às crianças uma educação que respeite o sujeito e o conheça como construtor de cultura? Essas são algumas reflexões pertinentes quando tratamos das docentes que desempenham o magistério na primeira parte da

[6] Mestre em Educação pela URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões e Doutoranda pela mesma instituição. E-mail: a102412@uri.edu.br
[7] Orientadora. Doutora e Mestre em Educação. Realizou estágio pós-doutoral em Educação. Pedagoga. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. jordana@uri.edu.br

Educação Básica.

Para vivermos o presente e pensarmos o futuro é interessante resgatarmos o passado, com isso, notamos que a profissão de professor em nossa nação foi e continua sendo marcada por lutas, por vezes vitórias e, por que não dizer, derrotas. Como somos uma pátria colonizada, ainda carregamos algumas marcas que até hoje influenciam a formação dos professores. O que temos como começo desse processo formativo em nosso país é marcado pela chegada dos portugueses em nosso território, trazendo consigo toda uma carga demarcada pela igreja católica que tinha nas figuras dos jesuítas os primeiros professores que possuíam a missão de catequizar os indígenas quanto à doutrina dessa religião, eram a companhia de Jesus, que ensinavam aos nativos a contar e a ler. Contudo, na educação as mudanças acontecem muitas vezes advindas da sociedade e já naquela época o Marquês de Pombal compreendeu que os jesuítas estavam conquistando espaço dentro do corpus social, uma vez que para o Marquês, os jesuítas estavam fortalecendo e juntando riquezas interferindo, assim, no poder da Coroa. Nesse cenário, ela expulsa os católicos e implementa uma educação enciclopédica e laica, ou seja, uma educação para/pelo Estado, instituindo a disciplina, os métodos pedagógicos, limitando a criatividade individual e perpetuando a submissão aos modelos europeus, gerando, com isso, uma má qualidade no tange à formação de professores, pois sua carreira ainda estava muito associada aos modelos apresentados pelo jesuítas, ou seja, não se houve uma reflexão, reestruturação da constituição desse profissional professor.

Como a história traz, a carreira docente demonstrava um papel importante no desenvolvimento de outros sujeitos, todavia, observa-se que a profissão foi se constituindo a partir de um modelo pronto, sem reflexão e entendimento do que é ser realmente professor dentro da esfera da Educação e, de uma certa maneira, até hoje carregamos conosco essa herança.

Atualmente, temos conhecimento de que estar no magistério vai além do momento vivenciado em sala, mas é também contemplar o contexto que aquela determinada comunidade escolar se encontra e como que esse profissional pode contribuir para o fortalecimento desse ambiente escolar. Na educação para as infâncias esse processo é mais vivo, pois estamos lidando com crianças que são sujeitos de sua própria história e com sujeitos que são possuem direitos e deveres que serão aprimorados dentro do espaço escolar.

Diante desse aspecto, as professoras que estão lidando com esse público infantil necessitam terem claros quais são os fundamentos teóricos e pedagógicos específicos dessa

instância da educação, de modo que respeitem as diferentes infâncias, mas que garantam a qualidade de experiências e vivências que serão proporcionadas às nossas crianças durante o período em que estiverem nessa etapa da Educação Básica.

O CAMINHAR DAS PROFESSORAS DA E PARA AS INFÂNCIAS E A CONSTRUÇÃO DE SUA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Para escrever sobre a constituição das professoras que desenvolvem o seu trabalho com as crianças, é necessário realizar um percurso que leve em consideração os espaços e tempos dos pequenos e também respeitar a essência profissional que essas docentes carregam consigo no decorrer do magistério. A proposta é trazer nessa escrita algumas situações que são importantes para formação dessas professoras que escolheram as crianças para tecer a sua prática pedagógica. Reforço que não venho aqui traçar um perfil ideal de docente para trabalhar com as infâncias, mas procedo com algumas reflexões que são pertinentes quando tratamos dessas profissionais que contribuem para o desenvolvimento de nossos pequenos.

Uma vez escolhido o público com quem decide trabalhar, as professoras, antes de estarem preocupadas com as práticas pedagógicas, precisam compreender sobre crianças, fazendo pequenas indagações que lhe ajudaram na construção dessa identidade docente infante, tais como: O que compreendo por educação? Qual minha concepção de infância? Que crianças estarão comigo nessa trajetória? Compreendo que existem várias infâncias? Que elas mudam de acordo com entorno? Temos acompanhado nos estudos da sociologia e psicologia que esse ser criança foi mudando ao longo dos séculos e que essas mudanças carregaram consigo vários conceitos que foram se modificando e ampliando o real significado de ser criança. Utilizando os conhecimentos das diversas áreas, partimos para o princípio: de qual pedagogia as professoras entendem como essencial para o desenvolvimento das crianças? Que representações elas intervêm em sua prática pedagógica? Essas são algumas das questões que uma docente da infância precisa analisar para poder, assim, oferecer aos pequenos sujeitos uma educação que valorize e potencialize os conhecimentos infantis.

Por sermos uma sociedade que passou por uma colonização de um país externo, ainda carregamos vestígios desse momento histórico que, de uma certa forma, infere na constituição docente. Nesse cenário, trazemos com certo teor a pedagogia transmissiva muito presente nas práticas docentes, com a velha ideia de que a criança é um ser que virá a ser passivo sem acreditar que ela é uma produtora de cultura. Oliveira-Formosinho (2007, p. 13) sublinha que

“nunca conseguiram penetrar a carapaça burocrática que protege a pedagogia transmissiva tradicional, ou seja, nunca conseguiram transformar a esfera praxiológica”. Com isso, quando estamos lidando com educação e, principalmente, de educação de e para crianças, alguns paradigmas precisam ser superados, no sentido de transformar os pensamentos em relação aos pequenos, tratá-los como sujeitos ativos, e a adulta (professora) está ali para fortalecer, contribuir para a elevação de suas vivências e experiências, transformando-as em conhecimento.

A pedagogia transmissiva, num determinado tempo histórico, cumpria o seu papel naquilo que a época compreendia como possível. Todavia, nos dias atuais, temos crianças que são dinâmicas, que possuem acesso às diversas informações que muitas vezes estão associadas ao uso dos diferentes aparatos tecnológicos. Desse modo, não temos como continuar a utilizar uma pedagogia que não acompanha as mudanças do público ao qual ela se aplica, sendo necessária uma reavaliação de uma verdadeira pedagogia que contribui para o desenvolvimento dos pequenos de uma forma que respeite o singular jeito de ser.

Então, qual seria o possível caminho a ser feito para evoluir no que se refere ao trabalho com as infâncias? Em primeiro lugar, as docentes que estão com as crianças no cotidiano escolar precisam, nos momentos de planejamento de suas atividades, adotar como prática o exercício da práxis (ação-reflexão-ação) para fortalecer a suas concepções referentes a essa etapa da vida. Num segundo momento, as professoras devem pesquisar, estudar, aprofundar teoricamente qual seria, hoje, a pedagogia que defende todos os princípios éticos, estéticos e políticos preconizados pelos documentos oficiais de uma forma que dê visibilidade a essa criança. Feito todo esse processo, vejo que não há outro caminho senão pensamos numa pedagogia da infância, associada à pedagogia da participação, que vem pautada no diálogo, na valorização entre os saberes e crenças. Tendo como eixo central os autores envolvidos em todo o percurso, compreendendo o sujeito criança como socio-histórico-cultural (Oliveira-Formosinho, 2007).

Quando trazemos a pedagogia da participação como um caminho a ser realizado pelas professoras da infância, é por entender que ela ancora-se num formato que respeita a criança dentro de sua singularidade e essa mudança não ocorre somente nas questões do currículo, mas na estrutura, nas rotinas, com alinhamento com as famílias e também na formação continuada dessas professoras. A pedagogia da participação tem a concepção de criança competente, na qual suas necessidades e interesses devem ser respeitados e valoriza todos os conhecimentos que esse pequeno carrega consigo. Ela vem atrelada a uma verdadeira ideia de

democracia, que interage com todos os aspectos que de uma certa forma estão associadas a ela criança.

Dentro dessa perspectiva, percebo que as professoras atuantes no cotidiano com as crianças devem proporcionar um ambiente interativo, democrático, participativo e brincante em lugares internos e externos da instituição escolar que efetivem seus direitos e deveres num processo de escuta, diálogo, questionamento e negociação possibilitando, assim, um pedagógico dialógico. Compreendo que toda essa demanda não é uma tarefa fácil, é complexa, requer das professoras um pensamento e ações maduras e com conhecimento epistemológico das situações, mas é possível, quando elas assumem sua profissionalidade de docentes com e para infâncias e enxergam as crianças como sujeitos de sua própria ação, com a responsabilidade de lhe apresentar toda sua capacidade na formação e elevação de seu conhecimento.

Quando questiono, no início dessa escrita: que professora seria essa? Remeto-me justamente ao um viés participativo (com voz e opinião), que entenda a cultura infantil e seus diversos entrelaçamentos, que veja no novo não como algo ruim ou difícil, mas como um possível caminho para superar prática obsoletas, na busca por novos conhecimentos, estudos, pesquisas que acompanhem a evolução da infância e das características infantis. Com isso, a docente que está nessa etapa da vida trabalhando carece de maior preparo, de uma formação contínua durante toda sua jornada magisterial.

A APRENDIZAGEM DOCENTE NUNCA PARA

Além de todas essas características elas precisam se colocar no papel de eternas aprendizes, eternas no sentido de para sempre, enquanto seres professoras, pois a profissão docente requer de nós atuantes esse constante movimento do reconstruir-se, do seguir em frente, somos profissionais inacabados, sendo que a cada contato com nosso público vamos nos reorganizando, nos formatando para que, assim, possamos evoluir em nossos saberes, vivências, experiências e práticas pedagógicas.

Ser aprendiz é o primeiro passo para a mudança, pois uma vez nesse formato elas demonstram que tudo que aprenderam no magistério, no banco da academia, não é suficiente para perpetuarem na profissão, visto que nosso corpus social se locomove como um caleidoscópio. Nessa conjuntura, as docentes necessitam ter olhar de que o sujeito se transforma e modifica o outro.

Sabemos que a profissão docente, nos últimos anos, tem passado por crises, principalmente no que se refere à constituição de sua identidade, sendo desconfigurada, por diversas vezes, pelo sistema que tenta enfraquecer essa classe tão significante para uma sociedade, então, surge o questionamento: o que fazer diante dessa dificuldade que o magistério apresenta? Um dos caminhos é buscar a essência do que realmente significa ser professora de crianças, buscando no conhecimento epistemológico possíveis respostas, redescobrindo as verdadeiras linhas pedagógicas, fazendo um filtro do que é realmente estudo crítico reflexivo e descartando os prováveis modismos que, na maioria, não têm uma sustentação científica-acadêmica. Isso significa que fazendo esse curso, aos poucos, é possível encontrar sentido nos fazeres e compreender o porquê dessa realização. Assim como destaca Arroyo (2013, p. 22), "estamos em um momento de reafirmação da dimensão de trabalhador qualificado, senhor de um saber de ofício, um mestre nas artes de ensinar e educar, insubstituível, resistindo às ameaças de sua descaracterização". Por sermos insubstituíveis, não podemos ter a opção de desistir, mas precisamos resistir e demonstrar à nossa sociedade o nosso valor, ocupar os nossos espaços, nos reafirmando como profissionais que se transformam e reaprendem diariamente, tanto no coletivo como no individual, pois a metamorfose da educação acontece dentro dos espaços escolares por meio de nós professoras (Nóvoa, 2022).

Quando as docentes da infância se firmam como aprendizes, apresentam para os demais que sua profissão não pode ser exercida por qualquer tipo de profissional, que elas enquanto professoras, têm as capacidades e conhecimentos necessários para atuar com as crianças, elas começam a firmar sua verdadeira identidade e sua profissionalização pedagógica, superando a visão técnica e reprodutora que muitas vezes o sistema quer impor. Nesse sentido, as professoras precisam evidenciar suas práticas nas diversas esferas, como social (na comunidade escolar e municipal), na academia, nos eventos científicos, demonstrando que ser professora de crianças também significa produzir ciência.

No transcorrer das décadas, tenho observado que em diversas situações o ser professora da/para infância vivencia uma descaracterização da profissionalidade, e isso podemos experenciar dentro das instituições infantis, na qual muitas vezes as famílias chamam essas docentes de *tias.* As professoras, por sua vez, veem essa nomenclatura como gesto amoroso de carinho por parte das crianças, todavia essa configuração precisa aos poucos ser superada, sendo que as professoras, com todo respeito, autoridade, humildade pedagógica e conhecimento, precisam trabalhar com as crianças, pais, responsáveis e comunidade escolar

a verdadeira identidade dessa profissional que é dotada de conhecimentos científicos, singulares e específicos, além de estarem em formação contínua, em que problematizam sua prática pedagógica com objetivo de aperfeiçoar os trabalhos com os pequenos. Nessa reflexão, Freire (2022, p. 30) declara

> Recusar a identificação da figura da *professora* com a da *tia* não significa, de modo algum, diminuir ou menosprezar a figura da *tia*, da mesma forma como aceitar a identificação não traduz nenhuma valoração à *tia*. Significa, pelo contrário, retirar algo fundamental à *professora*: sua responsabilidade profissional de que a exigência política por sua formação permanente faz parte.

Reiterando as escritas do autor, comprovar que ser professora de criança vai muito além da nomenclatura de *tia*, é firmar o compromisso de uma educação séria, que se preocupa com a qualidade dos serviços prestados à comunidade e que além de cuidar das crianças, temos todo o aparato do educar, na qual as duas trilham os caminhos juntas, uma dando suporte para outra. Essa evolução da *tia* para professora ou docente só acontece quando realmente é possível observar na teoria uma reposta para as práticas e, a partir daí, a avaliação é concebida como uma ferramenta para as possíveis mudanças que a carreira do magistério nos apresenta. Isso só será concebível a partir da estrada do estudo reflexivo e dialógico dentro do contexto educacional de maneira contínua e processual.

SER PESQUISADORA COMO PERCURSO IDENTITÁRIO DA PROFISSÃO

Além do exposto até aqui, quanto aos elementos importantes que necessitam apresentar as professoras que estão desenvolvendo seu trabalho na infância, trago outra parte importante nessa constituição, que é essa docente tornar-se pesquisadora. Para essa situação acontecer, a profissional precisa ter intrínseca em si a curiosidade pedagógica, a inquietação quanto aos saberes, ou seja, não as determinadas demandas como prontas e acabadas, mas sim como possibilidade de ir além aquilo que está posto, pois quando lidamos com a educação devemos ter lúcido que o conhecimento acontece em espiral, num movimento de vai e volta.

Uma vez pesquisadora, esta profissional terá uma visão crítica pedagógica sobre o cenário educacional, podendo, dentro de sua realidade, proporcionar possíveis respostas para suas dúvidas e somar com suas companheiras no cotidiano escolar, fortalecendo, assim, a constituição de sua ação pedagógica, visto que ser docente envolve profissionalidade,

seriedade, preparo científico, conhecimento das especificidades da infância e da educação (Freire, 2022).

Nesse cenário, para que as docentes tornem-se potencializadoras e mediadoras dos saberes infantis, faz-se necessário que elas compreendam as diversas linguagens infantis de que a criança é dotada, vendo-as como um lócus de confecção de sentidos, sendo o ponto para o desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico (Souza, 2008).

No contexto dessas linguagens, a que conduz grande parte dos processos é o “brincar”, sendo que na brincadeira os pequenos vão construindo seu entorno, seus conhecimentos, dando seu toque especial. Portanto, as professoras infantis necessitam perceber a importância do brincar dentro do desenvolvimento da criança, e esse adulto que atua com as crianças precisa se constituir um sujeito brincante, que adentra no universo infantil, todavia, não como criança, mas como um sujeito que está ali para intervir e fortalecer a cultura infantil.

É fundamental que a educadora da infância demonstre uma postura para com um olhar sensível, questionador e fermentador sobre os fazeres infantis, utilizando-se de uma pedagogia da participação, com a afetividade como um integrante relevante para desempenhar de seu ofício com as crianças, sendo educar e cuidar alguns dos fios condutores com a intenção de se propor uma educação da infância e para infância. Klein (2015) sobreleva que o/a docente não é mais somente visto como aquele que ensina, mas também como mediador/a das relações que se estabelecem entre as crianças e o conhecimento.

Para que todos os pontos que apresentei efetivamente aconteçam, a docente precisa ouvir, observar as crianças nas suas diversas expressões, tanto orais quanto corporais, notar os indícios de seu desenvolvimento, seus comportamentos no decorrer das relações diárias, o que requer dessas professoras um olhar para além da visão. Nesse caso, entra em cena a importância da interferência docente como responsável por assegurar o desenvolvimento pleno dessa criança, criando uma inter-relação entre criança-adulto, adulto-criança, criança-objeto. Ademais, como qualquer ação pedagógica, é preciso intencionalidade planejada, havendo uma interligação entre os saberes que foram construídos pela sociedade com as culturas infantis advindas das crianças, pois estudar e trabalhar infância requer uma perspectiva interdisciplinar sobre o entorno que aquela infância se produz.

OS SABERES DOCENTES E A SUA CONTRIBUIÇÃO ÀS QUESTÕES DA INFÂNCIA

Os saberes docentes estão entrelaçados com as professoras em sua constituição, e quando tratamos da infância, quais saberes essas educadoras trazem consigo? E como isso interfere na sua prática pedagógica com as crianças? Diante desses questionamentos, apresentarei como que esses saberes são construídos nessa etapa da vida.

Desenvolver o trabalho com infância (público da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental), requer dessa profissional um diferencial, um algo a mais, pois experenciar, vivenciar e conviver com as crianças é complexo e demanda dessas educadoras uma formação que vai além do cuidar (no sentido assistencialista) dos pequenos, mas é compreender de desenvolvimento humano e perpassar seus estudos pelas diversas áreas do conhecimento que envolvem esse ser criança.

A educação para infância, ao longo dos anos, vem construídos diversas correntes pedagógicas que procuram entender como acontece a constituição desse sujeito infante, porém nota-se que duas correntes se destacam quando tratamos do fazer relacionado à infância que são a pedagogia transmissiva e a pedagogia da participação. A pedagogia transmissiva vem pautada em compreender a criança como uma tábula rasa, em que as professoras vão preenchendo essa lacuna do conhecimento, as docentes que delimitam na visão dela o que é importante a criança ter contato, controlando os tempos e espaços desses sujeitos. Já a pedagogia da participação se liberta dessa rigidez, procura compreender a complexidade social, tendo a práxis como seu princípio norteador, nesses modelos, as situações são pautadas no diálogo interativo, respeitando as diversas crenças e saberes que a criança traz consigo e a democracia é o caminho que essa pedagogia segue.

Supera-se, assim, a visão de uma pedagogia transmissora e se parte para uma pedagogia da participação, em que as crianças estarão envolvidas em todo processo de evolução do conhecimento, na qual ela torna-se elemento importante para construção de sua aprendizagem, como salienta Formosinho (2007, p. 15):

> Uma pedagogia centrada na práxis de participação procura responder à complexidade da sociedade e das comunidades, do conhecimento, das crianças e de suas famílias, com um processo interativo de diálogo e confronto entre crenças e saberes, entre saberes e práticas, entre práticas e crenças, entre esses pólos em interação e os contextos envolventes.

Na infância, é concebível que as crianças são seres ativos, inteligentes e produtoras de cultura, nesse sentido, compreendo que a pedagogia transmissiva num dado momento da história teve sua contribuição, na qual foi superada pelos atuais estudos que veem na criança um ser potente que aprende em diversas situações, não com as professoras, mas com todos os envolvidos no processo pedagógico. Nessa conjuntura, a pedagogia da participação torna-se uma forma mais plausível no que entendemos por desenvolvimento de criança, assim como destaca Oliveira-Formosinho (2007, p. 18-19).

> A pedagogia da participação realiza uma dialogia entre intencionalidade conhecida para o ato educativo e a sua prossecução no contexto com os atores, porque estes são pensados como ativos, competentes e com direito a codefinir o itinerário do projeto de apropriação da cultura que chamamos de educação.

Refletindo à luz dos autores, percebe-se que ser professora na infância exige saberes além daqueles aprendidos no magistério e na graduação, essas docentes caminham pelos variados campos do conhecimento epistemológico com o intuito de promover aos pequenos uma pedagogia significativa, que respeite as singularidades e a cultura infantil. Com isso, trazer à tona os saberes dessas educadoras envolve não só as questões cognitivas, de aprendizagem, mas as questões emocionais, psicomotoras, neurais e sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A infância é um período da vida do qual temos avançado significativamente nos longos anos, com estudos, pesquisas e investigações acadêmicas que têm contribuído para uma nova visão desse ser criança e, como temos avançado nesse aspecto, faz-se necessário que isso também aconteça na formação das profissionais que estão no dia a dia com os pequenos. Nesse sentido, a escola da/para infância precisa de professoras que enxerguem os seus sujeitos como agentes sociais e históricos, capazes de produzir cultura, que dialogam, questionam, propõem e que deixam marcas nessa nossa sociedade.

A professora com e para infância necessita ter um movimento contínuo de formação, sendo ela de caráter coletivo ou individual (autoformação) pautada em conhecimentos epistemológicos, com pesquisas sérias e fundamentadas para que, assim, essas docentes possam fortalecer a sua concepção sobre educação, infância e criança. Já nos momentos coletivos de reflexão, é fundamental tematizar as práticas pedagógicas, as problemáticas internas de cada comunidade, reforçando, assim, a identidade daquele entorno, buscando nos

aportes teóricos possíveis caminhos para superação das dificuldades apresentadas. A formação precisa contemplar as escutas e os anseios do corpo docente, pois dessa forma poderá ser possível estabelecer ações para uma formação que conheça verdadeiramente os problemas enfrentados pelo cotidiano escolar.

É nesse trilhar formativo que as professoras sentirão a segurança essencial para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, pois uma vez confiantes do que promover aos nossos pequenos, geraremos uma aprendizagem significativa não só para a criança, mas também para as educadoras que ali estão.

Podemos observar que as docentes que atuam na primeira etapa da Educação Básica necessitam ser pessoas curiosas, estudiosas e pesquisadoras de sua própria prática e que busquem conhecimentos que estejam fora do cenário escolar, sendo questionadoras e críticas das ações para demonstrar às crianças seriedade e conhecimento daquilo que lhes é proposto. É necessária uma busca pela qualificação dos seus fazeres formando, nesse sentido, uma educação responsável e de qualidade.

A concepção que as docentes carregam consigo durante o caminhar do magistério intervém no modo como elas desenvolvem suas práticas pedagógicas, ou seja, uma estrada de via dupla, em que uma é associada a outra. Ao desempenharem o trabalho com a infância, as profissionais necessitam uma postura criativa, estudiosa, reflexiva e sempre estarem abertas para novo conhecimento, pois temos a ciência que a cada período letivo que se inicia, uma realidade de criança, de família, vai surgindo, com isso, não tem como parar no tempo, no que se refere aos avanços nos estudos. Uma docente que realmente tem uma verdadeira concepção sobre como desenvolver o trabalho com as crianças de forma que entenda que ela é dotada de direitos, deveres e é também capaz de fazer e transformar a cultura, terá em suas práticas pedagógicas trabalhos de excelência, formando, assim, uma educação de equidade e qualidade.

Constatei que a carreira docente traz desafios que precisamos, ao decorrer dos anos, superar com o objetivo de avançarmos nas questões educacionais. Quando falamos no trabalho com crianças é indispensável temos uma visão ampla, reflexiva e estudiosa sobre como é desenvolver ações pedagógicas com elas. Reforço que a formação (desde a inicial até a continuada) é um dos caminhos para o aperfeiçoamento dessa profissional que estará no chão das instituições. Além dessa formação contínua, acredito que é preciso ter um acompanhamento do trabalho dessas docentes, não com o caráter fiscalizador, mas com objetivo de intervenção para melhora de possíveis práticas pedagógicas. Esse

acompanhamento pode ser feito por um professor mais experiente ou pelo próprio coordenador pedagógico, em um trabalho conjunto para fortalecimento dessas professoras.

A infância necessita ser pauta nas diversas redes de ensino, tanto públicas como privadas, deve estar contemplada e garantida nas políticas públicas das esferas estaduais e municipais, com um viés que estatal, seja garantido as especificidades que envolvem essa etapa da vida, desde o seio familiar até campo educacional. A preocupação com infância deve adentrar todas as esferas que compõem a sociedade, com ambientes e espaços preparados para nossos pequenos. Temos a ciência de que uma infância bem acompanhada, vivenciada e experienciada tem a potencialidade de formar uma sociedade com maiores capacidades para questionar os aspectos que envolvam a construção e evolução delas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre:** imagens e autoimagens. 15 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

COSTA, Francisca Thais Pereira; SILVA. Maria Miraíre Pereira; BESSA, Valkiria Tatiane Pereira; CALDAS, Iandra Fernandes Pereira. **A história da profissão docente:** imagens e autoimagens. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. 2014. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/setepe/2014/Modalidade_1datahora_30_09_2014_11_06_31_idinscrito_902_d4dbe7099d5ff20d4fd377156a2a2bd1.pdf. Último acesso em 10 out. 2024.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não:** cartas a quem ousa ensinar. 36 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

KLEIN, Juliana Mottini. **Representações e identidades docentes nos cadernos de formação do programa pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC).** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil (PPGEDU – ULBRA) em cumprimento às exigências parciais para obtenção ao título de Mestre em Educação. Canoas 2015

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: **Pedagogia(s) da infância:** dialogando com passado: construindo o futuro. KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.). Porto Alegre: Artemed, 2007.

SOUZA, Solange Jobim e. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Orgs). **Infância:** fios e desafios da pesquisa. Série Prática Pedagógica. 10 ed. Campinas/SP: Papirus, 2008. p. 39-55.

O QUE E O QUANTO TEM SIDO PESQUISADO SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ETAPA INFANTIL A PARTIR DA BNCC: REVELAÇÕES PRELIMINARES SOBRE O ESTADO DA ARTE

Kéli Bender[8]
Silvia Regina Canan[9]
Claudionei Vicente Cassol[10]

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A implantação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é assunto que tramita há mais de 30 anos nas legislações brasileiras e, em 2018, se consolidou com a publicação da versão final do documento. A BNCC passou a ser o documento norteador da educação brasileira, amparando os currículos escolares. O professor Fernando Jaime González (2021) destaca em palestra[11] que o propósito da Base Nacional Comum Curricular é a formação humana integral, o alargamento da formação do sujeito em prol de um bem comum, de uma sociedade justa. Portanto, não é somente para ter melhores empregos nem para conseguir passar em um vestibular, mas reforça a ideia de que o conhecimento é fundamental para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Em seus escritos Santos e Fuzii (2019) evidenciam que o documento tem caráter normativo e prevê a superação de barreiras e dificuldades encontradas no ensino brasileiro. A BNCC parece se empenhar na busca pela equidade no âmbito educacional e também proporcionar um lugar digno para os estudantes desenvolverem e vivenciarem as competências e as habilidades previstas.

A partir dessas constatações, o objetivo desse estudo consiste em analisar a presença da Educação Física na etapa da Educação Infantil após a publicação da BNCC. Ao analisar o documento, percebe-se que ele não é dividido em disciplinas e não menciona o componente

[8] Mestre em Educação. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.
[9] Professora do PPGEDU – URI, Frederico Westphalen. Doutora em Educação - E-mail: silvia@uri.edu.br
[10] Professor no PPGEDU – URI, Frederico Westphalen e CEEDO, Cerro Grande-RS. Pós-Doutorando no PPGE – Unochapecó, Chapecó-SC. E-mail: cassol@uri.edu.br.
[11] Ciclo de Webinares promovido pelo PPGEDU da URI - Campus de Frederico Westphalen-RS, Políticas Educacionais e Tensionamentos Atuais. Palestra proferida pelo Professor Fernando Jaime González (2021) intitulada O atual estado da BNCC, disponível no endereço: https://www.youtube.com/watch?v=Z7G8fGxdwIY&t=1036s.

de Educação Física na sessão da Educação Infantil. Importante ressaltar, que através das experiências proporcionadas nas aulas os alunos adquirem aprendizados que levarão ao longo da vida. A falta de embasamento e planejamento que contemplem as necessidades dos alunos, em nossa compreensão, compromete a qualidade da aula e o desenvolvimento nesta faixa etária. Justifica-se o interesse e relevância desse estudo porque os dados podem servir de suporte, ou até mesmo, inspirar outros pesquisadores da área. A partir de vivências praticas com a Educação Infantil, e as inúmeras dificuldades encontradas neste percurso, entendemos a necessidade de pesquisar e escrever sobrea Educação Infantil enquanto processo educacional que nesse âmbito se inicia e as aprendizagens aí adquiridas são incorporadas para ampliação nas demais etapas da Educação Básica e da vida dos indivíduos.

As ações de pesquisa nos bancos de dados da Capes, identificam-se com o objetivo central deste artigo ao analisar os resultados encontrados e desenvolver uma leitura reflexiva, para verificar a visibilidade do componente de Educação Física na Educação Infantil, bem como, os caminhos já percorridos e os possíveis desafios. Nesse sentido, a investigação sobre o Estado da Arte em torno da Educação Física na etapa da Educação Infantil, em análise a partir da BNCC, é esforço por compreender o que e o quanto estão a pensar e a produzir, os pesquisadores sobre esta questão. Esse movimento também considera a análise de como a BNCC aborda o componente de Educação Física na etapa de Educação Infantil na Educação Básica. Para tanto, este texto dialoga com autores e autoras que estudam a temática, especialmente Deborah Thomé Sayão que investiga temáticas relacionadas e Sidinei Pithan Silva, pesquisador da Educação Física e das as possibilidades de contribuição para a qualificar as experiências e vivências.

A metodologia se define pelo viés qualitativo de cunho descritivo e bibliográfico visto que as pesquisas qualitativas discutem e interpretam fatos, pois possuem caráter subjetivo. De acordo Marconi e Lakatos o procedimento bibliográfico (1992) consiste no exame e no levantamento da literatura já produzida sobre determinado assunto. Desse modo, consultamos o catálogo de teses e dissertações[12] e também o portal de periódicos[13], ambos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação – CAPES/MEC –. Posteriormente, definimos os descritores: Educação Física, Educação Infantil, Base Nacional Comum Curricular e Currículo. Esse movimento permite verificar o que está sendo pesquisado e comunicado pela comunidade científica acerca do tema. Também nos apoiamos

[12] Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/ acesso em fevereiro de 2021
[13] Disponível em: http://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/ acesso em fevereiro de 2021

nesses achados para ampliar e aprofundar o debate sobre a visibilidade da Educação Física na BNCC incorporando os textos que contemplam a perspectiva a qual nos propomos.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

De acordo com Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional Brasileira 9394/96, "A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica" (Brasil, 1996). Assim, as aulas são um espaço ideal para desenvolver a motricidade das crianças, pois envolvem noção espacial e temporal, lateralidade, equilíbrio, coordenação motora e esquema corporal. Além dos aspectos motores, a Educação Física, permite aprendizagens nos aspectos afetivos e sociais, aprender a dividir, esperar sua vez, respeitar o próximo, a desenvolver a empatia e respeitar regras. Nas aulas de Educação Física, as crianças entram em contato com a cultura corporal do movimento e são estimuladas a compreender que através do seu corpo podem se relacionar com as pessoas e com o mundo.

A Educação Infantil é uma etapa rica de aprendizagens. Para grande número de crianças, é o primeiro contato com pessoas fora do seu círculo familiar e com outras crianças da mesma idade. Se torna um local de descobertas e novas formas de comunicação. Compreendemos que as aulas de Educação Física, na etapa infantil da Educação Básica, devem ser organizadas a partir das necessidades e interesses das crianças, objetivando contribuir para as suas formações integrais. A bagagem de conhecimento adquirida nessa fase tem grandes possibilidades de ser incorporada para as demais etapas da vida, porém o professor precisa compreender que cada criança aprende de acordo com seu desenvolvimento e crescimento, em um ritmo particular e com estímulos diversos.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, disponibilizada em creches e pré-escolas é obrigatória para crianças a partir de 4 anos de idade (Brasil, 1996). Recentemente, com a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Educação Infantil foi reorganizada a partir de campos de experiência e objetivos de aprendizagem. A partir da publicação do documento, buscamos em plataformas digitais estudos relacionados à temática em questão.

Na primeira combinação de descritores entre Educação Física AND Base Nacional Comum Curricular, o resultado da busca contabilizou 9364 pesquisas. Em seguida, aplicamos os filtros restando 210 trabalhos, sendo 130 (67%) desses resultantes de dissertações de

mestrado e 64 (33%), teses de doutorados. Como mostra o gráfico 1, é possível perceber que existe um número maior de dissertações em comparação às teses. Em análise aos títulos encontrados, selecionamos 7 trabalhos para posterior leitura do resumo.

Os descritores Educação Física AND Base Nacional Comum Curricular AND Educação Infantil resultaram em 21 trabalhos encontrados, sendo 12 (63%) dissertações e 7 (37%) teses. Em leitura aos títulos, constatamos que nenhum apresentava temática aproximada com esta pesquisa. A partir dessa busca, é possível perceber que a temática ainda está sendo pouco explorada, o que, talvez, se deva ao fato de ser recente a construção e a implementação da BNCC na Educação Básica.

A terceira combinação diz respeito aos descritores Educação Física AND Currículo AND Educação Infantil. Após a aplicação dos filtros encontramos 188 trabalhos, dos quais, 79 (72%) são dissertações e 31 (28%) teses. Novamente as dissertações sobressaíram-se às teses, tendo em vista que no Brasil os cursos de Mestrado são de oferta mais ampla, possuem maior número de vagas em comparação aos de Doutorado e o tempo de curso é 50% inferior. A partir da leitura dos títulos, selecionamos 6 trabalhos.

A última combinação que efetuamos no banco de teses e dissertações decorreu dos descritores Educação Infantil AND Currículo AND Base Nacional Comum curricular a análise resultou em 28 trabalhos, 20 (80%) dissertações e 8 (20%) teses. Em leitura aos títulos, 2 trabalhos foram selecionados para posterior análise do resumo. No decorrer das pesquisas, observamos que um número considerável de trabalhos aparece em mais de uma combinação de descritores, constatando uma baixa produção científica sobre esta temática, especialmente sobre a abordagem que pretendemos estudar.

Dentre os resultados, observamos que grande número de estudos trata sobre relatos de casos, apresentando situações de determinada região, munícipio ou educandário. Quando trata da BNCC, os trabalhos encontrados não mencionam a Educação Física Infantil. Do mesmo modo, percebe-se que os trabalhos que discutem a BNCC para a disciplina de Educação Física, debatem a etapa de Educação Infantil de forma sucinta e aprofundam a discussão nas etapas do Ensino Médio e Ensino Fundamental.

Cabe como exemplo a tese de doutoramento da professora Juliana Dias Boaretto (2019), nominada *Educação Física na Educação Infantil: da estruturação à implementação pedagógica*. O estudo abarca uma pesquisa-ação com o objetivo de analisar a influência de um programa de intervenção sistematizado para a Educação Física na Educação Infantil. O programa perdurou por três meses e o público-alvo envolveu crianças de 5 a 6 anos de idade,

das escolas de Educação Infantil do município de Paranavaí-PR. Em seus resultados, a pesquisadora constatou que aulas de Educação Física promovidas diariamente por um professor especialista na área, aplicando práticas pedagógicas planejadas e estruturadas para essa faixa etária, influenciam de maneira significativa a formação integral das crianças. O estudo destaca ainda que "o grupo que vivenciou aulas diárias de Educação Física melhorou não somente no aspecto motor, mas, também, houve influência positiva nas dimensões cognitivas e socioafetivas" (Boaretto, 2019, p.9). Essa pesquisa enaltece a importância de um profissional de Educação Física atuando nesta etapa.

Em relação à BNCC, a professora destaca o campo de experiência "corpo gesto e movimentos", acentuando se aproximar com o componente de Educação Física, bem como, a presença dos jogos, das brincadeiras e do movimento. Em sua prática pedagógica de intervenção, a autora utilizou o campo de experiência "corpo gesto e movimentos" como campo norteador para seu planejamento, sendo que os demais campos foram inseridos e refletidos durante o processo (Boaretto, 2019).

> O documento, portanto, apresenta a oportunidade entregue à área de Educação Física de reconhecimento dos jogos e das brincadeiras como direitos de aprendizagem e não mais como meio para outras aprendizagens, o que de fato torna relevante a presença de um professor de EF no processo de educação de crianças inseridas na EI, com contribuições específicas pertinentes à área com interfaces com outras. (Boaretto, 2019, p. 56).

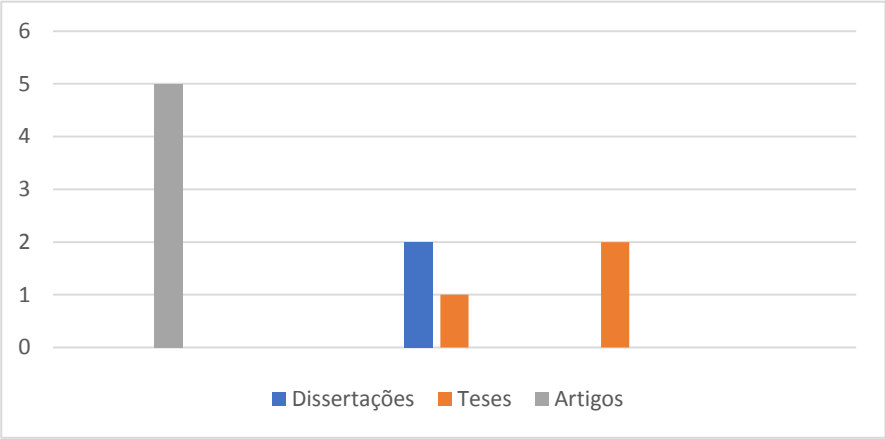
Grandes contribuições foram proferidas no trabalho supracitado, com valor teórico para essa pesquisa. Porém, em virtude dos poucos trabalhos encontrados, optamos por realizar buscas na plataforma de periódicos da CAPES. Utilizamos o modo de busca "Avançado" e na opção "Data da publicação" selecionamos os últimos 5 anos. A primeira combinação de descritores foi Educação Infantil AND Currículo AND Base Nacional Comum Curricular, encontramos 14 trabalhos. Desse universo, apenas um apresentou relevância com relação ao nosso interesse de pesquisa.

Em seguida, utilizamos os descritores Educação Física AND Base Nacional Comum Curricular. Como resultado dessa combinação, encontramos 57 estudos e selecionamos 3 artigos para posterior leitura. A última combinação consistiu em Educação Infantil AND Currículo. Essa busca resultou em 414 trabalhos. Para aproximar com nosso objeto de estudo, aplicamos o filtro "No assunto", restando 19 trabalhos, dos quais, apenas 1 foi selecionado.

O gráfico seguinte representa o tipo de trabalho e o ano de publicação dos trabalhos selecionados para análise completa, evidenciando um número maior de artigos produzidos

sobre a temática. Todos os artigos selecionados foram publicados em 2016, um ano após a publicação da primeira versão da BNCC.

GRÁFICO 1 – Número de publicações por tipo e ano de publicação



Fonte: Os autores (2021).

A partir da primeira observação, selecionamos 10 trabalhos para leitura integral. Dentre as produções que não foram selecionadas, estavam trabalhos que descreviam especificamente a etapa da Educação Infantil no documento da BNCC, abordando aspectos históricos, políticos e curriculares, porém sem menção ao componente de Educação Física. Outros tratavam questões relevantes em todas as versões da BNCC e suas interações com a Educação Física, abordando aspetos pedagógicos. Ainda, encontramos estudos nos quais foram realizadas práticas pedagógicas com grupos de alunos, enaltecendo e concluindo com suas práticas a importância da Educação Física para esta faixa etária.

Um dos textos, intitulado *Disputas políticas pela Educação Física escolar na Base Nacional Comum Curricular*, refere-se a uma pesquisa realizada pela doutoranda em Educação, Denise de Souza Destro (2019), orientada pela Doutora Alice Casimiro Lopes, nome de expressão internacional relacionado à escrita sobre o currículo. Entre seus objetivos, as pesquisadoras identificam e interpretam o processo de constituição do documento da BNCC para a Educação Física. As autoras olham de duas formas para o documento: ora como uma política de centralidade curricular que veio para direcionar a educação brasileira, ora como um documento que apresenta muitas lacunas e equívocos e questionam sua necessidade. Realizam uma discussão sobre o currículo e como suas significações e dão sentido para a disciplina de Educação Física e também para as discussões da BNCC referentes a esse

componente curricular. Em suas conclusões, destacam a questão da Educação Física estar inserida na área das linguagens. Segundo as autoras,

> O documento propõe para a EF, uma normatividade curricular precária, pautada em sua significação como Linguagem, sistematizando conhecimentos essenciais para que todo o estudante do Ensino Fundamental tenha direito de aprender. Alguns conhecimentos são expulsos da cadeia articulatória, bem como outras significações acerca da EF na escola (como esporte, desenvolvimento motor, lazer, saúde, por exemplo), constituindo-se como elementos que, apesar de terem sido excluídos do documento, são constituidores, também, da identidade precária operada pelo documento para esse componente curricular. (Destro, 2019, p. 25)

As pesquisadoras relatam que essa alocação delimita a abrangência dos conteúdos do componente, impedindo outras significações. Entendemos que a perspectiva da Educação Física alinhada à área de linguagens retira a centralidade das aulas apenas nos gestos motores e na aptidão física. Porém, a linguagem ressignifica esses elementos, sem retirá-los dos currículos, considerando sua importância para o desenvolvimento integral das crianças. Nas aulas de Educação Física, o movimento humano parece ter sentido educativo e cultural, em que a subjetividade do aluno precisa ser considerada.

Pelas lentes do paradigma moderno de conhecimento, o movimento humano era visto pelos seus aspectos mecânicos, assim, se fez necessário abandonar essa concepção e assumir uma nova pedagogia, que considera a subjetividade dos alunos e os aspectos sociais e culturais do movimento, deixando de lado a ideia da Educação Física tecnicista. Consideramos essas ressignificações importantes, pois o estudante deve ter experiências educativas através do movimento no ambiente escolar. Para Silva e Carlan (2020, p. 42665)

> O campo da Educação Física escolar, torna-se importante educar tendo em vista esta nova noção de corpo-sujeito-ecológico, amparada em uma hermenêutica e epistemologia complexa, o que pode engendrar um novo tipo de experiências educativas, muito mais capazes de promover saúde e de produzir consciências ecológicas.

Compreender e conhecer o próprio corpo através do movimento, vivenciar situações que instiguem a superar limitações, aprender sobre qualidade de vida, sobre a importância do cuidar-se e cuidar do próximo, aceitar o corpo e respeitar o do colega, aprender novos sentidos e sentimentos através do movimento e compreender a corporeidade humana, são temáticas que parecem essenciais para o componente de Educação Física; temas que atravessam a área de linguagem. No que tange à área de linguagem e à Educação Física, complementa Silva (2012, p. 594), que

> A linguagem deixa de ser compreendida como dimensão instrumental do humano, enquanto faculdade, para ser assumida como perspectiva constitutiva de nossa relação com o mundo; o que significa um reconhecimento do caráter interpretativo do conhecimento e mesmo de valorização da hermenêutica. De outra forma, a noção de linguagem também significa e expressa a dimensão conflituosa em que se estabelece a luta pelo signo e pelo significado das coisas e do mundo. A noção de cultura articulada à noção de linguagem e à noção de sociedade cumpre um papel predominante neste cenário. Não se chega a uma sem passar pela outra.

Isto posto, evidencia-se a relevância desse componente dentro do contexto escolar. Por meio das diferentes linguagens, o aluno adquire conhecimentos e cultura. A Educação Física, enquanto componente da área de linguagens, precisa proporcionar atividades que auxiliem o aluno a produzir manifestações da cultura corporal do movimento visando contribuir com a formação da subjetividade (Neira; Souza Júnior, 2016).

O debate sobre a inclusão do componente na área de linguagens é fortemente visto nos trabalhos encontrados. O estudo realizado por Neira e Souza Junior (2016) é um dos que se debruça sobre a questão. Afirma que BNCC aponta as práticas corporais para as formas de expressão, comunicação, gestualidade, resultando em artefatos de cultura produzidos através do movimento e da linguagem corporal.

> Nesse sentido, fazem parte da cultura corporal de movimento todos os saberes e discursos que envolvem as práticas corporais, desde as regras da amarelinha até o desenho tático do futebol, passando pelas técnicas do balé, a história do judô e os efeitos gerados pelos exercícios de musculação. Entender a Educação Física enquanto componente da área de Linguagens significa promover atividades didáticas que auxiliem os estudantes a ler e produzir as manifestações culturais corporais, concebidas como textos e contextos constituídos pela linguagem corporal. A cultura corporal de movimento é o próprio conteúdo das aulas, pois se trata do conhecimento específico que qualificará a leitura que as crianças, jovens e adultos fazem das práticas corporais disponíveis na sociedade, bem como a sua reconstrução crítica na escola. (Neira; Souza Junior, 2016, p. 196).

Consideramos o artigo de modo ímpar sobre o debate da inserção do componente na área de linguagem, porém o estudo não adentrou na etapa da Educação Infantil, objeto de discussão deste trabalho.

Outra pesquisa encontrada nas buscas foi a dissertação da professora Ellen Grace Pinheiro (2018), nomeada *A educação física escolar na base nacional comum curricular: dinâmicas de um movimento em construção* que objetiva investigar questões relevantes sobre a construção da BNCC relacionadas à Educação Física. Destacamos o quarto objetivo específico da autora que consistiu em identificar como o componente curricular de Educação Física encontra-se estruturado nos documentos da BNCC, analisando os possíveis limites e avanços. Em seu estudo, Pinheiro (2018) analisou diferentes aspectos, dentre eles, os políticos

e as influências internacionais sobre a educação brasileira, bem como, fez uma análise de todas as versões publicadas do documento e da versão final homologada. De maneira sucinta, a autora aborda a Educação Infantil em seu texto, questionando a unidocência nessa etapa. Apresenta autores que defendem essa organização para a não fragmentação dos conteúdos e aprendizagens. De outro lado, debate com autores que consideram um momento oportuno para incluir a Educação Física na etapa infantil, viabilizando o reconhecimento e a valorização do profissional, pois a partir do momento em que o documento não o menciona reduz a intervenção de profissionais devidamente capacitados para atuar nesta área.

> A Educação Física deveria ganhar espaço nas orientações e objetivos específicos da Educação Infantil. [...] Incluindo a escrita da obrigatoriedade nos Objetivos Gerais da Educação Física para a Educação Básica e nos Objetivos Gerais do Componente Curricular da Educação Física na Educação Infantil. (Pinheiro, 2018, p. 183).

Em relação à unidocência, a autora identifica a temática como polêmica, levantando uma preocupação, pois em muitas escolas apenas um professor assume a turma, e todos os demais componentes curriculares de área que a escola oferece – Educação Física, Arte, Língua Inglesa etc. (Pinheiro, 2018).

A Educação Infantil não é dividida em componentes ou áreas e isso se faz necessário devido às especificidades desta etapa: "o tempo, espaço e conteúdos previamente definidos que demarcam as disciplinas na escola, não têm sentido para as crianças pequenas" (Sayão, 2002, p. 2). Desse modo, os profissionais que atuam nessa área devem planejar e organizar suas atividades em conjunto. A disciplina de Educação Física e as demais oferecidas nessa etapa vêm para complementar e enriquecer o fazer pedagógico. O trabalho interdisciplinar tem impacto positivo e deve ser considerado. Através desse movimento, é possível promover aulas de qualidade voltadas para as especificidades dos alunos, todos trabalhado em direção de objetivos comuns. Complementando, Sayão (2002, p. 2) ressalta que,

> [...] é preciso superar a concepção disciplinar de Educação Física fortemente enraizada na formação docente e partir para a ideia de complementaridade de ações pedagógicas que englobam diferentes profissionais, de diferentes áreas de formação que pensam, planejam e desenvolvem planos de trabalho tendo as crianças como centro irradiador das interações e não, o conhecimento determinado a priori pelos adultos.

Na Educação Infantil, não deve haver hierarquias entre os profissionais. Todos devem trabalhar de modo cooperativo, planejando e implantando propostas pedagógicas que caminhem em prol de objetivos conjuntos. O tempo da criança é diferente, as possibilidades

de espaços para desenvolver as aulas, a criação de materiais didáticos, as brincadeiras e os jogos precisam ser pensados e aplicados respeitando as especificidades da etapa e as fases de desenvolvimento dos estudantes. A professora ou professor de Educação Física lidera a tarefa de proporcionar o maior número de experiências motoras, cognitivas, afetivas e sociais durante o ano letivo, contribuindo de maneira exponencial com o desenvolvimento do seu aluno.

Ainda, a pesquisa de Silva et al. (2019) analisa artigos publicados sobre a proposta da BNNC e o componente curricular de Educação Física no que tange à Educação Infantil. Com um total de 15 trabalhos analisados, os autores concluíram que existem poucas reflexões na literatura sobre a proposta do documento para o componente de Educação Física na etapa da Educação Infantil. Os trabalhos encontrados estavam voltados para debates políticos, curriculares que, na maioria das vezes, eram voltados para os aspectos da recreação e da psicomotricidade. Também, muitos artigos se debruçavam em discutir a importância do profissional de Educação Física nessa etapa.

A partir das análises Silva et al. (2019), podemos pensar sobre as ações pedagógicas do professor para com a etapa da Educação Infantil. O estudo destaca a importância do profissional habilitado, frisando também a imprescindibilidade do trabalho interdisciplinar e a relação horizontal entre o professor da turma e os demais professores de área. O fato do documento não mencionar a disciplina, não tira sua relevância para o desenvolvimento integral das crianças, pois o componente está fortemente presente nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como pelas práticas implementadas na ação pedagógica.

O artigo realizado por coletivo de autores (2016) discute a organização da Educação Infantil na BNCC, analisando a presença do componente no documento. Os autores verificaram como são abordadas as concepções de criança, organização curricular, Corpo/Movimento e Jogo/Brincadeira em três documentos norteadores da Educação Infantil, dentre eles, a BNCC. No que diz respeito à BNCC, a concepção de criança é centrada na sociologia da infância, na organização curricular e através de campos de experiência. Corpo/Movimento são vistos como construção de sentidos e Jogo/Brincadeira são direitos de aprendizagem. Esse estudo mostrou que o documento, quando comparado a outros, apresenta um avanço na compreensão de corpo/movimento em que a matriz biológica perde espaço para abordagens socioculturais.

Os autores do artigo supracitado não defendem a inserção do componente em um contexto que se organiza de forma disciplinar, mas ressaltam a importância de um profissional qualificado para atuar, pois o profissional com formação é quem detém atributos e conhecimentos específicos para desenvolver aulas de Educação Física na etapa infantil da Educação Básica (Mello et al. 2016). Essas ideias conversam com Sayão (2002), que sugere a superação do distanciamento entre as disciplinas oferecidas na Educação infantil. Se faz necessário, então, o cooperativismo e a complementariedade dos professores para um trabalho de qualidade, que contribua com a formação integral das crianças.

> A participação das professoras regentes e auxiliares é indispensável naqueles momentos em que o/a professor/a de Educação Física está coordenando uma atividade, assim como o inverso disso, o que possibilita aos/as profissionais conhecerem melhor as crianças e construírem vínculos entre os adultos que qualificam o trabalho pedagógico. (Sayão, 2002, p. 3).

Ressaltamos, a partir desse debate, a importância do profissional de Educação Física na Educação Infantil. Com os estímulos e as experiências proporcionados durante as aulas a criança terá condições de desenvolver suas habilidades e ter controle sobre elas. Consequentemente, realizará os movimentos com maior precisão e domínio, o que lhe permitirá, nas vivências e experiências, posicionar-se com maior autonomia também no aspecto físico. As escolas de Educação Infantil, nesse âmbito, devem oferecer essa disciplina para enriquecer o repertório motor dos seus alunos, pois com as mudanças em curso na sociedade, observa-se que as crianças sofrem com a privação de espaços para brincar e movimentar-se.

Magalhães, Kobal e Godoy (2007) frisam que a aula de Educação Física é um momento privilegiado em que as crianças desenvolvem os aspetos cognitivos, afetivos, sociais e motores, simultaneamente, através de brincadeiras e jogos lúdicos. Porém, as aulas precisam ser planejadas e desenvolvidas com objetivos, conteúdos e formas de avaliação adequadas para a faixa etária. As atividades e brincadeiras proporcionadas não podem ser oferecidas de maneira aleatória, precisam ser pensadas, planejadas, e a profissional precisa ter em mente quais objetivos pretende atingir com determinada atividade. Destacam, ainda, Magalhães, Kobal e Godoy (2007), a importância do trabalho interdisciplinar entre os professores: os conhecimentos de cada área podem se complementar e auxiliar no processo de desenvolvimento das crianças.

> Assim, o trabalho coletivo composto pela diversidade de conhecimentos e atuações de cada um dos atores desse processo, pode contribuir na construção de uma educação de melhor qualidade para as crianças, na formação de cidadãos mais humanos, saudáveis e felizes. (Magalhães, Kobal; Godoy, 2007, p. 50).

Quando o trabalho é desenvolvido interdisciplinarmente com os demais profissionais da escola, ampliam-se as possibilidades de contribuições para o desenvolvimento das crianças.

Através das buscas nas plataformas, foi possível observar a sequência de estudos e obter noções mais abrangentes, pois analisar o que já tem sido produzido mostra a realidade acerca da temática. Esse conhecimento nos permite tecer as considerações do presente trabalho com seus achados e as limitações pertinentes a esse tipo de pesquisa, que impõe um recorte temporal e temático.

O documento da BNCC não menciona o componente de Educação Física na Educação Infantil, porém isso não tira sua relevância no desenvolvimento das crianças. Estudos como o de Boaretto (2019) mostram a importância do profissional habilitado e suas contribuições para o desenvolvimento integral do aluno. Estudar a Educação Física nessa etapa é necessário e imprescindível para a área conquistar espaço nos currículos e documentos oficiais como uma caminhada longa que precisa ser realizada. O componente possui objetos de conhecimento que merecem valorização.

Soares (2016) e Souza (2016), em seus escritos sobre a BNCC, destacam a necessidade do componente de Educação Física ser inserido na Educação Infantil. Nas demais etapas da Educação Básica, o componente aparece mediante uma organização curricular. Desse modo, compreendemos a necessidade de a Educação Física ter reconhecido e assegurado seu espaço nos objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento, bem como na organização curricular, esclarecendo sua obrigatoriedade e valorizando a profissional de Educação Física capacitada.

É necessário conquistar espaço e um desenho curricular que ampare os profissionais que atuam nesse campo. É nas aulas de Educação Física que a criança desenvolve sua motricidade envolvendo o equilíbrio, noção espacial e temporal, lateralidade, esquema corporal e a motricidade fina e global. Além da aquisição motora, permite a aprendizagem de valores como a empatia, o respeito, a tolerância e a responsabilidade. Nessa perspectiva, para Bracht (1997), é na escola e, em especial, nas aulas de Educação Física, que a criança é introduzida na cultura corporal do movimento. Para isso, a professora ou o professor precisa planejar suas aulas, comprometendo-se com as necessidades e os interesses da criança,

respeitando o aluno e realizando atividades que promovam a participação de todos para que, desse modo, a criança se aproprie da cultura corporal do movimento de forma crítica e, então, exerça a cidadania.

O que se evidencia aqui é a importância do componente para o desenvolvimento integral do aluno. Porém, para o profissional realizar um planejamento coerente e de qualidade, precisa estar amparado e ter maior visibilidade nos currículos e documentos norteadores. Fica explícita a tentativa de o documento dar um sentido amplo para o componente, muito além dos aspectos físicos e motores.

Apesar dos poucos estudos encontrados, percebemos a importância do trabalho interdisciplinar na Educação Infantil. Nos parece que a fragmentação por disciplinas empobreceria esta etapa, pois o tempo de aprendizagem da criança é singular. Aprender através do movimento, do brincar, do cantar, do afeto e do convívio representa a vivência de experiências que precisam ser proporcionadas e estimuladas para/com as crianças. O tempo que a criança está na escola precisa ser um tempo de qualidade e, nesse sentido, o cuidar e o educar não se desvinculam. Desse modo, os docentes precisam organizar as aulas, as atividades e as experiências de forma interdisciplinar, considerando todos os aspectos de desenvolvimento da criança; cognitivo, afetivo, social e motor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que possam ser provisórias as análises, uma vez que apresentam limite temporal, a partir delas podemos nos debruçar com maior profundidade sobre o tema da Educação Física na Educação Infantil, inseridas na BNCC. Muitos trabalhos encontrados adentraram a Educação Infantil, porém sem mencionar a Educação Física. Ainda, nenhum dos outros estudos encontrados trouxe em específico assuntos que tratem a questão do planejamento do professor e da construção curricular da Educação Física Infantil nas escolas.

A precariedade no volume e qualidade das pesquisas que procuram estudar e compreender a ação da Educação Física na Educação Infantil pode significar, em nossa compreensão, que os próprios profissionais deste campo específico do conhecimento não têm se dedicado com a profundidade e a amplitude que o tema exige.

Apesar dos poucos estudos que se debruçaram sobre a temática, tem sido possível verificar que o documento veio para agregar na construção curricular, pois serve como norte para a elaboração dos currículos e para o planejamento dos docentes. Também, tornou-se

evidente com esta pesquisa, a importância de haver profissionais qualificados atuando nessa etapa da educação, pois as aprendizagens adquiridas nesse espaço serão incorporadas nas demais etapas da vida escolar da criança.

Desse modo, a temática da Educação Física na etapa básica da Educação Infantil tem sido pouco pesquisada e, mesmo sem a pretensão da totalidade da verdade ou do indicativo de fórmulas, este estudo pode servir de referência e incentivo para pesquisadores da área.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília: 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 06 out. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 06 out. 2021.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. 2 ed. Porto Alegre. 1997

BOARETTO, J, Dias. **Educação física na educação infantil: da estruturação à implementação pedagógica.** 2019. 225 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Física, Departamento de Educação Física, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

DESTRO, D. de S. **Disputas políticas pela Educação Física escolar na Base Nacional Comum Curricular**. 2019. 290 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Currículo: Sujeito, Conhecimento e Cultura., Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Cap. 3.

MAGALHÃES, J. S.; KOBAL, M. C.; GODOY, R. P. de. Educação Física Na Educação Infantil: Uma Parceria Necessária. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, Campinas, v. 6, n. 3, p. 43-52, out. 2007. Disponível em: https://www.mackenzie.br/fileadmin/OLD/47/Editora/REMEF/Remef_6.3/Artigo_04.pdf. Acesso em: 08 ago. 2022.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1992. 4 ed.

MELLO, A. da S. et al. A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Físic. **Motrivivência,** Vitoria, v. 28, n. 48, p. 130-149, set. 2016. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p130. Acesso em: 08 ago. 2022.

NEIRA, M. G.; SOUZA JÚNIOR M. A educação física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 188-206, set. 2016. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-

8042.2016v28n48p188/32570https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/articl e/view/2175-8042.2016v28n48p188/32570. Acesso em: 02 fev. 2021.

PINHEIRO, E. G. **A educação física escolar na base nacional comum curricular: dinâmicas de um movimento em construção**. 2018. 395 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Física, Práticas Sociais em Educação Física, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

SANTOS, B. C. A.; FUZII, F. T. A educação física na área da linguagem: o impacto da bncc no currículo escolar. **V Colóquio Educação Física e Ciências Sociais em Diálogo.**, Piracicaba, v. 26, n. 1, p. 327-347, abr. 2019. Disponível em: http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v26n1p327-347. Acesso em: 19 jul. 2021.

SAYÃO, D. T. Grupo de estudos em Educação Física na Educação Infantil: alguns aspectos do trabalho pedagógico. **Motrivivência**, Florianópolis, jun 2002. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/5934/5446. Acesso em: 08 set. 2021.

SILVA, G. C. S. da, et al. Educação infantil na BNCC: análise e contextualização do componente curricular educação física. **Temas em Educação Física Escolar**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 97-116, jul. 2019.

SILVA, S. P. da. A Educação Física entre o projeto social da modernidade sólida e da modernidade líquida. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 37, n. 3, p. 585-597, set. 2012. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/1171/117123649013.pdf. Acesso em: 18 jul. 2022.

SILVA, S. P. da; CARLAN, P. Corporeidade, ecologia e saúde na contemporaneidade: uma compreensão da educação física. **Braz. J. Of Develop,** Curitiba, v. 7, n. 6, p. 42662-42672, jul. 2020

SOARES, M. G. **Base Nacional Comum Curricular:** parecer sobre o documento Preliminar de Educação Física. Parecer crítico enviado ao MEC, jan., 2016.

SOUZA, V. M. **Parecer sobre o documento preliminar da BNCC**. Parecer crítico enviado ao MEC, 2016.

EDUCAÇÃO INFANTIL E ALFABETIZAÇÃO: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS

Ester Rodrigues da Silva Paz[14]
Silvia Regina Canan[15]

INTRODUÇÃO

Movida pela construção histórica e cultural das creches e pré-escolas, grande parte da sociedade desconhece a finalidade da Educação Infantil. Como esse é um trabalho que durante muitos anos foi de cunho assistencialista ou de preparação para o Ensino Fundamental, ser docente da Educação Infantil era sinônimo de ser cuidador, babá, pajem, enfim, um trabalho que durante séculos não necessitava de formação acadêmica para ser desempenhado, bastava a experiência de cuidados com os próprios filhos ou administrar a distribuição e execução de atividades de completar ou separar sílabas, fazer cópias e outras propostas repetitivas e sem significado para a criança. Esse entendimento aos poucos foi desaparecendo nas práticas de muitos professores da Educação Infantil, principalmente após as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (2010), as quais afirmam que os eixos norteadores nessa etapa são as interações e brincadeiras, levando alguns professores ao entendimento de que na Educação Infantil atividades de escrita que remetem à alfabetização deveriam ser banidas e, por consequência, os portadores de textos e gêneros textuais foram diminuindo, fontes importantes no processo de apropriação da leitura e da escrita.

Porém, as vivências da criança com a leitura e a escrita acontecem antes dela ir para escola, haja vista o mundo ser repleto de portadores de textos e gêneros textuais. São interações em que não existe alfabetização formal, existem vivências que ampliam o conhecimento das crianças, mesmo porque, consoante a legislação que regulamenta o atendimento na Educação Infantil no Brasil, não é sua finalidade alfabetizar, entretanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) expõe que seu objetivo é o desenvolvimento integral da criança, assim, a apropriação da leitura e da escrita também faz parte desse

[14] Mestre em Educação. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. estersilvapaz@gmail.com.
[15] Professora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Câmpus de Frederico Westphalen-RS/ Ciências Humanas/ silvia@uri.edu.br.

desenvolvimento. Diante dessas colocações, entende-se que a discussão não se trata de alfabetizar ou não, tendo em vista a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) ser enfática a esse respeito. O que precisa ser discutido é a garantia do direito à apropriação da leitura e da escrita. Contudo, tal apropriação não deve acontecer conforme experiências em outras etapas ou depoimentos baseados no senso comum. A apropriação da leitura e da escrita na Educação Infantil deve ser por meio das interações e brincadeiras, sem perder de vista as especificidades da criança, como iremos discorrer no presente texto[16].

CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E A BRINCADEIRA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Historicamente, o atendimento de crianças pequenas foi constituído para atender situações de vulnerabilidade. Isso fez com que essa etapa fosse compreendida pela sociedade como um atendimento sem necessidade de uma formação específica para atuar com tal faixa etária, dando margem para qualquer pessoa opinar sobre o que a criança deve ou não fazer na Educação Infantil. Zilma Moraes Ramos de Oliveira (2011), ao discutir a história da Educação Infantil, enfatiza que:

> Esse modelo familiar/materno de cuidado e educação de crianças pequenas, portanto, nega a existência de profissionalização. Basta a transposição de competências maternais para orientar o trabalho com o grupo de crianças, embora o modelo envolva uma dimensão nova: a de prestar cuidados remunerados a filhos alheios. Desse profissional se requer paciência, capacidade para expressar afeto e firmeza na condução do grupo infantil. Pouco se exige em termos de conhecimento mais elaborado acerca das funções da educação infantil e das características sócio-históricas do desenvolvimento das crianças, bem como em termos do domínio do saber historicamente elaborado a respeito das diversas dimensões pelas quais o homem e o mundo podem ser conhecidos. (Oliveira, 2011, p. 24).

Contudo, a Constituição Federal de 1988 trouxe a Educação como dever do Estado e da família e direito de todos, reconhecendo o direito à educação também em creches e pré-escolas. Outro documento importante para a valorização da infância foi o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, sendo um marco legal e regulatório, que tem como objetivo a proteção dos direitos da criança e do adolescente.

Em 1996, foi homologada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), determinando que a finalidade da Educação Infantil é o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social,

[16] Sobre esse assunto indica-se também a leitura de Sánchez-Garcia e Yubero (2017).

complementando a ação da família e da comunidade". Mais tarde, em 17 de dezembro de 2009, a Resolução nº 5, fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEIS) que contempla o conceito de Educação Infantil, de criança, de proposta pedagógica, dentre outros. O documento ainda acrescenta que a Educação Infantil é um espaço não doméstico, chamando atenção para a necessidade da atuação de profissionais com formação acadêmica e não meros reprodutores de práticas desenvolvidas no âmbito doméstico.

Hoje, após inúmeras pesquisas sobre tal temática, os profissionais que atuam na docência com a criança, que está na faixa etária que corresponde a primeira infância, compreendem que para desenvolver um trabalho com qualidade, que respeite a criança com sua história e especificidades, proporcionando desenvolvimento integral é preciso uma formação ampla, em várias áreas do conhecimento, é preciso compreender que a criança aprende brincando, nas interações. Sobretudo, é essencial compreender o conceito de criança das DCNEIS, que situa a criança como:

> Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivência, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil, 2010, p. 12).

A criança necessita de interação, ela não apenas está no mundo, ela é parte desse mundo, dos seus contextos e vivências. Está se constituindo, construindo identidade com suas experiências, não é um sujeito passivo no qual recebe informações e executa propostas sem modificá-las, sem conotar novo sentido. Através das brincadeiras de faz de conta, por exemplo, surgem várias outras utilidades para um cabo de vassoura, para um pedaço de tecido ou para uma garrafa pet. A criança é criativa, produtora de conhecimento e precisa ser compreendida e reconhecida como tal.

A partir desse entendimento de criança, os professores irão planejar propostas que também perpassam suas concepções de currículo, avaliação, organização dos espaços e materiais e outros elementos que subsidiarão sua prática. Para tanto, é necessário conhecimento docente em compreender o desenvolvimento da criança e a melhor metodologia para abordar tais propostas, não perdendo de vista que os eixos norteadores do trabalho na Educação Infantil são as interações e brincadeiras (DCNEIS, 2010), estas potencializarão os saberes e a história que a criança possui, pois a forma mais autêntica de expressão da criança é a brincadeira, assim "[...] os processos de desenvolvimento e de

aprendizagem envolvidos no brincar são também constitutivos do processo de apropriação de conhecimentos" (Borba, 2007, p. 33), assim como:

> Ao brincar, afeto, motricidade, linguagem, percepção, representação, memória e outras funções cognitivas estão profundamente interligadas. A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação dos signos sociais. Cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil, por exigir das crianças formas mais complexas de relacionamento com o mundo. (Oliveira, 2011, p. 164).

O brincar apenas já é capaz de proporcionar desenvolvimento, seja ao ter que pensar sobre a melhor forma de resolver um problema que surgiu durante a brincadeira, seja ao ter que melhorar o equilíbrio ao brincar no parque, seja ao ter que dividir um brinquedo e esperar a vez do colega de brincar, enfim, o desenvolvimento acontece o tempo todo ao brincar. Mas, qual o papel do professor nesse processo? Qual a diferença em ser atendido na Educação Infantil por um profissional com uma formação ampla e não ser atendido por ele? Esse profissional concebe a criança como produtora de cultura e produzida na cultura em que se insere?

> A pergunta que cabe fazer é: quantos de nós, trabalhando nas políticas públicas, nos projetos educacionais e nas práticas cotidianas, garantimos espaço para esse tipo de ação e interação das crianças? Nossas creches, pré-escolas e escolas têm oferecido condições para que as crianças produzam cultura? Nossas propostas curriculares garantem o tempo e o espaço para criar?. (Kramer, 2007, p. 16).

Muitas reflexões devem ser feitas, pois "[...] o mais dramático para o desenvolvimento da educação é que, de modo geral, é esta concepção tradicional que prevalece e orienta a prática escolar no Brasil" (Paro, 2008, p. 23). O intuito não é fazer uma análise genérica, mas não podemos negar que é mais fácil cantar as mesmas músicas, contar as mesmas histórias e repetir as mesmas propostas todos os anos. Organizar espaços e garantir tempo para a criança criar, expressar-se por meio da dança, da encenação e do desenho exige mais do professor. Educar para a autonomia é mais difícil. Quantas vezes presenciamos um adulto realizando uma tarefa para uma criança ao invés de ensiná-la e ter paciência para repetir quantas vezes for preciso?. Nessa perspectiva, é mais fácil para alguns professores entregar para a criança atividades impressas de completar, pintar e colar, que não visam seu desenvolvimento integral.

Existe um número considerável de pessoas leigas, que acreditam ser a Educação Infantil uma etapa desnecessária na formação do sujeito e o que muitas vezes justifica esse

pensamento é o fato de acharem que na referida etapa as crianças “apenas brincam”, por desconhecem a importância do brincar. Borba (2007) discute que, mesmo após grande produção teórica afirmando a importância da brincadeira, ela ainda é considerada irrelevante nas sociedades ocidentais, o autor enfatiza que tal produção:

> [...] não foi capaz de modificar as ideias e práticas que reduzem o brincar a uma atividade à parte, paralela, de menor importância no contexto da formação escolar da criança. Por outro lado, podemos identificar hoje um discurso generalizado em torno da ‘importância do brincar’, presente não apenas na mídia e na publicidade produzidas para a infância, como também nos programas, propostas e práticas educativas institucionais. Nesse contexto, é importante indagarmos: nossas práticas têm conseguido incorporar o brincar como dimensão cultural do processo de constituição do conhecimento e da formação humana?. (Borba, 2007, p. 34).

Refletir sobre a importância que nós, docentes da primeira infância, damos para as brincadeiras nas rotinas da Educação Infantil se faz necessário, mas esses momentos não podem ser concebidos de forma semelhante para todas as pessoas e em todos os contextos. Para os docentes, os momentos de brincadeiras das crianças devem se configurar em oportunidades ricas de observação e investigação. A autora não apenas destaca a relevância do brincar e da dimensão cultural e artística na primeira infância, como também a relevância da dimensão científica e afirma que ambas:

> [..] deveriam estar contempladas nas nossas práticas junto às crianças, mas para isso é preciso que as rotinas, as grades de horários, a organização dos conteúdos e das atividades abram espaço para que possamos, junto com as crianças, brincar e produzir cultura. (Borba, 2007, p. 35).

O fato de privilegiar as brincadeiras na Educação Infantil não quer dizer que não se deve trabalhar as diversas áreas do conhecimento, as diversas linguagens, em especial aqui a linguagem escrita, uma vez que a criança precisa ampliar os conhecimentos adquiridos diariamente durante as várias atividades nas quais a linguagem escrita está inserida, entretanto, por meio das interações e brincadeiras, respeitando e valorizando suas especificidades, tendo em vista serem sujeitos de direitos, mas com uma forma própria de interpretar o mundo, de interagir e compartilhar conhecimentos que são resultado não apenas do que elas aprendem na escola, mas também de outros contextos sociais que frequentam como, a igreja, o clube, a praça, reuniões familiares e das mídias sociais.

Elas estão imersas em um mundo repleto de informações e interrogações. Isso tem demonstrado a quantidade de estímulos externos à escola que as crianças contemporâneas vêm recebendo, fato que também contribui para a necessidade de professoras e professores

buscarem atualização profissional constantemente e mais conhecimento a respeito dos conteúdos que as crianças estão consumindo na internet ou conhecerem melhor sua rotina fora da escola. Não é a intenção deste texto afirmar que os professores devem se curvar às vontades das crianças e propor apenas o que elas querem ou chamam sua atenção, todavia, conhecer melhor a opinião e o que é atrativo para elas se faz importante para que o mesmo conteúdo (que antes era trabalhado de forma tradicional e na maioria das vezes com cópias de atividades retiradas da internet ou a reutilização de um caderno de plano de anos anteriores), possa ser apresentado para as crianças durante as rotinas na escola por meio das brincadeiras e nas interações com os colegas nos espaços organizados intencionalmente, com a exposição e leitura de cartazes diariamente, cantinhos aconchegantes para leitura de bons livros de literatura infantil, durante a chamada com as fichas dos nomes ou ao desenvolver uma receita. Momentos estes que muitas vezes estão presentes na Educação Infantil, mas não são explorados como deveriam pelos professores.

Diante de tais pressupostos, é oportuno discutir a finalidade da Educação Infantil defendida pela legislação e como fica a alfabetização em tal etapa da Educação Básica, uma vez que a apropriação da leitura e da escrita também é direito da criança.

A FINALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A ALFABETIZAÇÃO NESSE CONTEXTO

A finalidade da Educação Infantil é um tema abordado pela legislação, mas especificamente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), em seu artigo 29, ao afirmar que a "finalidade da Educação Infantil é o desenvolvimento integral da criança", também é amplamente discutido em formações para professores, mas ainda é possível presenciarmos concepções diferentes por meio do trabalho desenvolvido nas escolas, através das práticas docentes. Oliveira (2010, p. 14) afirma que "muitas instituições se encontram presas a modelos que já foram avaliados e julgados inadequados como instrumentos de educar e cuidar e promover o desenvolvimento das crianças", contribui também, refletindo:

> No que se refere à educação da criança pequena em creches e pré-escolas, práticas educativas e conceitos básicos foram sendo constituídos com base em situações sociais concretas, que por sua vez, geraram regulamentações e leis como parte de políticas públicas historicamente elaboradas. Concepções, muitas vezes, antagônicas defendidas na Educação Infantil têm raízes em momentos históricos diversos e são postas em prática hoje sem considerar o contexto da sua produção. (Oliveira, 2011, p. 57).

A sociedade vem sofrendo mudanças constantemente em relação à composição familiar, aos valores repassados por familiares e à educação das crianças, que estão sendo bombardeadas diariamente por conteúdos na internet, que em alguns casos são representados no comportamento e nas atitudes delas, fato este que demonstra a terceirização da educação. Parece ter ficado raro os pais ou responsáveis passarem tempo de qualidade com suas crianças. Com o acesso fácil a jogos e entretenimento no mundo digital, a escola se torna uma concorrente destinada ao fracasso se continuar insistindo em práticas pedagógicas que não atraem mais a atenção e o interesse da criança, práticas que favorecem à inercia, que não valorizam o movimento, a interação e a socialização. As crianças contemporâneas demandam por práticas que vão ao encontro do que é interessante para elas. Ignorar essa realidade é remar contra a maré. As práticas de décadas passadas foram pensadas para as crianças daquela época, com uma educação e estímulos diferentes dos encontrados hoje.

Outro fator que contribui para a persistência de práticas ultrapassadas na Educação Infantil é o entendimento inadequado, por parte de alguns profissionais da docência, de que trabalhar na Educação Infantil é mais fácil, o que motiva, em alguns casos, a escolha por esta etapa para atuação profissional. Acompanhando algumas unidades como assessora pedagógica do Departamento de Gestão de Educação Infantil, do município de Rondonópolis-MT, a pesquisadora pode observar que são profissionais, na maioria das vezes, com concepções que privilegiam apenas atividades escolarizantes para a alfabetização, ou como não é objetivo da Educação Infantil alfabetizar e nem apresentar resultados, banalizam o trabalho com tal faixa etária. Não consideram as especificidades da infância, a legislação e os estudos da área que devem nortear o trabalho.

Ainda persiste o entendimento que as brincadeiras no pátio e as observações no jardim devem ser trocadas pelo lápis, a borracha e o caderno. Outros, por comodismo, esquecem que levar as crianças para apreciar a natureza, brincar de mercadinho, desenvolver a receita do cartaz e outras propostas prazerosas fazem mais sentido à criança, proporcionando conhecimentos e saberes com significado e compreensão da função social dos textos.

A Educação Infantil clama por propostas que favoreçam o pensamento crítico, o raciocínio lógico e a expressão corporal da criança. Atividades que enriqueçam a sua oralidade e a imaginação, ou seja, que oportunizem o seu desenvolvimento integral. Ao analisarmos o significado de desenvolvimento integral da criança, subentende-se que os mais variados conhecimentos devem ser proporcionados na Educação Infantil, como momentos

que estimulam a imaginação por meio de histórias infantis, releituras de contos e fábulas, jogos, contato com as obras de artistas plásticos, experimentos científicos, propostas que exigem equilíbrio e força e muitas outras vivências que permitam importantes experiências através da brincadeira – sua melhor e mais autêntica forma de expressão e desenvolvimento. De acordo com Oliveira (2010, p. 5):

> Nesse processo, é preciso considerar que as crianças necessitam se envolver com diferentes linguagens e valorizar o lúdico, as brincadeiras, as culturas infantis. Não se trata, assim, de transmitir à criança uma cultura considerada pronta, mas de oferecer condições para ela se apropriar de determinadas aprendizagens que lhe promovam o desenvolvimento de formas de agir, sentir e pensar que são marcantes em um momento histórico.

O contato com diferentes linguagens na Educação Infantil favorece o desenvolvimento em todos os aspectos. Promover propostas que contemplem as várias linguagens é proporcionar à criança identificar afinidades e construir identidade. Afirmar que trabalhar com crianças de zero a cinco anos e 11 meses é fácil parece ser algo vindo de quem não compreende a finalidade da Educação Infantil e demonstra, por meio das suas práticas, que tal etapa ainda precisa ser estudada e compreendida. Prova disso, são as constantes propostas equivocadas encontradas nas instituições educativas. Para Zilma Moraes Ramos de Oliveira (2011, p. 50):

> Na Educação Infantil, hoje, busca-se ampliar certos requisitos necessários para adequada inserção da criança no mundo atual: sensibilidade (estética e interpessoal), solidariedade (intelectual e comportamental) e senso crítico (autonomia, pensamento divergente).

A autora esclarece que essa ampliação é possível através das experiências vivenciadas pelas crianças por meio de conhecimentos historicamente elaborados, conforme esses conhecimentos são reelaborados ela amplia sua visão de mundo. As práticas pedagógicas na Educação Infantil devem garantir a oportunidade e o acolhimento as diversas formas de expressão. Esse é um dos maiores desafios dessa etapa, seus docentes devem se apropriar desses conhecimentos e sair da insegurança em relação ao que deve ser proposto, insegurança essa que há tempos vem se instalando nas escolas de Educação Infantil. Mônica Correia Baptista (2010, p. 1) esclarece que:

> No seu cotidiano, professoras da educação infantil experimentam dúvidas, ansiedades e inseguranças relacionadas à linguagem escrita e ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido. De um lado, veem-se pressionadas pelas exigências e

> comparações feitas pelas famílias, pelos gestores, pelos políticos ou pelos profissionais que atuam em etapas educacionais posteriores. De outro lado, deparam-se com a ausência de referenciais teóricos e práticos que as ajudem a compreender melhor a relação entre a criança de zero a seis anos, a prática pedagógica e o processo de apropriação da linguagem escrita.

A linguagem escrita é facilmente associada à alfabetização e está associada às práticas mecânicas de cobrir pontilhados, completar palavras, decorar sílabas, enfim, práticas muitas vezes desconectadas da realidade da criança, consequentemente, sem sentido para elas. Logo, as práticas que visam à apropriação da linguagem e da escrita na Educação Infantil devem focar no desenvolvimento integral da criança, por meio das interações e das brincadeiras (Brasil, 2010). A linguagem escrita pode e deve estar presente na Educação Infantil, desde a creche, como direito de garantir à criança leitura de bons livros de literatura infantil e outros portadores de texto que estão presentes no seu cotidiano, sempre articulado às outras linguagens e às brincadeiras. Isso devido a estarem em uma faixa etária em que a imaginação e o faz de conta fazem parte das suas rotinas. Ângela Meyer Borba (2007), ao citar Vygotsky, afirmou que:

> O brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos. Tal concepção se afasta da visão predominante da brincadeira como atividade restrita à assimilação de códigos e papéis sociais e culturais, cuja função principal seria facilitar o processo de socialização da criança e a sua integração à sociedade. (Borba, 2007, p. 35).

Muitas brincadeiras com a presença da linguagem escrita representam situações vivenciadas pelo adulto, como pegar um livro folhear suas páginas, apreciar as imagens e fazer de conta que está lendo, pegar seus brinquedos de cozinha e fazer de conta que está lendo uma receita para cozinhar um prato de comida, brincar de fazer compras e fazer de conta que está lendo os rótulos dos produtos do mercadinho, fazer de conta que está lendo uma cantiga de roda no cartaz da escola. Em suma, são vários os gêneros e portadores textuais nos quais a criança tem acesso diariamente. O campo de experiências "**Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação",** da BNCC, coloca a linguagem escrita muito presente no contexto da Educação Infantil e afirma que:

> Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes

> e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua. (Brasil, 2017, s/p).

Todas essas vivências são importantes, não como preparação para o Ensino Fundamental, são conhecimentos valiosos para a criança compreender melhor o contexto que ela vive no presente. É notório que se aprende brincando e, de acordo com as DCNEIs (Brasil, 2010, s/p), é papel da Educação Infantil articular "[...] experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos de idade".

Recentemente, vivenciamos a experiência da docência com alunos do primeiro ano do Ensino Médio, com aulas de reforço escolar. São adolescentes de 15 e 16 anos que ao executarem atividades de interpretação demonstram dificuldades para compreender textos simples, que geralmente são trabalhadas no quarto e quinto ano do Ensino Fundamental. Essa situação leva-nos a pensar que essas habilidades são importantíssimas para serem trabalhadas desde a Educação Infantil. As crianças precisam ser incentivadas a recontar as histórias e argumentar nas rodas de conversa.

É de conhecimento dos professores que histórias infantis são lidas diariamente nessa etapa, cabe saber como elas são exploradas posteriormente, haja vista ser um exercício necessário à criança para ampliar o vocabulário, problematizar algumas situações e resolver conflitos. É evidente que são vários os fatores que contribuem para a defasagem desses alunos, mas compreender e interpretar o mundo é necessário, sobretudo, para o exercício da cidadania. Corroborando Paulo Freire (1987), não basta saber ler que Eva viu a uva, é preciso interpretar todo o contexto em que Eva está.

Geralmente, os professores ficam felizes e realizados quando, na Pré-Escola, as crianças aprendem o nome das letras ou nos primeiros anos do Ensino Fundamental estão lendo as fichas de leitura ou escrevendo palavras ditadas aleatoriamente e esquecem que as crianças, desde muito pequenas, necessitam ver sentido naquilo que estão fazendo. Por

exemplo, quando estão ouvindo ou lendo literatura infantil, precisam entender que estão estimulando a imaginação ou que estão em um momento de leitura deleite. Quando o texto é uma receita culinária, é importante entender que ele possui algumas partes como os ingredientes e o modo de fazer. Se o texto é uma carta, algumas características devem aparecer, o cabeçalho, a saudação, o remetente, a assinatura, enfim, trabalhar com intencionalidade pedagógica. Portanto,

> [...] há que se ressaltar que não é na Educação Infantil que a criança inicia sua alfabetização. Esse processo se inicia fora das instituições escolares e, muitas vezes, antecede a entrada da criança nessas instituições. Também não é nessa etapa educativa que a alfabetização se completará. A Educação Infantil tem como principal contribuição para esse processo fazer com que a criança se interesse pela leitura e pela escrita, que ela deseje aprender a ler e escrever e, ainda, fazer com que ela acredite que é capaz de fazê-lo. (Baptista, 2010, p. 10).

Para tanto, as práticas na Educação Infantil devem garantir à criança o acesso a diferentes portadores de textos e interagir com eles. É por meio das práticas que a escola potencializará o desenvolvimento integral da criança. Nesse entendimento, é essencial compreender que, dentre outros objetivos da Educação Infantil, a apropriação da leitura e da escrita por meio das propostas e ações desenvolvidas diariamente deve ser garantida.

A APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA PELAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Não há amparo legal para o professor desenvolver seu trabalho na Educação Infantil com foco na alfabetização e tampouco para a preparação da criança em tal etapa visando a alfabetização no Ensino Fundamental. Contudo, é necessário compreender que não tem como excluir a criança de uma cultura letrada, na qual ela está inserida, e é necessário promover essa discussão. Conforme Mônica Correia Baptista (2010, p. 2):

> Desde que nascem, as crianças estão imersas em uma cultura específica e, ao longo do seu processo de desenvolvimento, vão criando estratégias para descrever o mundo, compreendê-lo e com ele interagir. A linguagem escrita, que nas sociedades contemporâneas influencia e, muitas vezes, determina as estruturas urbanas, as formas de interlocução, de expressão da cultura, é um dos elementos com os quais as crianças interagem, buscando dele se apropriar para melhor compreender o mundo e com ele se relacionar.

Para Baptista (2010), desde muito cedo as crianças se interessam pela linguagem escrita e, mesmo sem estarem alfabetizadas, interessam-se por livros de histórias e brincadeiras imitando a escrita ou narrando histórias que foram contadas a elas. Esse interesse nasce, muitas vezes, antes da criança frequentar a escola, mas é estimulado à medida que presencia algum familiar ler as mensagens do *WhatsApp*, ler o jornal e outras situações que colocam a criança diariamente em contato com tal conhecimento. Nessa perspectiva do direito ao conhecimento, a autora esclarece que:

> É também importante considerar que o trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil deve estar comprometido com o direito de a criança expandir seu conhecimento. Para que isso ocorra, a prática pedagógica deve promover situações significativas em relação à cultura letrada e à cultura infantil. Em suma, o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil deve se realizar por meio de estratégias de aprendizagem capazes de respeitar as características da infância, considerando os significados que a linguagem escrita adquire para os sujeitos que vivenciam essa fase da vida. (Baptista, 2010, p. 3).

É importante destacar que, na Educação Infantil, a criança deve viver sua infância de tal forma que as características inerentes a esse período da vida sejam respeitadas, bem como já foi mencionado, a fim de que todas as aprendizagens ocorram por meio de interações e brincadeiras (Brasil, 2010). É necessário não esquecer que a criança é detentora do direito à ampliação de seus conhecimentos, mas continua apreciando as brincadeiras do faz de conta, as brincadeiras livres que permitem o movimento, o fazer criativo e as novas descobertas. Assim, as crianças vão se constituindo, construindo cultura, construindo valores, fazendo escolhas, enfim, construindo identidade e se tornando um ser de sociabilidade, como destaca Ângela Meyer Borba (2007):

> [...] brincadeira é um lugar de construção de culturas fundado nas interações sociais entre as crianças. É também suporte da sociabilidade. O desejo de brincar com o outro, de estar e fazer coisas com o outro, é a principal razão que leva as crianças a se engajarem em grupos de pares. (Borba, 2007, p. 41).

Dessa forma, o "[...] trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil deve ser pensado à luz das especificidades da infância" (Baptista, 2010, p. 4). É sob essa ótica que olharemos para a linguagem oral e escrita como um direito que deve ser garantido à criança, assim como outras linguagens. Entretanto, esse direito tem sido em alguns lugares preterido pela não compreensão de que o garantir a apropriação da leitura e da escrita não significa alfabetizar a criança. É aí que o trabalho na primeira etapa da Educação Básica se torna mais complexo, pois ele deve acontecer de forma global, proporcionando à criança uma formação

mais ampla, dando sustentação para as etapas posteriores, haja vista que antes da alfabetização a criança precisa desenvolver outras habilidades. Tratamos, aqui, a respeito de aspectos como boa coordenação motora fina, noção espacial do caderno, organização dos livros (capa, autor, ilustrador, sumário, número de páginas), prestar atenção e recontar histórias lidas pelos professores, dentre outros aspectos.

Assim, a Educação Infantil tem um fim em si mesma, propósitos que apenas aqueles profissionais da educação estudiosos e que compreendem a finalidade da Educação Infantil saberão defender. Portanto, não se trata de preparar para uma próxima fase de vida da criança, mas sim, aproveitar uma faixa etária na qual, segundo especialistas da neurociência, o cérebro da criança se desenvolve mais rápido, e garantir todos os direitos de aprendizagem, favorecendo todas as linguagens dentro de um contexto de interações e brincadeiras, não negligenciando a apropriação da leitura e da escrita pela criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos aspectos mencionados, reiteramos que é mais do que necessário discutir as temáticas que perpassam a Educação Infantil, especialmente aquelas que, por causar controvérsias, acabam sendo apagadas das discussões, como é o caso da alfabetização. Muito embora não tenha amparo na legislação, existe quem defenda que a criança deve ser alfabetizada desde a Educação Infantil e existe o contrário também, quem acredita que em tal etapa a criança tenha momentos mais recreativos. Esses extremos e o conhecimento insuficiente causam contradição e têm gerado profissionais que não sabem a razão pela qual não é finalidade da Educação Infantil alfabetizar ou qual o fundamento das suas escolhas e práticas com as crianças na primeira infância.

São questões que devem permear a formação integral do docente e serem constantemente discutidas na escola e muito bem definidas no Projeto Político Pedagógico, documento que configura a identidade da escola. Essa reflexão é necessária para considerar a criança enquanto sujeito de direitos que legitima seu modo de ser e se desenvolver. Mônica Correia Baptista defende que “[...] o trabalho com a leitura e a escrita precisa ser coerente com o universo infantil, com a forma lúdica de a criança construir significados para o que faz, para o que vê e para aquilo que experimenta” (Baptista, 2010, p. 10). A autora não coloca as crianças da Educação Infantil excluídas de uma sociedade repleta de portadores de texto, ela chama a atenção para o fato de considerar a criança com suas especificidades, modo próprio

de aprender e, por conseguinte, os contextos organizados intencionalmente para o seu desenvolvimento irão favorecer a aprendizagem. A aprendizagem acontece quando a criança interage com o objeto, ou seja, o trabalho com gêneros textuais, por exemplo, contextos nos quais a criança vivencia diariamente ao ver as mensagens de aplicativos, ao observar o rótulo de um biscoito que costuma consumir, em contato com livros e revistas, sendo inúmeras as oportunidades de interação com a cultura escrita.

A linguagem oral e escrita estão presentes nas nossas ações com as crianças o tempo todo, mas é importante considerar que esse trabalho deve envolver outras linguagens e "[...] se justifica por considerarmos que a criança produz cultura e que essa produção se realiza na interação que ela estabelece com o mundo e com as diversas produções culturais desse mundo. A escrita é um elemento importante dessa cultura" (Baptista, 2010, p. 3).

Os estudos têm nos permitido perceber que as práticas contextualizadas, com intencionalidade pedagógica, que acontecem por meio das interações e brincadeiras podem favorecer o processo de apropriação da leitura e da escrita na Educação Infantil. Todavia, isso deve ocorrer por meio de propostas que considerem a criança no presente, não naquilo que a criança virá a ser. Em outras palavras, propostas que visem o desenvolvimento integral da criança hoje, com suas especificidades, e não atividades que visem preparar a criança para alguma coisa que virá ser no futuro, quando ela estiver no Ensino Fundamental ou no Ensino Superior, resultando na subordinação da Educação Infantil enquanto etapa que prepara para o futuro, desmerecendo a criança enquanto sujeito em formação, com sua forma de ser e estar no mundo.

REFERÊNCIAS

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996–**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN.** Brasília. DF: MEC, 1996.

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

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 20, aprovado em 11 de novembro de 2009. **Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. DF: MEC, 2009**.**

BAPTISTA, Mônica Correia. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. **Anais...** do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, 2010.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2007. p. 35-49.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

KRAMER, Sônia. **A infância e sua singularidade**. In: **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

OLIVEIRA. Zilma de Moraes Ramos. **O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?** Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, 2010.

OLIVEIRA. Zilma de Moraes Ramos. **Educação infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

SÁNCHEZ-GARCÍA, Sandra; YUBERO, Santiago. Promover la lectura en las bibliotecas: estrategias y perspectivas. **Revista Literatura em Debate**, v. *11*, n. 21, p. 146–161, 2017.

CAMPOS DE EXPERIÊNCIA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: BNCC E MATERIAL DIDÁTICO

Carlise Diell[17]
Luana Teixeira Porto[18]

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho é um estudo de natureza bibliográfica e documental, tendo suas reflexões e investigações direcionadas ao desenvolvimento integral da criança na primeira infância. O principal objeto de pesquisa é a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) em sua composição curricular, observando-se especialmente os Campos de Experiência que norteiam a organização do documento a partir de importantes discussões acerca do desenvolvimento e direitos de aprendizagem da criança. A BNCC começou a ser elaborada em 2015, a partir de uma análise aprofundada dos documentos curriculares brasileiros realizada por inúmeros especialistas indicados por secretarias municipais e estaduais de educação e por universidades de todo o território brasileiro.

Prevista na Constituição de 1988, na LDB de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014, a BNCC foi preparada por especialistas de cada área do conhecimento, com a valiosa participação crítica e propositiva de profissionais de ensino e da sociedade civil. Em abril de 2017, considerando as versões anteriores do documento, o Ministério da Educação (MEC) concluiu a sistematização e encaminhou a terceira e última versão ao Conselho Nacional de Educação (CNE). A BNCC pôde então receber novas sugestões para seu aprimoramento, por meio das audiências públicas realizadas nas cinco regiões do País, com participação ampla da sociedade.

As instituições escolares, as redes de ensino e os professores tendem a ser os grandes protagonistas dessa transformação. A BNCC expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à

[17] Mestra em Educação pela URI-FW. Professora efetiva de Educação Infantil da Rede Municipal de Itapiranga - SC. E-mail: dillcarlise1985@gmail.com.
[18] Doutora em Letras (UFRGS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (URI). E-mail: luana@uri.edu.br.

discriminação e ao preconceito. Assim, para cada uma das redes de ensino e das instituições escolares, este será um documento valioso tanto para adequar ou construir seus currículos como para reafirmar o compromisso de todos com a redução das desigualdades educacionais no Brasil e a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros.

Homologada em 2017, a Base Nacional Comum Curricular é uma normativa que deve ser a referência para todas as escolas brasileiras, públicas e privadas, de Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental). Por isso, é inegável a sua importância para todos os educadores, sobretudo para aqueles que terão a missão de fazer a acolhida de crianças na Educação Infantil.

O universo infantil é repleto de linguagens, músicas, histórias, brincadeiras, sentimentos e emoções. E é por meio dessas experiências e interações, que a criança aprende sobre si e sobre o mundo em que vive. Esse foco do estudo é justificado pelo fato de que os Campos de Experiência estão organizados de forma a apoiar o professor no planejamento das suas práticas, sendo que o cuidar não pode ser algo mecânico, ou seja, a criança precisa ter tempo e espaço para se expressar e interagir. E é dessa forma que precisamos pensar em didáticas de trabalho que estejam comprometidas com as reais necessidades da criança, para que suas vivências se tornem experiências, tornando-se um propósito educativo.

Em razão disso, este estudo busca analisar como a BNCC aborda elementos fundamentais de promoção da aprendizagem e desenvolvimento integral do infante, dando ênfase à intencionalidade docente e à garantia de recursos didáticos pedagógicos que colocam os Campos de Experiência no centro do processo e, também, elaborar materiais didáticos de apoio que sirvam como instrumentos para a prática pedagógica, com a finalidade de desenvolver o aspecto sociocultural da criança, tendo-se em vista os parâmetros formativos indicados na BNCC.

Para atender a esse propósito, a próxima seção aborda a BNCC e a composição dos Campos de Experiência; na sequência, aborda-se a necessidade de se discutir a produção e material didático com foco em Campos de Experiência na Educação infantil e apresentam-se sugestões iniciais para que docentes possam refletir sobre sua atuação nesse nível de ensino e sua coerência com a BNCC.

BNCC E CAMPOS DE EXPERIÊNCIA

A BNCC, na etapa da Educação Infantil, determina interações e brincadeiras como os eixos estruturantes das práticas pedagógicas, define direitos de aprendizagem e desenvolvimento, propõe objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados por Campos de Experiência e faixas etárias e ressalta a necessidade de transmitir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas e de acompanhar a progressão das aprendizagens e desenvolvimento.

De acordo com a BNCC (2017), os direitos de aprendizagem asseguram as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los e nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

A BNCC estabelece seis direitos de aprendizagem (expressar, conviver, conhecer-se, explorar, participar, brincar). A partir desses direitos, é fundamental que o educador crie condições e desenvolva estratégias e hipóteses de trabalho didático, que auxiliam no desenvolvimento de habilidades e experiências fundamentais no processo de desenvolvimento da aprendizagem.

A aprendizagem da criança acontece de forma integrada, em contextos de ludicidade e sociabilidade, sendo que, nesse processo, as interações são a maior possibilidade de proporcionar o aprendizado. Conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de 1998:

> As crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação. (RCNEI, 1998, vol. 1, p. 21-22).

Nas diversas situações do cotidiano, uma das principais estratégias do educador para a promoção da aprendizagem é a interação social das crianças, promovendo a garantia de diálogo, brincadeiras e troca de experiências entre as próprias crianças. Esses momentos são necessários, também, pois possibilitam o surgimento de novas formas de expressão, de agir e de pensar perante a convivência em grupos.

A BNCC estabelece cinco Campos de Experiência[1] para a Educação Infantil, nos quais são fundamentadas todas as experiências essenciais para que a criança possa aprender e se desenvolver integralmente como um ser histórico-cultural. Os campos estabelecem as

habilidades comportamentos, valores, sentimentos e afetos que toda criança deve vir a desenvolver dos zero aos cinco anos de idade. Cada campo de experiência traz uma organização específica, que serve de suporte para o educador no planejamento da sua prática pedagógica. Segundo o documento, Campos de Experiência são “esferas de desenvolvimento” que devem ser abordados e desenvolvidas durante a Educação Infantil, de tal forma como ocorre com os componentes curriculares do Ensino Fundamental e Médio. Devem ainda “nortear e apoiar” o planejamento pedagógico de cada professor, razão pela qual o estudo do documento se faz imprescindível. Ainda, precisam se constituir como um “arranjo curricular” capaz de envolver as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, os quais vão ser integrados ao conhecimento formalmente constituído e que faz parte do patrimônio cultural (BNCC, 2017).

Dessa forma, os Campos de Experiência estão organizados de forma a apoiar o professor no planejamento de sua prática intencional, fazendo com que as atividades propostas à criança sejam “bem planejadas, o próprio cuidar não pode ser algo mecânico. A criança precisa ter tempo e espaço para se expressar e o professor tem que estar aberto para acompanhar as reações dela, que serão sempre únicas e pessoais”, explica a assessora pedagógica e formadora Silvana Augusto (Nova Escola, 2020).

As práticas diárias e as didáticas de trabalho do professor devem estar diretamente interligadas com as principais necessidades e interesses da criança, para que o ciclo de vivências diárias se transforme em aprendizagem num contexto lúdico, acerca das práticas sociais que lhes são significativas. É essencial que se apresentem os Campos de Experiência como núcleos integradores das propostas de trabalho. Mas também é essencial também ter entre os objetivos os contextos culturais nos quais a criança está inserida e principalmente também o conhecimento científico, que insere a criança no saber coletivo e na teorização do seu próprio saber.

A etapa da primeira infância, conforme a BNCC, está dividida em três grupos etários: Bebês (de zero a um ano e seis meses); Crianças bem pequenas (um ano e sete meses a três anos e 11 meses); Crianças pequenas (quatro anos a cinco anos e 11 meses). Essa divisão em grupos, ocorreu por necessidades e características de cada faixa etária. Cada etapa tem suas especificidades, apresentando possibilidades muito distintas em um curto período, e precisa ser respeitada e tratada com sua devida atenção.

As diferenças e distinções de cada etapa da primeira infância devem ser respeitadas. Dessa forma, o currículo deve ser pensado considerando essas especificidades, promovendo

aprendizagens que respeitem os diferentes interesses e necessidades que a criança manifesta e no momento certo.

> O currículo na Educação Infantil já foi entendido sem uma intencionalidade, na perspectiva de aprendizagem como processo natural. Há também posições que defendem a diretividade como princípio curricular e, a partir dessa compreensão, foram definidos conteúdos/objetivos a serrem trabalhados em cada ano de escolaridade, em diversas áreas do conhecimento. Outra forma de ver o currículo presente na Educação Infantil assenta-se na organização do trabalho planejado em função de datas comemorativas aliado à preparação da criança para o Ensino Fundamental. (Bortolanza; Freire, *apud* BNCC 2018, p. 67).

Considerando todas as demandas indicadas pela BNCC para o desenvolvimento do infante, estudar documentos de demais legislações que tratam da Educação Infantil é meio adequado para que o professor possa ser mediador do processo de aprendizagem das crianças. E isso implica também refletir sobre o material didático que pode ser explorado para uma prática pedagógica que contemple as habilidades, conhecimentos e experiências que a criança precisa vivenciar na escola. Contudo, antes dessa reflexão, faz-se mister observar os seis elementos dos Campos de Experiência.

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que constituem a etapa da Educação Infantil estão organizados em três grupos por faixa etária: a) Creche, que acolhe bebês (zero a um ano e seis meses) e crianças bem pequenas (um ano e seis meses a três anos e 11 meses); Pré-Escola, que acolhe crianças (quatro a cinco anos e 11 meses). Considerando que existem diferenças no ritmo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças no processo pedagógico, é importante ressaltar que esses grupos não podem ser considerados de forma rigorosa. No entanto, a todas as crianças é preciso assegurar direitos de aprendizagem.

A BNCC define seis direitos de aprendizagem para as crianças durante a Educação Infantil. Esses direitos devem ser desenvolvidos durante a Creche e Pré-Escola. São eles:

- **CONVIVER** democraticamente com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- **BRINCAR** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

- **PARTICIPAR** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- **EXPLORAR** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- **EXPRESSAR**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- **CONHECER-SE** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Esses seis direitos de aprendizagem tendem aos princípios éticos, políticos e estéticos propostos para a etapa pelas DCNEI (Resolução CNE/CEB nº 5/09, artigo 6º) (Brasil, 2009) e são ao mesmo tempo meta da educação e recurso para seu atendimento dentro de um contexto acolhedor e apoiador das iniciativas das crianças.

Conforme Oliveira (2019), parte-se da consideração de que a construção de conhecimentos pelas crianças nas unidades de Educação Infantil localizadas em áreas urbanas, ou no campo, ou em povoados indígenas ou quilombolas, efetiva-se na imersão delas em diferentes práticas culturais em que interagem com seus professores e outros parceiros adultos e companheiros de idade e levantam interrogações relativas ao mundo físico e social que as circunda. Dessa forma, é possível assegurar condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. Para isso, refletir sobre a construção de material didático é essencial.

MATERIAL DIDÁTICO E OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PROPOSTA

Esta seção deste capítulo ocupa-se em responder à seguinte questão norteadora: Como elaborar material didático adequado para a Educação Infantil, tendo em vista os desafios próprios de cada faixa etária das crianças e os Campos de Experiência indicados na BNCC?

Atualmente, sente-se a necessidade de implementar práticas pedagógicas voltadas ao documento da BNCC na Educação Infantil. A implementação de um novo currículo com propostas didáticas e atraentes traz muitos desafios, principalmente para o planejamento de propostas de aprendizagem e desenvolvimento de ações pedagógicas que venham ao encontro de uma reflexão voltada a uma aprendizagem prazerosa e que contemple os direitos de aprendizagem da criança.

O material didático é um instrumento pedagógico que serve como apoio e orientação ao aluno no processo de aprendizagem, sendo um suporte para o desenvolvimento. Compreendemos, nessa perspectiva, que material pedagógico didático diz respeito a todos os recursos que estão associados ao contexto educativo e que têm por objetivo apoiar as interações pedagógicas propostas pelo professor, de modo que o seu conteúdo esteja relacionado à construção do conhecimento de forma lúdica e atrativa, respeitando a faixa etária e as especificidades de cada criança na fase da Educação Infantil.

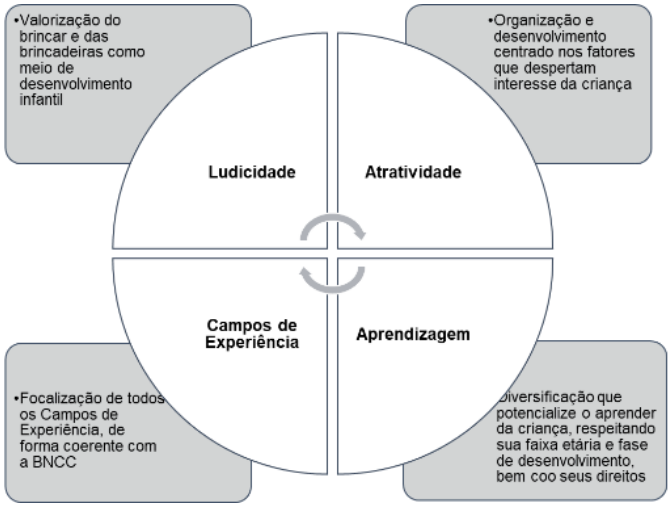
As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) consideram as interações e a brincadeira como eixos estruturantes da prática pedagógica, logo, é adequado que esses elementos estejam presentes nesses suportes educacionais. A BNCC da Etapa da Educação Infantil referenda essa diretriz ao descrever os eixos como experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com adultos, com os objetos e a natureza, possibilitando aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

Ao selecionarmos materiais para o planejamento das interações, é importante consideramos propostas que dão ênfase às brincadeiras e que favoreçam uma reflexão e construção de contextos formativos, ofertando a garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Esses são fatores, portanto, que devem ser observados para escolha do que vai ser explorado no cotidiano escolar para que haja uma coerência entre a proposta da Educação Infantil e os recursos didáticos a ela associados, além de manter elos com as orientações da BNCC. A brincadeira, conforme a BNCC, é um dos

eixos estruturantes da prática pedagógica, e o brincar é um dos direitos de aprendizagens e desenvolvimento previsto no documento. Compreender as diferenças entre o brincar livre e a brincadeira direcionada, por exemplo, revela situações nas quais o docente consegue organizar um planejamento intencional voltado ao contexto educacional que favoreça a aprendizagem.

Todos os Campos de Experiência envolvem o brincar e a brincadeira. Bebês e crianças são sujeitos ativos e curiosos e aprendem e se desenvolvem por meio de brincadeiras e em contextos de interações responsivas, ou seja, mediadas por adultos. O professor tem um papel fundamental em organizar propostas nas quais, por meio de uma escuta e observação atenta, organiza espaços e materiais que fazem a diferença na qualidade das brincadeiras e das interações. Apresentadas essas considerações, podemos sintetizar, na figura abaixo, alguns fatores importantes para a seleção de materiais didáticos na Educação Infantil, considerando as abordagens sinalizadas nos capítulos anteriores:

FIGURA 1 – Materiais didáticos na Educação Infantil



Fonte: Elaboração da autora (2022).

Entendemos, nesse sentido, que os materiais didáticos para Educação Infantil devem priorizar pelo menos quatro elementos: ludicidade, atratividade, Campos de Experiência e aprendizagem. Devem ser formulados de forma a contemplar esses requisitos mínimos para que os direitos de desenvolvimento da criança sejam assegurados. De acordo com MEC (2012), a criança é cidadã e poder escolher e ter acesso aos brinquedos e às brincadeiras é um de 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 compreende o mundo. Por isso, os materiais precisam valorizar o lúdico e serem atrativos, ou seja, precisam despertar o interesse da criança em aprender.

Ainda existe uma concepção equivocada na Educação Infantil em relação ao brincar. Para muitos, entende-se que a criança aprende a brincar sozinha e que não demanda de suporte adulto. Porém, essa visão deve ser desconstruída. Ao ser educada, a criança deve entrar em contato com um ambiente organizado e planejado que favoreça um brincar de qualidade. É importante escolher os brinquedos ou até mesmo brincadeiras adequadas para cada faixa etária.

Isso assinala o quão importante é observar os materiais didáticos usados na Educação Infantil, sabendo identificar os elementos mínimos que eles devem contemplar. Dessa forma, com o uso de materiais e com a mediação do adulto, a criança aprende novas brincadeiras e suas regras. Depois que ela aprendeu, passa a reproduzir ou recriar novas brincadeiras e maneiras de brincar e assim vai garantindo a ampliação de novas experiências. Dessa forma, o MEC (2012) afirma que:

> As crianças brincam de forma espontânea em qualquer lugar e com qualquer coisa, mas há uma diferença entre uma postura espontaneista e outra reveladora da qualidade. A alta qualidade é resultado da intencionalidade do adulto que, ao implementar, o eixo das interações e brincadeiras, procura oferecer autonomia às crianças, para a exploração dos brinquedos e a recriação da cultura lúdica. É essa intenção que resulta na intervenção que se faz no ambiente, na organização do espaço físico, na disposição de mobiliário, na seleção e organização dos brinquedos e materiais e nas interações com as crianças. (MEC, 2012, p. 12).

Para que aconteça esse processo, é necessário que ocorra a observação das crianças, suas intenções educativas, o planejamento do ambiente que as crianças frequentam e interagem, o envolvimento desse espaço e, também, o envolvimento das famílias e a ação interativa dos professores e toda equipe. O conjunto de todos esses fatores é que faz a diferença no processo educativo, resultando em uma educação de qualidade para a primeira infância.

Os materiais didáticos mais usados hoje na Educação Infantil são livros, cartazes, histórias em quadrinhos, gravuras, desenhos, ilustrações, retroprojetor, slides, fantoches e palitoches. Sabemos, no entanto, que livros didáticos, muito presentes em algumas instituições, às vezes são a principal ferramenta de suporte aos professores. A escolha dos materiais didáticos deve levar em conta a dinamicidade, estímulo ao gosto pela leitura, desenvolvimento do pensamento crítico, a interatividade e a inclusão. Todos esses elementos

são importantes para propormos um plano de aula que contemple as expectativas da criança, bem como guie o seu desenvolvimento em todos os Campos de Experiência.

Levando em consideração o contexto da Educação Infantil, sugerem-se materiais didáticos que venham ao encontro de propostas inovadoras, lúdicas e prazerosas. Recentemente, a Educação Infantil foi incluída no Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD/2019). O material didático do PNLD é um artefato pedagógico que propõe uma didática de interação voltada para a Educação Infantil. No entanto, ainda há muitas manifestações contrárias ao uso desses materiais nessa etapa da Educação Básica. O PNLD propõe ações voltadas ao trabalho docente que deve ser desenvolvido. Existem muitas controvérsias em relação a esse material, que o consideram apenas como construção de currículo escolar e o aceleramento da alfabetização precoce, afastando o desenvolvimento da criança conforme o que prevê as DCNEI.

Nessa perspectiva, é importante analisarmos as políticas públicas para a Educação Infantil, respeitando as especificidades de cada faixa etária previstas na BNCC. Muitas campanhas nacionais prezam pela erradicação do analfabetismo brasileiro, delegando a Educação Infantil a realizar uma antecipação do processo de alfabetização, porém essas ações podam etapas de desenvolvimento essenciais no processo de aprendizagem.

Conforme estudos voltados à temática da utilização de manuais didáticos (Nascimento, 2012; Boito, Barbosa, Gobbato, 2016; Albuquerque, Silva, 2017), o uso de apostilas ou livros didáticos na Educação Infantil ocasiona um empobrecimento da função docente, restringindo sua orientação às orientações prescritivas presentes nesses manuais. Para muitos docentes, os livros didáticos podem ser vistos como dispositivo de governo que conduz condutas e produz subjetividades. Nossa proposta, aqui, é pensar a possibilidade de o próprio docente ser o elaborador de seu material didático. Isso porque, conforme Borges e Garcia (2019):

> Como parte do dispositivo pedagógico da escolaridade obrigatória, os livros ou manuais didáticos interpelam as professoras de Educação Infantil, convocam-nas a pensar e a agir de certos modos específicos na educação de bebês e das crianças pequenas, buscando regulações das sensibilidades e das condutas docentes que atendem a racionalidades políticas de nossa época. (Borges; Garcia, 2019, p. 202).

Desse modo, o objetivo deste estudo é sugerir algumas propostas de interações didáticas para aplicação, exploração ou adaptação na etapa da Educação Infantil. Essas sugestões estão baseadas em uma sequência que considera estes elementos:

a) **Campo de Experiência:** identificação de um Campo, conforme as propostas da BNCC (2017), a partir do qual a proposição é esboçada para que haja coerência entre a prática educativa e as orientações do documento;
b) **Tema Proposto:** cada proposição é pautada em um enfoque temático, por se compreender que ele pode ser um elemento norteador, um guia para a sequenciação de atividades, organizadas de forma integrada e focalizadas em competências distintas;
c) **Etapa:** identificação para qual faixa etária a proposição se mostra pertinente, considerando-se as fases do desenvolvimento infantil e os objetivos de cada uma; nesse sentido, o nível das atividades é observado para ser coerente com a etapa a que se destina a proposição;
d) **Duração das atividades:** previsão do período de tempo que a proposição pode ser desenvolvida; trata-se de uma estimativa, indicada em dias, a qual pode variar dependendo do contexto de aplicação;
e) **Código Alfanumérico:** é uma referência aos códigos de Campos de Experiência, ao grupo da Educação Infantil e objetivos a que se refere a proposição; é uma forma de sistematização e organização, conforme orientações da BNCC (2017), dos planejamentos educativos na Educação Infantil;
f) **Objetivos de Aprendizagem:** definição dos objetivos da proposta, isto é, apresentação das finalidades da sequenciação apresentada para a prática educativa;
g) **Metodologia**: apresentação dos caminhos a serem percorridos pelo professor para aplicação da proposta em um contexto real de aprendizagem na Educação Infantil;
h) **Recursos didáticos:** enumeração dos recursos necessários à execução das propostas de prática, norteando os professores sobre o que é preciso para que elas possam ser totalmente implementadas.

Destacamos que essa forma de organização das propostas é uma construção autoral a partir do que consideramos ser um roteiro mínimo, básico, para se planejar um material didático coerente, atrativo para a Educação infantil, o qual também priorize os Campos de Experiência e indique caminhos aos professores que atuam nessa etapa. Não tem a pretensão de ser um modelo, mas de um guia que possa nortear a nossa reflexão e a de outros professores que têm interesses em refletir sobre materiais didáticos.

Partindo dessas considerações, apresentamos duas propostas organizadas conforme o roteiro que expusemos anteriormente.

Proposta 1

Campo de Experiência: O Eu o Outro e o Nós; Escuta, fala, pensamento e imaginação;

Tema Proposto: Família

Etapa: Bebês (zero a um ano seis meses)

Duração das atividades: 5 dias

Código Alfanumérico: EI01EO02; EI01EF01

Objetivos de Aprendizagem:

*__Interagir__ com outras crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar materiais, objetos e brinquedos.

*__Reconhecer__ quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.

Metodologia:

*Rotina Diária

*Brincar Livre nos diversos espaços

*Imitação através do espelho e interação com seus pares e adultos. Chamar as crianças para irem até na frente do espelho para poderem se observar.

*História: "O livro da Família" (Todd Par), "Família é feita de amor" (Carolina Rodrigues da Silva Souza). Usar Fantoche em alguns momentos, despertando a curiosidade.

*Foto impressa da família: expor a foto na sala e pedir para a criança identificar os membros da família. Citar os nomes dos integrantes da família.

*Cantar, todos os dias, cantigas relacionadas à família.

*Recursos Didáticos: livro de histórias, fotos, espelho, fantoche, brinquedos.

Proposta 2

Campo de Experiência: O Eu o Outro e o Nós; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Corpo, gestos e movimentos

Tema Proposto: Regras e Combinados

Etapa: Crianças bem pequenas (um ano e sete meses a três anos e 11 meses)

Duração das atividades: 5 dias

Código Alfanumérico: EI02EO02; EI02EF01, EI02CG03

Objetivos de Aprendizagem:

*__Interagir__ com outras crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar materiais, objetos e brinquedos.

*__Imitar__ gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais.

Metodologia:

*Rotina Diária;

*Brincar livre nos diversos espaços.

*Conversação sobre regras e combinados. Conversar sobre a importância do respeito com os colegas, professoras, família, saber esperar sua vez, não empurrar, não morder, ajudar o colega.

*Confecção de Cartaz com figuras ilustrativas, junto com as crianças. Exposição do cartaz em lugar visível no ambiente da sala, para que as crianças visualizem diariamente, pois a criança aprende pelo visual e pela repetição.

*Observação da organização da do ambiente escolar. Incentivar as crianças a criar hábitos de organização. Sugerir para que separem os brinquedos por tipos e tamanhos. Oferecer diversas caixas e pedir que separem os brinquedos. Mostrar os espaços onde são guardados os brinquedos.

*Lata das Trocas (Taise Agostini): confeccionar uma lata e dentro colocar imagens negativas. Confeccionar um cartaz com duas colunas "Troca isso por isso". Expor as imagens positivas e chamar as crianças uma por uma, para escolher uma imagem negativa da lata e trocar por uma positiva. Na sequência, expor no cartaz.

*Fazer TAGS com imã para as crianças levarem para casa e fixarem na geladeira, incentivando também regras e combinados na sua casa, principalmente de organização dos ambientes.

*Histórias: "Combinados da turma" (Raquel Gallo Cruz), "O dia em que o monstro veio na minha escola" (Rosane Souza), "Carinho quente" (Juliana Raquel).

*Cantiga: "O meu amigo eu vou respeitar".

Recursos Didáticos: Livro de Histórias, TAGS, imagens de revistas e jornais, lata das imagens, cartazes, caixas, brinquedos.

As duas propostas têm um caráter didático, pois são formuladas a partir de um roteiro que, embora simples, contempla itens essenciais de um planejamento que dialoga com as perspectivas adotadas pela BNCC (2017) e que pode ser executado por professores de diferentes realidades educacionais. Além disso, elas estão centradas em abordagens que permitem o entrecruzamento entre Campos de Experiência, sem isolá-los, objetivos de

aprendizagem e ludicidade, porque esta é uma prioridade na metodologia de trabalho, assim como a atratividade das atividades, o que é potencializado pela exploração de recursos variados, como cantigas, histórias, tags, animações etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estudo, voltada a reflexões acerca de Campos de Experiência na Educação Infantil, reforça a necessidade de se compreender o universo da aprendizagem, desenvolvimento e ludicidade associado ao contexto das crianças nas escolas nessa fase inicial da Educação Básica.

Quanto aos cinco Campos, o estudo mostra que, do ponto de vista teórico, a proposição é em primeiro lugar uma continuidade das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais, buscando curricularizar a Educação Infantil e, assim, instituindo parâmetros mínimos do que precisa ser contemplado nessa etapa. Ainda nesse sentido, entende-se que os Campos situam melhor os direitos da criança e as dimensões da infância, o que é fator positivo, pois estão associados de forma coerente com as necessidades nessa fase formativa.

A orientação dos Campos também é pertinente na medida em que indica alicerces fundamentais para desenvolvimento da criança, oportunizando que importantes áreas sejam contempladas de forma a oportunizar que a formação inicial seja a base para o desenvolvimento da criança em adulto com autonomia, perspicácia, valores necessários a uma vida cidadã.

No entanto, é preciso reconhecer que, embora haja avanços com a BNCC no que tange aos Campos de Experiência, ainda o documento mostra-se lacunar. Ele, mesmo tendo o objetivo de orientar a atuação dos professores na Educação Infantil, apresenta redações que são um pouco genéricas de forma a não evidenciar a clareza necessária especialmente ao como implementar os Campos no cotidiano real das escolas. Em outros termos, há uma ausência de esclarecimento sobre quais processos, metodologias e passos, instrumentos e materiais didáticos, por exemplo, são pertinentes para aplicação das orientações da BNCC.

Essas considerações críticas acerca da proposição dos Campos de Experiência indicados na BNCC são importantes para que professores e pesquisadores possam conhecer não apenas a importância do documento e os avanços que ele traz, mas também para identificar as fragilidades que ele denota. Nesse sentido, compreende-se que este estudo se mostra relevante também.

Cabe pontuar que, para uma aprendizagem eficaz, é fundamental ter objetivos de aprendizagem e ensino vinculados à realidade social, cultural e educacional de determinada região, oferecendo materiais didáticos que despertem a atenção e a curiosidade e que, ao mesmo tempo, desenvolvam as habilidades e as competências necessárias nessa etapa da Educação Básica.

Quanto às propostas de construção de atividades para a Educação Infantil, sistematizadas no último item apresentado neste capítulo, cabe pontuar que são referências que contribuem para compreender um pouco mais o contexto de orientações da BNCC de uma forma mais prática, à medida que são pautadas em um roteiro simples que pode ser compreendido facilmente por professores de Educação Infantil. Além disso, ajudam na construção de uma perspectiva curricular em que os Campos de Experiência são elementos centralizados do trabalho pedagógico com as crianças. Nesse sentido, são um guia de como é possível aplicar as noções de Campos no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

BORGES, J.D.G; GARCIA, M.M.A. O livro didático para professoras de educação infantil: um artefato pedagógico da subjetivação docente. **Rev. LES Linguagens Educação Sociedade,** Teresina, São Paulo, n. 43, p 193-221, 2019.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, Secretaria de educação fundamental/Secretaria de educação Especial, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2017.

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

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

NOVA ESCOLA. **O que são os Campos de Experiência da Educação Infantil**. Disponível em: < https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/58/o-que-sao-os-campos-de-experiencia-da-educacao-infantil >. Acesso em: 10 abr. 2022.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento; um processo sócio-histórico**.** São Paulo: Scipione, 2019.

PERSPECTIVAS LEITORAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Lúcia de Souza Lacerda[19]
Laísa Veroneze Bisol[20]

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

> Ler é condição necessária para a conquista da cidadania e participação social, para o acesso a informações que circulam das mais diversas maneiras, assim como para ingressar no mundo do trabalho. No entanto, mesmo diante de sua relevância, a leitura ainda é praticada por um número muito pequeno de brasileiros. A necessidade que se coloca para a escola, família e demais espaços envolvidos no ensino da leitura e formação de leitores é a de possibilitar ao indivíduo sua constituição como leitor, pois ela lhe permite entender criticamente a sociedade e nela interferir. Essa leitura deve ir além da simples decifração de símbolos. (Rauen, 2008, p. 4-5).

Iniciamos este capítulo com a citação de Rauen (2008) por entendermos o papel importante da leitura para a real participação de um indivíduo em todos os meios sociais, no mundo do trabalho, na vida cotidiana, na participação política e outros.

Neste ínterim, a formação de leitores pode ser compreendida como um processo individual e contínuo na vida de um sujeito. De modo geral, inicia-se no ambiente doméstico, em família, momento em que os textos verbais e não verbais são decodificados pelas pessoas que nos cercaram quando crianças, ainda não alfabetizadas. Por outro lado, a leitura formal é tida como aquela apreendida na escola, viabilizada por intermédio de um conjunto de elementos formado por conteúdos, regras, metodologias, estratégias e recursos, mediante planejamento do professor. Este, pode ensinar a leitura com uso de diferentes gêneros textuais, desenvolvendo em nós, o gosto e o hábito de ler, ainda que isso aconteça de forma e em tempo diferentes para as pessoas[21].

O objetivo da formação de leitores centra-se, portanto, em oportunizar aos sujeitos

[19] Mestra em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Graduada em Pedagogia. Professora da rede estadual do estado de Mato Grosso. a102159@uri.edu.br
[20] Doutora em Letras – Estudos literários pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Doutora em Comunicação e Informação Contemporânea pela Universidade de Santiago de Compostela (USC-ES); Mestra em Letras – Literatura Comparada pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI); Graduada em Comunicação Social – Jornalismo pela UFSM. Docente no Programa de Pós-graduação em Educação (mestrado e doutorado) da URI – campus de Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul, Brasil. laisabisol1@gmail.com
[21] As bibliotecas também possibilitam a promoção a leitura (Sánchez-Garcia; Yubero, 2017).

posicionarem-se diante de conceitos e situações do seu dia a dia, de sua realidade, para que possam atuar criticamente nos mais diversos meios sociais. Essa formação é desenvolvida especialmente no âmbito escolar, espaço em que é oferecida aos alunos uma diversidade de textos que os conduzem a aumentar seu repertório, informações e aquisição de novas experiências e palavras, as quais levam para seu cotidiano, sua realidade. Sendo assim, cabe, especialmente às escolas, a responsabilidade de promover o ensino e a aprendizagem da leitura, com metodologias e recursos significativos para que ocorra a formação do leitor.

Apresentamos, na sequência, reflexões sobre esses temas, iniciando pelo modo como eles aparecem na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), em seguida, discutimos acerca das potencialidades e perspectivas de desenvolvimento de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O QUE INDICAM OS DOCUMENTOS NORTEADORES

Tanto a BNCC (Brasil, 2018) como o RCNEI (Brasil, 1998) informam que na Educação Infantil muito se trabalha as ações educativas em consonância com os cuidados básicos e as brincadeiras. Outro ponto comum que ambos os documentos têm, diz respeito à estruturação do ensino e da aprendizagem nessa etapa, a qual deve estar alinhada às experiências relacionadas à formação pessoal e social e às experiências e conhecimento do mundo da criança.

Essa abordagem visa favorecer a construção da identidade e autonomia dos sujeitos. Além disso, visa à promoção de diferentes linguagens, permitindo que as crianças identifiquem semelhanças e diferenças em áreas como música, artes visuais, natureza e sociedade, matemática, movimento corporal e linguagem oral e escrita, esta última, englobando o campo da leitura. Essa abordagem integrada proporciona um ambiente educacional mais enriquecedor e alinhado às necessidades e às capacidades das crianças nessa fase de seu desenvolvimento. Quanto ao objetivo da leitura na Educação Infantil o RCNEI (Brasil, 1998) explica que:

> [...] a aprendizagem da leitura e da escrita se inicia na educação infantil por meio de um trabalho com base na cópia de vogais e consoantes, ensinadas uma de cada vez, tendo como objetivo que as crianças relacionem sons e escritas por associação, repetição e memorização de sílabas. (Brasil, 1998, p. 120).

A BNCC (Brasil, 2018) considera que a aprendizagem da leitura ocorre gradativamente na Educação Infantil no processo de escuta, fala, pensamento e imaginação, nas mais diversas situações de comunicação que a criança vivencia na escola, em casa e demais ambientes sociais, ouvindo e acompanhando o que se fala, o que se lê. O RCNEI (Brasil, 1998) afirma que

> A oralidade, a leitura e a escrita devem ser trabalhadas de forma integrada e complementar, potencializando-se os diferentes aspectos que cada uma dessas linguagens solicita das crianças. Neste documento, os conteúdos são apresentados em um único bloco para as crianças de zero a três anos, considerando-se a especificidade da faixa etária. Para as crianças de quatro a seis anos, os conteúdos são apresentados em três blocos: "Falar e escutar", "Práticas de leitura" e "Práticas de escrita". (Brasil, 1998, p. 133).

Nessa primeira fase da Educação Básica, o ato de ler não é tido como uma prática distante do ato de falar e escutar, tampouco realizado à parte da prática de escrita. É ensinada e praticada simultaneamente, devendo ser orientada, respeitando-se a faixa etária da criança em cada fase. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental isso também se aplica, como trazem BNCC a (Brasil, 2018) e o RCNEI (Brasil, 1998).

O reconhecimento da capacidade de leitura da criança ocorre quando ela consegue compreender o que está escrito por meio dos sinais presentes no contexto apresentado. Por isso, é importante promover o ensino da leitura e da escrita utilizando uma variedade de materiais escritos – e essa prática que não é específica da Educação Infantil, posto que o processo de aprendizagem se estende para além dessa etapa. Os materiais usados precisam ter significado para a criança, para que, ao entrar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ela seja capaz de cultivar o hábito da leitura diante de materiais diversos e mais enriquecidos em conteúdo e informações, do que aqueles usados na etapa anterior. As orientações didáticas de ensino de leitura do RCNEI (Brasil, 1998) expõem:

> Práticas de leitura para as crianças têm um grande valor em si mesmas, não sendo sempre necessárias atividades subsequentes, como o desenho dos personagens, a resposta de perguntas sobre a leitura, dramatização das histórias etc. Tais atividades só devem se realizar quando fizerem sentido e como parte de um projeto mais amplo. Caso contrário, pode-se oferecer uma ideia distorcida do que é ler. A criança que ainda não sabe ler convencionalmente pode fazê-lo por meio da escuta da leitura do professor, ainda que não possa decifrar todas e cada uma das palavras. Ouvir um texto já é uma forma de leitura. (Brasil, 1998, p. 141).

Na mesma perspectiva, a BNCC (Brasil, 2018) aborda a prática de leitura, enfatizando a importância de conduzir a criança a acompanhar a leitura de textos, permitindo que ela

reconheça os diversos usos sociais da escrita e dos gêneros textuais. Ao ouvir e seguir o que está sendo lido, a criança é incentivada a desenvolver a curiosidade, a imaginação, as habilidades de comunicação e interação, a ampliar seu vocabulário, a lidar com as emoções e a aprimorar sua capacidade criativa, cumprindo, assim, diversos objetivos relacionados ao ensino da leitura na Educação Infantil (Brasil, 1998, 2018).

Na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, segundo a BNCC (Brasil, 2018), são objetivos da leitura, levar a criança a:

> Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios. Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida. Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas. Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação. (Brasil, 2018, p. 55).

Nesse processo, a leitura vai se consolidando conforme se ampliam as práticas de linguagem próprios do conhecimento escolar. Para Rodrigues (2014, p. 13), a finalidade da leitura é "compreender o que é lido, sendo que esta compreensão irá depender do grau de conhecimento prévio do leitor, sobre aquilo que está a ser lido". Dentre os objetivos da leitura no Ensino Fundamental, a BNCC (Brasil, 2018) cita: conhecer, compreender e explorar as diferentes linguagens além de

> [...] utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital; Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (Brasil, 2018, p. 65).

Além de ser gradativo, os processos de ensino e de aprendizagem da leitura precisam ser desenvolvidos respeitando-se as habilidades e as competências requeridas em cada fase, inclusive, como bem explicitou a BNCC (Brasil, 2018), a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Embora não seja o foco deste estudo, convém destacarmos que a BNCC, representa

um importante documento norteador, no entanto, também apresenta contradições. Na análise de Rodrigues (2017), há contradições significativas na BNCC relacionadas à concepção de leitura proficiente, ao questionar a definição da leitura como uma "situação comunicativa" baseada na escolha de gêneros textuais – tal abordagem limita a compreensão da leitura. Em vez disso, Rodrigues (2017) propõe uma visão mais ampla, descrevendo a leitura como plena autonomia cognitiva diante de signos, especialmente os verbais literários. Nesse contexto, a leitura vai além da mera relação entre diferentes níveis de compreensão linguística, destacando a importância da subjetividade do leitor e sua habilidade de expressar pontos de vista por escrito em qualquer gênero textual.

Nesse sentido, Rodrigues (2017) percebe uma contradição na BNCC ao afirmar que o desenvolvimento de habilidades a partir de dois gêneros textuais pode resultar em treinamento e adestramento, em vez de fornecer uma formação geral e humanística. O argumento destaca que essa abordagem não está alinhada com as exigências sociais e de trabalho contemporâneo. A crítica se concentra, portanto, na hipótese de que a ênfase na leitura vinculada aos gêneros textuais pode não oferecer aos alunos elementos específicos para as complexidades da autonomia cognitiva e expressão de ideias em diferentes contextos, limitando, assim, o alcance da formação fornecida pela BNCC.

Na visão de Rauen (2008), o desenvolvimento de leitura expressa um estado intelectual e uma condição de libertação, por proporcionar esses aspectos aos leitores mais independentes e críticos ao se depararem com os mais variados tipos de textos escritos, em primeira instância os mais próximos, e posteriormente, os textos que estão ao redor do mundo – há textos que são compreendidos independentemente do idioma, assevera a autora. A leitura aproxima o leitor de si mesmo e de sua própria história, por conscientizá-lo das coisas que influencia em sua existência como ser social, o que denota a importância e a necessidade da prática de leitura.

Para Rauen (2008), a leitura nos ajuda a entender o que o mundo nos apresenta, sendo esta uma dinâmica que nos permite a nele agir e interagir – também pela escrita. A leitura dá sentido ao que vemos e ouvimos, para que saibamos expressar o que os mais diferentes tipos de texto nos mostram, nos ensinam e nos ajudam a construir.

POTENCIALIDADES E PERSPECTIVAS DE DESENVOLVIMENTO DE LEITURA

Discutimos, nesta seção, sobre os benefícios que a leitura traz (formação cultural, linguística; ampliação de perspectivas culturais; compreensão de mundo; imaginação,

criatividade, ampliação de vocabulário), e as potencialidades do texto. O ensino e a aprendizagem da leitura no Ensino Fundamental são atividades inerentes do processo de desenvolvimento e de construção dos saberes para que se forme alunos capazes para atuarem criticamente e com autonomia na sociedade, motivando-os a fazê-lo, segundo desenvolvem, naturalmente, suas potencialidades.

Na concepção de Sousa (2016), a leitura influencia na compreensão particular da realidade conforme o que a criança percebe e atribui de significado ao que lê, ao que consegue extrair do que está de escrito de forma explícita e nas entrelinhas do texto. À vista disso, a função da leitura vai além de decodificar textos, devendo capacitar o aluno a compreender o que lê. É importante motivar no aluno a prática de leitura, para que ele se aproprie cada dia mais dos conhecimentos, desenvolva seu senso crítico e atue com autonomia e de forma significativa diante das situações das realidades que o cerca.

Silva (2002) argumenta sobre o que move as famílias que enviam seus filhos para a escola, e expõe que a principal resposta está o objetivo de que seus filhos aprendam a ler, ler para aprender. Essa aprendizagem precisa e pode ser significativa, para que os filhos dessas famílias participem da dinâmica do mundo da leitura e da escrita, o que significa, na visão do autor, treiná-los para compreenderem os diversos tipos de textos que existem e estão disponíveis para essa atividade.

Para atender ao que a sociedade requer, os professores precisam atentar-se ao que nela acontece, para delinear sua prática de leitura bem como os objetivos desta como um todo. Essa percepção vem de respostas de perguntas as quais os professores fazem a si mesmos, "[...] práticas estas que, no seu conjunto, têm em mira a educação de um tipo específico de leitor. Leitores e leituras para quê? Para a reprodução ingênua desta sociedade ou para o enfrentamento de suas contradições e de seus desafios?" (Silva, 2002, p. 64).

Nessa perspectiva, os professores são instigados a pensarem os objetivos do ensino de leitura, concluindo que é necessário saber a intencionalidade da leitura para formar leitores que consigam questionar e se colocar conscientemente diante de um contexto social, para dele participar e promover as mudanças quando necessárias. Essas considerações são importantes, pois, como referem Adler e Van Doren (1972/2015),

> Muita gente, hoje em dia, acha que a leitura já não é tão necessária quanto foi no passado. O rádio e a televisão acabaram assumindo as funções que outrora pertenciam à mídi impressa, da mesma maneira que a fotografia assumiu as funções que outrora pertenciam à pintura e às artes gráficas. Temos que reconhecer – é verdade – que a televisão cumpre algumas dessas funções muito bem; a comunicação

> visual dos telejornais, por exemplo, tem impacto enorme. (Adler; Van Doren, 2015, p. 79).

A leitura precisa ser estruturada e trabalhada de forma que os alunos compreendam que ela representa uma chave para a compreensão de tudo o que está ao seu redor. Para tanto, é essencial que os professores promovam práticas de leitura que superem a mera decodificação de palavras, estimulando seus alunos a explorar os significados contidos nos textos. No desenvolvimento dessa perspectiva mais ampla de leitura, os alunos adquirem habilidades linguísticas e também são capacitados a interpretar e relacionar informações, construindo um repertório de conhecimento que se estende à frente dos limites da sala de aula.

Para Adler e Van Doren (2015), a leitura tem 5 dimensões: (1) arte e atividade; (2) leitura ativa; (3) objetivos da leitura; (4) aprendizado; (5) professores (presentes e ausentes). Em relação à leitura enquanto arte e atividade, Adler e Van Doren (2015) explicam que sabemos mais hoje do mundo que antes, o que mostra a importância do conhecimento prévio, sendo este um elemento importante para o entendimento do que pensamos sobre algo.

É inegável a quantidade de informações as quais temos acesso, porém, poucos são os fatos que as formaram, as informações geralmente "aparecem prontas", formadas, são reflexos dos meios de comunicação, que acabaram por tornar "desnecessário" o ato de pensar sobre alguns fatos. Ainda que as informações sejam apresentadas por intelectuais ou especialistas em determinados assuntos, e que esses tenham como objetivo "formar opiniões" sem que tenhamos o mínimo de esforço, elas podem nos deixar à margem daquilo que realmente a formou, levando-nos, por vezes, a não compreensão da informação. Em relação à leitura ativa,

> Dado que toda leitura consiste em uma atividade, então toda leitura tem de ser ativa. A leitura totalmente passiva é algo impossível - afinal, não conseguimos ler com os olhos paralisados e com a mente adormecida. Por conseguinte, ao compararmos a leitura ativa com a leitura passiva, nosso objetivo será mostrar que a leitura pode ser mais ou menos ativa e, ademais, que quanto mais ativa, tanto melhor. Quanto maior a extensão e o esforço na leitura, tanto melhor será o leitor. Quanto mais o leitor exigir de si próprio e do texto que estiver lendo, tanto melhor ele será. (Adler; Van Doren, 2015, p. 26).

É possível alguém imaginar que nenhuma leitura é completamente passiva ou indiferente, ainda que a ação de ler ou de ouvir quem o está fazendo, pareça sem sentido. Como exemplo, Adler e Van Doren (2015) mencionam as palestras, uma atividade para a qual o palestrante tem todo um esforço anterior de leitura, estudo, análise, entendimento, (re)estruturação de sua fala para levar para os ouvintes a mensagem que eles não tiveram esforço em ler. Assim também pode ser um leitor, esforçar-se no ato de ler, ler, ouvir o que lê,

conscientizar-se do assunto tratado na leitura. Até mesmo, escrever sobre o que está lendo.

Para Adler e Van Doren (2015), um texto pode ser compreendido de duas formas, em todo o seu contexto ou por partes, dependendo do que o seu autor queira transmitir, considerando que de um leitor para outro o processo de leitura será melhor ou pior, estando essa perspectiva ligada ao desempenho individual de quem lê ou momento em que lê. Ao discorrerem sobre "os objetivos da leitura: ler para se informar e ler para entender", Adler e Van Doren (2015, p. 28) argumentam que o objetivo do autor de um livro é comunicar algo para alguém (o leitor), e que o sucesso na leitura é intrínseco ao que esse alguém aprendeu, daquilo que se pretendia o autor. Parece confuso, mas o reflexo de uma boa obra é a compreensão do leitor, o sentido que ele deu a ela.

Para Adler e Van Doren (2015) existem duas razões entre o pensamento ou intelecto do leitor e o livro e/ou o texto, de forma que, conforme ele lê, progride seu entendimento ou apenas capta algumas informações. Optando pela segunda alternativa, recomendam os mencionados autores, que o leitor peça a quem alcançou o total entendimento do texto ("entendimento superior"), que o ajude a ter mais entendimento sobre o tema tratado – o que mostra a capacidade de compreensão como um recurso flexível, que pode ser enriquecido, retomado. Parte da "desigualdade de entendimento".

> [...] em linhas gerais, o que é a leitura ativa - é o processo por meio do qual a mente se eleva por conta própria, isto é, sem mais nada com o que operar a não ser os símbolos contidos no livro. A mente deixa de entender menos e passa a entender mais. As operações técnicas que tornam possível tal elevação são os diversos atos que compõem a arte de ler. (Adler; Van Doren, 2015, p. 30).

Ademais, há um ponto importante a se ponderar, conforme já mencionado, que diz respeito a intencionalidade de quem lê, sua motivação e interesse pela obra ou pelo autor, ou ainda, do assunto abordado. Em se tratando do que é apresentado aos alunos no âmbito escolar, consideramos que o professor é instrumento chave, por que é ele quem seleciona o assunto vai trabalhar com eles, motivando-os conforme os objetivos da atividade de leitura, lembrando que, em algumas atividades, os próprios alunos selecionarão o que querem ler.

Explicando sobre a dimensão "leitura é aprendizado: a diferença entre ensino e descoberta", Adler e Van Doren (2015) expõem sobre aprender e entender algo que antes não entendíamos, estando essa possibilidade na relação que fazemos entre o que está escrito (lido) e o que lembramos sobre o mesmo. Só nos lembramos daquilo que aprendemos com a leitura. Precisamos analisar que, o que entendemos está relacionado ao que está escrito ou àquilo que

quem escreveu quis dizer. É uma avaliação um pouco difícil para o professor quando se está formando leitores, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, fase em que dificilmente se pode perceber um nível de desenvolvimento dos estudantes para essa forma de interação.

Para Adler e Van Doren (2015), existem dois tipos de ignorância: a do analfabeto – aquele incapaz de ler –, e a de quem é alfabetizado, leu, mas, de maneira incorreta, leu mal. De igual modo, há diferença entre ensino e descoberta.

> O ensino ocorre quando uma pessoa instrui outra oralmente ou por escrito. No entanto, é possível adquirirmos conhecimento sem sermos ensinados. A descoberta está para o ensino assim como o aprendizado sem professor está para o aprendizado com professor. Nos dois casos, há aprendizado. Seria um erro crasso supor que a descoberta é aprendizado ativo e o ensino é aprendizado passivo. Não existe aprendizado inativo, assim como não há leitura inativa. Uma maneira melhor de tornar essa distinção mais clara é chamar o ensino de "descoberta com auxílio". (Adler; Van Doren, 2015, p. 34).

Essa argumentação de Adler e Van Doren (2015) reflete a importância que têm todas as aprendizagens – formal e informal –, para a atividade de ensinar e de aprender, pois, o conhecimento somente apresentará resultados mediante a aprendizagem. No que se refere à educação escolar, cabe aos professores ensinar e, aos alunos, aprenderem. Nesse processo, é importante se pensar nos recursos e metodologias que os professores utilizarão para obter os frutos da aprendizagem, pois os alunos se orientam por aquilo que diz o professor, ou seja, aprender a ler, ouvindo, considerado como a arte de ensinar. Já a descoberta é uma atividade independente, na qual o aluno, no caso da leitura, não segue as orientações do professor e lê de forma descuidada, e obtém algum conhecimento.

No Quadro a seguir apresentamos algumas potencialidades e perspectivas de desenvolvimento de leitura.

QUADRO 1 – Potencialidades e perspectivas de leitura

Elementos da leitura	**Potencialidades**	**Perspectivas de desenvolvimento**	**Referências**

Fluência	Leitura; Alta compreensão da leitura; Leitura com precisão; Reconhecimento e bom uso das palavras; Nível de desenvolvimento da leitura	Prática regular para melhorar a fluência; investimento na decodificação para melhorar a compreensão. Melhora do nível de compreensão leitora	Puliezi; Maluf (2014); Adler e Van Doren (2015); Rodrigues (2014).
Compreensão do texto	Melhor compreensão e interpretação do texto	Ensino de estratégias de compreensão e inferências	Adler e Van Doren (2015).

Vocabulário	Compreensão das palavras e aumento de vocabulário	Conhecimento e utilização de maior número de palavras	Adler e Van Doren (2015); Rodrigues (2014).
Habilidades críticas	Pensamento crítico, análise e avaliação dos Textos	Questionamentos reflexivos,	Adler e Van Doren (2015), Rodrigues (2014).
Motivação para a leitura	Desenvolvimento do gosto pela leitura	Estímulo / motivação à discussão e análise de diferentes perspectivas	Adler e Van Doren (2015), Rodrigues (2014)

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas referências listadas no Quadro (2023).

Quanto à dimensão “professores presentes e ausentes”, Adler e Van Doren (2015, p. 35) afirmam que há diversas formas de aprender a ler, dentre as quais, consideram a “leitura e audição como atividades equivalentes ao aprendizado com professores”. São artes diferentes, porém, constituem-se como caminhos de ensino. Para os autores, a ação de ouvir uma palestra,

que, de certa forma, implica ler um livro. No caso de ouvir um poema contido num livro, seria como tê-lo lido no livro. Porém, na visão dos mesmos autores, a leitura deverá estar sempre em primeiro plano, e, em segundo, a audição. “A razão principal é que ouvir implica aprender com um professor que está presente – ele está ali, à sua frente –, ao passo que ler implica aprender com um professor que está ausente” (Adler; Van Doren, 2015, p. 35).

Para Puliezi e Maluf (2014), a fluência é primordial para a compreensão da leitura, de modo que os alunos processem as palavras com facilidade e em menor tempo, com mais agilidade. Eles conseguem interpretar cada palavra no todo do texto, sem se prenderem a decodificar palavra por palavra, sendo capazes de analisar as informações do texto ligando-as aos seus conhecimentos prévios. Essa facilidade pode tornar a prática de leitura mais aprazível para o aluno, auxiliando-o na melhor compreensão do texto e na construção e apropriação do conhecimento pretendido, motivando-o a se interessar e explorar outras leituras.

Complementando, Rodrigues (2014, p. 15) explica que a construção do conhecimento é um descritor de desempenho, que tem como objetivos: “i) selecionar informação; ii) identificar temas e ideias principais; iii) fazer inferências e deduções; iv) identificar relações intratextuais”. É alcançando esses objetivos que cada aluno compreenderá o que está ao seu redor. Em relação à fluência, Puliezi e Maluf (2014) citam Kuhn et al. (2010) para explicar que

> Fluência combina precisão, automaticidade e prosódia na leitura oral, que, tomadas em conjunto, facilitam a construção de sentido do texto pelo leitor. Isto pode ser demonstrado durante a leitura oral através da facilidade no reconhecimento de palavras, na manutenção de um ritmo adequado, fraseamento e entonação. Esses são fatores na leitura oral ou silenciosa que podem limitar ou favorecer a compreensão. (Puliezi, Maluf, 2014, p. 14-15).

Na formação do aluno leitor, para que ele desenvolva a habilidade da fluência, em conformidade com o relatório elaborado no ano 2000 pelo *National Reading Panel* NRP, Puliezi e Maluf (2014) sugerem a leitura oral repetida ou a prática de leitura oral e guiada. E apresentam outras recomendações, como:

> - Promover um modelo de leitura oral fluente através de um professor que leia em voz alta e com repetidas intervenções de leitura;
> - Fornecer instrução direta e devolutivas para ensinar a decodificação de palavras desconhecidas, ensinar expressões corretas e fraseamento adequado, o movimento de varredura dos olhos e outras estratégias que leitores fluentes usam;
> - Fornecer apoio oral e modelos para os leitores usando leitura assistida, leitura de poemas, leitura emparelhada, fitas de áudio e programas de computador;
> - Proporcionar aos alunos uma abundância de materiais apropriados ao seu nível de

> leitura para que eles leiam de forma independente;
> • Oferecer muitas oportunidades para a prática de leituras repetidas de textos progressivamente mais difíceis;
> • Estimular o desenvolvimento da prosódia através de pistas dos limites das expressões ou frases. (Puliezi, Maluf, 2014, p. 708).

Mesmo diante dessas sugestões, o professor pode recorrer a outras que aqui não estão contempladas, ou ainda, como explanam Puliezi, Maluf (2014), pode combinar dois ou mais métodos de auxiliar o aluno do desenvolvimento da habilidade de fluência em leitura. Segundo Adler e Van Doren (2015), a fluência está interligada ao nível de leitura, que se aprofunda conforme se experimenta a prática de leitura, conforme se desenvolve o hábito de leitura. Adler foi o precursor na apresentação das características dos níveis de leitura, entendendo o quão importante é compreender os tipos de leitura para uma mais apurada interpretação do que se lê – capacidade de leitura.

Esclarecemos que, com base em Adler e Van Doren (2015), a capacidade de leitura e o nível de leitura são conceitos relacionados, mas possuem pequenas diferenças, às vezes imperceptíveis; a capacidade de leitura é sobre como a criança pode entender os textos escritos, envolvendo muitas habilidades, enquanto o nível de leitura é sobre quão difícil são os textos que ela consegue entender bem. Por exemplo, se a criança pode entender facilmente histórias infantis, mas acha difícil entender livros da literatura infanto-juvenil, então, o nível de leitura para esses textos é mais difícil para ela. No próximo quadro, apresentamos os níveis de leitura e suas características.

QUADRO 2 – Níveis de leitura

Nível de leitura	Características	Questionamentos
1. Elementar	• Ocorre a alfabetização funcional; • O leitor desenvolve a capacidade de ler palavras e frases completas compreendendo as informações contidas nelas; • O leitor consegue ler sem ajuda de outra pessoa (aluno lê sem a ajuda do professor)	• O que diz a frase?

2. Inspecional ou pré-leitura	• O leitor consegue realizar a pré-leitura e faz a leitura rápida compreendendo do que se trata; • A pré-leitura se realiza mediante a exploração do texto a partir do sumário e dos subtítulos; • O leitor não sente necessidade imediata de compreender tudo o que está escrito; • A compreensão total, o entendimento total, acontecerá no processo de releitura.	• "O livro é sobre o quê?" • "Qual a estrutura do livro?" • "Em quais partes o livro é dividido?" "Que tipo de livro é este - romance, história ou ciência?"
3. Analítica	• O leitor não é passivo, faz anotações, questiona, analisa, resume o que leu; • A partir do tema, o leitor é capaz de resumir com as próprias palavras tudo o que leu (capacidade de síntese a partir de palavras-chave); • O leitor "investiga" o tema de leitura	• De que fala o livro? • O que exatamente o autor diz sobre o tema? • O conteúdo do livro é todo verdadeiro ou somente algumas partes?
4. Sintópica	• O leitor é capaz de comparar leituras / textos / obras / autores; • O leitor buscas diferentes fontes de leitura sobre o mesmo tema;	• O que esse autor tem em comum com outros autores?
	• O leitor desenvolve uma visão mais aprofundada e científica sobre o que leu no primeiro momento; • O leitor vai formando sua própria perspectiva.	

Fonte: Adaptado de Adler e Van Doren (2015, p. 37-40).

Sobre o vocabulário, Adler e Van Doren (2015) expõem sobre a utilização de dicionário ou de outros livros de referência, como enciclopédia. Para esses mesmo autores, é necessário saber o tipo de livro/texto que será lido, buscar informações sobre o autor e de sua intenção, para saber o que se esperar na leitura. Em se tratando de um livro ou texto com muitas informações históricas, por exemplo, o leitor se deparará com uma "variedade de sentidos listados para cada palavra, mas também à sua ordem e relação mútua" (Adler; Van Doren, 2015, p. 187).

Certamente o leitor precisará de um dicionário para aprofundar o conhecimento no que diz respeito à ortografia e/ou para aprender a pronúncia. Nessa perspectiva, deparamo-nos com obras trazem termos e conhecimentos mais específicos, mais técnicos, ou, termos mais utilizados em outras épocas, em outros tipos de referências, e outras palavras que possuem um sentido de aplicação diferente do usual. Com uma leitura assim, certamente o vocabulário do leitor aumentará. Sobre isso, Rodrigues (2014) argumenta que

> Existe uma relação estreita entre o vocabulário e a leitura que pode ser entendida de uma forma circular: o conhecimento lexical é importante para a leitura e a prática da leitura é uma forma de se conseguir desenvolver esse conhecimento lexical. A nosso ver, não podemos entender cabalmente um texto se não conseguirmos compreender as palavras desse texto, [...]. (Rodrigues, 2014, p. 60).

Enquanto atividade linguística, quanto maior o conhecimento oral (consciência fonológica, vocabulário e fluência oral, compreensão oral, conhecimento sobre a estrutura textual) e lexical (quantidade de palavras), de estruturas e complexidade das frases o leitor tiver, maior será a sua capacidade de compreensão – da leitura e da escrita. Ao encontrar no texto palavras desconhecidas, o leitor buscará o conceito e os significados dessas palavras, ainda que algumas possam ser deduzidas nas entrelinhas do texto, expõe Rodrigues (2014). Esta mesma autora complementa explicando que

> [...] o vocabulário que os alunos possuem não é idêntico, apresentando variantes ao nível da extensão e da diversidade. Segundo as investigações, no processo de leitura, os leitores ativam dois tipos de vocabulário fundamentais: o vocabulário ortográfico e o vocabulário de significado. O primeiro diz respeito aos vocábulos que são reconhecidos visualmente pelos alunos, auxiliados pela sua memória auditiva. Por seu turno, o vocabulário de significado abrange os vocábulos que [...] servem para os alunos fazerem associações mentais significativas. (Rodrigues, 2014, p. 62).

Um dos desafios para se formar leitores "modernos", complementa Rodrigues (2014), é fazê-los desenvolverem a capacidade leitora de ler com velocidade e compreenderem bem o que leem. Isso significa formar leitores com capacidade de leitura crítica e reflexiva, que

saibam transformar as informações (implícitas e explícitas) em conhecimento, que leiam com fluência a diversidade de textos e, ao mesmo tempo, sentir prazer em ler.

Quanto à motivação à leitura, ou esta como competência leitora, Rodrigues (2014) afirma que seu conceito envolve três dimensões. (1) A motivação intrínseca, que representa o gosto e o interesse do aluno pela leitura, de forma que ele desfrute bem da atividade; a motivação extrínseca, que depende de fatores externos ao aluno, como os elogios do professor. (2) Percepções de competência e eficácia, relacionada a autoavaliação do aluno – se ele se sente competente e eficaz na leitura, se sentirá motivado a fazê-la. (3) Motivação social, que envolve as partilhas de experiências de leitura e a interação entre os leitores. É importante, como ressalta a mesma autora, que não se rotulem os alunos em motivados ou desmotivados.

CONCLUSÕES

A formação de leitores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental certamente enfrenta diversos desafios. Desafios que levam em consideração tanto os aspectos individuais quanto os sociais no processo de formação de leitores. Por isso, é fundamental a compreensão acerca das diretrizes norteadoras da educação para esta fase, sendo também importante questioná-las, quando necessário.

Nesse sentido, superar a deficiência na capacidade de leitura é essencial para a formação de leitores e, partindo disso, a análise em torno das motivações para a leitura nos indica a necessidade de explorar de forma ampliada cada aspecto que possa contribuir para que os estudantes, em fase inicial, já possam despertar o interesse pelo conhecimento de narrativas.

Há diferentes gêneros textuais, com temas diversos, como questões culturais e sociais, sendo que o professor poderá selecionar aqueles que contribuirão com a formação de leitores críticos e conscientes, como os textos de história, poesias, parábolas, fábulas e outros. Para superar esse desafio, os professores podem realizar um trabalho colaborativo entre eles, ou buscar ajuda com a bibliotecária ou especialistas em literatura.

Ainda que tenhamos as tecnologias em favor da educação, é primordial que escola tenha uma biblioteca, um acervo com livros variados, bons e adequados para a formação de leitores, além de textos mais alternativos, sobre uma gama de temas e nos mais diversos formatos, como revistas e jornais.

É na escola que a criança incorpora seu conhecimento de mundo com aquilo que lhe é

oferecido enquanto conhecimento formal. Daí o cuidado em oferecer à criança um ensino de leitura o mais eficaz possível, motivando-a a ponto de torná-la uma leitora que se interesse e goste de ler.

REFERÊNCIAS

ADLER, Mortimer J.; VAN DOREN, Charles. (1972). **Como ler livros**: O guia clássico para a leitura inteligente. Tradução: Edward Horst Wolff e Pedro Sette-Câmara. 2. Impressão. Realizações Editora, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal/ Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

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

PULIEZI, Sandra; MALUF, Maria Regina. A fluência e sua importância para a compreensão da leitura. **Article in Psico-USF**, dec. 2014.

RAUEN, Adriana Regina Feltrin. **Práticas pedagógicas que estimulam a leitura**. 2008. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/390- 4.pdf.

RODRIGUES, Maria Isabel Moreira. **Vocabulário e (des)motivação para a leitura**. Mestrado em Português Língua Não Materna. Lisboa: Universidade Aberta, 2014. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/3496/1/TMPLNM_MariaIsabelRodrigues.pdf.

RODRIGUES, Rauer Ribeiro. **Laudo avaliativo da versão preliminar da BNCC de Língua Portuguesa:** leitura crítica inclui avaliação de documentos que contextualizam a BNCC de Português. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer_3_LP_Rauer_Ribeiro_Rodrigues.pdf.

SÁNCHEZ-GARCÍA, Sandra; YUBERO, Santiago. Promover la lectura en las bibliotecas: estrategias y perspectivas. **Revista Literatura em Debate**, v. *11*, n. 21, p. 146–161, 2017.

SILVA, Ana Elizabete Emídio Santos; GUIMARÃES, Antônia das Graças de Jesus; CONCEIÇÃO, Liziane Batista da; FARIAS, Tanielly Dayana Pereira. **Leitura na educação infantil:** práticas necessárias à formação de bons leitores. Faculdade São Luís de França, 2016. Disponível em: <https://portal.fslf.edu.br/wp- content/uploads/2016/12/tcc14.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2022.

SILVA, Teodoro Ezequiel da. **A leitura no contexto escolar**. 2002, p. 63-70. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_05_p063-070_c.pdf.

SOUSA, Viviane. A importância da prática da leitura desde os anos iniciais do ensino fundamental tendo como estratégia pedagógica o gênero literário. **Cadernos da Fucamp,** v. 15, n. 22, p. 35-52, 2016.

POSSIBILIDADES DE EXPLORAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ALFABETIZAÇÃO E NO LETRAMENTO DE CRIANÇAS COM SURDEZ

Carine Mello da Silva[22]
Ana Paula Teixeira Porto[23]

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nossa proposta de reflexão deste capítulo está pautada na alfabetização e no letramento da criança com surdez[24], levando em conta a exploração de tecnologias digitais nesse processo. Partimos do pressuposto de que toda a criança surda tem o direito de ser primeiramente alfabetizada em sua língua materna, a língua de sinais, conhecida no Brasil como Língua Brasileira de Sinais (Libras). A partir disto, ser alfabetizado na sua segunda língua, em modalidade escrita, ou seja, a língua portuguesa escrita, também se constitui um ponto fundamental para o desenvolvimento da criança, o que exige práticas educativas planejadas, associadas a particularidades do processo que envolve um aluno surdo e articuladas ao contexto atual de aprendizagem e ensino.

Em nossa perspectiva, esse processo de alfabetização exige também a exploração de diferentes linguagens, sobretudo as que valorizam o visual, e a inserção de ferramentas tecnológicas digitais como apoio pedagógico. Isso se dá ao que podemos chamar de letramento visual – elemento fundamental no processo de alfabetizar e letrar uma criança surda em seu processo de escolarização. Nesse sentido, concordamos com o ponto de vista de Gesueli (2015), que defende que, na educação de surdos, o aspecto visual constitui fator fundamental para a apropriação da língua portuguesa escrita, e que é necessário haver um distanciamento da noção de escrita como representativa da oralidade. Dessa forma, a abordagem desse letramento afasta-se de uma concepção grafocêntrica da escrita e considera

[22] Mestre em Educação. Professora rede pública do Estado do Rio Grande do Sul. kakamellodasilva@hotmail.com
[23] Doutora em Letras. Professora do PPG em Educação da URI. anapaula@uri.edu.br
[24] Cremos ser oportuno explicar por que usamos a expressão criança com surdez e criança surda. Tal opção deve-se à ideia de que elas indicam, de forma clara, sem tonalidade pejorativa ou preconceituosa, a condição da criança que apresenta dificuldade de audição e, por consequência, de fala. As opções linguísticas que adotamos são uma forma de afastar caracterizações estereotipadas de crianças surdas, as quais são atribuídas, de forma equivocada, conforme aponta Goes (1996), traços como pensamento concreto, elaboração conceitual rudimentar, baixa sociabilidade, rigidez, imaturidade emocional etc. A linguagem é, assim, forma de expressão política, educacional e social.

as ações pedagógicas que se fazem com e sobre a língua como prática discursiva, vista em um processo de interação de práticas sociais, nas quais se proporciona escolarização das pessoas surdas.

Dessa forma, entendemos que, ao interagir diferentes semioses (linguagens), por exemplo, imagens, vídeos, curtas-metragens, jogos on-line, entre outros, no processo de alfabetização da criança com surdez o (a) professor (a) está dando sentido ao mundo dos sinais e da escrita. Rojo (2012) escreve sobre essas possibilidades de impregnar de sentido toda a prática pedagógica, usando as TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e comunicação), defendendo a tese de que elas "impregnam e fazem significar os textos contemporâneos - quase tanto ou mais que os escritos em letra" (2012, p. 19). Ao compartilharmos com essas premissas, precisamos destacar algumas particularidades que envolvem a alfabetização nesse contexto.

No que tange à exploração de tecnologias digitais no processo, salientamos que a criança surda é, como qualquer outra do ambiente escolar, sujeita à aprendizagem que considere competências e habilidades previstas para sua etapa de formação, tal como orientando na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2028). Isso implica a conclusão de que é direito dela ter, nas práticas educativas, abordagem de tecnologias digitais como ferramentas para seu desenvolvimento. Além disso, a criança surda também deve ser vista em sua particularidade, com estratégias de aprendizagem que reconheçam as suas demandas no uso de línguas e linguagens para sua alfabetização e seu letramento.

Diante do exposto, propomo-nos ampliar a discussão em torno de algumas questões em relação ao processo de alfabetização de crianças com surdez pelo viés da utilização das tecnologias digitais, são elas: Qual a relação entre alfabetização e o letramento de crianças com surdez e tecnologias digitais? Como as TDICs podem ser mais bem aproveitadas na alfabetização de crianças surdas? Essas indagações atravessam um necessário debate científico que contempla conhecimentos sobre alfabetização, surdez, comunicação, bilinguismo, tecnologias e plataformas digitais ao que tange o ensino e aprendizagem da Libras.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DA CRIANÇA SURDA

Quando o assunto se refere à alfabetização de criança com surdez, é fundamental perceber a diferença entre alfabetizar e letrar uma criança ouvinte e de uma criança surda. É

necessário que a criança tenha acesso primeiramente à Libras, e à língua portuguesa de maneira escrita (em fase de alfabetização) e para que as crianças surdas percebam a função e a diferença de cada língua é de extrema relevância que o professor bilíngue trabalhe numa tríade de semioses, ou seja, imagem-sinal-escrita. A proposta é dar sentido ao processo de alfabetizar-letrando, tornando o momento de aprender rico e lúdico, com inúmeras possibilidades de exploração de dois sistemas linguísticos que se entrecruzam no mesmo processo. Nas palavras de Quadros (2006, p. 28): "A riqueza de informação se torna fundamental. A interação passa a apresentar qualidade e quantidade que tornam o processo educacional rico e complexo. A alfabetização passa, então, a ter valor real para a criança".

A presença da tríade mencionada anteriormente está diretamente ligada à educação de surdos, fundamentada no bilinguismo, visto que a Libras é uma língua viso-espacial e que possui inúmeras formas de ser explorada. É através da língua que as pessoas discutem, estabelecem relações, organizam o pensamento, demonstram emoção e sentimentos, e tudo isso é necessário explorar durante o desenvolvimento da criança com surdez no processo de alfabetização. A Libras não é apenas sinais soltos no espaço, Libras é uma língua rica, que para ser completa necessita de expressões faciais gramaticais, movimento do corpo, configuração de mãos, localização, classificadores e espaços de sinalização, esta língua possui vários recursos discursivos que podem e devem ser explorados em crianças com surdez desde bem pequenas (Quadros, 2006, p. 26).

Em virtude do exposto, as crianças necessitam conhecer, explorar e fazer uso da língua de sinais, para que sua capacidade lógica de aprender a segunda língua ocorra de maneira fácil, prazerosa e criativa. Ronice Quadros ressalta que

> O ensino da língua de sinais é um processo de reflexão sobre a própria a língua que sustenta a passagem do processo de leitura e escrita elementar para um processo mais consciente. Esse processo dará sustentação para o ensino da língua portuguesa que pode estar acontecendo paralelamente. Quando a criança lida de forma mais consciente com a escrita, ela passa a ter poder sobre ela, desenvolvendo, portanto, competência crítica sobre o processo. A criança passa a construir e reconhecer o seu próprio processo, bem como, refletir sobre o processo do outro. (Quadros, 2012, p. 32).

O processo de alfabetização se delineia primeiramente em descobrir a língua materna e as relações expressadas através dela. As relações cognitivas necessárias no âmbito escolar estão correlacionadas à capacidade de organização de pensamentos e ideias por intermédio de uma língua, bem como a interação da criança com surdez com os colegas, professores e demais agentes educacionais. Porém, no contexto atual da cibercultura e de crianças nativas

digitais, é preciso ir além: implementar processos de alfabetização em que as TDICS sejam contempladas de forma a ampliar as possibilidades pedagógicas para crianças com surdez. Assim, é fundamental refletir sobre a utilização de recursos digitais na educação dessa comunidade de alunos.

Particularmente no contexto de docência nas classes de alunos com surdez, é fundamental que o professor tenha o domínio da língua de sinais e seja um professor bilíngue. Isso se justifica porque, no contexto de uma educação bilíngue – opção que consideramos mais adequada no processo de alfabetização de crianças com surdez –, essa condição facilita o processo de aprendizagem da criança. Além disso, o letramento digital do professor também surge como uma competência relevante no cenário em que as tecnologias digitais têm se mostrado ferramentas necessárias na escola.

Além disso, no que tange à alfabetização de crianças com surdez, salientamos que segue a mesma perspectiva da alfabetização ideal para todas as crianças, uma alfabetização à luz de multiletramentos, da perspectiva de alfaletrar, da necessidade de apresentar às crianças surdas todas as facetas do ler e do escrever através práticas mediadas pelo digital, tornando a aprendizagem concreta. Isso também é fundamental no processo: proporcionar a "[...] exploração de várias nuances, ricas e inexploradas, da imagem signo, significado e semiótica visual na prática educacional cotidiana [...]" (Campello, 2007, p. 130)

Não basta apenas trabalhar com "imagem + sinal + palavra", é preciso contextualizar, explicar e exemplificar, quando o assunto é alfabetizar letrando a criança surda. Com intuito de ilustrar essa discussão, tomaremos como base deste parágrafo a palavra "SAPO": após a apresentação da imagem, o sinal e o signo escrito, é extremamente importante apresentar à criança todo o contexto que vem junto com o símbolo, por exemplo: onde ele se desenvolve, como é o seu processo de transformação (metamorfose) até se tornar adulto, qual sua alimentação, entre tantas outras possibilidades de contextualização. E se o contexto for baseado na perspectiva dos multiletramentos, das diferentes maneiras de apresentar algo novo para uma criança, com toda certeza, ela internalizará o que foi apresentado e sua aprendizagem será realmente consolidada.

Em consonância com essa perspectiva, Campello (2007, p. 130) pontua que "procurando oferecer subsídios para melhorar e ampliar o leque dos 'olhares' aos sujeitos surdos e sua capacidade de captar e compreender o 'saber' e a 'abstração' do pensamento imagético dos surdos". Isso se explica porque a segunda língua para os surdos deve ser dada na modalidade escrita, ou seja, as palavras na língua portuguesa desempenham um papel

importante no desenvolvimento mental, bem como na forma de perceber o mundo escrito. Para Vygotsky: “a ligação entre a palavra e o significado é uma simples ligação associativa que se estabelece em função da reiterada coincidência, na consciência, da impressão deixada pela palavra (Vigotsky, 2001 [1934], p. 399)”. Em suma, dar sentido ao signo escrito.

Um dos destaques para esse processo é a figura do professor bilíngue ou professor surdo em sala de aula. O professor que fará parte deste processo deverá ser proficiente, ou seja, deverá ter o domínio da língua de sinais, bem como todas as nuances que a envolve, pois diferentemente da cultura oral, de ensinar oralizando, o professor bilingue deverá voltar a sua pedagogia para a visual sinalizada, explorado todas as perspectivas de uma imagem evidenciando sempre a visualidade. Campello (2007), ao que se refere a essa prática, defende que esse procedimento enriquece amplamente o processo de alfabetização do aluno surdo:

> As técnicas, recursos e perspectivas utilizados nos aspectos da visualidade na educação de surdos, estão relacionados com o uso da “visão”, em vez da “audição”, sendo que a imagem na “apreensão do estímulo visual” e perspectiva emergem de acordo com forças bidimensionais e tridimensionais. Esses processos exigem uma nova forma de pensar o nível perceptível e o processamento visual daquilo que rodeia o sujeito surdo e qual seu olhar sobre o mundo no processo de ensinar e aprender. (Campello, 2007, p. 136).

A aula deve respeitar a cultura surda, ou seja, ser na língua materna da comunidade surda, toda em língua de sinais (L1), ao passo que a segunda língua dos surdos (L2), no caso do Brasil, é a língua portuguesa na modalidade escrita. Para que nesse processo de alfabetizar letrando sejam consolidadas todas as competências e habilidades para as fases 1 e 2, tendo em vista que o professor seja proficiente em língua de sinais, e saiba de toda a sua importância para as crianças em fase de letramento, Lacerda et al. *(apud* Campello) descreve sobre suas principais características.

> A língua de sinais, por suas características visuogestuais, possui uma diversidade de signos e de outros sistemas de significação por meio da velocidade, movimentação e da expressividade da leveza das mãos; dos braços; que podem configurar desenhos; e das expressões faciais, que muitas vezes são ininteligíveis para a percepção do olhar humano menos treinado, mas pode ser muito significativa para o “olhar surdo”. (2018, p. 190).

Nesta ótica, a aprendizagem das crianças surdas, tendo em sala de aula um professor bilíngue que pauta sua pedagogia na perspectiva de multiletrar, não só aponta caminhos para o conhecimento, mas produz o seu próprio conhecimento, bem como usufrui do mundo como um todo, se tornando ativo em todas as esferas sociais, explorando as possibilidades de

aprendizagem a que está exposto. No que corresponde aos multiletramentos, Rojo (2013, p. 14) salienta que isso implica negociar uma crescente variedade de linguagens e discursos: interagir com outras línguas e linguagens, interpretando ou traduzindo. Em suma, alfabetizar e letrar, nesse ponto de vista, abre um leque de possibilidades.

Assim como toda a prática docente, conhecer o aluno e ter planejamento das aulas é essencial. É importantíssimo que o planejamento bilíngue (assim como o oral) seja desenhado com antecedência, conhecendo as especificidades de cada criança. Para isso, destaca-se uma definição clara do que realmente é um planejamento, lembrando que ele não é algo fixo, também tem suas facetas e pode ser alterado conforme a necessidade do estudante. Vasconcellos (2000, p. 79) conceitua que "planejar é antecipar mentalmente uma ação ou um conjunto de ações a serem realizadas e agir de acordo com o previsto. Planejar não é, pois, apenas algo que se faça antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensa".

Tomando esse elemento como base para o fazer pedagógico da prática docente do professor bilíngue alfabetizador, Miller (2009) contribui para esse pressuposto docente de alfabetizar em L1(Libras) e L2 ao mesmo tempo, destacando três aspectos importantes para a aquisição da L2 (língua portuguesa), na modalidade escrita, para as crianças com surdez.

> 1. Focalizar as formas e os tipos de interação verbal entre os usuários da língua, considerando-se o contexto em que se dá essa interação, ou seja, tratar os diferentes gêneros textuais em seu contexto de uso social, em sua habitual forma de comunicação entre os usuários da língua para que o aluno compreenda tanto a forma pela qual se organizam os diferentes textos nos diferentes contextos de comunicação verbal, como também a função social que eles cumprem na dinâmica da língua em uso.
>
> 2. Na sequência, focalizar a forma específica de cada enunciação, vista à luz do processo interativo em que foi produzida, considerando-se a sua organização global e os elementos que garantem sua coesão e sua coerência; vale dizer, explorar o texto quanto aos seus elementos de organização interna e de conformação externa no caso do texto impresso, explicando os recursos que o fazem funcionar como uma unidade linguística significativa, com uma intencionalidade e um valor apreciativo que determinam a escolha e o arranjo dos elementos mais carregados de sentido que orientam as enunciações e tornam explícitos os componentes ideológicos que permeiam qualquer forma de discurso;
>
> 3. Finalmente, focalizar as formas linguísticas que caracterizam cada enunciação, considerando-se os recursos disponíveis para concretizá-las, isto é, para cada gênero textual, evidenciar os aspectos da organização gramatical e de suas partes constitutivas que são essenciais para o entendimento de como esses recursos colaboram com a conformação do texto em suas características globais e de sua organização e funcionamento. (Miller, 2009, p. 479-480).

E nesse momento de pensar na ação de alfabetizar uma criança surda, diversas estratégias metodológicas para o desenvolvimento cognitivo do aluno precisam ser familiares

aos professores. Alfabetizar e letrar são processos indissolúveis, a função do professor bilíngue, além de respeitar a identidade (história e cultura), é de construir ações que possibilitem o processo de ensino-aprendizagem e que todas as competências e habilidades previstas nos documentos legais para essa fase sejam efetivadas. Para Moura,

> É importante ressaltar mais uma vez que tudo que se relaciona ao desenvolvimento de linguagem deve acontecer de maneira natural e prazerosa. Isso acontece com a criança ouvinte e assim deve acontecer com a criança surda. Cientificamente, sabe-se que se as condições de aprendizado são realizadas em atmosfera agradável; por meio de atividades lúdicas, a criança aprenderá de forma real, pois as relações sinápticas no cérebro passam a se realizar de forma efetiva, levando a verdadeira aquisição da linguagem. (2018, p. 17).

É extremamente necessário que a criança surda esteja rodeada de estímulos visuais, multissemióticos, cercada pela linguagem e pela sua língua todo o tempo, pois "[...] todos aqueles a sua volta [...] serão o modelo para que ela possa, mais do adquirir uma língua, se apropriar de seu *status* de falante e de ser comunicativo, que pode influenciar o que sucede ao seu redor" (Mota, 2018, p. 18).

Ao falarmos em alfabetização e letramento, é preciso conhecer também sobre as leis que regem a educação dos surdos no Brasil. Inicialmente, destacamos que ela está amparada pela Lei 10.436/2002 juntamente com o Decreto 5.626/2005 e em consonância com a Lei 13.005/2014 (que define o Plano Nacional da Educação – PNE – para o período de 2014 até o ano de 2024). Como já citado anteriormente, esse ensino deve ser pautado numa educação bilíngue, que prioriza a Libras como sua língua materna (L1 – Língua sinalizada) e a língua portuguesa (L2) na modalidade escrita. Conforme citado no Plano Nacional de Educação, na meta 4.7, uma das prioridades nesse contexto é

> Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (libras) como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de zero a dezessete anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, bem como a adoção do sistema braile de leitura para cegos e surdos-cego. (PNE, 2014: Meta 4.7).

Para tanto, as definições de bilinguismo variam. Quadros (2019, p. 149) explica que "há muitas formas de ser bilíngue. Bilinguismo se aplica àqueles que usam duas ou mais línguas no seu dia a dia." Nessa proposição, a educação bilíngue de crianças com surdez deve partir da premissa social, cultural e linguística. A educação de surdos reconhece as diferenças entre

a Línguas Portuguesa e Libras, diferenças textuais e linguísticas. O primordial é o reconhecimento e o respeito entre as culturas, as identidades e as línguas. Ao que tange uma alfabetização bilíngue, Quadros (2019, p. 158) salienta

> A educação bilíngue legitima a surdez como experiencia visual e reconhece a língua de sinais como a primeira língua da criança surda. Além disso, na educação bilíngue, resgata-se o papel da família da criança surda. E, acima de tudo apresenta-se uma perspectiva aditiva, ou seja, as línguas contribuem para o ser de tal forma que o torna mais empoderado.

Tomando como base a citação acima, para que as crianças surdas concretizem com eficiência o processo de alfabetização e letramento, é preciso pensar em currículo bilíngue, organizar o Projeto Político-pedagógico da escola, bem como todos os outros documentos essenciais no âmbito escolar, para que cada um embase a articulação deste processo nas escolas que serão inclusivas/bilíngues. Quadros afirma:

> O bilinguismo constituí um ponto de partida para uma discussão política sobre as questões de identidades surdas, relações de poder e conhecimento entre surdos e ouvintes, movimentos de resistência dos surdos, ideologias dominantes, discursos hegemônicos, a função da escola, a articulação de políticas públicas, o currículo, o projeto pedagógico da escola bilíngue. (Quadros, 2019, p. 158).

É preciso apresentar a criança surda em fase de alfabetização um ambiente linguístico rico. A língua portuguesa não se apresenta no espaço visual, como a língua de sinais para os surdos. Ou seja, é uma "relação linguística de outro nível" (Quadros, 2019), visto que a Libras é acessível da perspectiva visual. Por isso, a importância de um ensino-aprendizagem de qualidade, com variados recursos que apresentem a segunda língua às crianças surdas de forma atrativa e visualmente acessível.

Por isso, a necessidade do planejamento do professor e a importância que a escola dá à cultura sinalizada, ao respeito e à empatia com a identidade surda. Quadros (2019) afirma que "a educação bilíngue precisa ter o cuidado de realmente se organizar para que as línguas compartilhem os espaços da escola de igual para igual". Essa abordagem bilíngue pela ótica dos multiletramentos facilita a pedagogia visual, ou seja, diferencia nos objetivos, nos processos metodológicos e principalmente na avaliação da criança surda, proporcionando, de maneira lúdica e criativa, o acesso a várias facetas da alfabetização.

O professor alfabetizador deve organizar estratégias que permitam a interação da criança surda com o conhecimento. Essas estratégias devem ser problematizadas, mediadas por tecnologias visíveis, espaços multimodais de aprendizagem. Tudo que dá sentido à

percepção visual do aluno surdo, tornando-o capaz de usufruir de maneira acessível todos os recursos tecnológicos que ajudam a desenvolver as habilidades e competências na fase de alfabetização. É preciso também conhecer a pedagogia surda e todas as suas vertentes, para depois colocar em prática, ou seja, a práxis do professor bilíngue alfabetizador. Como ressalta Saviani (2008)

> Se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer pelo fazer. Se o idealismo é aquela concepção que estabelece o primado da teoria sobre a prática, de tal modo que ela se dissolve na teoria, o pragmatismo fará o contrário, estabelecendo o primado da prática. Já a filosofia da práxis [...], é justamente a teoria que está empenhada em articular a teoria e a prática, unificando-as na práxis. (Saviani, 2008, p. 141).

Nesse âmbito, é extremamente necessário o professor bilíngue alfabetizador fazer um recorte histórico da comunidade surda, entender, pesquisar e conhecer todas as conquistas e as lutas que os antepassados de seus alunos surdos viveram. Após esse recorte, voltar sua visão sinalizada para o futuro, para uma nova ótica de ensinar, estimular, alfabetizar e letrar uma criança surda. Assim, "é preciso repensar desde o aprendizado da gramática até o letramento visual [...]" (Quadros, 2019, p. 24).

As crianças surdas desde bem pequenas são apresentadas às tecnologias digitais, e isso é um ponto positivo, pois o professor pode usar como estratégia de alfabetização e letramento esses recursos digitais, para fim de inserir uma nova cultura na que já existe, a cultura escrita, na ótica dos multiletramentos. Kleiman (2014, p. 76) salienta que "o processo de apropriação de uma tecnologia ou de algum outro recurso midiático – o acesso depende das estratégias forjadas pelos próprios sujeitos para fazer uso do material". Ou seja, o professor pode e deve se apropriar de várias formas e recursos metodológicos para alfaletrar o aluno com surdez.

Enfim, à luz de uma alfabetização bilíngue, é preciso ter em mente alguns aspectos primordiais. O primeiro diz respeito à cultura surda, toda sua história, saber o lugar de fala de cada sujeito envolvido nesse processo de alfabetizar uma criança. Em segundo, ter empatia, colocar-se no lugar de aprendizagem do outro. Terceiro, é preciso refletir sobre currículo, bem como os demais documentos da escola, para que sejam voltados a uma perspectiva bilíngue e de inclusão. Quarto, utilizar dos multiletramentos para atingir o principal objetivo no que tange aos primeiros níveis escolares dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que é de consolidar as habilidades e competências da alfabetização. E o quinto, um professor que tenha proficiência na língua de sinais e que realmente queira fazer a diferença na vida dessa criança,

pois, a partir do processo de alfabetização e letramento, a criança surda se reconhece como sujeito de sua própria história.

TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS COM SURDEZ

As tecnologias digitais surgem como ferramenta importante no processo de alfabetização e letramento. Em relação à aprendizagem (tanto de surdos quanto de ouvintes), é preciso que o professor desvende junto com os alunos as possibilidades de aulas prazerosas, instigadoras e motivadoras com o uso dos recursos tecnológicos, tanto em sala de aula, como em plataformas digitais. Na visão de Kenski (2013, p. 10), existe a "importância de compreender a interação mediada pelas tecnologias como um novo e desafiador processo de atuar no ensino".

Levando em consideração que os recursos digitais estão difundidos na sociedade contemporânea, os quais podem estar acessíveis a qualquer lugar e tempo, bastando apenas um clique, perpassando o espaço físico da escola, ganhando o espaço em rede, a criação de recursos e materiais digitais que garantam práticas pedagógicas inclusivas são importantes. Desse modo, ferramentas que podem contribuir para a interação entre surdos e ouvintes, mesmo que, no começo, haja alguns entraves linguísticos, é um passo importante em um processo de alfabetização que interaja com as demandas de nosso tempo e inclua alunos com surdez nesse contexto de forma natural e profícua para sua aprendizagem.

Atualmente, as crianças surdas e ouvintes são expostas a algumas tecnologias desde bem pequenas e crescem habituadas a telas *touch* de aparelhos celulares, por exemplo, o que as tornam familiarizadas com as ferramentas que as tecnologias digitais oferecem. Visto que a alfabetização escolar se dá nos primeiros anos do Ensino Fundamental, mais precisamente nos 1º e 2º anos, em torno dos 6 aos 8 anos, em virtude dessa apresentação desde cedo das crianças às tecnologias digitais, os estudantes chegam à escola com uma gama de informações sobre os mais diversos assuntos e aplicativos que a rede proporciona. Então, surgem diante do professor diversas proposições sobre o uso das tecnologias digitais para a alfabetização de crianças surdas, o que requer criar situações reais de aprendizagem e inclusão digital dos alunos. Lins expõe que

> Em se tratando das potencialidades trazidas pelas mídias digitais, principalmente recursos como imagens e vídeos, a língua de sinais pode ser aliada aos demais

> recursos semióticos que privilegiam as potencialidades visuais na produção de materiais bilíngues. (Lins, 2019, p. 3).

Assim, partimos do pressuposto que, para ensinar uma criança surda, o professor deve ter o conhecimento das especificidades relacionadas à surdez e de como desenvolver de maneira qualitativa a aprendizagem, a autonomia e a linguagem dessas crianças. Contar com o aporte tecnológico como meio para esta alfabetização permite ao docente criar estratégias de multiletramentos em língua de sinais, bem como a língua portuguesa (escrita), o que também instiga a curiosidade dos educandos e torna a ação de aprender um ato prazeroso e cheio de sentido.

É emergente usufruir dos aspectos positivos relacionados ao leque de possibilidades educativas oferecidas pela cibercultura, dado que para algumas pessoas o fenômeno da cibercultura é complexo, pois muitos sentem dificuldade em lidar com a tecnologia. Entretanto, a cibercultura e todos os seus vieses permitem que o conhecimento escolar seja construído, socializado, oficializado, compartilhado, reeditado e ressignificado; além disso, há a possibilidade de produção de novos conhecimentos em tempo e espaços diferentes daqueles tradicionais impostos pela escola. Santos (2019) relaciona o ciberespaço e suas contribuições na comunicação e na prática docente ao pontuar que

> Sendo o ciberespaço um ambiente fecundo de comunicação e aprendizagem, novos processos e produtos vêm se instituindo. Novas possibilidades formativas vêm emergindo e consequentemente novas pesquisas. O ciberespaço torna-se efetivamente um campo vivo de pesquisa em ciências sociais. A educação tem sido uma área em emergência, principalmente no que se refere à construção de novos ambientes e cenários de pesquisa, formação e prática docente. (Santos, 2019, p. 98).

A tecnologia não pode estar ausente nas escolas, e visto que ela está presente no cotidiano de cada um em diversas ações que os sujeitos realizam, as escolas não devem ser um mundo à parte no qual as TDICs não se inserem, pelo contrário, devem estar diariamente na prática docente. As tecnologias por si não transformam o sistema de educação, é preciso mediação com os sujeitos que fazem educação, é preciso desenvolver habilidades tecnológicas dos alunos, não aquela de saber jogar on-line ou acessar as redes sociais, porque essas práticas muitas crianças já dominam. É preciso ensinar além da bagagem trazida pelos alunos, para que, com base nessas vivências, possam progressivamente construir sentido e significado através das tecnologias digitais. Em outros termos, isso requer uma abordagem que coloque as TDICs em estratégias pedagógicas de aprendizagem. Nisso reside amplas possibilidades de multiletrar uma criança, ainda mais se ela for surda.

Dessa forma, a versão final da Base nacional Comum Curricular (BNCC, 2017, p. 61) destaca também a importância do uso de tecnologias num contexto de cultura digital que também se refere ao universo escolar:

> É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital.

Nesse sentido, visando à melhoria do processo de aprendizagem através da exploração das tecnologias digitais, amplia-se a percepção, a compreensão e as habilidades de oralidade dos alunos, tanto em língua de sinais quanto em língua portuguesa, e estes são elementos fundamentais para a alfabetização do sistema escrito, bem como de outros sistemas de representação, por exemplo, a matemática. Os alunos que têm contato diariamente em suas aulas com as tecnologias vivenciam uma vasta gama de situações reais de aprendizagem e que potencializam as descobertas e o letramento para o mundo.

As tecnologias digitais oportunizam às escolas recursos que são capazes de oferecer novas maneiras de ensinar e aprender, além de serem essenciais para a construção do saber, estão em ascensão a presença dos elementos digitais na vida das pessoas. A escola, por sua vez, deve usá-la em seu fazer pedagógico a fim de desenvolver habilidades e competências exigidas ao desenvolvimento da alfabetização e letramento de crianças surdas; e, também, para além da alfabetização, para o mundo, ensinar a enfrentar a vida, a existência, a fazer escolhas sendo protagonistas de suas vidas. Dito de outro modo, é necessário fortalecer a autonomia das crianças surdas com práticas diversificadas de letramento, oportunizando diversas ferramentas digitais, todas contextualizadas e ressignificadas, a fim de que possam interagir, aprender e que sejam cada vez mais protagonistas de suas próprias histórias.

Muitas mudanças estão acontecendo na sociedade. Considerando, dentre essas mudanças, o avanço da cultura digital e a multiplicação de diversas tecnologias digitais da informação e comunicação, é preciso envolver as crianças e os jovens nesta aprendizagem contemporânea. Visto que é crescente o uso das TDICS pelos estudantes, é preciso que sejam "como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil" (BNCC, 2017).

Todas as formas de alfabetizar e letrar proporcionadas pela grande rede, ou como diria Pierre Lévy, “Ciberespaço”, dizem respeito a uma evolução da pedagogia docente, em que o olhar volta-se para novo e as possibilidades de multiletramentos no processo de alfabetização de crianças surdas que o ciberespaço proporciona. Quando se refere à surdez, é preciso ter mente que o processo de alfabetizar e letrar há de ser trabalhado em duas línguas e, para que haja construção do conhecimento, é preciso permear pela língua de sinais e pela língua portuguesa ao que tange à significação das palavras e seu uso no cotidiano.

É preciso que a educação acompanhe toda essa evolução para que, com base numa pedagogia bilíngue para surdos pelo viés das tecnologias digitais, haja conhecimentos e novos saberes com vistas a tudo o que a cibercultura proporciona de bom, ao que diz respeito à alfabetização e letramento pessoal, social e digital das crianças surdas. Além do desenvolvimento de uma consciência crítica para desenvolver conhecimento suficiente para fazer os enfrentamentos necessários a tudo o que a cibercultura, as mídias, o mundo digital dispõe. Lévy salienta sobre as constatações em relação à cibercultura:

> Qualquer reflexão sobre o futuro dos sistemas de educação e de formação na cibercultura deve ser fundada em uma análise prévia da mutação contemporânea da relação com o saber. Em relação a isso, a primeira constatação diz respeito à velocidade de surgimento e de renovação dos saberes e savoir-faire [...]. A segunda constatação, fortemente ligada à primeira, diz respeito à nova natureza do trabalho, cuja parte de transação de conhecimentos não para de crescer [...]. Terceira constatação: o ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas: memória... imaginação... percepção... raciocínio. (Lévy, 1999, p. 157).

Destacamos que, através das tecnologias, é possível obter uma aprendizagem significativa e ao mesmo tempo coletiva, pois, ao passo que as crianças manuseiam uma ferramenta digital, aprendem e ensinam, compartilham os saberes. “O uso crescente das tecnologias digitais e das redes de comunicação interativa acompanha e amplifica uma profunda mutação na relação com o saber” (Lévy, 1999). Vale frisar que de maneira alguma os sistemas educacionais devam utilizar-se das tecnologias meramente como “atualização do espaço escolar”, mas sim como meio de atingir um objetivo, ou seja, como prática diária docente para alfabetização e letramento de seus alunos.

Ao que tange ao processo de evolução da cultura digital, o documento da BNCC (2017), em uma de suas competências específicas de linguagem no Ensino Fundamental, salienta que é importantíssimo os alunos compreenderem e explorarem “as tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas

práticas sociais", desta maneira, irão se comunica por diversos meios de linguagem, mídias, hipermídias, gerando novos conhecimentos, contemplando as várias esferas de produzir aprendizagem fazendo uso da cultura digital.

Em vista disso, a educação aliada as tecnologias digitais, além de promover diversas maneiras de alfabetizar e letrar, tornando o aluno um cidadão com autonomia e representatividade, estimula a construção de novos saberes, torna acessível as informações, bem como o conhecimento, e ainda fortalece a emancipação social de todos os aprendentes.

Nesta concepção, as tecnologias desafiam o professor a transformar sua prática docente numa perspectiva inovadora e criativa. Porém, elas têm seus desafios e sua aplicação na educação oportuniza condições de aprendizagem com sentido, proporcionando bem-estar em se desafiar a aprender algo novo. Quadros (2019, p. 24) expõe possiblidades de "linkar" as tecnologias digitais com a Libras ao destacar que "[...] A possibilidade de ter um destaque no próprio vídeo de um sinal que representa uma palavra é interessante para a produção de hiperlinks para diferentes fins técnicos e pedagógicos". Diante do exposto

> As tecnologias de informação e comunicação (TIC) e os sistemas aumentativos e alternativos de comunicação (SAAC) podem ser fortes aliados para o apoio à educação bilíngue de estudantes surdos, seja diretamente, por meio de aulas apoiadas por jogos, aplicativos, livros eletrônicos, vídeos, sites, redes sociais e outros, ou indiretamente, por meio do suporte à formação de professores para melhor uso desses recursos. (Quixaba et al., 2019, p. 43).

O professor alfabetizador de crianças com surdez precisa dar conta de toda essa inclusão digital, para que possa tornar sua prática com percepções visuais, engajamentos e interatividade no processo de ensinar a língua portuguesa e a língua de sinais. É indispensável, se tratando de criança surda, a utilização desses recursos, visto que potencializará sua docência, incluindo-se na cibercultura não meramente oportunizar pouco acesso há poucas tecnologias, como salienta Santos (2019, p. 45) "Inclusão digital supõe apropriar-se ou apoderar-se do novo paradigma técnico midiático para empoderar-se como sujeitos autorais e participativos no espaço e no ciberespaço".

É preciso dar atenção a toda essa multiplicidade de interatividade e conexões que só potencializam a atuação docente. Ao fazê-lo, contemplam uma educação conectada e que faz parte do cotidiano das crianças, estimulando-as e despertando-as para novas maneiras de construção do conhecimento, tornando o processo de alfaletrar uma experiência conectada e interativa. Para isso, é preciso que o professor seja um eterno formador, como escreve Nóvoa (2004);

> O formador forma-se a si próprio, através de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (*autoformação*); o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (*heteroformação*); o formador forma-se através das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da sua compreensão crítica (*ecoformação*). (Nóvoa, 2004, p. 16).

Os saberes despertados pela docência devem ser construídos e pautados em ações que envolvam a cibercultura e a usabilidade que esta possui frente às capacidades de multiletramentos ofertadas aos alunos, pois, "cada vez que um novo sujeito se conecta ao ciberespaço, uma nova rede de relações se constitui. Novas interfaces e redes sociais nascem a cada dia [...]" (Santos, 2019, p. 94).

Faz-se necessário que o professor permeie os caminhos da alfabetização de maneira lúdica, mostrando todos os caminhos possíveis para que o conhecimento de mundo das crianças surdas se expanda de tal modo que se tornem críticos, reflexivos e principalmente com autonomia de ir, vir, dialogar, questionar, compartilhar, criar e ressignificar. A atuação do docente na construção do conhecimento necessita criar e recriar diferentes estratégias para fazerem parte do processo. É preciso estimular o processo e não apenas vislumbrar o resultado final. O conhecimento pedagógico dos conteúdos a serem abordados, a fim de estimular o desenvolvimento das habilidades e competências, são o aporte do professor, que através das múltiplas ferramentas encontradas na grande rede, pode conduzir, de maneira clara e precisa, o fazer pedagógico.

> Professores são profissionais que trabalham com uma matéria-prima, o conhecimento, e possuem uma árdua tarefa: fazer com que, no processo ensino-aprendizagem, essa matéria-prima se recrie, se renove, transforme-se, independentemente do modelo em que atue. (Quintala, 2018, p. 23).

A fim de explorar as tecnologias digitais a favor da educação através do compartilhamento de conhecimentos, com o propósito de desenvolver a aprendizagem de várias linguagens e de duas línguas em específico (Libras como primeira língua e língua portuguesa de maneira escrita), a promoção do uso de diferentes recursos oferecidos pela rede amplia a capacidade de conexão das diferentes linguagens, impulsionando o saber fazer dos alunos, impregnando de conhecimento e informações. Assim sendo,

> o reconhecimento de um saber oriundo, mobilizado e reconstruído nas práticas docentes. Busca compreender e elucidar a produção de saberes no bojo da experiência docente – saberes subjetivos que se objetivam na ação. [...] Nestes estudos, interessa saber como os professores integram esses saberes a suas práticas,

> os produzem, transformam e os ressignificam no seio do seu trabalho. (Ávila, 2008, p. 31).

No contexto das potencialidades proporcionadas pelas tecnologias, destacam-se práticas presenciais em rede, as quais se apropriam das TDICs, como a criação e disponibilização de conteúdos e diversas situações de aprendizagens, ampliando os processos de aprender a aprender. Pensar pelo viés da democratização da comunicação para fins de alfabetização, baseada nas multipossibilidades proporcionadas pelas mídias sociais abertas, juntamente com a conexão móvel, que a maioria tem acesso, oficializa as expectativas de alfabetizar através dos multiletramentos oferecidos pelas TDICs, visto que há promoção de uma diversidade de recursos pedagógicos e multimodais ofertados pela rede.

Todavia, é emergente pensar um currículo escolar voltado para a cibercultura, pois mesmo estando na era tecnológica, em alguns contextos o currículo ainda está retrógrado ao que tange as tecnologias digitais da informação e comunicação e sua utilização nos espaços formais de ensino. Nessa linha, os currículos escolares estão ainda desconectados das relações que as TDICs podem estabelecer com processos educativos, centrando-se em perspectivas tradicionais, preocupando-se muitas vezes na transmissão do conteúdo, sem proporcionar autonomia e experiência de construção do próprio saber fazer dos alunos. Neste sentido, Santos (2019) escreve que "mesmo com a emergência da cibercultura, das tecnologias digitais, da pedagogia construtivista [...] a grande maioria dos desenhos curriculares ainda se baseia na lógica da reprodutibilidade técnica...". Quase não há dialogicidade tecnológica nos currículos das escolas atuais, deixando os vieses das interfaces tecnológicas apenas para domínio dos alunos fora do espaço escolar.

Entretanto, não adianta pensar um currículo que viabilize a exploração das tecnologias digitais se as instituições de ensino não estão amparadas por políticas públicas de qualidade que vislumbrem todo esse aporte tecnológico nas escolas. Por vezes, as escolas estão desamparadas pelo Estado, visto que muitas encontram-se em condições precárias para receber os alunos em suas salas faltam recursos materiais e também humanos para o andamento dos dias letivos e da construção do conhecimento. Neste sentido, Quintala (2018) frisa que

> A escola pública, de modo geral, tateia no caminho da inovação com resultados robustos devido à precariedade da ofertado do ensino no Brasil. Se ao menos forem oferecidos estrutura, professores qualificados e manutenção de programas de assistência estudantil, é possível pensar em educação do futuro. (Quintala, 2018, p. 26).

Para que se tenha fluidez tecnológica nos ambientes escolares, é preciso que a escola esteja embasada em políticas qualitativas que colaborem com o processo de saber fazer digital dos alunos. É dever e obrigação do Estado garantir todo esse aparato de fluidez e ambiência tecnológica nas escolas, visto que está garantido pela Constituição Federal o direito do acesso à educação através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96, atualizada em abril do ano de 2020, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional

> Art. 2. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Na sequência, a LDB, no artigo terceiro, aponta os princípios para a Educação Básica, destacam-se dois considerados relevantes, que fomentam a educação do país: “II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;” “III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;”. Frente esses dois princípios avista-se o paradigma da cibercultura e a utilização de ferramentas tecnológicas para que haja o desenvolvimento completo do aluno, onde o mesmo possa “aprender”, “pesquisar”, “divulgar” pautado pelas múltiplas ideias advindas das tecnologias digitais e organizações pedagógicas dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tecermos nossas reflexões, procuramos salientar o quão necessário é reconhecer que crianças surdas têm potencial de aprendizagem como qualquer outra criança e que podem melhorar seu desenvolvimento com a exploração de práticas educativas e com a exploração de tecnologias, o que é um passo importante para valorização de uma educação inclusiva. Soma-se a isso a importância de as TDICs estarem associadas a esse processo, afinal, a escola, incluindo a rede regular que atende crianças surdas, precisa estar conectada com a cultura digital que se impõe e que também faz parte do contexto de crianças, entre as quais as com surdez.

Quanto ao enfoque sobre as tecnologias na educação, cabe destacar que a sua exploração em sala de aula traz inúmeros benefícios para a assimilação e concretização de novos conceitos, visto que as vivências digitais que as crianças possuem contribuem de maneira satisfatória para o seu processo de saber fazer, de ter autonomia no período em que

estão na escola. No que tange à abordagem sobre a alfabetização e o letramento de crianças surdas, é relevante pontuar que, primeiramente, elas precisam ter o domínio de sua língua materna (Libras), e como forma representativa do país de origem, no caso o Brasil, devem saber a língua portuguesa de maneira escrita. Este processo de acréscimo de duas línguas, quase que simultaneamente, deve ser realizado de maneira lúdica, criativa, com representatividade e autonomia das crianças, no fazer e aprender.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasil: Ministério da educação, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 4. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

CAMPELLO, Ana Regina Souza. Pedagogia Visual/sinal na educação de surdos. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Orgs.). **Estudos surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007. p. 100-131.

GESUELI, Zilda Maria. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MELO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 173-186.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** São Paulo: Papirus, 2013.

LINS, Heloísa Andreia de Matos. CABELLO, Janaina. **Reflexões sobre a relação de crianças surdas com um recurso digital para a apropriação de língua portuguesa escrita em ambiente escolar.** v. 26, n. 2, Passo Fundo, p. 577-595, maio/ago. 2019.

MILLER, Stela**.** Reflexões acerca da proposta Bakhtiniana para uma metodologia do estudo da língua e implicações sobre a profissão docente**.** In: MENDONÇA, S. G. de L.; SILVA, V. P.; MILLER, S. **Marx, Gramsci e Vigotski**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2009. p. 475- 486.

MOTA, Márcia Elia da. Algumas considerações sobre o letramento e o desenvolvimento metalinguístico e suas implicações educacionais. **Estudos e pesquisas em psicologia,** Rio de Janeiro, n. 3, 2007.

MOURA, Maria Cecília. **Surdez e Linguagem.** Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

QUADROS, Ronice Müller de. SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos.** Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, Ronice Müller de. **Libras**. São Paulo: Parábola, 2019.

QUADROS, Ronice Müller de. Tecnologia para o estabelecimento de documentação de língua de sinais. In: CORRÊA, Ygor; CRUZ, Carina Rebello (Orgs.). **Língua Brasileira de Sinais e Tecnologias Digitais**. Porto Alegre: Penso, 2019. p. 01-26.

QUINTELA, Ariádne Joseane Félix. **A escola, o digital, o analógico:** a confluência dos mundos. Pipa Comunicação, 2018.

QUIXABA, Maria Nilza de Oliveira; CARDOSO, Eduardo; PERRY Gabriela Trindade. Auxiliando designers de recursos educacionais digitais bilíngues: uma proposta de 33 diretrizes de projeto. In: CORRÊA, Ygor; CRUZ, Carina Rebello (Org.). **Língua Brasileira de Sinais e Tecnologias Digitais.** Porto Alegre: Penso, 2019.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

ROJO, Roxane. A teoria dos gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e os multiletramentos. In: ROJO, R. (Org.). **Multiletramentos e as TICs: escola conectada.** São Paulo: Parábola Editorial. 2013.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura.** Teresina: EDUFPI, 2019.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO RECURSO PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES: PROPOSIÇÃO DE ROTEIRO DE ATIVIDADE

Neide Figueiredo de Souza[25]
Luana Teixeira Porto[26]

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A leitura não pode ser entendida genericamente como a compreensão da linguagem escrita. É mais do que decifração da palavra. É, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998, p. 41), "um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir de seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto [...]". Portanto, é um processo adquirido pelo sujeito em longo prazo, e, nesse processo, a ação docente desde os primeiros contatos da criança com a escola poderá auxiliar na obtenção de hábito e gosto pela leitura ou poderá afastar o aluno dos livros se não houver uma ação pedagógica permanente e eficiente para despertar no infante o prazer em ler. Nessa perspectiva, o principal objetivo do professor deverá ser a formação do bom leitor embora essa não seja uma tarefa exclusiva do docente.

Longe de ser um clichê, também é papel da família a promoção da leitura em casa e o estímulo para ler, pois deve contribuir para a formação da criança no que se refere às questões, entre outros elementos, do exercício da cidadania e da comunicação, assim como da significação do que infante vê, ouve e lê. Por isso, é importante que a família compreenda a necessidade de sua participação na construção deste hábito indispensável, que é o hábito de ler em casa e desenvolver na criança o contato com leituras em diferentes gêneros, suportes e linguagens.

Para tanto, o primeiro passo da família é fazer-se um exemplo para a criança, de modo que ela se sinta estimulada a ler ao ver as pessoas de seu convívio praticando a leitura de forma prazerosa. Os pais ou responsáveis devem servir de inspiração à criança ao hábito de ler. Já nas atividades de práticas leitoras na escola, além da observação também necessária

[25] Mestra em Educação pela URI-FW. Professora efetiva de Educação Infantil da Rede Pública de Rondonópolis - MT. E-mail: neidefigueiredo55@hotmail.com.
[26] Doutora em Letras (UFRGS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (URI). E-mail: luana@uri.edu.br.

sobre o tema dos textos, é preciso outro cuidado, pois sabemos que a leitura nem sempre deve ser ofertada para essa aproximação do texto com a vida real. Pode ser meio para abordagem de temas que interessam ao universo do leitor dada a sua faixa etária e desenvolvimento emotivo, cognitivo, social. Nessa linha de raciocínio, segundo os Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental (Brasil, 1997, p. 41), a leitura é uma prática social e, "Para que possa constituir também objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno, isto é, a atividade de leitura deve responder, do seu ponto de vista, a objetivos de realização imediata.".

A leitura implica, portanto, várias habilidades: reconhecimento de linguagens, intencionalidades, estruturas dos textos e outras, e tudo isso leva ao letramento, conceito chave para as atividades docentes no contexto atual da educação brasileira. De acordo com Soares (2008), o letramento está intrinsecamente relacionando à compreensão de leitura e escrita como práticas sociais, privilegiando a prática da língua portuguesa no nosso cotidiano. Ainda segundo a autora, "no caso da leitura, os aprendizes, [...] precisam, para além da simples codificação/decodificação de símbolos e caracteres, passar por um processo de 'compreensão/expressão de significados do código escrito'" (2008, p. 16).

Ao ser aberta a porta do conhecimento por meio da leitura, presumimos que aconteça a interação da criança com o contexto de leitura. Acerca desse pensamento, Solé (2014, p. 22) afirma que "[...] a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam sua leitura". A mesma pesquisadora afirma que um dos maiores desafios da escola é fazer com que os alunos leiam proficientemente. Isso, pois, é formar o aluno leitor e significa capacitá-lo para agir com autonomia nas sociedades letradas (ser alfabetizado é insuficiente hoje).

Diante dessa afirmação, compreendemos que não basta a leitura sem a compreensão da "mensagem" que o texto quer registrar. Não basta "soletrar" ou "juntar as palavras" sem saber o significado delas no texto, sem entender o contexto do texto. Apenas com decodificação, a leitura torna-se automática, sem sentido, incompleta e até mesmo desmotivadora. E esse não é o movimento adequado e exitoso para o processo de formação de leitor.

Mesmo que tenhamos noção sobre o que deve ser demonstrado enquanto habilidade leitora, há diversos problemas associados ao ensino e à prática de leitura na escola. Segundo Solé (2014), o problema do ensino da leitura na escola não se resume somente ao método, mas também ao próprio conceito do que é leitura, a forma como ela é avaliada e favorecida,

as propostas metodológicas utilizadas no seu ensino. A estudiosa compara o ensino da leitura à construção de uma casa, afirmando que esta não pode começar pelo telhado, ou seja, nem sempre o fim (aprender a ler bem) justifica os meios (pedagógicos de abordagem da leitura na sala de aula).

Outrossim, nem sempre o método utilizado para o ensino da leitura favorece sua aprendizagem. O aluno não pode pensar na leitura como uma atividade obrigatória, ainda que o seja. Existem, sim, desafios nesse processo, devendo o educador atentar-se aos primordiais, como oferecer à criança subsídios que lhe permitam vivenciar situações que estimulem o hábito da leitura – associar a leitura ao cotidiano da criança. E um desses subsídios pode ser a contação de histórias como uma prática leitora para despertar o gosto pela leitura literária e pelos livros. Exatamente por observar o quanto as crianças se envolvem numa história ao ouvi-la e por compreender que é preciso pensar em práticas leitoras adequadas a alunos que estão nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é que optamos por abordar o tema. Dessa forma, o tema desta pesquisa é "A contação de história como recurso para a formação de leitores: proposição de práticas leitoras para os anos iniciais do Ensino Fundamental". Entendemos que as práticas leitura referem-se à:

> (i) criação de situações reais de leitura em sala de aula, bem como à (ii) busca de apreensão e negociação dos significados que os aprendizes atribuem à leitura em geral, bem como à leitura de diferentes gêneros. Em se tratando da criação de situações reais de leitura, a noção pedagógica de práticas de leitura retoma, ainda que de forma ampliada, a de "usos sociais da língua escrita" ou de "usos sociais da leitura". Ela busca recriar, no interior da escola, as práticas de leitura que ocorrem em outras esferas do mundo social e não apenas fazer atividades para aprender a ler. (Batista, 2019, p. 01).

Não se trata de esgotarmos todas as referências que abordam a temática, mas, sim, de apresentarmos um aprofundamento sobre a formação leitora que nos permita discutir a contribuição da estratégia da contação de histórias na formação leitora de estudantes nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Reconhecemos que a aprendizagem da leitura deve ser estimulada e motivada, respeitando o tempo de aprendizagem do aluno, de modo que cada estratégia a ser utilizada nesse processo seja muito bem planejada, levando-o ao pleno desempenho da leitura (compreender o que lê e ser capaz de reproduzir o que leu).

Diante do exposto, este capítulo aborda relações entre contação de histórias e formação leitora, com foco na proposição de práticas leitoras com vistas ao desenvolvimento do gosto e do hábito de leitura Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo é refletir sobre a contação de histórias como estratégia para o estímulo da leitura nos nessa fase.

A LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Para Bamberger (2000), desenvolve-se o interesse pela leitura quando este é "alimentado" e, para fazê-lo, somente motivando hábito de ler. Entre os principais fatores para essa ação, este autor refere-se à leitura oral, a qual deve ser sempre realizada sem interrupções e sem correções, no momento em que o aluno a está fazendo. De modo geral, o aluno se prende ao que está lendo, mantém o ritmo do texto e aprende o significado do que está lendo. Atitudes contrárias a essas podem criar no aluno o medo de ler "errado" e a falta de interesse pela leitura. Além disso, propor leitura de livros e textos diferentes é sempre motivador.

De acordo com Bamberger (2000, p. 92), "o desenvolvimento de interesses e hábitos permanentes de leitura é um processo constante, que começa no lar, aperfeiçoa-se sistematicamente na escola e continua vida afora". Essa afirmação aponta a leitura como um hábito que vem (ou pelo menos deveria vir) desde antes da inserção da criança na escola, no seio familiar. Ainda segundo Bamberger (2000), desenvolver a formação leitora, o gosto e o interesse pela leitura está atrelado ao que cerca o aluno leitor, ou seja, seja no meio onde ele (o aluno) recebe estímulo para ler, e então desenvolverá o hábito de ler. E, para formar leitores bem-sucedidos, faz-se necessário propor-lhes leituras apropriadas, de modo que a cada leitura o leitor absorva o que está lendo e leve isso por toda a sua vida.

Silva (1987) expõe que viveu muitas experiências de trabalho junto aos professores brasileiros, em especial, do Ensino Fundamental. Nessas experiências, observou que existem muitas formas de pensar (conceito) e orientar o ato de ler pelos professores nas mais diferentes séries. Diante dessa percepção, questionava aos professores o conceito de leitura e deparou-se com um conjunto de concepções as quais lhes serviam como orientações das atividades de leitura.

Em suas indagações aos professores, Silva (1987) confirmou que a maioria concebe o conceito de leitura de forma muito simplista, desprezando os elementos fundamentais da leitura, valendo-se de materiais pobres (livros, textos, ambiente e outros) para a prática de leitura. Segundo o autor, isso conduz ao empobrecimento de pensamento dos próprios professores, que são os responsáveis por planejar e orientar essas práticas e, num segundo momento, de seus alunos.

Silva (1987) afirma que a concepção simplista dos professores reduz a leitura à ação de oralizar o texto, no sentido de apenas exprimir oralmente as palavras do texto, em apenas verbalizá-las. Então, este mesmo autor afirma que:

> Ler é ler voz alta, obedecendo as regras de entoação das frases, apresentando boa postura expressiva, formando unidades frasais entre os enunciados orais, obedecendo as pausas de pontuação, etc. Como a atenção docente se volta para a eloquência ou expressividade verbal, os aspectos de compreensão das ideias evocadas pelo texto podem se perder dentro do formalismo do encaminhamento metodológico. (Silva, 1987, p. 12-13).

Essa perspectiva remete à certeza de que ler é, num primeiro momento, traduzir a escrita em fala. É também decodificar mensagens, levando em conta os componentes do processo de leitura: (autor/emissor, texto/mensagem, leitor/receptor ou destinatário). Muito importante, argumenta Silva (1987), é o professor não levar o aluno à leitura passiva, àquela que não produz sentidos ao que se lê. É preciso que o professor planeje a leitura pelo aluno, considerando os propósitos do que se vai ler, o repertório e interesse do alunado por ele, os conhecimentos e sentimentos que se pretende que sejam decodificados.

Para Lajolo e Zilberman (2002), o ato de ler não se resume em decifrar, como se faz, em um jogo de adivinhações, o sentido de um texto. Mas é a partir do texto e de sua reflexão sobre ele que o leitor será capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que o autor pretendia e dono da própria vontade, de entregar-se a essa leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Mais que promover a leitura, é preciso fazê-la de modo que o texto eleito para abordagem esteja de acordo com a capacidade de entendimento do alunado. Ou seja, trabalhar com textos/livros e outros que apresentem, dentre outros elementos, ideias compatíveis com a série em questão, com temas que acrescentem conhecimento considerando os conhecimentos prévios do alunado.

Para Silva (1987, p. 16), "ler é interagir", é permitir ao aluno dialogar com o autor/emissor, valendo-se de suas próprias experiências conceituais, linguísticas, afetivas, atitudinais e outras. "Ao longo dessa interação, o sujeito recria esses referenciais pela dinamização do seu repertório. Nestes termos, o texto age sobre o leitor e, retrodinamicamente, o leitor age sobre o texto" (p. 16).

Daí a importância de considerar o conhecimento prévio do leitor ao lhe apresentar determinada leitura. É preciso que o aluno dê sentido ao que lê, até porque os conhecimentos

são diferentes de um aluno para o outro. Ademais, ao considerar os conhecimentos prévios de seus alunos, o professor se abre – aos alunos – a uma pluralidade de leituras e sentidos em relação a um mesmo texto.

"Ler é compreender e interpretar" e, partindo desse conceito, Silva afirma que o texto lido, compreendido e interpretado deve promover no aluno uma mudança a partir daquilo que o professor se dispôs em seu projeto pedagógico, considerando, para tanto, as competências de leitura a serem praticadas na série em questão.

Nessa mesma linha de raciocínio, é sabido que o aluno tem hoje, à sua disposição, uma gama de informações na mídia e, para absorver o que realmente precisa para sua sobrevivência, para filtrar as informações que lhes são necessárias, é o professor quem vai auxiliá-lo, preparando-o para compreender as mais diversas organizações textuais presentes no universo da escrita, sempre inovando o processo da leitura com diferentes procedimentos pedagógicos. Considerando todos os conceitos de "ler" apresentados por Silva, é necessário, ainda, compreender as etapas da leitura.

Diante dessas considerações, ao docente cabe o desafio de ensinar o aluno a ler e despertar nele o desejo pela leitura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por esses representarem a base para a formação leitora dos anos seguintes. É nessa primeira fase da educação que se deve aguçar na criança o gosto e o interesse pela leitura para, posteriormente, trabalhar seus aspectos formais e intelectuais.

RELAÇÃO ENTRE LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Nesta seção, buscamos discutir se contação de histórias incentiva a leitura das crianças, que tipo de leitura as crianças fazem e que tipo de leitura pode fazer com base na contação de histórias. Os principais autores para orientar essas premissas são Nelly Novaes Coelho, Regina Zilberman, Marisa Lajolo, dentre outros.

Partindo do princípio de que a contação de histórias é um recurso lúdico, recorremos a Santos e Jesus (2016, p. 03) para afirmar que Froebel criou brinquedos educativos com o objetivo de "desenvolver na criança os seus próprios dons, inteligência e sua essência humana". Os jogos com regras eram, para o referido educador alemão, uma excelente estratégia "mediadora no processo de apreensão do mundo pela criança, por meio da interiorização, como também no processo de conhecimento de si mesma pela criança (autoconhecimento), por meio da exteriorização" (*ibdem*).

Importante destacar que tanto os jogos como as brincadeiras deveriam ser monitoradas pelo professor, de modo a principalmente a manter próximas as crianças próximas a si e aos seus pares. Froebel gostava de jogos e brincadeiras em formas de círculo, que envolviam dança, música e movimento. Esse formato pode também ser usado no ensino e aprendizagem da leitura em se tratando da contação de histórias.

Os seguintes métodos e técnicas froebilianos auxiliam a criança a construir o conhecimento, pois, a partir delas, a criança terá noções de disciplina, de criação, de concretização na aprendizagem: furar e recortar; fazer dobraduras; construções com tijolos cubos e objetos geométricos; modelagem; desenho; arte de colorir; aquarela; o cultivo de jardins; cuidados com os animais; ginástica; as marchas; rodas; cantos; poesias; histórias; conversas familiares; música e outros. Ao se observar tais métodos e técnicas podemos inferir que a contação de história cabe em todas elas, conforme a atividade e os objetivos pretendidos pelo professor.

Nessa mesma perspectiva, na concepção de Montessori, segundo Rodrigues (2016), o aprender não deveria ser imposto, mas sim, cultivado/incentivado. O ato de escrever/ler, por exemplo, deveria acontecer naturalmente e não como uma espécie de treinamento. E isso poderia acontecer com a utilização de brinquedos, na fase da do "jardim da infância". Para a referida médica, filósofa e psicóloga, o melhor método é quando a criança descobre a habilidade de ler e escrever, a partir de sua necessidade, e, em seu brinquedo. E isso é possível por meio da contação de histórias, principalmente quando a criança/o aluno é ativo nesse processo.

O que se observa nessa primeira parte, em que se discute a relação entre leitura e contação de histórias, é que, ainda que seja pensada por muitos como somente uma brincadeira, a contação de histórias permite à criança, seja na Educação Infantil ou nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a aprender a leitura de forma mais interpretativa, crítica, podendo até mesmo assimilar o foco do texto ao ouvir e contar uma história. Acredita-se que a contação de histórias incentiva a leitura das crianças a partir do momento em que esse tipo de atividade seja orientada para esse fim. Esse acreditar é também defendido do estudo realizado por Oliveira e Júnior (2019, p. 16) quando reforçam que:

> A contação de histórias pode enriquecer as atividades pedagógicas cotidianas apresentadas às crianças, visando a oferecer uma gama de atividades diversificadas que estimulem o desenvolvimento integral da criança, envolvendo e promovendo a progressão da criatividade, concentração, oralidade, expressão, curiosidade, imaginação, socialização e integração do grupo.

A relação contação de histórias x leitura será bem-sucedida a partir do momento em que a primeira for pensada como recurso pedagógico e planejada como tal. Oliveira e Júnior (2019) expõem que em suas experiências pessoais e ao longo dos estágios obrigatórios, observaram o quanto as crianças aguardam ansiosas a contação de história, o "instante em que vão realizar uma viagem pela imaginação, quando suas emoções são despertadas" (p. 17). O despertar aqui é estímulo, é interesse aguçado.

Conforme afirmam Mateus et al. (2015, p. 57), "inúmeras são as possibilidades que o uso da contação de histórias em sala de aula propicia. Além de as histórias divertirem, elas atingem outros objetivos, como educar, instruir, socializar, desenvolver a inteligência e a sensibilidade". Essa afirmação encontra respaldo nas concepções de Vygotsky, Montessori e Froebel.

Mateus et al. (2016, p. 57) citam Villardi (1997, p. 2) para firmarem que a literatura não tem recebido um estímulo adequado, e que a contação de histórias:

> É uma alternativa para que os alunos tenham uma experiência positiva com a leitura, não uma tarefa rotineira escolar que transforma a leitura e a literatura em simples instrumentos de avaliação, afastando o aluno do prazer de ler. Porque, para formar grandes leitores, leitores críticos, não basta ensinar a ler. É preciso ensinar a gostar de ler. [...] com prazer, isto é possível, e mais fácil do que parece.

Esse pensamento de Villardi pode parecer absurdo em se tratando de crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, é sabido que a criança tem o primeiro contato com a leitura e a contação de histórias antes mesmo antes de iniciar sua vida escolar, conforme afirmou Kleiman (2004). Mateus et al. (2016, p. 58) expõem que o que se pode extrair dessa estratégia de ensino da leitura é que:

> [...] utilizar a contação em sala de aula faz com que todos saiam ganhando, tanto o aluno, que será instigado a imaginar e criar, quanto o professor, que ministrará uma aula muito mais agradável e produtiva e alcançará o objetivo pretendido: a aprendizagem significativa.

As descobertas levam o aluno à compreensão de mundo. Em se tratando das descobertas pelo mundo da imaginação, experimentada na contação de histórias, Mateus et al. (2016) argumentam que essa estratégia "desperta no ouvinte a imaginação, a emoção e o fascínio da escrita e da leitura" (p. 58). A imaginação da criança é aguçada quando ela se sente desafiada (curiosidade), pelos sentimentos e emoções. A história seduz o ouvinte de forma a fazê-lo tomar gosto pela leitura. "A contação de história é fonte inesgotável de prazer,

conhecimento e emoção, em que o lúdico e o prazer são eixos condutores no estímulo à leitura e à formação de alunos leitores" (p. 58).

Para discutir que tipo de leitura as crianças fazem e que tipo de leitura podem fazer com base na contação de histórias, é preciso ter em mente que o principal fator nesse processo é a escolha da história, seguido da forma como ela será contada (teatralidade: entonação de voz, caracterização e outros elementos) e as condições que favorecerão essa estratégia. História é magia, é encantamento.

Oliveira e Júnior (2019) pesquisaram sobre os critérios da escolha dos livros e do melhor momento para contar histórias, como se organiza o ambiente e qual o tempo dedicado a essa atividade, e de que forma a professora instiga seus alunos à leitura. Estes mesmo autores, em suas observações no campo de estudo, viram que "as crianças buscavam saber qual era o livro escolhido, faziam sugestões e suposições, a professora revelava o livro a ser lido, as crianças sentavam, acomodam-se e aguardam com curiosidade o que estava por vir" (p. 18). Isso denota a contação de histórias como uma atividade motivadora, interessante e estimulante, que provoca na criança a vontade de ouvir o que o autor da obra quer contar e, assim, entrar no mundo imaginário e experimentar o que ele oferece. Para Oliveira e Júnior (2019, p. 19):

> Da mesma forma que o educador planeja suas aulas de língua portuguesa, matemática, geografia, seleciona as atividades que irá aplicar, faz as leituras da apostila ou livro didático para preparar a ministração da aula, o mesmo cuidado deve ser tomado na preparação para contar histórias, pois demonstrar intimidade com a leitura escolhida é fundamental. Dessa forma, a leitura será feita com convicção, com expressões e entonações adequadas aos momentos, esse cuidado é transmitido ao ouvinte, que pode ouvir e entrar no mundo da imaginação, vivenciando a história com encantamento, emoção e atenção. Interrupções como o gaguejar por desconhecer determinadas palavras, apresentar confusão ou surpresa no decorrer da leitura, isso pode tirar a atenção do ouvinte, trazendo-o de volta à sala de aula, quando deveriam estar mergulhados na narração.

Da citação acima, compreende-se todo o zelo que se deve ter no preparo da atividade de contação de histórias. A escolha do tipo de tipo de leitura, segundo Coelho (2000), deve ocorrer de acordo com a faixa etária da criança. Porém, esta mesma autora destaca, para fomentar a aquisição da leitura mediante a contação de histórias, que essa deve ser necessariamente enriquecedora, bem-preparada. Ainda, em se tratando da Educação Infantil, o melhor é trabalhar a leitura com uso de imagens e figuras ilustrativas compondo bem o espaço lúdico em sala de aula (ambientação da história a ser contada, ouvida, imaginada...).

Oliveira e Júnior (2019, p. 19) concordam com Coelho (2000) ao afirmarem que a escolha da leitura deve ser bem criteriosa considerando:

> A categoria a qual o grupo se aproxima, facilitando o entendimento dos alunos sobre a leitura apresentada. Caso contrário, a história causará tédio, falta de atenção, inquietude e dispersão. A leitura desperta sentimentos, emoções, afetividade e na infância também auxilia na estimulação do imaginário, criando uma comparação com as situações vivenciadas, facilitando a compreensão da realidade.

Uma vez mal planejada, uma vez entediante, dificilmente a criança se sentirá motivada para a mesma atividade. Na concepção de Coelho (2000), a leitura é uma conquista, é um tomar posse da informação que o texto/a história apresenta. E esse processo precisa, segundo a pesquisadora, ser dinâmico, deixando claros os acontecimentos do texto e das imagens que eles trazem. Deve ser um tipo de leitura que não só aguce a curiosidade e interesse da criança, mas, também, provoque nela atitude crítica.

"A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização [...]", afirma Coelho (2000, p. 27). Tomando essa citação como referência, compreendemos que escolher uma leitura para trabalhar como recurso pedagógico para o ensino da leitura é, antes de tudo, sentir o que ela vai trazer não só de conhecimento, mas, ainda, o que ela contribuirá na transformação do ouvinte, do leitor – o que de fato deverá ser absorvido com o centro da história.

A esse respeito, Lajolo e Zilberman (2002) afirmam que a literatura infantil é pensada como bem cultural da Psicologia Infantil, da Pedagogia e também da Pediatria. Esse pensamento denota que a literatura está a serviço da formação da criança antes e depois de sua inserção na Educação. E que faz parte do processo da construção do saber da e pela criança. Em sua pesquisa, Oliveira e Júnior (2019, p. 20) observaram que:

> A atividade de contação de histórias, por meio da literatura infantil é importante no desenvolvimento da criança por diversos fatores, como no processo de aquisição da leitura e escrita. As crianças que possuem contato com histórias desenvolvem a imaginação, a capacidade de discernimento, a crítica e é um grande estímulo à criatividade. Por meio das histórias, as crianças são instigadas a fantasiar, criar, imaginar, tudo isso a partir das ideias lançadas pelo narrador da história.

Além disso, os autores acima citados observaram que a professora também faz uso da contação de histórias e a professora atua para controlar a agitação das crianças, visando a acalmá-las para o início de uma próxima atividade.

Dinorah (1995) afirma que, para as crianças, deve-se oferecer textos/histórias próprias da literatura infantil tanto na Educação Infantil como nas séries iniciais do Ensino fundamental. Esta mesma autora referencia Zayra Petry para afirmar que a Literatura Infantil "é a própria expressão literária, com valores e características que se ajustam ao desenvolvimento intelectual e psicológico da criança. É o conjunto de obras de ficção, poesia, teatro, biografias, viagens, aventuras reais, escritas para as crianças e ajustadas à sua psicologia".

Complementando, Busatto (2003) explica que as histórias são fontes de sabedoria e exercem o papel formador da identidade, pelo conhecimento de vida que trazem/propõem, pelos valores culturais e pelas tradições que resgatam. Além disso, entre outros benefícios, a contação de histórias no ensino da leitura desenvolve na criança a capacidade de dar sequência lógica aos fatos, estimula o gosto pela leitura e o contato mais intenso com ela, aumenta o vocabulário, desenvolve a linguagem oral e escrita, amplia o horizonte da criança e seu conhecimento de mundo.

Os contos de fada são muito usados na fase anterior ao ingresso da criança na Educação e permanece pelo menos até as séries iniciais do Ensino Fundamental, revelando-se como excelentes promovedores do desenvolvimento dos aspectos sociocognitivo e afetivo da criança, principalmente dos três aos seis anos. De acordo com Mateus et al. (2016, p. 58):

> As histórias narradas sempre acompanharam a vida do homem em sociedade. Por meio delas, foi possível a preservação da cultura. Durante muito tempo, foram a única fonte de aquisição e transmissão do conhecimento. A narrativa é a arte de contar histórias que é tão antiga quanto o homem. A contação de história estimula a imaginação, retrata pessoas, lugares, acontecimentos, desejos e sonhos, favorecendo o processo da aprendizagem.

Para os pesquisadores, os contos de fada podem ser narrados da forma mais simples possível, mantendo-se sua estrutura, partindo de um problema (começo), buscando soluções (meio) e a solução propriamente dita (fim). De acordo com Mateus et al. (2016), *A Bela Adormecida* (de Charles Perrault) é um clássico dos contos de fada, assim como a estória de *João e Maria* (de Hansel e Gretel). Outros contos de fadas de Perrault que mais se destacaram foram: *Barba Azul*, *O Pequeno Polegar*, *Rapunzel*, *Cinderela* e *O Gato de Botas*. Segundo Abramovich (1997, p. 17):

> A leitura de histórias permite que o leitor descubra o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos nós vivemos e atravessamos através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens de cada história (cada um ao seu modo).

Significa afirmar que as leituras, ainda que façam parte de um mundo imaginário, podem auxiliar as crianças em determinados problemas.

Busatto (2003) ensina algumas considerações básicas de contação de histórias que podem auxiliar o professor narrador a encantar suas crianças. A primeira é o professor "curtir" a história, ou seja, envolver-se nela e vibrar ao contá-la, mostrar-se interessado e provocar nas crianças esse mesmo interesse. A segunda é ler o que está escrito no livro, sem distorções, pois, ao fazê-lo, correria o risco de adaptar o texto e fazê-lo perder o sentido que seu autor tinha como objetivo. O texto literário deve ser apresentado às crianças tal como escrito.

A terceira consideração a ser seguida, de acordo com Busatto (2003), é o narrador não explicar demais a história, mantendo-se sua função de desenvolver o mistério. A quarta consideração é, ao preparar uma história a ser contada, o professor se lembrar de que uma história é um ponto de encontro, um ponto de partida para o qual ele pode dar sequência em outras atividades: teatro, atividades manuais (massinha, cerâmica, jardim, horta...), desenho e outras.

Por fim, a quinta e última consideração de Busatto (2003) diz respeito a concluir a contação de história, deixando clara a "moral da história" ou as morais da história, fazendo com que, a partir delas, as crianças possam experimentar as sensações, os sentimentos e a imaginação durante e depois da história contada e, dentro do possível, trazer para sua vida essa moral.

Assim, a relação entre leitura e contação de histórias exprime-se na forma de o professor pensar como se pode expor uma história à criança (teatro, leitura do próprio livro e outros), a intencionalidade e o tempo destinado a essa atividade, pois o uso de recursos lúdicos que envolvem a oralidade é um dos eixos de estímulo à leitura e à formação de leitores.

DIRETRIZES PARA LEITURA NA ESCOLA: A BNCC

Segundo a BNCC – Base Nacional Comum Curricular (2019), é preciso ampliar as possibilidades de construção do conhecimento aos alunos, de modo que não se perca o que

eles apreenderam antes de chegar ao Ensino Fundamental, seja na educação escolar, seja no âmbito familiar e/ou social. E isso se faz por meio da leitura e da escrita. De acordo com a BNCC (2019, p. 70):

> Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais.

Notamos que, considerando o que preza a BNCC, a exigência da formação leitura e como esta deve dar aliar-se à necessidade de formação docente para a abordagem da leitura. Da mesma forma, é preciso aparato teórico-prático sobre leitura nos Anos Iniciais para o trabalho docente. Se considerarmos a quantidade de publicações específicas sobre a relação entre contação de histórias e formação leitora, podemos afirmar que o número de trabalhos ainda é escasso.

A contação de histórias aparece na BNCC (2019) na Prática da Linguagem, no campo da vida cotidiana, que prevê a participação do aluno em diferentes situações de leitura e diferentes espaços: espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional. Nesse campo, encontram-se gêneros textuais, como: "agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras" (p. 96).

Aparece ainda mais especificamente (a contação de história) no campo de Leitura/escuta (compartilhada e autônoma), que compreende os seguintes objetos do conhecimento: Formação do leitor literário Leitura colaborativa e autônoma Apreciação estética/Estilo Formação do leitor literário/Leitura multissemiótica.

Aparece no campo Artístico-literário – Habilidade EF15LP16, que significa o aluno: ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas. Conforme a BNCC (2019, p. 24):

> Essa habilidade pressupõe um complexo trabalho envolvendo o planejamento de situações de leitura/escuta, de modo frequente, para que o estudante possa desenvolver diferentes estratégias de leitura de textos narrativos em colaboração com os colegas e com o educador. Além de trabalhar com as características de gêneros literários narrativos mais extensos. É possível estabelecer relações com a habilidade complementar EF15LP15, com o objetivo de propiciar aos estudantes o reconhecimento de textos literários como um patrimônio artístico da humanidade. As sugestões, portanto, preveem a progressão da habilidade, considerando o ano e a complexidade dos textos e dos gêneros textuais. Recomenda-se a elaboração de projetos permanentes de contação de histórias em que os estudantes possam ouvir narrativas, bem como atuar como contadores.

Tudo isso, sem a necessidade de conhecimento prévio pelo aluno. E, a princípio, pode parecer muito complexo, já que se trata das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Importante destacar que toda leitura deve ter uma finalidade, ser tratada pelo professor como uma atividade que traz saberes sobre o ser humano e sobre o mundo, de modo geral e particular. As histórias contadas, para desenvolver esses saberes e estimular a participação do leitor, precisam, de alguma forma, trazer um mínimo do retrato da realidade do aluno, ainda que sejam fantasias sendo contadas. A partir da inserção/participação da criança no texto, ela poderá expressar a forma sensível ao que lhe está sendo contado. Aí a oportunidade da identificação do que ela é ou faz parte, e de como ela pode(rá) agir diante de determinadas situações.

Ao se pensar no desenvolvimento de competências e habilidades a partir da literatura, em especial da contação de histórias, faz-se necessário pensar os textos e obras literárias que permitam o diálogo do leitor/do ouvinte com o aquilo que está sendo lido/ouvido, contado. Caso contrário, a leitura não passará de ser o cumprimento de hora-aula, sem a finalidade educativa, social que ela pode (e deve) gerar.

A contação de histórias aparece ainda mais especificamente, no Eixo da Oralidade – Habilidade EF15LP19, que significa o aluno: “Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor”, conforme apresenta a BNCC (2019, p. 96).

QUADRO 1 - Competências da Área de Linguagens séries iniciais EF

Competências Gerais	Competências da Área	Competências Específicas
•3. Repertório cultural: Valorizar as diversas manifestações artísticas e culturais. Para fruir e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. •4. Comunicação: Usar diferentes linguagens. Para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias, sentimentos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.	•2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. •3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. •5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.	•3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo. •5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

Fonte: Adaptado de BNCC (2019).

Conforme quadro acima, as Competências relacionadas à área de Linguagens são: Competências Gerais 3 e 4; Competências da Área 2, 3 e 5; Competências Específicas 3 e 5. Segundo a BNCC (2019, p. 78), o Eixo da Oralidade:

> Compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, *web* conferência, mensagem gravada, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, *playlist* comentada de músicas, **contação de histórias**, diferentes tipos de *podcast*s e vídeos,

> dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação. O tratamento das práticas orais compreende. (Grifo da pesquisadora).

A BNCC (2019, p. 08) define competência como "a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho". Competência, em uma linguagem mais simples, compreende um conjunto de conhecimentos e habilidades que "expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares" (p. 29). Na BNCC, o desenvolvimento de competências ocorre pela articulação de várias habilidades, de maneira progressiva. Dessa forma, ao se considerar a BNCC como norteadora das práticas docentes, cabe pensar em como criar condições para implantá-la na área de linguagens nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Isso implica metodologia e proposições didáticas.

ROTEIRO PARA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA E PRÁTICA LEITORA

Na busca por apresentação de proposições didáticas, o primeiro passo consiste na elaboração de um roteiro que possa guiar as atividades pensadas para a formação leitora. Nesse sentido, procuramos envolver as etapas de leitura abordadas no referencial teórico, as habilidades a serem desenvolvidas e ainda as atividades basilares que podem compor a aplicação das ações propostas.

Dessa forma, sintetizamos, com atenção aos estudos de Gonçalves (2008), estratégias de leitura que acreditamos ser adequadas para a elaboração das proposições didáticas focadas na atividade inicial, mas não exclusiva, de contação de histórias.

QUADRO 2 – Estratégias de leitura e contação de história

Estratégia	Objetivo
Compreensão global da história contada	Determinar as ideias principais do texto, consiste em separar ideias principais de secundárias.
Compreensão detalhada da história contada	"Sumariar a informação contida no texto", ou seja, resumir ou parafrasear o texto, explicitando o ponto de vista.
Realização de inferências sobre a história contato	Realizar inferências sobre o texto, mobilizando conhecimento prévios do aluno-leitor e pistas linguísticas.

Interpretação da história	Elaborar "questões pertinentes sobre o texto", avaliando o significado do texto para o aluno, a profundidade da compreensão do texto e a relação do texto com o contexto sociocultural.
Monitoramento de leitura	Refletir sobre os pensamentos dos estudantes e a eventual mudança de perspectiva com base na história contada/abordada.

Essas diferentes estratégias de leitura serão abordadas em cada proposição, que segue um roteiro.

QUADRO 3 – Roteiro da proposição

Item do Roteiro	Objetivo
Tema	Definição dos temas norteadores da prática de contação de história, com foco na obra literária selecionada, e em atividades de leitura.
Objetivos	Delimitação dos objetivos previstos para proposição a fim de indicar a finalidade maior a ser alcançada na execução da proposta.
Habilidades e Competências	Indicação de habilidades e competências, conforme a BNCC (2019) do Ensino Fundamental, as quais podem ser reveladas por meio da execução das atividades propostas.
Público-alvo	Alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
Recursos	Registro dos recursos humanos e materiais utilizados para o desenvolvimento das atividades.
Atividades	Explanação das atividades sugeridas, seguindo contação de história e prática leitora conforme estratégias de leitura apontadas por Gonçalves (2008).
Avaliação	Indicação de forma para avaliação e autoavaliação das atividades propostas.
Referências	Apresentação de referências para execução das atividades e de indicação de leituras para ampliação dos saberes e práticas docentes sobre o tema.

Fonte: elaborado pela autora.

É importante frisar dois pontos que nos parecem relevantes sobre o roteiro. O primeiro refere-se ao fato de que não discriminamos uma etapa específica dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que, conforme projeto pedagógico da escola, perfil dos alunos e interesses por leitura, as expectativas e necessidades podem variar de um ano para outro. Logo, não entendemos ser oportuno direcionar uma série específica dessa etapa escolar para a indicação das proposições didáticas. Entendemos que cabe ao professor observar a adequação das atividades à sua turma no momento de aplicação das práticas de contação e de leitura propostas.

Outro ponto a destacar sobre o roteiro é a ideia segundo a qual o que apresentamos é uma sugestão para o planejamento das atividades docentes e discentes, mas não uma imposição de roteiro e de ações de contação de histórias e práticas leitoras como algo definido e estabelecido sem possibilidades de ajustes ou modificações. Partimos do pressuposto de que as sequências didáticas podem se constituir um norte para o trabalho do professor interessado em atividades de contação de histórias e sua relação com a formação leitora.

Por fim, registramos ainda que o roteiro busca estabelecer uma relação direta entre a proposta deste trabalho de pesquisa e o desenvolvimento de habilidades que são esperadas tanto em relação à leitura quanto em relação ao papel que a literatura pode desempenhar na formação humana e sociocultural, sobretudo de estudantes que podem, talvez apenas na escola, terem contato com a arte literária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destaca-se que este estudo tece reflexões sobre a contação de histórias como estratégia para o estímulo da leitura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A principal potencialidade das propostas da formação do leitor, no que diz respeito à contação de histórias, está no fato de que essa estratégia faz parte da maioria das pessoas desde a infância, em família. Além disso, há uma gama de textos e obras literárias que motivam o aluno a ler, como as referenciadas para a sequência didática. Já entre as fragilidades, podemos citar: ambiente nem sempre propício à leitura; textos de difícil compreensão; desprezo do professor em relação aos elementos fundamentais da leitura, valendo-se de materiais pobres (livros, textos, ambiente e outros).

Para explorar a contação de histórias nos Anos Iniciais para a formação de leitores, o primeiro passo é o professor saber que não se trata de uma brincadeira sem sentido, um

passatempo, mas sim, uma rica estratégia de ensino e aprendizagem da leitura. Para esse fim, a atividade precisa ser bem elaborada e orientada, de forma que ao adentrar ao mundo da imaginação o aluno tenha despertadas suas emoções e interesse pelo que ouve. A contação de histórias propicia mais que diversão: educa; instrui; auxilia na socialização, no desenvolvimento da inteligência e da sensibilidade. A partir daí, o aluno estará ampliando seu conhecimento, fazendo descobertas, tornando-se encantado pelo mundo que o rodeia. E o melhor, isso e muito mais, pelo ato e hábito de ler, de contar e ouvir histórias, de interpretar o que ouve e o que lê.

Nesse sentido, apresentamos neste capítulo uma proposta de roteiro para se pensar a formação leitora e de fomentar uma atuação com a literatura como meio de leitura e de desenvolvimento de uma formação mais humanizada e atenta às demandas contemporâneas contrárias a práticas de exclusão, preconceito e discriminação. Não intencionam ser as únicas possibilidades de abordagem dos textos, mas possibilidades de sua exploração nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Alcançados os objetivos, concluímos que este estudo permite compreender as questões teórico-críticas acerca de contação de histórias e leitura na etapa inicial do Ensino Fundamental e, também, organizar uma proposta de atividade que auxilie professores a tornar a contação de histórias mais do que uma ação lúdica no horizonte da preparação o aluno, mas também uma possibilidade de despertar o gosto pela leitura e a formação de bons leitores.

REFERÊNCIAS

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

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo: Ática, 2000.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Práticas de Leitura**. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC, 2019. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/praticas-de-leitura>. Acesso em: 17 mar. 2020.

BRASIL/MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 3. ed. Brasília - DF: MEC, 2001.

BRASIL/MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília - DF: MEC, 1997.

BUSATTO, Cléo. **Contar e Encantar**: Pequenos Segredos da Narrativa. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

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

GONÇALVES, Suzana. Aprender a ler e compreensão do texto: processos cognitivos e estratégias de ensino. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 46, jan./abr. 2008.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira**: História & Histórias. São Paulo: Ática, 2002.

OLIVEIRA, Samantha Aniceto de; SCHERER JÚNIOR, Claudio Roberto Antunes. A contação de histórias no ensino fundamental: fundamentos e planejamentos. **Cadernos da Pedagogia**, v. 13, n. 25, p. 16-26, jul./set. 2019.

SANTOS, Alexandra Lima; JESUS, Evanildes Santos de. **Influência das concepções de Friedrich Froebel nas atuais propostas pedagógicas**. 2016. Disponível em: <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc13.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O Ato de Ler**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1987.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução: Cláudia Schilling. Revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler:** formando leitores para a vida inteira. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E RESSIGNIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Marilza Gallan Flor[27]
Luci Mary Duso Pacheco[28]

INTRODUÇÃO

A construção científica é um processo que exige comprometimento por parte do pesquisador e respeito aos procedimentos estabelecidos, visando a construção de conhecimentos pautados em experiências que contribuem para o desenvolvimento das sociedades em que estão inseridos. Minayo (1994) aponta que a seriedade na construção científica se dá graças ao seguimento de metodologias construídas ao longo do processo histórico das produções científicas.

Com esse entendimento, esse estudo parte da problemática relacionada à formação continuada de professores da Educação Infantil, objetivando investigar como se dá o processo de interação desse profissional com a formação continuada e como isso interfere na prática pedagógica. Nas últimas décadas, a formação continuada passou a ser oferecida pelas esferas municipal, estadual e federal, por meio de programas e parcerias, assim foi se tornando realidade no meio educacional. Apesar de sua oferta ter crescido consideravelmente nos últimos anos e os profissionais docentes terem acesso e participarem dessas formações, ainda é possível observar que há muito a avançar para que a educação seja, efetivamente, de qualidade, formando pessoas com conhecimentos científicos e com saberes que possibilitem uma vivência para o exercício da cidadania e protagonismo na própria história.

Ao tratar da formação de professores, faz-se necessário voltar o olhar para o passado e observar elementos que ocorreram na vida em sociedade, que nos trouxeram ao momento que vivenciamos na atualidade. A construção da concepção da infância e visibilidade das crianças é recente, a partir dessa construção, o século passado foi marcado pelo avanço das pesquisas

[27] Mestre em Educação. Professora do Municipio de Juína – MT. E-mail: margallan27@gmail.com
[28] Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado – PPGEDU/URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen-RS/Brasil. E-mail: lucimdpacheco@gmail.com

em diversas áreas do conhecimento, levando a construção de novos conceitos e possibilitando a tomada de consciência acerca dos direitos das crianças e de sua complexidade enquanto ser social, esses elementos exigem dos professores conhecimento para além dos conteúdos curriculares, apontam também para a necessidade frequente de uma formação que possibilite acompanhar os processos de mudança vivenciados pela sociedade e, consequentemente, pelas crianças.

Outro elemento é a própria construção histórica da educação, com seus avanços na pesquisa, nas metodologias utilizadas e nas reflexões sobre o protagonismo profissional, que se fazem cada vez mais necessárias. A formação de professores, seja inicial ou continuada, não se constitui em um elemento solto no tempo e no espaço, mas sim, faz parte de um processo de construção que se acentuou principalmente nas últimas décadas da realidade brasileira. A pesquisa sobre a formação continuada de professores é um meio de aprimorar essa área de atuação, de propiciar aos professores condições de exercer a profissão com qualidade e aos órgãos que pensam as políticas de formação, subsídios para a elaboração de ações que vão ao encontro da realidade educacional.

A pesquisa nos coloca em movimento e em posição para refletir, construir e reconstruir nosso meio. Minayo (1994, p. 17) afirma que "é a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo". Para a autora (1994), essa prática teórica necessita estar integrada com o pensamento e a ação. Assim, os campos de pesquisa vão se constituindo de acordo com os problemas e questionamentos do cotidiano. Na educação, devido sua diversidade e complexidade, a pesquisa é elemento fundamental para o atendimento das demandas nos diferentes setores.

Quando se trata da Educação Infantil e da formação dos professores dessa etapa da educação, é necessário considerar que essa é uma área de atuação que pode ser considerada nova, pois é no século XX que começa a ser reivindicada, proposta e ofertada, mas é somente no século XXI que passa a ser tratada e organizada efetivamente como educação, pode-se dizer até mesmo que a Educação Infantil em nosso país está se construindo enquanto etapa da educação. Sendo assim, uma formação específica, tanto inicial quanto continuada, de professores para trabalharem com as crianças dessa faixa etária tem sido um desafio enfrentado tanto pelos professores quanto pelas equipes responsáveis por formar esses profissionais.

O estudo em tela possui objetivo identificar quais os desafios e quais as perspectivas para que os conceitos epistemológicos e metodológicos da formação continuada sejam

incorporados pelo professor da Educação Infantil, a fim de analisar como e se essa ação se reflete em uma ressignificação de sua prática pedagógica.

A CONSTRUÇÃO DA CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA

O trabalho pedagógico está intimamente ligado à criança ou às crianças e seu desenvolvimento. Com a construção da concepção de infância e as pesquisas nas diversas áreas a respeito de seu processo de construção do conhecimento, das relações afetivas e sociais que estabelecem e das necessidades que apresentam para que seu crescimento seja saudável cognitivamente, afetivamente e socialmente. Os professores têm seu campo de estudos ampliado, quanto mais conhecem sobre as crianças e sua complexidade, melhor podem desenvolver seu trabalho.

Ao tratar dos primeiros anos de vida dos seres humanos, parte-se da realidade de que por muito tempo a humanidade não destinou muita atenção a essa fase, Ariès (1981) destaca que as primeiras obras de arte encontradas que retratam os pequenos datam do final do século XI, porém é no século XIII que são encontradas obras de arte em que são retratados mais semelhantes ao que temos hoje, antes as representações se assemelhavam a um adulto reproduzido em miniatura.

Partimos de uma situação em que esses seres pequenos não tinham espaço para serem representados nas obras de arte e nem para aparecerem nos registros, para uma reflexão profunda que vem se constituindo sobre essa fase da vida, passando da invisibilidade à evidência, na contemporaneidade há diversos estudos a respeito desse período da vida. Esses estudos levam a um conhecimento abrangente, chegando a dissociação de termos que a representam, temos hoje definições distintas sobre as terminologias utilizadas para definir a criança, as crianças e a infância.

Jeveau (2005), ao se propor a desbravar o campo semântico da fase de vida do nascimento até a entrada na adolescência, apresenta definições para os termos acima citados, quanto ao termo criança, afirma que está voltado para o campo psicológico, no qual o desenvolvimento se dá de forma diversa, de acordo com o modo de socialização a que se tem acesso, faz-se necessário levar em consideração os contextos em que esse desenvolvimento acontece, o autor (2005) ainda afirma que não se nasce criança, torna-se criança de acordo com nosso desenvolvimento.

Ao tratar do termo infância, Jeaveu (2005) a define como a faixa etária que vai até os 10 anos, destaca que ao refletir sobre a infância somos direcionados ao campo demográfico, nesse campo nos deparamos também com os aspectos de ordem econômica, o autor aponta que nesse período da vida os indivíduos são considerados improdutivos, uma vez que lhes são assegurados os direitos, dentre os quais destaca a educação, ressaltando que em diversas sociedades o aluno é tratado como investimento. Complementando essas definições, Qvortrup (2014, p. 25) afirma que

> [...] a 'infância' é definida, em termos sociológicos, como uma categoria permanente, isto é, como um segmento estrutural que é resultado da ação recíproca entre parâmetros sociais – econômicos, políticos, sociais, tecnológicos, culturais e etc. Ao contrário da infância individual, a infância sociológica é muito mais suscetível as mudanças históricas, enquanto a dinâmica da infância individual pode ser encontrada no desenvolvimento da personalidade.

O autor (2014) apresenta a distinção entre a infância individual, inerente a cada ser e seu desenvolvimento pessoal e ressalta como a infância sociológica é suscetível aos eventos e às mudanças que ocorrem ao longo da história. Nas palavras de Arroyo (1994, p. 88) "a infância não existe como categoria estática, como algo sempre igual. A infância é algo que está em permanente construção". Assim, a concepção de infância é dinâmica e se adapta de acordo com o momento histórico e social em que as crianças estão inseridas.

A respeito do termo crianças, Jeaveu (2005) afirma que este conceito é tratado a partir do campo antropológico ou socioantropológico, considerando esse grupo como população que constitui um espaço, com seus comportamentos e modo de ser.

> [...] as crianças devem ser consideradas uma população ou um conjunto de populações com pleno direito (científico), com seus traços culturais, seus ritos, suas linguagens, suas 'imagens-ações' ou, menos preciso no tempo e no espaço, com suas estruturas e seus 'modelos de ações' e etc. (Jeaveu, 2005, p. 385).

O autor ainda destaca a importância de não confundir as crianças como uma imitação dos adultos, ou até mesmo pequenos ou pré-adultos, pois as crianças constituem um universo próprio, com suas construções e interações, "como os outros grupos sociais, as crianças arranjam suas existências cotidianas com os meios que podem" (Jeaveu, 2005, p. 386). Para realizar esses arranjos, as crianças contam com as interações sociais a que têm acesso, interações essas que mudam constantemente em decorrência das mudanças sociais, do desenvolvimento tecnológico e das realidades que surgem a partir das mudanças ocorridas.

Ao tratar do tema acima exposto, Sarmento e Pinto (1997) apontam para a necessidade de tomar a reflexão sobre as crianças como ser biopsicossocial, ator social capaz, produtor de cultura e ser de direitos. A criança, a partir dessa perspectiva, tem muito a partilhar sobre seu mundo e a vida, para tornar possível a reflexão, demanda de literatura multidisciplinar baseada na ciência que abrange desde a educação à sociologia da infância, inserindo-se no mundo das ciências da comunicação, da psicologia, dentre outras. As experiências de vida das crianças possibilitam a constituição de suas identidades e estão ancoradas em abordagens de diversas teorias e metodologias.

A criança aparece em relatos científicos que lhes fazem referência, mas de forma superficial ou sem uma reflexão profunda sobre suas especificidades ou necessidades. O filósofo Thomas Hobbes (1651) retrata a criança como um ser que não possui razão até dominar o uso da linguagem, porém estas podem ser consideradas racionais, devido à possibilidade de desenvolverem essa habilidade enquanto amadurecem. O autor (1651) ainda defendia que a criança é perversa e instável, motivos que exigiam do adulto – ser completo – uma educação rígida e voltada para disciplinar seu comportamento.

John Locke (2013) afirmava que a criança era como uma tábula rasa, ou seja, não sabia nada, não tinha nada, representava uma folha em branco que devia ser educada para atingir a racionalidade.

> Certamente, os camponeses mais ignorantes e estúpidos — até os bebês e as bestas irracionais — aperfeiçoam-se pela experiência e adquirem conhecimento das qualidades dos objetos naturais, observando os efeitos que resultam deles. Quando uma criança sentiu a sensação da dor ao tocar a chama de uma vela, terá cuidado de não pôr mais sua mão perto de outra vela, pois ela esperará um efeito semelhante de uma causa que é semelhante em suas qualidades e aparências sensíveis. Se afirmais, contudo, que o entendimento da criança chega a esta conclusão por algum processo de argumento ou de raciocínio, posso legitimamente pedir-vos que se mostre este argumento, e não tendes qualquer pretexto para recusar um pedido tão justo. (Locke, 2013, p. 44-45).

O autor (2013) anteriormente citado acreditava que a criança não tinha capacidade de seguir as regras apenas pelos argumentos apresentados sobre determinado tema, difundindo a ideia de moldar a criança para viver em sociedade, possibilitando o desenvolvimento da racionalidade, elemento essencial para ingressar no mundo adulto. Rousseau (1995), diferente de Locke (2013) e Hobbes (1651), deu à criança uma definição mais positiva, retratando-a em sua obra “O Emílio” como pura, inocente e repleta de bondade. Rousseau (1995) é o primeiro que trata a criança a partir da perspectiva de um ser completo, para esse

autor, o problema está exatamente no processo de crescimento e no se tornar adulto e corruptível.

Apesar de aparecerem citadas nos relatos científicos, as crianças ou a infância não eram um elemento de estudo dos filósofos citados acima, Rousseau (1995) é o que faz uma observação mais apurada para produzir seus relatos. As produções científicas acerca da criança e do papel da infância na sociedade são recentes, podemos citar Philippe Àries (1960) como um dos estudiosos que se debruçou sobre a história da infância.

O autor (1960) aborda o tema afirmando que por volta do século XII a figura da criança começou a ser retratada na arte medieval, porém o único elemento que possibilita distinguir a criança dos adultos nessas obras é o tamanho, os outros elementos são todos retratados tal qual o da figura do adulto. As crianças, nessa perspectiva, eram retratadas como adultos em miniatura, o que leva a crer que elas eram tratadas como tal.

A criança figurava em todos os ambientes, não havia um olhar específico para o indivíduo criança e suas necessidades, elas participavam de boa parte das atividades dos adultos e se misturavam a esses em todas as situações e espaços, não havendo o cuidado com o que era apropriado para as diferentes idades, como evidencia o relato de Rojas (2007, p. 15).

> Percebemos [...] que a infância era uma espécie de anonimato e que a presença da criança na família e na sociedade, era muito breve e insignificante. Suas necessidades, bem como as etapas de seu desenvolvimento eram ignoradas, não recebendo a devida importância.

Havia uma dificuldade no processo de definição de terminologias para conceituar a criança e também de uma classificação mais específica das diversas etapas da vida do indivíduo. Do século XIV ao XVII, a definição dos períodos de vida era realizada de acordo com o que o indivíduo realizava.

> Primeiro a idade dos brinquedos: as crianças brincam com um cavalo de pau, uma boneca, um pequeno moinho ou pássaros amarrados. Depois, a idade da escola: os meninos aprendem a ler [...] as meninas aprendem fiar. Em seguida, a idade do amor ou dos esportes, da corte e da cavalaria [...] Em seguida, as idades da guerra e da cavalaria [...] Finalmente, as idades sedentárias, dos homens da lei ou do estudo. (Ariès, 1981, p. 9).

Ao longo dos séculos, foi se construindo a definição das terminologias para as diferentes etapas do desenvolvimento, apenas no século XIX foram empregados pelos franceses termos para diferenciar a criança bebê de crianças maiores. Somente no século XX

surge, pelos alemães, a definição da adolescência, diferenciando, assim, a definição de bebê, criança e adolescente.

Para Ariès (1981), o século XIII pode ser considerado como início da descoberta da infância, mas foi somente no século XVII que as evidências dessa descoberta se tornaram significativas e numerosas. Esse século é um marco importante para o desenvolvimento da concepção de infância, nas representações dos retratos a criança começa a aparecer sozinha, são dessa época os primeiros registros encontrados que relatam situações observadas nas atitudes das crianças, a criança passou também a usar roupas que a diferenciava dos adultos e, no final do século XVI, surgem as defesas da inocência da criança, que passam a se expandir no século XVII. Esse novo modo de ver a criança, como ser inocente, foi marcado pela necessidade de protegê-la da sujeira da vida, principalmente da sexualidade, tolerada até então, também se passa a considerar importante fortalecer a criança por meio do desenvolvimento do caráter e da razão.

A sociologia, como ciência, surge no início do século XIX, mas segundo Almeida (2009), é apenas no final do século XX, mais especificamente final da década de 1980, na Europa e nos Estados Unidos, que a criança passa a ser um campo de estudo mais abrangente.

Com o avanço das ciências, o estudo sobre o desenvolvimento infantil fica mais abrangente em áreas como a sociologia, psicologia, pediatria, pedagogia, dentre outras, passando a ser pesquisado de acordo com a área de abrangência de cada ciência, assim, os aspectos biopsicossociais vão sendo construídos, favorecendo primeiramente no campo científico e posteriormente no âmbito comum uma maior compreensão da criança. Libardi (2016) destaca o papel da psicologia, ciência que tem suas origens no final do século XIX e que somada à educação e à medicina, teve papel decisivo no que se criou como imagem da criança aprendiz e na dissociação do mundo adulto e infantil.

Com a organização da psicologia como ciência no final do século XIX, diversos estudos sobre a criança e seu desenvolvimento foram realizados, Sigmund Freud (1996), ao desenvolver a teoria da psicanálise, apresenta o desenvolvimento da personalidade até por volta dos cinco anos de idade, Melainie Klein (1981) e Anna Freud (1982) realizam suas pesquisas sobre o atendimento clínico da criança e a importância do ato de brincar nesse processo. Winnicott (2012) direciona suas pesquisas na observação de bebês e crianças pequenas e seu comportamento, “para as crianças, muito mais para os bebês, a vida é apenas uma série de experiências terrivelmente intensas” (Winnicott, 2012, p. 77). As pesquisas da

psicologia se somam às demais áreas na formação da concepção de criança e na divulgação da importância dessa fase na vida para as pessoas.

Ao tratar da criança no campo da educação, em uma abordagem psicopedagógica, podemos citar três nomes que representam um avanço no processo de compreensão do desenvolvimento da criança e nas relações estabelecidas para construção da aprendizagem, integrando conhecimentos do campo da psicologia e da educação. Jean Piaget (1896-1980); Lev Vygotsky (1896-1934); e Henri Wallon (1879-1962).

Jean Piaget (1982) desenvolveu a teoria da Epistemologia Genética, segundo a qual, com inspiração na biologia, afirmava que o desenvolvimento leva ao equilíbrio de todo e qualquer indivíduo. Outro aspecto tratado pelo autor é a definição de que a inteligência é um sistema cognitivo que se amplia por meio da ação e da percepção da pessoa às informações presentes no meio social e físico – que é externo – e da capacidade interna de organização dessa percepção. Sob esse viés, é o contato com o meio e a reestruturação das informações captadas que propicia que o sistema cognitivo se desenvolva de modo a atingir a equilibração. Os processos de reequilibração e reestruturação ocorrem, nesse sentido, quando a criança passa por estágios em seu desenvolvimento mental, sendo eles: sensório motor; pré-operacional; operacional concreto; e operacional formal.

Vygotsky (2010) direcionou seus estudos para a dimensão social do desenvolvimento humano, defendeu que o ser humano se constitui na perspectiva humana nas relações sociais. O autor (2010) defendia que o cérebro era um sistema aberto com muitas possibilidades que, por meio da mediação, que ocorre no processo sócio-histórico, os sujeitos se desenvolvem enquanto humanos. Para ele, o acesso ao conhecimento era mediado, e essa abordagem de aprendizagem foi importante para os avanços na educação na construção de propostas pedagógicas.

Wallon (1968), por sua vez, direcionou seus estudos para o desenvolvimento da criança e sua evolução psíquica, sua pesquisa em muito contribuiu para as novas exigências no âmbito da educação. Foi o precursor na defesa de que na sala de aula deveriam ser considerados o corpo, a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu como pessoa. Se nos dias de hoje o termo formação integral da criança nos parece corriqueiro, devemos o início desse debate na educação a Wallon (1968), que aponta as emoções como elementos determinantes no sucesso do aprendizado. Assim, a forma como os alunos se relacionam com a escola vai influenciar significativamente em sua capacidade em construir conhecimento.

Nesse contexto, em que as crianças se tornam visíveis nos mais diversos campos de pesquisa e da convivência cotidiana, Sarmento e Pinto (1997, p 11), ao tratarem dos paradoxos da infância, apontam que "as crianças são tanto mais consideradas, quanto mais diminui o seu peso no conjunto da população". A redução do número relativo de crianças é um dos principais fatores que levou à importância destinada à infância no mundo contemporâneo.

As pesquisas nas diversas áreas contribuíram para que as crianças passassem a ocupar um lugar de destaque nos mais diversos países, com estudos sobre seu processo de desenvolvimento, suas particularidades enquanto indivíduos, necessidades que estão além dos cuidados básicos, mas compreendem relações de interação afetiva e social, seus direitos relacionados à educação integral, à saúde à segurança, dentre outros. A educação como espaço de construção do conhecimento é um dos espaços que pode colaborar para a redução dessas distâncias entre as realidades, por meio do atendimento às crianças, pesquisas, formação integral do ser e utilização de metodologias de trabalho que possibilitem a preparação para que os sujeitos assumam o protagonismo de suas vidas nos âmbitos afetivos, sociais e econômicos.

PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação pública no Brasil se consolida a partir da implantação do regime republicano, e de acordo com Veiga (2007) e Hilsdor (2003), os republicanos acreditavam que a educação era a ferramenta para o desenvolvimento da sociedade brasileira de forma homogênea. Podemos dizer que a educação pública brasileira é jovem e para se atingir esse ideal de desenvolvimento, por meio da formação há um longo caminho a ser percorrido, que exige posicionamentos políticos, econômicos e sociais para sua eficiência enquanto campo de transformação. Apesar das crenças dos republicanos em relação à educação, foram as conquistas populares e organização de profissionais que possibilitaram vislumbrar os avanços na construção de uma educação universalizada e de qualidade.

Uma das conquistas é a criação da Educação Infantil, que de acordo com Fochi (2015), surge a partir das mudanças no mundo do trabalho. As mulheres passam a trabalhar também fora do ambiente doméstico e, com isso, surge a necessidade de reorganizar o cuidar e o educar das crianças pequenas.

Kulhmann Junior (2000) aponta que o 1° Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, de 1922, firma o deslocamento da influência europeia para influência norte-americana nos caminhos da Educação Infantil. Até meados da década de 1970 houve poucos avanços, com um lento processo de expansão da Educação Infantil. As crianças de quatro a seis anos eram atendidas nos jardins de infância por meio dos sistemas educacionais, os menores atendidos por órgãos de saúde e assistência social. Teles (2015) ressalta que a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) previa que empresas que empregavam acima de 30 mulheres com idade superior a 16 anos deveriam dispor de espaço para "guardar" as crianças. "A legislação trabalhista, que desde 1932 previa creches nos estabelecimentos [...] foi como letra morta" (Kulhmann Junior, 2000, p. 4).

> No nível federal, a Inspetoria de Higiene Infantil, criada em dezembro de 1923, é substituída em 1934 pela Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância, criada na Conferência Nacional de Proteção à Infância, em 1933. Em 1937, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública passa a se chamar Ministério da Educação e Saúde, aquela Diretoria muda também o nome para Divisão de Amparo à Maternidade e à Infância. Em 1940, cria-se o Departamento Nacional da Criança (DNCr), todas essas fases dirigidas por Olinto de Oliveira, médico que havia participado do congresso de 1922. Entre outras atividades, o DNCr se encarregou de estabelecer normas para o funcionamento das creches, promovendo a publicação de livros e artigos. (Kulhmann Junior, 2000, p. 4).

O autor (2000) aponta que as Escolas Maternais, que atendiam crianças de dois a quatro anos – que deveriam ser ofertadas pelas empresas – ficaram conhecidas como escola para os pobres, com o tempo, passaram a ser tratadas como instituições para o atendimento de crianças de dois a quatro anos de idade, enquanto os jardins de infância estavam destinados ao atendimento de crianças de cinco e seis anos.

Nunes; Corsino e Didonet (2011) relatam que a Educação Infantil no Brasil nasceu seguindo os passos da Europa, temos a creche, que atende crianças de modo assistencialista e o jardim de infância, com caráter educacional. Nas creches, as crianças recebiam cuidados como alimentação, higiene, educação sobre o comportamento e, por vezes, havia a necessidade de orientação aos pais sobre como proceder na atenção destinada aos filhos. Nos jardins de infância, utilizando a ludicidade, as crianças eram motivadas a se expressarem tendo como objetivo o desenvolvimento físico, cognitivo, social e afetivo.

Kulhmann Junior (2000) aponta que o Departamento Nacional da Criança (DNCr) ficou vinculado ao Ministério da Saúde até 1970, nesse ano foi substituído pela Coordenação de Proteção Materno-Infantil, nesse formato, a responsabilidade pelas crianças ainda estava distribuída entre assistência social, saúde e educação. Para Nunes; Corsino e Didonet (2011) a

Legião Brasileira de Assistência (LBA), órgão da Assistência Social, criada em 1942, teve um papel considerável na formulação dos conceitos do cuidar e do educar, primeiramente seu atendimento foi marcado pelo assistencialismo e cuidados com a saúde, somente após a criação do Projeto Casulo[29], em 1977, que o atendimento à criança passou a integrar elementos da educação em seu campo de atuação.

A partir de 1975, de acordo com Kulhmann Junior (2000), a pré-escola passa a ter seu atendimento sob a responsabilidade do Ministério da Educação, essas turmas se organizam em salas anexas nos prédios das escolas primárias, porém contam com orçamento baixo. Já as creches, tanto as comunitárias como as municipais, permaneceram vinculadas a LBA até 1995, ano em que esta foi extinta (Nunes; Corsino; Didonet, 2011). Cria-se, então, o Programa Creche Manutenção, vinculado à Secretaria de Assistência Social, do Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS), que assumiu o acompanhamento das creches até 2008, quando elas passaram a integrar a educação.

Podemos considerar que o repasse das creches para o atendimento pela educação foi tardio, se tomarmos como base de análise o fato de que a Constituição Federal, de 1988, trata a Educação Infantil como responsabilidade da educação, que essa etapa está assegurada na LDB de 1996 e que em 1998 foi publicado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, destinado a creches e pré-escolas.

Um aspecto importante da história da Educação Infantil foi a luta de mulheres pelo direito a esse serviço. Kulhmann Junior (2000) e Nunes; Corsino e Didonet (2011) ressaltam esse fato, o atendimento à criança, que a princípio era apenas destinado às famílias pobres, ganha outra conotação com o advento do feminismo e do trabalho feminino, pois passa a ser considerado não apenas uma necessidade, mas um direito, na busca de autonomia e da conquista da independência.

> As ideias socialistas e feministas, nesse caso, redirecionavam a questão do atendimento à pobreza para se pensar a educação da criança em equipamentos coletivos, como uma forma de se garantir às mães o direito ao trabalho. A luta pela pré-escola pública, democrática e popular se confundia com a luta pela transformação política e social mais ampla. (Kulhmann Junior, 2000, p. 7).

Teles (2015) aponta que a luta por creches começou antes do regime militar e que o golpe de 1964 calou essa luta devido ao regime ditatorial e repressivo que se instaurou no país. Essa luta foi retomada anos mais tarde e se expandiu para todo o território nacional,

[29] O Projeto Casulo atendia crianças de 0 a 6 anos de idade e tinha a intenção de proporcionar às mães tempo livre para poder ingressar no mercado de trabalho.

dando origem ao Movimento de Luta por Creches, que teve visibilidade no final da década de 1970. A luta dessas mulheres vai além da busca de um ambiente em que possam deixar seus filhos enquanto trabalham, elas exigem que as crianças tenham acesso ao cuidado acrescido de um planejamento educacional. Para atender esse novo público que começa a ocupar os espaços educacionais, há a necessidade de preparar profissionais para o trabalho pedagógico que está se constituindo.

Kulhmann Junior (2000) aborda os desafios enfrentados no que diz respeito à resistência de alguns professores com essa nova parcela da população a ser atendida nas escolas, sobretudo em relação às crianças menores, pelos cuidados que devem ser ofertados. Outro aspecto desafiante está na definição do trabalho pedagógico, que necessitou expandir as reflexões a respeito de trabalhar a integração de cuidado e educação, exigindo que os profissionais se apropriem do uso das brincadeiras e recreações como recurso pedagógico. Com a publicação da LDB, de 1996, foi estipulado um prazo de 10 anos para realizar a formação dos profissionais que atenderiam essa nova etapa da educação da brasileira.

A construção da Educação Infantil, seja por conveniência do mercado, seja como resultado das lutas realizadas por meio das organizações populares, é um fator significativo para a contemporaneidade. Ao tratar do marco legal que assegura que as crianças são "sujeitos de direito", temos a Constituição Federal (CF/1988); o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/990); e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996). O mercado pode ter contribuído com o interesse em um local para as mães deixarem os filhos, porém a luta popular procurou assegurar que esse local garantisse um atendimento digno no cuidado e na educação das crianças.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988), no artigo 205, define a educação como direito de todos e um dever do Estado e da família, atribuindo à sociedade o papel de incentivar e colaborar para sua promoção, criando, assim, um tripé no qual as responsabilidades estão distribuídas. A Educação Infantil está assegurada no artigo 208, em seu inciso IV:

> **Art. 208.** O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
> I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; [...],
> IV – **educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;** [...],
> VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 1988, p. 109 – grifo nosso).

Assegurar o direito em leis é um passo importante para garantir sua execução, porém a implementação da legislação, por vezes, passa novamente pela mobilização social, com a vantagem do amparo legal, conforme afirmam Nunes; Corsino e Didonet (2011, p. 15).

> A educação infantil, reconhecida como direito de toda criança desde o nascimento em instituições próprias (sob o nome de creches, pré-escolas ou outro equivalente, como centros de educação infantil), vem se tornando não só uma demanda cada vez mais expressiva, um objetivo explícito da política educacional e um dever dos organismos governamentais, mas também um claro empenho de organizações da sociedade civil.

Não há como negar os avanços na conquista dos direitos assegurados às crianças com a organização da educação e sua regulamentação nos diversos documentos e leis que foram elaborados e promulgados, a oferta da educação é uma evidência dessa aquisição. Para assegurar os direitos conquistados e orientar a ofertas destes, as diferentes frentes vão organizando suas resoluções, pareceres, instruções normativas e diretrizes.

Na Educação Infantil, pode-se citar alguns desses documentos, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI/1998), que visava indicar os caminhos para o atendimento das crianças de zero a seis anos de idade, direito assegurado na Constituição de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990; e a LDB, de 1996, que definiu a Educação Infantil como uma etapa da educação.

O RCNEI trouxe aos professores propostas de trabalho nas diferentes áreas do conhecimento, cabendo aos docentes planejar os meios de integrá-las e executá-las. Foi o primeiro documento que buscou apresentar um currículo para a Educação Infantil no âmbito nacional, possibilitando reflexões sobre o papel do professor nessa etapa da educação (BRASIL, 1998).

Na LDB, a Educação Infantil está na seção II, que abrange os artigos 29, 30 e 31, e é assegurada como a primeira etapa da Educação Básica às crianças até cinco anos de idade, tratada como complemento das atividades da família e sociedade. Define como função dessa etapa, o desenvolvimento psicológico, intelectual, social e os aspectos físicos. Define a nomenclatura de creches para crianças até os três anos e pré-escola para crianças de quatro e cinco anos. Assegura carga horária de 800 horas com 200 dias letivos, carga horária diária de quatro horas para turno parcial e sete horas para turno integral, frequência mínima de 60% para a pré-escola e define o registro como meio de relatar o desenvolvimento das crianças.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, regulamentada pela Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009, o objetivo é estabelecer as diretrizes para

Educação Infantil e orientar a organização das propostas pedagógicas elaboradas nos municípios para o atendimento dessa etapa do ensino, no documento, a Educação Infantil está definida da seguinte forma:

> Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (Brasil, 2009, p. 15).

A Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009, determinou a ampliação da obrigatoriedade do ensino dos quatro aos 17 anos de idade, incluindo a pré-escola como obrigatória, e estabeleceu como prazo para o atendimento de 100% das crianças o ano de 2016. Esse reconhecimento da obrigatoriedade foi mais uma conquista no campo da Educação Infantil, assegurando o direito da criança ao acesso à educação.

O Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014, na meta 1, previu universalizar, até o ano de 2016, o atendimento em pré-escola e ampliar a oferta de creche para, no mínimo, 50% até o final de sua vigência, que será em 2024. Para assegurar que se cumpra essa meta do PNE, ficou estabelecido que, em regime de colaboração a União, estados e municípios devem definir metas de expansão da rede pública da Educação Infantil, levando em consideração as realidades locais e garantindo a qualidade.

O documento mais recente publicado é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que assegura o direito de aprendizagem das crianças, definindo como princípio a formação integral do ser. Com sua inclusão na BNCC, a Educação Infantil soma outra conquista no processo de construção histórica dessa etapa da educação, ampliando, assim, seu campo de reconhecimento enquanto educação e toda a complexidade que ela envolve.

A BNCC (Brasil, 2017) define como direitos de aprendizagem na Educação Infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. O documento traz como definição das idades para articulação das aprendizagens e desenvolvimento três grupos: bebês (0 a 1 ano e 6 meses); crianças bem pequenas (de 1 ano e 6 meses a 3 anos e 11 meses); e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Levando em consideração que as interações e brincadeiras são os eixos que estruturam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil e visando que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento sejam assegurados, o documento estabeleceu

cinco campos de experiências, cada um desses campos conta com objetivos de aprendizagem e desenvolvimento distribuídos de acordo com os três grupos etários acima apresentados.

Os campos estão distribuídos da seguinte forma: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Brasil, 2017).

Ao organizar a estrutura curricular da Educação Infantil por meio dos direitos de aprendizagens e dos campos de experiências, leva-se em conta o processo de formação do ser, as experiências da vida das crianças, valorizando o patrimônio cultural, relacionando com o que está disposto nas DCNEI no que diz respeito "aos saberes e conhecimentos fundamentais a serem propiciados às crianças e associados às suas experiências" (Brasil, 2017, p. 40).

Ao refletir sobre a construção da Educação Infantil, é possível vislumbrar que, apesar de seus passos lentos nos primeiros anos ou décadas de sua criação, em nosso país, principalmente nas duas últimas décadas, fica evidente sua consolidação enquanto etapa da educação, marcada por avanços na garantia de direito, nos espaços ocupados e nas contribuições para o desenvolvimento da educação brasileira. Toda essa história foi construída com o protagonismo dos muitos envolvidos, profissionais da educação, lideranças de movimentos populares e organização política. É uma história construída a muitas mãos e que em cada localidade vai se fazendo de acordo com o campo que encontra, suas realidades, suas lutas, seus desafios e sua historicidade. Em cada município do país essa história está em processo de construção, repleta de descobertas de possibilidades e experiências que se desenham.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES – RESSIGNIFICAÇÃO, EPISTEMOLOGIA E METODOLOGIA

A formação continuada para professores da Educação Infantil está basicamente sob a responsabilidade dos estados e municípios, são principalmente os municípios que têm assumido essa formação. Devido às diversas realidades na organização da Educação Infantil no país, cada região tem organizado a formação de acordo com os avanços obtidos nas políticas de oferta dessa etapa da educação, com suas possibilidades, desafios e realidades locais.

Ao tratar dos conceitos relacionados à formação continuada de professores no percurso da educação brasileira, deparamo-nos com uma formação inicial e continuada

voltada para a transmissão de conhecimento e de conteúdo, focando o campo teórico, as reflexões sobre a prática docente raramente foram integradas nas ações formativas, embora em debates sobre a educação apareçam há certo tempo. A integração entre teoria e prática no processo formativo passou a ser cobrada com veemência, principalmente a partir de 1996, com a LDB, sendo assim, o tema é debatido há mais de duas décadas e ainda pode ser considerado novo. Para efetivar o proposto na lei, a formação precisa de organização e planejamento, as escolas devem se tornar espaços de aprendizagens docentes, "[...] a ideia da escola como o lugar da formação dos professores, como espaço de análise partilhada das práticas enquanto rotina sistemática de acompanhamento de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente" (Nóvoa, 2009, p. 17).

Ao propor uma formação continuada na escola, com professores autônomos, refletindo seus conceitos metodológicos e epistemológicos, busca-se ressignificar tanto a formação como o trabalho pedagógico que faz parte do cotidiano dos professores. Uma vez que a formação não deve estar alicerçada apenas nos conceitos epistemológicos ou apenas na metodologia, deve sim ser planejada e realizada por meio de reflexões sobre o papel da formação continuada e sua implicação na prática docente.

Ao tratar da formação de professores a partir do exposto no parágrafo anterior, faz-se necessário analisar os termos ressignificar, epistemologia e metodologia dentro do contexto trabalhado.

Ressignificar: O verbo ressignificar atribui um novo significado, dá um sentido diferente a alguma coisa. Quando tratamos do termo a partir do olhar da psicologia, mais precisamente na psicanálise, deparamo-nos com uma interpretação bastante semelhante à citada acima, uma vez que trata de reestruturação psíquica que os indivíduos vivenciam por meio de suas experiências e aprendizagens da vida, conforme percebemos nas palavras de Freud (1996, p. 274) dirigidas a Fliess.

> [...] trabalho com a hipótese de que nosso mecanismo psíquico se gerou por uma estratificação sucessiva, pois de tempo em tempo o material pré-existente de marcas mnêmicas experimenta uma reordenação, de acordo com novos nexos, uma retranscrição. O essencialmente novo em minha teoria é, então, a tese de que a memória não preexiste de maneira simples, senão múltipla, está registrada em diversas variedades e signos.

Quando tratamos do termo ressignificar na formação de professores, estamos nos reportando a uma formação que busque dar novos significados e rumos para o que já aconteceu e que vem ocorrendo, tomando como base o ressignificar da visão psicológica de

construir a partir do que já existe, reelaborando as vivências. Nessa perspectiva de redefinir a formação, um dos caminhos apontados por Imbernón (2010, p. 55) é o protagonismo dos professores. "A formação continuada de professores, [...] necessariamente requer dar a palavra aos protagonistas da ação, responsabilizá-los por sua própria formação e desenvolvimento dentro da instituição educacional na realização de projetos de mudança".

Quando tratamos da ressignificação de algo, não há como deixarmos de pensar no processo de mudança que está implícito nessa relação, dar voz e vez aos professores ao pensar o processo formativo é um dos caminhos para tornar essa ação reflexiva, levando a um processo de transformação, no qual se pode aproveitar os aspectos significativos dos eventos já vivenciados e incluir novas experiências e análises, visando uma formação que vá ao encontro dos anseios dos professores no que diz respeito à sua profissionalização e ao trabalho pedagógico.

Epistemologia: O termo epistemologia vem do grego *Episteme* = conhecimento e *logia* = estudo, de acordo com o dicionário Aurélio "é o estudo crítico dos princípios, hipóteses e resultados das ciências já construídas, teoria da ciência" (Ferreira, 2001, p. 298). Assim, a epistemologia está voltada para o estudo do conhecimento já produzido, o que já se produziu e teorizou sobre determinado tema.

Japiassu (1934) aponta que o termo é novo, surgiu no século XIX no discurso filosófico. Na prática, a epistemologia tem seus princípios definidos na filosofia e seu objeto se encontra nas ciências, objeto esse que deve ter seu discurso refletido, o autor aponta ainda os desafios quanto à definição da natureza dos problemas que a epistemologia deve tratar. "Seu campo de pesquisa é imenso, supondo grande intimidade com as ciências, cujos princípios e resultados ela deveria estar em condições de criticar. Donde a variedade de conceitos de epistemologia" (Japiassu, 1934, p. 23).

Quando abordamos o termo tendo como referência a formação continuada de professores, podemos pensar no conhecimento produzido sobre essa temática, quais seus fundamentos, como esse conhecimento foi construído, como são definidas as dinâmicas e os temas trabalhados, quais fatores fundamentaram o conhecimento sobre a formação continuada. Enfim, está relacionado a fazer uma profunda reflexão sobre a formação continuada, construir conhecimento científico a respeito desse tema. Transformar a experiência do trabalho, acessada por meio da prática, em conteúdo teórico, tornando os processos vivenciados na escola em material científico, possibilitando o aprofundamento nas reflexões sobre integração de teoria e prática.

Metodologia: O temo metodologia, de acordo com o dicionário Aurélio, significa "conjunto de métodos regras e postulados utilizados em determinada disciplina e sua aplicação" (FERREIRA, 2001, p. 298). Ao pensar a formação continuada, nos remetemos à reflexão de como esta foi e está sendo pensada, como ocorre sua realização nas escolas, como os municípios, estados e União planejam e articulam os métodos para fornecer essa formação.

Se no campo epistemológico vamos teorizar a prática da formação continuada criando um saber científico reflexivo sobre ela, no campo metodológico vamos realizar essa prática; enquanto o campo epistemológico propicia a reflexão da prática, o campo metodológico oportuniza trazer para a pauta as vivências dos professores no cotidiano. Integrando esses dois campos, se torna possível realizar o que se propõe nos debates em curso sobre a integração de teoria e prática. Se esses apontamentos se tornam realidade, teremos professores pesquisadores formados. Ludke (2005) aponta que a formação inicial de professores deixa a desejar no que tange à formação de professores pesquisadores, já que é nos cursos de pós-graduação principalmente nos *stricto sensu* (mestrado e doutorado) que os professores são despertados para a importância da pesquisa sobre as ações do cotidiano, propiciando, assim, a reflexão de sua prática.

Ludke et al. (2003) destaca também que a postura reflexiva é uma das competências necessárias para exercer à docência, ressalta o quanto é importante analisar a própria prática e por meio da análise melhorar o trabalho pedagógico. Para formar esse professor reflexivo, desenvolver a competência de professor pesquisador deveria ser uma das competências da graduação. No modo como a formação inicial está organizada atualmente, a formação de professores pesquisadores fica comprometida, pois as pós-graduações *stricto sensu* são acessadas por um número pequeno de profissionais. Esse professor pesquisador tem que ser formado desde a graduação e continuar esse processo na formação continuada oferecida pelos diversos segmentos. Uma vez que os professores que estão realizando o trabalho pedagógico no momento não passaram pelo processo acima citado, o desafio de desenvolver as habilidades de reflexão está na oferta de uma formação continuada que propicie essa construção pessoal e profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer o processo histórico e a construção social é um elemento indispensável para compreender o objeto do estudo em tela, entender o processo de construção da concepção de

infância, os avanços no conhecimento sobre as crianças, suas capacidades e seus direitos, o que possibilita uma maior compreensão do papel dos professores que as atendem, principalmente na Educação Infantil, que trabalham com a criança durante uma fase fundamental na sua constituição enquanto ser no mundo, período da vida em que se desenvolvem as diversas habilidades para a construção do conhecimento, das relações afetivas e sociais. Os conhecimentos desenvolvidos nas últimas décadas acerca do desenvolvimento infantil são fundamentais para o trabalho pedagógico dos professores que atendem a Educação Infantil.

O processo histórico da formação de professores e da formação continuada de professores, com seu aporte legal, levam ao entendimento do caminho percorrido, proporcionam conhecer as dificuldades enfrentadas no passado e no presente em relação à oferta dessa formação, ficando evidente que, em termos de investimento público e comprometimento com a educação, no que tange à formação de professores, a nossa história deixa muito a desejar, pois os professores são frutos de um processo de desvalorização da profissão, marcada por diversos retrocessos no percurso delineado.

A formação para Educação Infantil está principalmente sob a responsabilidade dos municípios, esse fator pode ser considerado um entrave no desenvolvimento de políticas de formação de professores, pois em muitos casos os municípios não têm estrutura e nem recursos humanos disponíveis para pensar propostas formativas para os docentes dessa etapa da educação, que ainda está se construindo. Não se trata aqui de propor que a formação seja realizada com alguém de fora do contexto local, mas da necessidade de programas de formação propostos em esfera nacional, para que todos os professores tenham acesso à formação continuada, evidenciando a necessidade de programas que se tornem políticas públicas e que não se desintegrem com as trocas de governo.

Quando se trata da Educação Infantil, não foi possível identificar nenhum programa de formação continuada criado em âmbito nacional para atender os professores dessa etapa da educação, pode-se citar o PNAIC, porém, assim que foi estendido para Educação Infantil, foi encerrado. Essa falta, de um programa nacional, leva a uma expansão desigual da oferta e da forma de trabalhar a Educação Infantil no país, bem como a um processo diverso na formação continuada dos professores.

Outro aspecto necessário é uma formação continuada que consista na formação integral do ser. Partindo da premissa que não se dá o que não se tem, para atender os pressupostos da BNCC sobre a formação integral dos alunos com o desenvolvimento das

competências socioemocionais, os professores precisam de uma formação que atenda também os aspectos do seu desenvolvimento socioemocional. A política de formação de professores deve ser abrangente, trabalhando os aspectos da integração da teoria e prática no âmbito educacional, levando à reflexão sobre a experiência pedagógica dos docentes, gerando um processo de autonomia e crescimento profissional e pessoal.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A.N.. **Para uma sociologia da infância:** jogos de olhares, pista para a investigação. Lisboa/Portugal: Imprensa de Ciências Sociais, 2009.

ARIÈS, P.. **História Social da Criança e da Família**. 2. Ed. Rio de Janeiro/RJ: LTC Editora S.A, 1981.

ARROYO, M.G.. O significado da infância. In: Simpósio Nacional de Educação Infantil, 1, **Anais: [...].** Brasília/DF, 1994.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** a educação é a base. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília/DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Emenda constitucional n. 59**, de 11 de novembro de 2009. Diário Oficial da União (DOU), Brasília/DF, 2009.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Diário Oficial da União (DOU), Brasília/DF, 2014.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Diário Oficial da União (DOU), Brasília/DF, 1990.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 24 de dezembro 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União (DOU), Brasília/DF, 1996.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil (RCNEI)**. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI)**. Diário Oficial da União (DOU), Brasília/DF, 2009.

FERREIRA, A.B.H.. **Mini Aurélio Século XXI**. 3. ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora Nova Fronteira, 2001.

FOCHI, P.. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Comunicação, autonomia e saber fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre/RS: Penso, 2015.

FREUD, A.. **Infância Normal e patológica**. Rio de Janeiro/RJ: Imago, 1982.

FREUD, S.. Carta 52 – Extratos dos documentos dirigidos a Flies. In: FREUD, S. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro/RJ: Imago, 1996.

FREUD, S.. O Ego o Id e outros trabalhos. In: FREUD, S. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro/RJ: Imago, 1996.

HOBBES, T.. **Leviathan:** Political philosophy. Carolina do Sul/EUA: Createspace Independent Publishing Platform, 1651.

IMBERNÓN, F.. **Formação Continuada de professores**. Porto Alegre/RS: Editora Artmed, 2010.

JAPIASSU, H.P.. **Introdução ao pensamento epistemológico**. Rio de Janeiro/RJ: Editora F. Alves, 1934.

JEVEAU, C.. Criança, infância(s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância? **Revista Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 26, n. 91, p. 379-389, maio/ago, 2005.

KLEIN, M.. **A psicanálise da criança**. 3. ed. São Paulo/SP: Editora Mestre Jou, 1981.

KULHMANN JUNIOR, M.. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo/SP, n. 14, maio/ago., 2000.

LIBARDI, S.S.. **A proteção da infância e as relações intergeracionais a partir da perspectiva dos adultos**. 2016. 266f. Tese (Doutorado em Psicologia) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, 2016.

LOCKE, J.. **Ensaio sobre o entendimento humano**. São Paulo/SP: Saraiva, 2013.

LUDKE, M. (Coord.); PUGGIAN, C.; CEPPAS, F.; CAVALVANTE, R.L.; COELHO, S.L.B. **O professor e a pesquisa**. Campinas/SP: Papirus, 2003.

LUDKE, M.. O professor e sua formação para a pesquisa. **EccoS – Revista Científica**. Campinas/SP, v. 7, n. 2, p. 333-349, jul./dez., 2005.

MINAYO, M.C.S.. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M.C.S. (Org.); DESLANDES, S.F; CRUZ NETO, O.. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 21. Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994. p. 09-29.

NÓVOA, A.. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa/Portugal: Educa, 2009.

NUNES, M.F.R.; CORSINO, P.; DIDONET, V.. **Educação infantil no Brasil:** primeira etapa da educação básica. Brasília/DF: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

PIAGET, J.. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. 4. ed. Rio de Janeiro/RJ: Zahar, 1982.

QVORTRUP, J.. Visibilidades de crianças e da infância. **Revista Linhas Críticas**, Brasília/DF, v. 20, n. 41, p. 23-42, jan./abr., 2014.

ROJAS, J.. **Jogos, brinquedos e brincadeiras:** o lúdico e o processo de desenvolvimento infantil. Cuiabá/MT: EDUFMT, 2007.

ROUSSEAU, J.J.. **Emílio ou da Educação**. 3. ed. Rio de Janeiro/RJ: Bertrand Brasil, 1995.

SARMENTO, M.J.; PINTO, M.. **As crianças:** contextos e identidades. Braga/Portugal: Universidade do Minho, 1997.

TELES, M.A.A.. A participação feminista na luta por creches. In: FINCO D.; GOBBI, M.A.; FARIA A.L.G. (Orgs.). **Creche e feminismo:** desafios atuais para uma educação descolonizadora. Campinas/SP: Edições Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil (ALB); São Paulo/SP: Fundação Carlos Chagas (FCC), 2015.

VEIGA, C.G.. **História da Educação**. São Paulo/SP: Ática, 2007.

VYGOTSKY, L.S.. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo/SP: Editora ícone, 2010.

WALLON, H.. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo/SP: Editora Martins Fontes, 1968.

WINNICOTT, D.W.. **A criança e o seu mundo**. 6. ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora LTC, 2012.

SEÇÃO II

ENSINO MÉDIO E JUVENTUDES

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO

Marivaldo Souza dos Santos[30]
Jordana Wruck Timm[31]

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na presente pesquisa, objetivamos compreender, a partir de uma análise documental, o que está sendo ofertado, enquanto proposições de formação continuada dos professores de Língua e Literatura do Ensino Médio, pelo CEFAPRO. Investigamos, diante da realidade repleta de novos desafios, de um tempo moderno revolucionado por diversos acontecimentos e surgimento de novas formas de ensinar e de aprender.

A vivência da autora do texto, com doze anos atuantes na educação, inquieta e provoca a investigação da trajetória de nossa formação continuada, interrogando acerca da reconstrução do trabalho pedagógico. A inquietação não se dá por motivos unicamente pessoais, mas sim por entender que existe uma mudança de perfil dos alunos que frequentam a escola pública. A juventude de hoje não é a mesma de ontem, tampouco será a mesma de amanhã. Dessa forma, tratamos de uma juventude composta por adolescentes e jovens que já trazem consigo saberes construídos em/de um mundo globalizado digitalmente e estes, muitas vezes, com demandas familiares diferentes do que se considera tradicional. São oriundos de diversas configurações de família desse novo contexto de vida social, essas demandas soam como desafios para ambos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.

Ainda que a eficiência dos seres humanos seja algo já posto e considerado na humanidade desde o início das civilizações, vezes na busca de descobertas, vezes na expansão do conhecimento e aprimoramento da ciência, ideários iluministas, percebemos que vivemos em tempo de globalização, no qual há necessidade de indivíduos que pensem e que consigam, por outro viés, as formas de como conectar-se com o mundo global, contribuindo, assim, para o crescimento político, social e econômico da sociedade. Globalização que pode ser atribuída,

[30] Mestre em Educação, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, a096272@uri.edu.br
[31] Orientadora. Doutora e Mestre em Educação. Realizou estágio pós-doutoral em Educação. Pedagoga. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. jordana@uri.edu.br

além de tantos outros segmentos, à informação. O cenário atual, descrito por vários autores como a Sociedade da Informação, se originou no momento da globalização e da acelerada disponibilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), com destaque para a internet (Castells, 2010; Dupas, 2011). Diante de tal quadro, observamos a necessidade de lançar mão de diversas metodologias para a formação dos professores, seja técnica ou específica e, acima de tudo, que a formação seja contínua e em sintonia com os tempos modernos.

Segundo Castells (2010, p. 43),

> Não é a sociedade quem determina 'o curso das transformações tecnológicas' e nem a tecnologia determina a sociedade; ambas estão integradas em uma interação dialética, onde a sociedade, apesar de não determinar a tecnologia, é capaz de exercer poder sobre ela sufocando-a ou utilizando-se dela, de forma que o destino da economia, do militarismo ou outro aspecto social possa ser mudado.

Pensar sociedade e tecnologia em tempos de globalização requer analisar objetivos e interesses. Tantas lutas já foram e são travadas em busca de direitos, seja no cenário da educação, seja em qualquer outro cenário. A sociedade se constrói a partir de conquistas de direitos humanos institucionalizados, porém ainda prevalecem as concessões de direitos incompletos e paliativos que visam apenas satisfazer as classes que lutam, todavia com interesses voltados ao capitalismo.

> A este respecto, cabe recordar que el Estado de bienestar no es solo el resultado de sucesivas luchas sociales por la consecución de derechos; sino también una necesidad histórica del sistema capitalista que, de lo contrario, habría muerto por inanición. Unida al Estado de bienestar, nace la organización social fordista con el objetivo de fomentar el consumo interno y así favorecer el propio enriquecimento. (Gonzalez, 2017, p. 5).

No cenário tecnológico, o bem-estar da sociedade se dá muito mais pelo domínio do capitalismo sobre as grandes mídias do que necessariamente pelas conquistas de direitos históricos através das lutas. Nesse sentido, Castells (2010, p. 44) complementa,

> Sem dúvida, a habilidade ou inabilidade de as sociedades dominarem a tecnologia e, em especial, aquelas tecnologias que são estrategicamente decisivas em cada período histórico, traça seu destino a ponto de podermos dizer que, embora não determine a evolução histórica e a transformação social, a tecnologia (ou sua falta) incorpora a capacidade de transformação das sociedades, bem como os usos que as sociedades, sempre em um processo conflituoso, decidem dar ao seu potencial tecnológico.

Nesses novos tempos, os novos sujeitos membros dessa sociedade moderna têm gana pelo saber. Saber este que implica novos conhecimentos e novas habilidades para executar as tarefas demandadas pela nova sociedade. Nesse contexto, a formação continuada dos professores que são aqueles responsáveis pelos processos iniciais de orientação para a vida adulta, seja de fato voltada para as tendências tecnológicas da informação.

Nesse ínterim, cabe ainda ressaltar que é inevitável adentrar nas questões tecnológicas ao trabalhar com a questão da formação continuada, tendo em vista não apenas a sociedade tecnológica na qual estamos inseridos, mas também pelos tempos pandêmicos que passamos e ainda estamos passando, em virtude da COVID-19. A garantia para que a educação não parasse, mesmo durante a pandemia, foi fazer o uso das ferramentas e aparatos tecnológicos, ou seja, mais uma demonstração de continuidade necessária na formação docente.

Dito isso, e com a intenção de situar a leitura do texto, no próximo subtítulo discutimos algumas questões relacionadas à sociedade, à educação e à formação de professores, conceitos pertinentes e necessários para fundamentar a presente escrita. Posteriormente, apresentamos nosso percurso metodológico, as discussões e o resultados e, por fim, as considerações finais.

SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O trabalho com a educação no Brasil é tão antigo quanto a existência do próprio Brasil. No momento da descoberta (ou melhor, do encontro) do nosso país, já tínhamos uma sociedade. A juventude ali já se fazia presente. E os “descobridores” já traziam ideias de educação com objetivos bem direcionados: alfabetizar e catequizar aquela juventude que não tivera contato com o mundo político, social e cultural do momento, e tais objetivos talvez bastassem para o referido contexto espaço-temporal.

São passados aproximadamente 520 anos daquele momento e entendo que continuamos inseridos em uma sociedade na qual muito se fala de/em educação. E, quando se pensa em educação é preciso repensar os objetivos para com ela, pois os sujeitos contemporâneos, ao uso das tecnologias de informação e comunicação, quase em nada se assemelham aos sujeitos do “descobrimento”, logo, aqueles objetivos não satisfazem mais. Vemos, então, a necessidade de formar professores para ressignificar o processo educativo, a partir desse contexto e dessa realidade em que as juventudes compõem os nossos espaços sociais, a nossa sociedade e o nosso contexto escolar/educativo.

Nesse sentido, não basta apenas discutir sobre a formação de professores, pensando nela enquanto formação inicial, é necessário discuti-la no âmbito da formação continuada, sobre a qual muito se debate a respeito, em especial, em ambientes de educação pública. O tema demanda muito estudo e muita observação desse processo formativo que muitas vezes parece deixar a desejar principalmente nesse momento de revolução tecnológica diante de sujeitos que aprendem de diferentes formas, por diferentes caminhos.

A Resolução CNE/CP-01, de 27 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020), em seu capítulo II, que trata da política de formação continuada de professores, no Art. 4º deixa em evidência que:

> A formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho.

Desta forma, entendemos que os professores devem receber formação continuada que aprimore as práticas pedagógicas no exercício do trabalho pedagógico. O trabalho pedagógico, portanto, é uma prática social munida de forma e conteúdo, expressando dentro das suas possibilidades objetivas as determinações políticas e ideológicas dominantes em uma sociedade ou, ainda, busca a explicitação da superação dessas determinações. A escola, compreendida como o espaço institucional da formação no sistema do capital, cumpre determinações da prática social em que a organização do trabalho pedagógico procura dar conta dessa tarefa.

> Trabalho pedagógico é então, o fazer diário daqueles profissionais incumbidos de transformar, de proporcionar instrução e conhecimento aos indivíduos das diversas faixa-etárias, das diversas classes sociais com o objetivo de formar cidadãos capazes de atender as demandas de determinada sociedade. (Frizzo; Ribas; Ferreira, 2013, p. 556).

Para que esse trabalho pedagógico seja assim ofertado, são diversos os princípios norteadores estipulados no artigo 5º das Políticas de Formação Continuada de Professores para a Educação Básica (BRASIL, 2020), sob a responsabilidade do Estado em suas diversas esferas, entre elas destacamos:

> III - Colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da política nacional de formação continuada de professores para a Educação Básica;

> IV - Reconhecimento e valorização dos docentes como os responsáveis prioritários pelo desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social dos alunos, a partir de uma formação sólida que leve em conta o conhecimento profissional; a prática profissional; e o engajamento profissional;

Muitos são os princípios norteadores das políticas educativas no Brasil, estes princípios deveriam ser suficientes para a construção de um ambiente escolar adequado para a construção do cidadão, mas é possível perceber que ainda faltam ações verdadeiramente pensadas para tal construção. Como assinalaram Brown e Lauder (1996, p. 4) "Conhecimento, aprendizagem, informação e competência técnica são as matérias-primas atuais do comércio internacional", subentende-se que, mesmo que seja para atender apenas a proposta de formação de trabalhadores e mão-de-obra, o conhecimento ainda é o quesito mais relevante na formação do sujeito da escola.

O parágrafo IV da resolução (Brasil, 2020), que disserta a respeito da valorização dos docentes como os responsáveis prioritários pelo desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social dos alunos, a partir de uma formação sólida que leve em conta o conhecimento profissional; a prática profissional; e o engajamento profissional, é, na teoria, o discurso perfeito. A formação dos professores de forma continuada é o que sustenta o poder de construir conhecimento e repensar as práticas em diferentes momentos e contextos de sociedade.

Explicitada essa questão da formação de professores, pensando em um afunilamento da temática, entendemos como necessário, (re)pensar essa formação para os professores de Língua Portuguesa que atuam e/ou pretendem atuar no Ensino Médio. O ser humano, ao longo de seu desenvolvimento enquanto pessoa/cidadão, no processo formativo na escola de cunho intelectual, depara-se sempre com o dilema das escolhas, entre tantas, a da profissão a seguir. Muitas são as causas e motivos que nos levam a escolher esse e não aquele curso superior. Na maioria das vezes, pesam muito nessa decisão o posicionamento familiar, as vontades e os interesses voltados para o mercado de trabalho.

Embora seja comum o discurso na educação de que todos os professores devem ser agentes de um processo de formação de leitores, que cabe a todas disciplinas trabalhar o texto em seu viés: interdisciplinar, multidisciplinar, interdisciplinar, o que se percebe na prática é uma responsabilidade atribuída, na maioria das vezes, aos professores de Português e estes se encarregam de trabalhar as competências linguístico-discursivas. Mas, para isso, ele próprio precisa ter uma relação estreita com a linguagem, entendida aqui como um processo de

interação dialógica, social e histórica (Bakhtin, 2003; Orlandi, 2005), sendo assim, sujeitos da escrita e da leitura.

Quando um futuro professor escolhe determinado curso de magistério, certamente o que o motiva é uma certa tendência espelhada na profissão de um parente próximo ou de uma pessoa que o tenha influenciado ou, de fato, uma vocação que está na *gênese* desse sujeito. As concepções que este tem das tarefas e atuações enquanto professor atuante são muito distintas da verdadeira prática, pois ele ainda não tem discernimento do real papel do professor e suas diversas nuances de atuação. Nóvoa (2019, p. 6, grifos do autor) propõe o estímulo para efetivação do profissional da educação, a partir de uma nova matriz para (re)pensar a formação docente.

> [...]. Em vez de listas intermináveis de conhecimentos ou de competências a adquirir pelos professores, a atenção se concentra no modo como construímos uma identidade profissional, no modo como cada pessoa constrói o seu percurso no interior da profissão docente.
> Tornar-se professor – para nos servirmos do célebre título de Carl Rogers, *Tornar-se pessoa* – obriga a refletir sobre as dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas do professorado. Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores.
> Não se trata de convocar apenas as questões práticas ou a preparação profissional, no sentido técnico ou aplicado, mas de compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas, etc.).

Análogo a Nóvoa, entendemos que o caminho para a formação de professores não se limita apenas às vontades motivadas ou despertadas ao longo da vida de formação escolar e, sim, é preciso motivá-los durante a formação e após esta. Ademais, é necessário pensar como um exercício de (auto)formação, que considere aspectos pessoais e profissionais. O exercício da formação continuada, principalmente no início de carreira, fazendo com que se reflita e construam narrativas que perpassem pelas próprias experiências tanto de vida pessoal quanto da trajetória que estar por vir na caminhada escolhida.

Oliveira, Araújo e Silva (2021, p. 15) concluem, nesse sentido, que a docência, em sua vida profissional, se defronta e se confronta com uma multiplicidade de situações para as quais nem sempre os profissionais estão preparados e possuem respostas de antemão advindas de sua formação. Isso ocorre, pois não existem realidades objetivas que sejam passíveis de serem conhecidas em sua totalidade, visto que tais "[...] realidades se criam e se constroem no intercâmbio psicossocial da sala de aula, residindo aí a complexidade do ofício de professor e da ação como um paradigma de construção de saberes".

Nesse caminho a ser percorrido, trilhado de forma desafiadora, vários serão os desafios, e, nesse percurso, a constatação de formar sujeitos leitores, leitores do mundo. As diversas áreas do conhecimento darão suportes para esse fazer, no entanto, esses suportes por muitas vezes serão atribuídos aos professores de Língua Portuguesa e suas literaturas. Silva (2009) define com muita propriedade os aspectos da construção docente do professor dessas áreas:

> O cerne do desenvolvimento da identidade de um professor é, sem dúvida, a leitura. Para ele, a leitura constitui, além de instrumento e/ou prática, uma 'forma de ser e de existir'. Isto porque o seu compromisso fundamental, conforme a expectativa da sociedade, se volta para (re)produção do conhecimento e para a preparação educacional das novas gerações. Professor, sujeito que lê, e leitura, conduta profissional, são termos indicotomizáveis – um nó que não se pode nem deve desatar. (Silva, 2009, p. 23).

A sociedade se constrói/constitui pelo olhar e leitura de mundo, pela forma como se entende e se percebe o cotidiano. Aluno e professor compõe uma dupla que debate; que concorda; que defende e, por vezes, concorda ou discorda diante de determinadas questões, mas não deixam de construir reflexões acerca delas.

A literatura, no intuito de construir criticidade e provocar engajamento entre sujeito e as questões sociais nas quais está inserido, instiga a busca pelas bases, pelo contexto histórico e pela contemporaneidade através das leituras dos mais diversos contextos (sociais, políticos, culturais, econômicos, religiosos etc.), entender ou, ao menos, ter contato com as justificativas que explicam ou tentam explicar o porquê de as coisas serem como são.

Em sala de aula, os trabalhos desenvolvidos seguem um propósito/objetivo, mas nunca desconectados de situações reais que envolvam os sujeitos. Muniz e Vilas Boas (2017) chamam a atenção para essa prática:

> Nada do que se realiza em sala, inclusive no trabalho com leitura, deixa de estar dependente de um conjunto de princípios teóricos a partir dos quais os fenômenos da linguagem são percebidos e tudo se decide, desde a definição dos objetivos, passando pela seleção de objetos de estudo até as escolhas metodológicas. (Muniz; Vilas Boas, 2017, p. 12).

A formação de professores em Língua Portuguesa deve contemplar em boa parte do seu projeto a valorização do processo de leitura e escrita de forma que se construa engajamento entre os princípios teóricos da língua e os fenômenos que constroem a linguagem e as experiências, as práticas e vivências, a fim de melhor planejar, melhor executar as metodologias.

O processo de leitura na formação do professor já o torna melhor capacitado para o trabalho pedagógico, possibilita um universo de possibilidades ao ver o mundo e o que o cerca, da mesma forma, ao levar seus horizontes de leitura para seus alunos, permite que estes também vejam outras possibilidades de dizer o que está posto.

Quando se lê, consideramos não apenas o que está dito, mas também o que está implícito: aquilo que não está dito e que também está significando. E o que não está dito pode ser de várias naturezas: o que não está dito, mas que, de certa forma, sustenta o que está dito; o que está suposto para que se entenda o que está dito; aquilo a que o que está dito se opõe; outras maneiras diferentes de se dizer o que se disse e que significa com nuances distintas etc. (Orlandi, 2012, p. 13).

O professor de Línguas formado com e para a leitura, que tem como objetivo vasculhar os sentidos que estão, não estão ou ainda podem estar presentes no discurso é, com certeza, um professor capaz de fazer diferença no processo de formação cognitiva textual em seus discentes. A leitura nos possibilita ir muito além do que parece óbvio, uma vez que o texto nos permite, através da polissemia linguística, diversas interpretações, assim, o texto não só se constitui pelos elementos internos, mas também pelos elementos externos, os implícitos, os pressupostos, os subentendidos e toda relação do leitor com o mundo.

METODOLOGIA

Com vistas a atender a temática e o objetivo que foram propostos para a pesquisa, o desenho metodológico desta investigação compreendeu uma abordagem qualitativa recorrendo a uma pesquisa exploratória e descritiva. Neste sentido, a pesquisa exploratória dá uma explicação geral sobre determinado fato, constituindo, assim, a primeira etapa de uma investigação mais ampla. Oliveira (2007) apresenta que esse tipo de pesquisa dá origem a estudos que propiciam uma visão geral do fato ou fenômeno estudado, sendo desenvolvido geralmente quando o tema escolhido é pouco explorado. Portanto, a pesquisa exploratória "[...] tem como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses" (Gil, 2017, p. 27).

A pesquisa descritiva, por sua vez, procura analisar os fatos ou fenômenos, fazendo uma descrição detalhada da forma como se apresentam, bem como, uma análise em profundidade da realidade pesquisada, conforme apontado por Oliveira (2007). Para Gil (2017, p. 28), esse tipo de pesquisa propõe a "[...] descrição das características de determinada

população. [...] tem por objetivo estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, estado de saúde física e mental, etc.". Oliveira (2007, p. 68) sugere ainda que a "[...] pesquisa descritiva é abrangente, permitindo uma análise do problema de pesquisa em relação aos aspectos sociais, econômicos, políticos, percepções de diferentes grupos, comunidades, entre outros aspectos". Sendo assim, compreendemos que a pesquisa descritiva exige um planejamento rigoroso quanto à definição de métodos e técnicas para produção, análise e interpretação dos dados. Por isso, necessita das informações obtidas através de estudos exploratórios (Oliveira, 2007).

Dessa forma, classificamos a presente pesquisa, quanto à sua finalidade, como básica, pois tem a intenção de gerar conhecimentos novos e úteis para o avanço da Ciência, sem aplicação prática prevista. Sendo assim, "[...] reúne estudos que têm como propósito preencher uma lacuna do conhecimento" (Gil, 2017, p. 26). Quanto à tipologia, a pesquisa é de origem bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica permite situar o atual estágio do conhecimento referente à temática, bem como identificar o que se tem e o que não se tem enfatizado no estudo do fenômeno. Segundo Cruz Neto (1994, p. 53)

> Esse esforço em discutir ideias e pressupostos tem como lugar privilegiado de levantamento as bibliotecas, os centros especializados e arquivos. Nesse caso, trata-se de um confronto de natureza teórica que não ocorre diretamente entre pesquisador e atores sociais que estão vivenciando uma realidade peculiar dentro de um contexto histórico-social.

A investigação de natureza teórica ou bibliográfica foi elaborada com base no material já publicado, de domínio científico, por meio de livros, artigos, revistas, teses, dissertações e materiais já disponíveis. De fato, "a construção do conhecimento é um diálogo que se estabelece com os autores escolhidos, visando dar sustentação teórica ao tema de estudo" (Oliveira, 2007, p. 33).

Os caminhos ou técnicas de pesquisa utilizados neste trabalho foram feitos no Centro de formação de professores (CEFAPRO) e não envolveram levantamento de dados, entrevistas ou quaisquer métodos envolvendo seres humanos de forma direta. O levantamento de informações a respeito do processo de formação continuada de professores em Rondonópolis/MT deu-se por meio de acesso a documentos que fazem parte do CEFAPRO de Rondonópolis, que é uma unidade administrativa da SEDUC/MT, responsável direta pelo trabalho de formação docente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados aos quais chegamos são frutos da investigação feita junto à equipe formadora do centro de formação continuada de professores (CEFAPRO), a qual apresentou três documentos (planos de ação) para aplicação nos anos de 2019, 2020 e 2021.

Por meio de seus formadores, a instituição esclareceu que não há documentos encaminhados pela SEDUC (Secretaria de Educação do Mato Grosso), apenas portarias que orientam prazos e datas para o acontecimento de momentos de formação para cada área. As formações então são construídas a partir de planos de ação elaborados pela equipe interna e posta em prática nos períodos determinados pelas portarias estaduais.

Começamos pelo Plano de Ação do Núcleo de Língua Portuguesa/2019: Intervenção na prática pedagógica de Língua Portuguesa a partir das Diretrizes do SAEB, o documento está organizado em: introdução, objetivo geral, objetivos específicos, fundamentação teórica, procedimentos metodológicos, resultados esperados e referências.

Na introdução, classificando o núcleo de Língua Portuguesa como componente curricular único, o documento estabelece a prática pedagógica como fluxo da atividade formativa para o ano de 2019. Está compreendido por esse fluxo, o tipo de abordagem que o Grupo de Estudos de Língua Portuguesa (GEL) pretendia desenvolver juntamente com os professores.

O plano de estudos do GEL considera como ponto de partida a avaliação do ano anterior, a versão de 2018 que se apresentou com três grupos distintos focados em: leitura, literatura e produção de textos. Pela avaliação do grupo, o trabalho com metodologias, análise linguística e produção textual permanecem além da necessidade formativa dos professores para a matriz de referência do SAEB que incidiria na Prova Brasil do ano de 2019.

O GEL/2019 elegeu como tema “Intervenção na prática pedagógica de Língua Portuguesa a partir das diretrizes do SAEB”. As diretrizes do SAEB sofreram modificações pelo alinhamento com a BNCC, organizando-se por eixos do conhecimento: leitura, análise linguística/semiótica e produção de textos e eixos cognitivos: reconhecer, analisar, avaliar e produzir. Nesse sentido, o trabalho formativo ofertado pelo GEL visou esclarecer e colocar os professores em contato com essas novas diretrizes, afim de alinhar as práticas pedagógicas e atender às novas propostas.

Nesse intento de analisar e discutir os dados coletados, precisamos recordar a questão da pandemia de Covid-19, pois direta ou indiretamente, ela pode causar impactos no que está

sendo ofertado enquanto formação e no que está acontecendo enquanto prática. Nesse sentido, Santos e Oliveira (2021, p. 3) afirmam:

> Dentro do cenário traçado acima, encontra-se a educação pública brasileira, que há anos carrega diversos problemas, muitos deles relacionados à qualidade, estrutura, desempenho dos alunos, precarização do trabalho docente, enfim, uma diversidade de situações que impedem sobremaneira seu desenvolvimento para um nível que fosse, no mínimo, satisfatório para todos os cidadãos [...].

Nesse sentido, os autores entendem e defendem que as pesquisas realizadas na área da educação são complexas por si só, tendo em vista, entre outros aspectos, que a educação é um campo com características distintas, com cenários variados e com diferentes problemas e orientações. Desta forma, eles já demonstram a limitação encontrada nas pesquisas realizadas na área a qualquer momento, mas sobretudo, as realizadas durante esse período pandêmico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos como atendido o objetivo da pesquisa, o qual intencionava compreender, a partir de uma análise documental, o que está sendo ofertado, enquanto proposições de formação continuada dos professores de Língua e Literatura do Ensino Médio, pelo CEFAPRO, uma vez que, por meio dos documentos analisados na instituição, encontramos ações formativas voltadas para o público da pesquisa. Os resultados mostram comprometimento por parte da equipe de linguagem em levantar informações e dados a respeito do processo de ensino nas escolas públicas pertencentes ao recorte de pesquisa.

Os documentos analisados: Plano de ação do núcleo de língua portuguesa/2019: intervenção na prática pedagógica de língua portuguesa a partir das diretrizes do SAEB e Plano de formação on-line para o Grupo de Estudos de Linguagem (GEL)/2020 apresentam análises de resultados dos anos anteriores e com esse embasamento constrói novas formas de proporcionar formação continuada.

Os mesmos documentos proporcionam a formação continuada com ênfase no processo de leitura como eixo de construção da aprendizagem. E essa ênfase colabora de forma muito positiva para ampliar os conhecimentos já produzidos no campo educacional, mas que, por vezes, apresenta necessidade de ampliar e aprofundar temáticas na mesma e em outras temáticas de semelhante importância.

O período de pandemia, que se estendeu de 2020 a 2021, foi o fator que limitou a pesquisa. Nesse recorte, ficou a desejar uma análise de maior qualidade dos resultados apresentados pelos estudantes diante das práticas de leitura e produção além do acesso aos próprios formadores ter sido limitada. Nesse sentido, acreditamos que, com a aprendizagem de utilizar os recursos tecnológicos, mesmo que de forma emergencial, imposta pela pandemia, seja possível em outros momentos utilizar melhor esses mesmos recursos em prol de uma pesquisa-ação.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP N. 1, de 27 de outubro de 2020**. Seção 1. Brasília: Diário Oficial da União, 29 out. 2020. p. 103-Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Último acesso em: 30 mar. 2021.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede – a era da informação:** economia, sociedade e cultura. Tradução de Roneide Venancio Majer. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 23. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004. p. 51-66.

GONZALEZ, Noelia Fernandez. La lucha simbólica por la educación em la globalización neoliberal. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, e227171, p. 1-23, 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Grupo GEN/Atlas, 2017.

FERREIRA, Liliana Soares. **Trabalho pedagógico na escola:** sujeitos, tempo e conhecimentos. Curitiba: CRV, 2017.

FRIZZO, Giovanni Felipe Ernst; RIBAS, João Francisco Magno; FERREIRA, Liliana Soares. A relação trabalho-educação na organização do trabalho pedagógico da escola capitalista. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 3, p. 553-564, set./dez. 2013.

MUNIZ, Dinéia Maria Sobral Muniz; VILAS BOAS, Fabíola Silva de Oliveira. A formação inicial do professor de Língua Portuguesa e aspectos de sua constituição como professor-leitor. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 6, n. 2, p. 27-44, jul./dez. 2017.

NÓVOA, António (Org.). Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

OLIVEIRA, Dalila de Andrade. **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Sonia Maria Soares de; ARAÚJO, Fátima Maria Leitão; SILVA, Carlos Diogo Mendonça da. A prática como lócus de produção de saberes: vozes de professores sobre formação inicial e práticas escolares cotidianas. **Educ. Form.**, Fortaleza, v. 6, n. 1, e2885, 2020.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, Jairo Campos dos; OLIVEIRA, Luiza Alves de. Percepções sobre as ações das redes públicas de ensino durante a pandemia. **Educ. Form.**, Fortaleza, v. 6, n. 3, e5412, 2021.

SILVA, Ezequiel T. (Org.). **Leitura na Escola**. São Paulo: Global, 2009.

O SISTEMA EDUCACIONAL E A ATUAÇÃO DOCENTE

Margaret Mocelini[32]
Jordana Wruck Timm[33]

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Temos por objetivo descrever sobre as novas exigências que as políticas curriculares promovem, a partir da BNCC[34]. Nesse sentido, a partir de uma construção teórica/bibliográfica, neste artigo buscamos embasar o sistema educacional e o percurso histórico do sistema educacional no contexto brasileiro, bem como as políticas de currículo e as derivações de competências.

O SISTEMA EDUCACIONAL

Na oportunidade de esclarecer a noção de sistema educacional, iniciamos a partir da definição de conceitos na sua etimologia, para podermos nos referir a compreensão deste, conforme afirma Saviani (2000, p. 26):

> Após o exame que se fez com o auxílio de diversos dicionários e enciclopédias, chegou-se à conclusão de que tal enfoque levaria a considerar a educação sistemática como uma pluralidade de setores unificados entre si harmonicamente: um conjunto de partes organicamente relacionadas entre si. Fazendo abstração dos problemas concretos e das formas específicas que determinam o relacionamento entre as partes, essa concepção denuncia o seu caráter intelectualista.

Sistema, então, são ideias, conjunto, unidade, recursos, ou seja, significa tudo o que se une em torno de uma intenção, de uma unidade, de um conjunto, de recursos e que faz existir uma relação entre esses elementos, isso forma um sistema. Nesse sentido, sobre a existência de um sistema educacional no Brasil, Costa (2016, p. 126) afirma que se trata de "um tema ainda em aberto, suscitando múltiplos debates na contemporaneidade". O Brasil tem, há

[32] Mestre em Educação, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, escolaprofemarga@gmail.com
[33] Orientadora. Doutora e Mestre em Educação. Realizou estágio pós-doutoral em Educação. Pedagoga. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. jordana@uri.edu.br
[34] Trata-se de um recorte de dissertação, defendida em agosto/2020.

muitos anos, desde o Brasil República, tentado criar um sistema educacional a partir de políticas públicas, de infraestrutura, de legislação, mas os resultados nem sempre foram os desejados porque, talvez, esse sistema de fato nem exista.

Para Saviani (2000), sendo o Brasil um país de grandes dimensões, para que se fale e se escreva sobre sistema educacional são necessárias, três condições: ter compreensão da realidade e das dificuldades de cada região; analisar a realidade da estrutura e dos recursos disponíveis; e possuir conhecimento teórico sobre a história da educação. Percebemos, aqui, que essas condições são necessárias para criarmos um sistema educacional e, ao verificarmos as regiões brasileiras, por exemplo, Sudeste e Nordeste encontram-se muito diferentes nas suas particularidades, em termos de costumes, condições sociais, aspectos econômicos e, como o neoliberalismo é influenciado pelo fator econômico, investir em educação, muitas vezes, é investir em infraestrutura.

Nesse viés, para Costa (2016), as indagações sobre educação, políticas públicas, trabalho docente, gestão educacional, qualidade de ensino, sistema educacional, regimento escolar, plano de estudos, doença emocional de professores, entre outros, ampliam e aguçam as indispensáveis não certezas. Percebemos nesta colocação, que não se tem mais certeza dos referenciais teóricos, metodológicos, epistêmicos, pois, para compreendê-los, se faz necessário se portar no seu momento histórico.

Diante desse panorama, questionamos: qual é a tecnologia que se tem disponível neste meio educacional e na formação de professores? Qual é a estrutura que se tem para trabalhar e construir, e o que desenvolvemos em termos educacionais, se aquilo que temos desenvolvido são pontos teóricos como na estrutura de currículo, de teorias, de diretrizes? Somente quando integrarmos todas essas condições poderemos falar de um sistema educacional, caso contrário, temos uma estrutura educacional.

PERCURSO HISTÓRICO DO SISTEMA EDUCACIONAL NO CONTEXTO BRASILEIRO

Os primeiros indícios de educação no Brasil surgem das práticas religiosas e culturais dos diversos povos indígenas que habitavam as terras brasileiras. Para Bôas (2008), o modelo catequético de educação implantado por aqueles religiosos perdurou por 210 anos e deixou fortes marcas na cultura brasileira. A educação na época era basicamente lúdica, participativa e liberal, pois a estratégia da coroa portuguesa, para ajustar seus interesses com pouca

resistência indígena, foi a de enviar jesuítas na expedição de colonização portuguesa, em 1549. Chegavam ao Brasil com técnicas pedagógicas de sensibilização e aprendizagem, para converter com suas ideias, os indígenas, à fé católica.

Em 1760, o Marquês de Pombal expulsa os jesuítas do território brasileiro e um novo modelo de educação é imposto, este, voltado aos interesses da Colônia Portuguesa, ocasionando um total rompimento com o modelo estabelecido pelos jesuítas, aplicado à fé dos católicos (Bello, 2001). Ainda, para, com a vinda da Família Real Portuguesa para o Brasil, em 1808, Dom João VI construiu um novo modelo de educação, pois funda academias militares, escolas de direito e medicina, a biblioteca real, o jardim botânico e a imprensa régia.

Com a independência do Brasil, de Portugal, em 1822, surgem as inúmeras promessas de Dom Pedro I afirmando que iria impulsionar a educação no Brasil, o que não acontece tão logo. Somente em 1824 é que se cria a primeira Constituição no Brasil, pregando que a instrução primária seria gratuita a todos os brasileiros, sendo que em 1834 inserem-se as províncias responsáveis pelo ensino primário e secundário, mas nada acontece por um longo período.

Em continuidade deste caminho, mesmo com a proclamação da República, não se criam movimentos, surgem também várias tentativas de reformas (Bello, 2001). A partir da revolução de 1930, com a inserção da produção capitalista, há um fomento do mercado competitivo, demandando recursos humanos mais especializados e, neste período, cria-se o Ministério de Educação e Saúde, pelo decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931, regulamentando universidades brasileiras (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 18).

Com a implantação do Estado Novo, com Vargas no poder, em 1937, define-se o papel da educação no projeto de nacionalidade que o Estado esperava construir. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), a nova Constituição dedicou bem menos espaço à educação, mas incluiu a questão social e combateu a subversão ideológica, se torna propedêutica, prepara para o vestibular. Enfim, reconhece o lugar e a finalidade da educação e da escola. De um lado, a formação da cidadania e da força do trabalho e, por outro lado, submissa aos desígnios do Estado.

A educação formal passa por grandes discussões, neste período, chamado Nova República (1940 a 1963), destacando-se os chamados movimentos de educação popular. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), com atuação de militantes e intelectuais, preocupados com questões educativas, norteada por dois objetivos nítidos: por um lado a

alfabetização, contribuindo para a conscientização política e, por outro, a finalidade eleitoral imediata para aumentar o número de eleitores, sendo implantado o método de alfabetização de adultos por Paulo Freire.

Por conseguinte, nas décadas de 1960 e 1970, um poder executivo hipertrofiado e repressor controla os sindicatos, os meios de comunicação e a universidade. Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 32-34):

> A censura, os expurgos, as aposentadorias compulsórias, o arrocho salarial, a dissolução de partidos políticos, de organizações estudantis e de trabalhadores chegam para ficar. [...]. Pouco mais tarde introduzir-se-ia também a prática de tortura. Com esses recursos os militares, de fato, contiveram a crise econômica, abafaram a movimentação política e consolidaram os caminhos para o capital multinacional. [...] passando a educação para a formação de 'capital humano'.

Percebemos que desde o início da história do Sistema Educacional no Brasil, muitos movimentos foram acontecendo, e fazemos aqui um recorte, abarcando na história a partir da década de 1980. Segundo Saviani (2000), o Brasil tem construído uma estrutura educacional, que seriam os níveis, as modalidades, a inclusão, as leis, os programas, os currículos apresentados na "coluna vertebral", da educação no Brasil que seriam a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996.

Segundo a LDB (BRASIL, 1996), a Educação Básica tem caráter obrigatório. Ou seja, é dever dos pais ou responsáveis que as crianças e adolescentes concluam a Educação Básica, assim como é dever do Estado oferecer essa educação.

> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), em seu Art.2º, determina a educação como dever da família e do estado. Inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. No inciso VII desse artigo, estabelece como princípio a valorização do profissional da educação escolar. (Ribeiro, 2014, p. 68).

Dentre os documentos norteadores das políticas educacionais, a primeira é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei n. º 9.394 de 1996, conhecida como LDB. Em segundo lugar, estão as diretrizes gerais da Constituição Federal de 1988, que determinam que a Educação Básica é um direito de todos os cidadãos. Essas diretrizes autorizam que as esferas governamentais conduzam e mantenham os programas educacionais, que são pensados a partir da Base Nacional Comum Curricular.

Segundo Fonseca (2018), sancionada pela presidenta Dilma Rousseff[35], a BNCC surgiu para o cumprimento dos princípios de metas e estratégias educacionais que se encontram dispostos na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, conhecida como Plano Nacional de Educação (PNE). Dentro do PNE, a BNCC tem como objetivo fomentar a qualidade da Educação Básica para atingir médias nacionais exigidas pelo IDEB (Índice de Desempenho da Educação Básica) e,

> estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local. (Brasil, 2014, Meta nº 7, Estratégia 7.1).

Cabe à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios planejar, financiar, manter e executar políticas de ensino que estejam de acordo com a BNCC, a LDB e as diretrizes constitucionais. Além dessas leis, vários órgãos são responsáveis pelo funcionamento do nosso sistema educacional. Em âmbito federal, temos o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE). Já na esfera estadual, assim como o Distrito Federal, as decisões sobre o sistema de educação ficam a cargo das Secretarias Estaduais de Educação (SEE), dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE) e Delegacias Regionais de Educação (DRE). E, em âmbito municipal, quem coordena a educação são as Secretarias Municipais de Educação (SME) e os Conselhos Municipais de Educação (CME).

O Art. 2º da LDB afirma que a educação é inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, cuja finalidade é desenvolver pessoas para exercerem a cidadania e qualificá-las para o trabalho. Além disso, a LDB define que existem duas categorias de ensino: a Educação Básica[36] e a educação superior[37]. A Educação Básica é hoje um objeto de múltiplos interesses, encontra-se em uma sociedade que carrega o peso da desigualdade social e econômica, tornando um desafio à oferta da educação para todos, mas também a garantia da qualidade desta oferta, tendo como consequências um modelo de

[35] Ex-presidenta do Brasil (2011-2016).

[36] **Educação Infantil** – creches (de o a 3 anos) e pré-escolas (de 4 e 5 anos) – É gratuita, mas não obrigatória. É de competência dos municípios. **Ensino Fundamental** – Anos Iniciais (1° ao 5° ano) e Anos Finais (do 6° ao 9° ano) – É obrigatório e gratuito. A LDB estabelece que, gradativamente, os municípios serão os responsáveis por todo o Ensino Fundamental. **Ensino Médio** – (do 1° ao 3° ano). É de responsabilidade dos estados. Pode ser técnico profissionalizante, ou não.

[37] **Ensino Superior** – É de competência da União, podendo ser oferecido por estados e municípios, desde que estes já tenham atendido os níveis pelos quais é responsável em sua totalidade. Cabe à União autorizar e fiscalizar as instituições privadas de Ensino Superior.

produção capitalista que influencia diretamente nas políticas públicas educacionais, voltada para uma sociedade de direitos, mais justa e democrática.

Após a aprovação da LDB de 1996, percebemos uma abordagem mais efetiva no contexto da educação, pois o assunto começou a aparecer nas mídias e envolvia docentes, discentes, pais e a sociedade em geral, mobilizando também o setor público, econômico e os responsáveis pela gestão da Educação. A partir desta, muitas políticas e programas foram criados e, estão sendo criados e incorporados ao dia a dia escolar.

Talvez sejam respostas do desejo de uma educação emancipatória, segundo Adorno (1995), emancipação parece ser evidente numa democracia. O autor destaca que podemos nos emancipar intelectualmente, chamando isso de "indústria cultural", como aniquiladora da nossa individualidade, uma vez que esta nos manipula, interfere em nossas vidas, impedindo uma formação intelectual, nos dando impressão de liberdade de escolha. Propõe uma educação para a contradição e resistência, não permitindo sermos reféns de um sistema.

Segundo Pertuzatti e Dickmann (2016, p. 115), são tantos movimentos sociais e lutas que incrementam a história da educação brasileira, na busca de uma qualidade por e para todos, de uma formação social mais justa, igualitária, autônoma, solidária, democrática, crítica e reflexiva, decorrentes de muitos estudos e persistência daqueles que acreditam em uma sociedade mais humana, que respeita a adversidade, acordando um caminho para a tolerância, a compreensão, o respeito e o combate às desigualdades sociais.

Para Mosé (2013, p. 28), entre os séculos XVIII e XIX, a euforia científica, que nasce da "liberdade de pensamento", revolucionou as relações humanas e sociais, oportunizando abertura ao capitalismo, surgindo a classe de operários e proletariado, exigindo um novo saber, o marxismo, capaz de derrubar estruturas cristalizadas. No século XX, estados sofrem ruínas, guerra fria marcada pela consciência política. Com o surgimento da sociedade em rede, nascida do conhecimento técnico, século XXI, inicia-se uma nova sociedade. "Antes recebíamos os valores prontos; hoje, com a crise de valores, temos de aprender a cria-los" (Mosé, 2013, p. 31).

Podemos perceber que as políticas de currículo precisam ser mudadas, para poder acompanhar a nova sociedade em que se convive. O Sistema Educacional Brasileiro, necessita ter novos programas, com olhar inovador e participativo. Deste apontamento é que se oportuniza novas regras, novos rumos frente às políticas de currículo, pois se considera a LDB (Brasil, 1996) como espelho para todas as instituições escolares e, a partir desta, a BNCC (Brasil, 2018a) e o Referencial Curricular Gaúcho (Brasil, 2018b) são aprovados no

Rio Grande do Sul, oportunizando uma nova forma de direcionamento de metodologia na educação.

POLÍTICAS DE CURRÍCULO: BNCC

As políticas públicas educacionais são de extrema importância para o país, pois é devido a elas que a educação vai se definindo, se moldando e se transformando. Quando pensadas e construídas em conjunto, respeitando-se territórios e sendo analisadas por toda a comunidade escolar, pelo bem comum, com a pretensão de elevar a qualidade de ensino e não somente a permanência do educando na escola, poderão contribuir para reduzir a desigualdade, podendo gerar um crescimento e uma emancipação social.

Para Mosé (2013, p. 22), "Nunca fomos tão incapazes de conviver, tão incapazes de seguir um acordo, tão incapazes de viver". Uma nova fase se abriu, com as tecnologias. Segundo Pérez Gómez (2015, p. 14), "vivemos na aldeia global e na era da informação", revolução da informação, pode-se chamar de escravidão moderna, pois, para Mosé (2013, p. 23), "as inovações tecnológicas colocaram em questão a estabilidade do mundo". Percebemos, nesse sentido, que as pessoas estão vivendo de forma cada vez mais irrelevante e imediatista, tentando acabar com aquilo que não se consegue transformar.

Essa é uma época de rápidas mudanças. Para Mosé (2013), a sociedade do conhecimento, em tempo real, pela rede, oportuniza também fragilidades e instabilidade frente às relações humanas, sendo atrativo, não mais o produto, mas os valores e conceitos que agrega. Ao mesmo espaço de tempo que se faz uso da tecnologia para um futuro melhor, aportamos de violências e desgaste ambiental severos.

> Não é mais o executivo de meia-idade racional e frio, ou o líder cheio de títulos e diplomas a imagem do homem bem-sucedido, mas o jovem criativo, bem-formado e ousado, que relaciona muitos dados e faz inusitadas sínteses, que lê o presente, que sabe lidar com conflitos, que sabe trabalhar em grupo e que, principalmente, se sente estimulado e provocado diante de desafios. Além de a inovação ser o motor da economia, os impasses ambientais, sociais e econômicos exigem uma geração criativa e ousada, capaz de lidar com grandes problemas e solucioná-los. (Mosé, 2013, p. 25).

Esta forma de comportamento no mundo contemporâneo exige mudanças severas em todas as esferas da educação, para que possa dar oportunidade de o educando interagir em seu local e saber administrar esta nova exigência. Para Pérez Gómez (2015, p. 14), "uma pessoa pode acessar na rede a informação necessária". Ao mesmo tempo em que, no quesito

educacional, consideramos “perigoso” delegar à rede o trabalho que deveria ser realizado na escola. No entanto, não é só o acesso desenfreado às informações, pelos alunos, e sem um controle que nos preocupam. A defasagem de formações aos docentes, infraestruturas inadequadas nos ambientes escolares, currículos e metodologias que pouco interagem com o público deste século XXI, exigem rapidez e mudanças urgentes frente às políticas curriculares.

Esteve (2003) defende que o trabalho docente é afetado pelas contínuas mudanças sociais, caracterizando-o como uma profissão em contínua evolução. E, nesse ínterim, Timm (2018, p. 99) esclarece que “essas mudanças podem gerar uma crise de identidade, já que as mesmas afetam a aspectos considerados substanciais para compreender a profissão”. Para Pérez Gómez (2015, p. 15) “as confluências de mudanças tão significativas e radicais estão moldando o novo metacontexto que modifica as instituições”. A era da globalização exige mudança em todas as estruturas de poder, pois mudou radicalmente a maneira de viver, de comunicar e de trabalhar.

A BNCC (Brasil, 2018a) é um documento que chega com caráter normativo, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o PNE. A partir da BNCC, se passa a necessitar uma nova postura do docente, frente às metodologias atribuídas até então, sugeridas por Bacich e Moran (2018), metodologias ativas para uma educação inovadora.

Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

As competências do século XXI, segundo a BNCC (2018a), dizem respeito a formar cidadãos mais críticos, com capacidade de aprender a aprender, de resolver problemas, de ter autonomia para a tomada de decisões, cidadãos que sejam capazes de trabalhar em equipe, respeitar o outro, o pluralismo de ideias, que tenham a capacidade de argumentar e defender seu ponto de vista. A sociedade contemporânea impõe um novo olhar a questões centrais da

educação, em especial: o que aprender, para que aprender, como ensinar e como avaliar o aprendizado.

Para Bacich e Moran (2018, p. XVI), “os estudantes do século XXI, inseridos em uma sociedade do conhecimento, demandam um olhar do educador focado na compreensão dos processos de aprendizagem e na promoção desses processos por meio de uma nova concepção [...]”. As competências do século XXI, segundo a BNCC (2018), subentendem a formação de cidadãos críticos, criativos, participativos e responsáveis, capazes de se comunicar, lidar com as próprias emoções e propor soluções para problemas e desafios. Essas competências guiaram a elaboração da BNCC e implicam uma dissociação da escola do passado, que valoriza a memorização de conteúdo.

A partir disso, é proposto o início de um novo trabalho, o qual precisa ser organizado e discutido com vistas a atender as diferenças regionais do ensino na BNCC (2018). A Secretaria de Educação de cada estado e município deverá incluir, em seus currículos, conteúdo específicos –como a História e a Geografia da região ou as tradições específicas dos povos indígenas daquele estado, por exemplo –, configurando a chamada base diferencial.

Isso está em acordo com a estratégia do Plano Nacional de Educação (Brasil, 1998, p. 5954) e, portanto, “[...] contempla dimensões e problemas sociais, culturais, políticos e educacionais brasileiros, embasado nas lutas e proposições daqueles que defendem uma sociedade mais justa e igualitária”. Ao considerar esse enfoque, a BNCC (Brasil, 2018, p. 13) mostra que as decisões pedagógicas devem ser direcionadas para o desenvolvimento de competências, isto é, deverão “saber” (conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e “saber fazer” (resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho).

Portanto, a BNCC (Brasil, 2018) almeja agrupar conteúdos básicos, que devem ser ensinados em todo o país e que correspondem ao currículo mínimo obrigatório de todas as escolas. “Essa orientação induziu a concepção do conhecimento curricular contextualizado pela realidade local, social e individual de cada escola e do seu alunado” (Brasil, 2018, p. 11). Este foi traçado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), na década de 1990, e revisado em 2000.

Em conseguinte, as escolas poderão contribuir ao seu Projeto Político Pedagógico (PPP) aquilo que for característico de sua comunidade, sem abandonar os direitos dos alunos, previstos na BNCC (Brasil, 2018a), a qual servirá de referência nacional para a formulação

dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos estados, do Distrito Federal, dos municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares. Nesse sentido,

> Integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (Brasil, 2018a, p. 08).

Ainda, segundo a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018a, p. 8), "espera-se que esta ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação". Assim – nos âmbitos federal, estadual e municipal –, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC (Brasil, 2018a) é instrumento fundamental.

Portanto, este documento registra que, ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2018a) devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais que consubstanciam, no âmbito pedagógico, considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

A Base Nacional (Brasil, 2018a) é um documento que aprimora o andamento da educação, pois vem a nortear o que deverá ser ensinado nas escolas do Brasil, contemplando todas as fases da Educação Básica, desde a Educação Infantil até o final do Ensino Médio. Uma ação que surge como espécie de referência dos principais objetivos de aprendizagem em cada nível de formação, não sendo uma espécie de currículo, mas sim, uma ferramenta que orientará na elaboração do currículo escolar, sem desconsiderar a individualidade metodológica, cultural, social e regional de cada espaço educativo.

Proposta elaborada por uma comissão de especialistas, em junho de 2015, e lançada no Portal da BNCC (Brasil, 2018a), em julho do mesmo período, fez-se a divulgação do texto. Em setembro de 2015, abriu-se espaço para as contribuições do público, até 15 de março de 2016, concluindo a primeira consulta (mais de 12 milhões de contribuições) e, a partir delas, fez-se revisão do documento. A segunda versão da BNCC (Brasil, 2018a) foi publicada em maio de 2016, iniciando, então, os 27 seminários, articulados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), nos meses de junho e agosto de 2016, com o objetivo de receber

contribuições relevantes de alunos, professores, especialistas, coordenadores e instituições para melhorar ainda mais o documento, havendo participação de mais nove mil pessoas.

Em setembro de 2016, o documento preliminar que sistematizou os Seminários realizados foi entregue ao Ministro de Educação, Mendonça Filho. Contendo as principais observações feitas pelos educadores, apresentando uma linguagem confusa e genérica do documento, que na teoria deveria ser claro e conciso. Após este ato, o MEC anunciou uma medida que separava a BNCC em duas partes, uma voltada à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental e a outra relativa ao Ensino Médio.

Em seis de abril de 2017, anuncia-se a terceira versão da Base da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Passando por mais um processo de discussões e ajustes, uma nova versão foi aprovada pelo CNE e homologada pelo Ministro da Educação em dezembro de 2017. Quanto ao Ensino Médio, lançado em 03 de abril de 2018, sendo que em 02 de agosto de 2018 são chamadas 28 mil escolas públicas e particulares e 509 mil professores, para debater a proposta da BNCC (Brasil, 2018a) para Educação Básica, sendo este dia chamado de “dia D”.

A BNCC (Brasil, 2018a), vem a estabelecer objetivos de aprendizagem que cada instituição quer contemplar, por meio das competências e habilidades essenciais, já o currículo deve determinar como os educadores irão alcançar estes objetivos, articulando e traçando estratégias pedagógicas adequadas ao seu ambiente escolar que devem ser seguidas por toda a escola.

> A Base Nacional Comum Curricular, é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) [...] e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusa. (Brasil, 2018a, p. 7).

Portanto, a BNCC (Brasil, 2018a) é uma ferramenta que visa unificar as referências e influências de cada instituição de ensino, vindo a solucionar um grande problema comum nas instituições escolares brasileiras, pois ao analisar os currículos, verificamos uma enorme desarmonia. A Base chega para assegurar os direitos de aprendizagem de todos os alunos, garantindo uma educação com equivalência, por meio das competências essenciais para a formação do cidadão em cada ano da Educação Básica.

A nova versão da BNCC (Brasil, 2018a) estabelece que os estudantes devem, ao longo da Educação Básica, florescer competências cognitivas e socioemocionais para sua formação. Trazendo uma proporção de dez competências gerais estabelecidas pela BNCC (Brasil, 2018a, p. 9-10) e classificadas como fundamentais para os estudantes, sendo as seguintes:

> 1) Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
> 2) Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
> 3) Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
> 4) Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, com Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital – bem como, conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
> 5) Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
> 6) Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
> 7) Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
> 8) Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas (autoconhecimento).
> 9) Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
> 10) Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Essas competências serviram de referência para estruturação de toda a Base, desde a Educação Infantil até o fim do Ensino Médio, pois contemplam a ideia de desenvolvimento de formação humana integral dos estudantes em cada área do conhecimento (Brasil, 2018a, p. 27). Portanto, as competências contribuem no desenvolvimento do pensamento científico,

crítico e criativo, na comunicação, empatia, entre tantas outras habilidades essenciais para o mundo contemporâneo.

Segundo a BNCC (Brasil, 2018a), as competências chegam para favorecer todo um aparato de consciência frente a tantas situações vividas diariamente nas relações entre os seres humanos. Para isto, os profissionais de educação necessitam de formações voltadas a uma visão integradora de lidar com as emoções despertadas, sentidas e experienciadas. Para Goleman (2012), cada um com seu estilo típico: autoconscientes,[38] mergulhadas[39] e resignadas[40], para que a partir de sua observação de seu entendimento e domínio, possa dar suporte ao educando; isto se faz necessário e urgente. Buscar trabalhar numa ferramenta metodológica que oferte a transdisciplinaridade despertará a compreensão de seus atos frente ao todo escolar e emocional e vice-versa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso sistema educacional está em crise. As escritas promovem discussões e reflexões profundas, oportunizando debates inflamados sobre culpados e inocentes, mas ignoram as necessidades acentuadas de alinhamento e restituição, segurança profissional e preservação de senso perante as comunidades, na contribuição da elevação desta profissão professor, que a muito vem perdendo sua valorização.

Qual é a face do sistema educacional e da responsabilidade para aqueles que fazem parte de movimentar o conhecimento e a aprendizagem? Como conduzir para reorganizar os docentes que se encontram com um sentimento/emoção imensamente invadidos? Uníssonos nesta dor do descuido e descaso, frente à leitura de todos os setores envolvidos neste ambiente chamado "Educação Pública", sejam os programas de governo, seja o governo, a sociedade, o aluno, os pais, sejam seus próprios pares de convivência na profissão.

Educar em tempos difíceis, tempos esses em que os valores humanos se escureceram, os sonhos (ideias) não se apresentam com clareza e os desejos de estar na escola e ser escola se ofuscaram de uma maneira até então nunca considerada. Desafios que chegam juntamente com as tecnologias e ambientes escolares desgastados e despreparados para fazer cumprir

[38] Para Goleman (2012, p. 72). "Consciente de seu estado de espírito no momento em que ele ocorre, essas pessoas, são sofisticadas a respeito de sua vida emocional".
[39] Para Goleman (2012, p. 72). "São pessoas muitas vezes imersas em suas emoções e incapazes de fugir delas, como se aquele humor houvesse assumido o controle de suas vidas".
[40] Para Goleman (2012, p. 72). "Embora essas pessoas, muitas vezes vejam com clareza o que estão fazendo, também tendem a aceitar seus espíritos e, portanto, não tentam muda-los".

“novos saberes”, exigidos para que o ambiente educativo acompanhe a aceleração deste ciclo que comporta novas competências aos educadores, como acompanhamos pelo documento da BNCC.

O (auto)desafio de enfrentar a mudança é bastante significativo, pois pensar um “novo currículo” implica em necessariamente repensar o sentido da escola, o papel do professor e para que se “quer” educação. Estamos todos enraizados pela nossa formação profissional, acadêmica e cultural, e a BNCC exige um movimento de verificação em todos os currículos escolares. Despertamos diante da possibilidade de olhar os problemas educacionais que circundam o sistema de ensino público a desvelar de algum modo, suscitar e organizar soluções para este contexto. Isto exige muito do docente, pois é este profissional que está na “ponta” do processo a ser reconstruído.

Consideramos que, se não houver mudanças de paradigmas estruturais e conjunturais em todos os setores educacionais, repensando o ensino e a aprendizagem, não atingiremos o alvo da mudança na qualidade da educação, o direito desta aprendizagem de formação integral aos educandos. Necessariamente, a mudança precisa dar início aos docentes, que ao desafiarem-se em formações frente às tecnologias e ao autoconhecimento, englobam não somente o conteúdo científico, mas também têm a oportunidade de debater frente aos direitos e deveres de cada ser no mundo e do mundo como um único sistema, sem isso, não teremos avanços significativos. O século XXI exige novos comportamentos docentes, pois não se está mais na vertical. Precisamos agir de forma linear, respeitando cada indivíduo no seu contexto e na sua formação como humano.

Consideramos estar o professor, em primeiro grau, o responsável por toda a mudança educacional, advinda do sistema de ensino. Pensamos que ele também deve ser o principal autor e agente dessa organização didática, frente ao novo paradigma de ensino/aprendizagem. Deverá buscar autoconfiança, autoconhecimento, formações com os aparatos tecnológicos para que sua voz e sua ação sejam realmente acompanhadas e transformadoras das práticas pedagógicas exigidas. Que saiba trabalhar com as plataformas digitais e integrar o conteúdo no contexto social de uma comunidade local, envolvendo seu discente, empoderando-se do saber inovador de protagonizar e não mais ser um “reprodutor” de um currículo escolar preestabelecido, advindos das instituições escolares do século XX. Mas, sobretudo, entendemos que essa busca deve ser respaldada e angariada através de políticas públicas e por meio de maior valorização do quadro profissional.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BACICH, Lilian; MORAN, José. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre/RS: Penso Editora Ltda., 2018.

BELLO, José Luiz de Paiva. **Educação no Brasil:** a História das rupturas. Rio de Janeiro: Pedagogia em foco, 2001. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>. Último acesso em: 22 abr. 2019.

BÔAS, Rafael Villas. **The Campus Experience:** Marketing para instituições de ensino. São Paulo: Summus, 2008.

BRASIL **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996:** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996.

_____. **Projeto de Lei n. 4.155, de 12 de março de 1998:** Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 1998.

_____. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**: Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, junho/2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Último acesso em: 29 ago. 2019.

_____. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Básica. Brasília: MEC/Secretaria de Educação, 2018. Disponível em: <https://www.somospar.com.br/bncc-base-nacional-comum-curricular/>. Último acesso em: 07 out. 2018a.

_____. **Referencial curricular gaúcho**. 2018b. Disponível em: <http://curriculo.educacao.rs.gov.br/Sobre/Index>. Último acesso em: 24 jul. 2019.

COSTA, Joacir Marques da. **Formação de sistema educacional:** montanha-russa discursiva, fuga de sentidos. 2016. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Porto Alegre, 2016.

ESTEVE, José Manuel. **La tercera revolución educativa:** la educación en la sociedad del conocimiento. Barcelona: Paidós, 2003.

FONSECA, Daniel José Rocha. **Análise discursiva sobre a Base Nacional Comum Curricular**. 2018. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2018.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional:** a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente. Tradução: Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

MOSÉ, Viviane. O valor e o poder do saber. In: _____. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

PÉREZ GÓMES, Ángel Ignácio. A era digital: novos desafios educacionais. In: _____. **Educação na era digital**: a escola educativa. Tradução: Marisa Guedes. Porto Alegre: Penso, 2015.

DICKMANN, Ivo; PERTUZATTI, Ieda. Uma visão panorâmica da LDB à BNCC: as políticas públicas de alfabetização, letramento e suas relações com a cultura corporal na educação física. **Motrivivência.** Florianópolis/SC, v. 28, n. 48, p. 113-129, set. 2016.

RIBEIRO, Josete Maria Cangussú. **A jornada de trabalho dos professores da escola pública em contexto de políticas de valorização docente e qualidade da educação**. 2014. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Educação Brasileira:** estrutura e sistema. 8 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2000.

SHIROMA, Oto Eneida; MORAES, Marcondes Célia Maria; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

NOVAS ARQUITETURAS CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO: ENTRE O VELHO DESCASO E COSTUMEIRO FAZ DE CONTA[41]

Edivanda Gambin Albarello[42]
Claudionei Vicente Cassol[43]

INTRODUÇÃO

Alicerçados/as nas perspectivas de pensadores e pensadoras como Saviani (2022), Frigotto (2021), Ferretti (2021), Moll (2017) e outros/as que compõem a base teórica para as análise nesse estudo, compreendemos a educação, em seus sentidos amplos do escolar ao cotidiano, como pilar sobre o qual uma sociedade justa, científica e humanista, se constrói. As compreensões ressaltam a importância de um sistema educacional democrático e republicano para o desenvolvimento social no qual a educação se configura como necessidade na edificação de uma sociedade equitativa, plural, solidária e mais apta a enfrentar desafios que a contemporaneidade apresenta e aqueles que são reapresentados historicamente. No contexto do Ensino Médio, última etapa da formação básica, a educação assume uma função crucial na formação das juventudes ao buscar adaptar-se às exigências da atualidade e proporcionar uma formação mais flexível e significativa.

A implementação da nova arquitetura curricular da formação básica, no panorama do *novo* Ensino Médio, constitui e demarca um campo de significativa relevância, descortinando,

---

[41] Versão do presente texto está publicada na Revista Ponto de Vista, Vol. 13, n. 2-2024, p. 1-20. Disponível no endereço: https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/16819/9544.

[42] Mestre em Educação pelo PPGDU – URI, Campus de Frederico Westphalen-RS. Especialista em Ciências: Biologia pela Faculdades de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas - CPEA (1999); Especialista em Ciências Ambientais - Ênfase em Tecnologia Ambiental, com conhecimento em Ecologia - URI Campus de Frederico Westphalen (2004); Pós-Graduação Lato Sensu em Orientação Educacional pela Faculdade de Educação São Luís; Pós-Graduação Lato Sensu em Docência no Ensino Superior pela Faculdade de Educação São Luís; Graduada em Ciências Licenciatura Plena pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ (1998); Graduada em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa - FAEL (2018); Coordenadora pedagógica da Secretaria de Educação e Cultura, de Palmitinho-RS; Integra o Conselho Municipal do Meio Ambiente (CMA), Membro titular do Conselho Municipal de Politica Cultural (CMPC), de Palmitinho/RS. Membro do Grupo Biosofia (Pesquisas e Estudos em Filosofia), URI-FW. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-4544-0379. E-mail: edivandagambin@hotmail.com.

[43] Doutor em Educação nas Ciências. Professor no PPGEDU/URI – Frederico Westphalen-RS e no CEEDO – Cerro Grande-RS. Integrante do Grupo Biosofia (Pesquisas e Estudos em Filosofia), Integrante do NEPPES (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior), Integrante da RICET (Rede Internacional de Cidades que Educam e Transformam) e integrante da Redyala (Rede Latino Americana de Diálogos decoloniais e interculturais). Lattes: http://lattes.cnpq.br/6978565796991115; https://orcid.org/0000-0001-7837-887X. E-mail: cassol@uri.edu.br.

pelo menos, duas composições historicamente opostas na política educacional brasileira: escola para todos e todas e escola seletiva, excludente, elitista. Desse cenário, desponta o objetivo do presente estudo em analisar as compreensões das implicações que a arquitetura imposta pela Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio – BNCCEM – e do Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio – RCGEM – pode desencadear na estrutura e resultados da educação brasileira. As diversas facetas das abordagens filosófico-pedagógicas dos documentos em análise, os elementos teóricos, ideológicos e pedagógicos que compõem a BNCCEM e o RCGEM, as diferentes concepções de formação científica, as abordagens de protagonismo juvenil nos documentos e a integração do conhecimento científico e do protagonismo na formação das juventudes do Ensino Médio.

No âmbito específico deste estudo, direcionamos nossa atenção para as dimensões da BNCCEM e dos Itinerários Formativos, os quais oferecem uma flexibilidade curricular inédita, mas também suscitam questionamentos sobre o comprometimento da formação científica e humanista de estudantes e, também, de docentes porque, paralelamente, aos documentos em análise nesse estudo, é preciso lembrar que está em vigência as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de Professores e Professoras, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Documento que merece profunda atenção, ainda que não se constitua em análise nesse artigo. Analisamos, também, o RCGEM, suas abordagens, compreensões e implicações em relação ao protagonismo estudantil e à formação científica.

Utilizando metodologia documental e abordagem crítico-reflexiva, examinamos as implicações da BNCCEM na formação de estudantes em cinco movimentos que buscam explorar as implicações da Base para o futuro da educação no Brasil e, com especial atenção, à realidade do Estado do Rio Grande do Sul. No primeiro momento, nos dedicamos à análise da BNCCEM e dos desafios da formação integral no Ensino Médio brasileiro. No segundo, enfrentamos a BNCCEM e os Itinerários Formativos, enquanto proposta de flexibilidade curricular e consequente retrocesso na formação científica. O terceiro movimento olha o RCGEM como documento norteador do Ensino Médio Gaúcho e encaminha as análises do quarto momento: RCGEM – a proposta gaúcha para o Ensino Médio na perspectiva do protagonismo e da formação científica. Na quinta etapa, analisamos a construção e a implementação do RCGEM no estado do Rio Grande do Sul, mantendo a linha crítica para as análises, sustentados pelas bases teóricas que têm se dedicado intensamente na defesa de uma educação de qualidade científica e humanista para a educação brasileira.

A BNCCEM E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Ao analisar o documento, compreendemos que há uma intencionalidade sobre a formação humana integral, que parece contribuir na construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, de maneira que os/as alunos/as, ao longo de toda a Educação Básica, possam se desenvolver. A formação humana integral aparece de modo abrangente nas dez competências gerais. Essas competências remetem à construção de um currículo diversificado e ao mesmo tempo interligado, pois trazem compreensões de conhecimento científico e sua aplicabilidade no cotidiano dos/as jovens, com a intencionalidade de fortalecer a construção do projeto de vida e do protagonismo juvenil.

Deduzidas essas grandes propostas contidas na BNCCEM, percebe-se sua organização em quatro áreas do conhecimento, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). O objetivo parece ser o fortalecimento das relações entre as disciplinas e o foco na contextualização e promoção de intervenções na realidade, através do trabalho em conjunto e cooperativo dos/as professores/as no planejamento e execução dos currículos. (BRASIL, 2009). O destaque está na oferta de Língua Portuguesa e Matemática, componentes curriculares de oferta obrigatória.

O documento BNCCEM (Brasil, 2018) estabelece, para cada área do conhecimento, competências específicas que devem ser desenvolvidas em articulação com as competências do Ensino Fundamental e adequadas para a formação dos/as estudantes do Ensino Médio. Para desenvolver cada uma das competências propostas, está relacionado um conjunto de habilidades que representa aprendizagens essenciais. Na opinião de Castro, Marques e Miranda (2020) a organização dos currículos, sustentados pelas competências gerais, estabelece o desenvolvimento e a aplicação das habilidades para a construção do conhecimento científico. A articulação entre estes elementos curriculares promove a aprendizagem e a capacidade de fazer escolhas, as quais parecem se assentar na concepção de protagonismo da BNCCEM.

Ao realizarmos uma análise da BNCCEM (BRASIL, 2018), o documento demonstra preocupação com a realidade educacional histórica no Brasil, aponta diversas falhas na oferta da educação para as juventudes atendidas nas escolas públicas de todo país, entre elas, o desempenho insuficiente nos Anos Finais do Ensino Fundamental e do próprio Ensino Médio, deficiências na organização curricular, excesso de componentes curriculares e uma

abordagem pedagógica distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho. No entanto, na compreensão de Frigotto (2021), na reforma há um processo impactante que destroça por completo o currículo já construído, exclui ou descaracteriza disciplinas, especialmente, das ciências humanas e sociais. Na visão da proposta, a reforma moderniza o Ensino Médio e busca alterar o currículo sobrecarregado de disciplinas, retira algumas consideradas menos importantes, ditas, cansativas, inúteis e pouco atraentes, denuncia Frigotto (2021). Desta forma, justifica os altos índices de evasão escolar e complementa que as mudanças são de interesse dos/as jovens da etapa final da Educação Básica.

O pesquisador Celso Ferretti (2021) complementa que a Lei Federal 13.415/2017 caminha na direção contrária daquela que professores/as e estudantes defendem e da realidade das escolas brasileiras, ainda que, no imediato, a redução e a condensação das disciplinas do Ensino Médio possam ser atraentes para alguns jovens. Pensadores/as em diálogo nesta reflexão desenvolvem suas análises de forma enfática e criticam a implementação da BNCCEM. Afirmam que a implementação da estrutura e da proposta pedagógica segue na direção contrária ao que almeja a sociedade ou, pelo menos, ao que foi propagandeado e difundido como grandes horizontes educacionais.

Além da universalização do atendimento, o Ensino Médio apresenta outros grandes desafios, como a permanência do/a jovem na escola e as aprendizagens significativas. O interesse, a realidade local e a relação com os contextos macros. Ao que parece, com a criação dos Itinerários Formativos (IFs) – a escola se torna mais atraente às juventudes, que poderão escolher aprofundar estudos apenas na área que melhor se identificam. Assim, a BNCCEM transporta a falsa ilusão de que é atrativa e que o/a jovem apresentará maior interesse pelos estudos. Ao contrário do que tem sido difundido em grandes mídias e propagandas governamentais, esse ponto se constituiu em engano, especialmente que esse Ensino Médio proporciona qualidade na educação. São argumentos pouco convincentes e estranhos considerando sua implementação apressada, entre outras falhas que essa reflexão procura mencionar.

O direito à educação não pode se resumir ao acesso à escola, mas na sua universalização, na garantia ao direito de aprendizagem: estar na escola, nela permanecer e construir conhecimento científico, de formação humanista, portanto, no desenvolvimento de uma formação integral. É preciso ultrapassar as pautas simplificadoras e superficiais, enfrentar os crônicos problemas da educação a partir de compreensões sociofilosóficas e político-pedagógicas consistentes, que olhem as juventudes de modo integral e a sociedade de

modo contextualizado, não para reprodução, mas enfrentamento e construção de conhecimento, que emancipe com pesquisa, dialogicidade, solidariedade e reflexão e resistência.

Jaqueline Moll (2017), ao analisar a BNCCEM, vê a formação técnico-profissional como precária com a exclusão da formação básica mais consistente, *omnilateral*, o que aprofunda a desigualdade de oportunidades educacionais, não muito diferente da característica do Ensino Médio atual. A proposta pode ampliar o dualismo na educação brasileira e aumentar as desigualdades sociais e culturais existentes. Ferretti (2021) complementa que o tratamento conferido pelo documento à questão educacional não atende as necessidades das diferentes juventudes. É preciso um projeto muito mais amplo do que uma reforma curricular precária, com pouco debate, que pensa apenas no número e na distribuição de componentes curriculares, habilidades, competências e objetos do conhecimento. Mesmo que a redução do número e das horas-aula das disciplinas do Ensino Médio seja atraente para os/as jovens, há dificuldades em se visualizar consequências positivas futuras para cada cidadão/ã, para a sociedade, para a ciência e para o conhecimento.

Para Ramos e Frigotto (2016), a consolidação do ensino em tempo integral se contrapõe com a realidade de jovens que precisam trabalhar. Nesta perspectiva, poucos/as jovens terão a oportunidade de permanecer na escola de forma integral. Desde cedo precisam ajudar com as despesas da família. Esta inserção do/a jovem no mundo do trabalho, de forma ativa, crítica, criativa e responsável, só parece ser possível a partir da reestruturação dos currículos escolares, mediante um projeto pedagógico que explicite a importância do trabalho na transformação da cultura, bem como na modificação da natureza. Relacionar a teoria e a prática se torna necessário para compreender conteúdos científicos e sua aplicabilidade. Desse modo, compreende-se que o/a jovem perceba as diversas formas de trabalho existentes e seus diferentes contextos e que a preparação para o mundo do trabalho não está limitada à profissionalização precoce das juventudes.

Na opinião das pesquisadoras Rochana Basso e Silvia Regina Canan (2021, p. 66), as políticas educacionais, historicamente, têm se apresentado como relatos e constatações que mostram o quanto as "Leis Orgânicas perpetuaram um dualismo que ainda hoje não foi resolvido em nível de Brasil, qual seja, para os menos favorecidos economicamente, destina-se, de maneira precária e de forma acelerada". Compreendemos que, para mudar a realidade apresentada pela política educacional, necessitamos não só de legislações, mas também de profissionais qualificados/as, comprometidos/as, afinados/as para contribuir com a formação

de jovens críticos/as, autônomos/as, com conhecimentos suficientes para prosseguirem com seus projetos de vida, seja por meio da universidade ou do mundo do trabalho, mas acima de tudo, com postura ética, compreensão científica e formação humanista.

Ao considerar estes aspectos, as escolas, ao criarem espaços de interação, podem contribuir para uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, atender as necessidades pedagógicas, científica e humanistas, com currículos que despertem a não-violência, o diálogo, a manifestação das opiniões e dos pontos de vista, o estímulo ao respeito, à dignidade de si e do/a outro/a. Valorizar o combate às discriminações e promover a participação política e social, construir projetos de vida baseados na liberdade, na justiça social, na solidariedade e na sustentabilidade, podem ser ações que decorrem da formação integral. Frigotto (2021) destaca, em sua análise, que a descaracterização das disciplinas para a criação dos IFs traz um impacto na vida dos/as jovens, pois, precocemente, são forçados/as a fazer escolhas que, por vezes, podem ser limitadas e vão interferir profundamente nas suas vidas futuras. Este ponto reforça a situação de que a realidade educacional do Brasil é precária em termos pedagógicos, científicos e educacionais. Apresenta vários pontos frágeis, a começar pela valorização profissional do/a educador/a, pelas instalações, prédios escolares, infraestruturas e espaços, equipamentos e laboratórios, salas de recreação, criação e arte, materiais didáticos e pedagógicos entre outras defasagens em debate nessa reflexão.

Outra preocupação constante, que evidencia a falta de comprometimento com a qualidade do ensino trazida pela proposta da BNCCEM, tem relação com a valorização docente, a inclusão da possibilidade de contratação de profissionais com *notório saber* para lecionar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiências profissionais. Desrespeito com profissionais que estudam, formam-se e se mantêm em formação continuada, além de comprometer a qualidade do ensino. A expectativa dos órgãos governamentais hegemônicos em defesa da proposta da BNCCEM é resolver a falta de profissionais em algumas áreas do conhecimento. Diante das análises de estudiosos/as do assunto, essa não é a forma correta e eticamente mais adequada para combater o déficit de licenciados/as. Ao analisar a proposta de habilidades das áreas do conhecimento, percebemos que elas assumem a pretensão de formar jovens autônomos/as, capazes não só de resolver problemas, mas também de formulá-los e propor soluções, argumentar, analisar textos de forma crítica, ou seja, uma/a jovem protagonista. Isso implica a vida, a existência, de si e dos coletivos, não de instrumentalização técnica.

Nesse sentido, o filósofo italiano do início do século XX, Antônio Gramsci (2006, p. 45) nos faz pensar ao sugerir que "a participação verdadeiramente ativa do aluno na escola só se concretiza se há ligação da escola com a vida". O Ensino Médio, enquanto formação básica, deve estar conectado tanto com a formação geral básica quanto com a capacidade de formar lideranças e ressignificar o espaço escolar, no qual os interesses não sejam apenas os de formação de mão de obra para interesses do capital. Para Gramsci (2006, p. 46) é importante que a escola oriente os/as estudantes sobre o fato de "que a aprendizagem ocorre, sobretudo, graças a um esforço espontâneo e autônomo do/a discente e no qual o/a professor/a exerce apenas uma função de guia amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade". O papel fundamental da escola, então, à medida que favorece a construção da autonomia intelectual, permite às juventudes pensar suas práticas, evoluir na construção de suas vidas e contribuir com a sociedade. O/A professor/a, consciente das diferenças culturais presentes na sociedade, organiza um processo de ensino e orienta os/as estudantes para que possam refletir sobre os saberes populares e os conhecimentos científicos, une a teoria com a prática e torna a sala de aula um espaço de produção de conhecimento. Os escritos de Gramsci (2006) sobre a temática educacional têm contribuído para uma compreensão reflexiva e crítica da escola contemporânea e iluminam a construção de propostas alternativas de organização da escola e de políticas para a educação.

Percebemos a necessidade de pensar o Ensino Médio para a formação da autonomia e da liberdade com políticas públicas para a educação pautadas na transformação da sociedade. Frigotto e Ciavatta (2011, p. 633) expressam suas indignações com a forma que o Ensino Médio tem sido tratado já que "de forma crescente, as políticas do Ensino Médio, em todas as suas modalidades e nas diretrizes que orientam suas perspectivas pedagógicas, vêm sendo pautadas pela dominância do pensamento empresarial". Nessa lógica, construir um currículo que atenda às necessidades e aos interesses dos/as jovens de forma unilateral, pode negligenciar um dos papéis fundamentais da educação, o de mostrar quais interesses seriam relevantes, alertá-los/as sobre a importância da formação intelectual, do acesso aos conhecimentos científicos como fundamentais para a formação integral e, inclusive, a profissional.

BNCCEM E ITINERÁRIOS FORMATIVOS: FLEXIBILIDADE CURRICULAR E RETROCESSO NA FORMAÇÃO CIENTÍFICA

Uma série de motivos foram apresentados pelos governos desde 2016 para a implementar a proposta de mudança do Ensino Médio que consideram a grande defasagem de aprendizado, como o elevado índice de evasão escolar, a não permanência das juventudes na escola e a oferta de conteúdos que possam dar sentido ao aprendizado. O NEM foi organizado de modo a atender às necessidades dos/as jovens e adequar o ensino às suas expectativas de vida, na perspectiva da Lei 13.415/2017. A principal mudança é a proposta dos IFs, que se soma às reduções da Formação Geral Básica (FGB), tanto em períodos quanto em disciplinas, e aos arranjos curriculares que mascaram a formação, como as eletivas e um rol de componentes curriculares com acento técnico-pragmático em detrimento da formação integral.

Os IFs têm objetivos de concentrar a oferta aos/às jovens numa trilha que melhor atenda suas expectativas. Cabe à escola estabelecer quais serão oferecidos e, em um trabalho conjunto com os/as alunos/as e suas famílias, orientar para a escolha do melhor caminho. Por outro lado, professores/as e gestores/as ainda encontram dúvidas quanto à implementação do novo modelo que não ajudaram a construir, que não compreenderam e sobre o qual não têm gestão.

A BNCC do Ensino Médio, conforme a sequência da análise, define as aprendizagens essenciais e orienta a elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas. Torna-se fundamental considerarmos que tal processo fica a cargo dos sistemas de ensino e das escolas, que deverão construir seus currículos – ou se adaptar, como parece ser prática já histórica – para considerar as características de cada região, as necessidades de formação e as aspirações. Os IFs se apresentam como uma estratégia de flexibilização curricular no Ensino Médio ao possibilitar opções de escolha para os/as estudantes. Os sistemas de ensino e as escolas devem adotar a melhor organização curricular, que atenda as expectativas e os interesses de seus/as estudantes e rompa com a centralidade das disciplinas, para expandir o protagonismo dos/as jovens por meio da articulação entre as áreas do conhecimento, nas quais possam ofertar ambientes favoráveis à construção de múltiplos saberes, tais como: laboratórios, oficinas, clubes, observatórios, incubadoras e núcleos de estudos e criação artística. Com isso, pensa-se em dar sentido aos conteúdos escolares, possibilitar aos/às estudantes a manifestação de suas escolhas, prezar pela cidadania e construção de conhecimentos científicos e socioemocionais.

Ao considerarmos os diferentes tipos de IFs ofertados pelas escolas, os quais, pelo menos teoricamente, devem prever a realidade local, as necessidades da comunidade escolar e os recursos físicos, materiais e humanos das instituições para propiciar aos/às estudantes possibilidades efetivas para construírem e desenvolverem seus projetos de vida, valoriza-se a integração de forma consciente e autônoma na vida cidadã e no mundo do trabalho. Moll (2017) argumenta que a tal liberdade de escolha que os IFs oferecem não se materializará, de fato, por diversos motivos. Um deles, segundo a autora, é a falta de profissionais de diversas áreas, o que pode levar gerações inteiras a ficar sem aprendizagens essenciais da formação geral.

A Lei 13.415/2017, que implementa a reforma do Ensino Médio, sancionada pelo Governo Michel Temer, promove alterações na estrutura da etapa final da Educação Básica, ancorada na criação da

> Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Amplia a carga horária mínima anual do Ensino Médio, progressivamente, para 1.400 horas. Determina que o ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do Ensino Médio. Restringe a obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental [...]. Torna obrigatório o ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do Ensino Fundamental e nos currículos do Ensino Médio [...]. O currículo do ensino médio será composto pela BNCC e por itinerários formativos específicos, definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. (Brasil, 2017, p. 1).

O Novo Ensino Médio (NEM) passa por mudanças que, segundo o Ministério da Educação (MEC), visam oferecer "uma posição de maior protagonismo às juventudes e garantir a todos os mesmos direitos de aprendizagem." (BRASIL, 2019, p. 9). Para isso, propõe as seguintes alterações:

> a. Implantar a BNCC, o que implicaria nas alterações curriculares do Ensino Médio ou a necessidade de (re)elaboração dos currículos a partir da BNCC;
> b. A escolha por Itinerários Formativos - os currículos do 'Novo' Ensino Médio terão uma parte referenciada na BNCC (formação geral básica) e os itinerários formativos, que propiciam caminhos de estudos distintos aos estudantes;
> c. Formação técnica e profissional no Ensino Médio regular [...];
> d. A ampliação e distribuição da carga horária. O Novo Ensino Médio amplia a carga horária das escolas de 2.400 horas para, pelo menos, 3.000 horas totais. Desse total, deve-se garantir até 1.800 horas para a Formação Geral Básica [...]. O restante da jornada deve ser destinado aos Itinerários Formativos. (Brasil, 2019, p. 9).

A Resolução nº. 3, de 21 de novembro de 2018, complementa e atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEMs e reforça as normas e perspectivas da Lei 13.415/2017.

Não se pode estranhar que a comunidade escolar se coloque em questionamento diante da reforma, primeiramente por ter sido apresentada por medida provisória. Em nossa compreensão, em partilha com compreensões da base teórica que nos sustentam nessa reflexão, é inadmissível que uma reforma estrutural do Ensino Médio seja imposta unilateralmente, sem considerar estudantes, docentes, pesquisadores/as e a sociedade em debate ampliado. A questão da educação é central. A forma como a BNCCEM tem sido outorgada expressa o apressamento que a política governamental dos anos 2016 a 2022 tem pretendido para a formação. Faz-se necessário estudos, investigações, debates, análises e isso demanda tempo para amplas considerações, ambiente democrático e esclarecedor. Justamente o oposto parece ter sido estabelecido até o momento pelo sistema educacional brasileiro.

O RCGEM COMO DOCUMENTO NORTEADOR DO ENSINO MÉDIO GAÚCHO

Nesse mesmo cenário, o Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio (RCGEM) constitui um documento técnico-normativo, que apresenta diversas finalidades educacionais para o território gaúcho e para as redes que o compõem. Traduz a proposta de educação pública da rede estadual de educação, ou seja, apresenta as políticas públicas educacionais relacionadas com os/as jovens e adultos/as. Apresenta-se como um documento importante por considerar os processos culturais e socioeconômicos da sociedade nos quais as juventudes estão inseridas. Ao mesmo tempo, convida o poder público e as instituições para desenvolver, em parceria, um ensino no qual o/a estudante seja "capaz de reconhecer, aprender e contribuir com a diversidade social e econômica" (RS, 2021, p. 15). O RCGEM preconiza o protagonismo do/a jovem, suas vivências e sentidos na sociedade ao reconhecer as:

> [...] diferentes juventudes como agentes com condições de protagonizar conhecimento, vivências e sentidos na sociedade. Para além do objetivo restrito de ensinar para o vestibular e ENEM, o convite do Referencial conjuga esforços para a viabilização de uma formação integral, humanista e profissional, capaz de conectar as juventudes com o mundo contemporâneo, considerando seus desejos, suas criatividades e seus projetos de vida, para desenvolver as mais diversas habilidades e contribuir para o desenvolvimento integral do sujeito. (RS, 2021, p. 15).

Para além de um documento técnico-normativo, o RCGEM se preocupa em discutir a economia, a política, a cultura e a educação, dimensões nas quais os/as jovens se desenvolvem como protagonistas como sujeitos capazes de refletir suas práticas e desenvolver "competências e habilidades de base científica e justiça social" (RS, 2021, p. 15) e primar pela equidade e a dignidade humana, através da educação integral e da construção de uma cultura científica. Construído coletivamente por um grupo de profissionais da rede pública de ensino, ressalta o compromisso com a educação integral das juventudes das escolas públicas do Estado do Rio Grande do Sul, atento às sugestões da consulta pública, é encaminhado ao Conselho Estadual de Educação (CEED-RS) em 18 de dezembro 2020 e aprovado com sugestões, em 14 de abril 2021. Sua construção indica observância à Lei 9.394/96 (LDBEN), que estabelece, em seu artigo 35, quatro finalidades para o Ensino Médio: 1) garantir "a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino Fundamental" (BRASIL, 1996, s/p); 2) convida à "preparação básica para o trabalho e a cidadania" (BRASIL, 1996, s/p), com conteúdos científicos e oferta de conhecimentos e habilidades que oportunizem as juventudes seguir uma carreira profissional; 3) a "formação e o aprimoramento do educando como pessoa humana" (BRASIL, 1996, s/p). Assim, compreendemos que a escola deve propor situações de diálogo e valorizar vivências que permitam às juventudes seguir caminhos na construção de atitudes e valores não violentos, utilizar o pensamento crítico, o diálogo e os conhecimentos científicos, valorizar as diferenças e visar o crescimento enquanto pessoa humana, e 4) a finalidade expressa da importância da "compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos e dos processos produtivos" (Brasil, 1996, s/p) através da articulação das áreas do conhecimento, de práticas transdisciplinares que contemplam a diversidade cultural das múltiplas juventudes do Estado do Rio Grande do Sul.

Ao refletirmos as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEMs), bem como seus princípios para o Ensino Médio, observamos que apresentam, em sua redação, um "avanço na arquitetura/estrutura curricular, através de uma matriz curricular diversificada e flexível". (RS, 2021, p. 19). Propõem diversas mudanças e ações que renovam os currículos, a fim de garantir os direitos educacionais para todos/as sem distinção e consideram os interesses dos/as jovens. A análise permite visualizar, na construção do documento, "as constantes mudanças da sociedade contemporânea mundial, marcada por profundas transformações, principalmente, pelo avançado desenvolvimento tecnológico, pela rapidez das informações e pelas alterações no modo de agir, pensar e viver das pessoas" (RS, 2021, p. 20). Embora sua proposta inicial seja considerar as discussões e necessidades apontadas,

principalmente, pelos/as professores/as e estudantes envolvidos/as diretamente com a educação, traz desafios a serem superados. Entre eles, motivar os/as professores/as a preparar aulas criativas com significado científico e alinhadas aos desejos dos/as estudantes. Um diálogo com a proposta da BNCCEM que apresenta os IFs, nos quais os/as alunos/as podem fazer escolhas e como preferem desenvolver e aprofundar o conhecimento científico.

No entanto, o RCGEM não consegue superar o dogma da BNCCEM, o que nos leva, novamente, a Frigotto (2018) que é enfático ao afirmar que o documento da BNCCEM transpira um excesso de disciplinas e esconde a retirada de disciplinas históricas e importantes do currículo, especialmente na área das ciências humanas, além de diminuir a carga horária. Ao refletir no âmbito da evolução tecnológica, pondera que o/a aluno/a vive na era digital e não aprende mais da maneira como era ensinado. Nóvoa (2015) também afirma que a instituição escolar precisa mudar para atender a demanda do século XXI. A velha forma de repassar o conhecimento, na qual o/a professor/a é o/a detentor/a do saber, já não poderá mais ser empregada neste século. Ambos os documentos falham pedagógica e epistemologicamente.

Através da FGB o RCGEM propõe consolidar o conhecimento científico, embora ainda siga, por força da normatização federal, a proposta BNCCEM. A oferta dos IFs e de toda a flexibilização curricular possibilita a oportunidade de escolha para os/as estudantes, ao mesmo tempo que delega autonomia para as redes de ensino ofertar os percursos. Considera diversos aspectos como o território, necessidades, potencialidades e perspectivas culturais, turísticas, tecnológicas e sustentáveis e prima pela equidade e a formação humana integral, porém, mantém as mesmas estruturas físicas e pedagógicas.

A partir da Resolução do CEED/RS 349/2019, o RCGEM se torna o documento orientador da última etapa da Educação Básica no território gaúcho. Apresenta-se como apoio pedagógico com a finalidade de organizar, unificar a ação educacional e primar por valores humanos, essenciais para o desenvolvimento integral do/a cidadão/ã. Compreendemos que é no Ensino Médio que acontece a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental. (RS, 2021). Assim, o RCGEM parece garantir, da mesma forma, a continuidade e o aprofundamento das competências e habilidades desenvolvidas no Ensino Fundamental, porém com acréscimos que sugerem um olhar específico para a cultura e história do Rio Grande do Sul.

RCGEM – A PROPOSTA GAÚCHA PARA O ENSINO MÉDIO NA PERSPECTIVA DO PROTAGONISMO E DA FORMAÇÃO CIENTÍFICA

Ao realizar a leitura do documento do RCGEM, podemos observar que uma das preocupações apresentadas se relaciona com as médias do Índice da Educação Básica (IDEB) para este nível de ensino. Neste sentido, estabelecer metas de avanço se torna uma ação importante. Pensar a qualidade da educação possibilita a vivência de aprendizagens significativas, novas formas de ver a agir na realidade, de resolver problemas e formular hipóteses que podem levar a reflexões sobre os diversos contextos nos quais a formação integral, o protagonismo e a formação científica se aliam na promoção da autonomia, da emancipação e podem produzir significados consistentes.

Dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica (BRASIL, 2021, p. 174) apontam que "no Rio Grande do Sul, 42,7% dos alunos da rede pública terminam o Ensino Fundamental com aprendizagem adequada em Língua Portuguesa. No Ensino Médio, são 39,7%. Em Porto Alegre, os patamares são de 35,6% e 38,2%, respectivamente" e somente 65% das juventudes concluem o Ensino Médio até os 19 anos. Em âmbito nacional, em 2020, 9,7% dos/as estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 22,7% dos/as estudantes dos Anos Finais e 26,2% dos/as estudantes do Ensino Médio apresentavam defasagem igual ou superior a dois anos em relação à série que deveriam estar cursando (BRASIL, 2021). Outra preocupação do RCGEM gira em torno da distorção idade/ano, os índices do estado apresentam distorção em torno de 25% e 49% dos/as estudantes, em praticamente todas as regiões. A partir dos dados, o documento RCGEM apresenta como possibilidades a oferta dos IFs, alinhados aos interesses e necessidades dos/as jovens, como uma das formas de contribuir para a diminuição da evasão e abandono escolar na etapa do Ensino Médio. Ocorre aqui, uma dissonância entre o que está disposto no RCGEM e a prática estabelecida pela gestão da rede.

O RCGEM prevê a possibilidade de proporcionar investimentos na infraestrutura, nos recursos humanos e na formação dos/as educadores/as para, nos próximos anos, repercutir melhorias na Educação Básica do Estado. Frente aos dados, o RCGEM (RS, 2021) apresenta uma notável preocupação com os/as principais atores e atrizes da vida real, os/as jovens, que carregam consigo um mundo de diversidades. Neste viés, a pesquisadora Helena Abramo (2005, p. 31) destaca que os/as jovens passam por "uma fase marcada por processos de desenvolvimento, inserção social e definição de identidades". Assim, os/as jovens, segundo o entendimento da autora, participam de intensas experiências durante a passagem para a vida

adulta, tornando-a significativa, assumem responsabilidades exigidas. A escola é um espaço privilegiado, no qual as vivências e experiências significativas acontecem de forma contínua e os/as jovens procuram intensifica-las por meio de movimentos educativos, pelos rumos que cada um/a pretende seguir. Segundo o RCGEM, as experiências visam "estimular nos jovens a capacidade de escolhas e de tomada de decisões, ou seja, a autonomia", preconizada através do protagonismo, fortalecem seus vínculos para o "enfrentamento proficiente dos desafios reais impostos pela sociedade e pelo mundo do trabalho" (RS, 2021, p. 27). Neste sentido, o RCGEM se apresenta alinhado à BNCCEM ao apontar a importância de "fortalecer os vínculos e a autonomia nos jovens, oferecendo a eles condições e ferramentas para acessar, interagir e intervir" de forma crítica e com diferentes argumentos. (RS, 2021, p. 27). Um grande empecilho nessa proposta é a distância entre o que o documento propõe o que a gestão da rede viabiliza enquanto política pública.

Em outras palavras, a intencionalidade apresentada no RCGEM está baseada na FGB, acompanhada da flexibilização, através da oferta da escolha dos IFs, com perspectiva de compreender o "trabalho como princípio educativo e elencar as especificidades de cada região" (RS, 2021, p. 27). Ao proporcionar aos/as educandos/as um mundo de possibilidades, aproxima-se o que se ensina na escola com os interesses dos/as jovens, abre-se a escola para interagir com o mundo exterior através de parcerias "com universidades, setor privado, empresas, sistema S" (RS, 2021, p. 27), contribui-se com o desenvolvimento integral dos/as estudantes, aproxima-os da construção de seus projetos de vida. Não devemos esquecer, porém, que para chegarmos à efetivação da proposta do documento, precisamos ouvir a sociedade, a família e sobretudo os/as estudantes e contar com a disposição governamental para implementar a política pública para a educação com outra orientação epistêmico-pedagógica.

O RCGEM apresenta pontos importantes ao fazer referência aos objetos do conhecimento que devem ser trabalhados no componente curricular projeto de vida. Tanto sociedade, pais, mães, quanto estudantes, apontam a necessidade do mesmo na orientação das escolhas dos caminhos que os/as estudantes pretendem seguir após o Ensino Médio, bem como orientar no desenvolvimento de competências relacionadas a organização, responsabilidade, resolução de questões pessoais, estabilidade emocional, relacionamentos interpessoais, entre outros. (RS, 2021). Para os/as jovens estudantes, participar de aula dialogada, na qual múltiplos saberes são compartilhados, torna a aula mais agradável e participativa. A ideia da escolha dos IFs permite que os/as jovens possam evoluir nos

conhecimentos do mundo externo, pois têm a possibilidade de contato com oficinas e projetos, com a indústria e o comércio e ampliar a visão de mundo. Assim, os IFs são apresentados aos/as jovens enquanto escolha com destaque a alguns temas ou áreas de maior interesse, dependendo da região e da diversidade geográfica, socioeconômica e cultural. Percebemos a necessidade de proporcionar amplo debate entre a instituição escolar e os/as estudantes, para que sejam orientados/as a realizar suas escolhas a partir de suas necessidades e aspirações, para permitir que o/a jovem consiga resolver as demandas da vida cotidiana e atender as expectativas do mundo do trabalho e do ingresso no Ensino Superior.

Todas essas questões são relevantes, pois os/as jovens clamam por um olhar, buscam na escola compartilhar com outros/as da mesma faixa etária seus sentimentos, frustrações, conquistas e aspirações. Os/As professores/as, a escola e o próprio sistema escolar precisam ter condições de efetuar a acolhida, desenvolver o papel de conhecer as juventudes e suas demandas e encontrar a melhor forma de conduzir conteúdos e aprendizagens essenciais do currículo. Parece que o RCGEM (RS, 2021, p. 30) tenha sido pensado para respeitar as diversas culturas juvenis. Trata da "Educação de Jovens e Adultos, da Educação Especial, da Educação no Campo, da Educação Indígena e da Educação Quilombola" cada um com as suas "especificidades, reconhecendo a importância da adaptação curricular". Prevê, nesse sentido, que "cabe ao Referencial Curricular Gaúcho possibilitar o pensar de metodologias efetivas baseadas em uma matriz sólida, que respeite os valores locais, culturais e históricos e possibilite que trabalho, conhecimento, ciência e sustentabilidade resultem em equidade, flexibilidade e, consequentemente, garantam o acesso e a permanência" (RS, 2021, p. 30).

Porém, para atender as demandas é preciso refletir a formação de profissionais e sua adequação à realidade de cada comunidade local ou regional, respeitar as diferenças, ampliar o diálogo, articular ideias e conhecimentos. Frente a estas necessidades, o/a professor/a precisa dispor de tempo, entender que o seu papel na vida dos/as jovens vai além de repassar conteúdos. Ações crítico-analíticas e reflexivas precisam ser ampliadas para dar materialidade ao fazer pedagógico. Parece ser nessa perspectiva que o RCGEM tem sido construído, especialmente para atender o público jovem. Apresenta propostas para serem pensadas e aplicadas no território gaúcho, nas quais as diversas redes de ensino, em regime de colaboração, devem elaborar matrizes e atender perspectivas demandas dos/as estudantes, das famílias e da sociedade. Há uma proposição de permitir flexibilidade na organização curricular, ampliar as possibilidades de escolhas, pautadas na compreensão e reconhecimento das diferenças, no respeito aos direitos humanos e na construção de conhecimentos científicos

que auxiliem no desenvolvimento da vida e no mundo do trabalho. Por isso, cada construção e reconstrução de documento deve primar pelo cuidado e valorização das especificidades de cada instituição escolar, de cada comunidade e das demandas das juventudes. (RS, 2021). As construções e reconstruções devem estar articuladas às diversas modalidades de ensino ofertadas pela rede estadual: EM Integral; EM noturno; Educação no Campo; Educação de Jovens e Adultos (EJA); Educação Especial; Educação Indígena e Quilombola, Educação carcerária e formação docente. Cada uma tratada e orientada de acordo com suas especificidades, com respeito às diferenças socioeconômicas e culturais, e oferecer suporte pedagógico e tecnológico para desenvolver habilidades e competências que contemplem a FGB e os IFs.

CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO RCGEM NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

Diante das profundas mudanças que impactam fortemente a educação, a BNCCEM e o Plano Nacional de Educação (PNE) apresentam, enquanto proposta, universalizar o acesso, assegurar a permanência e garantir as aprendizagens essenciais e significativas no Ensino Médio. No Rio Grande do Sul (RS), a proposta para atender a BNCCEM se organiza em dois momentos: a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos. A Formação Geral Básica prioriza as aprendizagens das áreas do conhecimento, enquanto os Itinerários Formativos propõem o aprofundamento na área de interesse do/a estudante. O projeto de vida possibilita um amplo diálogo com as diversas áreas do conhecimento, valoriza os múltiplos saberes, desenvolve condições para os/as jovens realizarem suas escolhas pessoais, profissionais e atender os objetivos do protagonismo juvenil, em suas amplas e diversas dimensões.

Ao tratar da educação integral, o RCGEM considera o/a jovem em todos os seus aspectos, valoriza as diversas culturas juvenis, seus múltiplos saberes, suas singularidades para a construção de suas trajetórias educacionais. Portanto, “a educação integral não se limita a ampliação do tempo no espaço escolar”, mas sim forma como as aprendizagens são tratadas e desenvolvidas no âmbito escolar para que o/a jovem tenha “oportunidade de desenvolver de maneira plena o exercício de suas atividades individuais e sociais” (RS, 2021, p. 61), em suas diversas/múltiplas dimensões. Considerar o/a jovem em sua integralidade envolve o desenvolvimento dos quatro pilares da educação: aprender a conhecer; aprender fazer; aprender ser e; aprender a conviver. Nessa perspectiva, definir as competências necessárias

para alcançar estes quatro pilares se tornou desafio proposto por diversos/as pesquisadores/as da área da educacional. Desenvolver competências e habilidades socioemocionais na Educação Básica compõe um dos objetivos da educação integral, contextualizada e, sobretudo, para atender os interesses dos/as estudantes e colaborar no desenvolvimento da autonomia, da socialização, no gerenciamento das emoções e na resolução de demandas cotidianas.

Para destacar a FGB, o documento RCGEM contempla as competências e habilidades propostas pela BNCCEM, apresenta o objetivo de ampliar e consolidar as aprendizagens do Ensino Fundamental e construir conhecimentos suficientes para que o/a jovem possa se inserir na sociedade em suas diversas dimensões sociais, culturais e científicas, desenvolver "condições de compreender a complexidade do mundo e de suas relações e interferir nelas para desenvolver suas existências e realizar suas escolhas [...]" a partir da contextualização, das condições e potencialidades de cada indivíduo (RS, 2021, p. 92). Dessa forma, a FGB privilegia o conhecimento científico e popular, contextualizado, contribui com o desenvolvimento integral dos/as estudantes, atende as demandas individuais, valoriza o espaço escolar e a diversidade. Edgar Morin (2015, p. 68) nos permite refletir ao reforçar a importância de "formar adultos mais capazes de enfrentar seus destinos, mais aptos a expandir seu viver, mais aptos ao conhecimento pertinente, mais aptos a compreender as complexidades humanas", de modo que "a escola hoje deve se preocupar com a construção de uma cabeça bem-feita ao invés de uma cabeça bem cheia, porque somente nessa perspectiva a educação conseguirá responder aos desafios da 'globalidade' e da complexidade na vida quotidiana em todas as suas ordens".

A educação precisa conduzir os indivíduos à aprendizagem das sabedorias múltiplas, integrais e, para isso, vale ressaltar da ideia de Morin (2005, p. 64) ao afirmar que

> É necessário ensinar a aprender a saber se distanciar, saber se objetivar e se aceitar. Seria necessário saber meditar e refletir, a fim de não sucumbir a essa chuva de informações que nos cai sobre a cabeça, ela mesma sucumbida pela chuva do amanhã, que nos impede de meditar sobre o acontecimento presente no cotidiano, não permitindo que o contextualizemos ou que o situemos. Refletir é ensaiar e uma vez que foi possível contextualizar, compreender, ver qual pode ser o sentido, quais podem ser as perspectivas. Mais uma vez, para mim, a linha de força de uma sabedoria moderna consistiria na compreensão.

Nessa reflexão, Morin reforça a importância da formação para enfrentar os destinos, expandir o viver, buscar conhecimentos pertinentes e compreender as complexidades humanas. A escola pode contribuir na construção de cabeças bem-feitas em vez de cabeças

bem cheias; desenvolver uma educação para além da acumulação de informações e que possibilite lidar com os desafios da globalização e da complexidade. Então, a educação precisa conduzir os indivíduos a aprender. É necessário ensinar a meditar e refletir para não sucumbir à sobrecarga de informações que recebemos constantemente. A reflexão é vista como um ensaio, uma maneira de contextualizar, compreender e encontrar sentido e perspectivas nas informações e acontecimentos do cotidiano. A linha de força da sabedoria moderna está na compreensão profunda e contextualizada dos conhecimentos.

Queremos destacar a importância de uma educação que vá além do mero acúmulo de informações, que privilegie a compreensão, a reflexão e a contextualização dos conhecimentos. Ao que parece, consta na proposta do Referencial Curricular Gaúcho, porém carece de implementação. Ao se distanciar das políticas neoliberais em hegemonia nas políticas para a educação gaúcha, o RCGEM não é compreendido em sua proposição de educação integral e de valorização docente. As políticas governamentais continuam alheias às suas proposições de autonomia escolar ao afeiçoar-se com as indicações dos grupos, institutos e fundações que buscam índices e reverberam propostas mágicas e fórmulas salvadoras enquanto abocanham os recursos públicos.

CONCLUSÃO

Estas reflexões que vinculam as propostas da BNCCEM com as compreensões do RCGEM, nos permitem mergulhar no cenário complexo da nova arquitetura curricular da Formação Geral Básica no contexto do NEM – Novo Ensino Médio. Observamos como a introdução da BNCCEM e dos Itinerários Formativos proporciona uma flexibilidade curricular que permite a estudantes trilhar caminhos mais alinhados com seus interesses e aptidões, ao mesmo tempo em que levanta questões legítimas e estruturais sobre a manutenção da formação científica e humanista. Análise que pode ser estendida também o RCGEM, ao apresentar uma visão inovadora de protagonismo estudantil e destacar a importância da formação científica para o desenvolvimento das juventudes gaúchas. No entanto, fica evidente que a implementação dessas diretrizes ainda enfrenta desafios importantes, que vão desde a formação docente até a infraestrutura das escolas, o comprometimento da sociedade e da ciência brasileiras e o alinhamento com o ideário neo/ultraliberal em expansão.

A nova arquitetura curricular apresenta um potencial transformador para o Ensino Médio, mas também requer compromisso contínuo com a qualidade educacional e uma adaptação às necessidades locais. Neste sentido, o Estado do Rio Grande do Sul, ao construir e implementar o RCGEM, coloca a reforma educacional como busca de equilíbrio entre a flexibilidade e a formação científica, mas não desenvolve ações políticas, econômicas e pedagógicas para esse movimento. A busca por soluções para os desafios apresentados por essa nova abordagem deve permanecer como prioridade na agenda educacional. Pensar com a comunidade, com professores e professoras, contribuições efetivas para a formação científica e humanista, é de grande urgência. Há muito, ainda, que se avançar na edificação de uma estrutura curricular que acolha as juventudes, que tenha ares democráticos, de solidariedade, de desenvolvimento vinculado à vida em suas diversas e variadas formas de existência. A educação, o ensino e as políticas públicas desse campo podem operar nesse âmbito.

Compreendemos com o professor Gaudêncio Frigotto (2021), a urgente necessidade de uma formação científica robusta para as juventudes. Em sua compreensão, a educação científica é chave poderosa para capacitar os indivíduos a enfrentar os desafios complexos da contemporaneidade. As preocupações acerca do comprometimento da formação científica de estudantes não podem ser desconsideradas. Parece imperativo equilibrar a flexibilidade e a qualidade humanista e científica do ensino brasileiro, onde, também, se encontra a realidade educacional do Rio Grande do Sul. Destacamos a importância do protagonismo estudantil e da formação científica na formulação de um projeto de sociedade, mas não podem ocorrer distantes de uma forte e sólida compreensão de humanismo, de ciência e de escola única com a qualidade debatida nesse texto, para todos e todas.

Talvez seja nesse sentido que o Guia de Implementação do Ensino Médio apresenta que a juventude precisa ser dona do seu futuro e de suas escolhas e a educação tenha o compromisso de lhe dar oportunidades de optar pela sua formação, observando suas áreas de interesse e que, possam, desse modo, resultar em “desenvolvimento integral, por meio do incentivo ao protagonismo, à autonomia e à responsabilidade do estudante por suas escolhas no futuro” (BRASIL, 2018, p. 6). Ainda que do modo como se desenvolve a arquitetura imposta pela BNCCEM e que interfere diretamente nas Unidades Federativas, e aí situa-se o Referencial Curricular Gaúcho, efetivamente, a preocupação não é a juventude, a educação escolar e a qualidade. As propostas, tanto da BNCCEM quanto do RCGEM, não têm operacionalidade, não se viabilizam. O dito e propagandeado não têm lastro estrutural,

investimentos, consistência e fôlego para acontecer. Mais uma vez, a educação se encontra entre o velho descaso e costumeiro faz de conta.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H.W. O Uso das Noções de Adolescência e Juventude no Contexto Brasileiro. In: FREITAS, M.V. (Org.). **Juventude e Adolescência no Brasil**: referências conceituais. São Paulo/SP: Editora Ação Educativa, 2005. p. 19-35.

BASSO, R.; CANAN S.R. Educação, políticas e gestão pública. **Revista Perspectiva**, Florianópolis/SC, v. 44, n. 168, p. 65-72, 2021.

BRASIL. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. Brasília/DF: Todo pela Educação; São Paulo/SP: Editora Moderna, 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: a educação é a base. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e n. 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, fev. 2017.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Diário Oficial da União (DOU),** Brasília/DF, dez. 1996.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 11/2009, de 30 de junho de 2009. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, jun. 2009.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, dez. 2019.

BRASIL. Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, nov. 2018.

CASTRO, F.P.; MARQUES, R.N.; MIRANDA, M.C.R. A construção do conhecimento científico na base nacional comum curricular. **Revista Interfaces Científicas - Educação**, Aracaju/SE, v. 9, n. 1, p. 107-118, 2020. Disponível em: https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8740. Acesso em: 04 out. 2021.

FERRETTI, C.J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Revista Ensino de Humanidades**, São Paulo/SP, v. 32, n. 93, maio/ago. 2018. Disponível no endereço: https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?lang=pt. Acesso em: 20 set. 2021.

FRIGOTTO, G. Novo Ensino Médio e os impactos de sua implementação na educação pública em 2021 (Entrevista). **Sindicato do Instituto Federal de Educação (SINTIFRJ),** jun. 2021. Disponível no endereço: http://sintifrj.org.br/sintifrj/2021/06/16/novo-ensino-medio-e-os-impactos-de-sua-implementacao-na-educacao-publica/. Acesso em: 06 set. 2021.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 32, n. 116, p. 619- 638, 2011.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**: os intelectuais, o princípio educativo. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora Civilização Brasileira, 2006.

MOLL, J. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. **Revista Retratos da Escola**, Brasília/DF, v. 11, n. 20, p. 61-74, jan./jun. 2017. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/771. Acesso em: 8 nov. 2021.

MORIN, E. **Amor, poesia e sabedoria**. Tradução: Edgard de Assis Carvalho. 7. ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora Bertrand Brasil, 2005.

NÓVOA, A. Nada será como antes. **Revista Pátio,** Porto Alegre/RS, n. 72, p. 18-21, nov./jan. 2015.

RAMOS, M.; FRIGOTTO, G. Medida provisória n. 746/2016: a contrarreforma do Ensino Médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR,** Campinas/SP, n. 70, p. 30-48, dez. 2016.

RS [Rio Grande do Sul]. **Referencial Curricular Gaúcho - Ensino Médio (RCGEM)**. Porto Alegre/RS: Secretária Estadual de Educação, 2021. Disponível em: https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202111/24135335-referencial-curricular-gaucho-em.pdf. Acesso em: 10 mar. 2021.

RS [Rio Grande do Sul]. Resolução CEEd n. 349, de 20 de dezembro de 2019. Orienta o Sistema Estadual de Ensino para implementação do Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul, conforme dispõe a Lei federal n. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre/RS, dez. 2019.

CONTEXTUALIZAÇÃO E CONCEITO DE METODOLOGIAS ATIVAS: UMA COMPREENSÃO A PARTIR DO ENSINO DE BIOLOGIA

Sirleide Tavares de Melo[44]
Claudionei Vicente Cassol[45]

INTRODUÇÃO

Os processos de ensino e aprendizagem podem reforçar o individualismo, a competitividade e a meritocracia. A responsabilidade da aprendizagem não é uma incumbência pessoal, ela é coletiva, de projeto escolar, de interdisciplinaridade. Portanto, modelos e técnicas de aprendizagem têm que ser pensados, planejados, debatidos e aplicados com cuidado e responsabilidade para que professores/as não se coloquem, ingenuamente, como reprodutores/as de um sistema excludente, capitalista e individualista. Santomé (2003, p. 195) argumenta que,

> As concepções reducionistas de educação, preocupadas com as demandas do mercado, afetam todos os conteúdos dos currículos escolares, e agirão como cavalos de Tróia para dissimular concepções politicamente conservadoras e neoliberais. O individualismo, o egoísmo, a competitividade e a rivalidade, o espirito de classe, o machismo, a homofobia e o preconceito de idade podem estar entre esses valores perversos fomentados nas salas de aulas e serão facilmente detectados em qualquer análise do currículo oculto.

A Lei 13.415/2017, ao referendar a BNCC para o Ensino Médio, destila a desigualdade educacional em todo o território brasileiro ao permitir que estados e municípios adequem seus currículos e se mostra contraditória com os discursos propagados em suas publicizações de ser *comum.* Porém, com relação à infraestrutura, nada mudou nas escolas, mas a cobrança ao/à professor/a é nítida e se desenvolve uma sentença de culpar a docência

[44] Mestra em Educação pela URI-Frederico Wetphalen-RS. Graduada em CIÊNCIAS BIOLÓGICAS pela Universidade de Cuiabá (2003). Graduada em Matemática pela Faculdade Abert Einstein (2007). Especialista em Biologia Geral pela Universidade Federal de Mato Grosso (2005). Professora efetiva da rede Estadual do Estado de Mato Grosso, lotada na Secretaria de Educação e Cultura (SEDUC) e na Escola Estadual Major Otávio Pitaluga, Rondonópolis-MT. E-mail: sirleidetavares@hotmail.com.
[45] Pós-Doutorando em Educação (Unochapecó). Doutor em Educação nas Ciências – PPGEC – Unijuí (Bolsa PROSUC/CAPES). Pós-Doutor em Educação nas Ciências (Unijuí). Professor na URI – Frederico Westphalen-RS e CEEDO – Cerro Grande-RS. Integrante do Grupo Biosofia (Pesquisas e Estudos em Filosofia), URI-Frederico Westphalen. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-7837-887X. E-mail: cassol@uri.edu.br.

pelo fracasso escolar. A meritocracia se estende nas escolas, como as grandes arenas romanas ou a luta entre Davi e Golias. As relações dialógicas praticamente se extinguiram e, junto, o pensamento coletivo. Consideramos que há evidências urgentes da revogação da BNCCEM.

Dias et al. (2021) conceituam metodologias ativas (MAs) como o conjunto de métodos, técnicas e estratégias utilizadas pelo/a professor/a com o intuito de estimular o/a aluno/a a desempenhar um papel maior na construção de sua aprendizagem. Desse modo, apresentamos uma descrição de MAs enquanto teoria que há vários anos tem sido estudada e aplicada nas salas de aula, indicadas pelo DRC-MT para serem utilizadas como inovação. Compreendemos que podem ser desenvolvidas a partir dos contextos das atividades desenvolvidas no componente curricular de Biologia, mas não assumidas como a tábua de salvação da ciência, do conhecimento, do protagonismo. Por outro lado, numa compreensão mais ampliada, as escolas e os/as professores/as, ao longo de suas práxis pedagógicas, têm desenvolvido, constantemente, metodologias ativas, ainda que não sob as definições de Bacich e Morán (2015).

Diesel, Baldez e Martins (2017) conceituam metodologia ativa como uma das estratégias possíveis nas quais o/a aluno/a é o/a protagonista central. Nesse entendimento, ele/ela é corresponsável por sua trajetória educacional e o/a professor/a se apresenta como um coadjuvante. Assim, o/a professor/a de Biologia configura-se como um/uma facilitador/a das experiências para relacioná-las com o processo de aprendizagem. Para Ferreira (2017a), as metodologias ativas derivam do termo aprendizagem ativa, como qualquer método de orientação que envolva alunos/as no processo de aprendizagem. Como complementa Krasilchik (2016), as salas de aula de aprendizagem ativa requerem planejamento e estratégias de ensino diferentes das salas de aula convencionais e, mais ainda, devem ter um objetivo de aprendizagem claro, usar múltiplas atividades para atender interesses e necessidades dos/as alunos/as. No componente curricular de Biologia, os/as professores/as devem aproveitar as ferramentas digitais e analógicas e criar oportunidade para o/a aluno/a ser protagonista da sua aprendizagem.

Para Moran (2015, p. 65), pesquisador da metodologia ativa, “o fundamental é considerar que essa metodologia obedece à formulação de objetivos claros”, assumindo como importante que seja aplicada considerando os interesses e necessidades dos/as alunos/as, além de contemplar que deve conduzir a um maior diálogo com o/a professor/a. Portanto, confirma-se que esta metodologia é relevante para os propósitos educacionais no componente curricular de Biologia. Da mesma forma, Nascimento (2016) afirma que é um conceito

educacional que promove processos de ensino-aprendizagem crítico-reflexivos, nos quais os/as alunos/as participam e se comprometem com sua aprendizagem. O método propõe o desenvolvimento de situações de ensino que promovam o pensamento crítico sobre a realidade. Também, pode desenvolver uma reflexão sobre problemas que geram curiosidade e colocam desafios. O trabalho, por parte do/a professor/a de Biologia, carece de recursos, em que o/a aluno/a possa utilizar as metodologias ativas para investigar problemas, encontrar hipóteses e soluções mais adequadas à situação real.

Segundo Rech (2016), as metodologias ativas orientam o/a aluno/a a ser cada vez mais predisposto/a e atuante em situações que exigem constante análise e reflexão e, dessa forma, durante o aprendizado, possa estar cada vez mais envolvido/a com os desafios propostos e dispostos a sugerir soluções para situações problemáticas. Diante dessa interpretação, podemos analisar que esse tipo de metodologia envolve ativamente o/a aluno/a na sala de aula, na construção do conhecimento e, por conseguinte, na sociedade, como parece ser a finalidade no aprendizado em Biologia. De acordo com Segura e Kalhil (2015, p. 76), a "metodologia ativa tem uma nova visão de educação mais dinâmica do que passiva". Nesse entendimento, o/a aluno/a passa a ser a entidade mais importante na ação educativa e que deve ser orientado/a para a reflexão e preocupação científica. Assim, as atividades de Biologia devem adotar a ideia valor da construção do conhecimento, substituir o que é convencional pelo que é valioso para o aprendizado.

Nessa mesma perspectiva, Silva (2020a) conceitua a metodologia ativa como um conjunto de processos e atividades (organizados e planejados) que somam para que os/as alunos/as enfrentem situações em que têm de adquirir conhecimentos, competências, têm de contrapor estratégias, têm de tomar decisões e, até mesmo, verificar o resultado do que fez. Para Pinto e Melo (2021), a metodologia ativa é o conjunto de procedimentos típicos de uma atividade gerencial em sala de aula. É a forma pela qual o/a aluno/a se envolve durante boa parte do processo de aprendizagem, considerando que pode adotar capacidades, adquirir novas formas de agir, ser construtor/a de novos conhecimentos e adquirir condições de distinguir o que foi aprendido, ou seja, o importante é direcionar a atividade de aprendizagem. Ao mesmo tempo, Nascimento e Coutinho (2016) afirmam que se pensa que este tipo de metodologia fornece todas as possibilidades ao/à aluno/a para que possa desenvolver boa parte de suas próprias capacidades para a atividade requerida (criatividade, reflexão etc.) e que a sociedade, hoje, exige. Para Fernandes (2018, p. 42), nessa mesma perspectiva, "a metodologia ativa não abrange todas as respostas que o sistema educacional espera em

relação às atividades educativas, porém, permite que o professor dê maior destaque ao aluno para que ele possa desenvolver suas potencialidades que a sociedade exige dele".

Nesse contexto, as metodologias ativas têm sido utilizadas em diversos níveis de ensino em busca de uma participação mais ativa durante o aprendizado. Para Morán (2015), professores/as e alunos/as nem sempre reconhecem os seus papéis nos processos de ensino e aprendizagem. Por isso, é essencial aprofundar a abordagem metodológica escolhida para aplicá-la da forma mais adequada, principalmente no ensino de Biologia, que implica o/a aluno/a se apropriar dos conteúdos definidos nos programas. É preciso manter o/a estudante fortemente motivado/a a desenvolver o seu potencial para mostrar independência e originalidade na resolução de tarefas pedagógicas de diferentes níveis de complexidade em novas situações que contribuam para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem. Portanto, o conceito de MAs, da sua configuração a partir de diferentes estratégias, abre possibilidade de pensar para além da prática, permite aos/às professores/as entrar em relação com o conhecimento, assumido como educação ou como aprendizagem.

IMPLEMENTAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO COMPONENTE CURRICULAR DE BIOLOGIA

Bacich e Moran (2018) explicam que o sucesso na aplicação das metodologias ativas dependerá do esforço conjunto dos/as alunos/as e do corpo docente, pois o/a professor/a terá que dedicar mais tempo à elaboração e preparação das atividades didáticas e à devida correção de cada trabalho e experimentos, tempo que também será exigido do/a aluno/a, pois sua motivação e objetivos de aprendizagem o/a farão/á autogerenciar e exigir estratégias que levem a uma aprendizagem aplicável à vida profissional e cotidiana também. Nesse caso, o/a professor/a deve oferecer as condições necessárias para alcançar o melhor resultado na aplicação das técnicas exercidas nas metodologias ativas no componente curricular de Biologia. O/a educando/a terá um papel importante, em que será protagonista do seu aprendizado e responsável pelos resultados de seu progresso, tudo isso de mãos dadas com o conhecimento construído e "[...] como práticas que incitam a curiosidade, as metodologias ativas propõem desafios e engajam os estudantes em vivências de fazer algo e pensar sobre o que fazer, propiciando-lhes trabalhar em colaboração e desenvolver a autonomia nas tomadas de decisão" (Moran, 2015, p. 17).

A aprendizagem ativa, de acordo com Amaral e Guerra (2020), confere um papel muito importante e relevante ao/a aluno/a, uma vez que oferece a capacidade de aprender através de experiências da vida quotidiana em que se desenvolvem as faculdades comunicativas, investigativas, dinâmicas, analíticas, reflexivas e criativas, além da cooperação e uma melhor "aliança" entre os/as professor/as e os/as alunos/as, o que significa que o que foi aprendido está presente ao longo de sua vida, ou seja, o/a educando/a não memorizará apenas por um determinado período, mas adquirirá conhecimento sempre. A vida é uma constante pesquisa, um campo aberto de possibilidades de questões, de investigação, de leituras, no sentido freiriano.

Pensar o processo formativo a partir das metodologias ativas não significa incorporar atividades isoladas que, segundo Gomes (2016), devem promover a participação, mas implica pensar o ensino a serviço do/a aluno/a. De acordo com o autor, o/a professor/a adquire um caráter mediador/a que permite focar as disposições de aprendizagem profunda, através de atividades que viabilizem ao/a aluno/a a participação, cooperação, criatividade e reflexão na tarefa. Nesse contexto, Almeida (2016) assevera a necessária aplicação e utilização de metodologias ativas de ensino que permitam aos/as alunos/as promover, adquirir e/ou consolidar competências transversais necessárias à formação integral, tais como: o trabalho em equipe, a utilização das novas tecnologias para a procura de informação e apresentação de resultados, expressão oral e escrita dos trabalhos realizados e interdisciplinaridade dos conhecimentos adquiridos.

Há uma grande quantidade de metodologias ativas em pesquisas, estudos e aplicação, no campo da educação, que inviabilizam, neste estudo, um aprofundamento detalhado de cada uma. Do mesmo modo, não é o objetivo, neste momento, investigar cada uma e caracterizá-las, indicando potencialidades e insuficiências. Para este momento, trabalharemos aquelas que são mais referidas nos documentos da BNCCEM e, também, no DRC-MT, especificamente, para a área de Ciências da Natureza e o Ensino de Biologia, concebendo que, ao serem, de algum modo, aí abordadas, passam a ser indicadas para a ação pedagógica.

SALA DE AULA INVERTIDA

De acordo com Mortimer (2018), é preciso buscar estratégias e metodologias que consigam promover a interação entre professores/as, alunos/as e tecnologia, sendo esta última, fator chave e de grande apoio ao/a aluno/a no material didático. Nesse sentido, professores/as

procuram mudar o ensino convencional focado no progresso a partir de um plano de estudos, para um ensino baseado nas necessidades dos/as alunos/as. A metodologia que tem despertado interesse nos/as educandos/as, conforme Larangeira (2017), é a sala de aula invertida como uma metodologia focada na transferência de conhecimento direta para fora da sala de aula, a fim de aproveitar a interação individual entre professor/a e aluno/a em sala de aula. A sala de aula invertida "é uma metodologia na qual o ensino direto se torna eficaz e eficiente quando feita individualmente" (Nascimento; Coutinho, 2016, p. 89).

Com o crescente uso da tecnologia, nas últimas décadas, Costa (2021) discorre que novas metodologias foram promovidas, como a metodologia tecnológica. Em comparação com as metodologias tradicionais, aprecia-se uma mudança, ou seja, as metodologias que fazem uso de tecnologias permitem ao/a aluno/a desenvolver o pensamento crítico, melhorar a comunicação escrita e oral e, sobretudo, o desenvolvimento de competências, conseguindo, assim, um aumento global de conhecimentos. Acrescenta, ainda, a melhora na gestão do conhecimento do/a aluno/a devido aos recursos e ferramentas fornecidos pelos/as professores/as em cada aula, o que ajuda o processo de ensino-aprendizagem.

A sala de aula invertida ou "*Flipped Classroom*", como explica Silva (2020b), uma metodologia focada em combinar os dois momentos que intervêm no ensino tradicional: em primeiro, as atividades da aula e o segundo, as atividades fora da sala de aula escolar. Nesse sentido, o *Flipped Classroom* possibilita um aprendizado para o/a professor/a, sendo que o manejo da tecnologia pode ser dentro ou fora da escola, permitindo, assim, o uso das tecnologias como ferramenta de apoio ao aprendizado do/a aluno/a. A sala de aula invertida, conforme Nascimento e Coutinho (2016), visa fornecer aos/as professores/as ferramentas metodológicas para a transformação do processo de ensino. A sala de aula invertida permite uma aprendizagem ativa na qual o/a aluno/a está diretamente envolvido/a com a aprendizagem.

A sala de aula invertida, como discorre Diesel, Baldez e Martins (2017), influencia a aprendizagem ativa, alcançando o protagonismo do/a aluno/a, da mesma forma, permite que "faça uso de recursos como vídeos para compreensão do conteúdo, resolução de exercícios e trabalhos em grupo, como atividades ideais para aplicar a teoria e aprofundar conhecimento". *Inverted Classroom*, como denominam Dias et al. (2021), "*Flipped Classroom"* é vista como uma forma de ensino mista. Ou seja, permite que o/a aluno/a faça em casa, por meio de ferramentas multimídia, o que é feito em sala de aula de forma tradicional e o que é feito

frequentemente em casa (como os deveres de casa), é feito em sala de aula, colocando em prática os vários métodos interativos de trabalho colaborativo.

Nascimento e Coutinho (2016) explicam que a sala de aula invertida permite o desenvolvimento do conteúdo antes da aula e estimula os/as alunos/as a compreender o conteúdo por meio da aprendizagem ativa. A *Flipped Classroom*, conforme os autores, faz uso da tecnologia multimídia para acessar aos diferentes materiais e ferramentas, permitindo o apoio fora da sala de aula e privilegiando a aquisição de competências digitais. A *Flipped Classroom*, para Costa (2021), é importante para potencializar o desenvolvimento de habilidades (melhorar o nível acadêmico). Na parte social, busca solucionar problemas e assim contribuir com a comunidade, não só no ambiente educacional, mas também melhorando os níveis de aprendizagem e o ambiente de estudo utilizando estratégias pedagógicas que levem as juventudes a se sentirem motivadas, realizando atividades que promovam um aprendizado e ambiente criativo, didático e interativo.

Ao utilizar a sala de aula invertida no processo de ensino-aprendizagem, Ferreira (2017a) ensina que é importante considerar a abordagem pedagógica que suporta a aprendizagem invertida, tendo em conta os quatro pilares fundamentais seguindo um ambiente flexível, aprendizado cultural, conteúdo direcionado e facilitador/a profissional. A *Flipped Classroom*, segundo Rech (2016, p. 78), é metodologia "que tem um boom maior dentro como fora da sala de aula". Ou seja, a sala de aula invertida é vista como um modelo pedagógico acompanhado de ferramentas digitais, que tem como foco a obtenção de uma aprendizagem ativa e efetiva junto ao/a aluno/a. Quanto aos/às professores/as, eles/as, devem preparar o material, usando gravações de vídeo existentes ou gravações explicando a aula, esses materiais devem ser entregues aos/as alunos/as antes de assistir à aula. Isso é vantajoso, pois o/a educando/a chega à sala de aula com antecedência e com conhecimento da matéria, permitindo-lhe colocar questões, tirar dúvidas e fazer apreciações; permite ao/a professor/a centrar-se num papel de tutor/a e guia, favorecendo, assim, o protagonismo ao/a aluno/a no processo de aprendizagem.

A *Flipped Classroom* aliada às ferramentas digitais, conforme expõem Diesel, Baldez e Martins (2017), busca uma aprendizagem efetiva e competente. Inverte os momentos tradicionais da relação professor/a aluno/a. O/A educador/a prepara previamente o material de seu curso, seja gravando a si mesmo, ditando um tema em sua aula, seja coletando vídeos existentes na web. Em seguida, esse material é distribuído aos/as alunos/as antes de assistirem às aulas para que possam vê-lo em casa, chegando às aulas com conhecimento prévio do

assunto em questão. O momento em sala de aula é centrado em comentários, perguntas, dúvidas e apreciações sobre o que é observado, cabendo ao/a professor/a o papel de tutor/a e orientador/a, enquanto o/a aluno/a é o/a protagonista de sua própria aprendizagem.

Nesse sentido, Larangeira (2017) explica que, ao utilizar a sala de aula invertida, o/a professor/a torna-se um/uma guia, um/a facilitador/a da aprendizagem, promovendo o uso de recursos e ferramentas necessárias para o desenvolvimento das competências e habilidades do/a aluno/a. A utilização da sala de aula invertida, como argumenta Mortimer (2018), permite uma aprendizagem invertida ou "*Flipped Classroom*", em que os/as professores/as colocam recursos e ferramentas de fácil e gratuito acesso e é o/a aluno/a quem deve revisar e utilizar esses elementos para aprender a qualquer momento. Da mesma forma, é importante conhecer a estrutura da sala de aula invertida, enfatizando o desenvolvimento de atividades fora da sala de aula: a) seleção ou produção e distribuição de material digital; b) atividades para garantir a visualização e c) diagnóstico de compreensão do material. É importante mencionar que o papel do/a professor/a é visto como produtor/a de conteúdos e atividades a serem utilizadas pelos/as alunos/as e que o/a educadora/a pode avaliar a aprendizagem.

Dias et al. (2021, p. 26) enfatizam que a "sala de Aula Invertida permite uma utilização eficaz de todos os conteúdos que podem ser trabalhados previamente pelos/as alunos/as e trazido para dentro da sala de aula". Ao fazer uso da sala de aula invertida, os/as alunos/as têm o/a professor/a disponível na orientação das atividades, obtendo, assim, *feedback* sobre o conteúdo das ferramentas fornecidas antes da explicação da aula.

O USO DA GAMIFICAÇÃO

Para Ferreira (2017a, p. 71), "Durante anos, os aspectos lúdicos foram introduzidos em todas as áreas de nossas vidas". Nessa direção, Kraviski (2019) discorre que tem havido tentativas de gamificar atividades em setores muito diferentes (educação, empresas, recursos humanos, etc.). Encontramos exemplos de gamificação segundo Silva (2020a, p. 98), em campos muito distintos:

> [...] a Nike e o exercício físico, através da sua aplicação. No mundo das dietas, o programa Vigilantes do Peso busca tornar a perda de peso mais divertida e suportável. No campo das empresas, a consultoria Deloitte Touche Tohmatsu Ltda., está incorporando elementos dos videogames em seus locais de trabalho. E em vários setores como a educação. (Silva, 2020a, p. 98).

Como nos permite analisar o excerto, grandes empresas estão implementando recompensas e táticas de competição frequentemente encontradas no mundo dos jogos para fazer com que tarefas como treinamento que, no caso, pode também ser utilizado em sala de aula. A gamificação, de acordo com Nascimento e Coutinho (2016), é baseada no uso de elementos de *design* de jogos em contextos não relacionados a jogos para tornar-se um produto, serviço ou aplicativo mais divertido, envolvente e motivador. Por sua vez, Sikora (2020) acrescenta que ao introduzir mecânicas e abordagens de jogos, busca-se envolver os/as usuários/as.

A gamificação, conforme expõem Pinto e Melo (2021), "é uma técnica de aprendizagem que transfere todo o potencial dos jogos para o campo educacional para melhorar os resultados". Portanto, é fundamental que os alunos assimilem previamente a dinâmica do jogo que vão realizar para executar a **gamificação em sala de aula**. Isso propicia maior envolvimento e, como consequência, alcança os objetivos propostos. Em sua maioria, autores como Pereira e Barleta (2022), Diesel, Baldez e Martins (2017), Sofia Ferreira (2017b), Kraviski (2019), Silva (2020a), Rech (2016), Costa (2021), Nascimento e Coutinho (2016) concordam em apontar a gamificação como fator fundamental para aumentar a motivação dos/as alunos/as. Rech (2016, p. 32) destaca que "motivar é despertar a paixão e o entusiasmo das pessoas para contribuir com suas habilidades e talentos para a missão coletiva". Assim, o autor discorre que se o/a educador/a deseja usar técnicas de gamificação, precisa conhecer as chaves da motivação para projetar jogos que envolvam diferentes tipos de alunos/as e obter o resultado projetado.

São inúmeras as investigações que propõem benefícios com o uso da dinâmica de gamificação em sala de aula que, conforme Diesel, Baldez e Martins (2017), os/as educadores/as em geral, podem dispor como estratégias didáticas. No entanto, deve-se ter em mente que o desenvolvimento de jogos específicos para contextos educacionais implicam um alto custo, pois procuram combater a superestimação que os/as alunos/as enfrentam devido ao número de videogames comerciais que acessam. Além disso, se os/as alunos/as não demonstrarem interesse pelo seu aprendizado, "a gamificação de uma atividade pode até contaminar o processo de ensino-aprendizagem" (Mortimer, 2018, p. 98).

Em relação a propor atividades por meio da gamificação, Porto (2019) chama atenção a respeito de como os/as alunos/as de hoje querem ver se suas opiniões têm valor, como seguir suas próprias paixões e interesses, criar coisas novas usando todas as ferramentas ao seu redor, trabalhar em projetos em grupo, tomar decisões e compartilhar o controle, cooperar

e competir. “Os/as educandos/as precisam sentir que a educação que recebem é real, que tem valor” (Segura; Kalhil, 2015, p. 45). Dessa forma, Amaral (2020) esclarece que a gamificação pode favorecer todos esses anseios dos/as alunos/as através das diferentes mecânicas e dinâmicas do jogo, mas como apontam Diesel, Baldez e Martins (2017), é muito importante que haja uma relação controlada entre os desafios apresentados aos/as alunos/as e a sua capacidade de os realizar, pois se um desafio for muito fácil causará tédio no/a aluno/a, enquanto um desafio inatingível o/a levará à frustração.

No desenho de Costa (2021), uma proposta curricular baseada nos princípios da gamificação ajuda a manter o interesse dos/as educandos/as, evitando que o processo de ensino-aprendizagem se torne enfadonho ou desinteressante. Em consonância com a explicação do autor, Ferreira (2017a) e Silva (2020a) concordam que a educação é um campo em que a gamificação está sentindo sua importância crescer. Para Ferreira (2017a), existem quatro conceitos fundamentais quando se trata de entender a importância e os benefícios da gamificação: liberdade para falhar, *feedback* rápido, progresso e história. Outro aspecto a considerar na gamificação, segundo Kraviski (2019), é a motivação: um dos maiores desafios que um/a professor/a enfrenta quando se trata de aprender. A motivação é demonstrada por meio da escolha pessoal de comprometimento com uma atividade e “determina a intensidade de esforço e persistência naquela atividade, despertando assim o protagonismo do aluno”. (Silva; Asinelli-Luz, 2020, p. 43).

Para Pinto e Melo (2021, p. 37), a motivação “é mais um processo dinâmico do que um estado fixo. Os estados motivacionais dos seres humanos estão em fluxo contínuo”, aumentando e diminuindo. O autor explica que existem dois tipos de motivação que podem ser considerados neste estudo: motivação intrínseca e motivação extrínseca. A motivação extrínseca é desencadeada de fora do organismo. Este tipo de motivação é o que é usado há anos na educação: premiar os/as alunos/as por meio de suas notas, comportamentos, distintivos digitais, o que, também, podemos compreender como meritocracia.

Outra questão, apresentada por Dias (2021), refere os jogos bem aplicados como auxiliares no aprender mais e alcançar um nível de conhecimento mais amplo. Um exemplo claro são os videogames: neles o desvendar de novos cenários, poderes, habilidades, geram a sensação de imersão total. Por outro lado, como no ensino convencional, essa sensação de imersão não é possível visto que toda a informação é dada pelo/a professor/a. É por isso que Lopes (2022) afirma que a gamificação na educação pode causar sensação de aprendizado por prazer e diversão. Assim, a gamificação é uma ferramenta que pode transformar o

aprendizado em uma atividade aprofundada, trazer o/a aluno/a para desenvolver seu protagonismo. Berbel (2018) aponta que aprender por meio do prazer e da diversão pode ser um meio de introduzir a um estado de entrega total, em que se tem a sensação de um comprometimento total em uma tarefa. Este novo conceito, segundo Dias et al. (2021, p. 54), apresenta uma série de mudanças e desafios:

> [...] encontrar a paixão do/a aluno/a, às vezes ir além dos planos de estudo e o professor não ter medo de perder o controle da aula. Dessa forma, uma gamificação bem aplicada, causará um aumento na motivação, desempenho e aprendizado para os/as alunos/as, que através dos elementos e princípios do jogo, demonstrarão um maior comprometimento e interesse em aprender, ficando nesse estado de fluxo. (Dias et al., 2021, p. 54).

Na continuidade, Dias (2021) explica que a gamificação abre um novo caminho para a aprendizagem baseada em projetos. Sofia Ferreira (2017b) também acrescenta que este tipo de aprendizagem envolve o/a aluno/a num projeto complexo e mais próximo da realidade em sintonia com as necessidades que a sociedade exige atualmente, coincidindo com o protagonismo juvenil, em relação ao papel ativo do/a aluno/a e à aprendizagem cooperativa.

A APRENDIZAGEM BASEADA EM EQUIPE (TBL)

A aprendizagem baseada em equipe (*Team Based Learning* – TBL), como esclarece Larangeira (2017), provou ser uma ferramenta valiosa na educação. Mortimer (2018) explica que o TBL corresponde a uma metodologia ativa e participativa para a conquista de desafios educacionais, com o objetivo de facilitar o aprendizado em salas de aula com grandes grupos e favorecer o trabalho em equipe em pequenos grupos. Amaral e Guerra (2020) expõem que o TBL tem uma estrutura definida: é composto por três etapas que incluem processos de garantia de preparação individual e também atividades orientadas para a aplicação do trabalho colaborativo. Dias et al. (2021) comentam que em estudo realizado junto aos/às alunos/as do Ensino Médio, em atividades do cotidiano, melhorias nos resultados educacionais foram observadas. O TBL favorece habilidades de comunicação, interação e compreensão de conceitos complexos abordados.

No ensino convencional, conforme Kraviski (2019), os/as alunos/as memorizam principalmente o conteúdo fornecido pelo/a professor/a, enquanto no TBL, o aprendizado ocorre de maneira oposta. Como discorre Mortimer (2018), o TBL é descrito como aumentando a motivação de aprendizagem e, em seguida, induzindo a aplicação dessas bases

de conhecimento para resolver problemas. Para Diesel, Baldez e Martins (2017), o TBL favorece a participação do/a aluno/a e melhora o domínio do conteúdo, assim como seu protagonismo, estimulando o alcance de resultados positivos no processo avaliativo e a aplicação crítica do conteúdo teórico em situações reais, há uma abordagem inovadora, como acrescentam Nascimento e Coutinho (2016, p. 51), no que diz respeito à assimilação dos conteúdos,

> [...] facilita a sua adaptação a diferentes tipos de currículos e a diferentes temas abordados nos planos de estudos. Embora a melhora nas habilidades de trabalho em grupo possa ser esperada como resultado das estratégias da própria metodologia, isso também pode se refletir no desempenho acadêmico, onde são evidenciadas melhorias nas atividades em grupo (testes e atividades de aplicação) em comparação com as individuais.

Conforme discorreram os autores, isso ocorre progressivamente, pois o TBL exige que os/as alunos/as se conheçam e se responsabilizem ao longo do tempo para realizar um trabalho colaborativo.

Comparado aos métodos convencionais, conforme Gatti e Barreto (2016), o TBL conta com a participação ativa dos/as alunos/as nas tarefas em equipe e a possibilidade de o/a professor/a de Biologia utilizar para fornecer um *feedback* imediato sobre os resultados dos/as alunos/as. Portanto, a metodologia TBL torna-se uma excelente estratégia para promover o desenvolvimento de diversas habilidades se bem trabalhados no componente curricular de Biologia, como resolução de problemas, habilidades interpessoais em equipe e aprendizagem independente autodirigida.

O desafio para a maioria dos/as educadores/as é migrar de um método de ensino mais convencional e passivo para métodos mais ativos que estimulem o aprendizado. Muitas vezes, o ímpeto para um novo método significa que os/as educadores/as podem negligenciar as habilidades que precisam ser desenvolvidas para ter sucesso na implementação da nova estratégia de aprendizagem.

CARACTERÍSTICAS DO MÉTODO DE CASO

O método de caso é uma técnica educacional (e metodologia) que, segundo Cordeiro et al. (2020), coloca à consideração do/a aluno/a situações e problemas reais que levam à apresentação de alternativas de solução ou à sua resolução definitiva. Pode-se dizer que o Método de Caso é um tipo de discussão interativa que se estrutura a partir do estudo de caso e

que é comumente referido pelo termo *caso.* De acordo com Costa et al. (2021), a descrição do caso não implica a apresentação de todos os eventos que envolvem determinado problema; embora o caso deva ser apresentado de forma clara para facilitar e permitir análises posteriores. Em muitas disciplinas, segundo Lisboa e Braga (2021) "[...] os casos são preferidos porque servem para ilustrar princípios gerais e boas práticas, respostas corretas e fatos que têm alta prioridade".

Os casos, conforme expõem Pedrosa (2017), são uma forma de fornecer campos de prática na formação do/a aluno/a e também do/a professor/a porque colocam o/a educando/a em uma série de problemas e incluem práticas que encontrará no mundo real. O método ajuda a resolver problemas reais e permite o desenvolvimento do pensamento crítico. Este método aplicado, segundo Gatti e Barreto (2016), pode desenvolver objetivos e benefícios que podem ser obtidos através dos seguintes modos: compreensão e interpretação dos dados; compreensão e reconhecimento de pressupostos e inferências opostas ao concreto; fatos; pensamento analítico e crítico; compreensão e avaliação das relações interpessoais; exercício e elaboração de julgamentos; comunicação de ideias e opiniões; tomada de decisão e defesa.

O método, como descrevem Gatti e Barreto (2016), proporciona uma experiência sujeita à realidade e é muito versátil, pois permite aplicar proposições teóricas e combiná-las com simulações práticas, além de estimular a criatividade e a tomada de decisão. Também evita, tanto quanto possível, a criação de um ambiente estático e, ao contrário, busca flexibilidade e abertura, incentiva a discussão conscienciosa do problema de estudo e incentiva a troca de ideias.

Para Alves (2018), o método do caso consiste precisamente em fornecer uma série de casos que representam várias situações problemáticas da vida real para que possam ser estudados e analisados. Da mesma forma, permite uma inter-relação fluída dos grupos. O método estruturado estabelece uma sequência necessária para o seu desenvolvimento, que são seis etapas, segundo Alves (2018), são consideradas: a) Preparação do caso; b) determinação de elementos e antecedentes de fatos e problemas; c) análise, diagnóstico, coletas de dados, alternativas de solução; d) Plano de ação, discussão do caso, decisão do caso, tomada de decisão; e) Sinopse, conclusão; f) Apresentação do caso.

Cordeiro et al. (2020) advertem que um bom caso conta uma história; tem grande interesse; considera o presente (últimos cinco anos); gera empatia com os/as personagens centrais e inclui aspas; implica relevância para o/a participante, tem utilidade pedagógica, causa conflito, força a tomada de decisão e tem caráter geral. Mas, para Larangeira (2017),

vai além, a autora pondera que que o método de caso é uma ciência e uma arte; reconhece dimensões científicas e essencialmente literárias do ponto de vista narrativo.

São sete os passos necessários para a adoção de boas práticas na aplicação deste método de caso, que segundo Cordeiro et al. (2020), contribuem para melhorar o contato entre alunos/as e professores/as: desenvolver a reciprocidade e cooperação entre os/as alunos/as; fornecer *feedback* imediato; priorizar o tempo na tarefa; estabelecer altas expectativas (em relação à solução); e respeitar a diversidade de talentos e formas de aprender. O método apresenta algumas complicações para quem tem dificuldades de comunicação ou "para quem não responde rapidamente aos problemas apresentados" (Cordeiro et al., 2020, p. 12).

Consequentemente, o método de caso aplicado em sala de aula tem valor fundamental e que, segundo Gatti e Barreto (2016), dependendo de sua complexidade, pode levar o/a aluno/a a desenvolver atividades, habilidades, pensamento, seu protagonismo, assim como a pesquisa científica. O método de caso e a pesquisa científica, para Alves (2018), compartilham elementos comuns, principalmente a tentativa geral de apresentar uma situação do mundo real.

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS: DIÁLOGO DE COMPREENSÕES

Padrão et al. (2021) consideram que a aprendizagem baseada em projetos é uma das metodologias didáticas que possibilita ao/a professor/a e ao/a aluno/a o maior potencial para intervir ativamente no processo de ensino-aprendizagem e aproximar o sistema educacional do contexto em que esse processo ocorre. Levar isso em consideração implica uma mudança no paradigma pedagógico em relação aos modelos tradicionais em uso no campo da educação. Essa concepção parece coincidir com Larangeira (2017), que afirma ser a aprendizagem baseada em projetos uma metodologia didática colocada em prática em diferentes contextos e níveis de ensino. Para aqueles e aquelas que deram o passo para esta forma de entender a educação e de ensinar, suscita a construção do conhecimento por meio da interação com a realidade. Outros autores como Berbel (2018), Lisboa e Braga (2021), Cordeiro et al. (2020), Costa et al. (2021) e Gatti e Barreto (2016) consideram que a aprendizagem baseada em projetos causa mudança pedagógica e social, tornando-se uma opção para transformar as estratégias tradicionais de ensino.

A aprendizagem baseada em projetos (ABP), de acordo com Costa et al. (2021) é uma metodologia ativa que permite reduzir os problemas de desmotivação dos/as alunos/as. Pode

ser estruturada como uma estratégia didática que permite ao/a aluno/a envolver-se nos processos de pesquisa de forma autônoma, minimizando as limitações do ensino convencional. Cabe salientar que nesta proposta tanto o/a professor/a como o/a aluno/a têm um papel importante, embora o papel mude para o/a educando/a.

Nessa linha, Gatti e Barreto (2016) concordam que, ao utilizar a aprendizagem baseada em projetos como estratégia didática, são fortalecidas habilidades e competências como "[...] trabalho em equipe, comunicação, aprendizagem autônoma, pensamento crítico, capacidade de resolver problemas, capacidade de investigar, uso de tecnologias, busca de informações, coordenação, planejamento, organização, entre outros" (Gatti; Barreto; 2016, p. 42). Concordamos com essas compreensões ao conceber que através dessa metodologia de aprendizagem se fortalecem competências e novas capacidades para o desenvolvimento pessoal e social, ao mesmo tempo que o processo de ensino-aprendizagem se torna mais prático e interativo. Nesse processo de ensino, o/a professor/a será amparado a partir de seu papel de orientador ou orientadora das atividades realizadas pelo/a aluno/a.

As pesquisadoras Daniela de Lima, Rosane Garcia e Lígia Goulart (2021, p. 342-343), apontam em seus estudos que "há diferenças entre as concepções que estão associadas às práticas investigativas nas escolas, principalmente no que tange aos conceitos de Projetos e de Iniciação Científica" (Lima; Garcia; Goulart, 2021, p. 342-343). São concepções de educação diferentes em seus objetivos e que, apesar de apresentarem origem comum nas ideias da Escola Nova, tiveram uma bifurcação determinante na sua "árvore genealógica", ocasionando uma segregação de finalidades, apesar de possuírem alguns procedimentos semelhantes. Ambas parecem semelhantes, pois se aproximam em alguns pontos, mas divergem em um que é fundamental: a IC tem foco no desenvolvimento de um produto final, enquanto o trabalho com projetos valoriza o processo, mais que o produto, para o desenvolvimento das aprendizagens. As duas concepções apresentam pontos de aproximações como reflexão, questionamento da pesquisa, construção do conhecimento, autonomia e autoria, aprendizagem por investigação, solução de problemas. A IC abre caminhos para o desenvolvimento de aptidões que são necessárias na sociedade atual, estimulando a criatividade e a inovação. A IC é uma das maneiras de desenvolver a pesquisa na Educação Básica, mas é preciso deixar claro que pode assumir uma característica mais específica, com uso da metodologia científica, preocupando-se mais com resultados, com um produto para ser apresentado e com o objetivo de despertar o interesse para as carreiras científicas, o que não é o foco do trabalho com projetos.

A investigação proposta no trabalho por projetos precisa ser oriunda de uma curiosidade genuína dos sujeitos/estudantes para que efetivem aprendizagens e apropriação dos conhecimentos, pois, quando a proposta de investigação se origina exclusivamente do docente, pode ocorrer apenas uma memorização sem significado. Assim, o docente deve assumir o papel de orientador, para auxiliar o/a estudante a buscar mediar situações de aprendizagem sem tolher a curiosidade e o interesse desse educando (Lima; Garcia, 2021, p. 353). Assim, uma das formas de protagonizar e de propor atividades que contextualize o ensino do componente curricular de Biologia é através da investigação na escola, com projetos. O trabalho com projetos oportuniza uma aprendizagem por experiência despertando o interesse, a curiosidade e promove uma aprendizagem mais significativa ao/à estudante.

Na efetivação de um projeto de construção do conhecimento, o/a estudante deve adquirir a capacidade e a atitude de assumir um papel principal, de liderança, protagonismo, como o engajamento ativo e responsável na busca de soluções, na defesa de ideias e na participação efetiva. O protagonismo envolve tomar inciativa, ter autonomia, fazer escolhas, assumir o poder de agir e influenciar acontecimentos no seu mundo, nas suas relações. Essas são atitudes que podem desenvolver seres críticos, reflexivos e criativos em diversos contextos da vida pessoal, social e profissional.

CONCLUSÃO

Acreditamos que só existe protagonismo através da emancipação humana e este pode se tornar em um mecanismo de melhor alternativa para diminuir a violência, a evasão escolar, a desigualdade e a exclusão das juventudes e elevar o nível de conhecimento. A BNCCEM fragiliza o conhecimento científico, mascara o protagonismo e conduz a escola a relações comerciais; faz dos/as estudantes, seus clientes. Não visualizamos protagonismo nos ambientes escolares pela ação do documento, o que observamos são estatísticas com aprovações e reclassificações de alunos/as que mal sabem ler e escrever.

Estas atividades devem ser adaptadas pelos/as professores/as para atingir os objetivos esperados que um processo de ensino-aprendizagem implica. Lisboa e Braga (2021), nessa compreensão, consideram que o/a professor/a deve estar sempre preparado para tirar as dúvidas dos/as alunos/as, reconhecer as ações que esse processo de ensino acarreta; deve pensar no desenvolvimento de atividades claras e flexíveis que levem o/a aluno/a a construir e/ou reconstruir novas aprendizagens, enfim, deve criar um ambiente de ensino-aprendizagem

ideal. Se o papel do/a professor/a é importante neste processo, deve garantir que o/a aluno/a assuma o seu e adquira as responsabilidades que lhe são exigidas.

Por sua vez, Cordeiro et al. (2020), também reafirmam o benefício de o/a aluno/a ser ativo/a durante todo o processo, o que é influenciado/a pelas condições que o/a professor/a cria para promover novas experiências educativas atrativas e vinculadas ao seu contexto, a fim de desenvolver conhecimentos não apenas teóricos, mas também aplicáveis ao seu meio, que reforçam a interação a ser estabelecida entre a instituição de ensino e a comunidade. Nesse caso, Padrão et al. (2021) apontam que a estratégia didática composta pelo/a professor/a, as tarefas e atividades devem estimular o/a aluno/a a construir seus conhecimentos, responsabilizar-se pelo desenvolvimento de suas habilidades e modos de comportamento socialmente aprovados que, em nosso entendimento, aproxima do sentido de protagonismo pretendido pela BNCCEM e pelo DRC-MT. Os/as estudantes devem ser envolvidos/as em um processo sistemático de pesquisa, o que implica a tomada de decisões sobre os objetivos de aprendizagem, na indagação sobre o assunto, na reconfiguração de seu mundo interno e na ressignificação do conhecimento. A partir dessa visão, um projeto deve incorporar o componente do protagonismo do/a aluno/a nas eleições e tomadas de decisão.

Com isso, o/a professor/a deve acompanhar continuamente o progresso que está ocorrendo nos/as alunos/as durante esse processo e, com o seu apoio, potencializar as habilidades que os/as alunos/as adquirem durante o desenvolvimento de seus projetos. Por meio desse acompanhamento, o/a professor/a descobre caminhos e realiza experiências e aprendizagens significativas que a atividade investigativa, inerente ao próprio PBL, gera no processo. Essa estratégia envolve planejar as fases de um projeto no processo de aprendizagem de acordo com o contexto educacional em que vai funcionar, atingir os objetivos propostos no ato didático.

A incorporação de Metodologias Ativas, segundo Berbel (2018), no cotidiano da escola, tem grande respaldo nas principais publicações ligadas à educação. No entanto, para o/a professor/a de Biologia é muito importante ter o respaldo dos resultados de aprendizagem esperados ou as habilidades alcançadas pelos/as alunos/as em cada tema trabalhado. Tais metodologias devem ser selecionadas com pleno conhecimento do grupo em que são aplicadas.

Outro aspecto a considerar, conforme Cordeiro et al. (2020), é o volume de alunos/as. Por um lado, a relação entre o/a professor/a e aluno/a é diretamente proporcional aos resultados da aprendizagem, mas, por outro lado, nos deparamos com salas de aula com

grande número de alunos/as que demandam atenção suficiente para que o aprendizado seja adequado. Por isso, a escolha das metodologias deve considerar quais são os níveis de abrangência em relação ao número de alunos/as, competências, experiências anteriores da própria turma e, ainda, distribuição das horas atribuídas durante a semana.

Nessa perspectiva, compreendemos que se há participação ativa do/a estudante no processo educativo intelectivo e emotivo, então podemos utilizar a terminologia construção do conhecimento como sinônimo desse processo. E, na hipótese de haver construção do conhecimento, especialmente no sentido da autoconstrução, da ação do indivíduo para conhecer, para aprender, para desenvolver o que está em aprendizado, ocorre a autonomia, a emancipação, na compreensão kantiana e freiriana, e protagonismo, na proposta da BNCC e do DRC-MT.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Leandro Silva. **Facilitar a aprendizagem**: ajudar os alunos a aprender e a pensar. Psicologia Escolar e Educacional, 6, 155-165. Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE. (2016). [online]. Disponível em http://www.abrapee.psc.br. Acesso em 15/10/2022.

ALVES, Maria Alda de Sousa Alves; NOGUEIRA, Iara Kelly Rosário. **Escola, protagonismos juvenis e metodologias de Ensino**. In: VI ENCONTRO NACIONAL DAS LITERATURAS, VII, 2018, Fortaleza: Realize, 2018, p. 01-14.

AMARAL, Ana Paula Taigy do; GUERRA, Maria das Graças Gonçalves Vieira. **Reflexões sobre o protagonismo juvenil na Lei de criação do Programa de Educação Integral na Paraíba e a experiência do projeto "sala de aula itinerante".** REVASF, Petrolina, vol. 10, n. 22, p. 212-239, set/out/nov/dez, 2020.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BERBEL, Neusi Aparecida Novais. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2018.

CORDEIRO, Rogério Soares; MORINI, Maria Santina Castro**. BNCC e Enem**: possíveis diálogos. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Goiânia, v. 36, n. 3, p. 889-910, set. 2020.

COSTA, Rafaela Rocha da; GUEDES, Ítalo de Oliveira; ALBERTO, Maria de Fátima Pereira. Protagonismo juvenil e medidas socioeducativas em meio aberto: experiência em oficinas temáticas. **Psicologia & Sociedade**, v. 33, n. e235136, p. 1-10. doi: https://doi.org/10.1590/1807-0310/2021v33235136.

DIAS, Aline Peixoto Vilaça; AGOSTINHO, Gelbis Martins; LUQUETTI, Eliana Crispim França. Ensino Médio e o componente curricular Biologia: a formação do educando à luz dos documentos legais brasileiros. In: **Anais...** Congresso Nacional de Educação, VII, 2021, Evento On-line. Editora Realize, 2021, p. 2197-2217.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. **Os princípios das Metodologias Ativas de Ensino**: uma abordagem teórica. Revista Thema, v. 14, n. 1, p. 268–288, 2017. Disponível em: http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404/295. Acesso em 05/02/2022.

FERNANDES, Kelly Meneses. **O Ensino de Biologia e a Lei 10.639/03**: construindo possibilidades didáticas. In: Congresso Brasileiro dos Pesquisadores Negros, X, 2018, Uberlândia. Anais do evento. Uberlândia: Copene, 2018, p. 01-08.

FERREIRA, Antônio Eustáquio. **Metodologias ativas de ensino e aprendizagem**: uma experiência com docentes da educação básica. Realização, v. 4, n. 7, p. 4-14, jul. 2017a.

FERREIRA, Sofia Rodrigues. **Juventudes secundaristas, educação, cultura e política**: o fenômeno das ocupações de 2016 em Porto Alegre/RS. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2017b.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2016.

GOMES, Marleide de Oliveira**. Formação de professores na Educação Básica.** 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2016.

KRASILCHIK, Myriam. **Práticas de Ensino de Biologia**. 4.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2016.

KRAVISKI, Mariane Regina. **Formar-se para formar**: formação continuada de professores da educação superior — em serviço — em metodologias ativas e ensino híbrido. 2019. 130 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional, 2019.

LARANGEIRA, Cintia. **A Base Nacional Comum Curricular**: uma leitura a contrapelo dos avanços teóricos e metodológicos da Educação Infantil. Revista Aleph, Dossiê Temático, dezembro, Ano XV, Número 29, 2017. Acesso em 05 de janeiro de 2013.

LISBOA, Carolina Almeida; BRAGA, Isabela Carolina Silva Vieira. **Reformas Curriculares e ensino de Ciências e Biologia**: o que dizem professores(as) da Rede pública de Educação Básica. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Universidade de Brasília, 2021.

LOPES, Saionara Félix da Silva. **A concepção de protagonismo e autonomia no contexto do novo Ensino Médio Trabalho.** Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2022.

MORAN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (org.). Convergências midiáticas, educação e

cidadania: aproximações jovens. v. 2. Ponta Grossa: UEPG: Proex, 2015. p. 15-33. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em 20/02/2023.

MORTIMER, Eduardo Fleury. **A BNCC do Ensino Médio**: entre o sonho e a ficção. 10 abr. 2018. Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Disponível em: http://portal.sbpcnet.org.br/noticias/a-bncc-do-ensino-medio-entre-o-sonho-e-a-ficcao/. Acesso em 20/04/2020.

NASCIMENTO, Tuliana Eusébio; COUTINHO, Cadidja. **Metodologias ativas de aprendizagem e o ensino de Ciências**. Multiciência online, 2016, p. 1 a 20, ISSN 2448-4148. Disponível em: http://urisantiago.br/multicienciaonline/?daf=artigo&id=51. Acesso em 15/03/2023.

PADRÃO, Maria Regina Araújo de Vasconcelos et. all. **Educação entre os pares**: protagonismo juvenil na abordagem preventiva de álcool e outras drogas. Revista de Ciênc. Saúde Colet. 26 (07), julho de 2021. Disponível em https://doi.org/10.1590/1413-81232021267.07322021. Acesso em 16/03/2023.

PEDROSA, L. C. **O protagonismo juvenil e a cultura escolar do ensino médio.** 2017. Disponível no endereço: http://www.gdh.ma.gov.br/noticias/mat_especial_centros_arquivos/mat_esp_artigo.htm. Acesso em 20/02/2023.

PEREIRA, Nelcy da Costa; BARLETA, Ilma Andrade. **Ensino Médio Integral e protagonismo juvenil**: práticas e vivências na escola do novo saber no Amapá. Revista Dialogia, São Paulo, n. 40, p. 1-19, e21064, jan./abr. 2022. Disponível em: https://doi.org/10.5585/40.2022.21064. Acessado em 25/04/2022.

PINTO, Samilla Nayara dos Santos; MELO, Savana Diniz Gomes. **Mudanças nas políticas curriculares no ensino médio no Brasil**: repercussões da BNCCEM no currículo mineiro. Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 37, e34197, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/gHjF9n8vLqPrwzCHb8zzKYB/. Acesso em 27/06/2022.

PORTO, Rosiane da Silva. **Protagonismo juvenil e promoção da saúde**: uma revisão da literatura. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) - Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca - Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2019.

RECH, Greyson Alberto. **Metodologias ativas na formação continuada de professores de Matemática**. 2016. 176f. Dissertação (Ensino de Ciências Exatas) - Centro Universitário Univates), Lajeado-SC, 2016.

SANTOMÉ, Jurgo Torres. **A educação em tempos de neoliberalismo.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

SEGURA, Eduardo; KALHIL, Josefina Barrera. **A metodologia ativa como proposta para o Ensino de Ciências**. REAMEC, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 87–98, 2015. DOI: 10.26571/2318-6674.a2015.v3.n1.p87-98.i5308. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/5308. Acesso em: 22/12/2023.

SIKORA, Andrea. **Sequência didática com metodologias ativas para o Ensino de Anatomia e Fisiologia Humana no Ensino Médio**. 2020. 118f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional – PROFBIO) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR, 2020.

SILVA, Jéssica Maria da. **Gamificação no ensino de Biologia**: aprendizagem e motivação nas aulas de genética molecular. 2020. 91f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Biologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Vitória de Santo Antão, 2020a.

SILVA, Maria Joicilene Santana da. **A aprendizagem baseada em problemas na formação inicial de professores de ciências biológicas do oeste do Pará**. 2020. 104f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Exatas) - Universidade do Vale do Taquari, Lajeado-SC, 2020b.

SILVA, Thais Gama da; ASINELLI-LUZ. Araci. **Protagonismo juvenil na escola: limitações e possibilidades enquanto prática pedagógica na disciplina de Biologia**. Programa de Desenvolvimento Educacional da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2020. Disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1362-8.pdf. Acessado em 15/03/2020.

ALINHAMENTO ENTRE A BNCC E AS QUESTÕES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENEM: UMA ANÁLISE DE 2018 A 2022

Thiago de Sousa Cândido[46]
Laísa Veroneze Bisol[47]

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este estudo de revisão explora a interligação entre as diretrizes condicionais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a disciplina de Educação Física e sua aplicação prática nas questões do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), concentrada na análise das questões do ENEM das edições de 2018 a 2022, em busca de compreender como essas reflexões refletem as habilidades e competências propostas pela BNCC para a disciplina.

O objetivo principal da pesquisa que deu origem à esta revisão foi mapear e comparar as questões relacionadas à Educação Física no ENEM com as diretrizes da BNCC, oferecendo uma visão crítica sobre a inter-relação desses elementos. Utilizando uma abordagem qualitativa e documental, com análise de conteúdo, o estudo visa contribuir para a compreensão da coerência e alinhamento entre as expectativas curriculares e as avaliações nacionais, destacando a importância dessas evidências como orientação para os professores de Educação Física na abordagem de temas fundamentais para a formação integral dos alunos.

A relevância desta revisão reside na necessidade de evidenciar a implementação das diretrizes curriculares nacionais para Educação Física em avaliações nacionais de grande escala, como o ENEM. Essa análise é essencial para avaliar a coerência entre o que é proposto teoricamente e o que é exigido dos estudantes em um exame abrangente, fornecendo informações específicas sobre a eficácia das políticas educacionais.

Apesar da aplicação da BNCC a partir de 2022 mudar para garantir uma educação de

[46] Mestre em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Especialista em Educação Física escolar e inclusiva pelo Instituto Torres Educacional e Pesquisa (IEPAT). Graduado em Educação Física pela Faculdade de Mato Grosso do Sul (Facsul). Servidor público do Estado de MT. E-mail: candidothiago8@gmail.com.

[47] Doutora em Letras – Estudos literários pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Doutora em Comunicação e Informação Contemporânea pela Universidade de Santiago de Compostela (USC-ES); Mestra em Letras – Literatura Comparada pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI); Graduada em Comunicação Social – Jornalismo pela UFSM. Docente no Programa de Pós-graduação em Educação (mestrado e doutorado) da URI – campus de Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: laisabisol1@gmail.com.

qualidade, as críticas apontam contradições, especialmente no contexto das reformas sociais e trabalhistas. Essas críticas apresentam avanços na Educação Física, gerando impactos na estabilidade profissional dos docentes. A pesquisa considera a perspectiva de "precarização flexível" da Educação Física, analisando dimensões conceituais e de mercado.

A não obrigatoriedade inicial da Educação Física no novo Ensino Médio também é um ponto de crítica, sendo parte de um suposto "golpe" que impõe ideias partidárias. A reflexão sobre o papel da Educação Física escolar é essencial diante dessas transformações propostas.

O Decreto nº 69.450/71, que regulamenta a Educação Física nos três níveis de ensino, é abordado como parte do contexto regulatório, considerando-a como atividade esportiva e recreativa. Explora-se outros decretos nesta temática, motivada pelo comprometimento com a prática docente e seu impacto no desempenho dos alunos, tanto na Educação Física quanto em outras disciplinas.

A revisão do estado do conhecimento, realizada por meio de busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES com palavras-chave como "questões do ENEM", "ENEM", "Educação Física" e "BNCC", indicou que os conteúdos de Educação Física em sala de aula variações em relação à forma como são avaliadas no ENEM.

O diferencial da pesquisa é a abordagem das estratégias de ensino e aprendizagem no currículo de Educação Física do Ensino Médio em relação ao ENEM, identificando semelhanças entre a BNCC e a prova do ENEM, potencialmente encontrando convergências. Essa abordagem permite que educadores físicos e professores de Educação Física no Ensino Médio aprimorem o planejamento curricular alinhando-o aos objetivos propostos tanto na BNCC quanto no ENEM.

EVOLUÇÃO E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

A Educação Física no Ensino Médio compreende três aspectos: sua função como disciplina, sua apresentação no currículo e na BNCC, e as perspectivas e desafios do Novo Ensino Médio. Quanto à função da Educação Física, Daolio (1995) destaca diferentes definições atribuídas por professores, desde visões mais práticas relacionadas ao movimento físico até interpretações mais amplas que envolvem o bem-estar e a harmonia.

A disciplina, ao longo dos anos, teve seu valor social limitado ao contexto político e econômico, como evidenciado nas Constituições de 1988 e 1990. A legislação reflete a

mudança na percepção da disciplina, que passou de facultativa a obrigatória no Ensino Básico. As transformações também foram influenciadas por propostas que visavam integrar a Educação Física ao esporte, destacando seu papel na formação cívica e no combate às drogas.

A reorganização curricular do Ensino Médio em 1997 fortaleceu a obrigatoriedade da disciplina nos cursos diurnos. Assim, a função dessa disciplina, permeada pela sua dimensão cultural, ganha destaque na formação dos alunos e reflete o cuidado com questões relacionadas à saúde, qualidade de vida e lazer. A Educação Física, inicialmente voltada para a promoção de corpos saudáveis, passou por diversas concepções pedagógicas ao longo do tempo. Sob o regime militar, tornou-se um instrumento de manipulação, adotando práticas esportivas competitivas.

Nas décadas seguintes, houve debates sobre sua identidade, transitando de um foco esportivista para uma abordagem mais ampla, envolvendo o desenvolvimento psicomotor e a formação humana. Essa mudança não ocorreu abruptamente, mas foi resultado de pesquisas e reflexões, mudando manter a Educação Física como parte essencial da educação, adaptada à diversidade cultural e aos assuntos comuns nas instituições públicas.

Na década de 1980, com a abertura política no Brasil, a Educação Física passou por transformações e debates. Diversas produções críticas, como o livro "Educação Física – Projeto Diretrizes Gerais para o ensino de 2º Grau – Núcleo Comum" (1992), refletiram sobre a disciplina. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física (BRASIL, 1998) destacam a importância da disciplina no Ensino Fundamental. A BNCC, homologada em 2017 para a Educação Básica, padroniza competências e habilidades em todo o país.

Desde 1988, a criação de uma base comum para a Educação Básica era prevista, intensificada pela LDB 9394/96. A BNCC, estabelecida em 2014, busca garantir conhecimentos essenciais e reduzir desigualdades na educação. Na Educação Física, a BNCC distribui os conteúdos em seis unidades temáticas ao longo do Ensino Fundamental. As dimensões do conhecimento incluem experimentação, uso e apropriação, frutificação, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão, e protagonismo comunitário. Não há uma sequência específica, e as dimensões se integram devido à natureza vivencial da Educação Física. A BNCC também aborda a Educação Física no Ensino Médio.

A pesquisa de Ribeiro (2019) analisou a satisfação dos alunos do Ensino Médio em relação à Educação Física, destacando a importância de integrar aspectos culturais e sociais na aprendizagem. Nesse contexto, a BNCC enfatiza a necessidade de abordar a corporeidade e

motricidade, promovendo o diálogo com outras áreas do conhecimento. Os resultados da pesquisa revelam a preferência dos alunos por práticas esportivas, enquanto apontam desafios relacionados à metodologia e organização das aulas. A análise à luz da BNCC destacou questões pedagógicas, de motivação e apoio institucional, indicando melhorias na prática educacional.

A BNCC orienta a Educação Física no Ensino Médio, integrando competências gerais da Educação Básica e distribuindo-as em quatro áreas de conhecimento. A ênfase na "Linguagem e suas tecnologias" destaca a importância de abordar corporeidade e motricidade, incorporando práticas além dos esportes. A facilidade fornecida pela BNCC permite adaptações às condições da escola nas práticas corporais. O caráter lúdico dessas atividades não exclui a necessidade de planejamento com objetivos educacionais específicos, alinhados às oito dimensões do conhecimento propostas por esse documento.

Destaca-se a importância de uma abordagem integrada para práticas corporais no Ensino Fundamental, conforme orientado pela BNCC. No Ensino Médio, a BNCC enfatiza reflexão, vivência e aprofundamento do conhecimento sobre o corpo e a saúde. Orienta também que os professores abordem temas presentes no ENEM. A BNCC traz elementos cruciais para o desenvolvimento dos alunos na Educação Física, como autoconhecimento, autocuidado, dimensão social e integração interdisciplinar. Os eixos abrangem diversas manifestações culturais, e se aconselha os professores a iniciar o planejamento planejado uma unidade temática e uma prática corporal específica (Costa, 2020).

Wernke e Euzébio (2012) ressaltam a importância da formação inicial e continuada dos professores para enfrentar a diversidade de conteúdos no Ensino Médio. Gomes e Souza (2021) criticam a ênfase excessiva na BNCC na formação, propondo uma abordagem mais ampla com compromisso social, formação teórica interdisciplinar e avaliação permanente. Diante dos desafios, é importante uma formação docente equilibrada, integrando teoria, prática, compromisso social e reflexão constante. A BNCC fornece diretrizes, mas a formação deve ser flexível e atenta às transformações sociais e educacionais.

O Ensino Médio oferece diversas possibilidades para o professor de Educação Física, sendo encorajado pelo MEC a adaptar o currículo à realidade local. A BNCC (BRASIL, 2018) trouxe uma mudança significativa ao integrar a Educação Física na área de "Linguagens e suas tecnologias". Essa mudança permite que os professores ampliem sua abordagem, anteriormente focada em exercícios físicos, agora incluindo uma base teórica sólida. Sob essa perspectiva, é possível explorar temas como corpo, saúde e cultura,

promovendo a formação integral dos alunos.

Diante dos desafios na Educação Física, a BNCC (Brasil, 2018) surge como resposta, incentivando estudos para construir um currículo envolvendo os professores. Essa abordagem visa proporcionar uma compreensão mais profunda das avaliações, como o ENEM, capacitando os professores para orientar as aulas na integração de teoria e prática. Essa sintonia com a BNCC é essencial para elevar a qualidade do ensino da Educação Física e destacar sua relevância no cenário educacional.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO NOVO ENSINO MÉDIO: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PELO ENEM

A educação escolar visa preparar os alunos para a sociedade e o mercado de trabalho, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. A LDB 9394/96 destaca a formação comum para a cidadania e o progresso nos estudos e trabalho. Políticas públicas, leis e decretos, como a BNCC, o ENEM e o Novo Ensino Médio, buscam melhorar a qualidade da educação, especialmente na Educação Básica, que passa por transformações para enfrentar desafios e se adaptar às novas gerações.

A Lei nº 13.415/2017, dinâmica referente ao Novo Ensino Médio, propõe mudanças na estrutura para aproximar os alunos de sua realidade. Entre as principais alterações estão a ampliação do tempo escolar, a reorganização curricular com a BNCC e a inclusão de itinerários formativos nas áreas do conhecimento e formação técnica profissional. Os itinerários, fundamentais para a reforma educacional, permitem a personalização da formação dos alunos de acordo com seus interesses e planos.

No entanto, o Novo Ensino Médio não é unanimidade. Críticas, como a redução da carga horária da Educação Física, são apontadas como uma contrarreforma, afetando um grande número de estudantes. A abordagem baseada em competências é elogiada, mas também traz desafios, como a necessidade de ajustes na administração, logística e aspectos pedagógicos.

A restrição levanta questionamentos sobre o futuro da Educação Física, especialmente com a diminuição da carga horária. Para alguns, representa uma contradição, pois, embora a Educação Física seja reduzida, o Ministério da Saúde recomenda sua realização três vezes por semana em todas as etapas do ensino. Além disso, há preocupações sobre a perda da autonomia docente e a possível diminuição da formação integral dos alunos.

Diante dessas questões, a implementação do Novo Ensino Médio, inicialmente prevista para 2024, evidencia a complexidade das reformas educacionais. Para garantir uma educação mais inclusiva e igualitária, será necessário um esforço coletivo e político abrangente, envolvendo a sociedade em diversos âmbitos.

O ENEM desempenha um papel importante na vida dos estudantes do Ensino Médio no Brasil, especificamente como seletivos de seleção para o Ensino Superior. Contrariamente às críticas sobre a avaliação como prática excludente, é reconhecida por Luckesi (2013) como uma ferramenta que vai além da simples medição do conhecimento. A compreensão das práticas de avaliação dos professores nas disciplinas contribui para desmitificar o caráter específico do ENEM, originalmente concebido como investigação sobre a qualidade do Ensino Médio.

Luckesi (2013) destacou a importância dos professores não apenas compreenderem os conceitos teóricos sobre avaliação, mas também praticá-los no cotidiano, promovendo uma avaliação significativa para alunos e professores. A autoavaliação do professor é crucial para buscar melhorias constantes na prática pedagógica.

Existe distinção entre avaliações internas, realizadas pela escola, e avaliações externas, conduzidas pelos sistemas nacionais, estaduais, municipais e regionais. Enquanto as avaliações internas focam no processo de ensino-aprendizagem, as externas concentram-se no desempenho dos alunos. Essas avaliações, segundo Sudbrack e Fonseca (2021), têm implicações políticas, sendo ferramentas essenciais para melhorar a qualidade e equidade da educação.

As avaliações externas, como o ENEM, são consideradas por Sudbrack e Fonseca (2021) como características políticas que impactam políticas educacionais, currículos e gestão. Os resultados dessas avaliações fornecem subsídios para decisões em níveis diversos, desde o planejamento de políticas públicas até a intervenção pedagógica do professor. A Teoria de Resposta ao Item (TRI) é apresentada como uma metodologia eficaz para a elaboração e correção desses testes, considerando parâmetros como discriminação, dificuldade e probabilidade de acerto ao acaso. Assim, as avaliações, internas e externas, são ferramentas cruciais para melhorar a qualidade da educação, promover a equidade e orientar decisões em diversos níveis educacionais.

O processo de construção de questões de avaliações externas, como o ENEM, envolve a escolha de habilidades, elaboração de anunciados, inclusão de alternativas e definição de padrões de desempenho. Estes padrões categorizam o desempenho dos alunos como abaixo

do básico, básico, adequado e avançado. As avaliações externas, enquanto políticas educacionais, têm impacto significativo na vida escolar, como no acesso ao Ensino Superior.

Sudbrack e Fonseca (2021) destacam o papel protagonista da avaliação nas políticas educacionais, regulando e controlando governos e sistemas educativos. Embora a avaliação seja fundamental para o planejamento educacional, ela pode não refletir completamente as habilidades possíveis, como evidenciadas nas provas do ENEM, SAEB e Prova Brasil. Além disso, Cordeiro e Morini (2020) comparam a BNCC com o ENEM, notando redução no número de competências na BNCC para o Ensino Médio e um acréscimo nas habilidades. Essa mudança pode influenciar as matrizes de avaliação e exames nacionais, refletindo a necessidade de alinhamento entre educação e demandas sociais.

Cordeiro e Morini (2020) destacam que, apesar das diferenças, BNCC e ENEM convergem na importância atribuída ao desenvolvimento de competências e habilidades, bem como na ênfase em contextualização e interdisciplinaridade. Ambos reconhecem a necessidade de conectar o ensino à realidade e promover uma abordagem integrada e contextualizada para enfrentar desafios complexos na sociedade contemporânea.

A Educação Física passou por mudanças no ENEM em 2009, integrando-se a quatro áreas de conhecimento. Na área de Linguagens e Códigos, a Matriz de Referência destaca competências e habilidades, como reflexão psicológica e corporal e compreensão da linguagem corporal. Entretanto, a prática nas escolas nem sempre reflete essas diretrizes, gerando disparidades entre o esperado e o praticado.

A construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) é elementar, deve ter objetivos claros, conteúdos, tempos e métodos bem definidos. A Educação Física, historicamente centrada no corpo, precisa integrar correntes pedagógicas para promover uma compreensão mais ampla. As questões do ENEM, embora busquem essa integração, muitas vezes focam mais em esportes e sociedade do que em aspectos conceituais da disciplina.

As questões do ENEM revelam lacunas na preparação dos estudantes, destacando a predominância de saberes práticos sobre conceituais. A leitura atenta e a eliminação de respostas absurdas são estratégias-chave para compreender as questões, que frequentemente exploram a relação entre práticas corporais e conhecimento do corpo.

As questões do ENEM sobre Educação Física, segunda análise de Luz Júnior (2020), tendem a abordar esporte, práticas corporais comunitárias e saúde, enfatizando a relação com a sociedade contemporânea. A compreensão da leitura corporal, a diferenciação de benefícios primários e secundários das atividades físicas e uma visão mais ampla do corpo como

construção cultural são essenciais para responder especificamente às questões.

A preparação dos estudantes para o ENEM em Educação Física deve ir além dos aspectos práticos, abordando conceitos, leitura corporal e relação entre corpo, cultura e sociedade. Integrar correntes pedagógicas e ampliar a compreensão do corpo como construção cultural são fundamentais para melhorar o desempenho dos alunos nessas questões.

As questões do ENEM exigem dos alunos um entendimento amplo da relação da Educação Física com outras disciplinas, indo além da abordagem tradicional sobre cultura do corpo, esporte e saúde. A preparação para o ENEM requer um trabalho interdisciplinar dos professores, especialmente na área de conhecimento, pois as questões utilizam uma linguagem pouco familiar, buscando compreensão além do preparo físico e saúde física.

Na análise de Luz Júnior (2020), há uma lacuna na preparação dos alunos para o ENEM, o que estabelece a necessidade de revisão curricular para abordar as disciplinas de forma mais integradas. A Educação Física, historicamente centrada no corpo, deve evoluir para uma compreensão mais ampla, integrando dança, educação especial, reabilitação e outras perspectivas.

O tema saúde e qualidade de vida ganhou destaque no ENEM, refletindo a importância contemporânea de hábitos saudáveis. Exames padronizados, como o ENEM, desempenham um papel fundamental na formulação de políticas educacionais, promovendo ações estratégicas e considerando diferentes programas.

A Educação Física, após reformas curriculares, assume relevância, buscando integrar suas especificidades com outras disciplinas. O ENEM avalia competências e habilidades, refletindo a interdisciplinaridade da Educação Física. A disciplina vai além do exercício físico, abordando práticas corporais, hábitos saudáveis, desenvolvimento humano e danças. A BNCC (BRASIL, 2018) orienta a inclusão da Educação Física nos currículos escolares, registrando sua importância. O ENEM, ao abordar questões interdisciplinares, destaca temas como saúde, qualidade de vida, vida social, esportes e aspectos culturais, incentivando os alunos a adotar uma vida mais ativa e democrática.

ANÁLISE DAS QUESTÕES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENEM À LUZ DA BNCC

As análises aqui apresentadas correspondem a um recorte de um trabalho maior, desenvolvido no contexto de uma dissertação de mestrado. Naquela pesquisa, explorou-se a coleta e análise de dados das 20 questões selecionadas das provas do ENEM entre 2018 e

2022, abordando aspectos como dificuldade de resolução, tipos de questões, e categorização. Para este capítulo, elegeu-se uma amostra de cinco questões, para fins de exemplificação. A análise é conduzida à luz da BNCC, da LDB 9394/96 e referências teóricas da pesquisa.

As questões provenientes do portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP), foram escolhidas considerando o período referenciado e foram incorporadas na prova de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias. Optou-se por analisar as questões, mapeando temas, habilidades e competências aplicáveis, comparando-se com o conteúdo previsto na BNCC ao longo dos cinco anos.

Foram utilizados critérios como a diversidade de temas, conteúdos envolvidos na disciplina, alinhamento com a BNCC, e diferentes níveis de complexidade na seleção das questões. As provas, embora tenham quatro versões, apresentam as mesmas questões, variando apenas a ordem, como estratégia antifraude. Nessa revisão, apresenta-se a análise de cinco questões, tendo-se selecionado uma por prova/ano.

O primeiro dia da Prova do **ENEM edição 2018** foi 04 de novembro; as questões de Educação Física do ENEM/2018 foram retiradas do site do INEP[48].

QUESTÃO 16: A história do futebol é uma triste viagem do prazer ao dever. […] O jogo se transformou em espetáculo, com poucos protagonistas e muitos espectadores, futebol para olhar, e o espetáculo se transformou num dos negócios mais lucrativos do mundo, que não é organizado para ser jogado, mas para impedir que se jogue. A tecnocracia do esporte profissional foi impondo um futebol de pura velocidade e muita força, que renuncia à alegria, atrofia a fantasia e proíbe a ousadia. Por sorte ainda aparece nos campos, […] algum atrevido que sai do roteiro e comete o disparate de driblar o time adversário inteirinho, além do juiz e do público das arquibancadas, pelo puro prazer do corpo que se lança na proibida aventura da liberdade.

GALEANO, E. Futebol ao sol e à sombra. Porto Alegre: L&PM, Pockets, 1995 (adaptado).

O texto indica que as mudanças nas práticas corporais, especificamente no futebol,

a) fomentaram uma tecnocracia, promovendo uma vivência mais lúdica e irreverente.
b) promoveram o surgimento de atletas mais habilidosos, para que fossem inovadores.
c) incentivaram a associação dessa manifestação à fruição, favorecendo o improviso.
d) tornaram a modalidade em um produto a ser consumido, negando sua dimensão criativa.
e) contribuíram para esse esporte ter mais jogadores, bem como acompanhado de torcedores.

A alternativa "d)" é correta, abordando a profissionalização e comercialização do futebol, destacando a perda do sentido original do esporte como "a alegria do povo". A análise revela interesses comerciais, discutindo problemas como *doping* e corrupção, conforme previsto na BNCC, contemplando a Habilidade EF89EF05 (8º e 9º EF). A questão interpreta a evolução do futebol, criticando sua transformação em espetáculo lucrativo, afastando-se da criativa. Autores como Bracht (1999), Kunz (2004) e Castellani Filho (1998)

[48] Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2018/2018_PV_impresso_D1_CD1.pdf.

são citados para contextualizar a influência da mercantilização do esporte na Educação Física, evidenciando impactos negativos nas práticas corporais e sociais.

O primeiro dia da Prova do **ENEM edição 2019** foi 03 de novembro. As questões referentes à disciplina de Educação Física do ENEM/2019 foram retiradas do site do INEP[49].

QUESTÃO 18: Esporte e cultura: análise acerca da esportivização de práticas corporais nos jogos indígenas. Nos Jogos dos Povos Indígenas, observa-se que as práticas corporais realizadas envolvem elementos tradicionais (como as pinturas e adornos corporais) e modernos (como a regulamentação, a fiscalização e a padronização). O arco e flecha e a lança, por exemplo, são instrumentos tradicionalmente utilizados para a caça e a defesa da comunidade na aldeia. Na ocasião do evento, esses artefatos foram produzidos pela própria etnia, porém sua estruturação como "modalidade esportiva" promoveu uma semelhança entre as técnicas apresentadas, com o sentido único da competição.

ALMEIDA, A. J. M.; SUASSUNA, D. M. F. A. Pensar a prática, n. 1, jan.-abr. 2010 (adaptado).

A relação entre os elementos tradicionais e modernos nos Jogos dos Povos Indígenas desencadeou a:

a) padronização de pinturas e adornos corporais.
b) sobreposição de elementos tradicionais sobre os modernos.
c) individuação das técnicas apresentadas em diferentes modalidades.
d) legitimação das práticas corporais indígenas como modalidade esportiva.
e) preservação dos significados próprios das práticas corporais em cada cultura.

A opção "d)" é a resposta correta, abordando a legitimação dos Jogos dos Povos Indígenas como modalidade esportiva. O texto destaca a adaptação dos elementos tradicionais, como arco e flecha, para esse propósito. A questão engloba as Habilidades EF89EF18 e EF89EF21 da BNCC, que tratam das transformações históricas nas lutas e das características das práticas corporais de aventura na natureza. O estudo recente de Weyh, Silva e Canabarro (2023) critica a BNCC, apontando a necessidade de abordar as mudanças na concepção de história dos povos indígenas. A questão desafia a Educação Física a ensinar a esportivização das práticas indígenas considerando aspectos históricos e culturais, alinhando-se aos valores de respeito à diversidade e culturas, conforme a BNCC (Brasil, 2018).

O primeiro dia da Prova do **ENEM edição 2020** foi 17 de janeiro. As questões referentes à disciplina de Educação Física do ENEM/2020 foram retiradas do site do INEP[50].

QUESTÃO 15: O suor para estar em competições e esportivas internacionais de alto nível é o mesmo para homens e para mulheres, mas não raramente as remunerações são menores para elas. Se no tênis, um dos esportes mais equânimes em termos de gênero, todos os principais torneios oferecem prêmios idênticos nas disputas femininas e masculinas, no futebol a desigualdade atinge seu ápice. Neymar e Marta são dois expoentes dessa paixão nacional. Ela já foi eleita cinco vezes melhor jogadora do mundo pela FIFA. Ele conquistou o

[49] Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2019/2019_PV_impresso_D1_CD1.pdf.
[50] Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2020_PV_impresso_D1_CD1.pdf.

terceiro lugar na última votação para melhor do mundo. Mas é na conta bancária que a diferença entre os dois se sobressai.



Disponível em: http://apublica.org. Acesso em: 9 ago. 2017 (adaptado).

O esporte é uma manifestação cultural na qual se estabelecem relações sociais. Considerando o texto, o futebol é uma modalidade que

a) apresenta proximidade com o tênis, no que tange às relações de gênero entre homens e mulheres.
b) se caracteriza por uma identidade masculina no Brasil, conferindo maior remuneração aos jogadores.
c) traz remunerações, aos jogadores e jogadoras, proporcionais aos seus esforços no treinamento esportivo.
d) resulta em melhor eficiência para as mulheres e, consequentemente, em remuneração mais alta às jogadoras.
e) possui jogadores e jogadoras com a mesma visibilidade, apesar de haver expoentes femininas de destaque, como Marta.

A opção “b)” é a resposta correta. O texto destaca a associação cultural do futebol ao gênero masculino no Brasil, evidenciando a disparidade salarial entre atletas masculinos e femininos, exemplificada pela comparação entre Neymar e Marta. A remuneração não está vinculada à qualidade do atleta, mas sim ao seu gênero, revelando discriminação e desvalorização profissional das mulheres no futebol. A questão aborda a Habilidade EF05HI05, relacionando o conceito de cidadania à conquista histórica de direitos, e também a Habilidade EM13LGG502, analisando criticamente preconceitos e relações de poder nas práticas corporais. Castellani Filho (1998) destaca a importância da análise crítica das representações midiáticas no esporte. A resposta correta reflete a persistência do pensamento arraigado na identidade masculina, evidenciada pela disparidade salarial entre jogadores e jogadoras no futebol. A questão permite deduzir uma resposta diretamente a partir das informações fornecidas no texto.

O primeiro dia da Prova do **ENEM edição 2021** foi 21 de novembro. As questões referentes à disciplina de Educação Física do ENEM/2021 foram retiradas do site do INEP[51].

QUESTÃO 17: A história do futebol brasileiro contém, ao longo de um século, registros de episódios racistas. Eis o paradoxo: se, de um lado, a atividade futebolística era depreciada aos olhos da "boa sociedade" como profissão destinada aos pobres, negros e marginais, de outro, achava-se investida do poder de representar e projetar a nação em escala mundial. A Copa do Mundo no Brasil, em 1950, viria a se constituir, nesse sentido, em uma rara oportunidade. Contudo, na decisão contra o Uruguai sobreveio o inesperado revés. As crônicas esportivas elegiam o goleiro Barbosa e o defensor Bigode como bodes expiatórios, "descarregando nas costas" dos jogadores os "prejuízos" da derrota. Uma chibata moral, eis a sentença proferida no tribunal dos brancos. Nos anos 1970, por não atender às expectativas normativas suscitadas pelo estereótipo do "bom negro", Paulo César Lima foi classificado como "jogador-problema". Ele esboçava a revolta da chibata no futebol brasileiro. Enquanto Barbosa e Bigode, sem alternativa, suportaram o linchamento moral na derrota de 1950, Paulo César contra- atacava os que pretendiam condená-lo pelo insucesso de 1974. O jogador assumia as cores e as causas defendidas pela esquadra dos pretos em todas as esferas da vida social. "Sinto na pele esse racismo subjacente", revelou à imprensa francesa: "Isto é, ninguém ousa pronunciar a palavra 'racismo'. Mas posso garantir que ele existe, mesmo na Seleção Brasileira". Sua ousadia consistiu em pronunciar a palavra interdita no espaço simbólico do discurso oficial para reafirmar o mito da democracia racial.
Disponível em: https://observatorioracialfutebol.com.br. Acesso em: 22 jun. 2019
(adaptado).

O texto atribui o enfraquecimento do mito da democracia racial no futebol à

a) responsabilização de jogadores negros pela derrota na final da Copa de 1950.
b) projeção mundial da nação por um esporte antes destinado aos pobres.
c) depreciação de um esporte associado à marginalidade.
d) interdição da palavra "racismo" no contexto esportivo.
e) atitude contestadora de um "jogador-problema".

A opção "e)" está correta. A questão aborda o racismo na história do futebol brasileiro, destacando a postura do jogador Paulo César contra o racismo no esporte. Relacionadas à Habilidade EF89EF05, as atitudes racistas são vinculadas a situações de violência e corrupção no esporte. Daolio (1995) e Fogaça Júnior (2009) concordam que a Educação Física está intrinsecamente ligada às questões sociais, políticas e culturais do esporte. O racismo, um problema social, reflete-se também no contexto esportivo. Daolio (1995) destaca que o estudo teórico do futebol possibilita a compreensão das implicações sociais, do preconceito contra jogadores negros e das modificações ao longo do tempo. Questões como essa promovem a reflexão crítica dos alunos sobre desigualdades sociais e problemas no esporte, demonstrando a conexão da Educação Física com aspectos culturais, políticos e históricos. A questão apresenta um contexto histórico do futebol brasileiro, focando episódios racistas e a contradição na percepção do esporte pela sociedade. A resposta correta exige compreensão da desigualdade racial no esporte, especialmente no futebol, evidenciada pela denúncia de racismo por parte de um "jogador-problema" na seleção brasileira.

[51] Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2021_PV_impresso_D1_CD1.pdf

O primeiro dia da Prova do **ENEM edição 2022** foi 13 de novembro. As questões referentes à disciplina de Educação Física do ENEM/2022 foram retiradas do site do INEP[52].

QUESTÃO 19: Pisoteamento, arrastão, empurra-empurra, agressões, vandalismo e até furto a um torcedor que estava caído no asfalto após ser atropelado nas imediações do estádio do Maracanã. As cenas de selvageria tiveram como estopim a invasão de milhares de torcedores sem ingresso, que furaram o bloqueio policial e transformaram o estádio em terra de ninguém. Um reflexo não só do quadro de insegurança que assola o Rio de Janeiro, mas também de como a violência social se embrenha pelo esporte mais popular do país. Em 2017, foram registrados 104 episódios de violência no futebol brasileiro, que resultaram em 11 mortes de torcedores. Desde 1995, quando 101 torcedores ficaram feridos e um morreu durante uma batalha campal no estádio do Pacaembu, autoridades têm focado as ações de enfrentamento à violência no futebol em grupos uniformizados, alguns proibidos de frequentar estádios. Porém, a postura meramente repressiva contra torcidas organizadas é ineficaz em uma sociedade que registra mais de 61.000 homicídios por ano. "É impossível dissociar a escalada de violência no futebol do panorama de desordem pública, social, econômica e política vivida pelo país", de acordo com um doutor em sociologia do esporte.

Disponível em: https://brasil.elpais.com. Acesso em: 22 jun. 2019 (adaptado).

Nesse texto, a violência no futebol está caracterizada como um(a) problema social localizado numa região do país.

a) desafio para as torcidas organizadas dos clubes.
b) reflexo da precariedade da organização social no país.
c) inadequação de espaço nos estádios para receber o público.
d) consequência da insatisfação dos clubes com a organização dos jogos.

A opção correta é "c)". O texto aborda os cenários de violência associados ao futebol no Rio de Janeiro e em todo o país, atribuindo isso à falta de investimento público em segurança. Essa deficiência resulta em diversos problemas de violência nas esferas física, moral, social e econômica, dentro e fora do campo, e mostra ineficácia no combate à violência, defendendo a necessidade de segurança para todos os torcedores, sem recorrer à repressão. A temática pode ser explorada com as orientações da BNCC - Habilidades EF89EF05 e EM13LGG502, que busca a análise crítica de preconceitos, estereótipos e relações de poder nas práticas corporais, repudiando manifestações de injustiça e desrespeito aos direitos humanos e valores democráticos. Brandolin, Koslinski e Soares (2015) ressaltam que a violência nos estádios é resultado de questões mais profundas na sociedade, e a repressão policial não se mostra como solução eficaz. A BNCC incentiva essa abordagem para desenvolver a compreensão crítica dos alunos em relação às práticas corporais e esportivas. A questão exige que os alunos reflitam sobre os elementos que são relevantes para as situações de violência durante os jogos.

Conforme Coronel (2013), ainda que a violência seja um fenômeno que percorre a história brasileira, para ser compreendida ela carece de ser inserida nos contextos social,

[52] Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2022_PV_impresso_D1_CD1.pdf.

cultural, histórico e político do qual emerge. A pesquisa revela a incorporação de temas da BNCC nas questões de Educação Física, como gênero, violência, saúde e racismo. A disciplina evoluiu, abordando questões interdisciplinares e despertando interesse em diversas faixas etárias; os desafios persistem, incluindo aspectos sociais, culturais, de gênero e transações no esporte; tópicos como fisiologia e biomecânica são menos frequentes. As questões destacam a conscientização sobre temas sociais, alinhando-se à visão integral proposta por Nahas (2017).

A BNCC enfatiza a consolidação de conhecimentos no Ensino Médio, mas a escola não é a única responsável pela qualidade de vida dos alunos. A abordagem inclusiva e integrada é crucial, segundo Daolio (2006). As questões reforçam que a Educação Física vai além do exercício físico, tocando aspectos culturais, históricos e sociais. A análise crítica evidencia a necessidade de compreender a disciplina em sua comunidade, apoiando as propostas de Kunz (2004) e Daolio (2006). As questões estimulam a interpretação crítica dos alunos, fazendo com que a Educação Física insurja como integradora do corpo humano na interação entre natureza e cultura, conforme destacado por Daolio (2006).

CONCLUSÃO

A pesquisa concluiu que as questões de Educação Física no ENEM (2018-2022) estão de acordo com as competências e habilidades propostas pela BNCC (BRASIL, 2018), enfatizando a abordagem integral da disciplina. Destacou a importância da interpretação para os alunos responderem corretamente, ressaltando a relevância do exame na promoção da formação integral. Recomenda-se uma pesquisa empírica com alunos do Ensino Médio para avaliar a percepção dessas questões e sua relação com o aprendizado em sala de aula, atualizando ainda mais a prática pedagógica.

Ademais, reitera-se, com o estudo realizado, a necessidade de continuidade e ampliação dos debates em torno das propostas referentes ao Novo Ensino Médio, bem como, das políticas públicas promovidas em prol da educação, como é o caso da BNCC. O olhar crítico de todos os envolvidos nesses processos, bem como o envolvimento dos docentes brasileiros, é fundamental para que ocorra um ensino e uma aprendizagem de qualidade, com foco nos estudantes.

REFERÊNCIAS

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 48, ago. 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3NLKtc3KPprBBcvgLQbHv9s/?format=pdf&lang=pt.

BRANDOLIN, Fábio; KOSLINSKI, Mariane, Campelo; SOARES, Antônio Jorge Gonçalves. A percepção dos alunos sobre a educação física no ensino médio. **Revista de Educação Física**. UEM 26 (4) • Sep-Dec, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.4025/reveducfis.v26i4.29836.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** / BNCC. Ministério da Educação – MEC / Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED / União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME. BRASIL/MEC, 2018.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Política Educacional e Educação Física**. Campinas – SP: Editora Autores Associados, 1998.

CORDEIRO, Rogério Soares; MORINI, Maria Santini Castro. BNCC e ENEM: possíveis diálogos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** – RBPAE, v. 36, n. 3, set./dez. 2020, p. 889-910. Disponível em https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/issue/view/4110/876.

CORONEL, Luciana Paiva. A representação da violência na ficção de Rubem Fonseca dos anos 70: o brutalismo em questão. **Revista Literatura em Debate**, v. 7, n. 12, p. 183–192, 2013.

COSTA, Márcio. BNCC Educação Física Ensino Médio. Publicado em: 01 out. 2020. **SAE Digital**, 2020. Disponível em: https://www.dicaseducacaofisica.info/bncc- ensino-medio/. Acesso em: 08 jul. 2022.

DAOLIO, Jocimar. **Cultura, Educação Física e futebol**. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2006. p. 63-71. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7581514/mod_resource/content/2/A%20Ruptura%20Natureza- Cultura%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20F%C3%ADsica%20-%20Jocimar%20Daolio.pdf.

DAOLIO, Jocimar. Cultura a partir do movimento. **Revista Paulista de Educação Física.** Suplemento n. 1, 1995. p. 40-44.

FOGAÇA JÚNIOR, Orlando Mendes. **Ensino de educação física escolar**: pedagogia VI. São Paulo: Pearson Prentice Hall. 2009.

GOMES, Gabriel Vielmo; SOUZA, Maristela da Silva. Formação de professores em educação física pós BNCC. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 13, n. 2, ago. 2021, p. 858-873.

INEP/MEC. **Matriz de Referência do ENEM**. Ministério da Educação / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf.

KUNZ, Eleonor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6. ed. Ijuí: Unijuí, 2004. (Coleção Educação Física). Baixado de: http://www.educacaofisica.seed.pr.gov.br/arquivos/File/relatos/transformacao_elenor_kunz.pdf.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. [livro eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. Disponível em: https://pdfcoffee.com/qdownload/avaliacao-da-aprendizagem-escol-cipriano-carlos-luckesipdf-pdf-free.html.

LUZ JÚNIOR, Almir Ferreira. **Questões comentadas de Educação Física para o ENEM**. 2. ed. Rio Branco - AC: Stricto Sensu Editora, 2020.

NAHAS, Markus Vinícius. **Atividade Física, saúde, qualidade de vida**: Conceitos e Sugestões para um estilo de vida ativo. 7. ed. Florianópolis: Ed. do Autor, 2017. Disponível em: https://sbafs.org.br/admin/files/papers/file_lIduWnhVZnP7.pdf.

RIBEIRO, Silvana das Neves Cassupá. **Educação física no ensino médio:** satisfação e motivação nas aulas de educação física de alunos do município de Candeias do Jamari. Monografia (Licenciatura Plena em Educação Física). Porto Velho – RO: Universidade Federal de Rondônia – UNIR, 2019. Disponível em: https://ri.unir.br/jspui/bitstream/123456789/3224/1/TCC_SILVANA_2019_COMPLETO_mesclado.pdf.

SUDBRACK, Edite Maria; Dora Maria Ramos Fonseca. Políticas educativas e a avaliação: inflexões do exame PISA. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 15, n. 02, jan. 2021. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/77783/43093.

WERNKE, Sandro Just; EUZÉBIO, Carlos Augusto Euzébio. A atuação dos professores de Educação Física no ensino médio: a formação inicial em estudo. **EFDeportes.com Revista Digital**. Buenos Aires, Año 17, Nº 172, Septiembre de 2012. Disponível em: https://efdeportes.com/efd172/a-atuacao-dos-professores-de- educacao-fisica.htm.

REFLEXÕES SOBRE OS PARADIGMAS DO ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO E AS DIRETRIZES DA BNCC

Luciana Ledo Peres Ruis[53]
Laísa Veroneze Bisol[54]

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Literatura exerce um papel social na formação dos sujeitos e, diante disso, é indispensável que haja espaço para debates acerca deste tema em todos os âmbitos. Nessa perspectiva, as práticas de leitura literária na escola contribuem para a formação escolar e desenvolvimento pessoal dos estudantes que, na fase do Ensino Médio, ainda estão constituindo a sua forma de pensar e enxergar o mundo e a sociedade. Ter a Literatura como aliada nesse processo efetiva uma das funções escolares, que diz respeito à formação de um sujeito crítico e reflexivo. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevê esse compromisso, e prevê, ainda, a formação do leitor-fruidor ao longo de todas as etapas escolares. Para isso, é necessário que haja esse trabalho nas salas de aula em todos os Componentes Curriculares e não somente nas aulas de Língua Portuguesa.

Partindo dessas ideias, neste capítulo, analisamos as propostas de trabalho sobre o ensino da Literatura a partir das orientações descritas por Rildo Cosson, em sua obra *Paradigmas do Ensino da Literatura,* em consonância com aquilo que prevê a BNCC, que representa um importante documento norteador do ensino brasileiro. No estudo de Cosson, o autor traz uma contextualização de como o ensino da Literatura foi proposto nas escolas, e problematiza estes aspectos a partir de "paradigmas". Assim, o referido autor delimita seis paradigmas do ensino da Literatura, sendo os dois primeiros vistos como tradicionais e os demais como contemporâneos. Na sequência, tratamos do ensino da Literatura na BNCC

[53] Mestre em Educação pela URI- Campus de Frederico Westphalen. Professora na rede pública de Educação, em Sinop/MT. Email: a102164@uri.edu.br
[54] Doutora em Letras – Estudos literários pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Doutora em Comunicação e Informação Contemporânea pela Universidade de Santiago de Compostela (USC-ES); Mestra em Letras – Literatura Comparada pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI); Graduada em Comunicação Social – Jornalismo pela UFSM. Docente no Programa de Pós-graduação em Educação (mestrado e doutorado) da URI – campus de Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: laisabisol1@gmail.com.

versando como está normatizado o trabalho com a Literatura atualmente. Realizamos, por fim, uma reflexão a respeito do ensino da Literatura em sala de aula.

A LITERATURA EM SALA DE AULA E SEUS PARADIGMAS

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Brasil, 1997) determinam que a leitura na escola deve ir além do caráter de "objeto de ensino" para se transformar em "objeto de aprendizagem". Isso significa que as práticas literárias devem ser trabalhadas de maneira mais próxima da realidade dos estudantes e não como atividades artificiais. Para que isso seja possível, é necessário propor uma variedade de obras literárias, explorando

> (...) os diferentes 'para quês' – resolver um problema prático, informar-se, divertir-se, estudar, escrever ou revisar o próprio texto – e com as diferentes formas de leitura em função de diferentes objetivos e gêneros: ler buscando as informações relevantes, ou o significado implícito nas entrelinhas, ou dados para a solução de um problema (Brasil, 1997, p. 41-42).

Desse modo, para que o trabalho literário ocupe esse espaço de destaque é preciso que os professores sondem as obras literárias com bastante ênfase, dando relevância extremada aos livros, dado que, para atingir um nível satisfatório de bons leitores, criativos e produtores de conhecimento, a leitura informativa e a leitura literária devem ser estimuladas na escola. Para Bordini e Aguiar (1998), todos os tipos de leitura são significativos, porém, a leitura literária desempenha um papel diferente na formação dos leitores:

> Todos os livros favorecem a descoberta de sentidos, mas são os literários que o fazem de modo mais abrangente. Enquanto os textos informativos atêm-se aos fatos particulares, a Literatura dá conta do real, pois, representando o particular, logra atingir uma significação mais ampla (Bordini; Aguiar, 1988, p. 7).

A leitura das obras literárias precisa ser vista como algo prazeroso e de descobertas. Cabe à escola, desde os anos iniciais, estimular e fomentar práticas de leitura literária. Para que a escola produza um ensino eficaz da leitura de obras literárias, é necessário dispor de uma biblioteca bem equipada, na Área da Literatura, com bibliotecários e professores leitores que promovam o livro literário, e sobretudo uma interação harmoniosa entre estudantes e professores.

Diante do exposto, desenvolvemos uma reflexão a respeito do ensino da Literatura nas escolas, incluindo como a Literatura foi abordada nos documentos oficiais até chegar na Base

Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC, 2018). Para isso, recorremos à leitura da obra de Rildo Cosson, intitulada *Paradigmas do Ensino da Literatura*. O autor salienta que o ensino da Literatura, bem como de outras ciências, passou por várias transformações ao longo da história, que podem ser lidas como uma sucessão de paradigmas. Para compreender o ensino da Literatura ao longo do tempo, Cosson (2020) conceitua seis paradigmas, que descrevemos a seguir. O autor critica os dois primeiros mais tradicionais e atribui certa importância aos outros paradigmas mais contemporâneos.

> No Brasil, a partir da herança jesuítica na educação, é possível localizar seis paradigmas no ensino da Literatura: dois paradigmas tradicionais moral-gramatical e histórico-nacional –, que pertencem ao passado mais distante, e quatro paradigmas contemporâneos – analítico-textual, social-identitário, formação do leitor e letramento literário –, que emergem sucessivamente desde o final do século XX até nossos dias (Cosson, 2020, p. 1).

Os paradigmas apontados pelo autor têm seu conceito específico sobre o que é a Literatura e orientam o trabalho do professor em sala de aula. Dessa forma, a seleção de textos literários que serão trabalhados, o tipo de avaliação, os objetivos, os conteúdos, os materiais e a organização das aulas, apresentam-se com características próprias e peculiares, exigindo dos professores diferentes posturas frente ao trabalho proposto.

Cosson (2020), ao expor os paradigmas, faz uma crítica aos dois mais tradicionais, vindos da herança jesuítica. Os paradigmas são classificados pelo autor em paradigmas voltados às heranças jesuíticas, que são: o *moral-gramatical* e *histórico-nacional*. Há também os paradigmas mais contemporâneos, que são: *analítico-textual*, *social-identitário*, *formação do leitor* e, por último, o paradigma do *letramento literário*.

Ao iniciarmos com os primeiros, temos que, no paradigma *moral-gramatical*, a Literatura é "um corpo de obras dadas pela tradição" (Cosson, 2020, p. 21). As obras valorizadas pertencem a um passado, são textos gregos, latinos e obras originalmente produzidas na Língua Portuguesa, que são chamadas de clássicas (Cosson, 2020). Nesse paradigma, a Literatura é como "o legado do melhor da produção cultural da humanidade" (Cosson, 2020, p. 23). Nesse conceito, está a ideia de que o leitor, ao entrar em contato com esse legado literário, tem acesso a uma cultura superior. Quanto aos objetivos do ensino da Literatura, os mesmos equivalem a ensinar a língua e formar moralmente os estudantes, pois os textos são tomados como modelos de escrita e também de correção gramatical. No que diz respeito à moral, a meta é fazer com que os leitores extraiam o que é certo e errado, o que é o bem e o mal, os vícios e as virtudes de cada obra literária lida. O conteúdo trabalhado possui

duas frentes a ser seguido, sendo que a primeira manifesta “os textos literários como material de leitura” e a segunda, como “exemplos da língua considerada culta e modelo para a escrita” (Cosson, 2020, p. 25). E, a metodologia, ou como se ensina a Literatura, é através da análise detalhada e explicada dos elementos que compõem o texto. É necessário “dissecar o texto para demonstrar o seu apuro linguístico-cultural e assegurar a compreensão da lição moral nele contida” (Cosson, 2020, p. 26).

No segundo paradigma, *histórico-nacional*, “a Literatura é vista como um conjunto de obras distribuídas ao longo do tempo, e a ideia principal é descrever o Brasil” (Cosson, 2020, p. 44). Também são incorporados textos de valor puramente documental do período colonial, como é o caso da Carta de Caminha e dos cronistas quinhentistas, ou as obras didático-religiosas, como as do Padre Anchieta. Em relação ao valor da Literatura nesse paradigma, ela tem validade porque explica o que é o Brasil e, o que é ser brasileiro, ao menos no modo como visualizavam os autores à época. A Literatura é uma espécie de tradutor cultural, por isso, suas obras são selecionadas e guardadas como um tesouro nacional. Em relação aos objetivos, o “maior deles, como disciplina, é formar o brasileiro como brasileiro” (Cosson, 2020, p. 49). Ainda, os conteúdos variam entre textos recolhidos da tradição popular, como contos, anedotas, lendas, causos, rimas e similares à história da Literatura Nacional. Contudo, o autor expõe que, nesse paradigma, o ensino da Literatura é mais amplo e, ao mesmo tempo, mais restrito. É amplo porque incorpora, mesmo que precariamente, o folclore e suas práticas e é restrito por se prender às obras nacionais. A metodologia “segue o padrão transmissivista, o modelo de ensino dominante na primeira metade do século XX” (Cosson, 2020, p. 50).

Observamos, nesses dois paradigmas, um ensino do texto literário baseado apenas na bibliografia, e isso distancia o aluno das obras literárias, posto que ele é visto como alguém que não sabe nada sobre Literatura e somente recebe as informações repassadas pelos professores e livros. Os trabalhos com o texto literário são ancorados em atividades de memorização, reprodução, exercícios, provas e testes.

Esses dois paradigmas, conceituados por Cosson como tradicionais, trazem um distanciamento cultural, uma vez que a Literatura é qualificada como algo superior e é como se unicamente a partir do contato com essa “cultura superior” é que os estudantes poderiam aprender a falar e escrever corretamente, e ter fruição quanto às qualidades estéticas do texto literário. No entanto, essa condição dada ao texto literário como erudito é acessível a poucos, sendo uma marca de separação social bastante visível. Também analisamos, nesses dois modelos de ensino da Literatura, a apresentação de um Brasil histórico desconhecido dos

alunos e, muitas vezes, distorcido pelas narrativas literárias, já que, apesar de demonstrar como era o país, algumas das narrativas o faziam de uma maneira segregacionista, privilegiando etnias, culturas, gêneros e as classes sociais economicamente mais favorecidas da época.

É importante sobrelevarmos que o professor tem, face a esses dois paradigmas, *moral-gramatical* e *histórico-nacional*, um papel transmissivista de conteúdo, enquanto aos alunos compete receber passivamente, sem questionar e, especialmente, reverenciar os textos e os ensinamentos que eles oferecem. Entretanto, para a escola atual, cabe encontrar modos de trabalhar essas narrativas, ademais do papel de guardar bem esses livros, não necessariamente guardá-los fisicamente, mas referenciá-los como um conjunto de obras valiosas para a formação dos estudantes.

Conforme Cosson (2020), é na segunda metade do século XX que frequentes mudanças aparecem nas concepções dos estudos literários. Surgem as teorias formalistas, o pós-estruturalismo, o sociointeracionismo, e outras vertentes que, além de trazer novas abordagens acerca dos estudos literários, trazem mudanças nos sistemas educacionais. Essas mudanças são inspiração para os quatro novos paradigmas conceituados pelo autor. Cosson (2020, p. 76) afirma que os paradigmas *moral-gramatical* e *histórico-nacional*, por não contemplarem um ensino de Literatura próximo dos alunos, que lhes "garantiam autonomia discursiva e pedagógica", é que surgiram os paradigmas mais contemporâneos, que são: o paradigma *analítico-textual, social-identitário* e o de *formação de leitor e letramento literário*.

No paradigma *analítico-textual* descrito por Cosson (2020, p. 73), a Literatura é definida a partir do grau de elaboração estética das obras, ou seja, "é texto literário todo aquele com uma alta elaboração estética". Sendo assim, são considerados textos literários várias obras clássicas e várias obras canônicas, todavia, nem todas as obras clássicas e canônicas são encaradas como literárias. As obras que não são relevantes, não são consideradas literárias e ficam de fora, mesmo que tenham sido escritas por autores consagrados. Para serem vistas como Literatura precisam ter traços discursivos distintos, precipuamente em nível linguístico, caso contrário, não serão incluídas na lista de obras literárias. No que tange ao valor, a obra literária vale por ser um objeto estético e que facilita a fruição estética. O valor das obras literárias, nesse paradigma, é afirmado pela originalidade da elaboração da obra como marca de sua artisticidade (Cosson, 2020, p. 76). O autor

evidencia que, nessa acepção, o valor das obras literárias não é da Literatura como linguagem ou discurso, e sim das obras individuais, que juntas formam o corpus literário.

O objetivo principal da obra literária, nesse paradigma, é desenvolver a consciência estética do aluno para que possa reconhecer e apreciar adequadamente os textos literários de qualidade (Cosson, 2020, p. 77). No que concerne ao ensino da Literatura, o que é trabalhado "é a análise literária como um procedimento de interpretação da obra individual e, por conseguinte, de sua avaliação ou afirmação como esteticamente literária" (Cosson, 2020, p. 79). Notamos que, nesse paradigma, são averiguados os elementos composicionais dos textos e as categorias com as quais se opera a análise textual. No tocante à metodologia, o trabalho analítico se encerra no texto e não vai além dele, visto que o produto final é a apreciação estética e nada mais do que está no texto. Ainda, analisando o papel do aluno nesse paradigma, compreendemos que ele é um aprendiz leitor e, para isso, precisa adquirir um repertório de obras literárias válidas e ser acompanhado pelo professor em sua prática de leitura. O papel da escola seria o de garantir o acesso dos estudantes às obras de alta qualidade estética.

Nesse contexto, é fundamental os estudantes conhecerem as obras literárias consideradas canônicas, por oportunizarem a formação individual, ampliando as percepções de mundo e, também, porque, geralmente, elas são cobradas em vestibulares e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e em outros processos seletivos de ingresso ao Ensino Superior. Entretanto, o trabalho na escola deve ir além dessa exigência imposta pelos exames admissionais.

No paradigma *social-identitário,* a Literatura é vista como "produção cultural que representa as relações sociais e expressa identidades" (Cosson, 2020, p. 99). Atinente ao valor literário, "a Literatura vale pelo espaço de representação social que oferece tanto ao autor quanto ao leitor" (Cosson, 2020, p. 102). Quer dizer, o valor da Literatura está no seu conteúdo, no tema que aborda e naquilo que a obra diz ou deixa de dizer ao representar a sociedade. Nesse paradigma, a Literatura é como um espaço de combate à opressão, aos preconceitos e à discriminação de grupos minoritários. Ela é um campo de valorização das diversas expressões de gênero, etnia, classe e orientação sexual de forma ética.

No que se refere a um primeiro objetivo da Literatura nesse paradigma, seu papel é o de "desenvolver a consciência crítica do aluno para que ele possa se posicionar política e eticamente em relação à sociedade" (Cosson, 2020, p. 105); assume um papel social relevante na formação do sujeito. Um segundo objetivo da Literatura, nesse paradigma, é o

reconhecimento do outro por meio do texto literário, daí a precisão de explorar, em sala de aula, textos literários que gerem, dentro e fora da escola, a empatia e o respeito às diferenças. E, por último, a terceira meta é a elevação da autoestima do aluno. O texto literário contribui para o fortalecimento e a identidade de grupos minoritários, posto que passa a ser lido como um espaço de questionamento reflexivo sobre os estereótipos, sendo um veículo de resistência, ressignificação e autorrepresentação.

O conteúdo de ensino, nesse paradigma, está constituído pelas representações sociais tanto em textos canônicos ou não, que são pertinentes pela voz autoral que enunciam. Nesse novo modelo de ensino da Literatura, o conteúdo do texto não é dado somente pelo autor, mas também pelo leitor, que o reconstrói à medida que lê. Cosson (2020) indica, em sua obra *Paradigmas do Ensino da Literatura*, que o foco metodológico, no paradigma *social-identitário*, é a análise crítica dos textos literários e o conteúdo deles. Nessa toada, constatamos que a leitura dos textos literários serve como uma forma de "denunciar os estereótipos, preconceitos, discriminações e opressões, bem como para garantir direitos e empoderar o leitor, reconhecendo a sua diversidade cultural e social" (Cosson, 2020, p. 120). Para que aconteça essa formação crítica do aluno, é necessário que haja uma troca de saberes entre estudantes e professores, de maneira ativa e colaborativa.

Outro ponto frisado na obra é que o ensino da Literatura, nesse cenário,

> apresenta algumas fragilidades, principalmente, no engajamento político que determina os caminhos a serem seguidos nas leituras literárias. Isso pode ser visto como doutrinação ideológica e causar discussões entre pais e professores, escola e autoridades educacionais, em relação a leitura de determinadas obras e a abordagem temática. (Cosson, 2020, p. 121).

O papel da escola no paradigma *social-identitário* "é ser um espaço democrático de formação cidadã do aluno, no que diz respeito aos direitos das minorias e reconhecimento do outro de forma justa e igualitária" (Cosson, 2020, p. 126). Esse paradigma representa, de modo mais adequado, o papel da Literatura na escola, servindo como um suporte de denúncia às vozes que são reprimidas. Seu objetivo, enquanto disciplina, então, é a formação de um cidadão democrático, o foco de trabalho não é mais servir de mero ensino para a Língua Portuguesa, ou para introdução de temas à produção textual, contudo, um papel muito mais significativo, que é ajudar o aluno a se posicionar criticamente em relação à sociedade em que vive.

No paradigma da *formação do leitor,* a Literatura é retratada como um "vasto corpo de textos escritos que circulam dentro e fora da escola" (Cosson, 2020, p. 129), desde livros-brinquedos feitos para os bebês até as obras canônicas das literaturas nacionais, isto é, todo o material impresso que de alguma forma faz parte do mundo ficcional ou poético. Quanto ao valor da Literatura, ela "vale pelo seu caráter formativo, sendo essa a razão de seu papel destacado na escola e na sociedade em geral" (Cosson, 2020, p. 132). Nesse modelo de ensino da Literatura, o valor vai além do pragmatismo pedagógico inerente a ela, pois, por meio dela, o aluno se desenvolve como indivíduo e também desenvolve o gosto e o hábito pela leitura. O objetivo da Literatura, nessa conjuntura, é "desenvolver o hábito pela leitura, criar o gosto pela leitura e formar o leitor crítico-criativo" (Cosson, 2020, p. 134).

No que se refere ao conteúdo ensinado em sala de aula, apreendemos que "não há conteúdos, mas sim uma prática", "uma vez que o objeto de atividade pedagógica é a fruição, a leitura íntima e pessoal sem qualquer constrição ou impedimento" (Cosson, 2020, p. 136-137). A metodologia, nesse paradigma, tem como traço mais marcante a leitura, e são abandonadas as prescrições que envolvem a leitura literária na escola. Há uma recusa às abordagens críticas, históricas ou estruturais do texto literário, ao revés do que ocorre nos paradigmas anteriores.

Diferentemente dos dois paradigmas mais tradicionais, divisamos que, nos três acima referidos, exige-se uma postura mais ativa do aluno frente ao texto literário. Os estudantes são convidados a vivenciarem a linguagem literária, fazendo análises sobre a estrutura e os estilos, tal qual no paradigma *analítico-textual* e, em outros momentos, devem analisar a fruição da linguagem textual, como é orientado no paradigma de *formação de leitores*.

Outrossim, no paradigma *social-identitário,* é possível enxergarmos um olhar crítico às obras canônicas e, por outro lado, uma preocupação com a questão ética e uma neutralidade da particularidade própria do texto literário. No paradigma da *formação de leitor*, a principal característica é a formação individual de um leitor específico e a Literatura estaria na escola por dois motivos: primeiro, porque através dela "o aluno se desenvolve como indivíduo, ou seja, a leitura dos textos literários proporciona ao leitor experiências que ampliam e aprofundam sua compreensão do viver" (Cosson, 2020, p. 133); segundo, por ser "[...] o instrumento mais eficiente que se conhece para a criação do gosto e do hábito pela leitura" (Cosson, 2020, p.133). Ainda, de acordo com o autor, no paradigma formação de leitor, os problemas relacionados à leitura estão mais ligados ao trabalho dos professores em sala de aula, com os livros e alunos, do que às condições históricas e materiais que os

estudantes precisam enfrentar relativamente ao estudo da Literatura. Diante desses conflitos, o autor discorre sobre o paradigma do *letramento literário*.

O último paradigma proposto por Cosson (2020) é o do *letramento literário*, que reconhece a Literatura como "conjunto de obras que abarca tanto os textos dados pela tradição e identificados como clássicos e canônicos, quanto aqueles resgatados e ressignificados para essa tradição. [...] conjunto de obras que representa, repensa e reescreve simbolicamente uma comunidade e a sua herança cultural" (Cosson, 2020, p. 175). É importante destacarmos que, nessa esfera, não só o livro se configura como suporte literário, como também os vídeos, os filmes, os produtos digitais, a voz e o corpo. Ademais, nesse conceito, as obras literárias podem ter grande durabilidade, dependendo do suporte em que circulam, assim como serem passageiras e fugazes. Nessa seara, a Literatura ganha um espaço maior dentro da sala de aula em comparação com os outros paradigmas, visto que o *letramento literário* se apresenta como um repertório de textos e práticas de produção e interpretação, simbolizados nas palavras e pelas palavras.

O valor da Literatura "reside justamente nessa experiência que autores e leitores vivenciam ao manusear a linguagem literária" (Cosson, 2020, p. 179), trazendo uma experiência única de linguagem. Quando pensamos nas metas da Literatura nesse paradigma, entrevemos que "a promoção do *letramento literário* na escola deve ter como objetivo desenvolver a competência literária do aluno" (Cosson, 2020, p. 179). Cosson explica que desenvolver a competência literária no aluno é possibilitar a ampliação e o aprimoramento de seu repertório leitor, em outras palavras, oferecer a ele novas e múltiplas experiências literárias.

Quando refletimos acerca o que é ensinado nesse paradigma, notamos que o conteúdo do ensino da Literatura é "a linguagem literária, compreendida como um repertório de textos e práticas de ler e produzir obras literárias" (Cosson, 2020, p. 183). A Literatura é reputada como uma prática e não como um conteúdo a ser ensinado. Essas práticas passam pela leitura das obras literárias como texto, intertexto e contexto. No que concerne à metodologia, os caminhos indicam o "manuseio do texto literário e o compartilhamento da experiência literária pelos alunos" (Cosson, 2020, p. 186). Para Cosson (2020), nesse caso, a metodologia é uma via espiral e inclusiva e as estações funcionam como pontos de interconexão de práticas de leitura.

Segundo Cosson (2020), o aluno exerce um papel ativo e colaborativo nesse paradigma, tal como no *social-identitário*, pois ele é o principal responsável de seu

aprendizado e a escola é um espaço de letramento que fornece as condições essenciais para o estudante desenvolver tais competências leitoras. Os textos trabalhados são selecionados levando em consideração as necessidades e interesses dos alunos. Nesse sentido, a avaliação foge aos padrões tradicionais e opta-se por diversos mecanismos, dentre eles, níveis e habilidades a serem alcançadas coletivamente.

Esses paradigmas nos mostram como a Literatura foi trabalhada e pensada nas escolas brasileiras. Eles nos fazem refletir sobre como estamos ensinando Literatura, que corrente teórica estamos seguindo e, na contemporaneidade, o que é considerado, de fato, Literatura para os professores. Ponderar a respeito de cada um deles e analisar a prática do professor em sala de aula é uma atividade que daria espaço para uma relevante pesquisa de campo. Quando paramos para refletir tangente a como enxergamos o letramento literário nos paradigmas descritos acima, temos a possibilidade de promover um ensino mais participativo e com alunos mais engajados, como apontam os paradigmas da *formação do leitor* e do *letramento literário*.

Nessa perspectiva, reiteramos que o ensino da Literatura na escola é importante para a formação de sujeitos críticos, com condições de refletir sobre o mundo que os cerca. Antonio Candido (1995, p. 243) expõe que a Literatura "é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade". Em sua tese de doutorado, Laísa Veroneze Bisol (2021, p. 42) afirma que: "quem tem a oportunidade de experienciar o contexto artístico em sua decodificação pode ser instigado a pensar de maneira diferente diante do mundo, ampliando seu universo de percepções, e isso pode contribuir com a edificação individual".

Dessa forma, entendemos que a Literatura tem o papel de aproximar as pessoas e ajudar para a sua formação social. Cabe à escola, então, abrir espaços para que o letramento literário ocupe lugar de ênfase nas aulas e também promover debates alusivos ao trabalho docente com o texto literário, alinhando-o às novas concepções de trabalho com a Literatura.

A LITERATURA NA BNCC

Ao contextualizarmos a Literatura num momento mais atual, chegamos em 2017, com as discussões sobre um novo documento curricular – a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – etapa do Ensino Médio. A BNCC tem a característica de documento normativo, enquanto os anteriores eram orientativos.

A BNCC está em conformidade com a LDB, Lei n.º 9.394/1996. Ela afirma que seu objetivo é unificar e superar a fragmentação das diretrizes educacionais, que apareciam em documentos oficiais anteriores, tais como os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, as *Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica*, entre outros e, também, que será um documento balizador da educação, no Brasil.

A BNCC está embasada em documentos que a legitimam, como a Constituição Federal de 1988, artigo 205, que reconhece a educação como direito fundamental e como dever do Estado, família e sociedade. Também está ancorada na Carta Constitucional, artigo 210, que estabelece a necessidade de que sejam "fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais" (Brasil, 1988).

Dessa forma, baseada nesses documentos legais, a LDB, em seu artigo 9º e inciso IV, declara que cabe à "União estabelecer competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum" (Brasil, 1996). A BNCC, por sua vez, está respaldada, entre outros documentos legais, pelo Plano Nacional de Educação, que cita a necessidade de se ter uma base nacional comum curricular para o Brasil, com foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades (meta 7), referindo-se a direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. E, por último, com a alteração da LDB, em seu artigo 35-A, observamos que a BNCC define direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação.

A BNCC traz alguns elementos orientadores de outros documentos antecessores a ela, tais como os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental* (1998), os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (2000) e as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006). Esses documentos abordavam sobre a noção do direito de aprendizagem, já a BNCC disserta acerca do desenvolvimento de competências a partir de um conjunto de habilidades. Essas competências devem ser desenvolvidas por todas as áreas e Componentes Curriculares.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018, p. 482), a meta da Área de Linguagem, no Ensino Médio, deve ser a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e reflexão a respeito das linguagens artísticas, corporais ou verbais, nos diferentes componentes

curriculares que integram a área. Assim como nos PCNs, o ensino da Literatura, na BNCC, está integrado à Língua Portuguesa, com o desenvolvimento de competências e habilidades através dos conteúdos. Não há o Componente Curricular de Literatura em separado, e o estudo das obras literárias ocorre nas aulas de Língua Portuguesa, no campo artístico-literário.

A orientação para o ensino da Área de Linguagem se dá por meio de campos de atuação, e a língua é analisada como um instrumento prático, sendo que seu estudo está direcionado para um conhecimento pragmático, com a ampliação das possiblidades discursivas e a evolução do nível teórico. O documento estabelece que o processo de ensino e aprendizagem poderá contribuir para que o aluno se posicione eticamente em suas práticas. À vista disso, as demandas sociais são as reguladoras dos currículos:

> Essas demandas exigem que as escolas de Ensino Médio ampliem as situações nas quais os jovens aprendam a tomar e sustentar decisões, fazer escolhas e assumir posições conscientes e reflexivas, balizados pelos valores da sociedade democrática e do estado de direito. Exigem ainda possibilitar aos estudantes condições tanto para o adensamento de seus conhecimentos, alcançando maior nível de teorização e análise crítica, quanto para o exercício contínuo de práticas discursivas em diversas linguagens. Essas práticas visam à participação qualificada no mundo, por meio de argumentação, formulação e avaliação de propostas e tomada de decisões orientadas pela ética e o bem comum. (Brasil, 2018, p. 486).

Esses campos de atuação partem do cotidiano do aluno para delimitar o que é essencial para potencializar a aprendizagem deles. O campo artístico-literário, base do nosso estudo, "é o espaço de circulação das manifestações artísticas em geral, possibilita, portanto, reconhecer, valorizar, fruir e produzir tais manifestações, com base em critérios estéticos e no exercício da sensibilidade" (Brasil, 2018, p. 489). Nessa rota, para Ferreira (2010), há um esvaziamento do ensino da Literatura dentro do contexto escolar e há uma exclusão da vivência estética do texto literário. Nas palavras do autor:

> Aprende-se de maneira atrofiada um compêndio literário, características meramente descritivas e superficiais de uma determinada postura estética, e justapõe-se a isso o manuseio de fichas com resumos das obras literárias. Quase nunca o aluno é levado a realizar uma real atividade de leitura da obra literária, ou seja, exclui-se do ensino de Literatura aquilo que justifica a própria existência da Literatura: a vivência estética do texto literário por seus leitores. (Ferreira, 2010, p. 135).

Na concepção de Ferreira (2010), a Literatura é trabalhada superficialmente nas escolas, não há a exploração completa de uma obra literária. As práticas de leitura literária são utilizadas para trabalhar aspectos da Língua Portuguesa, por exemplo, gramática e produção textual. Nesse percurso, aquela leitura prazerosa, de aprofundamento da obra, do

conhecimento do valor estético, é deixada de lado e assim a Literatura torna-se um subterfúgio para o estudo linguístico ou de outras áreas. A BNCC apresenta sete competências específicas à Área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias; destas, apenas a competência seis discorre sobre as produções artísticas, reduzindo a atividade literária à fruição.

> 6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. (Brasil, 2018, p. 490).

Com alicerce no exposto, entendemos que o ensino literário fica restrito ao campo artístico, uma vez que se configura numa manifestação de arte. Há uma concepção de aprendizagem da arte de maneira geral e fruída, que deixa à nossa interpretação qual conhecimento ensinar, e uma visão idealista, como algo prazeroso que dispõe de ferramentas linguísticas para uma compreensão de significados. As orientações seguem uma hierarquia, pois àquelas destinadas à área são abrangentes e as do campo artístico da disciplina são específicas. Contudo, as específicas são norteadas pelas gerais. Desse modo, a orientação é que primeiramente se construa um currículo pensando na apreciação da arte, buscando a construção de sentidos e bom uso da língua, para então conhecer as obras e fruí-las. Na conclusão do Ensino Médio, o documento propõe que:

> Ao final do Ensino Médio, os jovens devem ser capazes de fruir manifestações artísticas e culturais, compreendendo o papel das diferentes linguagens e de suas relações em uma obra e apreciando-as com base em critérios estéticos. É esperado, igualmente, que percebam que tais critérios mudam em diferentes contextos (locais, globais), culturas e épocas, podendo vislumbrar os movimentos históricos e sociais das artes. (Brasil, 2018, p. 496).

Assim sendo, o objetivo maior das artes, no currículo, é a aprendizagem da fruição. A arte é vista como fonte de prazer. Porém, essa ideia pode trazer um empobrecimento à concepção de arte como forma de conhecimento específico. Na nossa acepção, essa maneira de abordagem negligencia o conhecimento teórico da Literatura, limita o entendimento do conhecimento artístico, com suas especificidades, e o aluno continua com seu conhecimento vago dentro da escola. Isso acontece porque, na elaboração geral do campo artístico, a arte é relegada ao planejamento das aprendizagens fluidas e divertidas, com uma interpelação superficial de critérios teóricos de aprendizagem, pois o objetivo é somente fruí-las.

Consoante a BNCC, o campo artístico é guiado à apreciação e à mobilização da linguagem artística. Concebemos que a arte é ressaltada pelo prazer que deve proporcionar e não como um conhecimento em si. Cumpre, então, a todos os Componentes da Área de Linguagem desenvolvê-las, os quais são:

> (EM13LGG601) Apropriar-se do patrimônio artístico e da cultura corporal de movimento de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de disputa por legitimidade.
> (EM13LGG602) Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade.
> (EM13LGG603) Expressar-se e atuar em processos criativos que integrem diferentes linguagens artísticas e referências estéticas e culturais, recorrendo a conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas.
> (EM13LGG604) Relacionar as práticas artísticas e da cultura corporal do movimento às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica e econômica. (Brasil, 2018, p. 496).

Ao pôr em prática os Componentes, a intenção é que, ao final do processo, o estudante seja capaz de apropriar, fruir, apreciar, expressar e relacionar. As orientações do documento objetivam as práticas discentes e apontam para uma busca do prazer artístico. Sem embargo, essa interpretação diversa da BNCC abre campo para múltiplas interpretações e escolhas distintas, uma vez que há variados meios de se trabalhar e pensar no processo educacional. Essa autonomia dada ao professor, mas sem direcionamento, poderá trazer resultados negativos. Em nossa avaliação, além da autonomia, precisam ser direcionados os meios de como fazer, com clareza e objetividade. Depreendemos que o documento deveria orientar sobre o que ensinar ao aluno e não acerca do que o aluno deve desenvolver. A autonomia é muito importante para o professor, no entanto, pensamos nela com direcionamento efetivo do que se trabalhar. Sem o direcionamento citado, parece haver um mascaramento dos conteúdos escolares e evidencia que, na Literatura, a "fruição, alimentada por critérios estéticos baseados em contrastes culturais e históricos, deve ser a base para uma maior compreensão dos efeitos de sentido, de apreciação e de emoção e empatia ou repulsão acarretados pelas obras e textos" (Brasil, 2018, p. 496).

Dada tal definição da BNCC, não enxergamos os Componentes Curriculares devidamente expostos, e sim um trabalho voltado às práticas, ocupando o lugar dos conceitos a serem ensinados, o que poderá provocar um esvaziamento do currículo para atender às demandas contemporâneas. Saviani (2011) nos traz uma reflexão bastante interessante sobre currículo, que nos leva a ponderar quanto às orientações sinalizadas na BNCC.

> Vejamos o problema já a partir da própria noção de currículo. De uns tempos para cá, disseminou-se a ideia de que currículo é o conjunto das atividades desenvolvidas pela escola. Portanto, currículo diferencia-se de programa ou de elenco de disciplinas; segundo essa acepção, currículo é tudo o que a escola faz; assim, não faria sentido falar em atividades extracurriculares. Recentemente, fui levado a corrigir essa definição acrescentando-lhe o adjetivo "nucleares". Com essa retificação, a definição, provisoriamente, passaria a ser a seguinte: currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola. E por que isto? Porque se tudo o que acontece na escola é currículo, se apaga a diferença entre curricular e extracurricular, então tudo acaba adquirindo o mesmo peso; e abre-se caminho para toda sorte de tergiversações, inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar. (Saviani, 2011, p. 16).

Saviani (2011) embasa mais um questionamento que fazemos: qual é a nossa percepção sobre o que é nuclear na escola? Se partimos da ideia de que todas as orientações têm o mesmo peso, há uma abertura para diversas aprendizagens, menos as que deveriam caracterizar o trabalho escolar. Partindo dessa lógica, em Literatura, o objetivo é a fruição e não importa como será feito, desde que o aluno sinta vontade e prazer pela leitura.

A BNCC é um documento que subsidia a formação do currículo; porém, no ensino da Literatura, não identificamos o que seria nuclear, visto que guia a trabalhar com os clássicos e, ao mesmo tempo, pontua como igualmente relevante trabalhar com a leitura das obras populares e midiáticas. Isso posto, o que seria nuclear segundo essa orientação? O trabalho com a Literatura não será só principiando dos clássicos, a proposta é que "os estudantes possam entrar em contato e explorar manifestações artísticas e culturais locais e globais, tanto valorizadas e canônicas como populares e midiáticas..." (Brasil, 2018, p. 496).

Na BNCC, as manifestações artísticas são concebidas como essenciais à construção curricular, significando que todas as manifestações são equivalentes em importância e valor. Parece que todas as manifestações devem estar presentes no processo de ensino e aprendizagem e estudadas pelo mesmo critério estético. Nossa indagação é se isso é viável, posto que trabalhar com as manifestações artísticas populares e clássicas, equiparando-as com o mesmo valor estético, seria contrariar uma característica própria da arte, que é de superação da realidade, pois cada uma tem suas peculiaridades. É fundamental que o aluno entre em contato com o patrimônio literário considerado clássico, e a escola não pode se negar a essa responsabilidade, luta-se por uma educação emancipatória. Embora havendo uma orientação no campo artístico-literário de trabalho com os clássicos literários, tencionando intensificar a leitura deles, não há uma delimitação no campo da Literatura, mas uma abertura para as manifestações gerais. Vislumbramos, no campo artístico-literário, os textos diversos, entre eles o clássico.

> No campo artístico-literário, busca-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, *vlogs* e *podcasts* literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (*remidiações*, paródias, estilizações, *videominutos*, *fanfics* etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas. (Brasil, 2018, p. 503).

Não fica claro, no texto acima, a importância da leitura literária clássica. Contudo, a escola tem o papel de promover espaço de apreciação estética das obras e apresentar aos alunos aquelas que se configuraram como cânones literários. A Literatura precisa ocupar um lugar de ênfase, porque negar suas especificidades ou colocá-las em um campo maior não contribui para o seu ensino, por isso continua ocupando um lugar de subterfúgio na escola.

Ainda, percebemos uma grande desconexão entre os objetivos pretendidos e as orientações apresentadas na BNCC em relação ao trabalho com Literatura. Em uma análise da versão preliminar da BNCC, Rodrigues (2017) demonstra preocupação com a ideia de que as literaturas ocuparam um lugar periférico, pois as propostas de trabalho privilegiadas estão centradas nos gêneros textuais, na oralidade e na comunicação cotidiana. Na opinião de Rodrigues (2017), essa situação traria grandes prejuízos à formação humanística dos estudantes, uma vez que a Literatura é quem promove a intersecção entre os três conjuntos de competências gerais pontuadas no documento, que são: as competências pessoais e sociais, as competências cognitivas e as competências comunicativas.

Até a versão final, o texto da BNCC passou por diversas modificações. Contudo, Fontes (2018) defende que o ensino literário vem sendo negligenciado no Brasil e, numa comparação com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, a BNCC representa um retrocesso em suas orientações educacionais. A autora pontua que a Base apresenta um posicionamento negligente, inconsistente e ocasionalmente omisso concernente ao ensino de literaturas, dado que é apenas apontada a importância do conhecimento literário, considerado nuclear tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, mas não há um embasamento teórico sobre esse ensino. E o problema torna-se mais grave por apresentar as Literaturas como um meio para o conteúdo de Língua Portuguesa e não como um componente curricular específico.

CONCLUSÃO

O prazer pela leitura literária deve fruir através do encantamento que ela produz e da importância que tem para a formação e humanização do sujeito. Apesar disso, percebemos que a leitura das obras canônicas, sem uma reflexão e contextualização proposta pelo professor, pode afastar os alunos, ao invés de criar uma aproximação com a leitura, pois apresentam uma narrativa complexa, com um vocabulário que não faz parte do cotidiano dos estudantes e são histórias que retratam uma época distante, de um Brasil Colônia. Haja vista essa observação, há necessidade de repensarmos a leitura dessas obras, com a proposição de metodologias diferenciadas, por exemplo, integrando tecnologia e comunicação. Essas e outras possibilidades poderão auxiliar o trabalho com a Literatura num formato mais atraente e aproximá-los da leitura das obras canônicas e contemporâneas, de uma forma prazerosa. Daí, a importância de estudar e compreender de que forma os teóricos encaram o tema, bem como, a maneira como a temática é tratada pelos documentos norteadores, como a BNCC.

Os paradigmas apresentados por Cosson nos mostram de que forma a Literatura foi trabalhada e pensada nas escolas do Brasil e nos conduzem à reflexões acerca do modo como a Literatura é ensinada nas salas de aula. A partir disso, se torna mais possível entender os caminhos para promover um ensino mais participativo, com estudantes mais engajados e interessados na leitura de obras literárias.

Por outro lado, temos a BNCC como um importante norteador dessas tarefas, mas que também demanda um olhar crítico para as suas fragilidades. No referido documento, percebemos um foco voltado às práticas de uma maneira muito abrangente, sem considerar as peculiaridades diversas que existem nos mais diferentes contextos escolares brasileiros, o que evidencia um esvaziamento no sentido de atender verdadeiramente às demandas contemporâneas.

Baseada no princípio de contemplar as demandas da contemporaneidade, a BNCC ressalta a Língua Portuguesa e a Matemática como os únicos componentes curriculares obrigatórios durante os três anos do Ensino Médio. Este descaso com a pertinência do ensino literário e das artes em geral desencadeia num problema central que é a promoção de um ensino voltado para a formação técnica, profissionalizante e utilitarista.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura**: a formação do leitor - alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais +**: Ensino Médio – Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**: Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1997.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

FERREIRA, Nathalia Botura de Paula. A arte e a formação humana: implicações para o ensino de literatura. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP, Cultura Acadêmica, 2010. p. 121-138.

FONTES, Nathalia Soares. **A Literatura na Base Nacional Comum Curricular**: o ensino literário e a humanização do indivíduo. 2018. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2018.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso**. DRC-MT Ensino Médio. 2021. Disponível em: https://sites.google.com/view/novo-ensino-medio-mt/drcmt-em-documento-homologado. Acesso em: 09 abr. 2023.

RODRIGUES, Rauer Ribeiro. **Laudo avaliativo da versão preliminar da BNCC de Língua Portuguesa; leitura crítica inclui avaliação de documentos que contextualizam a BNCC de Português**. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer_3_LP_Rauer_Ribeiro_Rodrigues.pdf. Acesso em: 02 nov. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação Contemporânea).

LITERATURA E DIREITOS HUMANOS:
PRÁTICAS DE LEITURA PARA O ENSINO MÉDIO

Grazilaine de Oliveira Tonin[55]
Ana Paula Teixeira Porto[56]

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na contemporaneidade, ler literatura faz-se cada vez mais necessário, não apenas para a formação de um leitor sensível a particularidades estéticas da literatura com desenvolvimento de aguçado senso estético, mas sobretudo pelos diálogos que os textos literários podem fomentar na mente de quem os observa com criticidade. É por meio da literatura que nos deparamos com realidades ficcionais, algumas baseadas em biografias e autobiografias, as quais nos conduzem a um viés importante de nossa formação cidadã: a humanização pautada na valorização dos Direitos Humanos.

Acreditamos que, a partir de práticas mediadoras de leitura literária, temos a oportunidade de promover ações de incentivo à leitura no Ensino Médio, visto que esse nível de ensino também precisa de uma formação sólida de leitores, estimulando a criticidade através da leitura literária. O conhecimento a respeito dos Direitos Humanos em estudos literários é considerado muito necessário na atualidade por contribuir para a formação do educando. Por isso, propomos neste ensaio algumas reflexões acerca de relações entre literatura enquanto objeto de leitura (e não como componente curricular) e Direitos Humanos, delimitando a abordagem para o contexto do Ensino Médio.

Dessa forma, buscamos propor um resgate do espaço da literatura que, aos poucos, tem desaparecido como objeto de aprendizagem das matrizes curriculares do Ensino Médio, abordando temáticas ligadas à formação crítica do sujeito no espaço escolar de forma persuasiva e marcante. No que diz respeito aos Direitos Humanos, é importante enfatizar que estes possuem como objetivo garantir direitos fundamentais, como a vida, a liberdade, a saúde e a segurança das pessoas, bem como o direito à defesa e ao justo julgamento a quem seja acusado de um crime, entre outros. Seus princípios foram oficializados, no século XX, por

[55] Graduada em Letras. Mestre em Educação. Professora rede pública do Estado do Rio Grande do Sul. E-mail: grazitonin@gmail.com
[56] Doutora em Letras. Professora do PPG em Educação da URI. E-mail: anapaula@uri.edu.br

meio da Declaração Universal dos Direitos Humanos, da ONU. A partir desse documento, vemos a correção com outros documentos norteadores da Educação Básica, como Constituição Federal, de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 e suas alterações, o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, e a Base Nacional Comum Curricular, de 2017.

Por meio de estudos que levam em conta a leitura de documentos oficiais bem como de pesquisas bibliográficas, contemplas um debate, na área da Educação, acerca das relações entre literatura e Direitos Humanos como meio de fomento a uma formação humanizadora na escola, especificamente no contexto do Ensino Médio brasileiro.

LITERATURA E DIREITOS HUMANOS: DA LEITURA LITERÁRIA À FORMAÇÃO HUMANIZADORA

Compreendemos que é papel da escola mobilizar-se para garantir um ensino de qualidade e, consequentemente, levar a criança ao entendimento da leitura como algo interessante e desafiador. Essa realidade torna-se possível através da adoção de estratégias comprometidas com a mudança social. Este aspecto está explicitado nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Portuguesa:

> O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos. Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. (Brasil, 1997, p. 21).

A partir desse olhar, aponta-se para a necessidade de reflexão acerca do ensino da própria língua enquanto objeto de interação social, pois o indivíduo que dispõe do hábito de ler certamente tem mais condições de estabelecer uma relação entre aquilo que lê e o mundo que o cerca, por isso, é um aspecto que deve ser introduzido na prática pedagógica desde cedo.

Considerando a importância da presença da literatura para a formação de cada sujeito, evidencia-se a necessidade de não se perder o contato com o universo da ficção, uma vez que ele auxilia na estruturação do próprio caráter, pois o que se sabe de si próprio e dos outros e dos sentimentos são saberes que passam à linguagem ficcional e tornam-nos sujeitos humanizados. Por esse motivo,

> [...] a literatura sempre foi um poderoso instrumento de instrução e educação, como tal, presente em diferentes currículos ao longo dos tempos, desde a poética na Paideia da Grécia Antiga até sistemas mais recentes como o modelo de Portugal, descrito no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário, no qual um dos cinco domínios é o da Educação Literária. Diante disso, o estudo da literatura possui papel basilar na BNCC, pois, de modo distinto ao que comumente é pensado, não está ligado apenas à área de Linguagens - especificamente ao componente curricular de Língua Portuguesa, podendo ser contemplado nas mais diversas áreas do conhecimento, dado seu caráter transdisciplinar. Um exemplo dessa característica é na interface com as Ciências Humanas, já que todo o texto literário é produzido em um determinado momento histórico, dialoga com posições políticas distintas e apresenta diferentes figurações do mundo. A Literatura não é um componente curricular específico na BNCC, mas o seu papel é fundamental nas aulas de Língua Portuguesa e, quando possível, de modo integrado aos estudos linguísticos/discursivos. é importante que, como componente curricular, não privilegie apenas a historicidade das literaturas de língua portuguesa e simplificações didáticas (biografias de autores, lista de obras e datas de publicação, resumos de características, etc.), mas trabalhe com o desenvolvimento de experiências de leitura em diálogo com as culturas juvenis, essa conexão da literatura com os interesses dos estudantes é importante. (RCGEM, 2021, p. 162).

No Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias.

A Base Nacional Comum Curricular considera leitura para além do texto escrito, incluindo imagens estáticas (foto, pintura, desenho, ilustração, infográfico, etc.) ou em movimento (filmes, vídeos, etc.) e som (áudios e música), que circulam em meios impressos ou digitais. Ou seja, a leitura supera a habilidade de apenas saber ler os registros verbais escritos e se amplia para uma dimensão multissemiótica inerente à construção de alguns textos.

Conforme discutido anteriormente, a arte literária é uma representação de uma certa realidade e, assim, ela pode retratar diversos temas ligados ao Direito. A literatura humaniza no sentido de responder à necessidade de ficção e fabulação que nós, intrinsecamente,

possuímos e, similarmente, humaniza a partir do caráter sensibilizador existente nos textos literários, fornecendo subsídios para compreensão do meio social.

É notável que, ao longo da história da literatura, diversos escritores já exerciam funções ligadas ao Direito paralelamente à literatura, pois este seria um meio de transmitir um conhecimento do mundo e da área jurídica, utilizavam de experiências reais para criar obras que retratavam a Justiça. De tal vertente, a literatura "[…] afere a realidade social e, portanto, o Direito" (Godoy, 2008, p. 32).

Sobre isso, é muito propícia a contribuição de Eco (2003, p. 12):

> A leitura das obras literárias nos obriga a um exercício de fidelidade e de respeito na liberdade da interpretação. Há uma perigosa heresia crítica, típica de nossos dias, para a qual de uma obra literária pode-se fazer o que se queira, nelas lendo aquilo que nossos mais incontroláveis impulsos nos sugerirem. Não é verdade. As obras literárias nos convidam à liberdade da interpretação, pois propõem um discurso com muitos planos de leitura e nos colocam diante de ambigüidades e da linguagem e da vida. Mas para poder seguir neste jogo, no qual cada geração lê as obras literárias de modo diverso, é preciso ser movido por um profundo respeito para com aquela que eu, alhures, chamei de intenção do texto.

A literatura, vista como um bem humanizador, é por consequência um direito universal. Verificamos, portanto, o potencial educativo que a obra artística pode ter na formação do sujeito. Para tal, são utilizados diversos textos literários de múltiplos gêneros. É discutido como os seus arranjos contextuais – seus elementos internos e externos – compõem-no, porém através perspectiva de que o estudo de uma obra deve sempre partir dela mesma. Em relação à questão formativa da literatura, pontuamos seu grande poder de iniciação à vida, e não meramente a sua escolarização ou a prática pedagógica dirigida. Por ser concebida a literatura como um direito humano inalienável, daí a importância de concentrar principalmente na educação literária do/a aluno/a, na escola básica.

Por ter participação ativa na construção de habilidades sociais, a literatura contribui na construção da personalidade de cada pessoa a partir de estímulos, histórias e pensamentos diversos. Isto é, com base na observação de uma realidade, o leitor consegue absorver conhecimentos e formular opiniões e conceitos conforme sua percepção e por meio das consequências existentes na obra. Dessa forma, o leitor passa a discernir quais atitudes recriminam e quais exaltam, entre outros aspectos que estão diretamente relacionados à formação da personalidade.

FIGURA 1 - Literatura e Direitos Humanos: da leitura literária à formação humanizadora



Fonte: Elaboração das autoras a partir de referencial bibliográfico (2023).

Ao estabelecer uma interconexão entre literatura e Direitos Humanos, esperamos contribuir para uma prática educativa mais humanizadora, incentivando o hábito da leitura, explorando o caráter sensibilizador da literatura, bem como sua função social e libertadora despertando a consciência crítica para fortalecê-la como um instrumento de efetivação dos Direitos Humanos.

Podemos considerar que o campo de discussões em torno do debate entre escrita e exclusão social vem se ampliando, valorizando não só o que é narrado, como também incorporando a responsabilidade ética diante do passado. Há muitos textos literários com teor testemunhal e de resistência que auxiliam na reflexão acerca da exclusão social sofrida por alguns grupos, oportunizando a discussão da história, da própria literatura, como é o caso dos contos escolhidos para a proposição de prática na próxima seção.

Tais exemplos mostram que é necessário fazer mais que simplesmente discutir teoricamente conceitos como inclusão social, Direitos Humanos e Educação: é preciso, de fato, investir na representação e na existência de grupos sociais marginalizados no espaço escolar, destacando papéis que fogem aos estereótipos e que reavaliam sua importância no universo cultural e social brasileiro.

Em nossa reflexão preconizamos o espaço que a literatura, como manifestação sociocultural complexa e dialética (Candido, 1995), pode ocupar em sala de aula, discutindo temas que apontam para uma perspectiva inclusiva de minorias, visibilizando grupos e indivíduos, ajudando a “combater estereótipos, discriminações de qualquer natureza e violações de direitos de pessoas ou grupos sociais, favorecendo o convívio com a diferença”

(Brasil, 2018, p. 467), para desenvolver no/a aluno/a, segundo a perspectiva da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), "princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos" (Brasil, 2018, p. 490).

Observamos o que propõe a competência 9 da BNCC:

> Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos Direitos Humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (Brasil, 2018, p. 12).

Dessa forma, o reconhecimento do outro como um indivíduo igual a mim em suas necessidades e sentimentos, mas único quanto à sua vivência e sua história, é a base para a empatia, e também daquilo que motiva os Direitos Humanos, como uma forma de assegurar dignidade para todos e todas.

No contexto educacional e no convívio social, talvez o grande desafio esteja em compreender a empatia como algo além de "sentir o que o outro sente", mas "se colocar no lugar do outro enquanto outro, ou seja, nas condições do outro", entendendo o outro como um indivíduo autônomo, à luz da ética da alteridade. E, tratando-se de Direitos Humanos, um sujeito autônomo que compartilha dos mesmos direitos que "eu" e todas as pessoas, independente de vir de uma realidade parecida com a minha ou não.

Promover reflexões acerca de obras literárias que trazem temáticas dolorosas, como a tortura, a discriminação, a violência e sua correlação com os Direitos Humanos, a partir do viés da empatia do leitor e do senso crítico que este pode desenvolver, por exemplo, pode trazer importantes contribuições no entendimento do potencial humanizador e sensibilizador da literatura e a função social desta área do conhecimento para a efetivação dos Direitos Humanos.

Zygmunt Bauman (2020, p. 17), sociólogo e filósofo polonês, em sua obra *O elogio da literatura*, quando questionado por Riccardo Mazzeo, enuncia claramente que considera a literatura tão importante para a Sociologia, a ponto de considerar que as duas disciplinas são "irmãs" por estarem "dispostas a rasgar constantemente seu véu de pré-interpretação":

> A natureza da literatura é em si ambivalente, metafórica metonímica. Ela é capaz de expressar solidez e fluidez, assim como homogeneidade e pluralidade, a natureza suave e mesmo "pungente, áspera e friável" de nossa existência. Não só nós carecemos das palavras para dizer quem somos e o que queremos, mas também somos alimentados a colheradas, fartados e saturados de palavras que são tão vazias e sem vida quanto cintilantemente atraentes e sedutoras – as palavras ubíquas que

> são repetidas pelas sereias da celebridade, usadas por novos dispositivos hi-tech extraordinários e os últimos produtos irresistíveis imprescindíveis, os quais nos autorizam a tomar nosso lugar na sociedade, conforme esperado. (...) se você deseja cooperar com seus leitores em sua ânsia (consciente ou não) de encontrar a verdade de seu próprio modo de ser e estar no mundo e aprender sobre as alternativas que permanecem inexploradas, desprezadas, negligenciadas ou ocultas", é essencial que a sociologia e a literatura trabalhem juntas para aumentar nossa capacidade de avaliar e revelar a autenticidade que é obscurecida pelos véus que nos cercam e para sustentar a liberdade de ir ao encontro de nossas necessidades. (Bauman, 2020, p. 17).

Segundo o autor, a literatura e a Sociologia assemelham-se, pois ambas teriam uma segunda verdade que as sustenta e fazem um trabalho de desconstrução, de reinterpretação. O desejo dessas duas áreas não é o de encobrir a realidade: pelo contrário, é um misto de coragem e ruptura, de descobrir a realidade nua e crua, sem cortinas (Bauman, 2020).

Neste mesmo sentido, Candido (2011, p. 175) assevera que "a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas" e, pelo fato de agir segundo a poderosa força da realidade, ela pode suscitar efeitos que não são desejados às autoridades, pois, historicamente, um livro, nas mãos do leitor, pode ser um fator de perturbação, de revolta, de risco.

Nessa lógica, a literatura é vista pelo autor na sua amplitude que perpassa os mais diversos gêneros textuais e abrange diferentes dimensões da arte, bem como da essência humana nas suas variadas culturas. Assim, literatura, bem mais que fruição estética, configura-se com visão social, uma forma do homem pensar e ver o mundo, incluindo as diversas criações desde o toque poético, ficcional e dramático, nos diferentes níveis de uma sociedade e cultura, folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas de produção escrita das grandes civilizações.

Na concepção de Candido (2011), a literatura é considerada em âmbito universal como um elemento próprio do ser humano, pois

> O processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção a complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (Candido, 2011, p. 180).

De acordo com o autor, a literatura é uma necessidade e um direito, já que humaniza e dá vazão aos sentimentos, além de ser considerada um meio de denúncia: "[...] a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações

de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual" (Candido, 2011, p. 188).

É possível destacar a grande contribuição da literatura e, portanto, para o ensino não só de Língua Portuguesa e da Literatura, mas para a educação de modo geral, pois adentra a formação humana em sua totalidade, perpassando a construção de valores, comportamentos, atitudes e construção de conhecimento. Dentro dessa discussão é válido citar também as palavras de Lajolo (2002) quanto à influência da literatura no que concerne às suas vantagens ao ensino e ao ser humano:

> Em movimento de ajustes sutis e constantes, a literatura tanto gera comportamentos, sentimentos e atitudes, quanto, prevendo-os, dirige-os, reforça-os, matiza-os, atenua-os; pode revertê-los, alterá-los. É, pois, por atuar na construção, difusão e alteração de sensibilidades, de representações e do imaginário coletivo, que a literatura torna-se fator importante na imagem que socialmente circula, por exemplo, de criança e de jovem. (Lajolo, 2002, p. 26-27).

Enfatizamos, portanto, a importância da literatura na conquista da autonomia, na orientação de posturas adequadas perante a sociedade e na formação de sentimentos, sejam eles de satisfação, sejam de indignação, sejam de resistência. Nos diversos setores da essência humana, ela pode exercer influência e destacar-se como um relevante elemento a ser considerado e posto em prática diariamente na vida escolar. Afinal, as vantagens que propicia são bens necessários ao homem, visto que é colocada em um patamar que se iguala a direitos adquiridos no decorrer da história da humanidade.

Candido (2011), reconhecendo a literatura como necessária à existência humana, em *A literatura e a formação do homem*, tece grave crítica à atitude de do texto literário, subversivo às amarras moralizantes, afirmando que:

> [...] a função educativa é muito mais complexa do que pressupõe um po nto de vista estritamente pedagógico[...]. A literatura pode formar, mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa – o Verdadeiro, o Bom e o Belo – definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela – com altos e baixos, luzes e sombras. Daí as atitudes ambivalentes que suscita nos moralistas e nos educadores, ao mesmo tempo fascinados pela sua força humanizadora e temerosos da sua indiscriminada riqueza. (Candido, 2011, p. 83).

É pertinente salientar a oportunidade que o educador pode ter nas mãos quando se apropria do texto literário no contexto escolar, por se tratar de um instrumento capaz de

agregar conhecimento, envolver através da ficção, bem como preparar o sujeito para a reflexão e a discussão em torno de temas que abrangem a realidade do educando.

Dessa forma, é correto afirmar que o texto literário possui caráter formador e, por conseguinte, pedagógico. Assim, podemos recorrer a Antonio Cândido (1995) quando ele se refere ao texto literário como detentor de um caráter humanizador:

> Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (Candido, 2011, p. 254).

Evidentemente, a atividade de leitura precisa ter um desdobramento, um retorno, um produto final, ligado à análise, compreensão e ou interpretação do texto lido. Nessa perspectiva, ao concluir uma leitura, é preciso que o leitor tenha espaço para demonstrar o que foi adquirido, socializar com quem está próximo, estabelecer relações entre o texto e o contexto em seu entorno. Assim, vejamos como Rildo Cosson aborda o ato de ler:

> No sentido de que lemos apenas com os nossos olhos, a leitura é de fato um ato solitário, mas a interpretação é um ato solidário. O trocadilho tem por objetivo mostrar que no ato de leitura está envolvido bem mais do que o movimento individual dos olhos. Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço. (Cosson, 2016, p. 27).

A leitura, a análise, a socialização e a reflexão de obras precisam ser conduzidas a partir da leitura integral da obra. Candido (2011), quando fala do caráter humanizador da literatura através da estrutura e ordenação das palavras feitas por um escritor, também nos ensina que a literatura tem um poder enorme sobre como enxergamos nós mesmos e o mundo e sobre cidadania, porque a literatura nos humaniza e expande a visão da realidade circundante. Além disso, afirma que todas as artes têm essa qualidade, cada uma à sua maneira, destacando o seguinte:

> [...] a luta pelos Direitos Humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis da cultura. A distinção entre cultura popular e cultura erudita não deve servir para justificar e manter uma separação iníqua, como se do ponto de vista cultural a sociedade fosse dividida em esferas incomunicáveis, dando lugar a dois tipos incomunicáveis de fruidores. Uma

> sociedade justa pressupõe o respeito dos Direitos Humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável. (Candido, 2011, p. 262-3).

Nesse sentido, discorremos que a proximidade entre literatura e Direitos Humanos pode começar com uma relação temática, na qual o engajamento do escritor é um ato fundamental, de possível compromisso político, dando voz a questões que de outra maneira teriam dificuldade de circular pela sociedade, tornando público algo que de algum modo irá impactar o leitor para ser lembrado, questionado e transformado na sociedade.

Como professores de literatura nos tempos presentes, por vezes não podemos alterar o lugar que a literatura ocupa no sistema social, como cidadãos, todavia, podemos trabalhar de forma humanizada em direção a uma sociedade na qual nem a literatura, nem outro produto cultural servirão como um meio de exclusão política e dominação, mas sim como um instrumento de combate às desigualdades e à violação dos Direitos Humanos.

Talvez ainda permanecemos muito longe desse ideal, em função das grandes desigualdades sociais que ainda dividem tão profundamente a nossa população, mas é possível mudar essa realidade. Portanto, para que a literatura deixe de ser privilégio de pequenos grupos, é preciso que a organização da sociedade seja feita de maneira a garantir uma distribuição equitativa dos bens. Em princípio, só em uma sociedade igualitária os produtos literários poderão circular sem obstáculos (Candido, 2011).

Nessa perspectiva, tudo está em conceber a literatura como um direito e então reivindicar condições sociais e políticas que venham a garanti-lo para todas as camadas da população, com prioridade para as mais carentes de recursos materiais e culturais, com o que a literatura conquistaria.

A exemplo disso, também podemos tomar como referência a própria LDB (Lei de Diretrizes e Bases), que marca como direito do/a aluno/a do Ensino Médio o seguinte tópico: "o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico" (LDB, capítulo 35, inciso III, 1996). Diante de tal inciso, pode-se perceber a importância da educação integral e, em especial, a literatura para o cumprimento deste direito, pois sem a leitura regular, não há formação ética, autonomia intelectual ou desenvolvimento do pensamento crítico.

Enfatizamos, portanto, a relevância dos textos literários para a formação crítica do leitor na medida em que atuam como arma no combate às desigualdades e violação dos Direitos Humanos.

> A literatura, ao contrário, diferentemente da ciência e da técnica, é, foi e continuará sendo, enquanto existir, um desses denominadores comuns da experiência humana, graças ao qual os seres vivos se reconhecem e dialogam, não importa o quão distintas sejam suas ocupações e desígnios vitais, as geografias e as circunstâncias em que existem, e, inclusive, os tempos históricos que determinam seu horizonte. (Llosa, 2004, p. 352).

De acordo com Mario Vargas Llosa, (2004, p. 359), a leitura literária é considerada "uma atividade insubstituível para a formação do cidadão numa sociedade moderna e democrática, de indivíduos livres, e que, por isso mesmo, deveria ser inculcada nas famílias desde a infância e fazer parte de todos os programas de educação como uma disciplina básica". Como atividade insubstituível na formação do aluno, a literatura precisa ser lida e apreciada e, para tanto, a mediação de leitura faz-se necessária com proposição clara de aprendizagem e formação leitora.

PRÁTICA DE LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO

Para reflexão acerca de prática mediadora de leitura no Ensino Médio, com abordagem que se relaciona aos Direitos Humanos, parte-se da escolha de obra literária e autor que possibilitam esse cotejo. Não é qualquer obra literária que nos permite essa condição. Propomo-nos, assim, a pensar na luta da mulher negra em um contexto desfavorável, um cenário de discriminações, de pobreza, baixa escolaridade, subempregos e violações de Direitos Humanos, traduzido em histórias dolorosas e marcantes através da literatura. Entendemos que a obra de Conceição Evaristo, autora negra que se reporta à condição periférica da mulher, é uma opção adequada para a proposta que apresentamos.

Para realização da proposta de trabalho, é preciso que o docente tenha conhecimento prévio das narrativas "Maria" e "Ana Davenga", de Conceição Evaristo, as quais estão publicadas no livro *Olhos d´água.* Deve ainda ter um entendimento do contexto em que as obras estão inseridas e a importância da autora por sua representação social e sua escrita de testemunho. Será necessário também dispor de recursos tecnológicos e seguir a metodologia desenvolvida por Isabel Solé, que trata de três tempos de análises: a) antes da leitura; b) durante a leitura; e c) depois da leitura. Entende-se que essa sequência é ideal para a proposta realizada neste estudo, uma vez que pode ser facilmente aplicada e pode contemplar, para além do texto, outras linguagens que conversam com a temática. Aos discentes, a prática requer a disponibilidade do tempo para que as atividades a serem desenvolvidas, bem como interesse e envolvimento na proposta.

Dessa forma, a prática mediadora pode atingir o objetivo de problematizar situações de violência contra pessoas negras e discriminação racial e de gênero, por meio de textos literários, na construção de uma discussão crítica, séria e fundamentada sobre uma temática de relevância social e pautada na defesa de Direitos Humanos, com a finalidade de propiciar aos alunos da Educação Básica momentos de diálogo e reflexão, tornando-os seres humanos mais sensíveis, leitores e críticos ao contexto social vivenciado atualmente.

No delineamento desse objetivo, permite-se que habilidades da BNCC indicadas para essa prática, são evidenciadas as habilidades do componente curricular Língua Portuguesa para a etapa do Ensino Médio, a saber:

(EM13LP10) Selecionar informações, dados e argumentos em fontes confiáveis, impressas e digitais, e utilizá-los de forma referenciada, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum) e contemple a sustentação das posições defendidas. (BRASIL, 2018, p. 508).

(EM13LP31) Selecionar informações e dados necessários para uma dada pesquisa (sem excedê-los) em diferentes fontes (orais, impressas, digitais etc.) e comparar autonomamente esses conteúdos, levando em conta seus contextos de produção, referências e índices de confiabilidade, e percebendo coincidências, complementaridades, contradições, erros ou imprecisões conceituais e de dados, de forma a compreender e posicionar-se criticamente sobre esses conteúdos e estabelecer recortes precisos. (Brasil, 2018, p. 517).

(EM13LP45) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica. (Brasil, 2018, p. 522).

(EM13LP51) Analisar obras significativas da literatura brasileira e da literatura de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos), considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como elas dialogam com o presente. (Brasil, 2018, p. 525).

Considerando esses fatores, alunos de terceiro ano do Ensino Médio da rede regular de ensino são o público-alvo dessa prática. Isso se justifica pelo fato dos estudantes estarem inseridos no último ano de ensino básico e, portanto, devem estar habilitados a reconhecer os elementos da narrativa, interagir criticamente em abordagens interpretativas de temáticas mais

complexas e estabelecer comparações do contexto histórico da narrativa e a temática da violência, homossexualidade e Direitos Humanos, que serão apreciados criticamente nesta prática de leitura.

A metodologia dessa proposição está pautada na exibição de infográficos e suas respectivas fontes, sobre a violência contra pessoas negras e violação dos Direitos Humanos, e prática de leitura, análise e produções a partir dos contos "Maria" e "Ana Davenga", de Conceição Evaristo. Com base nessa apreciação, os estudantes serão desafiados com atividades referentes aos textos em análise, haja vista que cada atividade promoverá reflexões.

a) Recursos e materiais básicos para a execução das atividades: Projetor multimídia e computador com acesso a esse recurso, caixa de som, aparelhos de celular, computadores com acesso à internet, cópias ou livro.

b) Tempo previsto para a aplicação da sequência: 08h de duração para a sequência didática em sala de aula e 2h de atividades extraclasse exclusiva para os alunos. Destaca-se ainda que a duração das atividades poderá variar, podendo estender-se por mais tempo.

c) Abordagem centrada em três momentos: antes (despertar da atenção dos alunos, busca por expectativas de leitura, mobilização da atenção deles), durante (apresenta o texto, faz as atividades) e depois da leitura (reflexão sobre o que a leitura proporcionou para a vida deles). Esses momentos de leitura estão baseados nas estratégias de leitura propostas por Isabel Solé (1998).

À vista disso, podem ser explorados os seguintes procedimentos, que sintetizamos de forma objetiva no quadro abaixo. Ele é uma reprodução sucinta das proposições de práticas mediadoras de leitura apresentadas na dissertação de mestrado de Tonin (2023).

QUADRO 1 – Prática de leitura literária

Momento 1: Antes da leitura	**Momento 2:** Durante a leitura	**Momento 3:** Depois da leitura
Foco central: motivação para a leitura e pra as reflexões acerca da violência contra a mulher	**Foco central:** desenvolvimento das habilidades de leitura crítica do texto literário e discussão acerca das relações entre literatura e Direitos Humanos	**Foco central:** ampliação do debate com produção autoral, centrada em gênero textual específico do Ensino Médio
Sequência da prática: *Exibição de infográficos com dados estatísticos sobre a violência	**Sequência da prática:** *Leitura dos contos, por parte dos alunos; *Problematização dos	**Sequência da prática:** Produção de texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal

contra pessoas negras e violação dos Direitos Humanos; *Apresentar aos estudantes (pausar, comentar, comparar e explicar) as ocorrências mais importantes expostas sobre a realidade de preconceito, violência, desigualdades sociais e condições extremamente precárias para a dignidade humana que muitas pessoas enfrentam).	objetos de estudo, música e contos (realização de atividades que contemplem os objetos de estudo, de forma a analisá-los e compará-los quanto à temática recorrente em ambos para aguçar o senso crítico dos alunos).	da Língua Portuguesa conforme critérios previamente estabelecidos baseados nas instruções para redação ENEM. Após, será feita a apresentação para a turma no dia programado.

Fonte: Elaboração das autoras (2024)

É oportuno esclarecer que a proposição tem bases importantes: a escolha do tema de relevância nacional, dado o fato de o Brasil ter altos índices de violência contra a mulher; a importância de explorar a literatura de mulheres da periferia e de obras valorizadas pela crítica, como é o caso da antologia *Olhos d´água*, de Conceição Evaristo; a organização da prática em etapas com focos distintos; a correlação da prática com os objetivos do Ensino Médio na área de Linguagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura, considerada por Candido (2011) um direito humano essencial, é tomada, assim, como um meio de evidenciar e denunciar essas incongruências e retratar a realidade de modo subjetivo. Nesse viés, a Literatura é um meio de dar voz e espaço para a reclamação desses direitos tão importantes para todos os indivíduos e também uma forma de enfatizar alguns estereótipos dominantes de raça presentes nos discursos da sociedade brasileira, tais como as perspectivas de vida dos negros, do homossexual, da mulher e seus papéis, suas atitudes e até mesmo suas aptidões. Por isso, os textos literários merecem ser trabalhados de forma reflexiva e trazer um sentido para a realidade de modo ao leitor se empodere do saber e tenha consciência cidadã a ponto de intervir, modificar, transformar o contexto e que vive.

Segundo Candido (2011), a literatura é uma necessidade e um direito, já que humaniza e dá vazão aos sentimentos, além de ser considerada um meio de denúncia: “[...] a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação

espiritual.” (Candido, 2011, p. 188), tratando de seu caráter revelador e tomando-a como uma forma de expressão. A literatura é um meio de reclamar a universalização dos direitos humanos de modo concreto e evidenciar contextos nos quais eles não se fazem presentes em sua totalidade.

É preciso questionar o papel da literatura ligada aos Direitos Humanos e torná-la um instrumento para o engajamento em assuntos caros à sociedade moderna, como a discussão de preconceitos enraizados e estereótipos relacionados a fatores culturais. Nesse viés, consideramos a literatura como instrumento fecundo para discutir e revelar essas questões, a fim de buscar a garantia dos direitos humanos para todo e qualquer indivíduo, bem como desenvolver a empatia e a sensibilização. “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (Candido, 2011, p. 182), assim, a literatura é a melhor forma de humanizar e perceber o outro para além de si mesmo.

Sob esse viés, podemos inferir que a literatura, no contexto do Ensino Médio, por sua função social e seu caráter sensibilizador, pode e deve ser um meio de denunciar a falta de Direitos Humanos em diversos âmbitos e compreendê-los quanto a sua importância em uma sociedade tão desigual quanto a nossa. Nisso reside o caráter social da pesquisa e das proposições de ensino e aprendizagem que contemplamos neste capítulo.

A relação intrínseca da literatura com os Direitos Humanos, apontada por alguns autores, contribuiu para atingirmos o objetivo de nosso estudo, que é centrado em fazer uma articulação entre leitura literária e Direitos Humanos no contexto da Educação Básica, nível do Ensino Médio. Um viés que, embora não comum, é necessário não apenas para uma formação cidadã, como também para renovação de perspectiva de se ler literatura em sala de aula.

Nesse sentido, a seleção de textos e a elaboração de práticas mediadoras de leitura, observando a temática, o contexto, o público que se pretende atingir, é uma experiência muito válida para elucidarmos como pode ocorrer essa interconexão entre literatura e Direitos Humanos, aliando teoria e prática. Nossa pesquisa oportuniza um viés prático – no sentido ilustrativo – ao mostrar como os textos literários, em cotejo com outros, podem ser trabalhados a partir de uma discussão temática ampla. Embora o viés não seja centrado na aplicação de proposta, a sugestão é oportuna para professores e pesquisadores interessados em referências sobre como relacionar leitura literária e Direitos Humanos na sala de aula.

Ainda, verificamos que, quando se utiliza do princípio humanizador, inserindo questões sociais, o texto literário renova-se nas leituras dos alunos, assim como com a experiência deles. E isso se associa às seleções dos textos de Conceição Evaristo – escolhas que certamente nos ajudam no trabalho de humanizar o leitor por meio da leitura literária. São autores que também merecem mais espaço na escola não apenas pelas temáticas que exploram, mas como as contemplam através de estilos singulares do fazer literário na literatura contemporânea. Apesar disso, poucas são as fontes didáticas que recorrem aos textos dela como foco em práticas leitoras, o que torna nosso trabalho também relevante.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt; MAZZEO, Riccardo**. Elogio da literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192 >. Acesso em: 15 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In:* CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

COSSON, Rildo**. Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2016.

ECO, Umberto. **Sobre a literatura.** Tradução: Eliane Junke. Rio de Janeiro: Record, 2003.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água.** Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

GODOY, Arnaldo Sampaio de Moraes. **Direito e literatura:** anatomia de um desencanto – desilusão jurídica em Monteiro Lobato. 6. ed. Curitiba: Juruá, 2008.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.

LLOSA, Mário Vargas. A literatura e a vida. In: LLOSA, Mário Vargas. **A verdade das mentiras.** Trad. Cordelia Magalhães São Paulo: ARX, 2004. p. 350-395.

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

TONIN, Grazilaine de Oliveira. **Literatura, Direitos Humanos e práticas leitoras no ensino médio.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Frederico Westphalen 2023.

LEITURA E EDUCAÇÃO:
CANAIS SOBRE LITERATURA BRASILEIRA NO *YOUTUBE*

Érika Aparecida de Souza Eduardo Sete[57]
Luana Teixeira Porto[58]

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A literatura é uma expressão artística que engloba manifestações culturais universais, assim, podendo ser definida em vários aspectos e por incontáveis teóricos ao longo do desenvolvimento dos estudos literários. Cada um apresenta a sua concepção de literatura, e, por isso, há inúmeras definições. A literatura, como manifestação artística, permite a criação de universos que são alicerçados ou inspirados na finalidade de recriar a realidade a partir da visão da qual o autor participa, com base em seus sentimentos, seus pontos de vista e suas técnicas narrativas.

Consequentemente, de um lado, essa forma de criação acentua a linguagem literária como um elemento que distingue literatura de outras formas de expressão, por outro, podemos também indicar que tal concepção de literatura não é a única, embora neste trabalho nosso propósito não seja o de definir conceitualmente o termo, mas sim o de pensar como a literatura tem sido abordada em suporte da internet. O que se diz sobre a literatura na internet, tendo-se em vista canais no YouTube? Isso será discutido ao longo deste capítulo.

Ademais, é preciso também apontar que a literatura, nascida no campo oral, recebeu diferentes meios de registro até chegar ao tempo atual, da era digital, em que ela aparece em *e-books*, o que levou Regina Zilberman (2001), em *Fim do livro, fim dos leitores?* A lançar a questão: o fim do livro impresso implicaria o fim do livro? Tal pergunta ela mesma responde, dizendo que não, pois justamente os suportes de leitura é que mudam, mas o livro e as escritas permanecem. Se tivemos o papiro como suporte, hoje temos os materiais impressos e os digitais. As escritas, as narrativas, os poemas, os textos literários continuam sendo produzidos e publicados, só que em diferentes meios.

[57] Mestra em Educação pela URI-FW. Professora da rede privada e pública do estado de Mato Grosso. E-mail: erika.pl09@hotmail.com.
[58] Doutora em Letras (UFRGS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (URI). E-mail: luana@uri.edu.br.

Tendo-se em vista que a literatura tem circulado em novos suportes, entre eles o da internet, consideramos oportuno discutir como a literatura tem sido abordada na rede. Nesse sentido, o que interessa não é identificar a forma do texto literário apresentada em suporte como o *e-book*, ou a possibilidade de o texto literário ser diagramado de forma diferente ou conter recursos que antes, com o livro impresso, não seria possível dispor. Mas, sim, o que interessa é refletir sobre qual o tratamento que tem sido dado ao texto literário quando a sua discussão não fica mais circunscrita ao ambiente privado, acadêmico ou escolar de reflexão sobre o tema e vai aparecer em redes sociais, como *YouTube*, em canais que se propõem a abordar a literatura. Aliás, como seria ambicioso demais pensar na literatura de um modo geral, fizemos um recorte e buscamos analisar a literatura brasileira apenas, e uma das razões para isso está no fato de esta pesquisadora ser professora de literatura brasileira no Ensino Médio e de ser uma apaixonada por nossa cultura letrada.

Assim, este trabalho tem por objetivo abordar as relações entre leitura, linguagens e literatura na era digital, focalizando a abordagem da literatura brasileira em materiais/conteúdos digitais publicados em canais do *YouTube*. Recursos oportunizados pela internet se configuram como avanços, os quais já estão sendo recorrentes no cotidiano de um determinado público de alunado, que poderíamos denominar de leitor virtual ou imersivo como define Lúcia Santaella (2004). Isso quer dizer que temos um leitor em estado de prontidão, conectando-se entre nós e o mundo digital, num roteiro multilinear e labiríntico que ele próprio ajudou a construir ao interagir com os "nós" entre palavras, imagens, documentação, músicas, vídeo etc.

Considerando o exposto, buscamos, como objetivo geral, discutir o desdobramento de canais digitais do *YouTube* para aulas de Literatura Brasileira, avaliando se podem constituir-se como uma ferramenta de aprendizagem. Como objetivos específicos, almejamos: discutir literatura na internet e o potencial de canais sobre essa arte como meio de aprendizagem e deleite da literatura.

LITERATURA E INTERNET

A internet é um sistema de informação mundial de suma importância em todos os sentidos. Com seu acesso, conseguimos fazer quase tudo somente sem sair do lugar, e essa ferramenta está inserida no cotidiano de todos. Na esfera educacional não difere muito. Jaime Ginzburg (2014) apresenta alguns apontamentos pertinentes sobre a internet e seus reflexos na área:

> A presença da internet no Brasil começou a se consolidar há aproximadamente vinte e cinco anos. Nos últimos dez anos, em especial, ocorreu uma expansão do acesso à rede. Escolas e universidades participaram ativamente desse processo. As iniciativas públicas e privadas para facilitar o acesso estimularam a convivência de estudantes com recursos disponibilizados na web. Isso trouxe modificações em grande escala. Hoje estão nos bancos escolares e universitários gerações de alunos que cresceram convivendo com recursos tecnológicos e eletrônicos, e o impacto disso no campo educacional exige atenção e debate. (Ginzburg, 2014, p. 12).

A internet aos poucos foi conquistando seu espaço no ambiente educacional, assim, como destaca Ginzburg, desde escola pública até a privada, da Educação Básica ao superior, e com isso foi-se diminuindo constantemente o uso das bibliotecas físicas, que faz o pesquisador propor o seguinte alerta: "A hipótese consiste em que vivemos em tempos em que as bibliotecas escolares e universitárias se tornaram, na perspectiva de estudantes (guardadas as exceções), menos importantes do que a internet" (Ginzburg, 2014, p. 13). Desse modo, o crescimento do uso da internet perante os alunos, que demonstram, em grande parte, facilidade de busca de dados e informações para o estudo, é visível.

Se, por um lado, é também notável a presença menor de alunos em bibliotecas, é razoável pensar, por outro, que a literatura, historicamente associado ao livro impresso, esteja com menor espaço também. Assim, Ginzburg (2014) aborda o tema, ampliando a discussão e focando no caso da literatura brasileira:

> No caso da área de literatura brasileira, especificamente, é inviável pensar em qualquer projeto consistente de ensino, na escola ou na universidade, sem respeitar a premissa de leitura continuada de livros. Essa premissa não converge com o uso de pastas de xerox ou apostilas. Trata-se de uma área que, talvez mais do que qualquer outra, deve privilegiar a valorização dos livros. Na última década, tem crescido a presença na internet de arquivos com livros escaneados, além da venda de e-books. Embora isso facilite muito o acesso aos textos, a materialidade faz diferença. São importantes o impacto visual de livros na estante, a percepção da capa, o contato com o papel, a possibilidade de folhear livremente. Estudantes e professores de literatura brasileira deveriam construir bibliotecas próprias, em estantes capazes de motivar continuamente sua curiosidade e seu interesse, com livros lidos ao lado de não lidos. (Ginzburg, 2014, p. 13).

O autor refere-se sobre os livros impressos, comparando-os com a recorrência crescente da internet e ressaltando a importância dos livros em papel. Mas também reconhece aspectos positivos sobre a utilização da internet na literatura, embora indague sobre o desuso dos livros causado pelas plataformas digitais e seus benefícios rápidos. O livro impresso é materializado, concreto, envolve trabalho na arte da capa da paginação e isso tem importância porque, com utilização contínua de cada professor e/ou aluno, assim, é possível formar ou estimular bibliotecas particulares. Dessa maneira o autor analisa que:

> Essa valorização se expressa, nas vivências de estudantes, em situações como a seguinte. Um professor apresenta a seus alunos de literatura brasileira uma proposta de trabalho a ser escrito. São decididos o tema e a abordagem desse trabalho. O primeiro passo de estudantes, de acordo com a hipótese aqui apresentada, salvo exceções, é buscar recursos para o trabalho na internet. Depois disso é que poderá ou não ser considerada uma visita à biblioteca. Entre as diversas razões para isso, cabe mencionar duas. A primeira consiste em que estudantes consideram a internet um universo familiar, cujos recursos podem ser utilizados com enorme rapidez. A segunda consiste em que a internet oferece, em vários casos, um volume elevado de informações. (Ginzburg, 2014, p. 14).

Consequentemente, seguindo o raciocínio proposto pelo pesquisador, o aluno buscará facilidade na execução da atividade apresentada pelo professor, assim como o autor expõe no exemplo acima citado. Ademais, o aluno buscará na internet, pelo seu aspecto lúdico e de entretenimento, que prende atenção, uma resposta ao trabalho do professor. Logo:

> Os tempos atuais são tempos de "Procura no Google!". Sem ser, necessariamente, racionalmente sustentada ou objetivamente compreendida, a escolha por priorizar a internet como fonte de acesso a conhecimentos escolares e acadêmicos traz, invariavelmente, um risco de dano ao percurso de aprendizagem. Há pouca discussão sobre a qualidade do conhecimento disponibilizado em rede. Sem o acompanhamento de um professor, essa priorização motiva a confiança intelectual em sites da internet encontrados, às vezes, por acaso. (Ginzburg, 2014, p. 14).

Adentrando no contexto digital, os alunos nativos digitais ou que se limitam à busca de informações no meio digital utilizam do ambiente virtual, como ressalta Ginzburg, veem na internet a "fonte de acesso a conhecimento escolares", no entanto, o autor avalia uma preocupação diante disso. Para ele, há "um risco de dano ao percurso de aprendizagem", porque não há uma avaliação da qualidade das informações que o aluno tem acesso ou "confiança intelectual" no que é depositado em rede. De fato, na internet é possível navegar em diversos ambientes, *sites*, plataformas, e eles não vêm com chancela de confiabilidade, assim, a veracidade das informações. Nessa perspectiva, se houver confirmação da fidedignidade, os materiais na rede

> Com essa confiança, podem assumir que os websites indicados sejam caracterizados como fontes qualificadas para estudo escolar e acadêmico. E essa premissa é ilusória. O valor de um website pode estar associado a interesses de mercado, decisões de redes de comunicação, mecanismos virais ou estratégias de criadores dos próprios websites para obter visibilidade. É imprescindível que estudantes não assumam como premissa que as expectativas de rendimento intelectual formuladas por seus professores correspondam materialmente, e de modo imediato, a conteúdos de websites valorizados por usuários da internet. (Ginzburg, 2014, p. 15).

Apesar dos desafios que o uso da internet para o ensino de literatura pode apresentar, entendemos que o contexto digital tem muito a contribuir nas práticas educativas, de fato, visto que está presente na vida dos alunos, no entanto, o que analisa o autor é que nem tudo que tem de conteúdo na internet é verídico, entretanto, existem plataformas educacionais que podem contribuir no desenvolvimento de aprendizagem do aluno. Ginzburg apresenta no seu texto questionamentos sobre a veracidade publicada na internet, porque realizou uma experiência, amparada em três buscas sobre uma determinada escritora canônica e encontrou diversas informações que não faziam parte do que realmente representava a escritora, seja por sua vida ou suas publicações, e até encontrou frases anedotas como se fossem da autoria da escritora, uma carga do senso comum, que não condizia com seus trabalhos. Ginzburg, então, sentencia que "isso reveste de capital intelectual, de modo fraudulento, manifestações triviais" (Ginzburg, 2014, p. 15). Realmente, se analisarmos por esse viés que o autor pesquisou, é oportuno que se questione o conteúdo depositado na internet quando se trata de literatura.

Uma das razões para ter cuidado severo com dados e informações sobre literatura na internet é o modo como o mau uso da internet e a adoção de conteúdo inadequado ou falso pode afetar a trajetória do aluno enquanto leitor. Nesse sentido,

> Em termos de um percurso de formação de leitor, no caso de um estudante do ensino médio com pouca leitura, a atribuição de valor de verdade a essa autoria pode, potencialmente, interferir de modo imprevisível nos momentos seguintes de sua formação, tornando incertos ou instáveis os critérios de interesse e valorização que mantém como leitor. Se esse caso for considerado uma metonímia de uma tendência ampla, estimulada por aspirações de valores de consumo e discursos de autoajuda, talvez esteja sendo constituída uma farsa sobre a literatura brasileira, difícil de delimitar e de confrontar. Um caso notável é Caio Fernando Abreu, a quem são atribuídas frases que nunca escreveu ou escreveria. Tanto no caso dele como em Clarice Lispector, a farsa, voluntária e planejada ou não, pode prejudicar sensivelmente o trabalho de professores de literatura brasileira." (Ginzburg, 2014, p. 16).

Desse modo, a preocupação do autor em relação ao que é apresentado ao aluno na internet e não ter uma verificação da veracidade das informações buscada na rede gera uma incerteza acerca dos conteúdos estudados nas plataformas digitais, como constatou o próprio autor e, por isso, a preocupação na aprendizagem do aluno que utiliza os meios digitais. No entanto, não há somente aspectos negativos para uso das ferramentas digitais, porque pode ser de grande valia tanto para ensino aprendizagem.

Outra visão sobre o tema é exposta por Gomes (2010), para quem o aluno inserido no espaço digital não está totalmente solitário porque o retraimento em determinado espaço é o mesmo lugar a que ele se expõe, assim, como afirma a autora, há tanto o espaço individual

quanto o do coletivo (2010). Gomes analisa a questão do leitor e suas particularidades, porque ambos os leitores de livros impressos e leitores do hipertexto se assemelham pelo fato de suas vivenciarem individualidades, já que, de fato, o leitor do hipertexto é solitário porque navega nas suas dimensões leitoras.

Considerando isso, entendemos que a colocação da literatura nos meios digitais não afirma que estará extinto o livro impresso, essa nova prática literária não apaga a literatura já existente, pelo contrário, agrega com novos conhecimentos, tal como já destacamos. Ademais, tendo-se em vista o ensino *desinteressado, enfadonho, obrigatório,* sobre o ensino da literatura na sala de aula como script a ser seguido, o qual entendia e desinteressa ao aluno, é preciso ressaltar que "ou o texto dá sentido ao mundo ou não há sentido nenhum", porque ou aluno compreende os estudos literários e consegue acompanhar as ideias dos autores do cânone literário ou desgostam da disciplina, "já que a abordagem tradicional visa apenas ao acúmulo de informações contidas nos livros didáticos" (Cunha; Silva; Ferreira, 2017, p. 57). "Desestimula o interesse do aluno em estudar literatura. Os discentes podem ser mais atraídos pela literatura veiculada nas novas tecnologias e se sentem motivados por essa linguagem" (Cunha; Silva; Ferreira, 2017, p. 57).

Logo, é preciso encontrar alternativas metodológicas para que o ensino de literatura se revigore, tendo a tecnologia digital como meio para isso e não como algoz. Esperamos poder analisar canais do *YouTube* e discutir se eles podem ser uma dessas alternativas, porque grande parte do alunado ainda não encontra um sentido para os estudos literários.

CANAIS DO *YOUTUBE* NA DISSEMINAÇÃO DE SABERES SOBRE LITERATURA BRASILEIRA

Os canais literários do *YouTube* versam sobre o universo da leitura da literatura e, desse modo, o contexto da era digital propicia ao aluno a possibilidade de "assimilar" o conteúdo ministrado em sala de aula, como complementação, por meio de visualização de vídeos na plataforma *YouTube*. Desse modo, temos o surgimento de um novo leitor que está "antenado" digitalmente e que tipo de leitor formado pelo *YouTube* está se formando de acordo com Lucia Santaella, tipo de leitor é aquele que começa a emergir nos novos espaços incorpóreos da virtualidade. (Santaella, 2004, p. 20). E será esse o foco do tipo de leitor que o aluno está inserido porque como a autora afirma:

> Trata-se, na verdade, de um leitor implodido cuja subjetividade se mescla na hipersubjetividade de infinitos textos num grande caleidoscópico tridimensional onde cada novo nó e nexo pode conter uma outra grande rede numa outra dimensão. Enfim, o que se tem aí é um universo novo que parece realizar o sonho ou alucinação borgiana da biblioteca de Babel, uma biblioteca virtual, mas que funciona como promessa eterna de se tornar real a cada "clique" do mouse. (Santaella, 2004, p. 33).

Na perspectiva da formação de novos leitores, de acordo com a evolução tecnológica do ser humano, há o surgimento de novos leitores por essa recorrência a multiplicidades digitais que se agrega à formação do novo leitor. Atualmente não temos o mesmo público leitor de séculos anteriores, leitores que saborearam os folhetins na época da manifestação literária do romantismo, por exemplo, na contemporaneidade, temos o surgimento de um leitor que transita no espaço digital, explorando, por meio de uma linguagem acessível, a compreensão da literatura.

Considerando isso, o trabalho desenvolvido nesta pesquisa contempla como fonte de informação e corpus de análise vídeos da plataforma *YouTube*, como forma de configuração das práticas de leitura por parte dos alunos, observando as propostas dos canais de literatura do *YouTube*.

Para observar como a literatura brasileira é apresentada, ensinada ou apreciada na internet, esta pesquisa consistiu na análise dos canais de notabilidade em acessos. Os canais literários do *YouTube* tiveram como surgimento da interação que leitores assíduos compartilhavam suas perspectivas de leitura e, assim, foram surgindo também públicos que curtiam esse novo método de compartilhamento de opiniões acerca das obras literárias. Assim, como afirma Danilo Leonardi, criador do canal Cabine Literária, em entrevista ao canal televisivo TV Brasil sobre o tema *BookTuber* em 2017, "a ideia inicial era somente para fazer resenhas sobre livros". Os *YouTubers* visavam à interação e ao ato de compartilhar suas expectativas literárias, expandindo-se consideravelmente para o universo dos vestibulandos, ENEM e seus públicos que eram os apaixonados por leitura, a com o tempo foram modificando-se para estudantes que buscavam como fonte de estudos esses canais.

Alguns estudantes acessaram canais que facilitam a interpretação do livro que estavam estudando, pois estes fornecem de forma simplificada e rápida a interpretação da obra literária. Desse modo, o direcionamento da leitura do aluno por meios tecnológicos deve ser realizado para serem observados e analisados os meios pelos quais ele busca estudar. E o estudo literário é um tabu entre os jovens, que já têm, em grande parte, enraizada a ideia de que os livros canônicos não são atrativos para leitura, por causa da sua linguagem rebuscada

ou a extensão de cada temática elencada. Os jovens procuram a leitura dinâmica, quando não estão em busca dos universos da literatura denominada de massa, eles buscam, nas esferas tecnológicas, suas leituras e essa evolução em relação a esse leitor jovem e dinâmico modifica-se conforme sua busca. Desse modo, surgiu a curiosidade em saber se ao que os alunos estavam assistindo era de fato uma fonte de pesquisa e conhecimento que pudesse acrescentar na sua vida escolar como leitor.

A internet tornou-se um mar de informações. Ao realizar uma busca sobre determinado tema, vamos encontrar inúmeros sites que trarão a informação realizada. Séculos passados, para realizar uma pesquisa, era preciso ir à biblioteca e fundamentar-se nas enciclopédias. O livro grosso, com sua capa dura, apresentava em todas as áreas do ensino e pesquisa diversos assuntos. Hodiernamente, para qualquer dúvida que surja, basta utilizar *smartphone*, *tablet*, *notebook* e, sem deslocar-se, qualquer pessoa conseguirá ter acesso a qualquer informação. Desse modo, a plataforma *YouTube* tem se tornado também uma fonte de pesquisa. Há uma diversidade de canais, como os de esporte, educação, moda, culinária, religioso, entre outros. E, entre todos esses canais, os de literatura vêm crescendo consideravelmente, tendo seu próprio público, que é geralmente formado por alunos do Ensino Médio ou vestibulandos. Assim, os canais foram se adaptando para esse grupo específico em termos de linguagem e conteúdo. Outrossim, os canais literários *LíteraBrasil, Professor Noslen, Vá ler um livro, Ler Antes de Morrer* e *Tatiana Feltrin* possuem numerosos acessos entre seu público e é notório o conhecimento dos *YouTubers* sobre as obras literárias. No entanto, fica a indagação sobre a formação de cada canal, se os apresentadores possuem formação acadêmica ou se agregam somente sua opinião sobre os livros. Os canais *LíteraBrasil, Professor Noslen, Vá ler um livro e Tatianagfeltrin* são de professores formados da área de letras, já a criadora do canal *Ler Antes de Morrer*, Isabella Lubrano, é formada em jornalismo pela Universidade de São Paulo e criou seu canal em 2014 para resenhar o livros que lia para seu curso.

Desse modo, os canais literários para análise possuem *booktubers* com formação acadêmica e/ou da área. Assim, o público-alvo para estes canais são adolescentes, estudantes do Ensino Médio ou vestibulandos que procuram compreensibilidade sobre a literatura. Os canais possuem interação do público por meio dos comentários que são abertos, assim, os *booktubers* atendem aos pedidos do seu público como também interagem com eles pelos comentários. Os canais *Professor Noslen, LíteraBrasil, Vá ler um livro* têm um direcionamento focalizado para estudos como ENEM e vestibulares. E *Tatiana Feltrin* e *Ler*

Antes de Morrer dispõem-se do enfoque entre compartilhamento e críticas de leituras e/ou listas dos principais vestibulares do país.

Partindo dos requisitos expressos, foram identificados cinco canais, que são: Canal *LíteraBrasil, Professor Noslen, Vá ler um livro, Tatiana Feltrin* e *Ler Antes de Morrer*. Esses canais foram selecionados para estudo em dissertação de mestrado porque possuem muito acesso como mostram seus indicadores de visualizações e têm um foco na temática da literatura que buscamos para análise, que é a literatura brasileira para o Ensino Médio. No entanto, dada a limitação física deste capítulo, passamos a apresentação um canal do *YouTube* sobre literatura: *Professor Noslen.*

IMAGEM 1 – Professor Noslen



Fonte: https://www.YouTube.com/channel/UCwSxSJqGpSRpEsq5-YUbM8g. Acesso em: 28 ago. 2020. Foto retirada do seu canal na plataforma YouTube.

O canal do professor Noslen, que aparecem na Imagem 1, foi inscrito em 18 de outubro de 2015. O professor é formado em Licenciatura em Letras/Espanhol pela Universidade Tuiuti do Paraná. Tem experiência de 15 anos na docência, lecionando em diversos cursos preparatórios em vestibular e concursos, de acordo com sua descrição na sua plataforma: "Com uma didática diferenciada, tem o objetivo de facilitar o aprendizado da Língua Portuguesa, especialmente de Gramática e Redação. Assim, já ajudou milhares de alunos a realizarem o sonho de ingressar em uma universidade ou conquistar excelentes resultados em outras provas" (Professor Noslen.com). Professor Noslen, além do seu canal na plataforma *YouTube*, possui uma plataforma de ensino com mais de 30 mil alunos, entre outras redes sociais que ele mantém. No seu canal do *YouTube*, ele tem mais de 2 milhões e 800 mil inscritos e 140 milhões de visualizações. Seus vídeos possuem vinheta própria e, quanto aos conteúdos abordados, além da literatura, ele apresenta gramática e redação.

Os canais literários do *YouTube* que exploram o universo dos cânones literários versam sobre leituras de livros e explanam sobre discussão acerca dos movimentos e/ou

escolas literárias. Nesse sentido, esta, ao analisá-los, pode ser considerada teórico-crítica, partindo do pressuposto da análise sobre leitura, literatura e ensino. Investiga, assim, a leitura no universo tecnológico, a busca do aluno para a assimilar o conteúdo ministrado em sala de aula, como complementação a visualização de vídeos na plataforma *YouTube*. Desse modo, temos o surgimento de um novo leitor que estar antenado digitalmente e que tipo de leitor formado pelo *YouTube* está se formando de acordo com Lucia Santaella, tipo de leitor é aquele que começa a emergir nos novos espaços incorpóreos da virtualidade (Santaella, 2004, p. 20). E será esse o foco do tipo de leitor que vemos em sala de aula no Ensino Médio: "[...] esse leitor das telas eletrônicas está transitando pelas infovias das redes, constituindo-se em um novo tipo de leitor que navega nas arquiteturas líquidas e a alineares da hipermídia no ciberespaço" (Santaella, 2004, p. 18).

Nesse contexto de leituras, há o surgimento de novos leitores que se interessam pelas múltiplas linguagens, entre as quais a digital, o que faz com que os canais façam recorrência às multiplicidades de formas de exposição de seus temas (língua, estética, layout, diálogo com o leitor na rede etc.), o que pode agregar a formação do novo leitor. Atualmente, não temos o mesmo público que lia no século passado apenas papel, leitores que saboreavam os folhetins na época da manifestação literária romantismo. Na contemporaneidade, temos o surgimento de um novo leitor que transita no espaço digital, explorando, por meio de uma linguagem acessível, a compreensão da literatura. Por isso, o trabalho desenvolvido nesta pesquisa contempla como fonte de informação e corpus de análise vídeos da plataforma *YouTube*, como forma de configuração das práticas de leitura por parte dos alunos contemporâneos, observando as propostas dos canais de literatura do *YouTube*.

A discussão que percorremos sobre literatura, ou seja, o ensino da literatura, tomando como referencial a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), busca identificar, essencialmente, a concepção de literatura que é apresentada no documento e, por conseguinte, como os canais tratam e concebem a literatura, se estão ou não com uma proposta de abordagem do objeto tal como a BNCC recomenda. Buscamos também uma reflexão sobre o ensinar a literatura em sala de aula e utilizar a plataforma *YouTube* como ferramenta de ensino-aprendizagem, porque os canais literários são meios de leituras que o aluno busca como refúgio para compreensão dos estudos discutidos em sala.

Nessa perspectiva**,** para o desenvolvimento desta pesquisa, foi necessário um roteiro para análise de canais do *YouTube* sobre literatura brasileira. Para isso, criamos um roteiro, tendo como objetivo explorar os eixos da linguagem, estética e conteúdo. Cada eixo

representa elemento importante para a análise, ponderando que tipo de linguagem está inserida, culta ou coloquial, está sendo direcionada para que tipo de público e o se o conteúdo é claro e objetivo, abordagem é feita por profissional da área de linguagens e o grau de aprofundamento da temática apresentada, os vídeos são de excelente qualidade de elaboração, elementos estes que serão analisados na pesquisa. O roteiro se divide em eixos de análise e para cada um há itens para observação, tal como apresentado no quadro abaixo.

QUADRO 1 – Roteiro de análise dos canais no *YouTube*

Eixo de análise	Itens para observação
Linguagem	Que tipo de linguagem é adotada pelo autor do canal? Essa linguagem é direcionada a que perfil de público? A linguagem verbal aproxima-se de que tipo de leitor de literatura? A linguagem não-verbal adotada é um complemento à verbal ou se constitui como elemento autônomo do canal? A linguagem assume tom didático na exposição sobre literatura?
Estética	Quanto à apresentação visual do canal, como ela se configura? A estética de apresentação de quadros do canal está adequada ao público a que ele se destina?
Conteúdo	O conteúdo sobre literatura brasileira apresenta dados consistentes, atualizados e corretos? Que tipo de abordagem sobre a literatura brasileira é apresentada pelos canais? O conteúdo é adequado para exploração docente em sala de aula? O foco na exposição é na memorização de temas ou na experienciação da leitura estética e da interpretação? Que tipos de quadros e gêneros são apresentados no canal? Quais são as referências adotadas para exposição sobre literatura? Quais são os autores e gêneros mais comentados? O maior propósito do conteúdo apresentado é incentivar a leitura de literatura ou a publicização de obras e autores?

Com base nesse roteiro de análise, esperamos poder compreender o conteúdo sobre literatura no meio digital e refletir sobre sua (im)pertinência na abordagem do ensino da disciplina no Ensino Médio. No que tange às características de linguagem, estética e conteúdo, a análise é feita a partir da descrição vídeos selecionados respectivamente dos cincos canais com mais notabilidade que abordam literatura na plataforma *YouTube*. Dessa maneira, os temas selecionados são os mais acessados por alguns estudantes do Ensino Médio, que é a manifestação literária do Realismo em conjunto com o principal representante, que é Machado de Assis, com o clássico da literatura *Memórias Póstumas de Brás Cubas*.

LITERATURA NO *YOUTUBE*: ESTUDO DO CANAL PROFESSOR NOSLEN

Com mais de 3 milhões inscritos, o canal do professor Noslen foi inscrito em 2015 e é um dos canais mais acessados para estudos da língua portuguesa, com o objetivo de ser "Canal voltado para o ensino da Língua Portuguesa e Redação, com o intuito de facilitar a

aprendizagem de maneira rápida e divertida!" (*YouTube*, 2021). No presente ano, o canal iniciou a temática abordada na literatura. Com aproximadamente 38 vídeos, versando "Teoria e escolas literárias que compõem as literaturas portuguesa e brasileira". (*YouTube*, 2021). Com mais de 1.011.763 visualizações, o professor Noslen expandiu-se na área literária.

O vídeo escolhido para análise é sobre o Realismo, possui 17 minutos de apresentação, havendo, até 19 de julho de 2021, 329.775 visualizações, 32 mil *likes* e 127 *dislikes* e 509 comentários de usuários, alguns tecendo elogios e outros compartilhando informações sobre o realismo e com a descrição do vídeo: "Chegou a vez de falarmos sobre o Realismo no Brasil. Machado de Assis é o principal nome desse período, tanto que marcou o início da prosa realista com a publicação de "Memórias Póstumas de Brás Cubas", em 1881. Bora saber tudo sobre o Realismo brasileiro?" (*YouTube*, 2021).

IMAGEM 2 – Canal Professor Noslen



Professor Noslen:

"Fala pessoas, tudo certo com vocês! Estou eu aqui de novo, professor Noslen.

Para mais uma aula de literatura, meu Deus! Hoje é uma escola literária que gosto muito que é o realismo, só que realismo no Brasil. Então... hahaha... você já sabe. Solta a vinheta. [Vinheta]

Muito bem, pessoas vamos lá então. Vamos começar com realismo, essa escola literária é muito bacana. Olha só, a primeira coisa importante, o realismo veio logo na sequência do romantismo, então tem que lembrar que é uma sequência temporal né gente. Eu já vim falar para vocês, lá na nossa primeira aula, você pode ver aqui no card, ver nossa primeira aula e falar da sequência das histórias literárias, introdução a literatura, tem toda uma sequência em uma linha do tempo para vocês aqui, o pessoal da edição ama linha do tempo, então tendo mais tempo, vai aqui no card clica nessa aula pra você assiste e voltar aqui pra entender qualquer sequência temporal. Então, vai sair do romantismo e vai tanto para o realismo. Lembrando, sempre que mescladinho. As coisas acontecem misturadinho, então o romantismo está acontecendo e de repente começa a surgir o realismo, eee transforma no realismo nas características do realismo.

Nós já vimos como aconteceu em Portugal, e obviamente tudo que ocorre na Europa reflete no Brasil na sequência, ou ás vezes até que ao mesmo tempo. Beleza. É isso que está rolando, beleza. Ah, falando de literatura, não esqueça de passa na plataforma do professor Noslen.com.br, que tem literatura lá também. Certo, tem literatura todo aprofundado com material didático para você baixar com exercício você fazer, tem um monte de coisa legal também de literatura. Além de ter toda gramática, redação e interpretação de texto, beleza.

Muito bem, então, consegui aqui, entramos no realismo, o que está rolando mesmo? Movimento artístico do realismo, que acontece quando a segunda metade do século 19, beleza. Eai, eai o que rolo ai? Essa, escola literária tem a primeira intenção de uma abordagem objetiva da realidade, vai ser uma abordagem objetiva da realidade, ou seja, por temas sociais aqui chega de ficar imaginando as coisas, imaginando as pessoas, não. Né, no romantismo tinha tudo isso, a imaginação das pessoas, não no realismo é objetividade mostra a realidade nua e crua e vem direto a relação dos temas sociais, beleza. Então o realismo representa uma reação a esse subjetivismo do romantismo, enquanto o romantismo é subjetivo o realismo é totalmente objetivo, certo, então é isso que está rolando na segunda metade do século 19.

Aí essa literatura então, se manifesta em prosa, beleza, já falei pra vocês que é prosa e poesia né, então é mais ou menos assim a prosa aí no caso e romances beleza, é o romance chamado de romance social porque romance social? Porque vai trazer uma crítica à sociedade do momento, então ele vai olha para a sociedade é o olha isso aqui ó é um problema seu, uma ferida sua, ele vai falar das feridas da sociedade, das malezas, das coisas ruins da sociedade, então ele vai apontar o dedo para a sociedade, ele vai apontar o dedo em todos os podres da sociedade, isso está isso sociedade faz, isso você lembra também que você faz de errado também, isso você faz de errado também é assim que o realismo vai se apresentar, certo.

Então, essa prosa esse romance social, certo, também é um romance psicológico porque ele trata do que da maneira do psicológico do ser humano daquela época, então olha que louco o realismo ele meio que reflete a realidade do pensamento do psicológico do ser humano naquele momento, então, ele representa o melhor ele não representa, apresenta o psicológico do ser humano daquela época do brasileiro daquela época, é isso que está rolando aí no realismo traz essa crítica psicológica também mostra que as posturas psicológicas e manda naquele momento é que fazem com que as mazelas com que as podridões da sociedade aconteça ou aconteça melhor dizendo, olha louco isso heim, além

disso tem também um romance de rua de tese que mostra essas realidade todas criam teses para a postura da sociedade daquele momento que doido... não, então eu acho legal o realismo por causa disso, ele olha objetivamente para sociedade mostra os podres e mostra que esse podres só acontece porque o ser humano daquela época era desse jeito, você pensa assim, você pensa em roubar e se dar bem, e por isso que a sociedade está desse jeito. OLHA! Humm..talvez aí você veja alguma coisa refletir nos dias de hoje. Ah, então essa postura do brasileiro daquela época de querer se dar bem em cima de todo mundo tá essas mazelas da sociedade parece-me que não mudou muito pra pensar na vida. [...]''[59]

A transcrição do vídeo até 04'50'' dá-nos a dimensão da linguagem utilizada e abordagem do conteúdo pelo professor. O canal do professor Noslen se popularizou na plataforma de vídeo no *YouTube* com os vídeos postados sobre conteúdo da gramática, logo expandiu-se para literatura, elencando as escolas literárias e, assim, sintetizando a compreensão da literatura. Desse modo, os vídeos possuem uma sequência de estudo assim como o professor enfatiza:

> Muito bem, pessoas vamos lá então. Vamos começar com realismo, essa escola literária é muito bacana. Olha só, a primeira coisa importante, o realismo veio logo na sequência do romantismo, então tem que lembrar que é uma sequência temporal né gente. Eu já vim falar para vocês, lá na nossa primeira aula, você pode ver aqui no card, ver nossa primeira aula e falar da sequência das histórias literárias, introdução a literatura, tem toda uma sequência em uma linha do tempo para vocês aqui, o pessoal da edição ama linha do tempo, então tendo mais tempo, vai aqui no card clica nessa aula pra você assiste e voltar aqui pra entender qualquer sequência temporal. Então, vai sair do romantismo e vai tanto para o realismo. Lembrando, sempre que mescladinho. As coisas acontecem misturadinho, então o romantismo está acontecendo e de repente começa a surgir o realismo, eee transforma no realismo nas características do realismo. (*YouTube*, 2021).

Assim sendo, a abordagem da literatura apresentada pelo professor possui uma linearidade de vídeos que o público deve seguir para que consiga compreender sobre o realismo. A linguagem apresentada pelo professor é espontânea e simples, além de marcada por trocas de tons de fala que despertam a atenção por haver às vezes gritos e falas moderadas intercalados. Dessa forma, a linguagem verbal adquirida pelo professor aproxima do tipo de leitor de literatura como estudantes, vestibulando e concurseiro, não possui um direcionamento como afirma Compagnon:

[59] Link do vídeo: https://www.YouTube.com/watch?v=iCXp_ic4p_E&list=PLVyIxkvuIqxo5941gUQpfoN_cfaH6HmDf&index=22. Acesso em 20 jul. 2021, 04'50''

> A literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio – alguns dirão até único – de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos. (Compagnon, 2009, p. 47).

Desta maneira, a linguagem utilizada neste canal de literatura não possui um viés da formação humanística, ou de transmitir experiências e/ao tornar sensíveis em diversos temas, mas um direcionamento para memorização de fixação para estudos, assim como a linguagem não verbal adotada pelo canal é constituída como elemento autônomo do canal para sintetização da fala do professor complementando sua explicação.

A configuração possui cores fortes e marcantes atrativas para o público, agregando ao conteúdo apresentado no canal. O professor Noslen apresenta dados corretos e sintetizados sobre o Realismo, mas pouco críticos quanto a obras e autores. Aborda assim, as características da escola literária resumida para fácil fixação e para desenvolvimento docente em sala de aula. A apresentação do Realismo é sintetizada para que possa ser fácil compreensão, o professor elenca as características do período literário no Brasil, os movimentos artísticos a abordagem objetiva da realidade e faz uma comparação com o romantismo.

Portanto, o professor exprime todas as particularidades do Realismo condensado e conciso para que seu público consiga assimilar facilmente essa escola literária. Ele apresenta superficialmente a importância de Machado de Assis, focando nas características da escrita do autor associando ao realismo no Brasil. O maior propósito do conteúdo apresentado é para direcionamento para experienciação da interpretação literária. Assim, o canal do professor Noslen é focado em sintetizar os estudos literários para uma breve memorização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os canais de literatura no *YouTube* surgiram com um objetivo de compartilhamento sobre leituras e aos poucos foram modificando os conteúdos apresentados. Nas análises dos canais, percebemos então que leitores assíduos – os criadores dos canais – queriam compartilhar suas experiências literárias para com outros, no entanto, o público foi crescendo e, assim, foram ampliados os conteúdos de leitura para literatura canônica direcionados para vestibulando. Essa constatação fica evidenciada no Canal do Professor Nolsen apresentada neste capítulo. Consequentemente, os canais apontaram uma orientação em relação à leitura

dos cânones, sintetizada com abordagem superficial das obras, buscando, assim, contextos históricos para inserir como informação importante para que o estudante possa compreender a temática do livro.

Dessa maneira, o propósito de alguns canais é somente conteudista amparado em informações já recorrentes em livros didáticos, por exemplo, pois o foco é relacionar obra e contexto, obra e características do período literário. Desenvolver sua temática voltada para a preparação do estudante para os principais vestibulares do país também á objetivo comum aos cinco canais analisados. Assim, o desenvolvimento dos estudos da literatura é preparado focado no contexto social histórico, vida e obra do autor (a), e um resumo breve sobre a obra. Há ainda, canais que fazem publicidade para editoras, assim, seu conteúdo é voltado para a divulgação da edição de obras canônicas. No entanto, apesar de o conteúdo não ser amparado em análise detalhada de obras, com vistas à formação do leitor literário, entendemos que são canais que agregam informações para o ensino da literatura e, sobretudo, contribuem para a expansão de "conversas" sobre literatura, usando os recursos digitais e a internet para isso.

Outrossim, indiretamente estimulam a leitura dos clássicos. São canais que possibilitam o incentivo à leitura, direcionando conteúdos de interação no canal, seja com a leitura dinâmica ou com indicação de obra literária, seja com comentários amplos sobre autores e obras. A importância da leitura dos clássicos consiste no estímulo a despertar a curiosidade do leitor e alguns canais possuem essa dinâmica. Agregam o conhecimento de cada *YouTuber*, socializam experiências leitoras, juntamente com as críticas – mesmo que rasas – que tecem sobre as obras literárias, e a estética informal, mesclada com clareza e objetividade nas falas, faz com que o número de leitores e o público cresçam em seus canais, assim como pode incentivar o contato com os livros e textos.

Reconhecemos que as informações apresentadas pelos *YouTuber* não possuem uma linguagem nem um referencial de cunho acadêmico, e sim uma estética sintetizada que pode ser desenvolvida em sala de aula pelo docente como complemento em relação a formas literárias. Por isso, se faz necessário ao docente insistir em outras atividades que estimulam o contato, o manuseio, o deleite e a leitura da literatura, ressaltando a importância da leitura dos clássicos e de não clássicos, leitura completa e não fragmentada, significação dos textos e não memorização de dados sobre o texto. Assim, por mais que os canais abordem a literatura de forma descontraída e leve como resenhas, críticas, debates, resoluções de exercícios, dicas ou indicações, nada substitui a leitura individual, integral e significativa dos textos literários.

Os canais de literatura no *YouTube* são uma realidade de determinados alunos do Ensino Médio, que buscam aprimorar ou alcançar a compreensão de clássicos da literatura, assim, os *YouTubers* exercem influência, direta ou indiretamente, na abordagem de temas que a escola também oportuniza, só que com linguagem diferente do que um professor pode estar explorando na sala de aula. Destacamos ainda que formação acadêmica dos criadores de conteúdo dos canais analisados é de suma importância, pois acrescentará na exploração dos tópicos em cada vídeo.

Sabemos que muitas vezes a dificuldade da compreensão da obra literária consiste na linguagem abordada em cada clássico pelo escritor. Reunindo a linguagem dos clássicos e os temas elencados por autores, os alunos ficam, às vezes, desinteressados em relação à leitura dos clássicos, salientam que é uma leitura maçante e chata, desse modo, buscam nos canais do *YouTube* a compreensão das obras canônicas por meio de uma exposição sintetizada e descontraída, o que indica, pela análise dos canais que elegemos, serem estes acessíveis e instigantes para os estudantes.

Consequentemente, o docente pode utilizar o conteúdo elencado pelo *YouTuber* e trabalhar em sala de aula com os vídeos com direcionamento para que os estudantes consigam aprender a diferenciação da obra canônica resumida e da leitura na íntegra, para que possam ler o texto e analisá-lo, servindo-se de elementos teóricos para apreciação da literatura e compreensão dos textos. Na utilização do vídeo do canal do *YouTube* com conteúdo do livro *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, o professor pode planejar sua aula com desenvolvimento da diferenciação entre a crítica de quem leu o livro para aquele que utilizou a leitura sintetizada pelo *YouTuber*, assim, conseguirá observar a diferença entre a formação crítica da leitura individual e a formação crítica pelo olhar crítico de outra pessoa.

Desse modo, o estudante conseguirá perceber que há diferentes formas de "falar" sobre literatura e que a comunhão de vários recursos pode oportunizar uma adequada e consistente interpretação da obra. Poderá, também, ter seu próprio senso crítico sendo construído gradativamente, por isso, deve-se estimular a leitura dos livros canônicos para que o estudante perceba que a construção crítica é algo que somente com a leitura ele conseguirá constituir.

A leitura canônica que vem, muitas vezes, sendo desenvolvida no ambiente escolar é entediante e maçante, uma vez que o estudante tem contato apenas com trechos isolados de determinadas obras, fora do alcance do que pode ser trabalhado o estímulo à leitura, e essa pode ser uma razão para o afastamento do aluno dos livros.

De fato, grande parte dos alunos não gosta de ler. Isso talvez seja atribuído ao hábito de leitura que não é frequente, sobrepondo as facilidades encontradas na internet, o estudante acredita não ter a necessidade de ler, desse modo, os canais de literatura ajudam nesse aspecto. Sistematizando, na compreensão leitora do estudante o docente pode fazer uma junção entre a leitura cânone e utilizar os canais de literatura do *YouTube* para estimular a leitura dos clássicos. Mesmo que os canais tenham uma abordagem conteudista, sócio-histórica. O engajamento e a interação fazem com que o *YouTuber* desenvolva a abordagem sobre literatura com uma objetividade, leveza e linguagem acessível, elementos essenciais que os estudantes buscam hoje. Dessa maneira, indiretamente os canais contribuem para o estímulo à formação leitora dos estudantes, mesmo que seja por meio de abordagem sintetizada.

Nesse contexto, produções elaboradas, cenários propícios e ambiente com fundo musical são elementos que os *YouTubers* exploram em seus canais para chamarem a atenção do seu público, sendo assim, os canais literários são uma realidade que indica práticas de leituras atentas ao mundo digital, são "documentos" que retratam experiências leitoras, expondo suas opiniões, narrando suas compreensões acerca do texto literário, talvez uma forma de falar ao estudante sem tornar a exposição tão técnica. É essa uma das razões para não condenar os canais e explorar o que eles podem oferecer para ampliar o desejo de ler. Isso, contudo, não diminui a necessidade de avaliar criticamente tais recursos, saber selecionar e explorar o que de melhor eles podem oferecer para a formação de leitores e para o ensino de literatura.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC Disponível em:http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 02 de nov. de 2020.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009

CUNHA. SILVA. FERREIRA. A.N. C.L.O. L.G. **Contos digitais como prática educomunicativa no ensino de literatura**. 2017.

GINZBURG, Jaime. Literatura brasileira na internet. **Travessias Interativas**, v. 8, p. 1-22, 2014.

GOMES. Inara Ribeiro Gomes. **Sobre "por que" e "como" ensinar literatura**. Porto Alegre, 2010.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO FÍSICA EM MATO GROSSO

Weder Camillo de Souza[60]
Luci Mary Duso Pacheco[61]

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O Ensino Médio tem um papel estratégico na dinâmica, composição e funcionamento dos sistemas educacionais, na garantia da escolaridade obrigatória às diferentes populações nacionais. Tem sido, também, um espaço fundamental de formação, tanto para preparar os adolescentes e jovens para a vida universitária como para proporcionar algumas competências fundamentais de ordem técnica e profissional para vincular os jovens ao mercado de trabalho (Gariglio, 2017).

Nesse contexto, Lopes (2017) expõe que desde que adquiriu sua definição institucional, na segunda década do século passado, o Ensino Médio tem vivido uma situação de ambiguidade em função das discussões, propostas e reformas encaminhadas e apresentadas por integrantes do governo. Seus objetivos educacionais e dinâmicas operacionais eram comumente o eco institucional das visões e perspectivas isoladas e parciais com as quais se levantaram as políticas e ações do Ensino Fundamental, Médio e Superior no país.

Para Sores (2019, p. 27), o Ensino Médio é uma modalidade que historicamente foi sendo negligenciada pelos governantes, pois não era reconhecida como "uma etapa obrigatória da educação e sofre as consequências de um processo de expansão que nunca foi levado a cabo totalmente" (Sores, 2019, p. 27). Segundo Cunha e Lopes (2017), o Ensino Médio era concebido como um subsistema que devia articular entre o Ensino Fundamental com o Ensino Superior, sem qualquer referencial que desse especificidade ao seu funcionamento em termos de objetivos acadêmicos e curriculares. Posteriormente, com a ditadura cívico-militar, passagem de poder – era Getúlio Vargas, durante um processo de desindustrialização do país e restrição de ingresso na universidade, houve um forte crescimento de concluintes do Ensino Médio em relação às modalidades técnica e comercial.

[60] Mestre em Educação, URI/FW, e-mail: a097469@uri.edu.br.
[61] Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado – PPGEDU/URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen-RS/Brasil. E-mail:lucimdpacheco@gmail.com

Como indica Silva (2015), o caráter do Ensino Médio sempre oscilou na ambiguidade entre um curso propedêutico, a fim de preparar para o acesso à universidade, ou profissionalizante. Além disso, Dayrell (2019) explica que durante muito tempo constituiu-se como um espaço reservado para poucos, já que não era obrigatório, uma marca de exclusão que ainda hoje permanece, pois as condições de permanência e qualidade ainda são muito desiguais.

Uma das reformas que o Ensino Médio sofreu por meio da Lei Nº 5.692/71 (Brasil, 1971), que criou o ensino de 1º e 2º graus e fixou nesse período as Diretrizes e Bases para o ensino em âmbito nacional. Essas estruturas foram abaladas, por um lado, pela aplicação de políticas focalizadas que romperam com a matriz de universalidade e homogeneidade e, por outro, pela dinâmica de descentralização que modificou profundamente a distribuição de responsabilidades entre os diversos níveis de ensino.

Gariglio (2017) destaca em sua pesquisa que as reformas curriculares buscam transformar a abordagem educacional, substituindo um modelo centrado em conhecimentos estáticos por outro baseado no desenvolvimento de habilidades voltadas para o século XXI. Além disso, com o respaldo de novas evidências que confirmam a relevância dessas habilidades para o sucesso pessoal e profissional, foram implementados programas destinados a auxiliar os jovens no desenvolvimento dessas competências. Por fim, as mudanças foram gradualmente introduzidas com o objetivo de promover e aprimorar a formação técnico-profissional no Ensino Médio, incentivando as relações entre escolas e empresas por meio de estágios.

Nas últimas décadas, Kuenzer (2017) aponta que o Ensino Médio tem sido objeto de debate tanto nas áreas especializadas da educação quanto nos espaços públicos, onde são levantadas questões de interesse para setores mais amplos. Com efeito, não se trata de uma preocupação de caráter recente, mas de outras década que tem buscado transformar esse segmento da escolaridade.

Dayrell (2019) apresenta um estudo a respeito do Ensino Médio o processo de expansão das matrículas no Ensino Médio, considerado uma consequência das reformas educacionais realizadas na década de 1990. Essas reformas foram exaltadas por organismos internacionais, como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e a UNESCO, sob a justificativa de modernizar os países, superar a crise econômica e adequar os currículos escolares às novas demandas e à reorganização do trabalho. Segundo o pensamento predominante à época, o modelo de organização do Ensino Médio era visto como

ultrapassado e incapaz de atender às necessidades formativas dos jovens.

De acordo com os estudos de Silva (2017), o governo Collor prometeu grandes mudanças, defendendo que a educação precisava se adequar aos novos desafios quem o país enfrentava. A partir disso, implementou o "Plano de Reconstrução Nacional" e procurou ampliar o atendimento na Educação de Jovens e Adultos. Segundo Silva (2017):

> [...] As ambiciosas metas colocavam em pauta uma maior aproximação do setor com o desenvolvimento capitalista do país. Não se afirmava a necessidade de uma educação voltada ao exercício da cidadania. Tampouco, se promoveria uma educação emancipatória. (Silva, 2017, p. 223).

Segundo o mesmo autor, o Ensino Médio sofreu sensivelmente as consequências dessa política, como falta de investimentos e de políticas eficazes que dessem sustentação. Pouco foi feito para tirar essa etapa de ensino de sua marginalidade histórica, principalmente no que diz respeito a políticas de acesso e permanência.

Na década seguinte, que tratará de uma nova reestruturação que veio marcada pela dicotomia do acesso à universidade e preparação para o trabalho, como aponta o autor, somou no mecanismo de segregação, pois favoreceu apenas aqueles que pertenciam as classes mais abastadas para cursar o Ensino Médio, preparando-os para o vestibular.

Percebe-se, nesse sentido, que essa modalidade de ensino passou por diversas mudanças e rupturas, considerando que os objetivos da educação nem sempre coincidem com os do contexto político. Esses objetivos variam ao longo do tempo, pois estão diretamente relacionados ao tipo de indivíduo e à sociedade que se almeja formar. As expectativas são alocadas para a educação em vários projetos, mas estas na maioria das vezes devem estar na direção e de acordo com a política vigente, no mesmo plano, entendida como um conjunto de decisões e diretrizes tomadas pelo Estado para orientar a prática educativa em contextos específicos.

QUADRO 1 - Principais leis que trataram do Novo Ensino Médio

Lei	**Objetivo**
Constituições Federais de 1988.	Correlacionar e tecer algumas considerações com a atual REM.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.	Focalizar as principais mudanças estruturais, as convergências e divergências da REM.
Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM, Resolução CNE/CEB nº 3, 1998)	Averiguar se essas diretrizes propunham uma organização curricular pautada na formação por competências.

Decreto nº 5.154/2004.	Compreender se possibilitou a oferta da educação profissional de nível médio nas modalidades subsequente, concomitante e integrada, e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2012.
Medida Provisória 746/2016.	Discorrer sobre aa mudanças que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009).	Discorrer se essa emenda garantiu a ampliação da obrigatoriedade escolar na faixa etária dos quatro aos 17 anos, evidenciando o comprometimento, pelo menos na legislação, com a universalização do Ensino Médio.
Lei 13.415/2017.	Analisar a alteração curricular, Base Nacional Curricular Comum – BNCC e os itinerários formativos.

Reforma do Novo Ensino Médio, LEI n° 13.145/2017

Os avanços do Ensino Médio em nosso país ocorreram por meio de diversas abordagens, marcadas por diferentes contextos socioculturais e históricos. Em 3 de abril de 2018, foram anunciadas pelo Ministério da Educação (MEC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE) novas diretrizes, incluindo a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC/EM), como parte de uma medida provisória destinada a reformar esse nível de ensino. O impacto dessas mudanças passou a ser analisado em um contexto permeado por instabilidade e uma série de transformações estruturais, conforme disposto na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017:

> Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016, que altera as Leis n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

São momentos de discussão sobre essa transição. Ao mesmo tempo, a análise das leis e resoluções instituídas, de seus conteúdos que passam a legitimam a prática no Ensino Médio. No entanto, a implementação dessas normativas são permeadas por crescentes discussões.

Segundo Silva (2010), são mudanças ocorridas e sancionadas, trazidas por essa medida provisória por força da Lei, em que se discute a flexibilização do currículo, permitindo ao aluno direcionar seus estudos para sua área de interesse ajustando ao mercado de trabalho. As mudanças estão direcionadas para dar início no ano letivo de 2018, momento de muitas controvérsias e disputas que cercam o Ensino Médio brasileiro na atualidade, porém

resultam de um processo que se arrasta já há algum tempo.

O estudo procura trazer as análises impostas pela legislação embasado nas pesquisas de Lopes (2019), que tratam de expor as mazelas da política frente à BNCC, que tem por foco uma discussão sobre as relações das propostas de integração nas políticas doe currículo para o Ensino Médio:

> [...] Todavia, mesmo quando tais propostas apenas recuperam antigas tradições curriculares integradas de viés instrumental, como o currículo por competências, assumem uma ambivalência que leva tanto ao questionamento das disciplinas escolares – como tradicionais, retrógradas, desvinculadas dos interesses dos alunos e alunas – quanto à reafirmação das disciplinas. (Lopes, 2019, p. 62).

Na propositura dessa análise realizada pela autora, no âmago das discussões, discorre sobre as implicações dessas mudanças na organização curricular. A autora explica que as disciplinas escolares não "são simples divisões epistemológicas de saberes derivados de disciplinas acadêmicas" (p. 62). Percebe-se que a escola é o palco por excelência, onde todas essas experiências e conflitos são jogados diariamente.

Carneiro (2019) aborda acerca da ruptura que o processo democrático está submetido diante das emblemáticas mudanças ocasionadas pela Lei:

> [...] A ruptura se dá em dois níveis: primeiramente, a letra do documento não contém o espírito colaborativo entre as diversas instâncias de grupos interessados (previsto em lei, aliás), considerando não apenas as instâncias do poder executivo (Estados, municípios e União), bem como os movimentos sociais da educação e as associações acadêmicas. Segunda ruptura da ação do MEC na BNCC que em nada levou em conta as propostas curriculares ao Ensino Médio, desenhadas nas versões anteriores do documento. (Carneiro, 2019, p. 3).

Essas premissas devem serem levadas em consideração nesta pesquisa, uma vez que a base composta pelos interessados (alunos, professores e todo segmento escolar) não foi questionada. É importante situar e analisar o contexto das bases legais nesse processo de idas e vindas da Base Curricular para Ensino Médio e os fatores determinantes que podem trazer transformações nessa área. Assim como as escolas, seus dirigentes ficaram fora dessas discussões. Dessa forma, foi tolhida a participação dos jovens em obter uma sua visão crítica diante das reais exigências impostas no momento.

Estudiosos do assunto, como Silva (2015, p. 375), discutem a forma de padronização através de uma base curricular comum, que segundo o autor: "não condiz com o exercício da liberdade e da autonomia na elaboração e execução de um projeto educacional coletivo nas escolas". Embora a inércia estrutural dos sistemas educacionais brasileiros seja favorecida

pela reprodução das desigualdades, a autonomia relativa do sistema educacional deve ser reconhecida diante das pressões externas que podem advir do mundo dos negócios ou dos setores de poder. A escola deve fazer uso dessa autonomia para desenvolver nas novas gerações um maior senso crítico diante das relações sociais e das normas dominantes.

Comprovando que, nas idas e vindas das reformas pelas quais o Ensino Médio tem passado, Millen Neto et al. (2010) afirmam que esse nível de ensino parte de uma concepção dialógica, na qual a construção do conhecimento ocorre de forma colaborativa entre professor e aluno, com o objetivo de alcançar uma visão crítica da realidade. No entanto, esse processo apresenta pontos negativos, especialmente por estar inicialmente marcado por uma série de agravantes, como a ausência de democracia no envolvimento dos segmentos da comunidade educativa e o atropelo das audiências públicas realizadas entre outubro de 2016 e fevereiro de 2017.

Millen Neto et al. (2010) destacam que a justificativa para as reformas foi baseada na urgência de lidar com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do Ensino Médio, que se encontrava estagnado. Além disso, de acordo com Ferretti e Silva (2017), buscou-se fundamentar essas mudanças na necessidade de melhorar o desempenho dos alunos brasileiros no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Outro ponto relevante foi a comparação com países desenvolvidos e a preocupação com o ingresso no Ensino Superior, somada à sobrecarga gerada pelas treze disciplinas obrigatórias. Nesse contexto, Horn e Machado (2018) discorrem que, por meio dessa reforma, a proposta apresentada deve garantir aos adolescentes e jovens o acesso a um conjunto de conhecimentos, saberes e competências fundamentais para a construção do seu futuro e da sociedade.

O contexto da atual reforma do Ensino Médio, segundo Silva (2018), traz prejuízos irreparáveis para a formação dos alunos, uma vez que essas novas diretrizes contrariam uma ordem já estabelecida, marcada pelo arbítrio e pelo autoritarismo. Conforme Silva (2017), a flexibilização do currículo proposta por essa normativa oferece ao aluno do Ensino Médio um caminho direto para o mercado de trabalho, orientando seus estudos para áreas de interesse alinhadas às demandas profissionais. Contudo, essa abordagem negligencia a prioridade de relacionar os conteúdos das disciplinas propedêuticas à qualidade de vida dos estudantes. Essa lacuna coloca toda uma geração em risco, pois tais disciplinas precisam estar articuladas com as necessidades reais do contexto em que vivem.

Silva (2018) acrescenta que além das alterações acima, a MP 746 introduziu uma

separação no currículo dividindo-o em dois momentos: um, destinado à formação básica comum, e outro, subdivido em cinco itinerários formativos (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional), dos quais cada estudante faz apenas um. A principal crítica a essa formulação diz respeito ao enfraquecimento do sentido do Ensino Médio como "educação básica", consagrado na LDB de 1996 e que pressuporia uma formação comum. Além da retirada da obrigatoriedade da Filosofia e da Sociologia, os conhecimentos em Artes e Educação Física, assegurados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB 02/2012) que foram negligenciados e configuram perdas no que diz respeito ao acesso a uma ampla gama de conhecimentos.

Reformar o Ensino Médio implica colocar em discussão o que Horn e Machado (2018) acrescentam:

> [...] um currículo de alta classificação, acompanhado por professores especializados em cada área de estudo. Esse padrão organizacional tende a andar de mãos dadas, por sua vez, com uma pedagogia baseada na transmissão de conhecimentos com ancoragem na vida real. (Horn; Machado, 2018, p. 45).

Conforme discorre o autor, pensar o Ensino Médio exige a reorientação do ensino para o desenvolvimento de capacidades como o pensamento crítico, a ação e a possibilidade de aprendizagem contínua ao longo da vida. Para isso, é necessário adotar abordagens como trabalho por projetos, resolução de problemas, investigação, estudo de casos, entre outras, que coloquem os alunos em um papel intelectualmente ativo.

Segundo Dayrell (2019), para que toda essa transformação aconteça e que permeia todo o contexto da BNCC, é necessário colocar o jovem no centro dos acontecimentos, sendo parte da solução dos problemas, e não do problema em si. É importante envolvê-los no processo de avaliação e tomada de decisão, fazendo-os desenvolver o sentido de responsabilidade pela própria vida, assumindo a primeira linha das ações que realizam, sendo, por fim, protagonistas.

Para Fonseca (2018), a base relaciona a ideia de que o protagonismo floresça, a escola deve criar espaços adequados para o seu desenvolvimento. Esses espaços são verdadeiros "laboratórios" de protagonismo, nos quais os alunos, diante de situações da vida real, podem fazer suas avaliações e se posicionar, modificando, assim, a realidade em que vivem.

Nesses termos, fica claro o papel que o Ensino Médio terá para garantir numa transição adequada do ponto de vista quantitativo e qualitativo, que deverá estar vinculada aos

de níveis de ensino de forma sustentada. Apesar de sua crescente importância, vários são os fatores que dificultam o desenvolvimento dessa modalidade de ensino que, se não corrigidos, podem dificultar sua participação no atendimento às necessidades futuras da população e do sistema educacional como um todo. Há consenso maioritário em aceitar que se trata de um patamar negligenciado, apesar do crescimento sustentado que experimentou nos últimos 20 anos, desde que esse nível educacional tem sido, de fato, o lugar de mobilidade social para a maioria dos jovens.

A EDUCAÇÃO FÍSICA E NOVO ENSINO MÉDIO

A Educação Física exerce estreita influência sobre todos os aspectos ou dimensões que compõem o ser humano, como afirma Mattos (2007, p. 76), “enfatizando recursos e estratégias de aprendizagem para atuar no 29 corpo, atendendo não apenas ao movimento desse corpo ou ao seu desenvolvimento biológico, mas seu propósito no ser humano total”. Constitui, portanto, todo início de experiência e contato com seu mundo externo e interno.

Na concepção Fensterseifer e González (2010, p. 12) sobre a Educação Física: “tratamos de uma dimensão [mais ampla] da cultura e que temos uma responsabilidade com o conhecimento produzido em torno dela, algo, portanto que vai muito além do ‘exercitar-se’” (Fensterseifer; González 2010, p. 12).

Segundo Grando et al., (2019, p. 4), a versão final do Ensino Médio pela BNCC “recebeu e recebe muitas críticas de professores e sociedade civil, mas as críticas e protestos não foram suficientes para alterar significativamente o que está estabelecido no documento”. De maneira geral, as instituições de ensino, professores e sociedade civil devem buscar aprofundamentos e conhecimentos, por meio do movimento, que também “contribui para o processo de formação integral do ser humano em benefício pessoal e social e de sua própria cultura” (Grando, et al., 2019, p. 7).

Conforme discorrem Neira e Souza Junior (2016, p. 196), o documento oficial da BNCC que diz respeito ao Ensino Médio e à Educação Física, como componente da área de Linguagens, "significa promover atividades didáticas que auxiliem os estudantes a ler e produzir as manifestações culturais corporais, concebidas como textos e contextos constituídos pela linguagem corporal". Por isso, é importante a variedade de atividades que devem ser discutidas nas diferentes instâncias, sendo imprescindível para a sua concretização.

Ferreira Júnior (2017, p. 1173), inspirado em Arroyo (2016), explica que a classe de

professores deve refletir sobre os "avanços que ocorrem nos debates dos professores da área, nos seus congressos, nos cursos de formação, nas pesquisas e na produção teórica"; somente assim, será possível trazer novos questionamentos e incorporar um desenho curricular que responda às necessidades do país e de sua população.

De acordo com Kuenzer (2017, p. 65), a Educação Física, neste novo contexto da BNCC, trata a área como aquela que "busca a construção da corporeidade e da identidade dos jovens por meio da participação nas diversas práticas que constituem a cultura corporal do movimento na nossa sociedade". Assim, aborda essas práticas numa perspectiva crítica e compreende a sua complexidade. Compreende-se que a Educação Física, como disciplina pedagógica, exerce influência relevante sobre todos os aspectos ou dimensões que constituem o ser humano, utiliza seus meios e estratégias de aprender agindo sobre o corpo, e foca sua finalidade no ser humano total, como ser vivo integral.

Especificamente, a missão da Educação Física no Ensino Médio, conforme Azevedo (2013), deve estar capacitada para fazer uma abordagem holística. Esta abordagem é abrangente, inclusiva e organizada em termos de integração e inter-relação como ser vivo e dinâmico, numa comunidade de aprendizagem, mediada por um professor que seja um construtor do conhecimento. A Educação Física no Ensino Médio, segundo Sousa e Daniel (2010), permite que jovens desenvolvam habilidades de forma que tenham os mecanismos para se manterem ativos por toda a vida. Os benefícios e efeitos de longo prazo da atividade física são argumentos fortes para um programa organizado.

A discussão de que trata sobre a Educação Física pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), amparada pela Lei nº 13.415/2017, referente ao Novo Ensino Médio, trouxe um novo desenho curricular, conforme discorre Ferreira Junior (2017, p. 1172):

> [...] Problematizar a EF ganha significado no momento atual, já que esse componente curricular, partindo de nossa análise, não é contemplado em sua totalidade na organização do currículo indicada pela lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, uma vez que o texto de tal legislação o descreve assim: A Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. (Ferreira Junior, 2017, p. 1172; Brasil, 2017).

Essa Lei, desconsiderou o percurso de experiências, dos debates, diretrizes, projetos de lei, audiências públicas e outros movimentos que, nas últimas décadas, de forma democrática e participativa, têm constituído o desenvolvimento de uma política nacional. Quando se refere aos “estudos e práticas” na disciplina de Educação Física, traz incertezas, trata-se de tempo e

um espaço indefinido, tal como é estabelecido para as demais disciplinas. O texto, da forma como está descrito, abre espaço para discussões reduzidas que não abrangem a totalidade dos conhecimentos que cada área disciplinar possui.

Os estudos realizados por Neira e Souza Junior (2016) exprimem seus pensamentos sobre o componente Educação Física: "[...] procuramos dar visibilidade aos procedimentos para a elaboração do documento, às concepções que nortearam os estudos e os efeitos que se espera causar" (Neira; Souza Junior, 2016, p. 188). Nessa expectativa, em relação às mudanças que trazem a novas versões preambular da BNCC, concordam e procuram ainda fazer apontamentos a respeito dos aspectos que envolvem a formação do educando em sua totalidade e que deve ser considerada:

> [...] o BNCC sugere objetivos de aprendizagem que possibilitem a compreensão sócio-histórica e política das manifestações da cultura corporal de movimento, visando a conquista de uma participação crítica, intensa e digna na esfera pública de todos os grupos que compõem a sociedade [...]. (Neira; Souza Junior, 2016, p. 198).

Sobre os argumentos de Neira e Souza Junior (2016) em relação ao que é proposto pela BNCC, nessa nova roupagem, estariam os alunos conquistando seu pleno desenvolvimento em conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, para manter a saúde e uma vida ativa, ou seja, uma sociedade mais digna e justa. Para eles, uma das estratégias da Base foi propor objetivos de aprendizagem a serem alcançados, com alternativas que podem ser aplicáveis em sua vida social e que não podem ser facilmente alcançadas em outras disciplinas, participando de uma educação mais ousada, de forma a contribuir para a redução das desigualdades sociais (Neira; Souza Junior, 2016, p. 203).

Beltrão, Taffarel e Teixeira (2020, p. 661) acrescentam que "em consequência, os jovens terão o direito de acesso negado a diversas significações sociais produzidas pela humanidade no âmbito das atividades da cultura corporal". Depreende-se, desse entendimento, que será necessária uma visão humanística, uma maior compreensão da importância deste tipo de atividades para o bem-estar humano e a responsabilidade dessas atividades deve ser declarada através de uma decisão social, visando o desenvolvimento integral do homem.

Nesse novo formato, no que diz respeito ao trabalho dos professores de Educação Física, Beltrão, Taffarel e Teixeira (2020, p. 661) discorrem que:

> [...] com a contração do campo de atuação escolar, se configuram como possibilidades a atuação em mais de uma escola para compensar essa perda, a

> necessidade de assumir outras disciplinas para complementar carga horária, a diminuição de suas horas de trabalho ou até mesmo a dispensa, dependendo do regime de contratação e da política estabelecida pela rede de ensino. (Beltrão, Taffarel e Teixeira, 2020, p. 661).

Nesse ínterim, o fator tempo é essencial para o professor executar com precisão seu trabalho, é o fator essencial no processo de ensino, pois contém as condições necessárias para desenvolver a instrução e a educação como um todo. De acordo com Ferreira Júnior et al., (2017), é na aula que o docente organiza e dirige a atividade instrutivo-pedagógica, tendo em conta as diferenças individuais e utilizando de forma adequada os métodos, procedimentos e formas organizacionais que lhe permitirão estimular os alunos a atingir os níveis desejados de conhecimento, desenvolvimento físico e educacional. Os autores complementam que "não nos parecerá surpresa que a Lei nº 13.415/17 encaminhe mudanças radicais no campo da prática pedagógica da EF para o EM" (Ferreira Júnior et al., 2017, p. 1172).

No contexto do estado de Mato Grosso, segundo Gomes e Andrade (2017, p. 3), a SEDUC/MT "assumiu o desafio da construção coletiva das orientações curriculares para o estado de Mato Grosso, no intento de um processo dialético", na parte principal, os conteúdos devem ser tratados por meio de tarefas abertas significativas e o modelo deve ser integrado a partir dos contextos.

Neves (2018, p. 60) discorre que, a partir da nova proposta da BNCC, "a carga obrigatória será de 3000 horas no total dos 3 anos, onde 60% será preenchida com as disciplinas obrigatórias da BNCC e 40% serão para optativas em referencial à formação de interesse do aluno". O caso é que não ocorreram as mudanças que estavam sendo esperadas pela classe de professores e alunos, que viessem a gerar esta nova conformação curricular. Como acrescenta Pinheiro (2018, p. 192): "é necessário rever a articulação com os objetivos por ciclo e se esses se articulam aos objetivos de aprendizagem previstos para cada etapa da Educação Básica".

A BNCC traz a Educação Física como uma das disciplinas obrigatórias no Plano Estadual de Educação do Estado do Mato Grosso, previsto no Fórum Estadual de Educação que determinou de 2006 a 2016, sendo inclusa na área de Linguagens, formalmente a ser trabalhada:

> [...] Na BNCC para o Ensino Médio, a abordagem integrada da cultura corporal de movimento na área de Linguagens e suas Tecnologias aprofunda e amplia o trabalho realizado no Ensino Fundamental, criando oportunidades para que os estudantes compreendam as inter-relações entre as representações e os saberes vinculados às práticas corporais, em diálogo constante com o patrimônio cultural e as diferentes

> esferas/campos de atividade humana. Tratar de temas como o direito ao acesso às práticas corporais pela comunidade, a problematização da relação dessas manifestações com a saúde e o lazer ou a organização autônoma e autoral no envolvimento com a variedade de manifestações da cultura corporal de movimento permitirá aos estudantes a aquisição e/ou o aprimoramento de certas habilidades. Assim, eles poderão consolidar não somente a autonomia para a prática, mas também a tomada de posicionamentos críticos diante dos discursos sobre o corpo e a cultura corporal que circulam em diferentes campos da atividade humana. (Brasil, 2017, p. 475).

Nesse contexto, a BNCC vem destacando a concepção de linguagem corporal por meio do corpo e de seu movimento, as pessoas se comunicam, se expressam e se relacionam, aprendendo a fazer e a ser. Almeida (2018) destaca que corpo e movimento são, portanto, essenciais na aquisição de conhecimentos sobre o mundo, a sociedade e a própria capacidade de ação e resolução de problemas.

Para Bagnara e Fensterseifer (2017, p. 2) "os professores de EF são desafiados a explicitar e organizar os conhecimentos ligados às práticas corporais". O corpo, entendido como corporeidade, é a presença no mundo de um sujeito, seu modo de ser, da existência e implica "[...] fazer, saber, pensar, sentir, comunicar e querer" (Grando, 2017, p. 65). O movimento é ressignificado por ser interpretado como habilidades motoras, ou seja, como intencionalidade na ação, através das habilidades motoras os alunos se conectam, concretizam seus projetos e se integram como sujeitos sociais.

Conforme Ferreira (2015), a partir dessa concepção do corpo como uma unidade complexa, que contém em si diferentes dimensões pelas quais o sujeito se expressa e se desenvolve – biológica, emocional, psicossocial, cultural e histórica, inclui-se a perspectiva de gênero para o ensino de conteúdos no Ensino Médio como parte da proposta educacional em Educação Física.

Almeida (2018) expõe que é preciso gerar situações didáticas que superem os estereótipos de gênero nas práticas corporais e motoras, com o intuito de garantir direitos e oportunidades iguais para todos os alunos. Isso requer, necessariamente, o questionamento de certas normas instituídas no campo da Educação Física escolar que determinam quais práticas são possíveis e desejáveis para serem trabalhadas no Ensino Médio.

Conforme Ferreira (2015) a concepção e implementação da reforma constituíram um exercício com diferentes níveis de exigência em âmbito técnico, político, institucional e financeiro. A Reforma também propôs diferentes áreas de acordo e coordenação de vários atores, bem como a criação de diferentes cenários de mobilização e negociação que refletem processos tensos e conflitantes de interação entre os vários componentes ao sistema de

Educação Básica.

Segundo Ferreira Júnior (2017), a reforma tem sido um teste decisivo para instalar uma mudança educacional e social em um contexto democrático emergente, mas no qual nem todos os atores envolvidos aceitam as regras e os compromissos que ela apresenta, "visto que pelo propósito do novo Ensino Médio, a Educação Física terá de se adequar as novas tendências ou se posicionar" (Neves, 2019, p. 58).

> [...] Diante disso, analisamos criticamente que os pressupostos da BNCC para o ensino médio pouco contribuem para emancipação do aluno e no que se refere a disciplina de Educação Física as contribuições são ínfimas. A disciplina corre sérios riscos de não ser comtemplada no currículo dos três anos do ensino médio perdendo um espaço que demorou anos para ser conquistado. (Grando et al., 2019, p. 16).

Como esforço de uma política educacional, a Reforma pela BNCC tem revelado diferentes arestas de conflito, expectativas de mudança e oportunidades de transformação que os diversos atores são capazes de construir, em um contexto de restrições impostas pela inércia do arcabouço institucional, a resistência do tradicional, cultural e os interesses políticos de diferentes atores expressos em vários nichos do sistema educacional.

De acordo com Neves (2019), a BNCC não faz menção, em seu documento, de apresentação a desafios e perspectivas sobre a carga horária dividida para as disciplinas obrigatórias. Em comparação, no estado do Mato Grosso, o site da Secretaria de Educação faz menção às Diretrizes Nacionais da Educação (SEDUC-MT). Entende-se que a distribuição dos tempos semanais de Educação Física fica a cargo da gestão escolar ou da prioridade partidária do governo, não sendo oficializada como política de Estado, mas sim deixada em aberto como política de partido.

Almeida (2018) salienta que as primeiras versões do BNCC garantem o combate aos ditames do grupo neoliberal: "[...] O BNCC não sucumbe, não foi, até agora, subjugado pela força de grupos conservadores que pretendem moldar, por meio dos currículos escolares, disciplinas submissas, silenciosas, bem ao gosto do neoliberalismo [...]" (Neira; Souza Júnior, 2016, p. 203).

Conforme discorrem Neira, Souza Junior (2016), sobre o componente Educação Física na BNCC, a proposta está voltada para uma perspectiva de formação de cidadãos produtores da cultura corporal de movimento, o que implicaria o reconhecimento e valorização do repertório de todos os grupos, sem qualquer tipo de discriminação. "Portanto, não há uma definição a priori das práticas corporais, nem dos saberes que as constituem (Neira; Souza

Junior, 2016, p. 200).

Para Neira e Souza Junior (2016), a BNCC é um instrumento de estudo, e não um objeto aplicável que viria como um "salvador das situações mal resolvidas da educação", mas sim como um início para o processo de democratização do ensino/educação e das relações dentro da escola, sendo de extrema importância a participação de todos os envolvidos no processo educativo.

Neira e Souza Junior (2016) concluem que, para equacionar a qualidade da Educação Básica no Brasil, várias medidas precisam ser consideradas, como a melhoria das condições de trabalho e da remuneração dos professores, as políticas de formação continuada e a democratização das relações dentro da escola.

Em relação à Educação Física, Boscatto; Impolcetto; Darido (2016, p. 107) concordam com a utilização do conceito de “cultura corporal de movimento” e defendem a ideia de que um currículo mínimo ajudaria a organizar esse componente curricular, definindo conteúdos ou blocos de conteúdos a serem ensinados. Assim, “[...] a organização de um 'programa mínimo' de Educação Física poderia acabar com a 'desordem interna' da disciplina, que ocorre pela falta de um conteúdo programático definido em uma hierarquia de complexidade e objetivos. Nesse sentido, “[...] a organização de um 'programa mínimo' de Educação Física poderia acabar com a 'desordem interna' da disciplina, que ocorre pela falta de um conteúdo programático definido em uma hierarquia de complexidade e objetivos específicos para cada série de ensino” (Boscatto; Impolcetto; Darido, 2016, p. 107).

> [...] Alertam para a realidade escolar em que o currículo da Educação Física permite que os conteúdos sejam trabalhados nos diversos ciclos de forma equitativa, mesmo em relação à complexidade dos conteúdos, situação que não ocorre em disciplinas como matemática e português, por exemplo. Para sustentar esse argumento, citamos teóricos que defendem ou estabelecem um conteúdo mínimo para a disciplina e afirmam a falta de uma organização curricular. (Boscatto; Impolcetto; Darido, 2016, p. 107).

Os autores explicam a necessidade de um aumento progressivo da complexidade dos conteúdos, dos primeiros anos aos últimos anos, para os quais o problema mais grave na área é a definição insuficiente dos conhecimentos tratados na escola. Para eles, o BNCC representa uma contribuição para que os professores de Educação Física tenham elementos básicos de elaboração e organização de seus planos anuais e nos ciclos escolares, considerando o princípio da complexidade dos conteúdos propostos.

Pertuzatti e Dickmann (2016) argumentam que “[...] a Educação Física por meio da

cultura corporal é entendida como política do corpo, por meio de seus conteúdos/linguagens, tem, indelevelmente, relações com o processo de alfabetização e alfabetização" (Pertuzatti; Dickmann, 2016, p. 125). Em suas abordagens, Mello et al. (2016) concordam que a BNCC continua a descrever direitos de aprendizagem e desenvolvimento no que diz respeito ao campo de experiência "corpo, gestos e movimentos", no entanto, criticar "alguns objetivos de aprendizagem para diferentes subgrupos de idade (bebês, crianças e crianças pequenas), uma apropriação utilitária do corpo e do movimento, em que o sujeito parece estar 'fora' do próprio corpo" (Mello et al., 2016, p. 140).

Entre as questões dirigidas aos professores, destacamos as que evidenciam as suas posições no BNCC: 81,7% deles são a favor da criação e implementação de uma Base Nacional. Para os pesquisadores, o resultado mostra uma lacuna histórica na educação física escolar, que é a falta de um currículo nacional comum e a dificuldade que os professores expressam diariamente para sistematizar seus conteúdos na escola.

AS DIRETRIZES LEGAIS DO NOVO ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO FÍSICA

Como se sabe, o Novo Ensino Médio tem sido objeto de debate tanto no meio educacional quanto no governo. Definido como a última etapa da Educação Básica obrigatória para todos os jovens, tornou-se necessário repensar seu sentido e orientação.

Interessa-nos situar os debates ocorridos em relação a Lei n. 13.415 de 16/02/2017 (Brasil, 2017), que se homologou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio (Brasil, 2018) e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (Brasil, 2018), com o propósito de efetuar uma reforma curricular compreendendo o Ensino Médio, envolvendo debates a respeito da disciplina de Educação Física. O Novo Ensino Médio vislumbra apenas os conteúdos que compreendem esses cinco itinerários formativos, conforme texto da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que dá nova redação ao Art. 36 da LDB, diz:

> [...] O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: I - linguagens;
> II - matemática;
> III - ciências da natureza;
> IV - ciências humanas; e
> V - formação técnica e profissional.

Esse plano de reforma do Ensino Médio procurou modificar o currículo mosaico e seu componente interno de simultaneidade, mas não leva em consideração a disciplina de educação Física. Conforme Beltrão et al. (2017) a "flexibilização no currículo e alguns componentes curriculares perderam o status de componente curricular obrigatório, dentre eles, a Educação Física", abrindo a possibilidade de interferir em diversos percursos e ritmos de aprendizagem dessa modalidade de ensino. Millen Neto et al. (2019) expõem que "quando se trata especificamente da Educação Física, principalmente no Ensino Médio se observa aumento da evasão e um progressivo afastamento e desinteresse dos alunos em relação às aulas desse componente curricular" (Millen Neto et al., 2019).

A concepção e a implementação dessa reforma constituíram um exercício que envolve situações que desafiam a Educação Física no Ensino Médio, nessas circunstâncias, e diante desses problemas, as transformações curriculares e incertezas decorrentes dessa reforma, indicam a imprescindibilidade de estudos com esse objeto.

De acordo com Beltrão e Taffarel (2017), a implementação da nova reforma do Ensino Médio, por meio dessa proposta para a Educação Física, deixa lacunas que comprometem o trabalho do educador dessa área, pois:

> [...] Ao reduzir normas e barreiras, diferentes rearranjos serão possíveis, dando mais liberdade às empresas e fundações. Algumas poderão se especializar em oferecer determinado itinerário formativo, muitas desenvolverão programas on-line, outras assumirão a gestão das escolas ou redes, optando por arranjos curriculares de menor custo, dentre várias combinações possíveis. (Beltrão; Taffarel, 2017, p. 597).

Essa preocupação apresentada pelos autores retrata uma situação que foge da alçada das escolas. Ao reduzir essas normas e barreiras, ficam sujeitos a diferentes profissionais ou empresas particulares oferecerem esses itinerários formativos, que podem não estar habilitados para ministrar aulas, deixando de lado a filosofia e a didática dessa disciplina.

A Educação Física, como campo disciplinar pela BNCC e espaço de aquisição de conhecimento, segundo Harmel (2017), passa a ocupar um lugar secundário no currículo escolar e nas prioridades das autoridades educativas. Além disso, é notória a falta de reconhecimento social e profissional para esta área do conhecimento. A prioridade reconhecida e valorizada para esses novos componentes curriculares se concentra apenas nas disciplinas de língua portuguesa e matemática.

Outras disciplinas como Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física, como acrescentam Beltrão et al. (2017) "deixaram de ser componentes curriculares obrigatórios

podendo seus estudos estarem incluídos em outros componentes ou ofertados via área do conhecimento", dessa forma, reduzindo a carga horária dessas disciplinas.

Deste modo, este quadro normativo estabelecido pela Lei n. 13.415 de 16/02/2017 (Brasil, 2017), tem orientado para as próximas décadas segundo Grando et al. (2019) que

> [...] o documento passou por várias modificações, até a segunda versão, o processo estava sendo amplamente discutido, no entanto, a terceira versão e a versão final homologada deixaram a desejar nesse quesito, ocorreu uma drástica redução e cortes em várias partes do texto, empobrecendo alguns aspectos importantes ligados à Educação Física. (Grando et al., 2019, p. 7).

Segundo os autores, professores e especialistas da área de Educação Física, quando foi elaborado o decreto, houve inicialmente uma discussão envolvendo os interessados, que correspondia, conforme os autores, à segunda versão, ocorrendo um processo democrático de construção da base (Grando et al., 2019, p. 7). No entanto, o MEC, de forma arbitrária, deixou de lado os interessados, interrompeu as discussões, desrespeitando a base (alunos e professores), sem permitir tempo para o amadurecimento da área. Assim, o grupo de estudo foi desligado e os trabalhos encerrados.

Por outro lado, Almeida (2018, p. 17) afirma que "o estudo da documentação proveniente da BNCC caracterizou um processo de decisão em uma 40 via de mão única", pois não houve o envolvimento dos interessados e os processos de decisão da política educacional não constituíram um campo de troca de ideias sobre o ensino. Essa situação deixa a disciplina de Educação física fragilizada em um contexto de intensas discussões sobre a necessidade de reforma do Ensino Médio.

Nesse contexto, a reforma realizada no Ensino Médio deve recuperar sua capacidade de fazer discursos, manter o diálogo com a base, questionar os alunos e professores, pois como discorrem Grando et al. (2019, p. 8) "o texto não possui discussões do que fundamenta esse conceito da base, ensinar práticas corporais, termo muito abstrato para os professores da escola". Isso significa que, por parte do MEC, está sendo colocando em risco o estado de democracia na base educacional.

A REFORMA NO ENSINO MÉDIO EM MATO GROSSO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A partir da implementação da Lei n°. 13415/2017, decorrente da nova reforma no

Ensino Médio, compreendendo a disciplina de Educação Física, em meio a debates, estudos e propostas, o SINTEP, em parceria com o Conselho Estadual de Educação, juntamente com Conselho Municipal de Educação, elaboraram um documento base na área de Linguagens que deve ser garantido no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas. "[...] Na Área de Linguagens Pautas Formativas e Projeto Político Pedagógico Letramentos, Multiletramentos, Cultura Digital, Progressão da Alfabetização, as múltiplas linguagens/arte cultural corporal de movimento e a Transição entre as etapas."

A Aliança estabelecida entre esses órgãos teve o intuito de discutir, para as próximas décadas, as transformações da educação, no Estado de Mato Grosso. Para isso, diversos atores sociais se reuniram para unir forças que permitissem avançar para uma política de Estado na educação. Em ambos os casos, o governo teve que garantir a participação ativa do SINTEP para a execução de suas políticas educacionais, com o objetivo de formar cidadãos íntegros e capazes de desenvolver todo o seu potencial.

Entre os debates e propostas, foi criado um novo documento que propõe uma reformulação do Ensino Médio, a partir de novas experiências, com foco nos tempos e espaços e, principalmente, no currículo das escolas de Mato Grosso, principalmente por meio da flexibilização e reorganização do currículo de acordo com as necessidades e interesses dos jovens que frequentam as escolas.

Assim, teve início a implementação da BNCC em Mato Grosso, que serve de base para estabelecer os alicerces do perfil dos concluintes da Educação Básica e de competências para a vida. Em 2017, iniciou a análise da reforma implementada no Ensino Médio, um Documento de Referência Curricular para ser trabalhado pelos municípios, que passou a ser articulado pelo Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (CEFAPRO) por meio da Equipe Técnica.

Para Neves (2018, p. 59), a Educação Física no estado do Mato Grosso cumpre uma função democratizante ao possibilitar o direito dos alunos de acesso a esse conhecimento:

> [...] No Estado do Mato Grosso os Jogos são de responsabilidade da Secretaria de Estado de Cultura, Esporte e Lazer – SECEL; em parceria com a Secretaria de Educação. Onde descrito no seu caderno de encargos 2019, que cabe a pasta da Educação apenas a parte burocrática de comunicação e autorização junto as Escolas e Assessorias. (SECELMT, 2019).

Dessa forma, são apresentadas, no primeiro ano, propostas pedagógicas que permitem a introdução dessas práticas, de acordo com as possibilidades de cada instituição. Ao final do

Ensino Médio, deve ser trabalhada "[...] uma compreensão aprofundada e sistemática acerca da presença das práticas corporais em sua vida e na sociedade, incluindo os fatores sociais, culturais, ideológicos, econômicos e políticos envolvidos nas práticas e nos discursos que circulam sobre elas". (Brasil, 2018a, p. 495).

A reforma curricular realizada pelo Processo de Implementação da Base Nacional Comum Curricular de Mato grosso, propôs novos e amplos objetivos fundamentais e conteúdos mínimos obrigatórios para alunos do Ensino Médio. Nesse contexto geral, a Educação Física passou por modificações importantes de acordo com as competências da área:

> [...] 1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais. 2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. 3. Utilizar diferentes linguagens verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. (Mato Grosso, 2019, p. 6).

Nesse documento, é concebida a área de linguagem, de acordo com o disposto nas normativas legais estabelecidas e com os requisitos formativos gerais e específicos determinados pela Referência Curricular para Mato Grosso DRC/MT (2019) na Área de Linguagens: [...] Competências da Área:

> 4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo. 5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. 6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (Mato Grosso, 2019, p. 6).

Nessa lógica de organização curricular, o lugar que a Educação Física ocupa, pela organização desse novo documento formativo, na organização dos currículos, deve ser levada

em consideração a preparação geral com um conteúdo sólido de formação humana e maiores oportunidades de atendimento às aptidões individuais. Como expressa Ferreira (2020, p. 79/79):

> [...] quando se trata de estados em que há menor presença de conteúdos próprios de mudança e essas mudanças são mais aderentes ao proposto pelo Governo Federal, o que faz com que a trajetória da reforma seja mais linear e previsível. (Ferreira, 2020, p. 79/79).

Esta nova Educação Física, abordada em temas como identidades e culturas, lança desafios importantes para os professores da área. Sua representação está de acordo com as novas demandas culturais no domínio do corpo e linguísticas. O processo de formação dos alunos, ressalta a importância da aceitação do seu corpo e do reconhecimento da sua personalidade na interação com os seus pares em atividades em que os valores são colocados em prática, a fruição da iniciação esportiva e dos esportes escolares, além de reconhecer a importância da atividade física e do uso adequado dos tempos livres como práticas permanentes de promoção de um estilo de vida saudável.

Um ponto a ser debatido mostra uma preocupação muito grande, pois na área de Educação Física existem muitos profissionais comprometidos e dedicados a tornar suas aulas e momentos especiais ricos de conhecimento. Como discorre Ferreira (2020, p. 87): “em 2019, a SEE-MT acompanhou as unidades escolares que faziam parte do projeto piloto, incentivando a elaboração da proposta de flexibilização curricular”. Esses ajustes, com base nas informações fornecidas pelos professores em relação à aplicação da proposta curricular elaborada pela Referência Curricular para Mato Grosso DRC/MT (2019), conforme mencionado anteriormente. Essa informação é fundamental para o desenvolvimento do processo de adequação curricular, que já está funcionado em algumas escolas do Estado de Mato Grosso num estudo de projeto piloto.

Com o intuito de induzir mudanças propostas pela Referência Curricular para Mato Grosso DRC/MT (2019), com base na reestruturação curricular e garantindo a capacidade orçamentária estadual, é entendido como um desafio, pois Ferreira (2020, p. 89) destaca que “a reforma incorpora a ampliação da carga horária anual e a criação dos itinerários formativos”. Assim, o professor de Educação Física pode contribuir para mostrar a real importância dessa disciplina no novo currículo escolar, na vida e na formação de seus alunos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JR., Ângelo et al. Conhecimentos de Educação Física. In: **Secretaria de Educação Básica**/MEC (Org.). Orientações Curriculares para o Ensino. 2018.

BRASIL. Casa Civil. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus**, e dá outras providências, 1971.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** educação é a base. Brasília/DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 24 ago. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União (DOU), Brasília/DF, fev. 2017.

BELTRÃO, José Arlen.; TAFFAREL, Celi. A ofensiva dos reformadores empresariais e a resistência de quem defende a educação pública. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 587-601, jul./dez. 2020.

BOSCATTO, Juliano, Daniel; IMPOLCETTO, Fernanda, Moreto; DARIDO, Suraya, Cristina. A Base Nacional Comum Curricular: Uma Proposição Necessária Para a Educação Física? **Revista Motriviência**, Florianópolis: v. 28, n. 48, p. 96-112, setembro/2016.

CARNEIRO, Silvio; LINDBERG, Christian. **BNCC**: A experiência fragmentada do saber e o ensino de Filosofia. 2017. Disponível em: http://anpof.org/portal/index.php/es-ES/artigos-emdestaque/1582-bncc-a-experiencia-fragmentada-do-saber-e-o-ensino-de-filosofia-2. Acesso em: 06 fev. 2019.

CUNHA, Érika; LOPES, Alice Casimiro. Base Nacional Comum Curricular: regularidade na dispersão. **Investigación Cualitativa,** Urbana, IL, USA, International Association of Qualitative Inquiry v. 2, p. 23-35, 2017.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, set/dez 2019.

FENSTERSEIFER, Paulo E. **Educação Física Escolar**: a difícil e incontornável relação teoria e prática. Ijuí: Unijuí, 2007.

FERREIRA JÚNIOR, José Ribamar. Mackson Luiz Fernandes Costa; Antônio de Pádua dos Santos; José Pereira de Melo. **Reforma do ensino médio, qual o lugar da educação física?** Campus Samambaia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO setembro 17, 2017 – setembro 21, 2017.

FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, Livia; EARDE, Miriam J.; HADDAD, Sérgio. (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2018. p. 229-251.

GARIGLIO, José Ângelo; ALMEIDA JUNIOR, Admir Soares; OLIVEIRA, Cláudio Márcio. O "novo" Ensino Médio: implicações ao processo de legitimação da Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 53–70, 2017.

GRANDO, Daiane; LABIAK, Osni; MATTES, Veronica Volski; MADRID, Silvia Christina de Oliveira. Educação física na base nacional comum curricular: pressupostos, avanços e retrocessos. 9º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar – **CONPEF 4º** Congresso Nacional de Formação de Professores de Educação Física UEL - Londrina – 21 a 24 de maio de 2019.

HARMEL, Ana Raquel. **Lei 13.415/2017**: Impactos no Ensino Médio Técnico sob a Ótica de Coordenadores de Cursos Profissionalizantes do IFPR. 2017. Dissertação (Mestrado), Unioeste, Foz do Iguaçu/PR, 2017.

HORN, Geraldo Balduino; MACHADO, Alexsander. A reforma do ensino médio no discurso neoliberal da liberdade e da qualidade da educação. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 12, n.24, 2018.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc**., Campinas, v. 38, n. 139, p. 331- 354, abr.-jun., 2017.

LOPES, Alice CASIMIRO. Políticas de currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa. In: Alice CASIMIRO LOPES; Anna Luiza MARTINS DE OLIVEIRA; Gustavo Gilson de OLIVEIRA. (Org.). **A Teoria do Discurso na Pesquisa em Educação**. Recife: UFPE, 2019.

MATO GROSSO. Documento de Referência Curricular para Mato Grosso. Implementação do documento de referência curricular para mato grosso drc/mt área de linguagens. 2019file:///C:/Users/roann/Documents/DOCUM/Orienta%C3%A7%C3%A3o%2020 19/Weder/Mato%20grosso/MATO%20GROSSO%20DRC_MT%20%C3%81REA 72 %20DE%20LINGUAGENS%20-%20PDF%20Download%20gr%C3%A1tis.html. acesso 2021.

MILLEN NETO, Alvaro Rego.; DA CRUZ, Ronaldo Pimenta.; SALGADO, Simone da Silva.; CHRISPINO, Renata Ferreira. Evasão escolar e o desinteresse dos alunos nas aulas de educação física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 13, n. 2, 2010. DOI: 10.5216/rpp.v13i2.7559. Disponível em: https://revistas.ufg.br/fef/article/view/7559. Acesso em: 19 set. 2024.

DICKMANN, Ivo; PERTUZATTI, Ieda;. Uma visão panorâmica da LDB à BNCC: as políticas públicas de alfabetização, letramento e suas relações com a cultura corporal na Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 113-129, set. 2016.

SILVA, Alcinéia de Souza, SOBRINHO, Hugo de Carvalho; LEITE, Cristina Maria Costa . Análise crítico-reflexiva da reforma do Ensino Médio: o ensino de Geografia em questão **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 8, n. 14, p. 128-140, jan./jun. 2017.

SILVA, Monica RIBEIRO da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, UFMG, v. 34, p. 1-15, 2015.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. O ensino das ciências sociais/sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: MORAES, Amaury César (Coord.). **Sociologia:** ensino médio. (Coleção Explorando o Ensino, v. 15). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 15-44.

SILVA, Monica Ribeiro. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, v. 34, p. e214130, 2018.

O *FORENGROUND* DO ESTUDANTE E A MATEMÁTICA

Vladinei Gomes Apolinário[62]
Lucí dos Santos Bernardi[63]

INTRODUÇÃO

Este trabalho evidencia as vivências juvenis no contexto da educação escolar, articulando-as com o significado da matemática. Propõe um estudo ancorado em um elemento principal, relacionado com as perspectivas futuras dos jovens: o conceito de *foreground*.

Consideramos que é no campo da Educação Matemática Crítica (EMC) que o conceito de *foreground* é colocado em tela no âmbito da educação. Assim, com o avanço das formulações da EMC, muitas pesquisas têm sido desenvolvidas com base nessa fundamentação teórica e destacam a importância do conceito para os processos educativos. Contudo, nem sempre há uma preocupação em evidenciar as relações com a matemática. São necessárias, então, atividades de pesquisa para identificar e compreender que significado essa área do conhecimento pode assumir na estruturação do *foreground* do estudante.

Nesse contexto, este manuscrito tem por objetivo apresentar indícios, valores e significados atribuídos à matemática na estruturação do *foreground* de estudantes, presentes nas pesquisas brasileiras. Buscamos examinar com que lentes é colocado em pauta o significado da matemática em relação à estruturação do *foreground* do jovem, suas experiências e o seu posicionamento diante das possibilidades e obstáculos presentes em sua conjuntura de vida. A pesquisa, de cunho qualitativo, foi desenvolvida por meio de uma revisão bibliográfica sobre a produção da temática *foreground* desenvolvida no Brasil, no período de 2007 a 2021. O espaço temporal se estabeleceu a partir da primeira publicação brasileira acerca do tema.

A análise foi realizada por meio das lentes teóricas da Educação Matemática Crítica, tomando como base os trabalhos de Reis (2010), Campos (2013), Biotto Filho (2015a), Tessaro (2018) e Diniz (2019), selecionados de acordo com os critérios metodológicos já apresentados.

[62] Mestre em Educação. Centro Universitário Unisep – CEUUN. E-mail: nei_gomes_apolinario@hotmail.com
[63] Doutora em Educação Científica e Tecnológica. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/FW. E-mail: lucisantosbernardi@gmail.com

Este texto está estruturado a partir de duas categorias emergentes na organização de dados, quais sejam: a escola e as perspectivas de futuro dos jovens; e o valor e significado da matemática. Por fim, serão apresentadas as considerações finais, revisitando os propósitos, em um estudo realizado para alargar o entendimento sobre o *foreground* e sobre as perspectivas dos estudantes e suas relações com a matemática.

A ESCOLA E AS PERSPECTIVAS DE FUTURO DOS JOVENS

Tendo a compreensão dos conceitos fundantes de *foreground* explicitados, as lentes se voltam para examinar o contexto escolar como elemento mobilizador para a estruturação e reestruturação de *foregrounds* dos estudantes. É preciso refletir acerca dos ***fatores que influenciam a aprendizagem*** para compreender que expectativas os estudantes criam por conta disso.

O que motiva um jovem para o aprendizado? Skovsmose et al. (2009, p. 254) esclarecem que "[...] as motivações para o aprendizado podem ser facilitadas ou obstruídas pela variedade dos antecedentes e das perspectivas futuras." Para criar essas motivações e despertar o desejo de aprender, os professores sugerem não apenas entender o *background* e o *foreground*, mas, sim, compreender como poderão fazer uso desses dois conceitos em prol do melhor aprendizado dos estudantes. Sobe isso, Reis (2010) infere que: "fica evidenciado que o background e o foreground do aluno podem ser utilizados pelo professor para motivar a aprendizagem com significado, despertando no aluno intenções de ação consciente e crítica em sua realidade" (Reis, 2010, p. 77). Compreendemos que desafiar a concepção tradicional de ensino da matemática exige que o professor deixe a zona de conforto e se arrisque em situações-problema que valorizem o *background* e o *foreground* do aluno em meio ao conhecimento matemático (Reis, 2010, p. 81).

Esse é o papel do professor: criar situações que desenvolvam no estudante o desejo de aprender, situações críticas de sua realidade para que possa refletir e enxergar a real importância da aprendizagem. No ensino da matemática, por exemplo, para que o estudante tenha engajamento e gosto pelo aprendizado, é importante um bom relacionamento com a disciplina, criando atividades que lhe permitam sentir-se à vontade e não sob pressão. Diniz (2019) esclarece essa importância e afirma que também é necessário garantir que os estudantes tenham um bom rendimento. Não seria viável criar problemas que os estudantes, de fato, não tenham habilidades suficientes para resolver. Quando um estudante conquista um

bom rendimento e vê que o seu esforço em aprender matemática valeu a pena, sente-se motivado, visto que ele percebeu que o ato de buscar aprendizagem lhe trouxe resultados bons. Em contraponto, a retenção escolar[64] pode se tornar prejudicial. Ao falar sobre os problemas que isso pode causar, a autora nos esclarece:

> "Na Educação Matemática Crítica, um fato como este poderia contribuir para fragilizar o *foreground*, uma vez que, quando se fragiliza sonhos, a construção ou reelaboração do *foregrounds* também são afetadas diretamente" (Diniz, 2019, p. 61-62).

Retenção ou reprovação vinculam-se à ideia de um sonho interrompido. Desconsiderar esses fatores é o mesmo que não denotar importância aos *foregrounds* dos estudantes, o peso que isto causa é prejudicial para eles, a ponto de arruinar os sonhos que estão construindo, de arruinar o *foreground.* Por outro lado, desempenhos escolares baixos podem ser gerados por *foregrounds* fragilizados, sendo que em um nível mais avançado, alunos com *foregrounds* arruinados não apresentam motivos para aprender os conteúdos escolares, e assim não desenvolvem as intenções e a ação de aprender (Skovsmose, 2014a).

Tessaro e Bernardi (2019, p. 429) afirmam que:

> A escola é entendida como um espaço que deve oportunizar a mediação da aprendizagem, podendo desempenhar um importante papel na inclusão e exclusão social, o que pode aprisionar os sonhos dos jovens em gaiolas. Um *foreground* forte oferece motivos para o indivíduo aprender e um *foreground* arruinado gera obstáculos para aprendizagem. Sendo assim, as vivências hodiernas de um indivíduo não determinam um *foreground*, no entanto, devem ser levadas em conta.

As autoras chamam a atenção para a necessidade de pensarmos na função da escola em relação à estruturação do *foreground* dos estudantes. No campo da Educação Matemática, Diniz (2019) corrobora a reflexão:

> No que tange à aprendizagem de matemática é importante, na análise dos *foregrounds* dos estudantes, perceber o que se pode integrar aos motivos dos estudantes aprenderem matemática, pois, esses motivos ou a falta deles têm ligação direta com as perspectivas futuras do estudante e, a posição que a matemática ocupa em seu *foreground* vai depender desses motivos. (Diniz, 2019, p. 43-44).

Campos (2013) realizou uma investigação sobre o envolvimento de estudantes em ambientes de aprendizagem de modelagem matemática. Por meio dos resultados que obteve nessa experimentação, a autora coloca em tela a noção de intencionalidade:

[64] A matemática pode ser considerada uma das principais disciplinas escolares que causam a retenção.

"A noção de intencionalidade é importante para compreender a discussão sobre background e *foreground.* [...] Intencionalidade está relacionada aos motivos, ou seja, a intencionalidade está presente nos motivos para aprender" (Campos, 2013, p. 48).

Da mesma forma que o espaço educacional influencia as expectativas dos estudantes, é preciso levar em consideração a idade, aspectos que interessam a eles, a cultura, a religiosidade, as condições econômicas, enfim, um conjunto de elementos que mobilizam a ação humana:

> Eu também considero a intencionalidade como fundamental para a interpretação das ações humanas. [...] vejo as intencionalidades como estruturadas sociopoliticamente. As direções das intencionalidades são formadas por todos os tipos de fatores sociopolíticos: cultural, religioso e econômico. Elas podem ser direcionadas por presunções, equívocos e qualquer tipo de ideologias. Não há fim para a gama de fatores que podem formar nossas intencionalidades e propósitos para as ações. Nesse sentido, considero as intencionalidades como profundamente estruturadas. (Skovsmose, 2018, p. 768).

A relação entre intencionalidade e *foreground* é evidenciada por Diniz (2019):

"Quando relacionamos a noção de intencionalidade com a noção de f*oreground*, estamos direcionando investigações de fenômenos de aprendizagem que consideram o ato de aprender uma ação, na qual existem fenômenos diretamente ligados a ela, tais como: o engajamento e o rendimento dos alunos" (Diniz, 2019, p. 44).

Skovsmose (2014b) defende que as intencionalidades representam direções que podem ser incluídas nas ações, representam *Vorstellungs* que formam possíveis elementos de *foreground.* O termo *Vorstellungs* é traduzido pelo autor como imaginação, noção, percepção, ideia, visão, concepção, imagem mental.

> O *foreground* representa um espaço para direcionar intencionalidades. Assim, um *foreground* representa o que poderia ser planejado, o que poderia ser trabalhado, o que poderia ser esperado. Representa também o que poderia ser temido, não poderia ser trabalhado e o que poderiam ser ilusões. O *foreground* é apenas um espaço livre de possibilidades; é também uma rede de obstruções e limitações. Representa um espaço no qual se pode direcionar e redirecionar intenções. (Skovsmose, 2014b, p. 55, trad. própria)[65].

[65] The foreground represents a space for directing intentionalities. Thus, a foreground represents what could be planned, what could be worked on, what could be expected. It also represents what could be feared, could not be worked on and what could be illusions. The foreground is just a space free of possibilities; it is also a network of obstructions and limitations. It represents a space in which intentions can be directed and redirected.

Consideremos, então, que intencionalidades são definidoras de motivos para aprendizagens ou, por outro lado, representam obstruções e limitações. Assim, o *foreground pode* direcionar intencionalidade; significa que tem influição sobre a aprendizagem, como corroboram os autores:

> "O *foreground* estaria relacionado aos motivos que geram a aprendizagem, ou seja, os indivíduos aprendem se tiverem motivos para isso" (Tessaro, 2018, p. 28).
> "Alunos com *foregrounds* arruinados, sem perspectivas atraentes de futuro, têm poucos motivos (ou nenhum) para aprender" (Biotto Filho, 2015a, p. 11).
> "O *foreground* forma intenções para a aprendizagem. Estudantes podem aprender se tiverem motivos para isso. Dessa forma, *foreground* está profundamente relacionado aos motivos para a aprendizagem" (Biotto Filho, 2015a, p. 19).

Os autores colocam em tela a importância de gerar motivação nos estudantes, de forma que possam organizar e até mesmo descobrir o seu *foreground*. É importante que o professor saiba como usar esse ambiente a seu favor, para ajudar o estudante a expressar e identificar seus anseios para o futuro. Diniz (2019) afirma isso da seguinte forma:

> "É notável que, quando as intenções, as ações e os *foregrounds* são um conjunto harmônico, a aprendizagem tende a ser mais efetiva e reflexiva" (Diniz, 2019, p. 50).

Para que a escola continue incitando o desejo de aprender e de sonhar, é preciso considerar a ***reelaboração de foreground***, pois quando este se encontra arruinado ou pouco desenvolvido, isso acaba prejudicando as expectativas dos estudantes, em decorrência, a aprendizagem. Biotto Filho (2015a) chama a atenção para o fato de:

> "Mesmo que não esteja totalmente arruinado, um *foreground* pode estar em uma posição de risco se uma pessoa visualiza poucas possibilidades atraentes em seu contexto. Conforme apontado nas pesquisas aqui apresentadas, *foregrounds* podem estar constituídos em duras realidades" (Biotto Filho, 2015, p. 27).
> "Não se pode afirmar que todos os estudantes das pesquisas aqui apresentadas tenham *foregrounds* arruinados, mas é possível dizer que alguns desses *foregrounds* estão constituídos em uma posição de risco, pois o contexto social em que estes estudantes estão inseridos pode limitar as perspectivas de futuro que poderiam ter" (Biotto Filho, 2015a, p. 27).

Foregrounds podem se tornar arruinados ou em posição de risco devido a fatores relacionados a condições externas aos indivíduos e isso pode destruir suas intenções de aprendizagem. Mesmo que reconheçam a importância de aprender, as condições sociais, políticas e econômicas em que se encontram podem desmotivá-los quanto à aprendizagem, tendo em vista a construção de uma imagem opaca em relação à conquista de melhores condições.

Biotto Filho (2015a) mostra que para a reelaboração de *foregrounds* arruinados, é importante ter um entendimento do *background*. Levar em conta o contexto social dos estudantes e a sua realidade é muito importante para este processo. De acordo com o autor:

> "Assim, o *background* de uma pessoa pode fornecer tendências para a configuração de seu *foreground*. No entanto, um *background* não predetermina um *foreground"* (Biotto Filho, 2015a, p. 22).
> "Não se pode afirmar que todos os estudantes das pesquisas aqui apresentadas tenham *foregrounds* arruinados, mas é possível dizer que alguns desses *foregrounds* estão constituídos em uma posição de risco, pois o contexto social em que estes estudantes estão inseridos pode limitar as perspectivas de futuro que poderiam ter" (Biotto Filho, 2015a, p. 27).

O autor esclarece a importância da escola nesta reelaboração. De fato, este ambiente precisa dar o apoio e o suporte necessários para alavancar todos os anseios positivos que os jovens estudantes possuem e mostrar a eles uma gama de possibilidades.

É importante considerar as esperanças que os estudantes têm para o futuro, pois, "temos possibilidades para *reconhecer*, *abrir brechas*, *reconstruir* e *ampliar* os *foregrounds* dos estudantes" (Skovsmose, 2018, p. 777). Biotto Filho (2015a) demarca essa possibilidade:

> "Especialmente para estudantes com *foregrounds* arruinados, é necessário possibilitar um ambiente que proporcione a reelaboração de *foregrounds"* (Biotto Filho, 2015a, p. 28).

Trabalhos em equipe, realizados com o apoio dos colegas, são de grande ajuda neste ambiente. Quando os estudantes interagem, conseguem realizar trocas de ideias e experiências, sentem-se mais seguros ao compartilhar seus sonhos e desejos. Sobre isso, Tessaro (2018) afirma que ampliam seus *foregrounds*, pois:

> "Qualquer interação humana é um momento passível de estruturação ou reelaboração do *foreground*, e a sala de aula é um ambiente que propicia essa interação. Pretendo nesta categoria, chamar a atenção aos 'gritos dos não ouvidos' que ecoam no espaço escolar" (Tessaro, 2018, p. 99).

Apesar da importância de criar esta interação para a reelaboração do *foreground*, muitas vezes, por conta da diversidade cultural, muitos estudantes acabam sendo, por assim dizer, deixados de lado. Ser diferente pode levar a discriminações. Ao realizar entrevistas com estudantes do nono ano em uma escola multicultural, na Dinamarca, Skovsmose (2012, p. 236) esclarece isso da seguinte forma:

> Em uma entrevista, Razia, uma iraquiana refugiada, aponta claramente como, na sua percepção da experiência matemática escolar, e em suas esperanças do futuro, a

> discriminação está presente. Sua reação a esta discriminação está representada no lenço em sua cabeça, um símbolo das mulheres muçulmanas que ela decidiu manter e defender ferozmente como um modo de mostrar quem ela é, de onde ela vem e o que ela quer tornar-se.

Tais discriminações podem se tornar um desafio para os estudantes. A verdade é que há uma grande variedade de culturas e costumes, o que influencia o modo de pensar de cada jovem, ou de grupos de jovens, promovendo a diversidade de pensamentos. Tessaro (2018) evidencia esse movimento ao afirmar que:

> "No entanto, essa diversidade não pode ser encarada como uma limitação, mas como uma vantagem para pensar na reelaboração dos *foregrounds*, pois *foregrounds* incluem a interpretação de possibilidades, e essas interpretações podem acontecer no coletivo" (Tessaro, 2018, p. 107).

Muitos serão os benefícios que os estudantes terão ao trocarem experiências entre eles. Caso evidenciem uma harmonia entre seus *foregrounds*, isso vai dar um "combustível" a mais, um ânimo diferente para que não desistam de acreditar nos seus sonhos. Isso, na realidade, mobiliza a busca por realizar seus desejos com mais afinidade, a ponto de reestruturar *foregrounds* que se encontram arruinados. Precisamos dar atenção às esperanças dos estudantes, abrir fendas em seus *foregrounds* e ajudá-los a construir novos elementos de forma a multiplicá-los e reconstruí-los. Falamos, então, da possibilidade de criar experiências novas e a escola tem papel fulcral para essa tarefa.

A partir do momento em que os estudantes demonstram seus anseios e suas esperanças, apresentando seus *foregrounds*, é importante dar uma atenção especial às expectativas que eles estão criando para entender de que forma eles pretendem agir para alcançar seus sonhos. Por isso, precisamos considerar ***as perspectivas e as possibilidades*** para compreendermos a estruturação do *foreground.*

Reis (2010) nos ajuda a entender que o modo como os estudantes se comportam em sala de aula influencia em como desenvolverão seus desejos e expectativas para o futuro. A autora discorre sobre isso em sua dissertação:

> Evidenciamos que os sentimentos, sonhos, expectativas e desejos dos alunos relacionavam-se diretamente com as suas vivências em meio aos contextos em que estavam inseridos. Portanto, pudemos perceber que as suas ações, comportamentos, valores e visões de mundo eram produto da intermediação com as suas realidades cotidianas e com as suas expectativas presentes e futuras. (REIS, 2010, p. 56, 57).
>
> "O significado que cada aluno atribui a uma determinada atividade desenvolvida em sala de aula depende muito do que ele considera como possibilidade" (Reis, 2010, p. 106).

É por isso que o ambiente educacional precisa valorizar uma boa estrutura para melhor acolher todos os estudantes que ali estão. É importante que eles possam se sentir bem, percebendo que aquele espaço está ali especialmente para atender suas necessidades educacionais e direcionar seus sonhos da melhor maneira possível. O fato é que a escola pode ser capaz de "lapidar a opinião", contribuindo para que os jovens possam ter um direcionamento mais preciso de seus sonhos ou arruinando de vez com as suas expectativas, caso não se sintam bem nesse ambiente. Ter um real entendimento das intenções dos estudantes dará ao professor a oportunidade de entender o *background* e o *foreground* que eles possuem. E, para isso, é importante analisar o contexto e o espaço em que cada jovem está inserido.

Ao visualizar um mundo de possibilidades, os jovens buscam imaginar qual o melhor caminho a ser seguido, mobilizando seus *foregrounds*. Tal imaginação, porém, pode sofrer alterações caso o indivíduo passe por uma mudança de realidade. É isso que nos mostra Biotto Filho (2015a) ao discorrer que:

> Para o indivíduo que vive em uma posição marginal à cultura dominante, o contraste entre seu mundo e outras realidades é claro e acentuado. Assim, os estudantes podem ver o que seria possível, para eles e para sua educação, se ultrapassassem a linha de fronteira e tivessem acesso a outros modos de vida. Isso pode ter diferentes consequências para seus *foregrounds.* (Biotto Filho, 2015a, p. 25).
>
> "Uma contribuição que ambientes multiculturais podem trazer ao *foreground* de uma pessoa é criar novas possibilidades para o futuro. Alunos imigrantes experimentam um conjunto de novas situações e diferentes oportunidades que podem trazer novas perspectivas para seus *foregrounds"* (Biotto Filho, 2015a, p. 25).

Mudanças no *foreground* dos estudantes podem ocorrer por consequência de vários fatores. Um deles está relacionado ao direcionamento que os estudantes recebem dentro das escolas. Ao falar sobre a mudança de opinião que as pessoas podem ter, o autor esclarece:

> "A dinamicidade de um *foreground* sugere que o entrevistado pode mudar de opinião até mesmo durante uma entrevista. Uma pessoa pode, por exemplo, desenvolver uma nova perspectiva de futuro ao passo que tenta falar sobre suas esperanças. Pode expressar ideias que não haviam sido formuladas antes" (Biotto Filho, 2015a, p. 72).

A todo o momento estamos em contato com novas informações e ideias que nos cercam e muitas delas podem influenciar nosso modo de pensar e agir. Isso mostra que tais mudanças no *foreground* estão intimamente ligadas ao espaço no qual o estudante está inserido. A escola pode se constituir com um agente de oportunidades para que os estudantes

promovam mudanças significativas em seus *foregrounds*. Skovsmose (2018, p. 772) nos esclarece isso ao afirmar que:

> Para uma criança com apenas experiências negativas na escola, as perspectivas de vida se tornam devastadoras, reduzidas; qualquer coisa que pressuponha conhecimento escolar tende a desaparecer de seus *foregrounds.* No entanto, uma primeira experiência de sucesso na aprendizagem pode estabelecer um novo elemento em um *foreground* que, de outra forma, foi destruído. Tal elemento de sucesso pode se abrir para novas experiências de significado.

O papel da escola no desenvolvimento das perspectivas e das possibilidades de cada um é fundamental. Sobre isso, Reis (2010) aponta:

> "É visível que os alunos apontam para situações vivenciadas por eles no cotidiano escolar, as quais eles gostariam de transformar. No entanto, essas informações nem sempre são valorizadas, ou seja, não se efetiva um debate no espaço escolar acerca dos desejos, expectativas, anseios e preocupações dos indivíduos que estão em formação" (Reis, 2010, p. 64).

Caso o ambiente escolar seja acolhedor aos interesses do estudante, ajudará a criar suas próprias possibilidades. Eis o caso de Cafuche (nome fictício), um jovem de 16 anos ouvido na pesquisa de Diniz (2010):

> "Cafuche, por sua vez, demonstrou saber o que quer dos seus estudos e inclusive já escolheu as áreas que almeja seguir e indica indícios de que seu *foreground* está se estabelecendo tendo como meta, o ingresso como estudante do Ensino Superior, em uma universidade" (Diniz, 2019, p. 83).

Todos esses recortes trazidos dos textos analisados para este trabalho mostram o quão importante é o ambiente escolar para a compreensão e para o desenvolvimento do *foreground* dos estudantes. Ajudá-los a desenvolver seus sonhos e a acreditar neles é fundamental e pode ser feito, entre outros fatores, através da boa preparação dos educadores.

VALOR E SIGNIFICADO DA MATEMÁTICA: A FALA DOS ESTUDANTES

Sabemos que a matemática possui um caráter de universalidade nas escolas e valor significativo na vida das pessoas. Buscamos, nesta seção, identificar valores e significados atribuídos pelos jovens à matemática, que estão evidenciados nos trabalhos investigados.

A partir de D'Ambrósio (1990), podemos selecionar cinco diferentes valores de natureza interna da matemática que justificam seu ensino nas escolas: o formativo, o sociológico e o estético; o cultural e o utilitário, de natureza externa, valorizam o impacto da matemática no contexto social, político e cultural. Em relação ao significado, Skovsmose

(2018, p. 775) explicita que "[...] tem a ver com as esperanças, prioridades e imaginação dos estudantes; tem, também, a ver com superar medos e aversões".

Vemos, portanto, a necessidade de considerar ponto de vista dos jovens para entender ***o que pensam sobre matemática*** *e* ***a importância atribuída à matemática para o futuro***, se a consideram uma disciplina viável e de utilidade em algum momento de suas vidas, ou questionam a "existência" dela na escola por não a compreender.

Skovsmose et al. (2009) realizaram entrevistas com estudantes indígenas do Brasil, colocando em cena diferentes tipos de significados por eles atribuídos à Educação Matemática. Uma das respostas foi a seguinte:

> Matheus acha que as matemáticas o aborrecem. Não gosta nem do conteúdo nem de sua professora, pois ela faz tudo muito rápido, não dando tempo para nada. Aprende sobre temas como áreas de retângulos e quadrados, e observa que isto deve ser geometria, com o que indica que poderia ser algo distinto de matemática. Refere-se ao cateto e à hipotenusa, de modo que podemos conjeturar que o teorema de Pitágoras esteve em cena. Tudo parece bem mais difícil a Matheus. (Skovsmose et al., 2009, p. 250).

É interessante o modo como muitos estudantes enxergam a matemática. A complexidade dos diferentes conteúdos, como algoritmos e fórmulas, pode frustrar o ponto de vista de alguns, gerando expectativas pequenas ou quase nulas. Nos referimos a uma imagem negativa culturalmente alimentada:

> A matemática, enquanto disciplina escolar é cercada por dizeres que culturalmente vêm resultando na construção de imagens negativas por parte dos alunos, tais como: "é a disciplina mais difícil de aprender", "é o bicho de sete cabeças", "apenas pessoas inteligentes são capazes de aprendê-la". Falas como essas contribuem para que muitos alunos se excluam das possibilidades de aprendizagem do conhecimento matemático, criando assim obstáculos para a aprendizagem, o que pode dificultar o desenvolvimento cognitivo e afetivo do aluno em relação à aprendizagem matemática. (Reis, 2010, p. 06).

A investigação de Reis (2010) foi realizada em uma escola pública no município de Goiânia-GO, com uma turma de estudantes que transitou do primeiro para o segundo ano do Ensino Médio. O trabalho incluiu observação em sala de aula, aplicação de um questionário sociocultural e uso de atividades diagnósticas. De acordo com a autora:

> "Ao perguntarmos para os alunos se eles gostavam de estudar matemática, alguns se referiram à sua aversão, justificando que não eram bons em cálculos ou que se tratava de uma disciplina muito difícil de entender" (REIS, 2010, p. 80).

> Os alunos pesquisados compreendem o ensino e a aprendizagem da matemática como mera aplicação de algoritmos, fórmulas e técnicas de resolução de tarefas. Como eles não se consideram bons na realização de contas, julgam-se incapazes de aprender matemática, admitindo assim o estereótipo que acomete a disciplina, como sendo de difícil compreensão. (Reis, 2010, p. 80).

Muitos concebem a matemática como uma disciplina complicada, o que acaba frustrando as expectativas sobre ela e sobre a importância do seu uso. Aqui, mais uma vez chamamos a atenção para o ensino que é desenvolvido nas escolas, no papel dos educadores em despertar o interesse dos jovens, ao mesmo tempo em que oportunizam a restruturação de seus *foregrounds*.

Princival e Pinheiro (2020) explicitam dois entendimentos: de um lado, para um estudante com o *foreground* arruinado, mesmo que reconheça a importância da matemática para sua vida, as condições sociais, políticas e econômicas em que se encontra podem desmotivá-lo quanto à aprendizagem, por não permitirem que se enxergue em melhores condições. De outro, a matemática escolar pode colaborar para a situação de risco que um *foreground* pode assumir.

Campos (2013) realizou uma entrevista com 10 estudantes do primeiro período do curso de Gestão Pública, da Universidade Federal de Minas Gerais. O conteúdo previsto para essa disciplina era o de Cálculo Diferencial e Integral, com exemplos de aplicações voltados para a área de Ciências Humanas. Ao realizar a entrevista com esses jovens, foi possível identificar a percepção de cada um sobre a importância da matemática:

> Então, a partir desses trechos da entrevista, Amanda se apresenta como uma estudante que tem que dividir seu tempo entre o estudo e o trabalho. Ela reconhece que o tempo para se dedicar aos estudos é limitado e insuficiente, devido à dedicação ao trabalho e aos seus interesses profissionais – os quais se dividem entre ser gestora pública ou ser advogada. Além disso, também, relata ter dificuldade com a matemática. (Campos, 2013, p. 59-60).

Muitos jovens que precisam trabalhar e ao mesmo tempo estudar para garantir um futuro melhor reconhecem o quanto isso afeta o tempo que lhes sobra para os estudos. Não é à toa que, na maioria das vezes, acabam encarando as atividades em sala de aula como algo exaustivo, prejudicando o modo como enxergam certas disciplinas, principalmente no que se refere à matemática.

Tessaro (2018), ao analisar os estudantes do 9° ano do Ensino Fundamental, investiga em que medida os processos educativos desenvolvidos na escola favorecem a estruturação do *foreground* dos jovens estudantes. A autora, com base em suas pesquisas e de acordo com as entrevistas que realizou com esses estudantes, traz à tona um outro fator interessante que pode

contribuir para a falta de vontade e motivação em sala de aula, como mostram os depoimentos por ela coletados:

> "Em matemática só fizemos conta, é aquela rotina, o professor ensina e aplica prova, ensina e dá trabalho" (Tessaro, 2018, p. 100).
> "Eu tenho incentivo do meu pai, sou muito ruim em matemática e meu pai tenta me ajudar, ele tenta me explicar, mas não entra na minha cabeça. Porque quando ele estudava ninguém ajudava ele, por isso quer me dar aquilo que não teve dos meus avós" (Tessaro, 2018, p. 132).

É possível observar a ausência de uma aprendizagem com significado. Crenças, repressões culturais ou ideologias relativas à matemática, propagadas no ambiente escolar ou no ambiente familiar, levam a essa situação.

Na pesquisa de Biotto Filho (2015a), alguns jovens explicitam o quanto é reduzido o significado da matemática para eles:

> Não, apenas o vestibular. Pelo menos, não o que estamos aprendendo agora. Talvez um pouco de matemática para gerenciar o negócio financeiro, mas isso é tudo. Possivelmente usamos apenas operações matemáticas básicas, mas nada que estejamos estudando agora. (sobre conexão entre a matemática que está estudando e o que você gostaria de fazer no futuro). (Biotto Filho, 2015a, p. 35).
>
> "Natália: Eu odeio matemática! Não acho que é importante saber matemática. E não acho que faz diferença alguma em minha vida saber matemática". (Biotto Filho, 2015a, p. 119).

Diante desses registros, evidencia-se uma questão inquietante: que motivos levam esses jovens a estudar e aprender matemática? Eis uma das chaves de nossa discussão sobre o *foreground*, apresentada na seção anterior. Para esses estudantes, a matemática não tem valor significativo.

Ressaltamos, aqui, a possibilidade de transformar o ponto de vista dos jovens com relação à matemática. Muitos que antes não conseguiam enxergar esta disciplina como importante, constroem uma nova relação com ela. É isso que nos mostra a entrevista realizada por Diniz (2019) com alguns jovens:

> "Calumbá: A matemática não era meu forte, nunca gostei de matemática. [...] Inclusive eu conversei com professor Luciano aqui, pra ele me indicar umas leituras, sabe? Para ver se tira essa barreira da matemática" (Diniz, 2019, p. 78).
>
> "Banguê: matemática é importante sim, tudo que existe agora tem matemática. [...] só que eu não sou muito chegado, mais tem que estudar, fazer o quê?" (Diniz, 2019, p. 79).

Biotto Filho (2015a) realizou o "Projeto Futebol" em uma escola pública, levou aos jovens a oportunidade de aprender matemática de forma diferente, com atividades esportivas. Este projeto ajudou os estudantes, que antes não gostavam da matemática, a lançarem novos olhares sobre ela. Vejamos algumas expressões:

> "Calebe relatou que o projeto o ajudou a se interessar mais por matemática na escola. Ele não gostava de matemática e suas notas eram ruins. Mas durante o projeto ele passou a encarar a matemática como algo que pode ser útil para discutir temas que ele gosta. Isso resultou em uma melhora nas notas de suas avaliações escolares" (Biotto Filho, 2015a, p. 148-149).
>
> Fernando e Luís relataram que houve muita matemática durante o projeto, mas que não era a mesma matemática da escola. Ela estava "disfarçada", pois o tema das atividades era futebol. Assim, eles percebiam que haviam trabalhado com algum conteúdo matemático somente após uma atividade ser concluída. Por isso, eles agora acreditavam que é possível trabalhar qualquer tema utilizando a matemática. (Biotto Filho, 2015a, p. 150).

Nas falas dos estudantes chamados pelo pesquisador de Calebe, Fernando e Luís, podemos identificar que atribuem um valor utilitário à matemática: algo útil para discutir ou trabalhar temas que gostam. Apontam para como o projeto contribui para a aproximação deles com a matemática e a construção de um novo olhar para a disciplina, oportunizando aprendizagem e uso como ferramenta para seus interesses. A declaração de que "eles agora acreditavam que é possível trabalhar qualquer tema utilizando a matemática" (Biotto Filho, 2015a, p. 150) demarca a importância do valor utilitário como um requisito de trabalho.

Observamos que o projeto desenvolvido por Biotto Filho (2015a) representa uma experiência de aprendizagem prazerosa e produtiva que transformou a relação dos estudantes com a matemática. A partir do momento em que os jovens realizam determinada atividade de forma prazerosa e produtiva, têm aumentado o interesse e a importância atribuídos à matemática. Não se trata apenas de uma disciplina chata e sem valor, mas de uma disciplina que tem significado para suas vidas. Desta forma, os professores contribuíram para produzir um *foreground* positivo acerca da matemática: por transmitirem atividades atrativas e que mostram ser úteis para a vida dos jovens.

Skovsmose (2008, p. 16) afirma que "[...] a matemática em si é um tópico sobre o qual é preciso refletir. Ela é parte de nossa cultura tecnológica e exerce muitas funções." Ou seja, os estudantes precisam ter um momento de reflexão para entender a importância que a matemática possui. A partir do momento que eles refletirem sobre como essa disciplina pode ser bem utilizada no futuro e o porquê de ser importante no tempo de agora, deixarão de vê-la apenas como uma matéria da grade curricular. Vejamos os depoimentos:

> “Chíntia: Para mim a matemática não é apenas uma matéria de um colégio ela é a matéria da vida, pois tudo que faço ou vejo hoje em dia usa-se ela. Na construção de casas, na feira, nas receitas, até mesmo quando pensamos, pois pensamos nos minutos com a família, tristes e alegres, e os minutos vem de onde? isso mesmo, da matemática” (Reis, 2010, p. 59).
>
> “É muito importante aprender matemática, porque apesar de não ter tantas afinidades com a matemática, a matemática é primordial na nossa vida, é com ela que a gente passa a conviver na sociedade, questão do dia a dia, você não vive sem a matemática, ajuda no dia a dia, é indispensável, a Matemática está em tudo” (Diniz, 2019, p. 80).

Os estudantes entrevistados explicitam seu olhar sobre uma matemática útil, não apenas no cotidiano, mas também em provas, exames e concursos que abrem oportunidades para uma carreira profissional. Uma matemática para o futuro!

Segundo Skovsmose (2014b), os estudantes podem atribuir significado à matemática através de suas atividades, motivados por aspirações de compreender matemática, mas também pelo desejo de obter algo como passar em um teste, ingressar no Ensino Superior ou ser o vencedor da corrida. Para o autor, esse instrumentalismo pode fornecer muita energia para alguns estudantes participarem das aulas e aprenderem. Consideramos que o instrumentalismo em relação à aprendizagem de matemática refere-se a um valor utilitário.

Para ir além de um valor utilitário, é importante saber qual o desejo que cada um dos estudantes possui para o futuro e que tipo de profissão almejam alcançar. Ao conhecer isso, é possível direcionar o ensino em sala de aula, oportunizando ao jovem construir relações importantes da matemática com sua carreira, para compreender e construir significados para aprender matemática, como os manifestados pelos jovens:

> Yara respondeu: Eu acho que matemática é importante porque você aprende a fazer as contas de mais, de menos, de vezes, de dividir. Eu gosto de resolver problemas de matemática porque eu esqueço a vida e só fico pensando nas contas. A matemática vai ser importante para eu saber fazer as tarefas da faculdade. E também vai ser importante para meu emprego. (Biotto Filho, 2015a, p. 193).
>
> “Priscila: Através dela eu posso me transformar em uma pessoa de bem. Afinal, se não fossemos a escola como que podíamos desenvolver uma profissão com excelência, para chegarmos aonde desejamos? Por isso é necessário a escola para nossa vida” (Reis, 2010, p. 62).

Ampliam o olhar para além do valor formativo ou utilitário quando referenciam a universalidade da matemática e reconhecem a sua essencialidade na vida do sujeito: um valor sociológico. É nesse tripé de valores que pensamos a matemática como um seletor social indispensável, como afirma D’Ambrósio (1990) e, em consequência disso, uma ferramenta importante nas relações de poder.

"Gislaine: Eu amo matemática. Usamos matemática na nossa vida inteira. Acho que matemática é importante, porque se eu não aprender matemática eu não vou conseguir usar ela na minha vida. Mas se eu sei matemática, se eu for comprar alguma coisa, eu não vou ser enganada, e não vou receber troco errado" (Biotto Filho, 2015a, p. 119).

Fernando: matemática é algo importante que a gente deve aprender. Para a gente não ser tonto e não perder dinheiro. Para saber lucrar e investir. [...] Além disso, se a pessoa não sabe matemática, a pessoa não desenvolve o cérebro, o raciocínio. Se eu não souber matemática isso vai me atrapalhar no jogo de futebol. [...] você não vai saber qual a bola melhor, a quantidade de ar que vai nela, as dimensões do gol, o tamanho do campo, se seu corpo aguenta determinados movimentos. O quanto você precisa percorrer correndo. (Biotto Filho, 2015a, p. 155).

Assim, ao refletirem acerca dos usos que a matemática tem na sua vida e na vida de sua família, estes jovens citados nas pesquisas observam o quão significativa essa disciplina é em suas vivências do dia a dia. Conseguem ver a matemática como uma janela que abrirá várias oportunidades.

Apesar de muitos expressarem antipatia pela matemática, as entrevistas mostram que uma boa parte dos jovens a observam como sendo importante. Vale ressaltar que tanto o *background* quanto o *foreground* são fatores de extrema relevância nesse processo de atribuição de sentidos. É importante considerar que "o significado (ou a falta dele) da aprendizagem não pode ser analisado a partir de elementos particulares de uma dada situação. Intenções de aprendizagem têm que ser relacionadas aos antecedentes dos estudantes, assim como as suas situações presentes e seus *foregrounds*" (Skovsmose et al., 2012, p. 258).

Biotto Filho (2015a) nos ajuda a entender isso, ao analisar a expectativa de crianças que estão em processo de formação:

"Outro aspecto explorado foi a posição da matemática nos *foregrounds* das crianças. [...] os participantes acreditavam que saber matemática é algo importante para as atividades do dia a dia. Oito participantes relataram que saber matemática é importante para a sua futura profissão, e quatro participantes afirmaram que não" (Biotto Filho, 2015a, p. 127).

Mais uma vez, chamamos a atenção para as ideias de Skovsmose et al. (2009, p. 241) que, em suas análises, afirmam:

> Concebemos o significado e a significância das atividades de aprendizagem matemática relacionados aos antecedentes e às expectativas dos estudantes quanto aos seus futuros. Portanto, consideramos de grande importância investigar o *foreground* dos estudantes, visando a compreender qual motivação eles têm para aprender algo.

Ter expectativas para o futuro é algo que se inicia desde cedo. Por isso, é importante entender o *foreground* do estudante desde o início de sua formação, assim como construir uma boa expectativa em relação ao futuro, diminuindo as hipóteses de um *foreground* arruinado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletirmos sobre o ensino de matemática, é fundamental termos em mente o que pensam os estudantes sobre a função dessa disciplina em suas vidas e sobre como os conhecimentos a ela relacionados podem contribuir com seus projetos futuros. É aí que entram em cena os conceitos de *background* e *foreground*. O passado de uma pessoa, sua origem, seus costumes, o que lhe é familiar, suas experiências bem ou malsucedidas em uma determinada área (seu *background)*; e, por outro lado, as intenções, expectativas, aspirações e esperanças que ela tem (seu *foreground*) influenciam no modo como ela se relaciona com os conhecimentos escolares.

Estudar esses conceitos exige aproximação com a área da Educação Matemática Crítica (EMC), que se preocupa sobretudo com os aspectos políticos da educação matemática, tratando das diversidades e conflitos culturais, questionando o papel social dessa disciplina. A EMC se caracteriza como uma resposta às desigualdades e contradições que prevalecem na sociedade, promovendo, no ambiente de sala de aula, reflexões sobre os papéis desempenhados pela matemática na sociedade (Skovsmose, 2010). A questão é fundamental, já que os conhecimentos matemáticos podem representar uma importante ferramenta nas relações de poder (Skovsmose, 2007).

As pesquisas de pós-graduação analisadas como amostra principal deste trabalho, produzidas por Biotto Filho (2015), Campos (2013), Diniz (2019), Reis (2010) e Tessaro (2018) apresentaram relatos de experiências realizadas com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental.

A pesquisa de Biotto Filho (2015a) mostrou que para alguns jovens, o significado da matemática é bastante reduzido, como mostra o depoimento de um dos estudantes ouvidos por ele: “’Possivelmente usamos apenas operações matemáticas básicas, mas nada que estejamos estudando agora’. (Sobre conexão entre a matemática que está estudando e o que você gostaria de fazer no futuro)” (Biotto Filho, 2015a, p. 35).

Por outro lado, dentre os tantos depoimentos coletados nas pesquisas aqui analisadas, foram encontrados registros que mostram a conexão estabelecida entre a matemática ensinada

na escola e o cotidiano dos alunos: “[...] ela é a matéria da vida, pois tudo que faço ou vejo hoje em dia usa-se ela. Na construção de casas, na feira, nas receitas, até mesmo quando pensamos, pois pensamos nos minutos com a família, tristes e alegres, e os minutos vem de onde? Isso mesmo, da matemática” (Reis, 2010, p. 59).

Dado esse cenário levantado, conclui-se este trabalho destacando a importância de se realizar atividades nas aulas de matemática que tragam experiências significativas, motivando os estudantes a realizá-las. Além disso, deve-se entender que a matemática é importante para todos os campos da vida, independentemente de qual seja a carreira profissional que se deseja conquistar. Como afirma um estudante ouvido por Biotto Filho (2015, p. 155), “Matemática é algo importante que a gente deve aprender. [...] Além disso, se a pessoa não sabe matemática, a pessoa não desenvolve o cérebro, o raciocínio”. Ou seja, matemática é muito mais do que apenas ser útil, instrumental utilitário.

O *foreground* precisa ser considerado e avaliado e, mais do que isso, precisa ser alimentado no coração dos jovens e reelaborado por meio de atividades significativas. É importante levar isso em consideração para criar neles uma sensação de prazer e satisfação com base nos sonhos que pretendem alcançar. Assim, irão se sentir realizados no desenvolvimento de atividades cotidianas dessa disciplina tão importante para o seu futuro: a matemática.

REFERÊNCIAS

BIOTTO FILHO, Denival. **Quem não sonhou em ser um jogador de futebol?** trabalho com projetos para reelaborar *foregrounds.* 2015. 234f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2015a.

CAMPOS, Ilaine da Silva. **Alunos em ambientes de modelagem matemática**: caracterização do envolvimento a partir da relação com o *background* e o *foreground*. 2013. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Etnomatemática:** arte ou técnica de explicar e conhecer. São Paulo: Ática, 1990.

DINIZ, Amanda M. R. **Os foregrounds de estudantes quilombolas e suas intenções em aprender matemática**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

PRINCIVAL, Carla Juliana; PINHEIRO, Nicéia A. M. **Cenários para investigação:** uma possibilidade para a reelaboração de f*oregrounds* em atividades matemáticas. Ponta Grossa: PPGECT/UTRPR, 2020.

REIS, Jaqueline Ferreira dos. **Etnomatemática, educação matemática crítica e pedagogia dialógico-libertadora:** contextos e caminhos pautados na realidade sociocultural dos alunos. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação crítica:** incerteza, matemática, responsabilidade. São Paulo: Cortez, 2007.

SKOVSMOSE, Ole. **Desafios da reflexão em educação matemática crítica**. Campinas: Papirus, 2008. (Coleção Perspectivas em Educação Matemática).

SKOVSMOSE, Ole. **Convite para educação matemática crítica**: educação matemática, cultura e diversidade. IX Encontro nacional de educação matemática/Enem, Salvador - BA: SBEM, 2010.

SKOVSMOSE, Ole. Students' foregrounds: Hope, despair, uncertainty. **Pythagoras**, v. 33, n. 2, 2012. DOI: https://doi.org/10.4102/pythagoras.v33i2.162

SKOVSMOSE, Ole. **Um convite à educação matemática crítica**. Campinas: Papirus, 2014a.

SKOVSMOSE, Ole. **Foregrounds:** opaque stories about learning. Boston, EUA: Sense Publishers: 2014b.

SKOVSMOSE, Ole *et al*. "Antes de dividir temos que somar": 'entre-vistando' f*oregrounds* de estudantes indígenas. **Bolema**, Rio Claro, v.34 p. 237-262, 2009.

SKOVSMOSE, Ole. **Interpretações de Significado em Educação Matemática**. Bolema, Rio Claro, v. 32, n. 62, p. 764-780, dez. 2018. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v32n62a01

SKOVSMOSE, Ole *et al.*. A aprendizagem matemática em uma posição de fronteira: foregrounds e intencionalidade de estudantes de uma favela brasileira. **Bolema**, Rio Claro, v. 26, n. 42A, p. 231-260, abr. 2012. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/S0103-636X2012000100011

TESSARO, Mônica. **Jovens olhares sobre a escola**: vivências dos processos educativos a partir do *background* e do *foreground*, Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), Chapecó, 2018.

TESSARO, Mônica; BERNARDI, Luci. S. **O Futuro pode ter muitos nomes**: significando o foreground. Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 15, n. 36, p. 415-432, 2019. DOI: https://doi.org/10.22481/praxisedu.v15i36.5898

ANGÚSTIA EXISTENCIAL:
ADOLESCÊNCIA E SUAS MANIFESTAÇÕES PRÓPRIAS

Rosilei dos Santos Rodrigues Kepler[66]
Arnaldo Nogaro[67]

INTRODUÇÃO

A adolescência é considerada uma fase crucial do desenvolvimento físico e mental do ser humano, caracterizada pela passagem da infância para a fase adulta. Durante esse período, surge uma série de desafios. É nessa fase que os indivíduos começam a perceber mudanças no corpo e precisam se organizar em relação às exigências e expectativas da família, amigos e sociedade. Além disso, é necessário estabelecer independência e conceber uma identidade para a vida adulta, o que pode ser especialmente difícil devido ao grande número de novidades e mudanças (Davidoff, 2001).

Durante a adolescência, os jovens passam por muitas transformações, que podem incluir perdas significativas. Essas perdas não se restringem apenas a mortes concretas (como a morte física ou a morte de outros), mas também a mortes simbólicas que ocorrem durante a transição da infância para a vida adulta. Exemplos dessas perdas simbólicas incluem a transformação do corpo infantil para o corpo adulto, a perda de proteção dos pais e as mudanças de escola e de professores. Essas mortes simbólicas estão relacionadas à estrutura da infância e necessitam ser elaboradas através de vivências que despertam sentimentos angustiantes, muitas vezes característicos de um processo de luto, incluindo manifestações de sintomas depressivos.

As perdas e separações fazem parte da vida de todos os seres humanos, mas enfrentá-las pode ser particularmente difícil durante a adolescência, trazendo confusões e dúvidas tanto nas emoções quanto nas ações. A adolescência, portanto, se caracteriza por um período de tensão, crise e vulnerabilidade emocional. Essas circunstâncias exigem que os jovens recebam

[66] Psicóloga; Doutora em Educação - URI - Campus de Frederico Westphalen-RS E-mail: rosileikepler@gmail.com. ORCID https://orcid.org/0000-0002-6405-736X. Lattes http://lattes.cnpq.br/9893232092635333.
[67] Doutor em Educação – UFRGS. - Professor do Programa de Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado em Educação – URI- Campus de Frederico Westphalen-RS. E-mail: narnaldo@uricer.edu.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0517-051. Lattes: http://lattes.cnpq.br/190399642765170.

apoio e proteção, enquanto também precisam de liberdade, autonomia e independência, fatores que podem desencadear angústia.

Campos (2018) destaca que as escolhas dos adolescentes estão voltadas tanto para o mundo exterior quanto para o interior. No desenrolar da adolescência, o indivíduo é particularmente vulnerável, não apenas devido às transformações biológicas, mas também às mudanças provocadas pelo mundo moderno. Além das influências biológicas, o ambiente familiar, social e cultural também desempenha um papel significativo durante a adolescência.

Os adolescentes experienciam perdas concretas, como a morte de familiares, amigos, ídolos e animais de estimação. Estudos na área da psicologia e filosofia evidenciam que o ser humano é dotado de consciência e capaz de fazer questionamentos e chegar a conclusões sobre sua finitude. A consciência sobre a finitude inquieta e faz refletir sobre atitudes e maneiras de conduzir a vida.

Este capítulo refere-se a uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa. Nele, tratamos a respeito de adolescência, angústia existencial e saúde mental para compreender as características deste período da vida e os fatores que interferem diretamente na forma de ser, agir e comportar-se dos adolescentes e jovens. Para alcançar nossos objetivos, organizamos o texto em duas subseções: "Adolescência com suas manifestações próprias" e "Fatores de risco para a saúde mental do adolescente".

ADOLESCÊNCIA COM SUAS MANIFESTAÇÕES PRÓPRIAS

A adolescência é um período demarcado por ciclos, caracterizado por mudanças e transformações. Embora muitas vezes reconhecida como uma fase de turbulências, também pode ser um momento de evolução e amadurecimento para os jovens que experimentam novas atividades. É nessa fase que se desenvolve o pensamento crítico, e os relacionamentos tornam-se mais variados e complexos. Para um desenvolvimento natural e saudável, é esperado que, à medida que as modificações ocorrem, os adolescentes amadureçam, mudando seu pensamento e formação de ideias.

Na adolescência, ocorre um fato importante e de consequências decisivas: o desenvolvimento mental do adolescente. Alguns fatores desse desenvolvimento, de acordo com Campos (2018), incluem:

1. Progresso da atividade mental, através da melhor utilização da percepção, imaginação, memória lógica e atenção;

2. Aumento da capacidade de desenrolar a imaginação, essencial para frear a fantasia excessiva e prejudicial ao desenvolvimento do pensamento lógico;
3. Maior possibilidade de utilizar a atenção voluntária;
4. Aumento da sensibilidade na recepção de estímulos, como decorrência do próprio aumento da experiência de vida;
5. Maior riqueza de estímulos ambientais, pois com o aumento da idade, o adolescente participa de ambientes socioculturais mais amplos;
6. Desenvolvimento da consciência de si mesmo, com a descoberta do mundo interior que leva o adolescente à reflexão;
7. Perda do interesse pelos conhecimentos que apelam apenas para os órgãos sensoriais e o contato com a matéria;
8. Desenvolvimento do espírito crítico.

De acordo com o autor, esses desenvolvimentos influenciam todas as atitudes do adolescente diante das situações que a vida lhe apresenta, tanto no campo emotivo, social e ético, quanto cultural.

Segundo Piletti, Rossato e Rossato (2018), a adolescência é uma fase preparatória para a entrada no mundo adulto, caracterizada por alterações corporais, hormonais, psicológicas, cognitivas e sociais que proporcionam amadurecimento em vários aspectos:

Sexual: capacidade de reprodução;

Produtivo**:** capacidade de produção;

Cognitivo: capacidade de pensar abstratamente;

Político: capacidade de decidir e agir por conta própria.

Ao final desse processo, o jovem é reconhecido como um adulto e como um ser social autônomo frente ao meio em que convive.

Piletti, Rossato e Rossato (2018) também destacam que a puberdade pode ser compreendida como uma fase de transformação no corpo do adolescente. Exemplos incluem o nascimento de pelos e outras mudanças fisiológicas, como a maturação sexual e mudanças corporais e reprodutivas que ocorrem na transição da infância para a adolescência.

> Assim muitos fatores se combinam para influenciar os processos biológicos, que sensíveis a nosso estado emocional, social, cultural. As mudanças físicas que ocorrem com a puberdade podem ser muito acentuadas e verificam-se durante um período de cerca de dois anos, cujo momento inicial varia muito de uma pessoa para outra, de uma sociedade para outra. (Piletti; Rossato; Rossato, 2018, p. 170).

Essas mudanças podem ser observadas no crescimento dos órgãos sexuais, no aparecimento de pelos em diversas regiões do corpo, como a pubiana, nas axilas e na barba, nas mudanças na voz, na ejaculação e na menstruação, entre outras. Nas meninas, geralmente, as mudanças começam entre 8 e 14 anos, enquanto nos meninos a variação de idade está em torno dos 10 aos 14 anos (Piletti; Rossato; Rossato, 2018).

Segundo Esslinger e Kovács (2006), a adolescência é um período que não só traz alegrias, mas também sofrimento, pois o jovem frequentemente se sente inferiorizado, confuso e incompreendido. É uma etapa da vida repleta de novas situações, pressões sociais, mudanças corporais, conflitos e descobertas. Nessa fase, o sentimento que pode estar mais presente nos adolescentes é a angústia, que favorece o surgimento de frustrações e mudanças repentinas de humor e comportamento.

As manifestações que ocorrem nesta fase, de acordo com Kovács (2010), são normais nesse período, mas seriam consideradas patológicas em outras etapas do desenvolvimento. Entre essas manifestações, estão intensas expressões de sentimentos, oscilação de humor e uma necessidade exagerada de autoafirmação. Apesar de muitas dessas manifestações serem normais, é crucial estar atento aos sentimentos dos adolescentes. Alguns dos mais sensíveis a esses sentimentos podem desenvolver quadros depressivos com sintomas como confusão, solidão, isolamento social, incompreensão, descontentamento e atitudes de rebeldia. Esse panorama pode indicar alguma doença psíquica, como a depressão, mesmo que os sentimentos de tristeza não sejam os mais evidentes.

Esslinger e Kovács (2006) destacam que os adolescentes alternam diversos tipos de sentimentos, podendo passar da alegria e exaltação para uma profunda tristeza em questão de minutos. Esse comportamento, conhecido como "labilidade emocional", é uma característica considerada absolutamente normal nessa fase. A labilidade emocional se identifica, principalmente, pelas mudanças repentinas de humor, que ocorrem sem motivo aparente. Essas manifestações surgem repentinamente, e o indivíduo pode mudar de feliz e sorridente para intensamente triste, sem conseguir explicar essa mudança. Essa oscilação de humor está relacionada a problemas com estresse e alterações hormonais, comuns na adolescência.

Embora essas características de mudanças de humor sejam relativamente normais na referida etapa, Esslinger e Kovács (2006) alertam que é preocupante ver o adolescente constantemente triste, deprimido e angustiado, pois isso não é típico da idade. Também não é comum encontrar adolescentes muito quietos, conformados e obedientes. As autoras enfatizam a importância de observar os comportamentos dos adolescentes para identificar

casos que demandam cuidados, pois podem estar sofrendo, sentindo-se desadaptados e rejeitados.

A angústia é uma condição psicológica caracterizada por sintomas como ansiedade, insegurança, falta de humor e ressentimentos aliados a alguma dor. É uma experiência complexa que afeta o pensamento, humor e comportamento do indivíduo. Segundo Salles (2019), a angústia está relacionada à experiência humana frente à realidade do espírito, constituindo uma descrição do estado de dificuldade psicológica.

Para o estudioso Han (2017), a angústia psicológica da juventude surge devido aos maus exemplos da família e da sociedade, ao egoísmo e à ganância pelo dinheiro. Han (2017, p. 107) afirma que a economia capitalista absolutiza a sobrevivência.

> [...] se nutre da ilusão de que mais capital gera mais vida, que gera mais capacidade para viver. A divisão rígida, rigorosa entre vida e morte marca a própria vida com uma rigidez assustadora. A preocupação por uma boa vida dá lugar à histeria pela sobrevivência. A redução da vida a processos biológicos, vitais, deixa a vida desnuda, despe-a de toda narratividade. Retira à vida a vivacidade, que a vida é algo muito mais complexo que mera vitalidade e saúde.

Han (2017) denomina isso de sociedade do desempenho, caracterizada por autoexploração. O sujeito de desempenho explora a si mesmo até consumir-se completamente. Todos esses fatores geram angústias e podem se traduzir em problemas emocionais. Sem a adoção de medidas técnicas, institucionais, educacionais e psicológicas, a angústia continuará a produzir sofrimento psíquico. Han também destaca que um dos principais fatores que levam à insatisfação dos adolescentes é a insegurança, que influencia mais do que outros fatores e é frequentemente responsável pela angústia na adolescência.

D’Assumpção (2011) observa que a angústia é uma consequência da época em que vivemos e se diferencia de outras doenças psíquicas, como a depressão. Na angústia, há sempre uma esperança de mudança, de que tudo aquilo que causa angústia um dia terá um fim. Já na depressão, ocorre um colapso total e quase não existe esperança, resultando em muitos suicídios.

Han (2017, p. 117) retrata a depressão como o adoecimento de uma sociedade que sofre sob o excesso de positividade. Ele reflete que a humanidade está em guerra consigo mesma. "As enfermidades psíquicas, como a depressão ou o Burnout, são a expressão de uma profunda crise da liberdade. São um sinal patológico de que hoje a liberdade está se transformando em coação". Han utiliza expressões fortes que, num primeiro momento, desestabilizam, mas nos levam a refletir, como: "infartos psíquicos", "alma consumida",

"sociedade do desempenho produz depressivos e fracassados". Na sua visão, o que gera as doenças "[...] na realidade, não é o excesso de responsabilidade e iniciativa, mas o imperativo do desempenho como um novo mandato da sociedade pós-moderna do trabalho" (Han, 2017, p. 27).

D'Assumpção (2011) concebe o ser humano do século 21 como um ser angustiado. Ele afirma que o progresso experimentado na nossa sociedade é um manancial de angústias que atormentam diariamente os seres humanos. As revistas, os jornais, o trabalho, o trânsito, as competições desleais, as desigualdades e as limitações produzidas pela sociedade levam à angústia. Vivemos em uma sociedade consumista em que o "mais ter" superou o "mais ser".

Reale (2014, p. 118) alerta que o necessário não é mais suficiente e é considerado muito pouco; consequentemente, experimenta-se a crescente sensação de que nada é suficiente. "O homem de hoje arrisca-se, assim, a cair no abismo em que o atira o canto das sereias do querer-sempre-mais e do utilizar as técnicas para ter-sempre-mais". A televisão, com suas novidades tecnológicas, a exposição de roupas de marca e a publicidade de objetos eletrônicos de última geração despertam no jovem o desejo de possuí-los. Os adolescentes/jovens não estão preparados para enfrentar esse cenário e não oferecem resistência. Han (2017, p. 91-92) também observa que:

> [...] os novos meios de comunicação e as técnicas de comunicação estão destruindo cada vez mais a relação com o outro. O mundo digital é pobre em alteridade e em sua resistência. Nos círculos virtuais, o eu pode mover-se praticamente desprovido do "princípio de realidade", que seria um princípio do outro e da resistência. Ali, o eu narcísico encontra-se sobretudo consigo mesmo.

A cada dia surgem novos desejos, a maioria dos quais são irrealizáveis devido às condições econômicas da população e, por isso, causam angústia entre os adolescentes e jovens (Reale, 2011). Segundo Angerami-Camon (2007, p. 44), "[...] a angústia é o reconhecimento de que as coisas têm o significado que lhes damos, [...] que o sistema através do qual definimos a cada momento a nossa situação é atribuído ao mundo por nós, e que, portanto, não podemos derivar deles a maneira de ser no mundo".

A angústia não é apenas algo transitório e esporádico, mas duradouro, abrangendo a totalidade da existência humana. Ela se desloca de algumas situações específicas que remetem à existência humana para um alto nível de sofrimento existencial, tornando-se uma experiência profunda e complexa que afeta todos os aspectos da vida do indivíduo.

> A angústia é o sentimento que nos invade quando cogitamos que nada foi, e ainda é

> tão possível quanto o ser; quando nos perguntamos por que existe algo, ao invés de não existir nada. E o fato curioso é nossa incapacidade de sentir o prodígio e o mistério do existir, sem pensarmos no nada absoluto. (Angerami-Camon, 2007, p. 45).

A angústia existencial do aqui e agora, por outro lado, revela um traço da condição humana que pode ser expresso tanto negativamente quanto positivamente. Por exemplo, a angústia do aqui e agora pode levar à angústia da liberdade. Para Sartre (1978, p. 669), é a morte que constitui e nos revela nossa finitude. "Deste contágio resulta que a morte assume aspecto de necessidade ontológica e que a finitude, ao contrário, toma emprestado da morte seu caráter de contingência". A morte se converte no limite humano. A morte nada mais revela senão acerca de nós mesmos, e isso de um ponto de vista humano.

> Mas a morte assim recuperada não permanece simplesmente humana, mas torna-se minha; ao interiorizar-se, ela se individualiza; já não é mais o grande incognoscível que limita o humano, mas o fenômeno de minha vida pessoal que faz desta vida uma vida única, ou seja, uma vida que não recomeça, uma vida na qual não podemos ter uma segunda chance. Com isso, torno-me responsável por minha morte, tanto quanto por minha vida. Responsável não pelo fenômeno empírico e contingente de meu trespasse, mas por esse caráter de finitude que faz com que minha vida, como minha morte, seja minha vida. (Sartre, 1997, p. 652-653).

Na visão de Sartre (1997), a liberdade que é minha liberdade permanece total e infinita; não que a morte não a limite, mas porque a liberdade jamais encontra esse limite. A morte não é, de forma alguma, um obstáculo para meus projetos; é somente um destino desses projetos em outra parte. Não sou "livre para morrer", mas sou um livre mortal.

A ação humana, em determinadas circunstâncias, pode ser vista como uma reação a certo estado de coisas. É uma tentativa de instaurar um estado ideal de coisas, que implica tanto o reconhecimento de uma situação indesejável quanto a concepção de uma situação desejável (Angerami-Camon, 2007). Para Angerami-Camon, é através da angústia que o homem poderá direcionar seus atos e sair do quietismo, muitas vezes produzido pela condição social. É também pela angústia que a existência adquire plenitude e contornos específicos de uma condição libertária.

Desde que a história vem sendo registrada, pais e educadores, filósofos, cientistas sociais e clínicos se preocupam com os problemas da juventude (Campos, 2018, p. 11). A literatura sobre psicologia do desenvolvimento, psicologia clínica, psiquiatria e psicanálise também dedica atenção aos problemas da adolescência. Elas compreendem que a adolescência é uma fase em que muitas decisões importantes precisam ser tomadas, e a sociedade exige mais responsabilidades. Essas exigências afetam o emocional dos

adolescentes, pois a tomada de decisões pode provocar sentimentos angustiantes que variam e podem se manifestar de modo mais ou menos intenso.

Os adolescentes que apresentam reações intensas de angústia frequentemente exibem comportamentos visíveis: inibição, infelicidade, incapacidade de tomar iniciativas, atenção e memória extremamente perturbadas, além de dificuldades emocionais e intelectuais para estudar e aprender, e problemas na comunicação (Campos, 2018).

De acordo com Davidoff (2001), a entrada na vida adulta anuncia desafios e problemas. Surgem conflitos e mudanças de personalidade e os adolescentes precisam organizar as exigências e expectativas conflitantes da família, da comunidade e dos amigos, desenvolver percepções sobre as mudanças que ocorrem no corpo, estabelecer independência e conceber uma identidade para a vida adulta. Nesta fase, é comum enfrentarem um período de angústia, desafios existenciais, dificuldades de escolha, frustrações e dores. Pesquisas na área da psicologia e psiquiatria indicam que emoções muito fortes podem se tornar formas destrutivas e desintegrantes da personalidade (Campos, 2018). Para transformar emoções individuais em forças positivas, é importante guiar os adolescentes para formas seguras de expressão que sejam aceitáveis para eles e para os outros. É necessário que a inteligência se torne um poder no controle das próprias emoções.

Segundo Piletti, Rossato e Rossato (2018), há muitos fatores que se combinam para influenciar o estado emocional na adolescência. As mudanças físicas que ocorrem com a puberdade, somadas aos fatores sociais e culturais, contribuem para a angústia existencial dos adolescentes.

Na adolescência, assim como em qualquer outra fase da vida, o ser humano vivencia perdas significativas, como a perda de familiares, amigos ou até mesmo um amor. "O processo de luto se inicia em situações em que há perdas significativas por morte ou em circunstâncias em que, mesmo que não haja uma morte concreta, o impacto é o mesmo do que se houvesse" (Kovács, 2020, p. 9). O luto é uma experiência universal, é o processo de elaboração de uma perda. Os primeiros lutos são vividos na infância, quando aprendemos que a morte é irreversível e que as pessoas morrem e não mais existirão de forma presencial.

Para Kovács (2020), o luto ocorre mesmo em situações em que não houve morte, como separações, mudanças de pais, cidade, escola ou qualquer outra alteração significativa na vida. Diante de um processo de luto, uma nova identidade precisa ser constituída, e é necessário se adaptar à existência sem a pessoa ou objeto perdido.

Diante das inúmeras mudanças que o adolescente enfrenta nesta fase, uma morte vivenciada durante esse percurso merece um olhar cuidadoso, pois somada à intensidade dos sentimentos do adolescente, pode representar um fator de risco para um luto normal, evoluindo para uma doença psíquica.

Reconhece-se que a intensidade da angústia vivenciada pelo adolescente pode afetar seu desenvolvimento intelectual, contribuindo para o fracasso e abandono escolar. Em muitos casos, os professores temem trabalhar com turmas de adolescentes, pois isso requer enfrentar questionamentos, indisciplina, "bagunça" e dificuldades de controle. Enquanto alguns professores ficam receosos, outros gostam desse desafio, embora saibam que não representa uma tarefa fácil.

FATORES DE RISCO PARA A SAÚDE MENTAL DO ADOLESCENTE

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), saúde mental é um estado de bem-estar no qual o indivíduo é capaz de usar suas próprias habilidades, recuperar-se do estresse rotineiro, ser produtivo e contribuir com o ambiente onde vive. Trata-se da satisfação em viver e saber administrar as próprias emoções.

A mente do ser humano é moldada pelas mudanças produzidas pelos seus relacionamentos e pelo cérebro, ao longo da vida. A adolescência envolve muitos desafios, mudanças, diferentes interesses, compatibilidades e tipos de relacionamentos. Se esses desafios não forem acompanhados de vínculos seguros, podem se transformar em grandes problemas para a saúde mental (Siegel, 2016). Segundo Siegel, as principais características da adolescência aparecem devido às mudanças naturais e saudáveis do cérebro. Sabe-se que o cérebro sustenta a mente nas relações interpessoais. Durante os anos da adolescência, a mente se modifica, alterando a forma como lembramos (memórias), pensamos, racionalizamos, nos concentramos, tomamos decisões e nos relacionamos com os outros.

A UNICEF (2011) esclarece que as diferentes experiências de ser “adolescente”, sejam físicas, sociais ou psíquicas, podem definir oportunidades de exercício de direitos em relação à saúde, à educação e à proteção integral, dentre outros fatores que influenciam a convergência de desigualdades. Pode-se identificar alguns fatores que influenciam a desigualdade entre os adolescentes, tais como: lugar onde vivem; oportunidades de participação e relações estabelecidas na comunidade, na escola e na família; ser pobre, rico, negro, branco ou indígena; viver em determinadas regiões, na rua, em abrigos, em

comunidades populares, nos grandes centros urbanos ou em localidades rurais; possuir algum tipo de deficiência; ser menina ou menino. Esses elementos levam Piletti, Rossato e Rossato (2018, p. 170) a apontarem que para "[...] compreender o adolescente, é necessário considerar suas constituições e características, as quais estão intimamente interligadas às relações produzidas na história da sociedade em que vivem".

Para promover uma boa saúde mental na adolescência, é necessário reduzir as vulnerabilidades e desigualdades que impactam os adolescentes em seu crescimento e desenvolvimento. De acordo com a OMS, inúmeros fatores influenciam a saúde mental dos adolescentes, incluindo a qualidade de vida, a relação com seus pais, violência[68], bullying e problemas socioeconômicos. Os jovens com maior risco de desenvolver problemas de saúde mental são aqueles que enfrentam discriminação, exclusão social e vivem em ambientes frágeis e inseguros. Talvez a escola não consiga resolver muitos desses problemas, mas pode compreender quem o adolescente é, de onde vem, quais seus sonhos e desejos, e auxiliá-lo em algumas de suas dificuldades.

Aratangy, Russo, Giusti e Cordás (2020) destacam que a escola e a família constituem um elo importante no desenvolvimento das crianças e dos adolescentes. Vivemos em um momento em que os problemas de ordem social e a violência física e emocional se tornaram componentes da rotina dos educadores. Muitas vezes, são os professores que percebem mudanças no comportamento dos adolescentes e, nesse momento, a comunicação entre escola e família é fundamental para encontrar uma solução. Para o professor suspeitar que o aluno está com problemas, ele precisa estar atento e conhecer alguns comportamentos típicos desses jovens.

De acordo com Demantova (2020), há alguns traços psicológicos relacionados ao aumento de comportamentos de risco à saúde mental do adolescente. Um desses traços diz respeito à falta de mecanismos para lidar com a adaptação psicológica aos problemas cotidianos que surgem na vida do indivíduo. A adolescência é a fase em que a pessoa passa por mudanças, transformações e representações do corpo. Isso é potencializado pelo investimento da sociedade contemporânea em publicidade, consumo e estética sobre o corpo do adolescente, tanto social quanto economicamente, em virtude de sua aparência e jovialidade. Os jovens, ao se verem impedidos de expressar seus sofrimentos, medos e falhas,

[68] Coronel (2013, p. 183) defende que a violência, para que possa ser devidamente compreendida, e "[...] ainda que seja um fenômeno que percorre a história brasileira [...], carece de ser devidamente inserida no contexto social, cultural, histórico e político de onde emerge".

experimentam um estado de verdadeiro desamparo social e cultural, dificultando ainda mais a ressignificação interna de seus sofrimentos psíquicos.

Em uma sociedade em que se acredita que a satisfação plena pode ser alcançada a qualquer preço e tudo é possível, os limites ficam ofuscados, questão que repercute na adolescência (Demantova, 2020). Esses jovens, confrontados com a impossibilidade, tendem a ficar cada vez mais angustiados e frustrados e, ao mesmo tempo, apresentam baixa tolerância e coragem para enfrentar esses fatos. A questão dos limites é entendida em um sentido mais amplo, como tudo aquilo que barra, estabelece determinado corte e serve para demarcar e diferenciar o ‘‘eu’’ do ‘‘outro’’ e as diferentes gerações e funções parentais. Os limites precários ou inexistentes podem gerar excesso de angústia nos adolescentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os autores discutidos ao longo deste capítulo enfatizam que o início da adolescência, marcado pela transição da infância, é o período mais intenso de todo o ciclo de vida. Esse período oferece desafios significativos em termos de crescimento na competência, autonomia, autoestima e intimidade, mas também pode apresentar riscos consideráveis para os adolescentes. Muitos jovens encontram dificuldades para lidar com tantas mudanças simultaneamente e podem necessitar de ajuda para superar os perigos que surgem ao longo desse caminho.

A adolescência é também o período mais comum para o aparecimento de diversas doenças psiquiátricas, incluindo ansiedade, transtornos do humor, transtornos alimentares, transtornos da personalidade, abuso de substâncias e automutilação. A angústia vivenciada pelos adolescentes frequentemente se manifesta no contexto escolar, o que destaca a importância de professores e educadores em auxiliar esses jovens na elaboração desses sentimentos e experiências.

Essa fase da vida é caracterizada pela busca da identidade e pela necessidade de resolver situações e conflitos decorrentes da passagem do mundo infantil para o adulto. É essencial que os adolescentes recebam o apoio necessário para navegar por essas transformações, garantindo um desenvolvimento saudável e equilibrado.

REFERÊNCIAS

ANGERAMI-CAMON, Valdemar Augusto. **Psicoterapia Existencial.** 4. ed. Câmara Brasileira do Livro: São Paulo, 2007.

ARATANGY, Eduardo Wagner, RUSSO, Fabiana L. GIUSTI, Jaqueline S. CORDÁS, Táki A. **Como lidar com a automutilação:** Guia Prático para familiares, professores e jovens que lidam com o problema da automutilação. 4 ed. São Paulo: Hogrefe, 2018.

BRASIL. **Organização Mundial da Saúde**, disponível em: http://www.adolescencia.org.br/site-pt-br/adolescencia Acesso em: 10/08/2020.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **Psicologia da Adolescência**. 24 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2018.

CORONEL, Luciana Paiva. A representação da violência na ficção de Rubem Fonseca dos anos 70: o brutalismo em questão. **Revista Literatura em Debate**, v. 7, n. 12, p. 183–192, 2013.

DAVIDOFF, Linda Lee. **Introdução à psicologia.** 3. ed. São Paulo: Pearson Education, 2001.

D'ASSUMPÇÃO, Evaldo Alves. **Sobre o viver e o morrer -** manual de tanatologia e biotanatologia para os que partem e os que ficam. 2. ed. ampl. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DEMANTOVA, Aline Gonçalves. **Automutilação na adolescência**: corpo atacado, corpo marcado. Curitiba: CVR, 2020.

ESSLINGER, Ingrid; KOVÁCS, Maria Júlia. **Adolescência**: vida ou morte. São Paulo: Ática, 2006.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2017.

KOVÁCS, Maria Júlia. **Morte e desenvolvimento humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

KOVÁCS, Maria Júlia. **Luto por Perdas Legitimadas na atualidade: Prefacio** in Gabriela Casellato (ORG). São Paulo: Sumus, 2020. p. 9-14

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU/BRASIL. **1 em cada 5 adolescentes enfrenta problemas de saúde mental**. 11 out. 2018. Disponível em: https://nacoesunidas.org/oms-1-em-cada-5-adolescentes-enfrenta-problemas-de-saude-mental/. Acesso em: 14 ago. 2020.

PILETTI, Nelson; ROSSATO, Solange Marques; ROSSATO, Geovani. **Psicologia do desenvolvimento**. 1. ed. 2. Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

REALE, Giovane. **Estoicismo, ceticismo e ecletismo.** São Paulo: Loyola, 2011.

REALE, Giovane. **O saber dos antigos**: terapia para os tempos atuais. São Paulo: Loyola, 2014.

SALLES, André Luiz. **Angústia Existencial: Psicologia à luz de Kierkegaard.** Curitiba: Juruá, 2019.

SARTRE, Jean Paul. **O existencialismo é um humanismo**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

SIEGEL, Daniel J. **O Cérebro do adolescente:** a coragem e criatividade da mente dos 12 aos 24 anos. Tradução Ana Claudia Hamati. São Paulo: Versos, 2016.

UNICEF. **Situação da Adolescência Brasileira 2011**. Disponível em: https://www.tjdft.jus.br/informacoes/infancia-e-juventude/publicacoes-textos-e-artigos/publicacoes/publicacoes-1/situacao-da-adolescencia-brasileira-2011. Acesso em: 14 de agosto 2020.

A presente edição foi composta pela URI, em
caracteres Times New Roman, formato e-book, pdf,
em 2024.