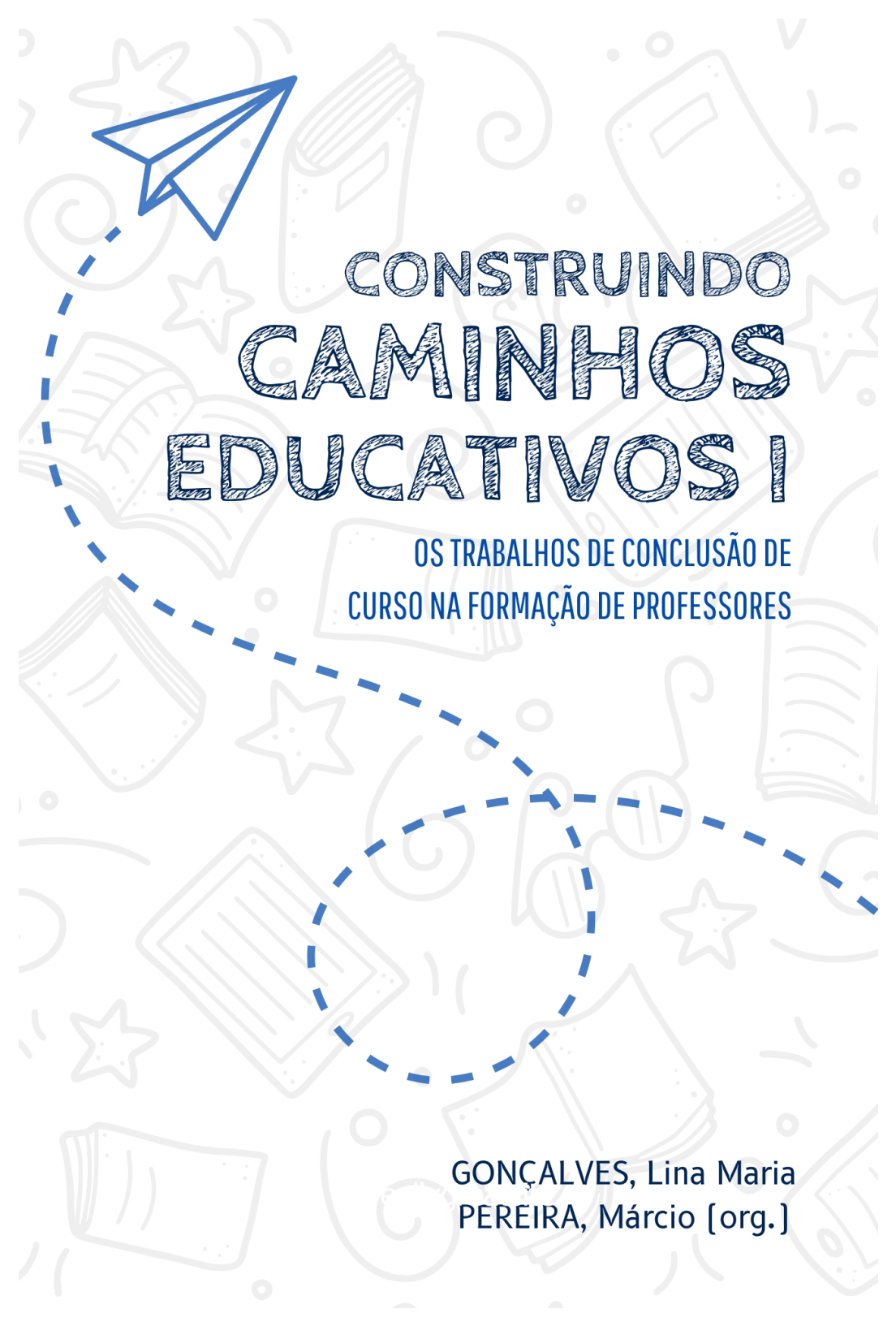




CONSTRUINDO CAMINHOS EDUCATIVOS I

OS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE
CURSO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

GONÇALVES, Lina Maria
PEREIRA, Márcio [org.]

Copyright© 2025:
Márcio Pereira e Lina Maria Gonçalves

Editor:
Joubert Amaral

Capa e Diagramação:
Gulliver Editora

Conselho Editorial:
Dra. Laís de Souza Rédua
Dra. Elaine Kendall Santana Silva
Dra. Michele Rodrigues de Albuquerque
Dra. Carla Maria Nogueira de Carvalho
Dra. Ana Paula Martins Fonseca

Revisão:
Elvis Gomes

*Proibida a reprodução total ou parcial desta obra
sem o consentimento por escrito dos organizadores.*

1ª Edição – 2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(BENITEZ Catalogação Ass. Editorial, MS, Brasil)

Gonçalves, Lina Maria [Org.].
G635c Construindo caminhos educativos I: Os trabalhos
de Conclusão de Curso na Formação de Professores / Lina
Maria Gonçalves, Márcio pereira (org.) - Divinópolis :
Gulliver Editora, 2025.

312 p.
ISBN: 978-65-5263-025-4

1.Educação. 2.Formação de Professores I. Título

CDD-378

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação Superior CDD 378

Aline Grazielle Benitez – Bibliotecária - CRB-1/3129

Serviço Editorial realizado por
Gulliver Editora Ltda.

Para mais informações:
www.gullivereditora.com.br
(37) 3511 - 1120

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	6
PREFÁCIO	8
CAPÍTULO 1	11
A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NA CONSTRUÇÃO DO IMAGINÁRIO DA CRIANÇA <i>ALVES, Ana Clara Pacheco SILVA, Bruno Vidal da PEREIRA, Márcio</i>	
CAPÍTULO 2	41
EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DIFICULDADES E DESAFIOS VIVENCIADOS NA PERSPECTIVA DA MODELAGEM MATEMÁTICA <i>CUNHA, Michael de Oliveira AVELAR, Petrina Rúbria Nogueira</i>	
CAPÍTULO 3	63
O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DE ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS DO MUNICÍPIO DE DIVINÓPOLIS <i>MIGUEL, Ana Helyse dos Reis SOUZA, Lorryne Cristina de PAIVA, Tawani Mara de Sousa</i>	
CAPÍTULO 4	94
AFETIVIDADE: IMPLICAÇÕES DA RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL <i>GARBOCCI, Luíza Helena Lima FLORENCIO, Thays Cruz REIS, Alcione Aparecida Roque</i>	

CAPÍTULO 5

136

A ARTICULAÇÃO ENTRE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS
E O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS
SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

NOGUEIRA, Júlia Fonseca | GOMES, Sabrina Luiza Batista | PEREIRA, Márcio

CAPÍTULO 6

176

A PEDAGOGIA SOVIÉTICA E O MOVIMENTO DOS
TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST):
ENTRE PROJETOS EDUCACIONAIS SOCIALISTAS

MOREIRA, Priscila Cristiane Ferreira | MENESES, Thaís | LOPES, Túlio César Dias

CAPÍTULO 7

200

O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA
DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO:
UMA ANÁLISE DOCUMENTAL

RAMOS, Cíntia Cordeiro | RAMOS, Daiane Cordeiro | GONÇALVES, Lina Maria

CAPÍTULO 8

225

ENSINO DE EDUCAÇÃO SEXUAL NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: DILEMAS E DESAFIOS

CASTRO, Emilly Mariane de Souza | RIBEIRO, Livia Maria

CAMPOS, Samyra Gonzaga FREITAS, Marcel de Almeida

CAPÍTULO 9

252

A INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA NA APRENDIZAGEM
ESCOLAR DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE
VULNERABILIDADE SOCIOECONÔMICA

RESENDE, Guilherme Henrique Tavares | FREITAS, Marcel de Almeida

PAULO FREIRE E SEU LEGADO NA GESTÃO
DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE DIVINÓPOLIS

BUENO, Shaenny Carolina | SANTOS, Talita Gomes | BARBOSA, José Márcio Silva

APRESENTAÇÃO

Desde a criação do Departamento de Educação (DE) da Unidade Acadêmica de Divinópolis da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), tivemos ciência de que vários Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) são publicados em periódicos da área ou como capítulos de diferentes *e-books*. Entretanto muitos trabalhos continuavam sem divulgação. Neste contexto, alinhado com as demandas do DE, o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação (GepED) assumiu a responsabilidade pela orientação e ampliação das possibilidades destas publicações. Assim, nasceu o volume 1 do *e-book* **Construindo Caminhos Educativos**: os Trabalhos de Conclusão de Curso na Formação de Professores, que representa a continuidade das ações de situar o cenário das orientações dos TCCs na integração entre pesquisa, ensino e extensão.

O conjunto de capítulos aqui apresentados revela parte do movimento da pesquisa em Educação, na perspectiva de “teorizar a prática e praticar a teoria estudada” no decorrer da graduação. Sem a pretensão de revelar a diversidade temática abarcada pelas linhas de pesquisa dos/as orientadores/as, podemos afirmar que um aspecto comum a tais pesquisas é a defesa de uma sólida formação de professores para a educação básica, com consistente base teórica e ricas experiências de prática didático-pedagógicas fundamentadas. Trata-se de formar o professor e a professora capazes de se comprometer com os resultados de seu trabalho, pois compreende as bases que fundamentam suas ações.

Neste contexto, destacamos que nossa intencionalidade pedagógica, ao organizar esta coletânea, foi valorizar os trabalhos

de nossos licenciados/iniciantes na docência. São trabalhos realizados com o necessário rigor metodológico, e sua leitura pode estimular o diálogo sobre questões muito caras aos educadores. Ou seja, não temos a pretensão de apresentar grandes descobertas nem respostas aos complexos dilemas educacionais.

Por fim, reafirmamos nossa crença na Educação como um conjunto de ações que pode contribuir na formação de pessoas que, quiçá, poderão melhorar o mundo. Esperamos que a leitura (que não precisa ser linear: pode seguir a ordem desejada pelo leitor e pela leitora) possa contribuir para a formação de outros educadores, em fim de graduação e/ou início de carreira.

Boa leitura!

Os organizadores

PREFÁCIO

Quando recebi o convite para prefaciar esta obra, senti-me imensamente honrada e aceitei de imediato. Os livros sempre estiveram presentes na minha vida; venho de uma família na qual a maioria trilhou caminhos na academia ou na literatura. Costumo dizer, de forma reflexiva e bem-humorada, que isso está no nosso DNA – um “gene orgulhosamente torto”.

É com enorme satisfação que convido cada um de vocês a embarcar nesta jornada rica e inspiradora pelo universo da leitura. Aqui, reunimos textos escritos e organizados por professores dedicados à Educação, explorando temas fundamentais que influenciam diretamente o nosso dia a dia nas salas de aula – e digo “nosso” porque leciono há mais de 30 anos.

Neste livro, encontramos as experiências de licenciados da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)/Unidade Acadêmica de Divinópolis que se empenharam em explorar e vivenciar a docência através de estágios e participação em projetos de pesquisa. Esses esforços resultaram em pesquisas significativas que contribuíram para a elaboração de seus Trabalhos de Conclusão de Curso.

Neste prefácio, trago apenas uma pincelada diante da riqueza dos temas abordados nos textos. A obra apresenta uma variedade de temáticas relevantes para a educação atual. Entre eles, destacam-se os desafios enfrentados pelos professores durante a pandemia de Covid-19, que exigiram a reinvenção de práticas pedagógicas e a adoção de novas metodologias para garantir um ensino de qualidade, mesmo à distância. Também são abordadas experiências que evidenciam como a Modelagem Matemática

pode ser uma metodologia eficaz para engajar alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), superando obstáculos próprios desse contexto educacional.

Além disso, mergulharemos em discussões sobre as relações étnico-raciais na educação infantil, ressaltando como práticas inclusivas desde cedo podem contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e diversa. Através da contação de histórias e de outras abordagens lúdicas, percebemos como é possível ensinar e, ao mesmo tempo, promover o entendimento e a valorização da diversidade cultural.

Refletiremos também sobre a importância da literatura infantil na formação do imaginário das crianças, entendendo como as histórias não só encantam, mas também educam e desenvolvem habilidades emocionais essenciais desde os primeiros anos de vida.

Outro tema fundamental explorado neste livro é a educação sexual na educação infantil. Os textos ressaltam a necessidade de uma formação ética e especializada para os educadores, indicando que, apesar de presente, o ensino da educação sexual ainda precisa de aprimoramentos significativos, como a melhor qualificação dos professores e uma integração mais efetiva entre escola, família e comunidade.

A participação das famílias na vida escolar é outro aspecto abordado, demonstrando como esse envolvimento pode transformar positivamente a aprendizagem dos estudantes, especialmente daqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Estudos mostram que a presença ativa dos familiares não apenas melhora o desempenho acadêmico, mas também reduz a evasão escolar e cria um ambiente educacional mais acolhedor e motivador.

Para aprofundar nossa compreensão sobre gestão educacional, a obra nos convida a explorar os princípios freireanos e

sua aplicação no Projeto Político-Pedagógico da Escola Professor Paulo Freire, em Divinópolis (MG). Juntos, descobriremos como esses princípios podem inspirar práticas mais democráticas e participativas, fortalecendo o papel do educador brasileiro na promoção de uma educação inclusiva e igualitária.

Este livro é um convite para refletirmos sobre diversos aspectos da educação, por meio de resultados de pesquisas e relatos de experiências docentes realizados por professores da UEMG. Estes profissionais buscaram aprofundar reflexões sobre os desafios contemporâneos da formação docente, explorando as condições essenciais para um trabalho de qualidade, o planejamento e métodos didático-pedagógicos inovadores, além de promover um ambiente escolar mais lúdico e colaborativo. Também analisaram o alinhamento dos currículos de formação e a complexidade das dimensões e diretrizes que envolvem a formação de educadores no século XXI.

Preparem-se para uma leitura envolvente e repleta de *insights*! Que cada capítulo seja uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional na nossa nobre missão de educar.

Desejo a todos uma ótima leitura e que este conteúdo contribua significativamente para a prática educativa de cada um de nós.

Profa. Dra. Ronise Ribeiro Corrêa

CAPÍTULO 1

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NA CONSTRUÇÃO DO IMAGINÁRIO DA CRIANÇA

ALVES, Ana Clara Pacheco¹

SILVA, Bruno Vidal da² PEREIRA, Márcio³

RESUMO

Este capítulo tem como objetivo verificar a importância da literatura infantil na construção do imaginário da criança. O trabalho utilizou como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica (revisão de literatura), caracterizando-se como um estudo de abordagem qualitativa. Assim, identificou-se que, quando se utiliza a literatura como estratégia de aprendizagem, esta enriquece a construção do imaginário infantil, no momento em que as crianças vivenciam os acontecimentos vividos pelos/as personagens, seus dilemas e suas verdades conflitantes, o que a auxilia na compreensão de tais conflitos, pensando em diversas maneiras de resolvê-los. Outra questão reconhecida é a relação do imaginário com a autonomia das crianças, pois este contribui com o controle emocional e a reflexão das frustrações e dos medos, alicerçando a formação de uma criança mais íntegra. Estas constatações levaram ao entendimento de que o imaginário pode e é enriquecido pela literatura, estimulando as fantasias infantis e podendo, também, promover o despertar de outros mecanismos

1 Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)/Unidade Acadêmica de Divinópolis.

2 Licenciado em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)/Unidade Acadêmica de Divinópolis.

3 Professor do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)/Unidade Acadêmica de Divinópolis. E-mail institucional: marcio.pereira@uemg.br

importantes de aquisição do conhecimento e contribuir com um processo de aprendizagem mais frutífero e significativo.

Palavras-chave: Aprendizado. Desenvolvimento. Imaginário. Literatura infantil. Educação.

INTRODUÇÃO

Este capítulo discorre sobre a contribuição da literatura infantil para a construção do imaginário da criança e, consequentemente, para sua aprendizagem e seu desenvolvimento. A atenção dada à temática “literatura e imaginário infantil” ocorreu a partir das vivências obtidas nos estágios obrigatórios no curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)/Unidade Acadêmica de Divinópolis, especificamente na educação infantil, quando da leitura de obras literárias em sala de aula. Na prática dessas atividades, percebeu-se que as crianças estavam sempre atentas e conseguiam relacionar os fatos da história com as próprias vivências e a percepção da realidade. Assim, pensar na relação literatura e imaginário infantil como forma de oferecer à criança subsídios para sua relação com o mundo tornou-se objeto de pesquisa.

De acordo com Machado (2010), vivencia-se, na infância, uma época mágica e cheia de fantasias, passando por um importante processo de aprendizagem, que, sem dúvida, é de extrema relevância para os estágios posteriores. A autora compreende que, nessa fase, o imaginário infantil torna-se fonte significativa para que a criança possa lidar com a realidade. Justifica-se esta afirmativa ao mencionar que o cérebro das crianças, devido à falta de maturação para a idade em lidar com a realidade, não pode agir e dispor de racionalidades, usando de ferramentas per-

tinentes as suas condições de desenvolvimento, sendo uma delas o imaginário.

Assim, um dos recursos pedagógicos que contribuem com o desenvolvimento do imaginário da criança é a literatura, que, de acordo com Smole *et al.* (1995), tem sido apresentada como uma saída pedagógica aberta e atual, permitindo à criança não só perceber a relação ativa entre linguagem escrita e falada, mas possibilitando a criatividade, a ludicidade, o interesse pela leitura e o enriquecimento do imaginário.

De acordo com Smole *et al.* (1995), de algum modo, a literatura aparece à criança como um jogo, uma fantasia próxima ao real, uma manifestação do sentir e do saber, possibilitando a elaboração de novos saberes. A literatura oferece elementos para que a criança possa perceber a realidade e construir suas próprias estratégias para a resolução das situações conflitantes, e isso passa pelo enriquecimento do imaginário.

Calvino (1991 *apud* Smole *et al.*, 1995, p. 11) coloca a literatura como “[...] criadora de imagens e capaz de desenvolver a capacidade de imaginar, fantasiar e criar a partir das imagens visíveis do texto, enriquecendo o campo dos valores morais, racional, da cultura e da linguagem”.

Em relação à literatura e sua importância para a criação do imaginário e da aprendizagem da criança, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 (Brasil, 1996) aponta o uso da literatura como ferramenta para fundamentar nos pequenos aprendizes o estímulo à imaginação e a ampliação de conhecimento de mundo. Confirmando essa colocação, Mello (2010) entende que a literatura auxilia na construção do imaginário da criança, contribuindo com descobertas significativas entre ela e o mundo, permitindo o reconhecimento de particularidades pessoais e auxiliando na interpretação de fatores sociais e cotidianos presentes no seu dia a dia.

Ao considerar as colocações feitas, percebe-se que a literatura enriquece o imaginário infantil, pois auxilia nas construções simbólicas da criança e facilita sua relação com o mundo. Dessa maneira, a proposta deste capítulo, conforme citado no início, é discutir, através da revisão literária, caracterizada como pesquisa bibliográfica, a articulação entre a literatura e o imaginário infantil, facilitando o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

METODOLOGIA

A metodologia é uma etapa importante para qualquer estudo científico, pois permite coletar dados para responder aos objetivos traçados, englobando técnicas e análises, o que auxilia na produção ou no ressaltado de conhecimentos já construídos relacionados ao objeto investigado (Gil, 2008). Dessa maneira, para este estudo, a metodologia usada foi a pesquisa bibliográfica (revisão de literatura), que se utiliza, fundamentalmente, das contribuições de vários autores/as sobre o tema em questão, se caracterizando como uma pesquisa de abordagem qualitativa.

Gil (2008, p. 14) entende que a pesquisa bibliográfica “[...] trata de analisar documentos decorrentes de pesquisas anteriores, categorias teóricas já estudadas por outros pesquisadores, para o esclarecimento do objeto que se pretende compreender”.

O levantamento da literatura foi realizado pela internet, sendo estabelecidos os seguintes critérios de inclusão: estudos científicos disponíveis eletronicamente nas bases de dados ou nos periódicos disponibilizados pelos portais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e artigos de intervenção que abordassem a temática ou aspectos do imaginário infantil, dentro de todas as áreas de interesse da Pedagogia,

centrando-se apenas em textos da língua portuguesa, sendo o espaço temporal sem delimitação, dando atenção aos textos dos últimos dez anos. Como critérios de exclusão, foram consideradas publicações repetidas nas bases de dados, estudos científicos não disponíveis na íntegra e artigos que não fizessem alusão à literatura infantil e a sua relação com o imaginário infantil.

Para a busca dos estudos, utilizaram-se as bases de dados *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO) e Google Acadêmico e os periódicos da Capes. Os cruzamentos foram realizados com palavras-chave com o operador booleano *AND*, conforme a seguir: “imaginário infantil” *AND* “literatura” *AND* “educação”; “imaginário infantil” *AND* “desenvolvimento integral” *AND* “literatura”; e “leitura infantil” *AND* “aprendizagem” *AND* “imaginário”. Inicialmente, dirigiu-se à apreciação do título, do resumo e dos descritores que abordassem o fenômeno “imaginário infantil e literatura”. Esta etapa inclui um processo de organização e reorganização de ideias e informações essenciais colhidas na literatura, as quais se tornam importantes para orientar o/a pesquisador/a quanto ao modo de definir e medir cada característica fundamental na composição do fenômeno. Depois de uma leitura flutuante desses artigos, observou-se que oito deles reportavam sobre o imaginário – três estavam especificamente ligados à literatura e ao imaginário infantil, e cinco, à construção do imaginário em outras abordagens. Os demais textos se referem à história da literatura infantil e a outros contextos de apoio.

Após essa etapa, para análise dos dados, utilizou-se a técnica de “Análise de conteúdo” de Bardin (2011), que permite revelar significados e significações de diferentes materiais, com base na inferência ou dedução, respeitando critérios específicos para o tratamento das estruturas temáticas compostas por três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação dos resultados.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÃO DOS PONTOS HISTÓRICOS DA LITERATURA INFANTIL

A literatura tem uma tarefa relevante no “[...] processo de crescimento intelectual do homem”, como lembra Almeida (2014, p. 76). Como definição, a literatura é a arte de compor ou escrever textos artísticos em prosa ou em verso, ou a reunião de produções literárias de um país, ou de uma época, ou a carreira das letras. Outra definição do verbete é, também, a junção de conhecimentos relativos às obras ou aos autores literários; consta também que é a irrealidade, a ficção ou qualquer uso estético da linguagem (Eagleton, 2003).

Na visão de Eagleton (2003, p. 1), a literatura se caracteriza como a escrita “[...] imaginativa, no sentido de ficção – escrita que não é literalmente verídica”. Já Bosi (1975), numa perspectiva integradora, compreende que a literatura é criada pela individualidade das experiências estéticas e pelos elementos sociais, históricos e culturais.

A literatura, na visão de Almeida (2014), precisa estimular o leitor e ter elementos que mantenham a curiosidade, a perspectiva, a realidade, a imaginação. Estes elementos, ao se tratar da literatura infantil, precisam apresentar as funções de exercitar o bom gosto da linguagem, estimular o interesse pela leitura e contribuir com o imaginário. Segundo Lourenço Filho (1957), a literatura infantil precisa atender a alguns requisitos, como o uso de linguagem própria ao público infantil, conteúdos adequados entre o imaginário e o real, conforme as etapas evolutivas do desenvolvimento cognitivo, nivelamento quanto à habilidade de leitura do aprendiz e apresentação material diferenciada.

Para Almeida (2014), os textos literários infantis começam a ganhar atenção a partir do século XVIII, quando as crianças passam a ser consideradas um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, havendo, então, o distanciamento da vida adulta, isso porque, nesse período, as crianças eram consideradas miniadultos. A partir daí, sente-se a necessidade de se oferecer uma educação diferenciada às crianças.

Nesse contexto, de acordo com Lajolo e Zilberman (1999), aparecem os primeiros textos direcionados ao público infantil, como os do Padre Fénelon (1651-1715) no século XVII, com a função de educar moralmente as crianças com roteiros maniqueístas. Do mesmo período, há contos de fadas, fábulas e contos de Charles Perrault (1628-1703), numa mesma linha moral, buscando, na tradição oral dos camponeses, a fonte para os escritos.

Num salto temporal, tem-se a literatura produzida para as crianças no conhecido “Século das Luzes”, “legítimos manuais de Ciência” como **Robinson Crusoé** (1719), do inglês Daniel Defoe (1661?-1731), e **Viagens de Gulliver** (1726), do irlandês Jonathan Swift (1667-1745). Nesse período, segundo Cunha (2014), mesmo que a individualidade da infância tenha sido reconhecida nas obras, a intenção dos textos estava alinhada com o tom educativo dos adultos.

Na sequência, alinhados com toda a produção feita para crianças, com orientação de adultos, são publicados os famosos contos e histórias dos Irmãos Grimm. Ainda de acordo com Cunha (2014, p. 36, grifo nosso), os autores alemães uniram informações de antigas narrativas orais do próprio país que, “[...] somadas a registros literários de outras procedências, inclusive contos publicados no século XVII, por Charles Perrault, resulta-

ram no volume **Contos de fadas para crianças e adultos** (1812-1822)”.

Neste breve histórico, cabe destaque às obras para crianças do inglês Charles Lutwidge Dodgson (1832-1898), conhecido pelo pseudônimo de Lewis Carroll. O autor de **Alice no País das Maravilhas**, diácono e professor de matemática, rejeitou qualquer didática tradicional, utilizando-se enormemente da imaginação (Cunha, 2014).

No Brasil, as primeiras obras literárias infantis tinham caráter educativo, herdado dos colonizadores portugueses. Entretanto “[...] às histórias que vieram com os lusitanos acrescentaram-se as tradições indígenas. Mais tarde, durante o ciclo escravagista, ambas as correntes foram enriquecidas com o aporte da cultura africana” (Cunha, 2014, p. 41).

Cunha (2014), em seus estudos, diz que o autor Antônio Marques Rodrigues (1826-1873) publicou, em 1861, com a reunião de doutrinas e didáticas, o **Livro do povo**. Na sequência, Alberto Figueiredo Pimentel (1869-1914) fez uma reunião de histórias contadas pelos mais velhos para as crianças com inspiração nas tradições locais e adaptações de narrativas de vários países: **Contos da carochinha**. Nesse levantamento, cabe menção a Monteiro Lobato (1882-1948), como marco da literatura especificamente para crianças do Brasil, com o livro **A menina do narizinho arrebitado** (1921).

A partir dessas considerações históricas, entende-se que as obras consideradas infantis retratavam a realidade de seu tempo, porém com formatos que fugiam aos fatos. Cunha (2014, p. 55) defende que eram feitas mais de “dissemelhanças que similitudes” para atrair o leitor mirim, pois, assim, fomentariam o imaginário e o fantasioso.

Cabe ainda pontuar que uma das funções dos textos literários infantis é dar voz àqueles que não a possuem. Sob a perspectiva de Candido (2004), a literatura tem a função de humanizar o homem. O autor defende que os humanos precisam se conectar com a ficção e a fantasia, desde as simples piadas, lendas e músicas até produções mais complexas, para abrir-se em perspectiva, ampliar o pensamento e criar possibilidades de se inovar e, conseqüentemente, modificar o olhar quanto às relações interpessoais e ao mundo.

Mortatti (2000, p. 13 *apud* Oliveira, 2015, p. 19) define a literatura infantil como

[...] um conjunto de textos – escritos por adultos para serem lidos por crianças e/ou jovens – que constituem um *corpus*/gênero historicamente oscilante entre o literário e o didático e que foram paulatinamente sendo denominados como “literatura infantil e/ou juvenil”, em razão de certas características do *corpus* e certos funcionamentos sedimentados historicamente, por meio, entre outros, da expansão de um mercado editorial específico e de certas instâncias normatizadoras, como a escola e a academia.

Contudo, na visão de Cunha (2014), o que caracteriza a literatura infantil é a relevância da abordagem, o respeito ao leitor, a apresentação dos conceitos numa escalada de raciocínios, as nuances da narrativa, a organização do discurso e a presença de elementos literários, como é o apelo à imaginação.

Assim, Candido (1995, p. 53) entende como conceito de literatura o resultado da estilização da representação, que se traduz na “[...] transformação e estilização da representação, ou seja, realidade em fantasia através da estilização formal da linguagem”.

O IMAGINÁRIO INFANTIL – CONSIDERAÇÕES

Imaginário – do que se trata?

No transcorrer da existência humana, o homem sempre buscou por respostas para questões que o inquietavam a fim de entender sua essência. Isso se deu de várias formas, sempre pela força do contraditório, e permitiu o aparecimento de diversos mecanismos, como a fixação de regras e a criação de códigos e representações, pois “[...] o universo interior do homem afigurava-se tão complexo e extraordinariamente grande, como o universo das coisas concretas e palpáveis” (Almeida, 2014, p. 74).

Assim, ainda segundo Almeida (2014), o ser humano buscou, através dos tempos, formas fantásticas de explicar as vivências, construir conceitos e promover as modificações de que necessitava, como “ensaios de vida”, permitindo ver além do real e acionando estruturas emocionais, sentimentos e, não menos importante, “[...] o conhecimento, a reflexão, a multiplicidade de linguagens [que] traziam ao leitor uma gama infindável de expressões, o imaginário” (Almeida, 2014, p. 75).

Almeida (2014) refere-se ao imaginário a partir do senso comum ao dizer que imaginar é criar um universo de símbolos produzindo conceitos e visões a partir de uma abrangência do mundo e da sociedade à qual o sujeito pertence. Ao usar a imaginação, a mente pode nos levar para situações impossíveis de serem concretas, reais.

Teixeira (2003) destrincha o léxico e explica que o sufixo “ário” é utilizado para dar ideia de conjunto e coleção. Sendo assim, pela etimologia, imaginário significa, em um primeiro momento, um ajuntamento de imagens. No sentido, esse arquivo de imagens é construído pelas crianças, muitas vezes, pela literatura a elas narrada quando ainda não possuem a habilidade de leitura.

A raiz da palavra em análise, imagem, ganha diversos sinônimos, como representação, imitação e visão, entre outros, sempre se opondo à realidade, tornando-se, assim, na análise de Teixeira (2003, p. 44), a imagem como correlata ao símbolo, “[...] pois se trata de uma coisa que se toma em lugar de outra”.

Teixeira (2003) segue em sua análise etimológica para outros termos como “imaginação”, referindo-se a ele como uma capacidade psicológica de elaborar conceitos novos por meio de combinações imprevistas, a partir de imagens conhecidas, partindo da ação de imaginar ao produzir imagens ou representá-las. Assim, ao admitir as definições como primeiro parâmetro de investigação do constructo, remete-se o imaginário à ideia de “mito, da utopia e da criação artística em cujo âmbito se coloca a literatura” (Teixeira, 2003, p. 44).

Mello (2010) lembra que a origem latina do vocábulo *imaginarium* tem o significado de composição por imagens mentais da representação pela consciência de coisas não presentes no momento, aludindo à capacidade humana de inventar e criar. Dessa forma, entende-se como o pensamento humano é formado não só de “percepção imediata e de um encadeamento racional de ideias, mas, também, de imagens irracionais do sonho, da neurose, ou da criação poética” (Durand, 2001, p. 35 *apud* Mello, 2010, p. 1).

O desenvolvimento do imaginário infantil

Novaes (2020) entende a imaginação como a aptidão psíquica de pensar além dos fatos, da concretude. É a capacidade de construir, até mesmo sem modelos, imagens mentais inovadoras, acessando mecanismos como a fantasia. Assim, para a autora, “[...] existem duas formas da imaginação se manifestar: a criativa – relacionada ao novo, ao planejamento de novas possibilidades

– e a reprodutiva – referente à memória e repetição” (Novaes, 2020, p. 88). Ainda sobre a concepção da imaginação, na visão de Novaes (2020), há uma concordância sobre a sua função, entre tantas outras, a de materializar o futuro, ou seja, o que está por vir, o não vivido, não experienciado. Tal exercício demonstra como “[...] a imaginação é uma formação complexa do psiquismo que se relaciona com todas as outras funções psicológicas superiores” (Novaes, 2020, p. 86).

Eagleton (2003, p. 226), ao se referir à Psicanálise, diz que, segundo Sigmund Freud (1856-1939), na fase inicial da primeira infância, a criança não consegue distinguir claramente o sujeito do objeto, e a criança e o mundo exterior se confundem: “[...] esse estado é chamado por Lacan de imaginário, onde fazemos identificações até evoluir com o ganho da linguagem”. Isso significa que o imaginário infantil é arquitetado a partir de uma falta, ou seja, as crianças imaginam o mundo porque não possuem pensamentos objetivos, ou estes estão imperfeitamente formados.

Dessa forma, imaginar é um processo bem característico da infância, acessado desde a tenra idade. Ela pode ser construída pela criatividade e por brincadeiras, imitações e relações corriqueiras, como afirma Vygotsky (1996, p. 18 *apud* Mello, 2010, p. 3): “[...] a imaginação é a base para toda a atividade criativa se manifestando assim em todos os aspectos da vida cultural, especialmente no início da vida, em que as experiências concretas são mínimas”.

Para Cunha (2016), o brincar favorece o imaginário infantil, pois é uma atividade inerente às crianças para entretenimento e distração, fazendo encenações, substituições e comportamentos não literais. Ao brincar, as crianças usam a imaginação como espaço de liberdade e decolagem em direção ao possível, realizável ou não.

Segundo Cunha (2016, p. 11), as brincadeiras contribuem com a construção de ideias, o que promove simbologias, criadas, diga-se de passagem, sem referência em um primeiro momento, mas, no instante em que as crianças questionam, “[...] a criatividade se processa e podem, paulatinamente, compreender a realidade e os modos de vida na sociedade a partir da ação de imaginar”.

Cunha (2016) diz que o brincar e imaginar tem estreita relação com a criação, ou processo criativo. E o trabalho imaginativo é intrínseco à criatividade infantil. Todas essas operações são fundamentais na evolução e no amadurecimento da criança, ao proporcionarem a evolução cognitiva, pelo raciocínio estimulado, assim como a memória, além de uma amplitude nas noções de valores morais.

A partir do estímulo da criatividade para a brincadeira, a criança modifica, pelo imaginário, a própria realidade e os modos de vida, como no brincar de casinha, trabalho e fazendinha, por exemplo, ou em outra proposta narrativa. Cunha (2016, p. 11), nessa linha de raciocínio, destaca que a “[...] criança pequena precisa utilizar-se da atividade imaginativa para compreender os valores que transitam no imaginário social”.

Faz parte do processo neurológico da imaginação, de acordo com Cunha (2016), construir fantasias, uma parte do desenvolvimento do intelecto. Isso quer dizer que, a partir do uso de imagens, se estabelecem relações de ordem conceitual e de comportamento. Ao imaginar, a mente pode levar a situações que, no real, seriam impossíveis de serem concretizadas, e as crianças, especialmente, têm apreço por essa ação mental, pois conseguem realizar vontades e transpor barreiras típicas da idade ou impostas pela sociedade (Cunha, 2016).

Assim, o imaginário, segundo Vygotsky (2009 *apud* Novaes, 2020, p. 20) possibilita ampliar as vivências, colaborando

com o desenvolvimento das crianças, na medida em que idealizam circunstâncias que não viram ou experimentaram, com base no que estão ouvindo de outras pessoas, e, no caso deste estudo, especificamente, das histórias literárias, com foco na infância.

IMAGINÁRIO E LITERATURA INFANTIL

Antes de ser registrada de forma escrita, a literatura infantil já estava presente na vida das crianças em outros formatos, como as narrativas orais, as canções de ninar e as brincadeiras com encenações de situações (Souza; Reis; Santos, 2022). Castro (2005, p. 3) concorda que é bem precoce o contato infantil com as narrativas, demonstrando interesse pelas histórias “[...] batendo palmas, sorrindo, sentindo medo ou imitando um personagem”.

A característica da literatura de manipular a palavra, independentemente do formato, é apontada como única por Almeida (2014, p. 76):

A palavra falada ou escrita enfeixa em si um poder mobilizador que pode tornar-se arte. Quer no período ágrafo (antes de ser instituída a escrita), quer no período gráfico (após ser instituída a escrita), a palavra, modulada artisticamente, passa a valorar pensamentos, linguagens, sentimentos, emoções.

Com a evolução da humanidade, quando o homem passou a usar a palavra escrita, as histórias ganharam perfil educacional, para explicar e servirem de modelo do que devia ou não ser feito, o certo e o errado. Almeida (2014, p. 77) alerta que, ao escrever para a criança, a literatura deve buscar e atingir o que é próprio do infantil, ou seja, o campo do maravilhoso “no âmbito

da fabulação infantil”. A autora reforça como os símbolos, as alegorias, os mitos e os arquétipos fazem parte da vida infantil e são responsáveis por ampliar o repertório de mundo.

As ponderações feitas pelas crianças, a partir da literatura, são fruto de sua aptidão inata de divagar em algo ainda não conhecido, em toda sua diversidade relativa às emoções como o susto, o medo e a surpresa, abrindo o espectro de sua compreensão a partir de um conteúdo estético, um texto literário narrado ou decodificado pela leitura, sendo um “[...] mecanismo psicológico que se instala desde muito cedo, afastando a criança da lógica realista vivenciada pelo adulto” (Almeida, 2014, p. 81). E isso ocorre porque o faz de conta integra a estrutura do pensamento humano.

Na visão de Cunha (2016), a criança, ao imaginar, explora a criatividade, além de vários sentidos. Para além disso, no uso da imaginação, as crianças acrescentam pontos de vista e levam o que criam para dentro de si, desenvolvendo habilidades para viver. Ao fazer isso, a partir da literatura, utilizam o verdadeiro e o que parece ser verdade, ou seja, o verossímil.

Também por meio do contato com histórias literárias, as crianças são expostas a uma diversidade de mundos, inclusive o real.

Esta relação que existe entre a realidade e a literatura possibilita que o leitor se reconheça dentro da história. Assim a leitura para a criança se torna mais prazerosa e atrativa, pois o leitor se envolve deixando-se ser conduzido pela leitura devido retratar aspectos que estão relacionados ao seu dia a dia ou algo que está totalmente fora de seu contexto social que a história lhe apresenta (Costa *et al.*, 2020, p. 42.519).

No que se refere à posição de Almeida (2014, p. 77), entende-se que, ao apresentar mundos diferentes da realidade, ou seja, alternativos, as histórias aguçam o repertório individual de cada leitor mirim para criar cenas, personagens mágicos e situações extraordinárias, como, por exemplo, elaborando um “[...] momento mágico e intransferível de penetrar na aura da fantasia”. Isso encoraja as crianças a exercitarem a criatividade para visualizar essas histórias no pensamento, o que é essencial para o desenvolvimento cognitivo e emocional, “[...] ou seja, a literatura nos oferece uma forma de provocar o imaginário e de criar possibilidades de descobrir conflitos e soluções, através dos problemas que vão sendo apresentados no enredo das histórias” (Souza; Reis; Santos, 2022, p. 107).

Vygotsky (2009, p. 36 *apud* Ferreira, 2019, p. 21) diz que trabalhar a imaginação favorece a abstração, porque “[...] existe o processo de dissociação que é de grande importância, pois ele está na base do pensamento abstrato, da formação de conceitos, fundamental para outros tipos de aquisição de conhecimento, inclusive os de ordem emocional e social”. Almeida (2014, p. 90) completa: “[...] A literatura serve ao imaginário, munindo-o de elementos formadores. O imaginário alimenta-se e realimenta-se dela. É uma relação circular, infinita; não se fecha jamais”.

Ademais, os textos literários não são propriamente funcionais; ao contrário, apresentam grande subjetividade e plurissignificação, habilidades que necessitam de imaginação para serem executadas. De outra forma, a literatura mistura sonho e realidade pelo uso da palavra de forma artística. “Aspectos estéticos, a cultura do maravilhoso e o desenvolvimento da imaginação e da criatividade proporcionados pela literatura infantil são meios para a moralização e civilização dos pequenos leitores, futuros homens de nossa sociedade” (Oliveira, 2015, p. 51).

À vista disso, a literatura auxilia na forma como as crianças percebem o mundo ao seu redor, e, ao ter uma experiência diária com a leitura, permite que elas “[...] aprimorem seus aspectos múltiplos e que possam mudar sua realidade, visto que o ato de ler instiga a curiosidade e amplia novos horizontes, proporcionando a criança viajar no mundo da imaginação podendo, assim, recriar suas próprias histórias” (Costa *et al.*, 2020, p. 42.515).

Pouco a pouco, na infância, o símbolo lúdico converte-se em representações adaptadas em montagens e informes, que mais tarde se transformam em construções bem mais elaboradas por meio do desenho, da pintura, da modelagem, da dobradura de papel e da dramatização, entre outros recursos (Almeida, 2014).

A CONTRIBUIÇÃO DA LITERATURA PARA A CONSTRUÇÃO DO IMAGINÁRIO DA CRIANÇA

Almeida (2014) reafirma que o processo de ensino-aprendizagem como via de desenvolvimento e superação de obstáculos requer ações conscientes e planejadas a fim de que ganhe corpo e alcance a verdadeira dimensão humanizadora, auxiliando no incremento das habilidades de percepção, na fomentação do trabalho em equipe e, com as discussões realizadas em grupo, na criação de conexões significativas a partir da troca de repertórios.

Entretanto, na compreensão da autora, é necessário para o aprender que o/a educando/a tenha acesso a recursos já existentes em seu psiquismo, mas que precisam de estímulos para vir à tona, como é o caso da imaginação. “[...] Imaginar é uma ação que colabora para outros processos de instrução típicos do ensino. Entre as práticas lúdicas de sala de aula, estão as brincadeiras, os jogos, as imitações” (Almeida, 2014, p. 75).

Freire (1997, p. 47) completa:

Saltar um rio largo, atravessar uma ponte estreita, repartir a comida feita, são atividades que materializam, na prática, a fantasia imaginada, e que retornarão depois da prática em forma de ação interiorizada, produzindo e modificando conceitos incorporando-se às estruturas do pensamento.

Sénéchal e LeFevre (2002) são autoras de um dos trabalhos mais citados sobre impactos da leitura no desenvolvimento do ser humano. Elas acompanharam 168 crianças de famílias das classes média e alta do Canadá, desde o final do ensino infantil até o equivalente ao 3º ano do ensino fundamental I no Brasil. Entre as conclusões dos estudos, expor crianças aos livros de maneira informal, em casa, desempenha importante papel no desenvolvimento de habilidades de linguagem, ao expandir o vocabulário, melhorar a compreensão oral e desenvolver habilidades de comunicação verbal e escrita.

Nesse caminho inicial da vida estudantil, nos dizeres contidos na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (Brasil, 2018), os contatos com a literatura pelas contações de histórias, o manuseio de livros e os cantinhos de leitura desempenham papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem infantil, possibilitando uma série de práticas importantes que auxiliam no crescimento intelectual, emocional e social.

Brito (2013) entende que os estímulos ativados pela literatura são tão impactantes que, além de fomentarem a criatividade, conquistam a atenção dos aprendizes e conseguem resgatar os mais diversos tipos de aprendizado, como a instrução, o raciocínio e o senso crítico. Ao fazer uso da literatura, se ganha, na prática da cooperação, pela necessidade de ajuda mútua entre

os estudantes, a resolução das dificuldades naturais ou criadas, e, à medida que fazem trocas, no caminho de ensinar, acabam aprendendo. Isso favorece o autoconhecimento quando o indivíduo articula pensamentos e debate com os colegas, aumentando a habilidade para refletir sobre suas próprias necessidades, e, além disso, gera um sentimento de pertencimento.

Yunes (2009) diz que, na sala de aula, a leitura ou a audição de textos infantis provocam nos/as docentes a capacidade de solucionar problemas e apresentar suas realidades individuais, acionando comandos cognitivos que permitem relembrar ou reproduzir algo aprendido. Os/as docentes são instigados a determinar um problema essencial, reorganizar o material e combinar ideias, métodos ou procedimentos previamente aprendidos. As histórias podem ajudá-los a melhorar suas competências socioemocionais, incentivando o cultivo de relações interpessoais, pois a construção do consenso faz parte das habilidades sociais (Alexandre, 2019).

Quando se trata da literatura infantil oferecida para os que ainda não sabem ler, reúne-se a força da fantasia na construção do pensamento, pois o princípio primordial das histórias fantásticas é transmitir “fruição sem a preocupação do ensinamento em si” (Mello, 2010, p. 2), mas mantendo crianças interessadas pela curiosidade com o desenrolar da trama, dispostas a resolver mistérios e provocadas a construir as próximas etapas do roteiro. Com o tempo, a depender, entre outras questões, do vínculo com o contador e sua capacidade de contação, as crianças são ainda capazes de questionar posturas dos/as personagens e resultados de ações do pensamento articuladas com a imaginação que se apresentam.

A partir do momento em que a criança aprende a decifrar os códigos da escrita, a literatura colabora para além de reforçar a ortografia das palavras, pois as histórias lidas para uma criança,

diferentemente das de tradição oral, revestem-se de qualidade estética diversa da oralidade simples (Almeida, 2014). Com o avanço do hábito de ler, os leitores mirins passam a entender o sentido de uso dos léxicos e podem, a partir disso, autonomamente, selecionar os trechos que simbolicamente atendam às suas necessidades.

O contato com as histórias pode ainda mudar a forma como a criança percebe o meio em que vive, além de ser estimulada a adquirir conhecimentos, informações diferentes do seu universo particular e possibilidades distantes de sua realidade. Dessa forma, as crianças perguntam, informam, questionam e são capazes de formar opiniões a partir das conversas sobre o que foi lido (Castro, 2005). Os questionamentos do/a docente devem perpassar ainda sobre o acesso às produções, pois isso serve, de alguma forma, ao processo de desenvolvimento de habilidades como a autoavaliação. Assim, a literatura infantil assessora a criança, inicialmente, na interação com os outros pelo ouvir e se expande no aprendizado e na melhora da concentração, desenvolvendo a criatividade e a sensibilidade.

Para Vieira e Brito (2014), a literatura auxilia a criança a modificar sua visão de mundo e, em muitos casos, também preserva tradições e culturas. Então, a abordagem pedagógica através da literatura é uma ferramenta mediadora e eficaz para lidar com questões ligadas à diversidade e à inclusão, proporcionando às crianças a oportunidade de explorar e compreender diferentes culturas e perspectivas. Nesse mesmo rumo, além de permitirem o nascer imagético de situações, os textos para as crianças ajudam na formação de valores a partir da criação de uma consciência histórica e cultural, pois oferecem *insights* de diferentes épocas e contextos.

O acesso à literatura, segundo Souza, Reis e Santos (2022), garante a descoberta de novos lugares e modos de agir e

de ser pertencentes a outros tempos, como regras e comportamentos éticos. Souza, Reis e Santos (2022), fundamentados em Abramovich (1997), lembram como a literatura infantil oferece formas diversas de saber sobre história, filosofia e antropologia, por exemplo, sem, necessariamente, saber do que se trata. Se estiver habituado a ouvir histórias desde cedo, esse mesmo leitor faz relação de uma narrativa com outra, estabelece conexões entre perfis de personagens, compara enredos e é capaz de criar outras possibilidades de desfechos, o que são ações típicas da construção do saber, com o pensamento lógico de sequenciamento de ideias (Castro, 2005).

De acordo com Almeida (2014), para além dos ganhos culturais e de ampliação de mundo, explorar o imaginário infantil por meio de textos de diversos gêneros abre caminhos para a motivação e a aprendizagem significativa.

A criança, em contrapartida, não passou pela experiência do tempo vivido, não vivenciou, conscientemente, a realidade das verdades comuns a todos; vive submersa nas suas “verdades”, alimenta-se delas e nelas, edifica seu sentir e seu pensar. A criança constrói e desconstrói realidades. A ilusão é sua matéria-prima; a ilusão é multiforme, natureza que lhe confere o poder da transmutação de coisas, fatos e pessoas (Almeida, 2014, p. 9).

Entre várias capacidades, ouvir histórias desde cedo auxilia no desenvolvimento de habilidades linguísticas. Ao ouvir as narrativas então com palavras desconhecidas, a criança tem a curiosidade ativada e, depois de uma explicação, assimila o significado. Se já sabe ler, pensa na grafia correta e no contexto em que são usados os novos termos (Vieira; Brito, 2014).

Além de ficar exposta a novas palavras, ao amplo vocabulário e a estruturas gramaticais, a criança consegue simbolizar a partir do que é contado (Souza; Reis; Santos, 2022). Livros e histórias oferecem um ambiente rico em vocabulário, promovendo a aquisição de novas palavras e a compreensão da estrutura da língua materna, criando educandos/as proficientes em leitura, escrita e comunicação verbal.

Na questão cognitiva, Oliveira (2015, p. 42) destaca “[...] que a escolha de livros ilustrados, por exemplo, pode ajudar no treinamento da audição e apreciação de imagens, levando as crianças a desenvolverem habilidades que serão necessárias no processo de leitura e escrita”. Isso se explica porque toda informação é construída a partir de dados colhidos aleatoriamente, depois de serem estruturados, interpretados e apresentados dentro de um contexto para quem os interpreta. Esse é um fluxo admitido no processo de ensino e aprendizagem, quando, a partir de elementos recebidos pela visão, pela audição, pelo olfato, pelo tato e pelo paladar, cada indivíduo forma um conhecimento.

No caso de leitura em voz alta, há um favorecimento para habilidades de escuta e compreensão, pensamento crítico e empatia. É possível também depurar o diálogo na construção do ser social. “A contação de história, seja qual for a forma de apresentação, é capaz de cativar, interessar e estimular o imaginar, o falar, o cantar, o socializar, o brincar e muitas outras possibilidades que tangem todo esse processo” (Madeira; Rodrigues, 2021, p. 2).

Isso se justifica porque um dos primeiros movimentos de aprendizagem, nos passos iniciais da alfabetização, está o ensino da fala. Gravar fonemas e grafemas e a relação direta dessas habilidades estão ligados diretamente com os princípios da leitura, numa transposição técnica da linguagem oral para a linguagem escrita, em toda a sua particularidade e arbitrariedade. Como

afirmam Costa *et al.* (2020, p. 42.517), “[...] a leitura envolve vários elementos, sendo o primeiro deles aprender a decodificar as representações simbólicas, para assim compreender o significado das palavras e interpretar os códigos presentes na escrita”.

Por outro lado, ler para crianças incrementa as habilidades cognitivas e emocionais, pois causa impacto na imaginação, na abstração e na promoção do envolvimento socioemocional. Um dos principais ganhos na socialização é a possibilidade de dialogar a partir do texto literário, pois ele permite perceber as funções técnicas ou utilitaristas e, de alguma forma, revela “[...] a dimensão social, concreta e inclusiva do desenvolvimento e efetividade da interação comunicativa” (Souza; Reis; Santos, 2022, p. 108).

Complementa Almeida (2014, p. 76):

A literatura na sala de aula, adotada como instrumento pedagógico, via de descobertas e de construções cognitivas e emocionais, via de reforço da subjetividade da criança, ainda não populariza. Vê-la como mera atividade complementar é uma postura que exige uma urgente revisão das metas e estratégias no curso de aquisição da leitura que se pretende sólida, instigadora, investigativa e sensível.

Vieira e Brito (2014) compreendem que a proximidade com a leitura proporciona ao leitor, independentemente da idade, a sensibilidade diante das relações experienciadas e vividas pelos/as personagens, o que facilita o desenvolvimento de empatia e compreensão sobre as pessoas e do mundo ao seu redor. A partir da leitura, as crianças aprendem a criar estratégias para a solução de problemas de maneira consciente ao se depararem com as situações contidas nas histórias, sendo instigadas a questioná-las e a pensar em soluções.

Fazendo uma análise sobre como a BNCC (Brasil, 2018) abarca a questão do imaginário no decorrer de seus escritos, é possível inferir que há poucas situações em que o termo é apresentado e direcionado a ser trabalhado a partir das habilidades previstas no documento, que orienta o que os/as educandos/as brasileiros/as devem desenvolver ao longo da escolaridade básica.

Em relação às competências específicas de Língua Portuguesa para o ensino fundamental contidas no documento, é trazida uma única menção em relação ao imaginário, relacionando-o à leitura:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (Brasil, 2018, p. 87).

A BNCC (Brasil, 2018, p. 97 e 111) apresenta, ainda, apenas duas habilidades que pretendem trabalhar com o imaginário nos anos iniciais do ensino fundamental:

(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade; e
(EF12LP18) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades,

jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição.

Outro ganho para o processo de ensino e aprendizagem é a aquisição do hábito de ler e ouvir histórias, fomentando a imaginação e trazendo à tona o encantamento, que fogem à razão do leitor a fim de provocar o uso da criatividade. Como defendem Lajolo e Zilberman (1999), histórias maravilhosas propõem universos inventados e sugerem que o leitor crie o cenário, dê formato aos seres e ajude no desfecho de uma narrativa, criando, dessa forma, modelos para serem usados futuramente. Com o hábito de ler e a bagagem acumulada a partir da leitura ao longo do tempo, a criança aprende a interpretar o que lê, além de desenvolver o senso crítico, pois, “[...] nos grandes escritores, encontramos simbologias que aclaram e valorizam ideias; criam e estendem condutas, instigam e aprofundam reflexões” (Almeida, 2014, p. 88).

Por fim, o uso de literatura infantil aprimora os processos de dissociação, artifícios que estão na base da formação de conceitos, fundamental para outros tipos de aquisição de conhecimento (Vygotsky, 2009 *apud* Ferreira, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo demonstrou a importância da articulação entre a literatura e o imaginário infantil, pelo fato de que a literatura anuncia e provoca sentimentos e emoções na criança, criando possibilidades de estabelecer relações com suas vivências, com sua realidade. Pela literatura, a imaginação se expande, se reformula, se recria e se concretiza. Assim, criar o hábito de ler

é fundamental para desenvolver a fantasia e o mágico e ampliar a coleção de imagens mentais dos indivíduos, principalmente na primeira infância, fase essencial para o ser humano. O estudo também deixa evidenciado que imaginar faz parte dos processos cognitivos infantis, e, nesse sentido, a literatura infantil não apenas diverte as crianças, como as auxilia na compreensão do mundo e na resolução de seus problemas, suas dúvidas.

Outra questão a ser pontuada, a partir do estudo realizado, é a importância da literatura desde a mais tenra idade, pois, no início do seu desenvolvimento, a criança lê o mundo pelos sentidos e movimentos. Assim, a leitura oralizada cria uma coleção de imagens que auxiliarão a criança a estar no mundo e a nele agir, sentir e intervir. Além disso, contribui com o desenvolvimento das habilidades cognitivas, amplia o vocabulário e auxilia nas relações interpessoais e na empatia com a diversidade.

O estudo também identificou que é consenso, por parte dos/as autores/as, que o contato com a literatura na infância melhora a capacidade de inferência e a criação de estratégias para a resolução de problemas, na organização de ideias, no autocohecimento, na habilidade de questionar e debater e em tantas outras habilidades necessárias para o processo de ensino e aprendizagem. Isso porque a literatura contribui com a ampliação do escopo imagístico da criança, o que a auxilia na criação de recursos para atuar no mundo.

Dessa maneira, concluiu-se que a literatura é um recurso valioso para a ampliação e o enriquecimento do imaginário infantil, pois, através dela, a criança vivencia situações fantasiosas e/ou reais que as envolvem em sentimentos e emoções, o que cria possibilidades de entender a si mesmo e ao outro.

REFERÊNCIAS

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

ALEXANDRE, S. R. de A. **A importância da leitura no processo de ensino e aprendizagem**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Letras) - Centro de Ciências Humanas e Agrárias. Departamento de Letras e Humanidades. Universidade Estadual da Paraíba, Catolé do Rocha, 2019.

ALMEIDA, M. da G. de S. **A importância da literatura como elemento de construção do imaginário da criança com deficiência visual**. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOSI, A. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 1975.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

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

BRITO, R. S. A. de. **Literatura infantil no processo de aquisição da leitura e da escrita**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) - Centro de Ciências Aplicadas e Educação. Departamento de Educação. Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape, 2013.

CANDIDO, A. Literatura, espelho da América? **Luso-Brazilian Review**, Madison, v. 32, n. 2, p. 15-22, 1995.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.

CASTRO, E. F. **A importância da leitura infantil para o desenvolvimento da criança**. 2005. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) - Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral, 2005.

COSTA, C. D. M. da *et al.* Literatura: o prazer pela leitura através do imaginário infantil. **Brazilian Journal of Development**, São José dos Pinhais, v. 6, n. 7, jul. 2020.

CUNHA, E. A. de P. **Ruptura e renovação no conto de fadas brasileiro: Emília, Clara Luz e leitor em parceria lúdica**. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras) - Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

CUNHA, M. L. P. da. **A importância da imaginação infantil**. 2016. Artigo (Pedagogia) - Centro de Pedagogia. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

EAGLETON, T. **Teoria da Literatura: uma introdução**. Tradução: Waltersir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FERREIRA, B. **O desenvolvimento da imaginação pela literatura**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) - Instituto de Biociências. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2019.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1997.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1999.

LOURENÇO FILHO, M. B. Literatura infantil e juvenil. *In*: CRUZ, J. M. da. **Da história da Literatura**. São Paulo: Melhoramentos, 1957.

MACHADO, M. M. O imaginário infantil como trabalho-em-processo. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 12, p. 281-295, jul./dez. 2010.

MADEIRA, V. de J.; RODRIGUES, T. A. A construção do imaginário infantil e da formação de um futuro leitor. CONGRESSO INTERNACIONAL DE TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO, 18., 2021, Caruaru/Recife. **Anais...** Caruaru/Recife: 2021.

MELLO, I. E. de. O imaginário no cotidiano escolar. SEMANA DE LETRAS, 10., 2010, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2010.

NOVAES, T. de S. G. O conceito de imaginação em Vigotski. *In*: PEREIRA, D.; ESPÍRITO SANTO, J. de P. do. (org.). **Saberes tradicionais e conhecimentos científicos nas Ciências Humanas**. Ponta Grossa: Atena, 2020.

OLIVEIRA, F. R. de. **História do ensino da literatura infantil na formação de professores no Estado de São Paulo (1947-2003)**. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

SÉNÉCHAL, M.; LEFEVRE, J-A. Parental involvement in the development of children's reading skill: a five-year longitudinal study. **Child Development**, Minneapolis, v. 73, n. 2, p. 445-460, mar./abr. 2002.

SMOLE, K. C. S. *et al.* **Era uma vez na matemática: uma conexão com a literatura infantil**. 2. ed. São Paulo: IME-USP, 1995.

SOUZA, C. S. M. de; REIS, M. B. de F.; SANTOS, J. L. M. dos. A literatura infantil na construção do imaginário social da inclusão: contribuições do dialogismo bakhtiniano. **Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades**, Rio Branco, v. 10, n. 1, 2022.

TEIXEIRA, I. P. Literatura como imaginário: introdução ao conceito de poética cultural. **Revista Brasileira**, São Paulo, v. 10, n. 37, p. 43-67, 2003.

VIEIRA, D. D.; BRITO, L. T. de A. A contação de histórias na educação infantil. CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO, 2014, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande: 2014.

YUNES, E. **Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados**. Curitiba: Aymarâ, 2009.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DIFICULDADES E DESAFIOS VIVENCIADOS NA PERSPECTIVA DA MODELAGEM MATEMÁTICA

*CUNHA, Michael de Oliveira*⁴

*AVELAR, Petrina Rúbria Nogueira*⁵

RESUMO

Com a pandemia causada pelo coronavírus (Covid-19), foi necessário inovar o modo de ensinar, uma vez que as aulas presenciais foram suspensas. Com isso, houve aumento dos recursos tecnológicos como meios de ensino, além da presença de novas metodologias, a fim de reduzir os impactos negativos causados no aprendizado dos alunos. Uma das estratégias adotadas foi a Modelagem Matemática, que se apresenta como ferramenta capaz de proporcionar uma prática investigativa que corrobora com a aprendizagem. Assim, este capítulo buscou desenvolver uma atividade de Modelagem Matemática com os alunos de uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA). No entanto, não foi possível devido ao fato de as aulas de Matemática coincidirem com os horários de jogos de futebol da Copa do Mundo, por conta dos feriados prolongados e pela escola liberar os estudantes para tais acontecimentos. Assim, por meio de um questionário, foram analisadas as respostas dos alunos e do professor da turma em questão sobre Modelagem Matemática, com vistas a evidenciar as dificuldades encontradas pelos estudantes acerca

⁴ Licenciado em Matemática pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)/Unidade Acadêmica de Divinópolis.

⁵ Professora efetiva de Matemática na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)/Unidade Acadêmica de Divinópolis. E-mail institucional: petrina.avelar@uemg.br

de atividades matemáticas desenvolvidas por Modelagem na EJA e se esta metodologia se apresenta eficaz em turmas de educação para jovens e adultos. Além de entender sobre a perspectiva destes alunos quanto à modelagem, foi relatado sobre o que eles consideram importante no ensino de Matemática e como é ser professor de uma turma da EJA.

Palavras-chave: Modelagem Matemática. Educação de Jovens e Adultos (EJA). Pandemia de coronavírus.

INTRODUÇÃO

A pandemia de coronavírus (Covid-19) privou estudantes e professores do convívio presencial durante dois anos em todo o mundo. O isolamento social se fez necessário como uma das normas preventivas de contágio da doença. Esse período foi caracterizado, inclusive, por grandes dificuldades de acesso às tecnologias digitais, seja por computadores, internet ou celulares inteligentes para as pessoas menos favorecidas quando o assunto era aula remota.

As aulas ministradas por meio da internet foram uma ótima tentativa de manter o processo escolar. No entanto, as pessoas que não conseguiram artefatos para fazê-lo ficaram muito prejudicadas. Um estudante que estava no 9º ano do ensino fundamental antes da pandemia, ao retornar para o ensino presencial, voltou para o 3º ano do ensino médio.

Os conteúdos curriculares possivelmente ficaram muito comprometidos por haver esse espaço sem escola presencial, sem aula, durante dois anos.

A Modelagem na Educação Matemática pode ser um meio de se pensar temas interessantes para os estudantes e também uma forma para se trabalhar conteúdos de séries que ficaram comprometidas pelo isolamento social.

Este estudo se justifica na importância de o professor de Matemática estar atento às demandas dos estudantes para desenvolver atividades que tenham uma relevância para o aprendizado deles. A atividade de Modelagem Matemática⁶ pode ser uma estratégia para propiciar uma prática investigativa, com resultados interessantes, tanto para os estudantes quanto para o professor e os pesquisadores interessados na temática.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) despertou o interesse do primeiro autor deste estudo em meados de 2009, quando ele cursava o 1º ano do ensino médio. A mãe dele, Dona Cleide, resolveu retornar à escola. Casada, mãe de dois filhos, trabalhadora e, ainda assim, com uma rotina corrida, ela resolveu que era hora de encarar um desafio de voltar a estudar e se formar, pois havia estudado somente até o 5º ano do ensino fundamental I (antiga 4ª série). Ao retomar os estudos, ingressou em um programa de educação para adultos de uma escola da rede estadual situada na pequena cidade de Abaeté (MG). A cada trimestre, eram ofertadas duas disciplinas e, ao final de cada trimestre, era realizada uma avaliação em que era preciso obter nota superior a 60% para aprovação nas respectivas disciplinas.

Com o decorrer do curso, em vários momentos, o autor ajudou a mãe em seus estudos. Eram momentos desafiadores e prazerosos ao mesmo tempo, tanto para ele quanto para ela. Por vezes, ela convidava seus colegas para irem estudar com eles. Com isso, ele pôde vislumbrar a presença como futuro professor de Matemática lecionando em turmas de EJA.

É importante que haja novas abordagens pedagógicas na educação de jovens e adultos, tendo como foco o desenvolvimento de atividades em Modelagem Matemática, além de tornar possível uma maior participação dos estudantes da EJA no seu

6 Neste capítulo, tanto a expressão Modelagem Matemática quanto o termo Modelagem serão utilizados como referência à Modelagem na Educação Matemática.

processo de aprendizagem, podendo contribuir, de forma significativa, com a qualidade do ensino e também para a melhor absorção dos conteúdos matemáticos pelos alunos.

Partindo das dificuldades pós-pandêmicas enfrentadas por estudantes da EJA, e levando em consideração o processo ensino-aprendizagem de Matemática para jovens e adultos, o presente trabalho tentou desenvolver uma atividade de Modelagem Matemática com o intuito de responder ao seguinte problema de pesquisa: Quais são as dificuldades encontradas por uma turma da EJA em aulas de Matemática sobre atividades de Modelagem Matemática?

Com essa questão direcionadora, o objetivo desta pesquisa foi desenvolver uma atividade de Modelagem Matemática em uma turma da EJA, com o intuito de promover a participação dos alunos em sua própria aprendizagem, levando em consideração as maiores dificuldades encontradas nas aulas de Matemática. Mais especificamente, os objetivos deste estudo são:

- Identificar e relatar possíveis dificuldades de estudantes da EJA;
- Investigar as percepções, tanto dos estudantes quanto do professor, em relação à atividade de Modelagem Matemática;
- Investigar as demandas dos estudantes e do professor e suas percepções referentes às aulas de Matemática na EJA.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A EJA surgiu a partir da necessidade de erradicar o analfabetismo e promover a inclusão social no país. Atualmente,

a EJA tem como foco a reparação da escolarização, a inclusão social do jovem ou adulto no mercado de trabalho e a aprendizagem a ser utilizada no seu cotidiano. Espera-se que este estudo possa proporcionar mudanças na forma como a Matemática é ensinada nas turmas de EJA, de forma a promover a participação dos alunos em seu próprio processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração as principais dificuldades encontradas nas aulas de Matemática, através das narrativas dos jovens e adultos. No Brasil, ainda é grande o percentual de pessoas analfabetas. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2019 (IBGEEDUCA, s. d.), a taxa de analfabetismo foi estipulada em 6,6% da população, em torno de 11 milhões de pessoas. Entre os dados, a região que mais se destacou foi o Nordeste, com 13,9% de taxa de analfabetismo. A pesquisa traz ainda o número de matrículas na EJA em 2020: 3.002.749. Com as narrativas feitas pelos jovens e adultos, tenta-se identificar e investigar as demandas e dificuldades encontradas por estudantes da EJA, além de trabalhar temáticas de interesse dos alunos, promovendo uma maior interação e participação no processo de aprendizagem dos jovens e adultos.

A EJA é um plano de educação voltado para pessoas que não tiveram oportunidade de completar seus estudos na educação básica, ou até mesmo uma educação não iniciada, e, assim, acabam recorrendo aos estudos na adolescência ou até mesmo na fase adulta. Este impedimento não pode ocorrer de forma isolada, pois pode haver relação direta ou indireta com a exclusão cultural e social do indivíduo, enxergando na retomada dos estudos uma forma de reinserção com a oportunidade de escolarização através da EJA (Fonseca, 2007).

Na legislação vigente, a EJA inclui cursos de alfabetização e/ou exames complementares no nível fundamental e médio. A

Lei nº 9.394/1996, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no Art. 37, aborda que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (Brasil, 1996).

Neste contexto, de acordo com Fonseca (2007, p. 15), “o grande traço definidor da EJA é a caracterização sociocultural de seu público, no seio da qual se deve entender esse corte etário que se apresenta na expressão que a nomeia”.

Para Pardim e Calado (2016), estão presentes, na EJA, inúmeras problemáticas, e algumas destas se destacam de acordo com o público que a compõe e os diversos motivos que este público apresenta para retornar à sala de aula.

Trabalhar com um público diferenciado, heterogêneo em suas raízes e culturas, torna-se um grande desafio para a educação, uma vez que, dentro da sala de aula, essas diferenças deverão ser respeitadas e, para, além disso, suas experiências deverão ser valorizadas e tornarem-se parte do processo educativo. Uma vez reconhecida essa necessidade, no Parecer CNE/CEB a EJA, de acordo com a Lei 9.394/96, a Educação de Jovens e Adultos passa a ser uma modalidade de educação básica nas etapas de ensino fundamental e médio, usufruindo de uma especificidade própria que, como tal, deveria receber um tratamento consequente (Pardim; Calado, 2016, p. 101).

A Constituição Federal Brasileira, no Art. 208, garante o direito à educação: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental obriga-

tório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 1988).

A EJA é conduzida por uma série de diretrizes educacionais, considerando apenas suas especificidades, e, aplicada à Modelagem Matemática, tem um princípio ativo eficaz e capaz de influenciar positivamente no processo de ensino-aprendizagem de Matemática.

Desta forma, Fonseca (2007, p. 44) diz que a EJA “é mais uma iniciativa governamental que visa diminuir os altos índices de analfabetismo em prol de melhores resultados na escolarização da população”. O principal objetivo do governo com a escolarização de jovens e adultos é diminuir os índices de analfabetismo, trazendo políticas públicas e assegurando o direito à educação para todos.

MODELAGEM NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

A Modelagem Matemática tem como foco proporcionar formas diferentes de estudar, identificar e resolver situações/problemas provenientes da realidade. Considerada uma ferramenta eficaz para o ensino e aprendizagem, a Modelagem Matemática desperta maior interesse nos alunos, tornando-os críticos e desenvolvendo sua capacidade de raciocínio lógico (Almeida; Dias, 2004).

A Modelagem Matemática em sala de aula pode ser vista como uma atividade essencialmente cooperativa, onde a cooperação e a interação entre os alunos e entre professor e aluno tem um papel importante na construção do conhecimento. Por outro lado, a relação com a sociedade também pode ser fortemente estimulada,

uma vez que o problema investigado pelo aluno tem nela a sua origem (Almeida; Dias, 2004, p. 4).

Ainda de acordo com Almeida e Dias (2004, p. 5), “não é mais suficiente o aluno aprender Matemática e saber utilizá-la para resolver problemas cotidianos”. É preciso saber identificar e interpretar, para que, desta forma, ele consiga colocar em prática seus conhecimentos e suas habilidades em situações matemáticas providas do cotidiano.

A aplicação da Modelagem no contexto escolar implica diretamente na formação do cidadão crítico capaz de identificar e desenvolver técnicas para uma resolução desta problemática. “A modelagem matemática, na perspectiva da Educação Matemática, pode ser definida, de maneira geral, como a abordagem de problemas da realidade, utilizando conteúdos matemáticos” (Souza; Barbosa, 2014, p. 2).

De acordo com Barbosa (2004), o ambiente de Modelagem está diretamente ligado à problematização e sua investigação, na qual o aluno deve, primeiramente, reunir as informações e criar perguntas ou problemas. Após a problematização, é preciso fazer uma reflexão acerca das informações para dar conta de sua resolução e investigar formas de resolvê-las.

A aplicação de uma atividade de Modelagem Matemática consiste, basicamente, em cinco etapas: i) Escolha do tema a ser investigado; ii) Fazer o levantamento de dados relevantes do tema escolhido; iii) Promover soluções para o problema matemático proposto; iv) Tornar válidas as soluções matemáticas encontradas; e v) Promover a tomada de decisão com base nos resultados obtidos nas etapas anteriores (Meyer; Caldeira; Malheiros, 2018).

A Modelagem Matemática valoriza a construção do conhecimento, tendo como foco a participação direta dos alunos, na qual eles realizam todas as etapas, contando com o professor como intermediador. Diante disto, para Pinto e Araújo (2021, p. 6),

a modelagem pode configurar-se como uma possibilidade para que os alunos relacionem a matemática com uma dada situação real; desenvolvam habilidades matemáticas e de outras disciplinas do currículo escolar; vivenciem uma investigação em sala de aula, assumindo-se como protagonistas do processo; reflitam e tomem decisões embasados no conteúdo matemático e em questões sociais, políticas, econômicas ou ambientais, que podem surgir no desenvolvimento da atividade.

Para Pinto e Araújo (2021), um plano de ação de Modelagem pode ser definido como um produto do planejamento de ações desta área da Educação Matemática, que inclui a sistematização de decisões relacionadas ao planejamento de ações promovidas pelo professor, podendo este plano ser remetido a um documento.

O ensino de Matemática aplicado à Modelagem tem como foco a liberdade para a prática dos conteúdos trabalhados. Sendo assim, “o ensino através da modelagem procura propiciar o emergir de situações problema as mais variadas possíveis, sempre dentro de um contexto fazendo com que a matemática estudada tenha mais significado para o aluno” (Burak, 1987, p. 17-18).

METODOLOGIA

A pesquisa em questão é considerada qualitativa em função da análise de dados e conteúdos obtidos a partir da atividade de Modelagem e, posteriormente, por meio da coleta de dados ocorrida através de questionários. Os formulários *on-line*, respondidos por alunos e pelo professor da EJA, reúne dados de forma narrativa, sendo analisados e comentados posteriormente.

Para Gil (2010, p. 116), “a elaboração de um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos. Naturalmente, não existem normas rígidas a respeito da elaboração do questionário”.

Uma pesquisa qualitativa depende diretamente de alguns fatores, sendo eles a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os meios que foram utilizados para a realização da pesquisa e também as hipóteses que nortearam a investigação do tema, sendo definidos estes processos como uma sequência de atividades (Gil, 2010).

A presente pesquisa, identificada como “Educação Matemática na Educação de Jovens e Adultos: dificuldades e desafios vivenciados na perspectiva da Modelagem Matemática”, foi desenvolvida em uma turma da EJA de uma escola da rede estadual na cidade de Divinópolis (MG). A escola em questão foi escolhida em função do trabalho do primeiro autor desta pesquisa como estagiário na instituição, levando em consideração o conhecimento prévio de toda a estrutura e do corpo docente da escola, além de ele ter se sentido acolhido para o desenvolvimento da atividade de Modelagem.

As aulas de Matemática aconteciam toda sexta-feira, no 2º e 3º horários, tendo sido realizadas três visitas, que ocorreram da seguinte maneira:

Na 1ª visita, foi feita a apresentação, na qual foi explicada a definição de Modelagem Matemática e como ela poderia contribuir com a formação daqueles alunos ali presentes; foram utilizadas as duas aulas para essa introdução e o esclarecimento de dúvidas em função da atividade a ser desenvolvida.

A 2ª visita ocorreu para que fosse escolhido o tema da atividade a ser desenvolvida em sala de aula. Como alguns alunos não estavam presentes na 1ª aula, foi feita uma breve introdução com o objetivo de melhor exemplificar o que seria trabalhado em sala de aula com a turma. Iniciou-se, então, a discussão sobre qual tema trabalhar em uma atividade de Modelagem. O professor regente da turma, com o objetivo de auxiliá-la, foi anotando as sugestões. Em função do cenário político no momento da escolha do tema, surgiram indagações sobre períodos políticos em que se vivia melhor. Tendo em vista essa discussão, a turma, em conjunto com o professor, optou por trabalhar uma atividade de Modelagem relacionada à Matemática Financeira, especificamente com o poder de compra nos últimos cinco anos e o custo da cesta básica. Após a escolha do tema, iniciou-se o desenvolvimento da atividade.

Em conversa com o professor regente da turma, foi sugerido por ele que fosse trabalhada a atividade de Modelagem correlacionada à matéria de funções do 1º grau, que seria abordada por ele cerca de 45 dias após a escolha do tema, pois ele precisava concluir um conteúdo que já estava sendo aplicado. Apesar de o primeiro autor deste estudo não concordar com o fato de que uma atividade de Modelagem possa acontecer vinculada previamente a um conteúdo matemático, seguiu-se na orientação sobre como o professor regente quis direcionar a atividade de Modelagem. Após a concretização do prazo e do conteúdo solicitado pelo professor, iniciou-se a atividade de Modelagem com a escolha do tema.

1ª etapa: a escolha do tema

O processo de escolha do tema ocorreu de forma gradual. Foi realizada uma visita à turma com o objetivo de conhecer os estudantes e apresentar a proposta de Modelagem Matemática. Após a apresentação, foi feita uma breve introdução sobre como se pode encontrar a Matemática em situações cotidianas vivenciadas pelos alunos da respectiva turma. Durante a roda de conversa, foi possível mostrar que existe Matemática em praticamente todos os processos vivenciados pelos alunos. Após essa breve atividade de reconhecimento da Matemática em situações cotidianas, foi apresentada uma definição simples de Modelagem Matemática, que dizia o seguinte: “A utilização da modelagem na educação matemática valoriza o ‘saber fazer’ do aluno, desenvolvendo sua capacidade de avaliar o processo de construção de modelos matemáticos nos diferentes contextos de aplicação, a partir da realidade de seu ambiente” (Bertone; Bassanezi; Jafelice, 2014, p. 9).

Após a definição de Modelagem Matemática, passou-se para a próxima etapa, na qual a turma refletiu sobre qual tema trabalhar em uma atividade de Modelagem. Houve muitas dúvidas e reflexões sobre o tema a ser abordado. Com o objetivo de ajudá-los a compreender melhor o que era necessário naquele momento, foi feita a seguinte pergunta para a classe: “Qual tema relacionado ao cotidiano vocês gostariam de trazer para a sala de aula?” Após isto, surgiram inúmeras ideias e sugestões. Em função do cenário político evidenciado pelas eleições próximas, surgiu um debate na sala de aula no qual alguns afirmavam que em determinado período era possível viver melhor e outros alunos afirmavam que, nos últimos anos, relacionados ao último candidato eleito, a qualidade de vida e o poder de compra eram bem melhor do que no período citado pela outra parte da turma.

Em função do debate que se estabeleceu na turma, foi sugerido aos alunos, pelo professor regente, trabalhar alguma atividade relacionada à Matemática Financeira, a fim de compreender melhor todas as dúvidas e afirmações ali estabelecidas. Sendo assim, a turma optou por fazer uma atividade de Modelagem voltada ao poder de compra e ao salário mínimo nos últimos cinco anos.

A Educação Matemática está diretamente ligada a uma leitura crítica e reflexiva de todos os processos cotidianos vivenciados no mundo, sem fazer referência a nenhum local específico. É preciso compreender que a Matemática é uma ciência que se encontra à disposição de todos que a procuram (Avelar; Martins, 2020).

2ª etapa: aplicação da atividade de Modelagem

Nesta etapa, foi dado início à atividade de Modelagem. Após definidas as perguntas norteadoras – “O que é preciso para viver com dignidade? Fazendo uma análise e um comparativo do valor do salário mínimo e da cesta básica, podemos dizer que o brasileiro teve melhor qualidade de vida, levando em consideração o poder de compra, o custo da cesta básica e o salário mínimo?” –, foi apresentado um material contendo informações sobre o tema, explicando, de forma breve, sobre o poder de compra e sua relação com a inflação, além de mostrar tabelas comparativas da variação de preços de determinados produtos de 2017 a 2022. Também foram apresentados aos alunos, no material, o salário mínimo nominal e o salário mínimo necessário dos mesmos anos. Assim, o objetivo era que os estudantes pudessem se utilizar destas informações como fonte de apoio durante o desenvolvimento da atividade proposta.

Após o início da atividade, o pesquisador deparou-se com uma série de acontecimentos e imprevistos, impedindo a concretização da atividade de Modelagem. Devido aos jogos de futebol da Copa do Mundo e aos feriados prolongados, a turma não teve mais nenhuma aula de Matemática.

Em função da seguinte problemática, decidiu-se, então, que era prudente compreender as opiniões do professor e dos estudantes sobre o que estava acontecendo na escola. Com isso, foi desenvolvido um questionário com o objetivo de ver a perspectiva dos alunos da EJA sobre a Modelagem nas aulas de Matemática. Foi realizado também um questionário com o professor regente da turma, com o objetivo de conhecer um pouco mais sobre o trabalho desenvolvido na EJA e a atividade de Modelagem.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados desta pesquisa foram obtidos por meio das respostas dadas pelos alunos e pelo professor regente da EJA ao questionário aplicado. Dado que o objetivo da pesquisa é entender como está sendo trabalhada a Modelagem Matemática com os alunos da turma, o questionário foi iniciado buscando a opinião dos estudantes a respeito das aulas de Matemática e abordando o contexto da Modelagem.

A primeira pergunta do questionário recebeu respostas em uma mesma linha de raciocínio, tendo em vista que todos os seis alunos argumentaram a necessidade de que a Matemática seja trabalhada de forma dinâmica e contextualizada em sala de aula. Ainda, os alunos desejam que esta disciplina seja ministrada com mais conteúdos relacionados ao dia a dia, com mais detalhes e explicações, porém de forma simples e de fácil entendimento.

Os alunos também responderam o que eles julgam importante estudar dentro deste componente curricular, e a resposta que mais apareceu foi Matemática Financeira. Além disso, alguns estudantes citaram que tudo na Matemática é importante, sobretudo as contas, que fazem parte do nosso cotidiano enquanto sociedade.

Como a Matemática pode causar certa apatia entre os estudantes, também foi questionado aos alunos quais são aspectos dentro desta disciplina de que eles não gostam. Foi possível observar, conforme o que foi apontado, que o modo de ensinar e o nível de dificuldade dos exercícios cobrados não agradam aos alunos. Afinal, eles citaram que professores exigentes e exercícios muito difíceis são fatores que os fazem não aceitar tão bem a disciplina. Por fim, também houve respostas que evidenciaram o descontentamento com o modo como o conteúdo é ensinado e o impasse em aprender o conteúdo a tempo de realizar a avaliação.

Finalizando o questionário com os alunos, estes responderam sobre quais assuntos poderiam ser trabalhados em aulas com Modelagem Matemática. Em consonância com as respostas analisadas, a preferência dos alunos se manteve conforme os assuntos matemáticos com que eles mais têm afinidade: temas relacionados com o cotidiano e finanças. Exemplificando quais seriam estes assuntos do dia a dia, um dos alunos citou culinária, gastos básicos e receitas e despesas. Ademais, dois alunos responderam não saber o que significa Modelagem Matemática.

Outro ponto de vista analisado foi o do professor, que começou o questionário respondendo que a principal característica dos alunos da EJA era o fato de serem estudantes que não concluíram o ensino regular devido à necessidade de ingressar no mercado de trabalho. Ainda, sobre Modelagem Matemática, o educador contou que estudou sobre esta área do conhecimento na universidade e que foi gratificante.

Além disso, o docente evidenciou que leciona há um ano, sendo este o seu tempo de atuação na EJA também. Segundo ele, esta modalidade de ensino se trata de uma educação para a vida, mas, em geral, se apresenta como um desafio, tanto para os professores quanto para os alunos, devido aos diversos fatores envolvidos.

Faz-se necessário entender como o Governo de Minas tem se empenhado no processo de reconhecimento desta etapa de ensino, a fim de valorizar a educação de jovens e adultos que, por seus motivos, não puderam concluir o ensino regular. Então, uma das perguntas feitas ao professor foi se a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) disponibiliza material didático que facilite ministrar as aulas na EJA e, se sim, como era este material. A resposta do professor foi curta e objetiva: a SEE-MG não disponibiliza material.

Outra perspectiva de interesse deste trabalho é entender quais são as dificuldades encontradas pelo professor regente na turma em que foi desenvolvida essa pesquisa. Assim, conforme respondido no questionário, foi possível perceber que há muitos desafios para lecionar em uma turma da EJA. Dentre estes impasses, pode ser citada a falta de material e de tempo hábil para o desenvolvimento de todas as habilidades e competências previstas e desejadas pelo Currículo Referência de Minas Gerais. Também é um problema para o desenvolvimento das aulas o cansaço físico e mental que os alunos apresentam após um longo dia de trabalho, somado ao fato de que muitos estão com apenas uma refeição no dia.

Ao se pensar em uma educação para jovens e adultos, é preciso entender a realidade em que estes estão inseridos e também quais motivos levam os alunos a escolher esta modalidade de ensino. Aliás, é fato que nem sempre se trata de uma escolha, mas sim de uma alternativa dentro do que é possível. Dado isso,

o professor mencionou que, dentre os estudantes do sexo masculino, a realidade é que estes já são sujeitos do mundo do trabalho e, por isso, recorrem à EJA. Já para o sexo feminino, além deste fato, há alunas que são mães que precisaram abandonar a escola em decorrência de uma gravidez na adolescência.

Devido aos fatos expostos acima, o professor considera desafiador lecionar na EJA, mas julga também como gratificante. Estes desafios se fazem presentes em diversos cenários, inclusive durante o seu fazer pedagógico. Dito isso, o professor comentou que sua metodologia de ensino se dá em dois métodos: o modelo tradicional e a sala de aula invertida.

No modelo tradicional de ensino, o educador explica o conteúdo da aula e aplica exercícios em sala, de modo a sempre abordar elementos do dia a dia de seus alunos, inclusive apresentando suas profissões, no intuito de evidenciar, cada vez mais, como a Matemática se faz presente e é importante para a nossa vida.

Já no momento em que adota a sala de aula invertida, o professor conta que passa videoaulas para os alunos e atividades que os instiguem a pensar nos métodos de resolução de problemas que possam satisfazer a questão proposta. Para o professor, desenvolver estas atividades em sala é um momento para que as dúvidas sejam expostas e as dificuldades possam ser compartilhadas com os demais colegas e sanadas. Além disso, é um momento de interação uns com os outros e uma oportunidade para que o docente assuma o papel de mediador e incentive a autonomia dos alunos.

O professor também comentou sobre o nível de aprendizado dos estudantes, dizendo que, na EJA, cada aluno apresenta um grau de desenvolvimento diferente e que não se nota um aprendizado linear, visto que alguns alunos aprendem melhor que outros, enquanto uma parte da turma deixa a desejar até

mesmo quanto ao aprendizado básico que se deseja ser atingido. Assim, torna-se imprescindível conhecer as limitações da turma como um todo, além da limitação do professor no momento de preparar atividades para trabalhar com os alunos.

Como forma de fazer com que o aprendizado decorra, é importante a implementação de atividades dinâmicas que valorizem a construção do conhecimento através do aluno. Ou seja, atividades que permitam com que o estudante assuma o papel de autor no seu processo de ensino-aprendizagem. Como justificativa, o professor cita que muitos alunos chegam com grande defasagem em Matemática básica e analfabetismo na língua materna. Então, atividades em grupo contribuem para que estes possam se comunicar com a linguagem que seja de mais fácil entendimento para todos.

Ainda, mesmo com as dificuldades encontradas para ser professor nessa modalidade, o docente citou como vantagem de ser professor da EJA o fato de os alunos gozarem de uma seriedade que muitos jovens não possuem, visto que aqueles retornaram aos estudos por interesse próprio ou por perceberem o quão importante significa estudar. Outra consideração feita pelo professor foi sua alegria ao ver um aluno aprender a ler e escrever não só a Matemática, mas também nossa língua. Já como desvantagem o docente cita a defasagem do conhecimento, uma vez que muitos alunos só conhecem a Matemática popular e estão há décadas sem frequentar a escola.

Quanto ao assunto Modelagem Matemática nas turmas da EJA, o professor reflete a necessidade de que as atividades realizadas sejam pensadas de forma a despertar o interesse dos alunos pelo tema em questão, sobretudo correlacionando-as com a realidade dos alunos para que o aprendizado seja significativo e eficaz. Além disso, ele cita que os alunos apresentam dificuldades em perceber que um tema não matemático pode ser um modelo matemático na Modelagem.

Porém, apesar das adversidades encontradas, é importante, para o professor, que, ao consolidar um processo de aprendizagem, seja desenvolvida uma atividade de Modelagem. Além de consolidar um processo de ensino, é interessante, para o docente, que o conteúdo lecionado caminhe junto com a Modelagem, ou, ao menos, seja complementar ao aprendizado, atuando como uma metodologia ativa.

Finalizando o questionário, dado que não foi possível realizar a atividade com a turma pelos empecilhos encontrados, o professor deu sua opinião sobre como ele acha que a tarefa proposta teria se concretizado, e, para o docente, na turma em questão, o objetivo almejado não seria atingido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo teve o intuito de analisar quais foram as dificuldades encontradas pelos alunos durante a realização de uma atividade de Modelagem Matemática em uma turma de EJA e também quais foram as perspectivas de um professor que leciona para turmas desta modalidade de ensino.

Como não foi possível realizar a atividade por completo, devido à falta de tempo causada pelos imprevistos, como a Copa do Mundo, os resultados foram analisados por meio do questionário, que também forneceu excelentes informações para compreender que a Modelagem é um tema de dificuldade para os estudantes.

Além disso, foi possível observar que é um problema o nível de dificuldade das questões propostas, uma vez que, quando incrementada alguma informação extra em uma atividade, os alunos já não conseguem mais resolvê-la. Assim, este é um dos pontos que colaboram para que a execução de uma tarefa de

Modelagem não atinja seus objetivos. Este fato ocorre porque os alunos apresentam maior familiaridade apenas com a Matemática do cotidiano, aquela na qual eles vêm aplicação direta em suas práticas diárias, como, por exemplo, a Matemática Financeira.

Cabe ressaltar que, devido à pandemia, os jovens e adultos passaram por grande defasagem na aprendizagem, e isso é reflexo na sala de aula da EJA, somado aos fatores que já fazem essa etapa de ensino apresentar menor rendimento, como o esgotamento físico e mental dos alunos e a falta de tempo para estudar o conteúdo trabalhado em sala e, assim, consolidar o aprendido.

Por fim, quanto ao professor, este se apresentou familiarizado com o que é a Modelagem, mas, devido ao nível de dificuldade da turma, ele não realiza propostas nesse sentido até mesmo porque há a possibilidade de que o objetivo de aprendizagem proposto não seja alcançado. Assim, espera-se que este trabalho evidencie os problemas presentes na EJA quanto à Modelagem Matemática, entre os quais a insegurança que o professor possui em relação ao desenvolvimento de uma atividade de Modelagem Matemática comprometer o cumprimento do programa. Ficou evidente como o currículo está engessado e o professor, mesmo em uma turma de EJA, que, teoricamente, deveria possuir maior flexibilidade em relação aos conteúdos, ainda se apresenta com muita dificuldade de romper este obstáculo. Isso faz acreditar na importância de implementar mais cursos de Modelagem na formação do professor de Matemática.

Este estudo também evidenciou a necessidade de a gestão escolar olhar para detalhes, aparentemente sem importância, como uma disciplina de EJA no turno noturno ter suas aulas somente na sexta-feira. Sabe-se, na prática, como isso pode comprometer a quantidade de aulas ao final de um ano letivo, seja por feriados e recessos ou até mesmo pelo cansaço de um estu-

dante trabalhador que pode estar exausto e ter pouco incentivo para ir para a escola após sua jornada de trabalho. Deseja-se que este trabalho possa ser um instrumento que impulse a realização de medidas que visem corrigir estes problemas, buscando um olhar mais atencioso tanto para o professor de Matemática quanto para os estudantes da EJA.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. M. W.; DIAS, M. R. Um estudo sobre o uso da Modelagem Matemática como estratégia de ensino e aprendizagem. **Bolema**, Rio Claro, v. 17, n. 22, set. 2004.

AVELAR, P. R. N.; MARTINS, F. A. S. Mar de lama: a tragédia de Brumadinho discutida criticamente à luz de Paulo Freire e da Educação Matemática no Ensino Fundamental. *In*: DICKMANN, I. (org.). **Educar é um ato político**. 1. ed. v. 3. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2020. p. 387-404.

BARBOSA, J. C. Modelagem Matemática na sala de aula. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 8., 2004, Recife. **Anais...** Recife, 2004.

BERTONE, A. M. A.; BASSANEZI, R. C.; JAFELICE, R. S. da M. **Modelagem Matemática**. Uberlândia: UFU, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 3. ed. rev. e atual. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da**

União: Brasília, DF, seção V, ano 248, p. 5, 23 dez. 1996.

BURAK, D. **Modelagem Matemática**: uma metodologia alternativa para o ensino de Matemática na 5ª série. 1987. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1987.

FONSECA, M. da C. F. R. **Educação Matemática de jovens e adultos**: especificidades, desafios e contribuições. 3. ed. v. 1. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

IBGEEDUCA. Educação. [s. l.; s. d.].

MEYER, J. F. da C. de A.; CALDEIRA, A. D.; MALHEIROS, A. P. dos S. **Modelagem em Educação Matemática**. 3. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

PARDIM, C. M. C.; CALADO, M. C. O ensino da Matemática na EJA: um estudo sobre as dificuldades e desafios do professor. **Revista Ifes Ciência**, Vitória, v. 2, n. 1, p. 98-123, 2016.

PINTO, T. F.; ARAÚJO, J. de L. Um estudo sobre planos de atividades de Modelagem Matemática. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 1-25, 2021.

SOUZA, E. G.; BARBOSA, J. C. Contribuições teóricas sobre aprendizagem matemática na Modelagem Matemática. **Zetetiké**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 31- 58, 2014.

CAPÍTULO 3

O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DE ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS DO MUNICÍPIO DE DIVINÓPOLIS (MG)

MIGUEL, Ana Helyse dos Reis⁷

SOUZA, Lorryne Cristina de⁸

PAIVA, Tawani Mara de Sousa⁹

RESUMO

O presente capítulo apresenta discussões e análises acerca do tema das relações étnico-raciais com o recorte para a educação infantil. O objetivo principal do trabalho é compreender, através da análise de documentos, a presença da educação étnico-racial nas escolas de educação infantil da cidade de Divinópolis (MG). Com a pesquisa de cunho qualitativo, a metodologia consistiu no levantamento e na revisão bibliográfica baseada em artigos sobre o tema e na análise de documentos utilizados nos planejamentos enviados por quatro escolas participantes. Como resultados, identificou-se, a partir dos estudos, que a cor de pele e o cabelo são os principais agravantes no estudo da temática, bem como a escolha dos materiais que irão fazer parte da rotina da sala de aula. Sobre a análise dos documentos, verificou-se que três das

7 Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)/Unidade Acadêmica de Divinópolis.

8 Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)/Unidade Acadêmica de Divinópolis.

9 Profa. mestre da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)/Unidade Acadêmica de Divinópolis. E-mail institucional: tawani.paiva@uemg.br

quatro escolas contemplam o estudo das relações étnico-raciais com uso do lúdico, como contação de histórias e apresentação de brincadeiras e músicas.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais. Educação infantil. Análise documental.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Desde a colonização do Brasil, a desigualdade na educação, sobretudo na educação infantil, sempre foi presente. E sendo os aspectos sociais e raciais parâmetros para a construção da identidade e autonomia da criança, a falta de representações no contexto escolar afastava as crianças de vivências importantes¹⁰. Nesse sentido, diversas reformulações foram realizadas ao longo dos séculos, a fim de minimizar tais desigualdades. Nos aspectos raciais, pode ser citada a criação da Lei nº 10.639 (Brasil, 2003), que tem como objetivo principal tornar obrigatório o ensino sobre História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares. Esta Lei também inclui o 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra.

Nesse sentido, a legislação demonstrou um avanço na temática, com a formalização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que ampara a Lei Federal, abrindo a discussão de que, além de se oferecer vagas para a população negra nas escolas, é necessário valorizar a cultura, a identidade e a história deste povo (Brasil, 2004b).

10 A educação infantil no Brasil perpassa por altos e baixos. Desde a colonização, observa-se grande diferença na oferta e no cuidado das crianças pequenas nas instituições de atendimento infantil, motivada por condições sociais e, consequentemente, raciais. Deste modo, a oferta da educação era restrita e se constituiu num panorama de desigualdades, no qual poucos tinham acesso (Gaudio; Rocha, 2013).

Com a criação da Lei, foi possível reforçar que a escola é um local em que podem ser abordados diversos temas que levam à melhora do combate ao preconceito e ao racismo, pois o ambiente escolar é um lugar ideal para aprender a conviver com as diferenças, tendo em vista que é o primeiro ambiente em que a criança convive em grupos de diferentes referências da sociedade. E no qual os profissionais da educação podem estar preparados para lidar com a temática em sua sala de aula, fazendo com que transpareça que são antirracistas e que respeitem as diferenças, incentivando as crianças desde cedo.

Sendo assim, o presente capítulo propõe discutir as relações étnico-raciais dentro do contexto da educação infantil, tentando identificar como esta temática se aplica nas sequências didáticas das redes de ensino que contemplam a educação infantil em Divinópolis (MG). O município se localiza na região do Centro-Oeste de Minas Gerais e possui uma população estimada de 242.505 habitantes, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Ademais, é onde se localiza a Superintendência Regional de Ensino, responsável por escolas estaduais de 30 cidades na região¹¹. O principal objetivo é compreender, a partir desses documentos, a implementação da temática de educação étnico-racial na educação infantil, como aporte teórico utilizado pelos docentes da educação infantil, e analisar a existência de diferenças nas atividades propostas em sala de aula sobre a temática na rede pública e privada de educação infantil das escolas no município.

No contexto da pesquisa em questão, o aprofundamento dos estudos sobre as relações raciais da década de 1970, segundo

11 Lista dos municípios atendidos: Araújos, Arcos, Bambuí, Carmo da Mata, Carmo do Cajuru, Carmópolis de Minas, Cláudio, Córrego Danta, Divinópolis, Iguatama, Itaguara, Itapeçerica, Itatiaiuçu, Itaúna, Japaraíba, Lagoa da Prata, Luz, Medeiros, Moema, Nova Serrana, Oliveira, Pains, Passa Tempo, Pedra do Indaiá, Perdígão, Piracema, Santo Antônio do Monte, São Gonçalo do Pará, São Sebastião do Oeste e Tapiraí.

Silva *apud* Barbosa (2018), foi essencial para evidenciar a segregação, a discriminação e o preconceito vividos pela população negra da época. Foi muito importante para a organização de movimentos sociais na luta contra a desigualdade racial brasileira. Ainda nesse aspecto, com a Lei nº 10.639 (Brasil, 2003) supracitada, que estabelece diretrizes sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, e em consoante à Lei nº 11.645 (Brasil, 2008), que amplia a obrigatoriedade ao ensino da História e Cultura Indígena, o estudo sobre a cultura desses povos se torna, então, componentes curriculares, de forma a compreender as relações históricas correspondentes ao povo brasileiro.

As reformulações documentais evidenciaram a necessidade de práticas pedagógicas próprias para a garantia de uma formação integral da criança, sendo ela um sujeito de direitos reconhecido pela sociedade. Desta forma, é dever do Estado, da escola e da educação infantil permitir e ofertar práticas para que a criança se desenvolva mental e socialmente. Nesse sentido, pensar no ensino das relações étnico-raciais nessa modalidade de educação promove não somente esse trabalho de desenvolvimento integral, como também de conhecimento de um assunto permanente da sociedade, além de possuir um referencial para uma educação antirracista já na educação infantil.

Mas o que se observa, de acordo com Dias (2012 *apud* Marinho; Martins, 2017), é a falta da formação continuada dos professores. Através da pesquisa feita em uma creche, a autora percebeu que, após serem preparados com ações pedagógicas eficazes, os educadores souberam lidar da melhor forma com as questões étnico-raciais dentro da sala de aula. Ainda assim, segundo Marinho e Martins (2017 *apud* Alexandre, 2006, p. 70), “a instituição escolar tem um papel primordial no rompimento dos processos de discriminação, mas deve ser amparada por

mecanismos que possam fazer com que seus professores sejam ‘empoderados’ para atingir esse objetivo”.

Gomes (2005, p. 146) complementa:

Ainda encontramos muitos(as) educadores(as) que pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação. É um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos. Tal argumento demonstra uma total incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira. E, ainda mais, essa afirmação traz de maneira implícita a ideia de que não é da competência da escola discutir sobre temáticas que fazem parte do nosso complexo processo de formação humana. Demonstra, também, a crença de que a função da escola está reduzida à transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira.

A sociedade brasileira é formada pelas três matrizes formadoras – o colonizador branco, os indígenas e os negros africanos –, que são constituídas a partir dos povos que vão se relacionar diretamente com a interação, nada harmônica, desses grupos. De acordo com Ribeiro (1978, p. 72),

o indígena contribuiu, principalmente, na qualidade de matriz genética e de agente cultural que transmite sua experiência milenar de adaptação ecológica às terras recém-conquistadas. O negro, também como matriz genética, mas principalmente na qualidade de força de trabalho geradora da maior parte dos bens produzidos e da riqueza que se acumulou e se exportou

e, ainda, como agente da europeização, que assegurou às áreas onde predominava uma completa hegemonia linguística e cultural europeia. O branco teve papel de promotor da façanha colonizadora, de reprodutor capaz de multiplicar-se prodigiosamente, de implantador das instituições ordenadoras da vida social; e, sobretudo, de agente da expansão cultural que criou nas Américas vastíssimas réplicas de suas pátrias de origem, linguística e culturalmente muito mais homogêneas que elas próprias.

Com isso, no Brasil, segundo Giarola (2012, p. 133), “esse grupo de indivíduos é visto por Ribeiro como fazedores de gente, com uma prodigiosa capacidade de recrutar, desfazer e reformar pessoas, aos milhões”. Ressalta-se que este grupo é muito importante para o desenvolvimento da sociedade do país.

Considerando as informações apontadas, a metodologia escolhida foi a pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico. Primeiramente, foi realizado um levantamento bibliográfico, na plataforma da SciELO¹², sobre trabalhos já realizados a respeito da temática, com delimitação do período entre os anos de 2019 e 2022. Os trabalhos analisados foram selecionados a partir das palavras-chave “educação infantil”, “relações étnico-raciais” e “questões raciais” e, também, da leitura dos dados apresentados no resumo dos artigos. Após o levantamento bibliográfico, foi feita uma análise documental das sequências didáticas das turmas das crianças de 4 a 6 anos de escolas de Divinópolis (MG), tendo em vista, como citado anteriormente, a educação infantil como uma das primeiras relações evidenciadas, com o outro e consigo mesmo. Ademais, de acordo com a Base Nacional Co-

12 É uma biblioteca virtual de revistas científicas brasileiras em formato eletrônico que organiza e publica textos completos de revistas na Internet/Web, assim como produz e divulga indicadores do seu uso e impacto (Packer *et al.*, 1998).

mum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), nesta faixa etária, as crianças já sinalizam perceber as particularidades e diferenças do outro.

E, a partir da pesquisa realizada, foram selecionados autores importantes para o levantamento bibliográfico e que abordam, de forma rica, o tema proposto: Carvalho (2020), Pereira e Alves (2019) e Motta e Paula (2019). Estes autores contribuíram, de forma significativa, com o nosso trabalho, assim como outros especialistas da área, como Gomes (2005, 2017, 2020), e que realizaram pesquisas sobre o tema, como Barbosa (2018), Gaudio e Rocha (2013) e Souza *et al.* (2020), que servirão de base para o referencial teórico, assim como os principais documentos oficiais: Brasil (1998, 2003, 2004a, 2004b, 2008, 2010, 2012, 2017).

SURGIMENTO DA LEI Nº 10.639/2003

Para iniciar a discussão em torno do surgimento da Lei nº 10.639/2003, é imprescindível estar ciente de todo o caminho de luta e afirmação que o Movimento Negro percorreu no Brasil. Compreende-se como Movimento Negro, segundo Domingues (2007, p. 101), “[...] a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural”.

Em consonância, Gomes (2017) ressalta que o Movimento Negro pode ser entendido como uma diversidade de formas de organização e posicionamento das pessoas negras, na luta contra o racismo, visando à superação dele na sociedade. Nesse sentido, o Movimento Negro se constitui em um movimento

político de articulação racial que objetiva o rompimento das barreiras sociais formadas pelo racismo.

Ainda conforme Domingues (2007), o Movimento Negro no Brasil pode ser dividido em quatro fases, todas elas presentes no período da República (1889-2000). A primeira fase ocorreu de 1889 a 1937, logo após a abolição da escravidão, que deixou muitos ex-escravizados e seus descendentes sem qualquer amparo financeiro e legal. Com o objetivo de reverter esse cenário, eles se mobilizaram por meio dos movimentos raciais. Essa fase foi marcada, principalmente, pela luta assistencialista e pela criação de grêmios e outros grupos a fim de conseguirem um pouco de espaço na sociedade que os marginalizavam. O fim da primeira fase se deu pela instauração da ditadura do Estado Novo, que acabou com todos os movimentos e organizações políticas contrárias ao governo vigente.

Já a segunda fase aconteceu de 1945 a 1964, marcada pelo período do Estado Novo, com a inviabilização dos movimentos sociais e algumas mudanças nas lutas raciais¹³. Porém Domingues (2007, p. 110) afirma que, “apesar do crescente acúmulo de experiência, o movimento negro ficou isolado politicamente naquele momento, não podendo contar efetivamente com o apoio das forças políticas”.

A terceira fase, de 1978 a 2000, foi marcada pelo golpe militar e outras barreiras na luta do Movimento Negro e, posteriormente, pelo conceito antirracista, em 1970, com a volta dos movimentos. Foi nessa fase que, segundo Domingues (2007), se modificou o uso do termo negro e, também, começaram a ser usados os termos afrodescendente e afro-brasileiro, com uma

13 Essa fase é marcada pela luta integracionista, considerando o período da ditadura. Grupos importantes da época foram “União dos homens de cor (UHC-1943)” e o “Teatro Experimental Negro (TEN-1944)”. Este último foi responsável pela fundação do Instituto Nacional do Negro e do Museu do Negro e pela organização do I Congresso do Negro Brasileiro (Domingues, 2007).

valorização dos símbolos e da cultura desses povos, além do afrocentrismo¹⁴. Como conquistas dessa fase, o autor cita a criação do “Movimento Negro Unificado (MNU-1978)”, que, com sua crescente influência, avançou nas lutas raciais no país¹⁵.

Outras mudanças requisitadas foram: “13 de maio, dia de comemoração festiva da abolição da escravatura, [...] em Dia Nacional de Denúncia Contra o Racismo. A data de celebração do MNU passou a ser o 20 de novembro [...], a qual foi eleita como Dia Nacional da Consciência Negra” (Domingues, 2007, p. 115).

Por fim, a quarta e última fase, de 2000 aos dias atuais, foi marcada pelo hip-hop, com um movimento voltado para a autoestima do povo negro e uma linguagem um pouco diferente da dos movimentos tradicionais já citados, com uma busca de “denúncia racial e social, costurando, assim, a aliança do protagonismo negro com outros setores marginalizados da sociedade” (Domingues, 2007, p. 120).

Mas somente a partir da Constituição Federal de 1988 é que foi possível notar grandes avanços, como a criminalização do racismo, ocorrendo a participação do Movimento Negro na Assembleia Nacional Constituinte (Barbosa, 2013). De acordo com Gomes (2020, p. 364), “o Movimento Negro é educador, um ator coletivo e político que reeduca e emancipa a sociedade, a si próprio e ao estado, produzindo novos conhecimentos

14 O afrocentrismo, na perspectiva da afrocentricidade, pode ser entendido como “um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos” (Santos Júnior, 2010 *apud* Asante, 2009, p. 93).

15 “No Programa de Ação, de 1982, o MNU defendia as seguintes reivindicações ‘mínimas’: desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país” (Domingues, 2007, p. 114).

e entendimentos sobre as relações étnico-raciais e o racismo no Brasil [...]”. Para a autora, o movimento como educador é um “[...] produtor de um tipo específico de conhecimento: o conhecimento nascido da luta” (Gomes, 2020, p. 364).

E, por meio desta luta, foi possível conquistar grandes avanços, como a criação da Lei nº 10.639 (Brasil, 2003), com objetivo principal de tornar obrigatório o ensino sobre História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos estabelecimentos de educação nos níveis fundamental e médio, oficiais e particulares. Inserir a história e a cultura desses povos no âmbito educacional reforça que é por meio da educação que grandes mudanças sociais são alcançadas. Desta forma,

a educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo (Brasil, 2004b, p. 7).

Nesse contexto, dados analisados sobre as desigualdades raciais na educação evidenciaram a necessidade de “políticas específicas” para mudança. Ainda conforme Brasil (2004b, p. 8),

o governo federal, a partir da eleição do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, passou a redefinir o papel do Estado como propulsor das transformações sociais, reconhecendo as disparidades entre brancos e negros em nossa socie-

dade e a necessidade de intervir de forma positiva, assumindo o compromisso de eliminar as desigualdades raciais, dando importantes passos rumo à afirmação dos direitos humanos básicos e fundamentais da população negra brasileira.

Sendo assim, o Governo Federal sancionou, em 2003, a Lei nº 10.639, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e estabelece também, em 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que têm como objetivo principal

[...] oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros (Brasil, 2004b, p. 10).

Além disso, o documento tem o propósito de ajudar a formar cidadãos, a desenvolver sua autonomia e seus conhecimentos, a melhorar suas atitudes e a mostrar suas visões de mundo sem medo para, assim, formar uma população democrática que luta por ter seus direitos garantidos. A Lei destaca, também, a importância de ter professores qualificados, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, pois, assim, facilitará uma educação de qualidade para todos (Brasil, 2004b).

Em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a Lei nº 10.639/2003 tem como prioridade incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Nesse sentido, segundo Almeida e Sanchez (2017, p. 57), “a Lei 10.639/2003 questiona o currículo oficial. É por meio dele que se escolhem as prioridades do que ensinar ou não na escola e, por isso, houve uma naturalização de seus conteúdos como uma representação da verdade”. Portanto, ainda de acordo com os autores, a Lei citada “tem o potencial de permitir aos alunos negros o reconhecimento e a valorização, subjetivos e simbólicos, de sua identidade e de sua importância na formação da sociedade brasileira” (Almeida; Sanchez, 2017, p. 57).

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para o fortalecimento da educação infantil e para chegar ao estágio em que ela se encontra hoje, foram criados documentos que a formalizam e a norteiam. O primeiro deles foi o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), criado em 1998 e que tem como objetivo “servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira” (Brasil, 1998, p. 7). Este documento aponta, também, “metas de qualidade que [contribuem] para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos” (Brasil, 1998, p. 7).

O segundo documento criado foram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), desenvolvido em 2010 com o objetivo de “[...] orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil” (Brasil, 2010, p. 11). Já o terceiro documento, e o mais atual, é a BNCC, criada em 2017. Trata-se de 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) (Brasil, 2017, p. 7).

O campo da educação infantil, segundo os documentos oficiais de educação, corresponde ao início da formação básica e preparatória para o ensino fundamental. De acordo com o RCNEI (Brasil, 1998), a educação infantil é a primeira etapa da educação e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade. Em complemento ao RCNEI, de acordo com o DCNEI (Brasil, 2010, p. 12), a educação infantil define-se como a “primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, as 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”. Ainda mais, segundo a BNCC (Brasil, 2017), como primeira etapa da educação básica, a educação infantil é o fundamento do processo educacional, sendo quase sempre o primeiro contato de socialização fora do convívio familiar.

Assim, de acordo com a BNCC (Brasil, 2017), a educação infantil possui seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Quando possui estes direitos, a criança tem um bom desenvolvimento pessoal e aprende a conhecer a si e ao outro. O documento ressalta, também, cinco campos de experiência: “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”. Porém, no debate em questão, será destacado o campo “O eu, o outro e o nós”, que se descreve da seguinte forma:

É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio (Brasil, 2017, p. 40).

Nesse sentido, é preciso oportunizar, na educação infantil, contextos que possibilitem que as crianças entrem em contato com outros grupos de diferentes modos de vida, atitudes e narrativas, pois é com essas vivências que elas podem ampliar o modo de percepção individual e coletiva no mundo, valorizando sua identidade e respeitando e reconhecendo que as diferenças fazem parte do ser humano (Brasil, 2017).

Segundo Souza *et al.* (2020), a educação infantil é um local de vínculo no qual a todo momento vão se cruzar o educar e o cuidar. E, nessa dinâmica, é fundamental que o educador conheça as demandas particulares de cada criança, considerando toda sua vivência, inclusive o pertencimento étnico-racial que permeia tais singularidades. Em vista disso, o ensino das relações étnico-raciais deve estar presente nas dinâmicas curriculares de todas as escolas e instituições de ensino, mesmo nas responsáveis por essa primeira etapa da educação. Assim, a Resolução CNE/CP nº 1 orienta que

a Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (Brasil, 2004a, p. 1).

As organizações de ensino infantil se constituem em um espaço de interação de diferentes identidades, gêneros, etnias e subjetividades. Assim, as crianças se relacionam socialmente, internalizando todas essas interações da forma como são vistas e tratadas dentro do processo de socialização e ensino, construindo sua imagem e identidade. E, sendo esse espaço um lugar de diversas dimensões, é imprescindível “conhecer como a dimensão étnico-racial aparece nas relações entre pares e com os adultos” (Gaudio; Rocha, 2013, p. 36).

Assim, segundo Barbosa (2018, p. 30),

[...] a temática das relações étnico-raciais nas instituições de Educação Infantil, no sentido de

ampliar as possibilidades das crianças conhecerem e aprenderem sobre a diversidade cultural e reconhecerem-se a um pertencimento étnico-racial, incluindo crianças brancas, negras e indígenas, torna-se fundamental para possibilitar que estas ações, que tenham como base as leis, se efetivem de fato, para a construção de uma educação mais justa e igualitária.

Portanto, “educar para e nas relações étnico-raciais significa reconstruir formas de organizar o cotidiano das instituições de educação infantil desde a creche, assim como rever os modos de fazer pesquisas que envolvem crianças” (Souza *et al.*, 2020, p. 52). Destarte, o educador pode e deve criar possibilidades e olhares para as diferenças de forma positiva, compreendendo esse aspecto tão fundamental da linguagem infantil e desconstruindo padrões impostos pelas dinâmicas sociais para quebrar esse processo de discriminação e racismo presente na sociedade brasileira (Barbosa, 2018).

LEI Nº 10.639/2003 E A EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DEBATE BIBLIOGRÁFICO

O levantamento bibliográfico realizado na plataforma da SciELO buscou entender o que está sendo pesquisado sobre a temática atualmente. Desta forma, a partir dos critérios da pesquisa, baseados no recorte histórico dos últimos quatro anos (2019-2022), foram selecionadas, conforme mencionado anteriormente, as palavras-chave “educação infantil”, “relações étnico-raciais” e “questões raciais”, além da leitura dos dados apresentados no resumo dos artigos. Como resultados, chegou-se a três publicações: “Questões raciais para crianças: resistência

e denúncia do não dito” (Motta; Paula, 2019), “Como ensinar a história africana e a cultura afro-brasileira na educação infantil? Reflexões sobre o projeto histórias cruzadas do Ministério da Educação (MEC)” (Pereira; Alves, 2019) e “Educação das relações étnico-raciais e educação infantil: em foco as vivências a partir da utilização de apostilas” (Carvalho, 2020).

A maioria dos estudos levantados são trabalhos de pesquisa de campo, sendo, inclusive, dois dos três exemplos selecionados desta. O objetivo central de ambos os trabalhos é entender como as relações étnico-raciais se dão no processo de convivência da educação infantil, visto que, segundo Pereira e Alves (2019), a maioria das publicações de livros e projetos sobre a temática é voltada para o ensino superior, e o mesmo não ocorre na educação básica. Embora, conforme Carvalho (2020, p. 79), “em acordo com a bibliografia da área e com documentos em âmbito nacional e municipal as propostas e práticas pedagógicas direcionadas à educação infantil precisam contemplar a educação das relações étnico-raciais de forma contínua e consistente”.

Nesse sentido, ambos concordam que é um direito de todas as crianças acessarem e compreenderem sobre a História e Cultura Afro-Brasileira como meio de superação de visões estereotipadas que ainda ocupam espaço nas instituições de ensino e que acabam por “manter” as desigualdades e as hierarquias raciais (Carvalho, 2020). Desta forma, é extremamente importante apresentar a Cultura Africana e Afro-Brasileira na educação infantil como parte fundamental do currículo e da formação da criança, pois esse contato permite a vivência da cultura africana e auxilia no entendimento sobre a diversidade cultural (Pereira; Alves, 2019).

Outro ponto observado pelos autores é a ampliação de referenciais, materiais e brinquedos, entre outros aspectos que envolvem o ambiente infantil e influenciam a relação das crianças com elas mesmas e com o outro, uma vez que, “ao se traba-

lhar as relações étnico-raciais na educação infantil é fundamental que, no processo educativo, promova a interação e a positividade das diversidades raciais e culturais de cada criança” (Pereira; Alves, 2019, p. 3), como a cor da pele e/ou o tipo de cabelo. Segundo Gomes (2002 *apud* Carvalho, 2020, p. 85),

[...] a dupla cabelo e cor da pele, ao mesmo passo que se constitui como aspecto importante no processo de construção valorizada das identidades e autoestimas, também está presente em diversas manifestações racistas, seja de forma explícita, através de xingamentos, ou de forma implícita, por meio de comentários em tons de piada.

Motta e Paula (2019, p. 12) ressaltam a importância da oferta de bonecas negras nos brinquedos disponíveis nas escolas, que são fundamentais para uma educação antirracista e para o reconhecimento e a valorização das crianças negras: “Uma educação antirracista precisa levar em consideração a diferença não somente como expoente para problematização, mas também como elemento para construção de novas formas de ver seus elementos constituintes”. Ainda assim, estar atento a esses aspectos na primeira etapa da educação básica

[...] significa ter cuidado não só na escolha de livros, brinquedos, instrumentos, mas também cuidar dos aspectos estéticos, como a eleição dos materiais gráficos de comunicação e de decoração condizentes com a valorização da

diversidade racial. A escolha dos materiais deve estar relacionada com sua capacidade para estimular, provocar determinado tipo de respostas e atividades (Carvalho, 2020 *apud* Brasil, 2012, p. 21).

Em consonância com a legislação, o argumento de Motta e Paula (2019) demonstra a importância de o professor saber selecionar os materiais que são e serão disponibilizados às crianças e sua relação com o planejamento sobre o que e como expor esses suportes pedagógicos em sala de aula, de forma que sejam atrativos, provocando a curiosidade e o interesse da criança em explorar diferentes elementos durante seu processo de aprendizado e socialização. Conforme a BNCC (Brasil, 2017, p. 39), “parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças”.

Em complemento à socialização da dimensão étnico-racial dentro da educação infantil, é importante que o educador saiba se comunicar com o assunto e os materiais que serão utilizados, pois ele será o principal mediador dentro da escola. Com isso, “a escolha dos materiais deve estar devidamente selecionada a fim de proporcionar um ambiente que contemple a realidade das crianças. A proposta com livros, brinquedos, imagens e etc., os artefatos culturais que personificam a diversidade brasileira” (Barbosa, 2018, p. 21).

Nesse sentido, a partir deste debate, propõe-se a refletir sobre as relações étnico-raciais na educação infantil em Divinópolis (MG), buscando compreender como a temática é trabalhada nas escolas públicas e privadas da cidade. Tendo em vista

o tempo para elaboração e desenvolvimento da pesquisa e por esta estar relacionada com a educação de crianças pequenas, optou-se por realizar uma análise de documentos disponibilizados por quatro escolas selecionadas, a partir da aceitação para a participação nesta pesquisa. Dentre as instituições, duas são da rede privada, e as outras duas, da rede pública. O objetivo central perpassou a coleta de dados sobre o ensino das relações étnico-raciais, desenvolvendo-se nas turmas com faixa etária de 4 a 6 anos. É importante ressaltar que o documento requerido para cada escola foi a sequência didática. Contudo cada escola trabalha com um formato diferente de planejamento, o que resultou na coleta de diferentes materiais para análise¹⁶.

A EXPERIÊNCIA NO MUNICÍPIO DE DIVINÓPOLIS: ANÁLISE DE PLANEJAMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A EDUCAÇÃO NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Para a realização da pesquisa, como supracitado, foram selecionadas quatro escolas da educação infantil no município estudado. De acordo com dados de 2010 do IBGE, Divinópolis possui uma taxa de escolarização de 98,6% de crianças de 6 a 14 anos. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (2021) nos anos iniciais do ensino fundamental se encontra com a pontuação de 6,5 e dos anos finais em 5,6, sendo estes dados referentes à rede pública. A cidade conta com 29 estabelecimentos de ensino médio, 80 de ensino fundamental e, segundo a Prefeitura de Divinópolis, 18 exclusivos de educação infantil.

16 A escola 1 enviou sequências didáticas projetuais. A escola 2 enviou o projeto que foi desenvolvido ao longo do ano na turma apresentada. A escola 3 enviou um cronograma diário de atividades e uma tabela com as histórias contadas. E a escola 4 enviou planejamentos de aula diários.

A escola número 1 é uma instituição da rede privada que se localiza na região central da cidade e atende apenas à educação infantil, possuindo, em média, 160 alunos. A escola número 2, também da rede privada, se encontra na região central; a escola possui educação infantil e ensino fundamental e tem, em média, 320 alunos. Já a escola número 3 é da rede municipal, atende apenas à educação infantil e se localiza no bairro São Roque, possuindo, em média, 200 alunos. A escola número 4, da rede pública do município, se localiza no bairro Dona Rosa e atende a uma turma de educação infantil e, também, a turmas do ensino fundamental I, possuindo, no geral, em média, 220 crianças.

Como já mencionado anteriormente, o documento de análise solicitado para ambas as escolas foi a sequência didática, que, segundo Araújo (2013, p. 323), “é um modo de o professor organizar as atividades de ensino em função de núcleos temáticos e procedimentais”. Em consonância, para Anacleto (2018 *apud* Oliveira, 2013), a sequência didática é um procedimento que compreende um conjunto de atividades que são conectadas entre si para trabalhar os conteúdos disciplinares de forma integrada para um trabalho mais efetivo do processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, ao solicitar o documento para as instituições de ensino, este foi recebido em diferentes formatos de planejamento. Nesse sentido, entende-se que nem todas as instituições que atendem à educação infantil trabalham com o mesmo documento, pois, conforme Anacleto e Camargo (2018, p. 248),

o planejamento que o professor e a escola irão adotar tem uma relação direta com os pressupostos teóricos e pedagógicos que a instituição representa. Cada instituição expressa em seu Projeto Político Pedagógico suas concepções teóricas, o que incide diretamente no tipo de planejamento. Existem os mais variados tipos

de planejamento, utilizados por diferentes tipos de escola, pois planejar é algo que deve ser realizado em todas as instâncias educacionais.

Nesse sentido, o material enviado pela escola 1 foram sequências didáticas projetuais; a turma relacionada atende a crianças de 4 e 5 anos. Dentre os sete projetos mencionados na sequência, um desenvolveu, de diferentes formas, o estudo das relações étnico-raciais com o tema “Amigos brincantes: eu sou, porque nós somos”. Neste projeto em específico, as crianças descobriram e estudaram sobre alguns aspectos do continente africano, como a abertura de um projeto que dizia sobre a lenda de Ubuntu. Estudo e confecção de máscaras africanas e algumas histórias com personagens negros que falam sobre a cor de pele e os diferentes tipos de cabelo ampliam o debate e a percepção das crianças quanto às características de cada um deles: **A bonequinha preta, A lenda da Abayomi, A cor de Coraline e Chico Juba** abriram debates para rodas de conversa, segundo o arquivo enviado.

As creches e as pré-escolas devem ser cuidadosas ao escolher, adquirir e apresentar os materiais escritos para as crianças. Além da qualidade do texto e das ilustrações, é importante analisar os portadores de texto do ponto de vista da igualdade racial, especialmente, os livros de literatura (Brasil, 2012, p. 22).

Já na escola 2 foram solicitadas as sequências trabalhadas com as crianças de 5 e 6 anos. Nesta, consta o desenvolvimento do seu projeto anual, que tem como tema “Ubuntu: sou o que sou porque somos todos nós”, que aborda, claramente, a temática das relações étnico-raciais para crianças. Primeiramente, por meio da apresentação da lenda do Ubuntu, que

tem como foco principal a cooperação, a igualdade, o respeito e a felicidade. E das brincadeiras africanas, como amarelinha, terra-mar, meu querido bebê, *da ga, si mama kaa* e pegue a cauda. E por meio das músicas, apresentando os principais instrumentos musicais da África, e da contação de histórias, como Abayomi, Oyá, O cabelo de Lelê etc. Todas estas atividades são realizadas com a presença de um casal de bonecos que representa crianças africanas.

A escola também destaca a apresentação das paisagens do país e a paleta de cores que podem ser de cores de pele, pois, segundo Santos (2020, p. 123), “além do rosa claro, as outras cores como marrom, vermelho, preto, amarelo, entre outras também podem preencher e representar as peles”. O projeto desenvolve, também, a criação de máscaras africanas e seus significados, os artesanatos produzidos no país e o vestuário. E por meio da interdisciplinaridade, que, de acordo com Favarão e Araújo (2004, p. 106), “surge em decorrência da diversidade de várias disciplinas, aproveitando sua identidade individual e suas ideias, que são aceitas como enriquecimento e complementaridade de aquisições e concepções coletivas”. Os autores ressaltam também que

a interdisciplinaridade corresponde a uma nova consciência da realidade, a um novo modo de pensar, que resulta num ato de troca, de reciprocidade e integração entre áreas diferentes de conhecimento, visando tanto à produção de novos conhecimentos, como a resolução de problemas, de modo global e abrangente (Favarão; Araújo, 2004, p. 107).

Por isso, no projeto, a interdisciplinaridade é utilizada, por meio da matemática e da ciência, com o tema “Animais que

habitam o continente africano: seu tamanho e peso”, e isso ajuda no maior envolvimento das crianças, por ser uma aula diferente e que aborda diversos assuntos.

A escola 3 apresentou um cronograma de atividades diárias e a tabela de livros e brincadeiras. Com isso, podem ser destacadas somente as histórias **Menina bonita do laço de fita**, escrita por Ana Maria Machado; **Obax**, de André Neves; **O cabelo de Lelê**, da autora Valéria Belém; e **A bonequinha preta**, de Alaíde Lisboa de Oliveira. Estes livros ajudam as crianças a se identificarem e a se orgulharem da sua pele e do seu cabelo, valorizando sua riqueza cultural. Porém, por meio dos materiais fornecidos pela escola, não foi possível identificar se houve trabalhos e conversas sobre a temática.

A escola 4 apresentou planejamento de aulas diárias, que, de acordo com as informações analisadas, não contemplam o trabalho das relações étnico-raciais, pois nenhuma das atividades e brincadeiras desenvolvidas ou os livros trabalhados continham a temática analisada em questão. É claro que apenas com a análise dos documentos é difícil mensurar o trabalho feito em sala de aula, porém é preocupante pensar que, no decorrer de meses, não houve nenhum planejamento envolvido com as questões raciais. É importante ressaltar que “trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar” (Gomes, 2005, p. 147).

Nesse sentido, após a análise dos materiais, pode-se perceber que as escolas localizadas na região central da cidade, com a população mais nobre e pertencente à rede privada, tiveram maior cuidado em debater as relações étnico-raciais do que as dos bairros mais distantes do Centro, que possuem uma maior

população de crianças negras e precisam dessa orientação para ajudá-las em sua autonomia, identificação e valorização de sua cultura. Contudo três das quatro escolas que participaram da pesquisa apresentaram pelo menos um aspecto sobre o estudo das relações étnico-raciais, o que evidencia que, mesmo que a passos lentos e que ainda não seja um trabalho que esteja presente em todas as redes de educação infantil, a temática vem sendo mais discutida e valorizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho se propôs, como objetivo geral, compreender, por meio de documentos, a implementação da temática de educação étnico-racial na educação infantil, conhecer o aporte teórico utilizado pelos docentes da educação infantil e analisar a existência de diferenças nas atividades propostas em sala de aula sobre a temática na rede pública e privada de educação infantil das escolas do município, tendo em vista a obrigatoriedade da Lei nº 10.639/2003 em desenvolver o estudo da Cultura Africana e Afro-Brasileira nas instituições de ensino e a importância de já começar este trabalho desde a educação infantil.

Após o levantamento bibliográfico, que mostrou o uso do lúdico e a importância de uma boa seleção de materiais usados em sala, como brinquedos e portadores de textos que valorizem as especificidades e características de diferentes tipos de cor de pele, cabelo e etnia, e a análise dos documentos enviados pelas quatro escolas participantes, concluiu-se que a discussão da temática se faz presente na instituição de ensino de Divinópolis, porém, com os dados quantitativos da pesquisa, observou-se que as escolas da rede privada analisadas se mostraram mais preparadas para explorar o assunto, por meio de livros, brincadeiras,

jogos, atividades e rodas de conversa, do que as da rede pública, em que apenas uma mostrou o uso de livros sobre o tema.

Assim, com os estudos bibliográficos realizados, pôde-se compreender que, para obter sucesso nesta temática dentro da sala de aula, é necessário desenvolver um trabalho conjunto que envolva uma “articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola” (Brasil, 2004b, p. 13). Mas o professor é que é o principal mediador para debater o racismo e que propõe ideias e ações que vão contribuir para uma sala de aula que consiga lidar e respeitar as diferenças.

E, também de acordo com o debate bibliográfico, os autores Pereira e Alves (2019) destacam que os livros que abordam as relações étnico-raciais não são voltados para a educação infantil, mas sim para o ensino superior. E isso prejudica muito o ensino da temática, dificultando uma aula com maior qualidade, mesmo Carvalho (2020) afirmando que a educação das relações étnico-raciais precisa ser contínua e consistente. Com a presença do casal de bonecos que representam crianças africanas na escola 2, foi possível perceber a importância da fala de Motta e Paula (2019) de que é necessária a oferta de bonecas negras nos brinquedos que as escolas oferecem para as crianças, pois, assim, além de incentivar a imaginação das crianças, algumas se sentem representadas.

Por meio deste trabalho, foi possível compreender a importância das relações étnico-raciais na educação infantil e como o pedagogo/professor pode desenvolver ações que fazem a diferença nas instituições de ensino, incentivando uma educação antirracista. “Assim sendo, a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfiças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (Brasil, 2004b, p. 14).

Diante do exposto, este trabalho contribui, de forma muito significativa, para futuros pedagogos e professores já atuantes, por discutir um tema tão necessário para a educação integral das crianças da cidade, apresentando um debate acerca das lacunas e dos avanços no universo estudado. A distinção entre as instituições públicas e privadas, centrais e periféricas, merece a nossa atenção, sinalizando a necessidade de aprofundar e elaborar práticas docentes ainda na educação infantil para a construção de uma educação para as relações étnico-raciais. No mais, para aprofundamentos necessários sobre o trabalho em questão e pesquisas futuras, é importante uma análise de campo para compreender mais a fundo como ocorre a implementação das relações étnico-raciais nas instituições de Divinópolis (MG), com um olhar para além do planejamento, na execução das atividades e resolução de conflitos ou questões que envolvam os aspectos raciais.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, I. J. **Relações raciais: o explícito e o implícito nas interações entre alunos em uma escola pública**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2006.

ALMEIDA, M. A. B. de.; SANCHEZ, L. P. Implementação da Lei 10.639/2003 – competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. **Pro-posições**, Campinas, v. 28, n. 1, p. 55-80, abr. 2017.

ANACLETO, V. S.; CAMARGO, G. Sequência didática na perspectiva das professoras de educação infantil. **Saberes Pedagógicos**, Criciúma, v. 2, n. 1, jan./jun. 2018.

ARAÚJO, D. L. de. O que é (e como faz) sequência didática? *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 322-334, jan./jul. 2013.

ASANTE, K. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. *In*: NASCIMENTO, E. L. (org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro Edições, 2009. p. 93-110.

BARBOSA, A. M. Multiculturalidade na educação estética. *In*: TRINDADE, A. L. (org.). *Africanidades brasileiras e educação: salto para o futuro*. Rio de Janeiro: ACERP; Brasília, DF: TV Escola, 2013.

BARBOSA, J. de S. **As relações étnico-raciais na Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**: implicações na formação de professores. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) - Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação – CNE. Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004a**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História

e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2008.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC, 2004b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial**. Brasília, DF, 2012.

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

CARVALHO, T. R. de. Educação das relações étnico-raciais e educação infantil: em foco as vivências a partir da utilização de apostilas. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 62, jul./set. 2020.

DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

FAVARÃO, N. R. L.; ARAÚJO, C. de S. A. Importância da interdisciplinaridade no ensino superior. **EDUCERE – Revista de Educação**, Umuarama, v. 4, n. 2, p. 103-115, jul./dez. 2004.

GAUDIO, E. S.; ROCHA, E. A. C. Relações étnico-raciais num contexto de educação infantil. **Momento – Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 22, n. 1, p. 35-50, 2013.

GIAROLA, F. R. O povo novo brasileiro: mestiçagem e identidade no pensamento de Darcy Ribeiro. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 127-140, jan./jun. 2012.

GOMES, N. L. A força educativa e emancipatória do Movimento Negro em tempos de fragilidade democrática. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 62, p. 360-371, 2020.

GOMES, N. L. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Cidade: dados sobre Educação da cidade de Divinópolis-MG. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

MARINHO, C.; MARTINS, E. Educação infantil e relações étnico-raciais: impactos da formação docente nas práticas educativas. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 34, 2017.

MOTTA, F.; PAULA, C. de. Questões raciais para crianças: resistência e denúncia do não dito. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e 88365, 2019.

OLIVEIRA, M. M. de. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. São Paulo: Vozes, 2013.

PACKER, A. L. *et al.* SciELO: uma metodologia para publicação eletrônica. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 27, n. 2, p. 109-121, maio/ago. 1998.

PEREIRA, A. R. D.; ALVES, M. M. Como ensinar a história africana e a cultura afro-brasileira na educação infantil? Reflexões sobre o projeto histórias cruzadas do Ministério da Educação (MEC). **Itinerarius Reflectionis**, Jataí, v. 15, n. 1, p. 1-15, 2019.

RIBEIRO, D. **Os Brasileiros: 1. Teoria do Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1978.

SANTOS, A. M. R. dos. “Lápis cor de pele” Cor da pele de quem? **Promoção da igualdade étnico-racial na educação infantil**. 2020. Iniciação Científica (Graduanda em Pedagogia). Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2020.

SOUZA, A. O. de *et al.* **Relações étnico-raciais na educação infantil: fundamentos, representações e ações**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Instituto de Ciências Humanas. Centro Universitário UNA Barreiro, Belo Horizonte, 2020.

CAPÍTULO 4

AFETIVIDADE: IMPLICAÇÕES DA RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

GARBOCCI, Luiza Helena Lima¹⁷

FLORENCIO, Thays Cruz¹⁸

REIS, Alcione Aparecida Roque¹⁹

RESUMO

Este capítulo, ao incursionar em conceitos e teorias acerca da afetividade e seu lugar na educação, busca responder como a afetividade pode ser facilitadora nos processos de ensino-aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental. Para tal intento, tomou-se como base metodológica a pesquisa bibliográfica e documental acerca da afetividade. Foram elencados pensadores, tais como Piaget, Vygotsky, Wallon e Freire, que se tornaram referência de suas áreas no que tange aos conceitos de emoção e afetividade. Também serviram de aporte os documentos que regem a educação, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo de Referência de Minas Gerais (CRMG). Nesse ínterim, foram propostos objetivos específicos como deslindar a afetividade e a emoção, traçar um percurso histórico plural do afeto nas relações humanas e no espaço escolar e trazer à baila as discussões acerca das contribuições sobre a influência da relação

17 Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)/Unidade Acadêmica de Divinópolis.

18 Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)/Unidade Acadêmica de Divinópolis.

19 Prof. Dra. na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)/Unidade Acadêmica de Divinópolis. E-mail institucional: alcione.reis@uemg.br

afetiva entre professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo no período de alfabetização de 6 a 8 anos. Após a incursão pela evolução do conceito de afetividade e sua intrínseca relação com o cognitivo, conclui-se que são indissociáveis e que o fortalecimento de vínculos e da autoestima do aluno, o respeito e reconhecimento de seu conhecimento de mundo prévio, a sensibilidade para a escuta, o diálogo e o apoio em relação às dificuldades devem ser a tônica do trabalho do educador em sala de aula. Este estudo pode incentivar os docentes a perceberem a importância de se estabelecer relações interpessoais baseadas na empatia, pois elas são preponderantes para a aprendizagem e, como se pode pontuar, imprescindíveis para a constituição de sujeitos atuantes e transformadores no seio da sociedade.

Palavras-chave: Alfabetização. Aprendizagem. Espaço escolar. Mediação. Perspectiva afetiva.

INTRODUÇÃO

Pensar a afetividade na contemporaneidade significa ampliar o olhar para uma perspectiva do ser humano global, portador de subjetividades e da necessidade de autoaceitação e do desenvolvimento de relações empáticas que tragam em si a alteridade do ser humano. Nesta perspectiva, a afetividade transborda o individual para se instaurar no espaço coletivo. Um desses espaços é a escola, ambiente em que se desenvolve não só o conhecimento sistematizado, como relações, interações, valores etc.

O espaço escolar, como ambiente *a priori* de excelência na constituição de relações humanas e de formação de identidades e valores, não poderia deixar de ser norteado pelas contribuições da Sociologia, da Pedagogia, da Psicologia, da Filosofia e das Ciências da Linguagem, dentre outras áreas afins, no que tange à relação intrínseca entre conhecimento e afetividade.

Nessa perspectiva, ressalta-se a importância da relação professor-aluno, pautada no afeto, na compreensão, na empatia e no respeito pelos saberes dos educandos, pela compreensão de que o educador se transforma em exemplo para seus alunos e que pode ser transformador na vida destes. Para Freire (1996), é na amorosidade que se estabelecem vínculos e que a aprendizagem pode se desenvolver de forma mais autônoma e feliz. A alegria é um eixo para que o aluno se sinta incluído nos processos e mantenha o interesse pelos estudos e por continuar na escola.

Tendo em vista as assertivas acima, o fulcro de interesse deste trabalho foi demonstrar como a afetividade na relação professor-aluno pode ser positiva e essencial aos processos de ensino-aprendizagem, em especial nos primeiros anos da vida escolar, época de tantas descobertas e em que são formadas as primeiras impressões acerca da educação, das relações sociais e da descoberta da própria identidade.

O seguinte estudo sobre o tema afetividade se deu a partir das vivências escolares, nas quais se percebeu a importância desta para uma aprendizagem significativa, acarretando boas memórias afetivas e da observação no âmbito escolar cotidiano, que foi oportunizado a partir dos estágios realizados no curso de Pedagogia, nos quais se observou que alguns alunos vivenciam uma rotina de vida na qual há uma gama de conflitos familiares, morais, que influenciam, de certa forma, na construção dos valores, face à consolidação de seu caráter.

Ressalta-se a relevância deste tema, que, ao apontar conceitos e teorias sobre a afetividade na educação, inclusive na época da alfabetização, pode levar professores e pesquisadores da área a reflexões mais aprofundadas no que tange às relações humanas e como estas se estabelecem e podem se desenvolver em sala de aula, de forma a beneficiar os alunos e a criar ambientes favoráveis ao progresso cognitivo, das relações entre os pares, em

uma melhor qualidade no que tange à vida em sociedade, principalmente pensando-se no contexto pandêmico de transição entre o isolamento total e uma “nova forma de liberdade”, período de angústias, incertezas e perdas.

Diante desta perspectiva, o presente trabalho responde à seguinte questão: Como a afetividade pode ser facilitadora nos processos de aprendizagem nos períodos iniciais do ensino fundamental, visto que desempenha um papel fundamental nos processos cognitivos?

Neste íterim, foi estabelecido o objetivo geral que conduziu o cerne desta pesquisa: identificar como a perspectiva afetiva pode influenciar positivamente no processo de aprendizagem nos períodos iniciais do ensino fundamental. Com o propósito de alcançar este intento, foram tomados como objetivos específicos: definir afetividade e sua intrínseca relação com as emoções; traçar um percurso histórico acerca do desenvolvimento do afeto e das emoções; demonstrar como o afeto é tratado por áreas de interesse diferenciadas; elencar as contribuições de alguns autores considerando a afetividade no processo de desenvolvimento; trazer à baila contribuições teóricas significativas acerca da influência da relação afetiva entre professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental; e desvelar a relevância do afeto para o estabelecimento de relações saudáveis entre educador/educando e educando/educando. Dessa forma, a fim de cumprir os objetivos propostos, estabeleceram-se os passos para sua execução.

METODOLOGIA

Para a confecção deste trabalho, utilizou-se metodologia que constou de pesquisa bibliográfica em livros, artigos e periód-

dicos sobre a perspectiva afetiva no desenvolvimento dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental. Como ressaltam Marconi e Lakatos (2007, p 157), a pesquisa é um “procedimento formal com método de pensamento reflexivo que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para se descobrirem verdades parciais”.

Tomaram-se, assim, como aporte teórico, os preceitos de pensadores como Paulo Freire (1996), Lev Vygotsky (1998), Henri Wallon (1991), Jean Piaget (2004), Ires Frozza (2007), Neusa Banhara Ambrosetti (1996) e Luiz Carlos Cagliari (2015), dentre outros, que deram suporte para se pensar a relação do afeto na aprendizagem e apresentam formações em áreas diversas, o que muito acrescentou ao escopo deste trabalho.

Nesse veio, foram consultados documentos que norteiam a educação em nosso país, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Brasil, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1998), as Bases Nacionais Comuns Curriculares (BNCCs) (Brasil, 2018) e o Currículo de Referência de Minas Gerais (CRMG) (Minas Gerais, 2020). Estes documentos governamentais têm garantido, em seu bojo, que sejam desenvolvidos os conteúdos, os parâmetros e as habilidades associados às questões afetivas e de formação integral do educando. Assim, como assevera Gil (2017, p. 46),

a Pesquisa Documental assemelha-se à Pesquisa Bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes, enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de fontes mais diversificadas [...] e que ainda podem ser reelaboradas e sofrer modificações e acréscimos.

Deste modo, o estudo foi desenvolvido conforme Pádua (2012), tomando como eixo uma abordagem qualitativa sobre a importância da afetividade na aprendizagem, fundamentada em autores modernos e contemporâneos, que são referência no âmbito do tema da afetividade na educação.

Ao tratar da importância das emoções e do afeto nas relações pedagógicas, é fundamental que seja conceituado o termo afetividade e a sua diferenciação em relação às emoções e que se trace um percurso histórico plural do afeto nas relações para, *a posteriori*, vislumbrar a forma como a afetividade pode “afetar” as relações humanas, escolares.

A AFETIVIDADE

Conceito

Segundo o Michaelis (2022), a “afetividade” pode ser definida como:

1. Qualidade ou caráter daquele que é afetivo: “Fingi não ver seus gestos, combatia-lhe a afetividade exagerada, que nos inclinava ao fausto (NP).”
2. PSICOL Conjunto de fenômenos psíquicos que se revelam na forma de emoções e de sentimentos.
3. PSICOL Capacidade do ser humano de reagir prontamente às emoções e aos sentimentos.

No entanto, no quadro dos afetos, os termos emoções, sentimentos e paixões são considerados lugares-comuns. Na filosofia, trata-se, sobretudo, da emoção e das paixões. Foi-se delimitado, conforme o mesmo dicionário (Michaelis, 2022), o con-

ceito de “emoção”, tendo em vista que este circunda as teorias empregadas neste trabalho:

1. Ação de sensibilizar(-se).
2. Perturbação dos sentimentos; turbação.
3. PSICOL. Reação afetiva de grande intensidade que envolve modificação da respiração, circulação e secreções, bem como repercussões mentais de excitação ou depressão.

Nesse viés, partindo do conceito dicionarizado do termo afetividade, faz-se necessário pontuar que este apresenta visões diferenciadas, por vezes tomadas por emoções, conforme as áreas de interesse e os períodos históricos a que aludem.

Percurso histórico

Muito antes do estudo e das asserções ocidentais acerca da afetividade, já existiam preceitos orientais acerca do tema. Lao Tzu, filósofo chinês, já refletia há milênios sobre o tema. Lao Tzé (século VI a.C., entre os anos 605 e 517), como ficou conhecido, viveu muitos anos em ostracismo e, ao voltar ao seu país, escreveu os livros que se transformaram na base do taoísmo²⁰. Entre as suas principais premissas acerca do sujeito, estão a simplicidade, o respeito à natureza e a afetividade, que são os “tesouros” de sua filosofia. Para o filósofo, a afetividade se refere a um lugar de respeito, tanto em relação a si mesmo quanto aos seus semelhantes. Entretanto ele estende o conceito ao afeto pelo céu, pela terra, ou

20 “Segundo a filosofia do taoísmo (Tao Chia), quando o ser humano se afasta da essência ou da fonte da vida, ele provoca desarmonia e conflitos e precisa agir com esforço. Entretanto, quanto mais entende que tudo está interligado, conectado e com potencial de ajuda mútua, ele passa a perceber a fluidez da vida”. Disponível em: <https://www.eusemfronteiras.com.br/conheca-a-filosofia-taoista/>. Acesso em: 10 dez. 2021.

seja, ao meio em que se vive e à relação que se estabelece com ele. Assim, para Tao, nada é mais importante na vida do ser humano do que estar aberto a se relacionar através de seus sentimentos.

Essa máxima não foi a tônica da tradição científica ocidental, que associou a afetividade a perturbações da alma, à instabilidade e ao lado animal do ser humano – portanto, execrável. Essa ideia de emoção relacionada à parte animal do ser humano e à perturbação da alma remonta à Grécia Antiga, aos estoicos, a Platão e a Aristóteles. Os estoicos pregavam a ausência total das emoções. No estoicismo, ensina-se aos filhos o controle absoluto das emoções – educação de controle –, ou seja, eliminar as emoções para o controle do ser. O pensador estoico romano Sêneca²¹ (155 a.C.) partia do pressuposto de que a mente é uma unidade racional, e, portanto, as emoções, as respostas emocionais poderiam ser consideradas falsas ou como falta de raciocínio. Dessa forma, o homem deveria exercer o autocontrole de si mesmo, evitando as perturbações (paixões).

Ainda, no que se refere à ética, as ações emocionais seriam consideradas não virtuosas. Ao se refletir acerca das emoções ou do afeto, convém pontuar que, durante séculos, desde a Grécia Antiga (Platão, Aristóteles), a visão da emoção e do afeto era relacionada à fragilidade e à instabilidade e, portanto, atribuída às mulheres, às crianças e aos idosos e deficientes. O lugar do conhecimento era do homem, que baseava os seus julgamentos apenas na racionalidade. Para Aristóteles, o domínio das emoções deveria começar cedo nas escolas, para que a *virtu* se sobrepuhasse na “batalha das paixões”. O homem sábio controlaria o *páthos*²².

21 SÊNECA. **Sobre a ira/sobre a tranquilidade da alma**. Tradução, introdução e notas de José Eduardo S. Lohner. São Paulo: Penguin-Companhia das Letras, 2004.

22 Termo cunhado por Aristóteles e que se refere a persuadir o auditório por meio das emoções. PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Muitos séculos depois, essa definição negativa da emoção foi também afirmada no fazer científico. Para Descartes e o cartesianismo, é estabelecida a cisão entre a razão e a emoção. A partir dessa cisão, a mente poderia ser exaustivamente estudada e explicada, enquanto as outras partes do organismo e o meio físico ficariam completamente em segundo plano, já que as paixões eram vistas como signo de doença. Somente se elas fossem alijadas, a mente estaria em perfeita saúde.

Essas concepções perduraram até próximo ao século XX e muito influenciaram o saber científico, que durante séculos se apoiou em métodos específicos ou excessivas tendências filosóficas (Dias; Cruz; Fonseca, 2008). Já no início do século XX, houve o reconhecimento da Psicologia enquanto disciplina científica. Ressalta-se, aqui, a importância de Freud, que estabeleceu bases para o desenvolvimento da Psicologia e sua popularização.

Nesse sentido, no que tange à questão intrínseca do ensino (o autor não escreveu especificamente acerca do assunto, mas este se dilui na maioria de seus escritos e, depois, foi tratado por sua filha Anna), asseverava que existe um processo de transferência do aluno em relação ao professor dos sentimentos que este compartilha na sua relação parental e que podem ser de cunho afetivo ou até agressivo.

Destarte, de forma consciente ou inconsciente, o professor utiliza a ascendência que possui em relação ao seu aluno e, através dela, pode compartilhar as suas emoções, os seus valores e, sobretudo, os seus conhecimentos. Dessa forma, estabelece um liame entre a afetividade e a aprendizagem, memórias que poderão vir a ser acessadas na escola e na vida, de forma positiva e construtiva.

No Brasil, uma visão negativa do afeto, entretanto, preponderou até por volta dos anos de 1970. Já com as discussões que ocorriam, sobretudo na Europa, acerca de teorias da psi-

canálise e do existencialismo, essas mudanças, com o passar do tempo, refletiram, também, na maneira de se pensar o ensino, em alterações na forma de se educar. (Convém ressaltar que, até a década de 1970, era institucionalizada a palmada para “transgressões em sala de aula”.) Dessa forma, as concepções de ensino foram se ampliando e criando modelos que levaram em consideração não apenas o aprendizado de técnicas, mas como empregá-las em diversos contextos, principalmente por alunos de classes mais desfavorecidas.

Após esse breve percurso acerca de como foi cunhado o conceito de afetividade ao longo dos séculos, serão destacadas as abordagens de autores que são referência sobre o estudo da importância da afetividade e sua intrínseca relação com o cognitivo e sua valorosa contribuição no processo de ensino e aprendizagem.

AFETIVIDADE NAS VISÕES DE PIAGET, VYGOTSKY, WALLON E FREIRE

Renomados estudiosos, como Jean Piaget (1896-1980) e Lev Vygotsky (1896-1934), em suas obras sobre a importância da afetividade, destacam-na no processo evolutivo, mas foi o educador francês Henri Wallon (1879-1962) quem mais se aprofundou nessa abordagem. Já o teórico Paulo Freire (1921-1997) procede a uma abordagem social.

Piaget, em sua abordagem conceitual, classificou que o desenvolvimento humano se divide em quatro períodos: o sensorio-motor, que vai de zero a dois anos; o pré-operatório, que vai de dois a sete anos; as operações concretas, que vão de sete a 11 ou 12 anos; e, por fim, as operações formais, que vão de 11 ou 12 anos de idade em diante. Estes possuem dois componentes indissociáveis, que se constituem em dois eixos: o afetivo e o cognitivo (Piaget; Inhelder, 1990).

Nessa perspectiva, pontua-se que o ser humano passa por estes estágios, sendo que, ao nascer, tem reflexos que são inatos, como o sugar e o olhar, porém ainda não tem a capacidade de integrar informações a partir de diferentes sentidos. Nos primeiros meses de vida, o indivíduo, ainda bebê, começa a perceber os eventos que o rodeiam e os objetos e a conhecer o mundo, primeiramente a partir da boca. Ao longo dessas evoluções, o ser humano vai construindo relações, intensificando os valores sobre elas. Assim,

a afetividade, a princípio centrada nos complexos familiares, amplia sua escala à proporção da multiplicação das relações sociais, e os sentimentos morais [...] evoluem no sentido de um respeito mútuo e de sua reciprocidade, cujos efeitos de descontração em nossa sociedade são mais profundos e duráveis (Piaget; Helder, 1990, p. 109).

Dessa forma, a percepção do período sensório-motor trazida por Piaget aborda os sentimentos como parte do instinto e ligados às necessidades biológicas de conforto e desconforto, bem como o sentimento de êxito e fracasso, sendo estes os primeiros sentimentos possíveis de serem atribuídos às coisas e às pessoas. A formação dos sentimentos, para o autor, se liga aos valores morais e à razão, de modo que, a partir do momento em que passa a ter interação com o meio, o indivíduo começa a criar suas ideias e percepções.

De modo geral, a evolução da afetividade vai do que Jean Piaget denomina de sentimentos instintivos, correspondentes às montagens hereditárias (reflexos), aos sentimentos interindividuais (simpatias e antipatias), e, posteriormente,

aos sentimentos sem normativos (correspondentes às construções representacionais), para chegar aos sentimentos normativos, pertencentes a uma escala de valores e a um sistema mais amplo, correspondente ao sistema operatório, no que se refere à inteligência (Santos; Rubio, 2012, p. 10).

Nesse entremeio, de acordo com Piaget (1975), o desenvolvimento afetivo ocorre paralelamente ao desenvolvimento moral, de modo que a moral é vista independentemente dos interesses pessoais do indivíduo. Nesse processo, observa-se que ambos ocorrem de forma simultânea, sendo um construto essencial para o outro, tendo em vista as grandes contribuições que este processo traz. Piaget (2004, p. 34) ainda corrobora que “[...] nunca há ação puramente intelectual, assim como também não há atos que sejam puramente afetivos”. Assim, na visão de Piaget, a aprendizagem se dá a partir de um processo de acomodação e assimilação, ressaltando que a afetividade é um fator que impulsiona todas essas ações, tendo como suporte principal a razão.

A concepção do teórico Vygotsky traz uma vertente sócio-histórico-cultural a partir do desenvolvimento das funções mentais superiores, embora ela seja mais conhecida com o nome de teoria histórico-cultural. Uma das premissas é a de que o ambiente em que o indivíduo está inserido exerce influências no seu desenvolvimento. Dessa forma, vale ressaltar que ele se constitui a partir do aspecto biológico e do aspecto ambiental. Na teoria vygotskyana, os fatores ambientais são construídos a partir da relação que o indivíduo tem com o meio social, denominado por ele de internalização, que acontece através da relação do ser com o mundo, a partir da mediação dos instrumentos, considerando as ferramentas físicas e os signos, que são considerados as ferramentas psicológicas (Oliveira *apud* La Taille, 1992).

Outrossim, como Piaget, Vygotsky também elaborou conceitos a partir do desenvolvimento – “a zona de desenvolvimento real” – a que Vygotsky denomina de desenvolvimento mental já adquirido pela criança, ou seja, um processo natural. Por outro lado, “o desenvolvimento próximo é o que a criança não consegue fazer sozinha ainda, necessitando de um mediador”, como completa Oliveira *apud* La Taille (1992, p. 143).

Nesse aspecto, é importante ressaltar que a comunicação entre os indivíduos desempenha um papel de grande valia, uma vez que é principalmente a partir dela que a mediação acontecerá. Destarte, Vygotsky (2010, p. 139) aponta que “as emoções são esse organizador interno das nossas reações, que retesam, excitam, estimulam ou inibem essas ou aquelas reações. Desse modo, a emoção mantém seu papel de organizador interno do nosso comportamento”.

A partir dessas considerações, observa-se que as reações emocionais exercem uma influência essencial e completa em todas as formas do comportamento humano, bem como em todos os momentos do processo educativo. Assim, caso os educadores queiram que os alunos recordem de maneira satisfatória e exercitem mais os seus pensamentos, se faz essencial tornar as atividades aplicadas emocionalmente mais estimuladas. Como Vygotsky (1998, p. 25) aponta, cognitivo e afetivo sofrem influências mútuas, uma vez que

[...] quem separa o pensamento do afeto nega de antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo, volitivo da vida psíquica, porque uma análise determinista desta última inclui tanto atribuir ao pensamento um poder mágico capaz de fazer depender o comportamento humano única e exclusivamente de um sistema interno do indi-

víduo, como transformar o pensamento em um apêndice inútil do comportamento, em uma sombra desnecessária e impotente.

Na concepção de Vygotsky, para poder compreender o ser humano, é necessário desvelar a sua base afetiva, a partir do seu desenvolvimento, já que, com o transcorrer das fases, o indivíduo passa a ter a capacidade emocional mais sofisticada. Considerando desde o seu nascimento até a sua morte, o ser humano aprende a sentir e, também, a ser afetivo.

Nessa esteira, para Wallon, a afetividade inclui processos contínuos que se interrelacionam, de modo geral, com várias outras questões que os indivíduos trazem em sua totalidade. Wallon (2003), em seus estudos, organizou o desenvolvimento humano em alguns estágios, nos quais a criança estabelece diferentes formas de interação com o meio humano e o meio físico. Com isso, o autor assume uma perspectiva de desenvolvimento que abrange todos os aspectos, inclusive o afetivo. Nesse ínterim, se faz pertinente destacar que, em cada fase do desenvolvimento, os aspectos afetivos e os aspectos cognitivos estão em constante entrelaçamento.

O autor destaca os conceitos de alternância e preponderância funcionais, referindo-se à predominância alternada da afetividade e da cognição nas diferentes fases do desenvolvimento. Explica que, em cada fase, um campo funcional exerce uma dominância maior sobre os outros. Quando a afetividade prepondera sobre a dimensão cognitiva, o indivíduo está voltado para a construção do seu eu e, por isso, o movimento é para o interior da pessoa (movimento centrípeto). Quando a cognição prepondera, o movimento é para o exterior (força centrífuga),

para o conhecimento do mundo, das coisas. A dimensão motora não assume a preponderância em fase alguma, mas exerce um papel fundamental na evolução da pessoa. Neste processo, os campos funcionais beneficiam-se dos avanços do outro que está dominando e evoluem também. Portanto, cada campo funcional irá se beneficiar das conquistas do outro em seu momento de dominância, além de alternar-se essa dominância nos diferentes estágios evolutivos. No estreito entrelaçamento entre os domínios afetivo e cognitivo, as conquistas de um são utilizadas pelo outro e vice-versa (Tassoni; Leite, 2013, p. 264).

Portanto, a afetividade se configura como um conceito bastante amplo, se constituindo, de forma mais tardia, durante o processo de desenvolvimento humano, envolvendo muitas vivências e as formas de expressão mais complexas e desenvolvendo-se, assim, com a apropriação, pelo indivíduo, de seus processos simbólicos da cultura, que vão possibilitar sua representação, como também através das interações e relações que são estabelecidas ao longo de suas vivências.

Na teoria walloniana, assevera-se que o ato motor é a base do pensamento e a emoção é considerada a fonte de conhecimento. Deste modo, para Wallon (2003), a falta de vínculos que sejam positivos ao aprendente com o objeto de estudo constrói barreiras para o desenvolvimento da inteligência, acarretando baixa autoestima, como também a passividade e a acomodação diante da aprendizagem. Destarte, mediante tais considerações, é importante destacar, frente à teoria deste autor, que é necessário considerar o aluno em todas as suas dimensões – motora, afetiva e cognitiva – para que, assim, ocorra uma educação de qualidade, bem como o desenvolvimento integral do indivíduo.

Ademais, o desenvolvimento humano pode ser entendido como um processo linear, a partir da apropriação dos elementos e dos processos culturais, de forma exteriorizada, através das relações interpessoais para o interno e das relações intrapessoais, sendo mediado pela ação do outro, pelas pessoas físicas ou pelos agentes culturais. Percebe-se, nessa vertente, que a aprendizagem desempenha um papel crucial, na medida em que permite o processo de desenvolvimento integral do indivíduo (Wallon, 2003).

Convém acrescentar que, em suas teorias, Wallon (1942) divide este desenvolvimento em cinco etapas: impulsivo-emocional; sensório-motor e projetivo; personalismo; categorial; e puberdade e adolescência. Ele mostra que a afetividade é expressa de três maneiras: por meio da emoção, do sentimento e da paixão. Essas manifestações aparecem durante toda a vida do indivíduo, mas, assim como o pensamento infantil, existe uma evolução que se molda do sincrético para o diferencial. Na visão do educador, a emoção pode ser considerada a primeira expressão da afetividade, tendo uma ativação orgânica e que não é controlada pela razão.

Nessa esteira, Freire (1996, p. 69), um dos maiores pensadores na área de Educação, aclamado em todo o mundo, aborda, de forma tangencial, ou, por vezes, visceral, a afetividade no bojo de suas obras:

E o que dizer, mas sobretudo que esperar de mim se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem [...] significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la.

Em sua obra **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**, Freire (1996) elenca uma série de quali-

dades/posturas necessárias ao docente a fim de se estabelecer uma relação autônoma, crítica e dialógica com o saber. Nesse sentido, qualificadores, tais quais o respeito, a importância da empatia e do respeito às diferenças, a preocupação com a dimensão social, a identidade e a rejeição a qualquer forma de discriminação, trazem, em seu cerne, um movimento de alteridade, inclusão e empatia – bases sólidas para a afetividade.

Após essa incursão nos pensadores modernos de maior relevância acerca do tema afetividade, destaca-se a pertinência acerca do papel desta no ambiente escolar.

A AFETIVIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR

Contribuições da afetividade na aprendizagem

A educação brasileira é regida pela LDB (Brasil, 1996) e sua aplicabilidade está posta em documentos como os PCNs (Brasil, 1998), a BNCC (Brasil, 2018) e os Currículos Regionais, dentre outros. Estas leis e estes documentos norteiam a educação e situam quais são as competências necessárias em cada série, as habilidades necessárias para alcançá-las e as particularidades em relação aos conteúdos e às práticas pedagógicas de cada região do país. A BNCC (Brasil, 2018) é um documento que viabiliza a padronização dos conteúdos escolares a serem aprendidos pelo indivíduo desde os anos iniciais até os anos finais e possibilita uma ampla gama de conhecimentos, a fim de contribuir para a melhoria das práticas docentes, tendo como finalidade o desenvolvimento integral e global do educando. Neste documento, são trazidas importantes perspectivas e considerações acerca da afetividade como uma abordagem de trabalho e construção dentro do espaço escolar.

Nesse viés, a competência geral da BNCC não se furta de coadunar posturas a serem desenvolvidas, como conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física, mas também de sua saúde emocional, se compreendendo na diversidade humana e reconhecendo as suas emoções e as dos outros, com autocrítica para lidar com elas e com frustrações e desafios. Esse liame do afetivo como ponto de partida ou de chegada do conhecimento é fundamental para a evolução de todas as fases do desenvolvimento do educando, conforme se observa na competência 08.

Destarte, na competência 09, em que se valoriza o exercício do diálogo, da empatia, do respeito mútuo e do acolhimento e da valorização do aluno sem preconceito de qualquer natureza, também se designam bases fundamentais para uma relação afetiva entre professor e aluno e entre os próprios alunos, o que pode gerar um ambiente favorável ao desenvolvimento dos conhecimentos, mas também da cooperação e da responsabilidade social, bases sólidas para a vida em sociedade e para sua formação como sujeito e agente crítico e com subsídios para se tornar agente transformador de seu meio.

É relevante que se reflita que o professor também é afetado pelo meio e pelas interações, mas dispõe, conforme sua formação e experiência, de maior controle para direcionar e orientar seus alunos em momentos desafiadores. Pode-se citar que Freire (1996, p. 193) reflete também acerca da escola, que

[...] pode, a partir de uma posição político-crítico-reflexiva, se comprometer também com o dispositivo da mudança. Ainda que estruturada em posições verticais rígidas, na frieza tecnicista remanescente e, além disso, ser mantenedora de ideologias dominantes, ela pode ser um espaço para se fazer uma educação com [...] afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança [...]

Nessa esteira, o pensador Ambrosetti (1996) vem reforçar a ideia de que a qualidade das relações interpessoais favorece o processo de ensino-aprendizagem, quando exemplifica, através de resultados da sua pesquisa realizada no ensino fundamental I, que o êxito dos alunos não se deve apenas ao tipo de atividades propostas pelas educadoras para determinada turma, mas pela forma como elas desenvolvem essas atividades com os alunos concretos que se encontram em sala de aula, expressando respeito às diferenças e às singularidades em ritmo de aprendizagem e na maneira de ser, ou seja, pela valorização do outro. Nesta perspectiva,

educar não é apenas repassar informações, é ajudar a criança a tomar consciência de si, dos outros, da sociedade em que se vive e também do seu papel dentro dela. Saber se aceitar como pessoa e aceitar o outro com os seus defeitos e qualidades. No contexto escolar, a interação entre aluno e professor favorece o desenvolvimento e o aprendizado. Pequenos gestos como um sorriso, uma escuta ativa e uma atitude respeitosa são fundamentais quando o educador investe na afetividade na relação professor aluno, pois tais elementos são combustíveis imprescindíveis para a adaptação do aluno bem como a segurança, o conhecimento e o desenvolvimento do aluno (Ambrosetti, 1996, p. 140).

Nesse contexto, o filósofo e educador Mario Sergio Cortella (TV PUC, 2014) faz uma análise sobre a relação da afetividade com o êxito ou o fracasso do processo de ensino-aprendizagem, voltando-se para a relação do professor com o seu aluno e de ambos com o meio, que, neste caso, é a escola. O autor pesquisou, durante longos períodos, em contextos escolares

distintos, e concluiu que a deficiência de conceitos voltados para o estudo da afetividade ao longo da formação dos professores tem efeito negativo ao longo da práxis deste estudo.

Para Cortella (TV PUC, 2014), a ausência ou precariedade do estudo da afetividade nos cursos de formação provoca no professor a imperícia em administrar os conflitos em sala de aula, trazendo prejuízos aos alunos, às relações entre eles e à ação pedagógica.

No que tange à afetividade no espaço escolar, em seus preceitos, Wallon (1942) afirma que o espaço não é primitivamente uma ordem entre as coisas. É, antes, uma qualidade das coisas em relação a nós próprios, e, nesta relação, é grande o papel da afetividade, da pertença²³ do aproximar ou do evitar, da proximidade ou do afastamento, que se mantém claro.

Nesse sentido, Wallon (1942) defende que o processo de evolução depende tanto da capacidade bibológica do sujeito quanto do ambiente que o afeta de alguma forma. Sendo assim, pode-se correlacionar a sua teoria com a pesquisa feita por Segundo (2007), para reforçar o fato de que a atuação docente é um fator importante no processo de desenvolvimento infantil, uma vez que a forma de se relacionar com os seus alunos vai contribuir para o sucesso ou fracasso deste processo. A construção e a vivência do conhecimento científico, próprios da escola, não acontecem em um “passe de mágica”. Essa experiência exige envolvimento interno de alunos e professores, uma relação que seja ao mesmo tempo afetiva e intelectual. Os estudantes precisam compartilhar significados para que haja interações e inter-relações que possibilitem a ocorrência do processo da aprendizagem com benefícios para ambos (Frozza, 2007).

23 Sentimento de pertencimento a determinado grupo. GOFFMAN, E. **Representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2012.

Assim, pontua-se que boas experiências de ensino para o aprendiz são aquelas em que a participação deste ocorre de forma espontânea, na qual o conteúdo a ser estudado é posto como essencial e há motivação, tanto por parte dos alunos como dos professores. A realidade pode ser diversa, mas o progresso pedagógico está atrelado, de forma significativa, à formação do professor e do seu compromisso em sala de aula, como também ao seu comprometimento em relação ao social, uma vez que ele prepara seres humanos para viverem em coletividade.

Dentro desse contexto, a pedagoga Assmann (2011, p. 22) assevera que “educar não é apenas ensinar, mas criar situações de aprendizagem nas quais todos os aprendentes possam despertar, mediante sua própria experiência do conhecimento, para a sua dignidade de sujeitos de seu futuro”.

Nesse viés, ao retomar-se a Wallon, que se filia aos preceitos do marxismo, não se pode furtar do fato de que o processo educativo, para além das relações que são constituídas no conhecimento e no afeto, transborda em questões sociais profundas. Os educandos das classes trabalhadoras devem ter o seu conhecimento anterior reconhecido e respeitado, e os conhecimentos sistematizados devem servir como uma forma de transformação, um meio para que eles possam lutar pelos seus direitos e, quiçá, por um sistema social mais igualitário.

Nesse ínterim, conclui-se que a atuação do docente e a relação que ele estabelece com o aluno devem ser horizontalizadas e empáticas, a fim de se obter maior êxito na construção do processo de ensino-aprendizagem. Ademais, vale ressaltar que a importância das relações estabelecidas ao longo da vida escolar do educando, principalmente nas séries iniciais, é contribuinte para o sucesso do desenvolvimento nesse período de vida. Pode-se acrescentar que é relevante que não só se reflita acerca da importância da afetividade, como, sobretudo, que sejam propostas

mudanças no sentido de que o conhecimento seja calcado na afetividade e solidariedade, formando sujeitos mais felizes, o que pode impactar positivamente nas séries iniciais e na alfabetização.

PROFESSOR COMO MEDIADOR DA AFETIVIDADE

Transformar a sala de aula em um ambiente harmonioso é um exercício que requer muito esforço por parte do educador, uma vez que deverá haver muita compreensão e um olhar mais afetivo nas relações diárias dentro da sala de aula com o aluno, pois este aluno está em fase de amadurecimento de sua personalidade. A partir dos seis anos de idade, a criança adquire uma nova forma de socialização, migrando do estágio do egocentrismo para uma fase mais estruturada. É nesse ambiente das novas relações com o mundo e com o outro que elas vão construindo/internalizando atitudes, valores e conceitos (Freire, 1999). Dessa forma, estabelece-se a necessidade de se trabalhar com a temática da natureza afetiva nos anos iniciais.

O processo educativo requer da figura do professor um papel de mediador do ensino e da aprendizagem do aluno. Sob esse enfoque, o professor pode, nessa mediação, contar com uma ferramenta que irá facilitar esse processo: a afetividade. Cunha (2008) ressalta a importância que o professor deve ter ao procurar conhecer o seu aluno de maneira particular, principalmente no que diz respeito aos estágios de desenvolvimento cognitivo, para que possa utilizar-se de recursos adequados e, ao mesmo tempo, estimuladores, facilitando, assim, de forma significativa, o aprendizado do aluno.

Segundo Saltini (2008), o professor, além de conhecimentos teóricos, precisa demonstrar disponibilidade de mudança, e, quando perceber que está cometendo certos equívocos –

pois ele não é o “dono do saber” –, se faz necessário reconhecer que existem falhas na sua prática pedagógica.

Dentro desse quadro, o aluno deve ser encarado como o sujeito ativo, que deseja aprender de forma significativa, não sendo um mero espectador, em que só são repassados os conteúdos, sem haver uma predisposição ao novo por parte do professor. Entretanto, conforme Piaget (2004), é importante que se cuide para não haver excessos, como a superproteção dos pais, que pode ser danosa ao desenvolvimento do educando.

Nesse sentido, educar não é apenas transmitir conhecimentos, mas proporcionar elementos que oportunizem a aprendizagem e a autonomia do educando, de forma que ele se sinta compelido a buscar suas próprias verdades, suas raízes e seus interesses. Nesse viés, deve-se utilizar de vários meios para que o aluno tenha prazer em estudar. Conforme Cunha (2008, p. 51),

em qualquer circunstância, o primeiro caminho para a conquista da atenção do aprendiz é o afeto. Ele é um meio facilitador para a educação. Irrompe em lugares que, muitas vezes, estão fechados às possibilidades acadêmicas. Considerando o nível de dispersão, conflitos familiares e pessoais e até comportamentos agressivos na escola hoje em dia, seria difícil encontrar algum outro mecanismo de auxílio ao professor mais eficaz.

De fato, o afeto é uma importante ferramenta no auxílio do professor e, certamente, pode provocar uma boa receptiva do aluno em querer aprender e, ao mesmo tempo, tornar-se participativo. O afeto tem mesmo, na maioria das vezes, esse poder de derrubar muralhas emocionais, de romper bloqueios psicológicos e, também, de promover o bem-estar no aluno.

A afetividade no processo educativo é importante para que a criança manipule a realidade e estimule a função simbólica. Afetividade está ligada à autoestima e às formas de relacionamento entre aluno e aluno e professor e aluno. Um professor que não seja afetivo com seus alunos fabricará uma distância perigosa, criará bloqueios com os alunos e deixará de estar criando um ambiente rico em afetividade (Costa; Souza, 2006, p. 12).

As barreiras emocionais que se interligam com o ato de aprender, como a baixa autoestima, o trauma causado por *bullying* e as relações abusivas por parte dos familiares, dentre outros entraves a uma relação sadia, podem ser desfeitas, se houver encontros, entre relações cordiais e sinceras, nas quais o aluno possa, realmente, se sentir seguro, estimulado, querido. Assim, o educador pode ser a figura que intermediará essa construção, para além do conhecimento sistematizado.

As emoções consistem essencialmente a certo tipo de situação. Atitudes e situação correspondente se implicam mutuamente, constituindo uma maneira global de reagir e que é de tipo arcaico e frequente na criança. Uma totalização indivisa opera-se então entre as disposições psíquicas, todas orientadas no mesmo sentido, e os incidentes exteriores. Disso resulta que, com frequência, é a emoção que dá o tom ao real. Inversamente, porém, incidentes exteriores adquirem o poder de desencadeá-la de maneira quase certa. Com efeito, ela é como que uma espécie de prevenção que depende em maior ou menor medida do temperamento e dos hábitos do sujeito (Gratitot-Alfandéry, 2010, p. 71).

Pontua-se que, nesse processo, o aluno tem que se sentir envolvido para, então, poder aprender. Deste modo, o professor tem que se manter, também, envolvido para ensinar. A emoção e o envolvimento pelo conteúdo, pela escola, pelo trabalho, pela presença um do outro. Portanto, a emoção e o envolvimento se dão de forma desassociada, sendo um processo que mantém ligadas essas duas vertentes. Outrossim, a aceitação do outro é, desta forma, fundamental para o crescimento de ambos.

As emoções, que são a exteriorização da afetividade, ensinam assim mudanças que tendem a reduzi-las. Sobre elas repousam arrebatamentos gregários que são uma forma primitiva de comunhão e de comunidade. As relações que elas tornam possíveis aguçam seus meios de expressão, fazem deles instrumentos de sociabilidade cada vez mais especializados. Mas, à medida que sua significação fica mais precisa tornando-os mais autônomos, separam-se da própria emoção. Em vez de ser a onda que as propaga, tendem a represá-la, a lhe impor compartimentos que rompem seu poder totalizador e contagioso. A partir do momento em que a mímica se torna linguagem e convenção, ela multiplica as nuances, as cumplicidades tácitas, os subentendidos, e os sofisticados, de encontro ao raptu unânime que é uma emoção autêntica (Gratiot-Alfandéry, 2010, p. 73).

Considerando essa abordagem, a afetividade ganha um novo enfoque no processo de ensino e aprendizagem, de forma a se acreditar que a interação afetiva auxilia mais na compreensão e na modificação das pessoas do que em um raciocínio brilhante, o qual é repassado mecanicamente. No processo educacional, podem-se e devem-se inserir as atividades lúdicas, não só no ensino

infantil. Assim, é pertinente destacar que “o amor é a emoção central [...], é uma condição necessária para o desenvolvimento físico, comportamental, psíquico, social e espiritual normal da criança, assim como para a conservação da saúde física, comportamental, psíquica, social e espiritual do adulto” (Maturana, 1998, p. 25).

Nesse sentido, a afetividade possibilita o estímulo do desenvolvimento do cérebro e, assim, vai se abrindo para a construção do conhecimento, como destaca Restrepo (1998, p. 49): “Sem dúvida alguma o cérebro necessita do abraço para seu desenvolvimento e as mais importantes estruturas cognitivas dependem deste alimento afetivo para alcançar um adequado nível de competência”.

Nesse contexto, educar vai além do espaço da sala de aula, exigindo do educador um comportamento educado, que seja responsável e confiante, que seja livre e corajoso e que possibilite a aposta mais sensível na emergência de um ser humano livre e sempre renovado. Com isso, pode-se considerar que o ambiente escolar é um rico espaço de construção, formação e desenvolvimento dos indivíduos.

Desse modo, para que aconteça uma verdadeira ação educativa na escola, é imprescindível a garantia da autonomia dos sujeitos que interagem nesse processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, a educação deve buscar estreitar as relações entre a escola e a comunidade, estando sempre atenta à busca por relacionar a aprendizagem com o cotidiano do aluno, transformando, portanto, a escola em um espaço de integração comunitária, sendo um local propício para trocas e a construção de conhecimentos, e priorizando, deste modo, o desenvolvimento da autonomia. Como completa Silva (1996, p. 52-53),

a escola é o lugar social no qual a expectativa de

mudança é o traço mais marcante. Sua própria estruturação manda uma mensagem subliminar: a vida é um progredir constante. Do não saber ao saber, do não realizado ao realizado, do inculto ao culto há sempre um caminho a ser feito. A própria situação educativa constitui-se por uma tríade de elementos que vão caracterizar a educação como uma contínua mudança: um ponto de partida, um ponto de chegada e um caminho.

Mediante as ideias trazidas por Silva (1996), torna-se crucial adotar uma pedagogia que seja capaz de atuar como socializadora, utilizando uma metodologia que possibilite a interação e o desenvolvimento da liberdade e da expressão. Essas premissas estão garantidas no CRMG (Minas Gerais, 2020). Para que ocorra a real construção do conhecimento, levando em consideração que a educação é que promove a autonomia e o trabalho cooperativo, é essencial uma educação pautada em instigar o sujeito a pensar e que o incentive a trabalhar de forma conjunta.

Nesse entremeio, pode-se considerar que, dentro desse quadro, se torna imprescindível proporcionar aos alunos do ensino fundamental uma compreensão mais racional do mundo que os cerca, levando-os à construção de um posicionamento e de uma reflexão de postura, enquanto indivíduos pertencentes à sociedade, e se faz necessário considerar que o meio social pode ser um facilitador das trocas cooperativas, promovendo, assim, o desenvolvimento do aluno.

A partir do que foi exposto, é possível ponderar que a afetividade se faz presente em todas as decisões que são assumidas pela figura do professor dentro da sala de aula, acarretando, continuamente, impactos que são positivos ou negativos na subjetividade dos alunos. Assim, a afetividade pode ser consi-

derada um fator fundante nas relações que se estabelecem entre os alunos e, também, com os conteúdos escolares. Deste modo, a qualidade da mediação pedagógica se torna um dos principais determinantes da qualidade destes vínculos que se estabelecem entre os sujeitos e os alunos, bem como entre os objetos e os conteúdos escolares.

ALFABETIZAÇÃO E AFETIVIDADE: IMPLICAÇÕES DA RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO

Ao se pensar na contribuição da afetividade nos primeiros anos da educação básica, faz-se necessário pautar que, nesse momento, o aluno passa por um dos momentos de maior relevância em toda a sua vida estudantil: a alfabetização. Tendo em vista que alfabetizar é um processo técnico, lento e processual, é necessário que a família, os professores e os alunos participem ativamente deste processo, que ocorre de maneira social e, também, afetiva durante a infância.

Nesse viés, observa-se que os alunos, ao transporem do ensino infantil para o fundamental, enfrentam perspectivas diferentes. Enquanto na educação infantil foca-se no acolhimento, no desenvolvimento motor e na socialização e nos jogos e nas brincadeiras, no início do ensino fundamental, a perspectiva passa a ser direcionada ao aprender a leitura e a escrita, habilidades que o aluno precisará vencer a fim de ser bem-sucedido no processo de aprendizagem. Nesse entremeio, o aluno passa por etapas na alfabetização que precisam ser vencidas, e instaura-se um processo de comparação e cobranças, tanto escolares quanto familiares, que podem vir a desestabilizar o educando, prejudicando a sua aprendizagem.

De acordo com Soares (2004), nas séries iniciais do ensino fundamental, a aprendizagem da leitura e da escrita sobressai. Para além das técnicas de alfabetização, é importante que os alunos desenvolvam competências diversificadas e contextualizadas de leitura – letramento – que os instrumentalizarão para a vida em sociedade.

Uma tarefa de tal vulto não se desenvolve de forma rápida e homogênea nas escolas. Pelo contrário, é uma fase de muitas incertezas, medos e inseguranças. Nesse veio, para que o processo de alfabetização e letramento seja bem-sucedido, alguns princípios precisam ser considerados de forma pontual, tais quais as habilidades do professor em relação aos conhecimentos sobre o processo, o desenvolvimento emocional da criança, sua realidade linguística e sua interação em sala de aula (Cagliari, 2015).

A BNCC (Brasil, 2018) aborda que, nos dois primeiros anos do ensino fundamental, os estudantes precisam compreender o alfabeto e o sistema da escrita e da leitura. Portanto, alfabetizar significa ensinar a ler e a escrever, sendo uma atividade crucial para qualquer indivíduo. Assim, busca-se estabelecer com clareza o conjunto de aprendizagens necessárias e indispensáveis a que todos os estudantes – crianças, jovens e adultos – têm direito. A partir deste documento, todas as redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e de suas propostas pedagógicas. Esse documento é pautado na formação integral do aluno. Dessa forma, se garante que sejam trabalhados conhecimentos e competências socioemocionais, como a capacidade de cada indivíduo para lidar com as suas próprias emoções, desenvolver seu autoconhecimento e se relacionar com o outro, sendo capaz de colaborar, mediar conflitos e, também, solucionar problemas.

Convém ressaltar que a BNCC é uma referência obrigatória, mas não é o Currículo. A BNCC estabelece os objetivos e o Currículo define como alcançá-los. Por exemplo, os Projetos Político-Pedagógicos das escolas estaduais de Minas Gerais foram elaborados a partir do CRMG (Minas Gerais, 2020). Neste documento, também são garantidas as habilidades relativas ao afeto.

Na aprendizagem ativa, o professor parte das habilidades: desenvolver estudantes (valores, emoções, sentimentos) mais do que no conteúdo a ser transmitido; a centralidade do processo passa a ser compartilhada. O estudante interage com o objeto do conhecimento, com o outro e com o próprio professor, reconhecendo-se no lugar de sujeito. Nessa interação, o professor também é sujeito aprendiz (Minas Gerais, 2020).

Destaca-se, também, a importância que a BNCC traz para o ciclo de alfabetização, assim como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (Brasil, 2012) é crucial para que os professores busquem alcançar todas as competências pautadas em seus conteúdos, desenvolvendo as habilidades necessárias previstas, de forma específica, nos documentos regionais, de forma positiva. Pode-se dizer que alfabetização é considerada o processo básico. As metodologias e os recursos que são utilizados para que o indivíduo se instrumentalize para práticas de leitura e escrita.

Ao longo desse processo de alfabetização, o aluno passa por diferentes estágios de desenvolvimento. Destaca-se, ainda, que o ambiente em que o aluno está inserido exercerá grande influência durante este processo. Portanto, a alfabetização deve

estar ligada diretamente à afetividade para, assim, alcançar resultados mais satisfatórios. Como destaca Grispino (2005, p. 2),

alfabetizar não é só ensinar a ler, a escrever, a contar. É desenvolver a habilidade de pensar, de raciocinar, de criticar, é levar o aluno a uma leitura de mundo, com sua interpretação e sua participação efetiva. Essa leitura se faz pela palavra, por isso o professor deve aperfeiçoar no aluno a comunicação, definir as habilidades que espera ver definidas, privilegiar a interpretação e o raciocínio.

Deste modo, observa-se que a alfabetização vai além do simples ato de compreender e proceder à leitura dos códigos escritos; é um processo simbólico de associação grafofônica. A alfabetização contribui, de forma integral, com a formação do indivíduo, sendo o professor um agente importantíssimo nesse processo, a partir das suas ações. As ações pedagógicas que têm como foco principal a alfabetização devem promover amplas oportunidades para que os alunos possam se apropriar da escrita alfabética, possibilitando abrir suas perspectivas, aprendizagens e a visão sobre a escrita e a leitura. Tais ações podem ser promovidas a partir de práticas diversificadas, que incentivem a criatividade e o pensamento dentro da sala de aula e, também, fora dela. Nesse aspecto, a afetividade que está presente entre o professor e o aluno fará muita diferença no processo de ensino e aprendizagem. Como corrobora Silva (2021, p. 22),

o ato de alfabetizar não deve estar somente em um sujeito alfabetizado, nem sempre este é um sujeito letrado, o meio educacional não deve somente dar a habilidade de ler e escrever, mas sim de serem sujeitos praticantes da prática da

leitura e da escrita, conforme seu meio social em que o mesmo se encontrasse inserido.

O papel do professor nesse processo traz uma ampla perspectiva, considerando que, ao alfabetizar, ele perpassa por muitas etapas de formação do indivíduo, que vai desde a educação infantil ao ensino fundamental I. Assim, a pedagogia adotada pelo professor deve envolver o afeto, a compreensão e a empatia, possibilitando, deste modo, estabelecer relações mais saudáveis e que favoreçam o aprendizado de forma contínua.

Como já destacado em sua teoria psicogenética, Wallon *apud* Salla (2011, p. 3) ressalta a importância da relação afetiva, que permeia o desenvolvimento cognitivo e motor.

O termo se refere à capacidade do ser humano de ser afetado positiva ou negativamente tanto por sensações internas como externas. A afetividade é um dos conjuntos funcionais da pessoa e atua, juntamente com a cognição e o ato motor, no processo de desenvolvimento e construção do conhecimento.

Assim, ao se considerar todas as abordagens feitas acima, é importante destacar que, para a alfabetização, é necessário compreender o aluno como um agente social, que pensa, que evolui, que tem sentimentos. Desse modo, é necessário ater-se aos vários aspectos trazidos pelo aluno – os conhecimentos de mundo e da língua –, bem como proporcionar um ambiente favorável, no qual o aluno possa se sentir à vontade e respeitado, o que pode favorecer o desenvolvimento efetivo no processo de alfabetização.

Destarte, para Freire (1996), os vínculos afetivos são importantes ao se pensar a fase de alfabetização, na qual se inau-

gura um momento de incertezas e de superação por parte dos educandos, ao iniciar um contato mais intenso com a leitura e a escrita, sobretudo das classes populares. Conforme Freire (1996, p. 41), “a alfabetização, por exemplo, em uma área de miséria, só ganha sentido na dimensão humana se, com ela, se realiza uma espécie de psicanálise histórico-político-social e que vá resultando a extrojeção da culpa indevida”. Assim, o autor salienta que, para além da sensibilidade, deve-se alfabetizar do ponto de vista técnico, direcionando os educandos a procederem a “leituras de mundo”.

Nesse sentido, Soares (2004) aborda esse tema, asseverando a importância do letramento e que existem diversos recursos que podem ser utilizados pelos educadores de forma a contribuir com o processo de alfabetização, como jogos, aulas invertidas e diversificadas e brincadeiras, dentre tantos outros, mas nota-se que nenhum recurso será efetivamente positivo se não estiver ligado a relações de qualidade em sala de aula. A escola, por vezes, se torna o local que alguns alunos veem como uma família, considerando que passam grande parte do tempo neste lugar. Assim, eles constroem relações significativas com os professores e os colegas de sala de aula, tendo em vista que a realidade de alguns dos alunos é diversa, e como, por vezes, não encontram o afeto necessário no contexto familiar, o carinho e o diálogo são peças fundamentais no ambiente escolar.

Outrossim, promover um espaço saudável e confortável para a alfabetização é propiciar uma educação de qualidade, viabilizando o sujeito em suas diversas perspectivas. Nesse viés, o professor como autor que gera essas experiências se faz pertinente, garantindo a produtividade no processo de ensino-aprendizagem, considerando não somente a quantidade dos conteúdos, mas a qualidade com que estes são transmitidos aos alunos e como as relações são estabelecidas nesse processo.

A teoria de desenvolvimento de Henri Wallon é um instrumento que pode ampliar a compreensão do professor sobre as possibilidades do aluno no processo ensino-aprendizagem e fornecer elementos para uma reflexão de como o ensino pode criar intencionalmente condições para favorecer esse processo, proporcionando a aprendizagem de novos comportamentos, novas ideias, novos valores. Na medida em que a teoria de desenvolvimento descreve características de cada estágio, está também oferecendo elementos para uma reflexão para tornar o processo ensino-aprendizagem mais produtivo, propiciando ao professor pontos de referência para orientar e testar atividades adequadas aos alunos concretos que tem em sua sala de aula. A identificação das características de cada estágio pelo professor permitirá planejar atividades que promovam um entrosamento mais produtivo entre essas características, conforme se apresentem em seus alunos concretos, e as atividades de ensino (Mahoney; Almeida, 2005, p. 3).

Portanto, o ambiente alfabetizador deve ser pautado em um local propício para trocas, onde os alunos tenham abertura para expor seus pontos de vista, seus conhecimentos e suas aprendizagens e haja recursos que tragam a leitura como agente principal, para se obter uma aprendizagem significativa, proporcionando a formação e o desenvolvimento global do aluno. Então, o professor deve oportunizar situações nas quais o aluno não se veja como um simples receptor de conhecimento.

Nesse viés, apropriando-se da realidade considerada pelo sujeito, é pertinente que o professor, durante esse processo, seja mediador de inferências e ofereça instrumentos para que o aluno possa refletir também sobre o que está aprendendo, ressaltando

qual é a importância desse fato para a sua relação enquanto sujeito ativo e autônomo no mundo. Assim, o professor deve aprender a fazer para saber gerenciar o ensino e a aprendizagem em sala de aula. Aprender a tomar e implementar decisões, como também a fazer a transposição didática e aplicá-la na transformação dos objetos de conhecimento em objetos de ensino.

Uma vez que a educação é um instrumento imprescindível para o desenvolvimento de sujeitos participantes e que formam a sociedade, torna-se indispensável pensar a educação em suas particularidades, sem desconsiderar seus aspectos culturais, suas pluralidades e as diferenças que compõem a própria condição humana, bem como analisar a figura do professor, atribuindo suas competências básicas de formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando, ao se proceder a uma releitura de todo o percurso ao longo deste estudo, observa-se o quanto este traz contribuições para a formação docente, tendo em vista que os novos conhecimentos adquiridos oportunizam à prática pedagógica um olhar diferenciado, no qual se tem a afetividade como um campo sociável, fundamental para uma aprendizagem de qualidade. Nesse aspecto, é importante que o professor tenha essa sensibilidade de trabalhar a afetividade como base docente.

Ao retomar a hipótese inicial deste estudo, que buscou responder à questão “Como a afetividade pode ser facilitadora nos processos de aprendizagem nos períodos iniciais do ensino fundamental, visto que desempenha um papel fundamental nos processos cognitivos?”, pode-se perceber que este trabalho propiciou a confirmação da questão – demonstrando no corpo do texto e apropriando-se dos saberes de autores e pesquisadores

que abordam a importância da afetividade para o desenvolvimento humano e dos documentos oficiais que regem a educação fundamental – de que não há como dissociar as dimensões afetivas e motoras e a inteligência.

No que tange aos objetivos propostos, observa-se que todos foram alcançados, compondo, assim, um quadro da relevância das relações afetivas em sala de aula e do papel mediador do professor nesse sentido.

Nesse viés, em um primeiro momento, no que se alude ao primeiro objetivo, o de definir os conceitos de afetividade e emoção, este se constituiu a partir de noções dicionarizadas, o que oportunizou a visualização de que conceitos como emoção e afetividade, por vezes, são tratados como sinônimos e lugar-comum ou mesmo de forma pontual.

Em sequência, desenvolveu-se o segundo objetivo, de forma que se traçou um percurso histórico plural acerca das emoções/afetividades, desde a sua origem oriental, perpassando pelos gregos e pelo cartesianismo, até os dias de hoje, no Brasil, o que pode facilitar a compreensão do desenvolvimento desse conceito ao longo dos séculos.

Ainda, percorreu-se o veio da afetividade através do aporte moderno. O pensador Vygotsky, por exemplo, assevera que a emoção mantém seu papel de organizador interno do nosso comportamento. Já Piaget alude ao fato de que as condutas humanas são movidas pelo afeto. Segundo Wallon, para uma aprendizagem bem-sucedida, é essencial que se considere os aspectos motor, afetivo e cognitivo do educando. Não se deixou de destacar a figura ilustre do brasileiro Freire, renomado e profundo estudioso da Educação e da alfabetização que traz em sua bagagem, de forma pontual ou diluída, um olhar de abertura para o reconhecimento do aluno enquanto sujeito, do poder transformador da educação, da força do exemplo do docente

e, sobretudo, da alegria, da empatia, do amor; base sólida para a construção de um mundo menos desigual. Destarte, este estudo amparou-se em estudiosos conceituados e que abordam a afetividade em sua essência; abordagens significativas que podem ser inseridas na prática docente. Tendo em vista que, inicialmente, a ideia deste estudo surgiu de experiências oportunizadas na formação escolar, é importante destacar que, realizando todo esse percurso histórico a partir da afetividade, se faz necessário ponderar que ela possibilita grandes saltos na aprendizagem, sendo um fator crucial, principalmente na alfabetização. Nesse sentido, os dois últimos tópicos do trabalho foram direcionados, conforme os objetivos, em destacar a relevância da afetividade nas relações professor e aluno, nas séries iniciais, e como esta pode ser essencial no desenvolvimento da alfabetização.

Este capítulo faz um convite a todos os educadores, para que possam sempre abordar a afetividade, de modo que tragam para os discentes experiências mais significativas e positivas em sua aprendizagem. Um professor tem o poder de afetar o aluno de forma positiva, como também negativa. Por isso, é importante refletir sobre a prática pedagógica para que se possa afetar positivamente os alunos.

Voltando à escolha do tema afetividade, que emergiu a partir das vivências escolares, se faz necessário ressaltar que estas foram oportunizadas pelos professores durante a formação das autoras e marcaram de forma positiva a aprendizagem delas, tendo em vista que a afetividade tornou o desenvolvimento mais significativo, mais rico, acarretando memórias afetivas positivas no processo de ensino e aprendizagem.

[...] a urgência de se pensar a escola contextualizada em meio à complexidade e às tensões vividas na/da sociedade contemporânea, assumindo-a em sua tessitura social e em sua força

inventiva de outros mundos, de outras possibilidades de vida para todos aqueles que a frequentam. Mundos plurais onde caibam todos. Mundos que possam nos ajudar a escapar dos discursos de diminuição do outro. Mundos que nos ajudem a resistir aos perversos olhares e discurso que, de tão naturalizados, não conseguem ver que a vida se gosta e sempre insiste em continuar sendo vida, e que a escola pode e deve contribuir para esses processos de alargamento dos mundos-vidas de seus sujeitos (Ferraço, 2011, p. 11).

Assevera-se que a práxis do professor pode se fundar em diferentes perspectivas. O essencial é que ele seja crítico, capaz de propor mudanças e pesquisar e que exerça a docência à luz de seu papel social: o de agente transformador dessa sociedade que tanto necessita de afeto (dentre todas as outras carências promovidas pelo sistema).

REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, N. B. **A prática competente na escola pública**. 1996. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

ASSMANN, M. Relatório do estágio curricular supervisionado na educação infantil I. **Revista Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 2, n. 2, p. 378-384, ago./dez. 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, seção V, ano 248, p. 5, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Versão final. Brasília, DF: 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC**. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Scipione, 2015.

COSTA, K. S. da; SOUZA, K. M. de. O aspecto sócio-afetivo no processo ensino-aprendizagem na visão de Piaget, Vygotsky e Walton. **Educação Online**, 2006.

CUNHA, E. **Afeto e aprendizagem. Relação de amorosidade e saber na prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

DIAS, C.; CRUZ, J. F.; FONSECA, A. M. Emoções: passado, presente e futuro. **Psicologia**, Lisboa, v. 22, n. 2, p. 11-31, 2008.

FERRAÇO, C. E. (org.). **Currículo e educação básica: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires**. Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1999.

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

FROZZA, I. **Aprendizagem e afetividade: um encontro de sucesso na escola.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Saraiva, 2017.

GRATIOT-ALFANDÉRY, H. **Henri Wallon.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

GRISPINO, I. S. **O que significa alfabetizar?** São Paulo: Atlas, 2005.

LA TAILLE, Y. de. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. *In*: LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. **Piaget, Vigotski, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 20, p. 11-30, jun. 2005.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2007.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa (online).** 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais**. 2018.

PÁDUA, E. M. M. de. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. Campinas: Papirus Editora, 2012.

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A Psicologia da criança**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

RESTREPO, L. C. **O direito à ternura**. Petrópolis: Vozes, 1998.

SALLA, F. O conceito de afetividade de Henri Wallon. **Nova Escola**, 01 out. 2011.

SALTINI, C. J. P. **Afetividade e inteligência**. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

SANTOS, F.; RUBIO, J. de A. S. Afetividade: abordagem no desenvolvimento da aprendizagem no ensino fundamental: uma contribuição teórica. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, São Roque, v. 3, n. 1, 2012.

SEGUNDO, T. **A afetividade no processo ensino aprendizagem**: a atuação docente que facilita ou dificulta a aprendizagem. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SILVA, J. M. da. **A autonomia da escola pública: a re-humanização da escola.** Campinas: Papirus Editora, 1996.

SILVA, M. M. M da. **Alfabetização na perspectiva do letramento e as inter-relações entre alunos e professores.** 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório, 2021.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, 2004.

TASSONI, E. C. M.; LEITE, S. A. da S. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 262-271, 2013.

TV PUC. Mario Sergio Cortella reflete sobre a amorosidade competente na relação professor-aluno. **YouTube**, 08 abr. 2014. 3min28seg. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ns7B7l6P4nk>. Acesso em: 06 dez. 2021.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, H. Ciclo da aprendizagem. **Revista Escola**, ed. 160, 2003.

WALLON, H. **De l'acte à la pensée.** Paris: Flammarion, 1942.

CAPÍTULO 5

A ARTICULAÇÃO ENTRE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

NOGUEIRA, Júlia Fonseca²⁴

GOMES, Sabrina Luiza Batista²⁵

PEREIRA, Márcio²⁶

RESUMO

O presente capítulo tem como objetivo analisar o uso da contação de histórias para o ensino das competências socioemocionais na educação infantil. O método utilizado foi a pesquisa bibliográfica, que se refere à revisão de literatura, sendo a abordagem qualitativa. O estudo demonstrou que a contação de histórias e o desenvolvimento das competências socioemocionais são imprescindíveis na educação infantil, pois auxiliam no desenvolvimento moral e ético das crianças. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a relevância do trabalho com as competências socioemocionais para que as crianças aprendam o bem-viver, estabelecendo relações interpessoais que promovam a saúde mental, e aponta a contação de histórias como um recurso lúdico que facilita este trabalho. A educação socioemocional inclui o autoconhecimento, o autocontrole, a consciência social, a toma-

24 Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)/Unidade Acadêmica de Divinópolis.

25 Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)/Unidade Acadêmica de Divinópolis.

26 Professor do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)/Unidade Acadêmica de Divinópolis. E-mail institucional: marcio.pereira@uemg.br

da de decisão responsável e as habilidades sociais que representam aprendizagens tanto pessoais quanto coletivas. E a contação de histórias vai além do entretenimento, pois favorece a aprendizagem, a criatividade e a imaginação, sendo possível trabalhar uma ampla gama de emoções e sentimentos que incluem tristeza, raiva, satisfação, medo, alegria, insegurança, tranquilidade etc. O entendimento do referido estudo é que a articulação entre a contação de histórias e o ensino das competências socioemocionais é uma situação pedagógica favorável às aprendizagens significativas, contribuindo com o crescimento pessoal das crianças.

Palavras-chave: Infância. Histórias infantis. Educação. Ensino.

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) considera a educação infantil como uma etapa fundamental para todos os seres humanos. Essa percepção foi construída historicamente e conquistada através de medidas legislativas, e a Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988) estabeleceu que a creche e a pré-escola são um direito inalienável de qualquer criança de 0 a 6 anos de idade, sendo a oferta dever do Estado e opção para os familiares. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) introduz a educação infantil na educação básica e, em 2006, impõe que essa etapa se destina aos sujeitos de 0 a 5 anos. Em seguida, em 2013, se torna obrigatória a matrícula de crianças de 4 a 5 anos de idade.

No contexto atual, a BNCC (Brasil, 2018) assegura seis direitos de aprendizagem para a educação infantil, que se constituem em conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Tais direitos englobam as dimensões cognitivas, afetivas, sociais e lúdicas. Contudo a BNCC (Brasil, 2018) abrange

outros aspectos além dos citados, como as competências socioemocionais que visam ao desenvolvimento integral da criança.

Sobre isso, Akiba (2020) discorre que as competências socioemocionais são desenvolvidas a partir de cinco domínios, denominadas como autoconhecimento, autocontrole, consciência social, habilidades sociais e tomada de decisão responsável. É através dessas competências que as crianças irão aprender a distinguir e organizar suas emoções, além de estabelecer relações com seu meio social. Assim, “[...] tais competências são essenciais para o desenvolvimento humano com profundo impacto sobre o sucesso escolar, promovendo melhora nas habilidades cognitivas, interpessoais, intrapessoais e abrangendo toda a comunidade escolar” (Akiba, 2020, p. 2).

Acerca do desenvolvimento dessas competências, Abed (2014) orienta que é necessário que o/a professor/a busque diferentes recursos e se utilize de várias linguagens para gerar a reciprocidade de seus estudantes. Nesse sentido, a contação de histórias, foco deste estudo, torna-se um recurso que pode ser utilizado no trabalho com as competências socioemocionais.

À vista disso, segundo Silva (2017), a contação de histórias é oriunda dos tempos antigos, uma prática da cultura humana em forma de narrativas para expressar as experiências vividas. Já Zilberman (2012) discorre que a contação de histórias foi se tornando uma ferramenta educativa para instruir as crianças moralmente e encaixá-las nas normas sociais. No decorrer da história, as narrativas infantis foram se adaptando a este público com o intuito de auxiliá-las no processo de aprendizagem, como, por exemplo, influenciar no gosto pela literatura e ativar o desenvolvimento afetivo, emocional, cognitivo e social.

Deste modo, a contação de histórias é um recurso pedagógico importante a ser explorado na educação, pois, como é previsto pela BNCC (Brasil, 2018), em seu campo de experiên-

cia “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação”, o ato de contar e recontar histórias é fundamental para o processo de aprendizagem. Nesse sentido, conforme Pereira *et al.* (2021, p. 7), “[...] a contação de histórias na educação infantil é uma maneira lúdica de transmitir conhecimento para a criança, despertando a curiosidade, estimulando a imaginação, os sonhos, desenvolvendo a autonomia e o pensar.

Assim, considerando o ressaltado e a importância dada pela BNCC (Brasil, 2018) às competências socioemocionais, especialmente na educação infantil, este capítulo busca responder ao seguinte questionamento: Como a contação de histórias pode contribuir para o desenvolvimento das competências socioemocionais na educação infantil?

METODOLOGIA

No entendimento de Gil (2008), a metodologia é uma etapa importante para qualquer estudo científico, pois permite coletar dados para responder aos objetivos traçados, englobando técnicas e análises, o que permite produzir e/ou ressaltar conhecimentos já construídos relacionados ao objeto investigado. Dessa maneira, para este estudo, a metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica (revisão de literatura), que se utiliza, fundamentalmente, das contribuições de vários autores sobre determinado assunto, se caracterizando como uma pesquisa de abordagem qualitativa.

Ainda citando Gil (2008, p. 14), a pesquisa bibliográfica “[...] trata de analisar documentos decorrentes de pesquisas anteriores, categorias teóricas já estudadas por outros pesquisadores, para o esclarecimento do objeto que se pretende compreender”.

Dessa forma, o estudo realizado apoiou-se na pesquisa bibliográfica (revisão de literatura), em que foram consultadas teorias em livros impressos e digitais, revistas e artigos científicos acessíveis em sites públicos confiáveis, como Google Acadêmico e SciELO, que discutem sobre o trabalho com as competências socioemocionais, através da contação de histórias na educação infantil. Para a busca da literatura, utilizaram-se os seguintes descritores: competências socioemocionais, educação infantil e contação de histórias. É importante frisar que o estudo não definiu um período preestabelecido, pelo fato de as obras-base datarem a partir de 1960. Para análise dos dados, utilizou-se a técnica “Análise de conteúdo”, de Bardin (2011), que permite revelar significados e significações de diferentes materiais, com base na inferência ou na dedução, respeitando critérios específicos para o tratamento das estruturas temáticas compostas por três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e inferência e interpretação dos resultados.

Assim, foi realizada a leitura e releitura do material encontrado, sistematizando as ideias principais e organizando os indicadores de interpretação das informações. Dessa forma, o tratamento dos resultados se consolidou com a leitura cuidadosa e minuciosa dos dados encontrados, resultando em um tratamento, uma inferência e uma interpretação, considerando a recorrência dos assuntos e a representatividade entre si e permitindo pôr fim à categorização que dialoga com o escopo do estudo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

História e infância: recortes históricos

Com base no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Brasil, 1990) –, a infância é considerada um dos pilares mais importantes para

o desenvolvimento humano. Deste modo, todas as crianças são protegidas socialmente e por diversas medidas legislativas. No entanto, Fuly e Veiga (2012), em seus estudos, apontam que, historicamente, nem sempre as crianças tiveram esta atenção e cuidado.

A percepção e o conceito sobre a criança vêm se modificando ao longo dos séculos, e Santana (2015), em seus estudos, identifica que, na Idade Média, não existia o sentimento de infância. As crianças eram consideradas “adultos em miniatura”, sendo encaminhadas ao mundo do trabalho assim que conseguissem autonomia na fala e em seus movimentos. Neste viés, Ariès (1981 *apud* Heywood, 2004, p. 23) cita que

o que faltava era qualquer *sentiment de l'enfance*, “qualquer consciência da particularidade infantil”, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. [...] A civilização medieval não percebia um período transitório entre infância e a idade adulta. Seu ponto de partida, então, era uma sociedade que percebia as pessoas de menos idade como adultos em menor escala.

Historicamente, de acordo com Santana (2015), no tempo medieval, predominavam o sistema econômico feudal e a Igreja Católica, que regiam a sociedade, e a criança era submetida a estas organizações, sendo um sujeito sem opiniões e direitos. Quanto ao convívio populacional, havia muitas mortes infantis, pois, nessa época, as práticas de higiene e cuidados médicos eram extremamente limitadas, resultando na ascensão do índice de mortalidade infantil. Além disso, vale enfatizar que as taxas de natalidade eram altas, porém, em virtude das péssimas condições de sobrevivência, perder um/a filho/a era comum nessa época, e as conexões sentimentais não eram expressivas.

O advento do Renascimento e da Modernidade (séculos XV a XVIII) marca o surgimento do sentimento de infância, já que, a partir do século XVI, há uma redução no índice de mortalidade infantil na burguesia. Conforme Souza (2015), a criança já não necessitava de muitos cuidados após seu crescimento. Assim, ela ingressa no mundo dos adultos e se mistura com eles, não havendo diferenciação. Não eram nítidas as diferenças entre as vestimentas dos adultos e das crianças. Já no século XVII, “[...] a criança, ou ao menos a criança de boa família, quer fosse nobre ou burguesa, não era mais vestida como adultos. Ela agora tinha um traje reservado à sua idade, que a distinguia dos adultos” (Ariès, 1981, p. 70).

Nesse sentido, Rocha (2002) diz que é a partir do século XVII que as mudanças ocorrem em relação aos cuidados das crianças, já que há uma preocupação da Igreja com os maus tratos na infância. Nesse período, de acordo a autora, os cuidados e a manutenção da vida infantil passaram a ser de responsabilidade das mulheres (amas e parteiras), “[...] como se a consciência comum só então descobrisse que a alma da criança também era imortal. É certo que essa importância dada à personalidade da criança se ligava a uma cristianização mais profunda dos costumes [...]” (Ariès *apud* Rocha, 2002, p. 25). Desse modo, surge a preocupação com a criança, a saúde e a longevidade infantil, fazendo com que os pais zelassem pela sobrevivência de seus filhos.

Já no século XVIII, de acordo com os estudos de Paschoal e Machado (2012), a industrialização europeia viabilizou a presença feminina e infantil na esfera laboral, e, simultaneamente, surgiram instituições filantrópicas que permitiam as famílias deixarem seus filhos enquanto trabalhavam. Além disso, esses locais acolhiam as crianças abandonadas.

Já no Brasil, conforme Santana (2015), a partir de 1899, surgiram creches apenas com o viés da Assistência Social. Nesse sentido, a autora salienta que a educação escolar dos menores de 7 anos de idade só se concretizou com o advento da Constituição Federal (Brasil, 1988) e a promulgação da LDBEN (Brasil, 1996).

Ademais, o ECA também desempenhou um papel crucial nessa mudança de paradigma, estabelecendo um conjunto abrangente de direitos que devem ser garantidos a todas as crianças. Após esse movimento, conforme Pavezi (2014), foi lançado, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), documento desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de orientar a prática educacional na educação infantil.

Posteriormente, são divulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 1999), que contribuíram para a valorização da educação como um direito fundamental da criança, enfatizando a importância do cuidado, da interação e do respeito às singularidades e necessidades de cada criança desde os primeiros anos de vida. Cabe ressaltar que, embora o RCNEI (Brasil, 1998) seja símbolo de conquista educacional, o documento foi substituído, em 2018, por outro mais abrangente, nomeado de BNCC (Brasil, 2018).

Pereira e Deon (2022) afirmam que, no século XXI, houve uma troca de lente em relação à criança ao considerá-la como um ser sociocultural. A criança passou a ser reconhecida como um ser dotado de necessidades e potencialidades, como um sujeito detentor de incontáveis direitos. Ademais, as autoras entendem que isso implica enxergar o público infantil como pessoas históricas e indivisíveis, que conseguem elaborar teorias sobre as suas vivências e o mundo.

Educação infantil e normativas atuais: o que se propõe?

A escolarização é indispensável para os cidadãos. Nesse viés, a BNCC (Brasil, 2018) emerge com a intencionalidade de favorecer as aprendizagens primordiais para a população brasileira. Ela é um documento de caráter normativo que norteia todas as etapas da educação básica e foi desenvolvida por princípios éticos, políticos e estéticos, além de fomentar o desenvolvimento integral dos/as estudantes em prol de um país equitativo, democrático e que reconheça as múltiplas diversidades.

A BNCC (Brasil, 2018) explicita dez competências gerais que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a educação básica (educação infantil, ensino fundamental) e no ensino médio. Dentre elas, utilizar conhecimentos históricos do mundo físico, social, cultural e digital para compreender a realidade e contribuir para uma sociedade democrática, justa e inclusiva. Gerar autoconhecimento, autoestima e bem-estar físico e emocional, demonstrando compreensão pela diversidade humana, reconhecendo emoções próprias e alheias e lidando, de forma crítica e eficaz, com os sentimentos e as emoções. Além de desenvolver diferentes linguagens e conhecimentos para se expressar em diferentes contextos.

Nesse sentido, a BNCC (Brasil, 2018) propõe que a educação infantil atenda à faixa etária de 0 a 5 anos, subdividindo-a por idade. Conforme o documento, os bebês correspondem aos sujeitos de 0 a 1 ano e 6 meses. As crianças bem pequenas são aquelas que têm de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses. E, por fim, as crianças pequenas têm de 4 a 5 anos e 11 meses de vida. Além disto, para respeitar e valorizar as especificidades dos menores de 6 anos, a BNCC (Brasil, 2018), com aporte na DCNEI, estabelece que a concepção norteadora para a prática pedagógica nesta etapa é o cuidar e o educar. Já os eixos estruturantes são

as interações e as brincadeiras, que são intrínsecas da infância.

Sobre isso, o documento aponta que

a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (Brasil, 2018, p. 37).

Além disso, o documento propõe seis direitos de aprendizagens a serem desenvolvidos durante a educação infantil para que as crianças possam aprender a conviver em seu meio social, enfrentando situações que as provoquem e se sintam estimuladas a resolvê-las, criando e assimilando novos significados.

Nesse viés, os direitos assegurados pela BNCC (Brasil, 2018) se especificam em conviver com pessoas de diferentes idades e grupos, desenvolvendo novas linguagens e conhecimentos sobre si e seu meio social. Brincar de diferentes formas e em vários espaços, com adultos ou crianças para ampliar seus conhecimentos culturais, estimulando a imaginação, a criatividade e as experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Além disso, sugere que as ações pedagógicas com as crianças explorem os movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos e elementos da natureza, dentro e fora do ambiente escolar, expandindo seus saberes culturais. Expressar suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões e questionamentos, utilizando linguagens varia-

das. E, por fim, conhecer- se e criar sua identidade, construindo uma imagem de si e dos grupos aos quais pertence durante suas vivências no meio familiar, escolar e social. Tais aprendizagens desenvolvidas pelo/a educador/a devem possuir intencionalidade educativa, como proporcionar vivências e novas experiências às crianças para que tenham conhecimento de si e do seu meio social (Brasil, 2018).

Para assegurar tais direitos, o documento os organiza em cinco campos de experiência que visam “[...] a imersão da criança em situações nas quais ela constrói noções, afetos, habilidades, atitudes e valores, construindo sua identidade [...]” (Fundação Santillana, 2018, p. 11). O primeiro campo é “O eu, o outro e o nós”, que, em concordância com a Fundação Santillana (2018), se trata do desenvolvimento da identidade pessoal, das interações com pessoas externas e da criação de laços coletivos. Já o campo “Corpo, gestos e movimentos” foca no desenvolvimento físico e expressivo das crianças, abordando a compreensão do corpo, a progressão motora, a percepção espacial e as interações por meio de gestos e movimentos, dentre outros, promovendo uma educação que valoriza a fantasia, as distintas linguagens e culturas e a saúde física e mental das crianças.

O próximo campo se trata dos “Traços, sons, cores e formas”, que engloba a exploração das expressões artísticas e sensoriais. Por intermédio de desenhos, fotografias, música, cores e formas, dentre outros meios, as crianças ampliam sua criatividade, sua percepção estética e suas habilidades de comunicação, enriquecendo a capacidade de se expressar e a interação com o mundo e os seus pares. Também há o campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, que abrange conceitos como falar e ouvir, pois é na cultura oral, no ouvir histórias e participar da construção destas, que as crianças se constituem como sujeitos singulares e pertencentes a um grupo social. Desenvolvendo

a curiosidade pela cultura escrita e o gosto pela leitura ao terem contato com variedades de textos e livros, estimulando sua imaginação e expandindo o conhecimento de mundo (Brasil, 2018).

Por fim, o último campo citado é “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, que se constituem nos espaços e tempos em que as crianças estão inseridas e onde procuram se situar. Também demonstrando interesse pelo mundo físico. Por isso, é importante proporcionar experiências de manipulação de objetos, observações e investigação de seu espaço para procurar respostas às suas curiosidades e indagações (Brasil, 2018).

Ademais, a BNCC (Brasil, 2018) também traz em sua estrutura o trabalho com a educação socioemocional. No documento norteador, as habilidades socioemocionais estão presentes entre as dez competências gerais a serem desenvolvidas com as crianças em prol de uma educação integral. Tais competências incluem aspectos como a empatia, o autocontrole, a autorregulação emocional, o trabalho em equipe, a resolução de conflitos e a tomada de decisões responsáveis, que são desenvolvidos para toda a vida da criança.

As competências socioemocionais: o que significa e qual a sua origem?

O sistema educacional passou por várias transformações em suas configurações ao longo do tempo. De acordo com o Instituto Ayrton Senna (2021), a educação socioemocional começou a surgir durante a disseminação de novas abordagens pedagógicas progressistas, que iam além do foco no cognitivo e no conteúdo, abrangendo, também, os aspectos sociais e emocionais. Nesse contexto, nos Estados Unidos, em 1960, alguns pesquisadores, educadores e demais sujeitos interessados se uniram para discu-

tir e desenvolver estratégias para aplicar essas teorias na prática. Isso levou à criação do programa pré-escolar na Escola Perry, em Michigan, onde as crianças executavam as atividades propostas utilizando metodologias ativas na aprendizagem, com uma carga horária de duas horas e meia por dia, durante dois anos.

Essa proposta tinha o objetivo de incentivar o público infantil na sua capacidade de tomada de decisão e na resolução de problemas. Por isso, as crianças participavam de todos os métodos e do planejamento das atividades, o que viria a contribuir com suas reflexões.

Nesse experimento, foram envolvidos dois grupos de crianças com até três anos de idade em situações desfavoráveis. O primeiro grupo possuía uma rotina regular na escola e o segundo tinha a adição de um programa que visava ao desenvolvimento cognitivo e socioemocional. Assim, com os resultados adquiridos, foi possível observar que o grupo que possuía essa adição em sua rotina escolar tinha melhor desempenho, longevidade escolar e melhores resultados para a vida. Também foram feitas avaliações nos irmãos das crianças, indicando que os filhos de pais que fizeram parte desse experimento demonstraram ter 50% menos de chance de serem suspensos da instituição escolar, envolver-se em algum abuso e serem presos.

Esse estudo feito na Escola Perry demonstrou que uma educação de qualidade vai além do desenvolvimento das competências cognitivas. Assim, pode-se observar que

a hipótese inicial dos pesquisadores era que, após a intervenção, houvesse uma diferença estatisticamente significativa nos indicadores de inteligência entre as crianças que participaram do programa e as que não participaram. Entretanto, a partir da adolescência os grupos não obtiveram diferenças significativas em avaliações

de inteligência, o que sugere que os efeitos da intervenção foram relacionados ao desenvolvimento de competências “não cognitivas”, de natureza afetiva e comportamental (Sette; Teixeira, 2021, p. 13).

As competências socioemocionais, segundo o Instituto Ayrton Senna (2021), foram uma denominação que surgiu em uma conferência realizada em 1994, no Instituto Fetzer, em Michigan, nos Estados Unidos. Esse encontro reuniu professores e especialistas de diferentes áreas para debater sobre métodos do desenvolvimento socioemocional de estudantes, as possíveis relações com a educação integral e resultados para a vida. Nesse viés, houve a colaboração das instituições escolares e das famílias para desenvolverem esses objetivos educacionais de modo eficaz. Assim, o Colaborativo para Aprendizagem Acadêmica, Social e Emocional (Casel) foi criado a partir dos resultados dessa conferência, com o objetivo de utilizar evidências científicas para fundamentar o aprendizado emocional.

Deste modo, a aprendizagem social e emocional, ou *social emotional learning* (SEL), é defendida por

[...] ser um processo em que todos adquirem e aplicam conhecimentos, competências e atitudes para desenvolver identidades saudáveis, gerir emoções e alcançar objetivos pessoais e coletivos, sentir e demonstrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relações de apoio, e fazer decisões responsáveis e cuidadosas [...] (Instituto Ayrton Senna, 2021, p. 5).

Por este viés, a crença na educação integral, isto é, que “diz respeito a acolher e reconhecer as singularidades e as diversidades dos estudantes, de modo que cada um tenha assegurado o

seu direito ao desenvolvimento intelectual, socioemocional, cultural e físico” (Instituto Ayrton Senna, 2021, p. 5), impulsionou a criação de uma estratégia denominada de “Roda Casel”.

Esta estratégia resume-se em enfatizar que a educação socioemocional engloba cinco competências básicas referentes ao autoconhecimento, ao autocontrole, à consciência social, à tomada de decisão responsável e às habilidades sociais. Além disso, o modelo indica que a aprendizagem social e emocional vai além das fronteiras escolares, uma vez que abrange e reflete não apenas na família do/a estudante, mas também na sociedade na qual ele/a está imerso.

Acerca das competências citadas, Akiba (2021) diz que o autoconhecimento pode ser mencionado como a capacidade de identificar emoções e pensamentos particulares e, assim, reconhecer como afetam o comportamento. Isso engloba, também, a habilidade de avaliar forças, limitações e manter uma confiança fundamentada e otimista em si próprio. Por sua vez, o autocontrole se trata da aptidão de regular a emoção, os pensamentos e as ações de forma eficaz em diversos cenários sociais e particulares. Isto inclui o gerenciamento do estresse, controle de impulsos, automotivação, planejamento e esforço para alcançar metas pessoais e escolares.

Já a habilidade social Akiba (2020) indica que se refere à ação de compreender a perspectiva dos outros e mostrar empatia por pessoas de diferentes origens e culturas. Portanto, envolve a compreensão das normas éticas e sociais para um comportamento apropriado, além de reconhecer os recursos e o apoio disponíveis na família, na escola e na comunidade. A tomada de decisão responsável se resume na habilidade de fazer escolhas construtivas e respeitadas em relação ao comportamento pessoal e às interações sociais, considerando padrões éticos, questões de segurança, normas sociais e avaliação realista das consequências para o próprio bem-estar e o dos pares.

Por último, cabe ressaltar que a consciência social é a capacidade de estabelecer e manter relações saudáveis e gratificantes com sujeitos e grupos diversos. Além de envolver a habilidade de comunicar-se com nitidez, ouvir ativamente, cooperar, resistir à pressão social inadequada, resolver conflitos de maneira construtiva e buscar ou oferecer ajuda.

Conforme Marin *et al.* (2017), as competências socioemocionais não foram construídas por uma única pessoa ou entidade, mas são frutos de extensas pesquisas e práticas efetuadas por diversos especialistas em distintos campos de saberes. Dentre as já mencionadas, é importante apresentar o modelo oriundo da psicologia “ocean” apresentada por Abed (2014).

Abed (2014) destaca a presença de inúmeras discussões no cenário acadêmico a respeito da identificação e avaliação das competências socioemocionais que merecem ser cultivadas dentro do ambiente escolar. Em sua visão, dada a vastidão de traços de personalidade presentes na humanidade, tem havido uma proliferação significativa de estudos dedicados à delineação das várias habilidades sociais e emocionais que coexistem. Nesse contexto complexo, a autora enfatiza a importância de simplificar a definição e a organização das áreas de enfoque para orientar as práticas pedagógicas. Com isso em mente, é notável o consenso estabelecido na organização das competências socioemocionais sob o nome de “Os cinco grandes domínios – Big 5”.

Abed (2014) descreve, também, que o primeiro domínio do “Big 5” se trata da abertura a experiências que se aliam ao interesse e à vontade de experimentar coisas novas, ser curioso, criativo e gostar de aprender. O segundo trata da conscienciosidade, que envolve organização, dedicação, perseverança, desenvolver autonomia e autocontrole. Já o terceiro é a extroversão, que engloba a autoconfiança, a sociabilidade e o entusiasmo. A autora também cita a amabilidade, que se conecta com a colabo-

ração, a cooperatividade em grupos e a ser tolerante, simpático e disposto a ajudar os outros. E, por último, a estabilidade emocional é a habilidade de demonstrar reações emocionais previsíveis e consistentes, mantendo autocontrole, calma e serenidade mesmo diante de desafios emocionais.

Em relação aos cinco grandes domínios, a autora apresenta um fato curioso sobre as iniciais das palavras:

[...] chama muito a atenção o fato das iniciais em inglês das cinco categorias dos “Big 5” formarem a palavra “ocean”. O oceano é uma metáfora maravilhosa para as competências socioemocionais: imensidão, profundidade, mistério, zonas abissais, às vezes uma marola reconfortante e calma, às vezes um maremoto devastador (Abed, 2014, p. 16).

De fato, a analogia é especialmente significativa, pois reflete a complexidade das emoções e da personalidade humana, que podem ser tão variadas e profundas quanto as águas do oceano. Além disso, a ideia de que as competências socioemocionais podem ser como uma marola reconfortante em alguns momentos e um maremoto devastador em outros ressalta a importância de compreendê-las e controlá-las em prol do bem-estar pessoal e coletivo (Abed, 2014).

Em conformidade com a BNCC (Brasil, 2018), a educação socioemocional é parte integrante do processo escolar, pois desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral dos/as estudantes.

Ao longo da história, as emoções foram abordadas de diferentes perspectivas: da neuropsicologia, da biologia, dos padrões das espécies, da psicopedagogia, da cultura etc. Dentre todas

essas abordagens, aquelas voltadas para as competências socioemocionais no contexto escolar são as de interesse nesse texto por abordarem diretamente as novas diretrizes propostas no documento Educação para o século XXI (proposta pela UNESCO) e o ensino integral (Abed, 2014, p. 8).

Tais competências são orientadas na BNCC (Brasil, 2018) de modo transversal, ou seja, elas não são consideradas como um assunto isolado, mas sim como competências que devem ser desenvolvidas de forma interdisciplinar. Tendo isso em vista, as competências socioemocionais são abordadas em diversas seções do norteador curricular, como nas competências gerais, nas habilidades específicas de cada área do conhecimento e nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Deste modo, segundo a BNCC (Brasil, 2018) tais competências estão distribuídas entre as dez competências gerais a serem desenvolvidas em toda a etapa escolar visando a uma educação integral. Nesse viés, essas competências devem ser desenvolvidas na primeira infância, pois, conforme Nascimento (2021), é nesse período que a criança inicia o processo de compreensão do mundo, descobrindo seu meio social e aprendendo através de estímulos sensoriais e motores. Nascimento (2021) também discorre que os vínculos criados na vida intrauterina e nas relações materno-infantis são importantes para a formação e o desenvolvimento infantil. É com a mãe conversando com o feto, se dedicando às atividades físicas, ao sono e à nutrição, além dos pensamentos maternos que vão estimular uma relação simbiótica que promoverá as primeiras manifestações afetivas.

Nesse sentido, se torna importante implementar as competências socioemocionais na educação infantil, pois são habilidades desenvolvidas para toda a vida da criança, visando educar

pessoas com pensamento crítico, criativo e que possam viver com autonomia. Assim, Nascimento (2021, p. 9) aponta que

[...] uma criança educada emocionalmente tende a se tornar um adulto equilibrado emocionalmente; autoconfiante em relação as suas tarefas e sobre situações do dia a dia, mantendo autocontrole; melhor convivência com outras pessoas, capacidade de refletir e pensar antes de tomar decisões; colocar-se no lugar do outro ao ser empático, o que melhora consideravelmente as relações interpessoais; desenvolve a capacidade de ouvir, dialogar e compreender certas circunstâncias. Percebe-se que a inteligência emocional contribui para o bom convívio em sociedade e implica na saúde mental.

Outro aspecto a ser salientado, segundo Colagrossi e Vassimon (2017), é a relevância da criança em ter um desenvolvimento saudável nos primeiros anos de vida, o que ocasionaria uma transformação positiva na vida adulta. Assim, é nesse período que “o cérebro se desenvolve em uma velocidade muito rápida e as primeiras experiências vividas serão a base para a construção do conhecimento e da emoção” (Colagrossi; Vassimon, 2017, p. 18).

Por isso, segundo o documento Casel (2021), faz-se necessário que a comunidade, a família e a escola atuem em conjunto para que as crianças tenham suas competências socioemocionais desenvolvidas. Nesse sentido, Nascimento (2021) discorre que a criança educada pela família internaliza o comportamento, a cultura e as relações sociais, observando as crenças e aprendizagens de seus pais e reproduzindo ou não os valores que lhes foram passados na infância.

Nascimento (2021) afirma que a educação socioemocional precisa ser um ato social, público e coletivo, já que, ao se trabalhar o desenvolvimento humano na infância e as atitudes que a criança venha a desenvolver quando adulto, são observados os benefícios de um trabalho realizado em conjunto ao abordar o processo socioemocional.

Em relação à instituição escolar, Nascimento (2021) complementa que cabe à escola repensar o currículo e promover projetos que desenvolvam as competências socioemocionais, com auxílio de atividades e oficinas. A equipe docente também deve compreender a importância de se desenvolver tais competências para conseguir trabalhá-las em sala de aula e na escola. A autora também discorre que tais habilidades devem ser desenvolvidas pela família, já que muitos valores e aprendizagens são construídos em casa, além de explicitar a relevância de a comunidade participar desses projetos, já que o ensino e a aprendizagem desenvolvidos na instituição escolar ultrapassam os muros da escola.

Ademais, Nascimento (2021) pontua que as competências socioemocionais devem estar presentes em todo o cotidiano escolar, nas metodologias, nas atividades, nas brincadeiras, nas práticas pedagógicas e nas intervenções feitas pelo/a professor/a na vida escolar da criança. Nesse sentido, a autora destaca que as instituições de educação infantil devem ser ambientes acolhedores, afetuosos e amorosos, já que promovem a formação da personalidade e o desenvolvimento das competências das crianças que “[...] são preditoras a obterem sucesso escolar e futuramente profissional, pois a aquisição de tais competências implica primeiramente no cuidado de si e as relações com os outros” (Nascimento, 2021, p. 7).

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E LITERATURA INFANTIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E SUA IMPORTÂNCIA PARA A CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O ato de narrar histórias é uma prática ancestral importante que remonta às origens da comunicação humana. Neste viés, Busatto (2006) aborda que, na história humana, os povos originários são os principais narradores de histórias orais, que habitualmente são transmitidas por um líder, conhecido como pajé. Essas narrativas não apenas desempenharam um papel vital na preservação da cultura e tradição desses povos, mas também serviram como um meio de propagar conhecimento, mitos e valores de geração em geração.

Busatto (2006) destaca a interligação entre a oralidade e a escrita, que desempenhou um papel significativo na produção de contos com intenções diversas, como difundir ideais religiosos e proporcionar entretenimento à realeza, entre outros propósitos. Embora seja uma forma de comunicação fascinante, é importante frisar que as narrativas eram direcionadas a todas as faixas etárias, isto é, sem restrições. Nesse contexto, Lajolo e Zilberman (2007) apresentam que a criação de contos específicos para determinadas idades coincidiu com um período marcado pela reconfiguração das estruturas familiares. Sobre esse aspecto, as autoras enfatizam que

[...] as primeiras obras publicadas visando ao público infantil apareceram no mercado livreiro na primeira metade do século XVIII. Antes disto, apenas durante o classicismo francês, no século XVII, foram escritas histórias que vieram a ser englobadas como literatura também apropriada à infância: as Fábulas, de La Fontaine, editadas entre 1668 e 1694, As aventuras de Te-

lêmaco, de Fénelon, lançadas postumamente, em 1717, e os Contos da Mamãe Gansa, cujo título original era Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades, que Charles Perrault publicou em 1697 (Lajolo; Zilberman, 2007, p. 16).

Lajolo e Zilberman (2007) relatam que as obras acima citadas se difundiram em outros países e também alavancaram a criação de outras histórias. De fato, estes contos são encantadores. Contudo, de acordo com as autoras, a produção e a venda de livros dedicados para os infantes estavam atreladas à expansão da industrialização, do comércio, da qualificação de mão de obra e da doutrinação. Relacionado a isso, Zilberman (2012, p. 13) comenta que

[...] não por acaso foi a burguesia ascendente dos séculos XVIII e XIX a patrocinadora da expansão e aperfeiçoamento do sistema escolar. Tanto é responsável por sua estruturação claustral, como pela elaboração do conjunto de ideias que justifica a validade da educação e suas principais concepções e atividades – a pedagogia.

Além disso, Zilberman (2012) salienta que, nos séculos supracitados, a visão predominante em relação à criança estava fortemente enraizada em conceitos que enfatizam a inocência, a dependência e a fragilidade, além de relegá-la a uma posição subalterna que demandava constante proteção e imposição de valores morais. Segundo a autora, essa perspectiva de autoproteção tendia a minimizar a autonomia e o potencial das crianças, limitando suas oportunidades de desenvolvimento pleno.

Zilberman (2012) apresenta, também, que a escola desempenhou, neste panorama, o papel de manipular as crianças

e conduzi-las aos cumprimentos das normas vigentes, que eram oriundas da classe dominante. Além disso, a literatura infantil foi destacada como um instrumento que transmite a visão adulta do mundo e padrões que nem sempre estavam alinhados com os interesses da criança, mas que preenchiam lacunas quando os adultos não estavam presentes. Assim, a autora explana que os elementos estruturais de obras literárias, como narradores, visão de mundo e linguagem, poderiam ser utilizados para influenciar a ideologia das crianças, tornando-se reflexos do mundo adulto.

Em contrapartida, de acordo com Castro (2005), em meados dos anos 1970, emergiram outras correntes de pensamento na área das histórias infantis. No território brasileiro, a autora ressalta que Monteiro Lobato se destacou como um dos principais protagonistas na criação de obras que não abarcam somente o teor moralista e didático comumente associado a esse gênero. À luz disso, Castro (2005, p. 2) informa que a literatura infantil

[...] se ramifica por todos os caminhos da atividade humana, valorizando a aventura, o cotidiano, a família, a escola, o esporte, as brincadeiras, as minorias raciais, penetrando até no campo da política e suas implicações. Hoje a dimensão de literatura infantil é muito mais ampla e importante. Ela proporciona à criança um desenvolvimento emocional, social e cognitivo indiscutível.

Diante disso, a fim de tornar a literatura acessível à educação infantil, o ato de contar histórias se revela essencial, não devendo ser encarado de forma trivial ou realizado de maneira descuidada. Portanto, Abramovich (1997) relata que contar uma história eficazmente envolve uma série de técnicas habilidosas que capturam a atenção do público e mantêm o interesse ao lon-

go do relato. Uma dessas técnicas fundamentais é estudar profundamente a obra escolhida e, em seguida, fazer o uso de uma introdução cativante que desperte a curiosidade dos/as ouvintes desde o início. Além disso, a escolha cuidadosa das palavras e da linguagem é crucial para criar imagens vívidas e envolventes na mente das crianças.

Acrescente-se, ainda, que o ritmo da narrativa, incluindo variações de velocidade e entonação, desempenha papel importante, pois pode criar tensão, suspense e emoção. A construção de personagens multifacetados e a elaboração de conflitos interessantes são elementos-chave para manter o interesse do público. Por fim, a conclusão deve proporcionar uma sensação de encerramento satisfatória, deixando uma mensagem duradoura ou uma reflexão profunda (Abramovich, 1997).

Nesse viés, para Abramovich (1997), ouvir histórias é relevante para a formação da criança, já que contribui com o interesse pela leitura e para a compreensão do mundo. Assim, a contação de histórias envolve a criança, abre espaço para a imaginação e prende a atenção do/a ouvinte. Segundo Abramovich (1997, p. 17),

[...] o primeiro contato da criança com um texto é feito oralmente, através da voz da mãe, do pai ou dos avós, contando contos de fada, trechos da Bíblia, histórias inventadas (tendo a criança ou os pais como personagens), livros atuais e curtinhos, poemas sonoros e outros mais... contados durante o dia – numa tarde de chuva, ou estando todos soltos na grama, num feriado ou domingo – ou num momento de aconchego, à noite, antes de dormir, a criança se preparando para um sono gostoso e reparador, e para um sonho rico, embalado por uma voz amada.

Ao ouvir uma história, Zilberman (2012) discorre que a criança ampliaria seu imaginário, encontrando ideias para solucionar questões e enfrentar os possíveis conflitos descritos na narrativa. Seria um momento em que o ouvinte se identificaria ou não com o/a personagem da história conforme o que está vivenciando em sua vida naquele momento.

Abramovich (1997, p. 17) explana que “[...] é ouvindo histórias que se pode sentir emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais”. Nesse sentido, a criança estaria vivenciando a amplitude, a verdade e os significados da narrativa, passando por todas as emoções que os personagens da história estariam vivenciando, “[...] pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário!” (Abramovich, 1997, p. 9). Além de descobrir outros lugares a partir das narrativas, outros tempos ou outras épocas e vivenciar novas culturas e aprender sobre elas, as histórias trazem um contexto complexo para o ouvinte pensar.

Para desenvolver o gosto pela literatura e leitura, Pereira *et al.* (2021) enfatizam que a prática de contar histórias deve começar na infância com a família, trazendo esse hábito no cotidiano da criança, além de a escola fornecer diferentes tipos de leituras e gêneros, seguindo a faixa etária e a idade. Assim, a BNCC (Brasil, 2018) prevê que a literatura infantil contribui para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo, fazendo-se necessário o contato com diferentes obras literárias. Nesse sentido, para Pereira *et al.* (2021), a contação de histórias na educação infantil é um dos meios para transmitir o conhecimento à criança e despertar sua curiosidade, sua imaginação e o sonhar, além de desenvolver sua autonomia e o pensar.

Deste modo, a contação de histórias demonstra ser um momento de vivências, possibilitando às crianças experienciar o que está sendo contado, fazendo uso da imaginação e da reflexão para conciliar com suas ações no cotidiano. Nesse viés, Pereira *et al.* (2021, p. 7) discorrem que,

[...] quando se conta histórias para uma criança, nesse momento ocorrem instruções, socialização e diversão para ela. Ferramenta que desperta o interesse pela leitura, contribui com o desenvolvimento psicológico e moral, auxiliando na saúde mental das crianças em fase de desenvolvimento, aumenta o vocabulário e transforma novas ideias, trabalhando a linguagem e o pensamento, exercitando a memória e a reflexão, a capacidade de concentração. Propicia o desenvolvimento de funções cognitivas como comparação, raciocínio lógico, pensamento figurado. As histórias, em geral, possuem um conteúdo moral que colabora para a formação ética das crianças.

Ademais, segundo Pereira *et al.* (2021), a contação de histórias deixou de ser visualizada apenas como um ato lúdico, já que se pode observar que é uma fonte de aprendizagens na educação infantil, além de desenvolver várias áreas de conhecimentos, estimulando a escrita, a oralidade e a percepção de símbolos e incentivando a criança na prática de leitura e na compreensão de mundo.

A articulação entre a contação de histórias e as competências socioemocionais na educação infantil

Bettelheim (1991) expressa que é crucial auxiliar a criança em sua jornada de entendimento e interpretação do mundo

que a rodeia, sendo as experiências primordiais para o desenvolvimento infantil. O autor também enfatiza que, à medida que a criança cresce, é importante que aprenda gradualmente a compreender a si mesma. Deste modo, ele reforça que, gradativamente, o autoconhecimento influenciará na construção de relacionamentos saudáveis e significativos.

O referido autor, em suas pesquisas, buscou por recursos adequados para ajudar a criança a entender a vida e deduziu que, “[...] quando as crianças são novas, é a literatura que melhor auxilia na canalização da informação” (Bettelheim, 1991, p. 4). Contudo, ele salienta que não é qualquer literatura, mas aquela dedicada à faixa etária pretendida. Ademais, o autor frisa que

[...] para que uma estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Resumindo, deve de uma só vez se relacionar com todos os aspectos de sua personalidade – e isso sem nunca menosprezar a criança, buscando dar inteiro crédito a seus predicamentos e, simultaneamente, promovendo a confiança nela mesma e no seu futuro (Bettelheim, 1991, p. 5).

Cury (2004) também aponta acerca da potencialidade da contação de histórias na vida das crianças, principalmente por englobar aspectos emocionais, sociais e cognitivos. “Contar histórias amplia o mundo das ideias, areja a emoção, dilui as tensões. [...] A vida tem perdas e problemas, mas deve ser vivida com

otimismo, esperança e alegria. Pais e professores devem dançar a valsa da vida como contadores de histórias” (Cury, 2004, p. 32).

Considerando a potencialidade da contação de histórias no dia a dia das crianças, Fernandes (2017) entende que as histórias têm o poder de despertar sentimentos e emoções, o que demonstra o valor significativo das narrativas na vida infantil, evidenciando a importância do trabalho com as competências socioemocionais através da contação de histórias.

Fernandes (2017) discorre que, habitualmente, os familiares tendem a censurar a dualidade do bem e do mal contidas nas histórias quando apresentados às crianças. Em contraposição a essa perspectiva, a autora reforça que “[...] os contos infantis compreendem e abordam os medos e as amarguras das crianças, não tendo como objetivo assustá-las, mas sim ajudá-las a encontrar soluções para os problemas que enfrentam na vida real” (Fernandes, 2017, p. 18).

Ainda em consonância com Fernandes (2017), geralmente os enredos das histórias infantis estão totalmente atrelados à realidade humana e permitem a apresentação de temáticas preciosas. À luz disso, a autora assinala que a contação de histórias viabiliza aprendizagens que transcendem a esfera cognitiva, dado que há “[...] potencial para desenvolver as competências socioemocionais” (Fernandes, 2017, p. 20).

Neste contexto, Fernandes (2017, p. 19) assevera que a apresentação das histórias às crianças não é suficiente para mediar o desenvolvimento das competências socioemocionais, pois é vital “[...] cativar e orientar o aluno para a leitura, para a exploração e para a discussão dos seus sentimentos e emoções”.

Mayes e Salovey (1999 *apud* Fernandes, 2017) entendem que a contação de histórias desempenha um papel crucial, especialmente nas redes escolares, na aquisição das competências socioemocionais. Conforme as autoras, as histórias contadas

criam oportunidades às crianças de se conectarem com as emoções e os sentimentos das personagens e, posteriormente, de dialogarem sobre o sentimento e as emoções sentidas e vivenciadas no momento da contação. Nesse sentido, Bettelheim (1991, p. 82) explica que,

[...] se as pressões internas da criança predominam – o que acontece com frequência –, o único caminho pelo qual ela pode esperar obter algum controle sobre elas é a externalização. Ordenar as várias facetas da sua experiência externa é uma tarefa árdua para a criança; e a menos que consiga ajuda, isto se torna impossível, uma vez que a experiência externa se mistura com as internas. Por sua própria conta, a criança ainda não é capaz de ordenar e dar sentido a seus processos internos. Os contos de fadas oferecem figuras nas quais a criança pode externalizar o que se passa na sua mente, de modo controlável. Os contos de fadas mostram à criança de que modo ela pode personificar seus desejos destrutivos numa figura, obter satisfações desejadas de outra, identificar-se com uma terceira, ter ligações ideais com uma quarta, e daí para diante, como requeiram suas necessidades momentâneas.

Para Bettelheim (1991), a literatura infantil auxilia a criança a lidar com suas emoções, oferecendo formas simbólicas de expressar seus sentimentos internos e compreender melhor a si mesma e ao outro. Similarmente, Mesquita (2021) defende a ideia de que a contação de histórias, além de estreitar os laços emocionais entre narrador e criança, promove interação, estimula a criatividade e imaginação, ajuda a criança a entender e expressar seus sentimentos, ensina lições morais e éticas, desen-

volve o pensamento crítico e proporciona acolhimento afetivo. No geral, a contação de histórias é um componente essencial no desenvolvimento emocional, social e cognitivo da criança, fornecendo-lhe uma plataforma para explorar o mundo e compreender suas próprias emoções.

Mesquita (2021) realça que as competências socioemocionais desempenham um papel vital na compreensão e gestão das emoções, nas interações sociais e na compreensão do mundo. Conforme a referida autora, negligenciar esta compreensão e a necessidade de trabalhá-las pode resultar em dificuldades futuras para a criança. Portanto, é fundamental reconhecer, cultivar e desenvolver as competências socioemocionais, especialmente na infância.

Considerando este panorama, Mesquita (2021, p. 27) reforça que há uma “[...] infinidade de possibilidades que uma contação de histórias pode trazer para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais das crianças [...]”. Ademais, a BNCC (Brasil, 2018) aborda a importância de proporcionar às crianças um ambiente que estimule seu desenvolvimento emocional, social e intelectual, promovendo a expressão individual, o respeito pelos sentimentos e a aquisição de habilidades cruciais para a vida. Deste modo, Mesquita (2021) compreende que as crianças têm o direito de explorar o mundo por meio das palavras e das histórias, com ênfase no desenvolvimento de habilidades de comunicação, empatia e autorregulação.

Outro ponto a ser destacado é que a contação de histórias, segundo Fonseca (2023), pode contribuir com a criança em seu desenvolvimento pessoal, social, afetivo e relacional, pontos que as competências socioemocionais englobam. Nesse sentido, a autora salienta que a contação de histórias pode contribuir com a saúde mental da criança, tendo em vista que faz mediação com sua história pessoal e com todos os sentidos e emoções que a

envolve, levando-a a reflexões e, consequentemente, ao crescimento pessoal.

Continuando com Fonseca (2023), a contação de histórias desperta o interesse pela leitura, estimula o imaginário infantil e auxilia na interpretação da realidade. Nessa perspectiva, ela estimula a atenção, facilita a comunicação entre a criança e a situação contida na história, concretiza relações entre a história e sua vida, desperta sensações e auxilia na imaginação, na criatividade e na resolução de problemas.

Portanto, para Fonseca (2023), a contação de histórias contribui com o desenvolvimento socioemocional na infância, visto que, por meio das narrativas, a criança assimila e vivencia diversas emoções. Quando há um foco maior da criança na história, ela consegue personificar o personagem que está sendo descrito, se pondo no lugar deste e experienciando suas dificuldades e emoções. A contação de histórias permite à criança adentrar em seu imaginário, encontrando soluções para resolver problemas e auxiliando-a a gerir da melhor forma suas emoções. Nesse viés, a autora expõe que as histórias ouvidas, contadas e recontadas proporcionam à criança se expressar com mais facilidade, contribuindo com a construção da sua identidade.

Deste modo, segundo Fonseca (2023), ao utilizar a contação de histórias, o/a professor/a fomentaria o desenvolvimento socioemocional. Para a autora, outro veículo relevante para o desenvolvimento socioemocional da criança é a compreensão das emoções expostas no conteúdo das histórias. Ao ouvir a história, a criança se defrontaria com as situações e emoções das personagens, relacionando-as com as que sente no momento, tendo a oportunidade de refletir sobre elas e entendê-las.

Nessa perspectiva, Fonseca (2023) diz que, no momento em que percebem que as personagens também sentem medo, alegria, tristeza, raiva e ciúme, as crianças sentem-se projetadas

nelas, percebendo que a sua emotividade é natural, é comum, permitindo-lhes, portanto, exteriorizar essas mesmas emoções de modo mais espontâneo.

Nesse sentido, Fonseca (2023) constatou, em sua pesquisa realizada em instituições de ensino na etapa de educação infantil em Portugal, na cidade de Portalegre, nos anos de 2021 e 2022, utilizando a contação de histórias, que as crianças puderam perceber e entender melhor as relações e a elas mesmas. Uma das histórias contadas foi “A princesa que nunca sorria”, de Erika Melry. Conforme descreve Fonseca (2023, p. 68), a atividade visava

[...] introduzir temáticas ligadas às emoções como o reconhecimento de cada uma delas (alegria, tristeza, raiva e medo). [...] Esta atividade teve como principais objetivos educativos: promover o contacto das crianças com a leitura; fomentar a capacidade de imaginação; estimular a identificação e a expressão de suas emoções; contribuir para o reconhecimento das expressões que caracterizam cada uma das emoções.

A autora utilizou, como recursos pedagógicos para auxiliar na contação da história, materiais como fantoches de palito das quatro emoções (alegria, tristeza, medo e raiva) e ilustrações da história. Deste modo, Fonseca (2023) observou que a utilização das ilustrações e dos fantoches permitiu que as crianças tivessem um foco e uma atenção maiores no momento, além de contribuir no reconhecimento das emoções descritas.

Ao final da história, a autora fez uma pergunta: “Por que acham que sentimos muitas emoções diferentes?”. Como as crianças não souberam responder, foi pedido a elas que identificassem as emoções utilizando os fantoches de palitos. Segun-

do Fonseca (2023, p. 70), nessa atividade, era feita a pergunta “‘Como é que ficamos quando estamos... (mostrava o fantoche)?’. As crianças, através da expressão facial, representavam a emoção apresentada”.

A autora analisou, com a fase inicial da atividade, que as crianças faziam as identificações das emoções utilizando as expressões faciais. Assim, se expressavam com maior facilidade e de forma semelhante. Ademais, conforme concluiu Fonseca (2023, p. 74), “[...] estas atividades contribuíram para a estimulação do desenvolvimento emocional de cada criança. A partir do conto ‘A princesa que nunca sorria’ promoveu o reconhecimento da expressividade facial, o que facilitou as crianças na identificação de um estado emocional”.

O que se certifica, a partir dos estudos de Fonseca (2023) e dos demais autores, é que a contação de histórias é um recurso que favorece o trabalho com as competências socioemocionais, tendo em vista que as histórias aproximam as crianças, de uma forma sensível e segura, da realidade, ao que elas estão sentindo e vivenciando, possibilitando o entendimento de si e do outro, o que implica em saúde mental e na manutenção de relações saudáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, discutiu-se a importância da articulação da contação de histórias e do trabalho com as competências socioemocionais na educação infantil e certificou-se que a contação de histórias é um recurso relevante para a aprendizagem das crianças, principalmente para o trabalho com os sentimentos, as emoções e a construção da identidade, desempenhando papel fundamental na formação pessoal.

Certificou-se que discutir sobre as competências socioemocionais parece ser um tópico contemporâneo, mas os estudos sobre o assunto se dão desde 1960, quando especialistas destacaram que a educação socioemocional é fundamental para o desenvolvimento infantil e pode ser observada desde as interações entre a mãe e o feto. Essas competências incluem autoconhecimento, autocontrole, consciência social, tomada de decisão responsável e habilidades sociais, representando aprendizagens tanto pessoais quanto coletivas. Portanto, é imperativo que sejam trabalhadas gradualmente, especialmente na educação infantil, em parceria entre a escola, a família e a comunidade.

Também se certificou que, para contribuir com o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e afetivas, o conhecimento e as competências socioemocionais, a contação de histórias é um recurso central nessa jornada. Mas, para se utilizar a contação de histórias, é necessária uma série de técnicas habilidosas, o que engloba várias etapas, que vão desde chamar a atenção do público, criar conexões entre o narrador e a criança e escolher os materiais, a entonação da voz, a expressão corporal e, principalmente, a história, que deve atender às necessidades das crianças.

A partir dos estudos, ficou demonstrado que as histórias têm o potencial de despertar sentimentos e emoções, ressaltando o valor significativo das narrativas na vida infantil. Quando há um foco maior da criança na história, ela consegue personificar o personagem que está sendo descrito, se pondo em seu lugar e experienciando suas alegrias, desafios, diversões, dificuldades e emoções, o que contribui com o entendimento de si mesma e do outro.

Também ficou o entendimento de que as histórias permitem que as crianças mergulhem em seu mundo imaginário, contribuindo com o encontro de soluções para os problemas dos

personagens, o que auxilia a entender melhor a si mesma e aos seus pares. Assim, as histórias promovem a aprendizagem de diversos conteúdos curriculares, influencia no gosto pela leitura e facilita o trabalho com as competências socioemocionais.

Assim, reconhece-se que a contação de histórias, como recurso para o desenvolvimento das competências socioemocionais, é uma área extensa que abrange vários aspectos e que precisa ser muito explorada. Deste modo, com a realização deste trabalho, foi possível observar que a contação de histórias é um recurso fundamental para o desenvolvimento das competências socioemocionais na infância, estimulando a construção do imaginário infantil, do autocontrole, da regulação e na identificação das emoções e auxiliando a criança a relacionar as histórias contadas com situações vividas em sua realidade, além de contribuir para a compreensão do mundo e na expressão de seus sentimentos, facilitando o desenvolvimento pessoal e sua participação no coletivo.

Concluiu-se que a contação de histórias é o momento em que a criança deixa sua imaginação à solta, sendo convidada a percorrer por longos e incríveis caminhos e podendo explorar vivências, sentimentos e emoções. É um momento empolgante, de prazer e alegria, propício à realização de perguntas sobre o conteúdo que irá estimular a criança a falar e a aprender sobre si mesma, o que, claramente, desenvolve as competências socioemocionais.

REFERÊNCIAS

ABED, A. L. Z. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica**. São Paulo: Unesco/MEC, 2014.

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

AKIBA, H. Manual de aprendizagem socioemocional. **Ame sua Mente**, 2020.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BETTELHEIM, B. **A Psicanálise dos contos de fadas**. Venda Nova: Bertrand Editora, 1991.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação – CNE/Câmara de Educação Básica – CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: 1999.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

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

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: 1988.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: **Diário Oficial**, 16 jul. 1990.

BUSATTO, C. **A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço**. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

CASTRO, E. F. **A importância da leitura infantil para o desenvolvimento da criança**. 2005. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) - Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral, 2005.

COLAGROSSI, A. L. R.; VASSIMON, G. A aprendizagem socioemocional pode transformar a educação infantil no Brasil. **Construção Psicopedagógica**, São Paulo, v. 25, n. 26, p. 17-23, 2017.

COLLABORATIVE FOR ACADEMIC, SOCIAL, AND EMOTIONAL LEARNING – CASEL. Chicago: 2021.

CURY, A. **Pais brilhantes, professores fascinantes: como formar jovens felizes e inteligentes**. Cascais: Pergaminho, 2004.

FERNANDES, M. D. da C. **A importância da literatura infantil no desenvolvimento socioemocional das crianças**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico) - Escola Superior de Educação. Departamento de Educação. Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra, 2017.

FONSECA, A. P. S. **O despertar das emoções: o desenvolvimento socioemocional através da literatura infantil**. 2023. Dis-

sertação (Mestrado em Educação Pré-Escolar) - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. Politécnico de Portalegre, Portalegre, 2023.

FULY, V. M. da S.; VEIGA, G. S. P. Educação infantil: da visão assistencialista à educacional. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 2, n. 6, p. 86-94, 2012.

FUNDAÇÃO SANTILLANA. **Campos de experiências**: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil. Texto final: Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. São Paulo: Fundação Santillana, 2018.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 21-47.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Competências socioemocionais**: a importância do desenvolvimento e monitoramento para a educação integral. Organização: Catarina Possenti Sette e Gisele Alves. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2021.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A literatura infantil brasileira**: história e histórias. São Paulo: Ática, 2007.

MARIN, A. H. *et al.* Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 92-103, jul./dez. 2017.

MESQUITA, M. R. de. **A importância da literatura infantil e contação de histórias para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais na criança**. 2021. Monografia (Licenciatura

Plena em Pedagogia) - Centro de Humanidades. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

NASCIMENTO, K-A. de O. O ensino das habilidades socio-emocionais na educação infantil. Congresso Nacional de Educação, 7., 2021, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande: 2021.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 9, n. 33, p. 7.895, 2012.

PAVEZI, N. P. **Limites e possibilidades da crítica ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: uma abordagem marxista**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras. Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

PEREIRA, A. N. *et al.* **A contação de histórias na educação infantil**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Faculdade Unida de Campinas, Goiânia, 2021.

PEREIRA, G. P. de C.; DEON, V. A. As concepções de infância e o papel da família e da escola no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 5, 08 fev. 2022.

ROCHA, R. de C. L. da. História da infância: reflexões acerca de algumas concepções correntes. **Analecta**, Guarapuava, v. 3, n. 2, p. 51-63, jul./dez. 2002.

SANTANA, D. R. Infância e educação: a histórica construção do direito das crianças. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 14, n. 60, p. 230-245, 2015.

SETTE, C. P.; TEIXEIRA, K. C. O que são as competências socioemocionais e como elas surgiram no contexto educacional. *In*: INSTITUTO AYRTON SENNA. **Competências socioemocionais: a importância do desenvolvimento e monitoramento para a educação integral**. Organização: Catarina Possenti Sette e Gisele Alves. São Paulo: Instituton Ayrton Senna, 2021.

SILVA, F. M. de S. V. **A importância da contação de história na educação infantil**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Centro de Educação. Universidade Federal da Paraíba, Coremas, 2017.

SOUZA, C. A. de B. **Concepção de infância em Philippe Ariès**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Departamento de Educação. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2015.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global Editora, 2012.

CAPÍTULO 6

A PEDAGOGIA SOVIÉTICA E O MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST): ENTRE PROJETOS EDUCACIONAIS SOCIALISTAS

*MOREIRA, Priscila Cristiane Ferreira*²⁷

*MENESES, Thaís*²⁸

*LOPES, Túlio César Dias*²⁹

RESUMO

O presente capítulo pretende discutir o desenvolvimento de projetos educacionais socialistas, fazendo um paralelo e verificando as conexões entre os dois projetos educacionais de caráter socialista e popular, a Pedagogia Soviética e o setor educacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que, embora situados em diferentes contextos históricos e sociais, defendem uma perspectiva semelhante sobre os processos educativos. O objetivo da Pedagogia Socialista Soviética foi buscar a edificação da sociedade socialista-comunista. Já o objetivo do MST é lutar pela reforma agrária e por um projeto popular, na perspectiva socialista, para o Brasil. Ambos defendem o trabalho como princípio educativo, para a formação de sujeitos capazes de compreender a realidade social, construindo uma sociedade emancipadora. Assim, o capítulo pretende discutir a contribui-

27 Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)/Unidade Acadêmica de Divinópolis.

28 Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)/Unidade Acadêmica de Divinópolis.

29 Professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)/Unidade Acadêmica de Divinópolis. E-mail: tulio.lobes@uemg.br

ção dos pedagogos soviéticos, o contexto do MST no Brasil e o trabalho como ação da vida humana, refletindo sobre a possível importância de uma educação que incentive a participação dos sujeitos na tomada de decisões, para que sejam participativos e autônomos, desenvolvendo o senso de coletividade, em contrapartida ao individualismo.

Palavras-chave: Pedagogia Soviética. MST. Educação. Trabalho. Socialismo. Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

Assim como diversos setores e várias instituições da sociedade, os sistemas educacionais estão cada vez mais subordinados aos interesses do modelo econômico vigente, o neoliberalismo. A educação no sistema capitalista é pautada na lógica da produção, já que é essencial renovar a força de trabalho barata, sujeitos sem consciência de sua realidade e aptos a seguir ordens. A pedagogia tradicional é baseada em repetição e memorização, ou seja, reflexões e questionamentos não são bem-vistos e avaliados neste sistema educacional, o que facilita a formação de sujeitos alienados.

O modelo educacional tradicional é chamado por Paulo Freire, em sua obra **Pedagogia do oprimido**, de educação bancária. Para Freire (2002), o professor que segue este modelo educacional tende a tratar o aluno como um “banco”, no qual o professor deposita seu conhecimento. Nesta visão educacional, o professor é considerado o detentor do saber, e o aluno é um cofre vazio, a ser preenchido pelos ensinamentos do professor.

Desde o desenvolvimento da instituição escolar, como hoje é compreendida, o ensino é construído como mecanismo de dominação em massa. Ao mesmo tempo em que prepara os indivíduos jovens com conhecimento técnico, para que sejam úteis

à sociedade (mercado), promove um profundo controle sobre todos os aspectos da vida, no processo denominado por Foucault (2011) como “docilização”.

A educação bancária beneficia o capitalismo, pois os alunos não são ensinados a refletir, a pensar, mas apenas a seguir o que lhes foi imposto. Em geral, educadores e educadoras que seguem a lógica da educação dita tradicional assumem posturas autoritárias, não aceitando críticas nem interferências de seus alunos, pois, para eles, os alunos são inferiores, nada sabem. Esta repetição, em todos os anos de ensino regular, conformam os estudantes como agentes passivos, não só em sua formação escolar, mas em todos os aspectos da vida.

O proletariado, sem consciência de classe, tende a passar pela educação formal, que atende aos interesses da burguesia, sem desenvolver o senso crítico dos sujeitos, quando deveria existir uma proposta de educação popular. Existem – e existiram – experiências educacionais que buscam superar a lógica do capitalismo, valorizando a coletividade em detrimento da lógica individual. O presente capítulo busca abordar duas correntes educacionais: a Pedagogia Socialista Soviética e o setor educacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Em ambas as propostas educacionais, percebe-se a presença de princípios como a emancipação do sujeito, para que este seja capaz de perceber a realidade social em que está inserido, em busca de transformação social, em uma perspectiva socialista. Segundo Mészáros (2008, p. 89),

[...] o preceito ideal e o papel prático da educação no curso da transformação socialista consistem em sua intervenção efetiva continuada no processo social em andamento por meio da atividade dos indivíduos sociais, conscientes dos desafios que têm de confrontar como indivíduos

os sociais, de acordo com os valores exigidos e elaborados por eles para cumprir seus desafios.

O autor trouxe uma importante contribuição para pensar um modelo de transição socialista, no qual a educação possui papel fundamental. Sua perspectiva é importante para entender a relevância dos movimentos sociais na construção de um novo paradigma de educação, em que os alunos, em coletividade, desenvolvam continuamente um projeto emancipatório.

Projetos educacionais que exercem a educação como um ato político não ignoram a existência da luta de classes; são pensados para formar sujeitos capazes de intervir na realidade, porque há necessidade de propostas ligadas aos interesses da classe trabalhadora.

Diante deste contexto, buscou-se investigar experiências educacionais que foram além do modelo tradicional, experiências socialistas, que possam contribuir para a consolidação da educação emancipatória, porque a educação “só faz sentido se os oprimidos buscarem a reconstrução de sua humanidade e realizarem a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e os opressores” (Freire, 2002, p. 30). Neste sentido, a investigação buscou compreender e verificar as influências do socialismo presente no projeto educacional da URSS (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas) e nas correntes educacionais do MST, entendendo o diferente contexto social e histórico.

Para o desenvolvimento do capítulo, foi utilizado o materialismo dialético, partindo-se da investigação de diferentes contextos históricos e sociais de influência do socialismo nas instituições escolares para mensurar a sua importância na construção de uma educação emancipadora. A pesquisa se deu de forma documental, analisando as principais obras escritas dos

educadores soviéticos – traduzidas para o português – *Nadezhda Konstantinovna Krupskaya*, Antonio Gramsci e Moisey Pistrak.

Além da literatura soviética, foram estudados István Mészáros, em **A educação para além do capital**, grande intelectual marxista; os livros **Pedagogia do oprimido** e **Pedagogia da autonomia**, de Paulo Freire; e artigos científicos nacionais sobre o MST, principalmente os encontrados no próprio site do movimento e de autores como Antonio Julio de Menezes Neto e Nágela Brandão.

A partir da pesquisa, foram encontradas evidências que comprovam a influência da Pedagogia Socialista desenvolvida na URSS nos programas e nas ações educacionais escolares e não escolares desenvolvidos pelo MST, assim como semelhanças na forma de pensar a relação entre trabalho e educação, levando em consideração como estas experiências educacionais emancipatórias podem significar uma mudança de perspectiva na prática pedagógica dos docentes na atualidade e, por consequência, na educação escolar.

Foi possível compreender uma relação entre o projeto de educação desenvolvido na URSS e os projetos realizados pelo setor educacional do MST, refletindo sobre propostas educacionais que levantaram a pauta do socialismo, em contrapartida a um sistema educacional burguês.

O primeiro tópico discorre sobre a Pedagogia Socialista Soviética, no qual é apresentado um breve contexto histórico sobre a Revolução Russa e os pensamentos dos principais pedagogos soviéticos, que apontam a necessidade de construção de uma educação com autonomia organizacional e construída coletivamente, rompendo com a educação segregadora.

O tópico seguinte trata do MST no Brasil, contextualizando a construção do movimento para demonstrar a importância do desenvolvimento de suas próprias instituições escolares,

que aplicam conceitos socialistas e freirianos para promover a autonomia e emancipação dos alunos, a partir da atuação em problemas sociais que justificam a existência da organização.

No terceiro tópico, é tratada a aproximação do pensamento de Paulo Freire com a pauta socialista, que aponta para a necessidade de reformulação de toda a instituição educacional no Brasil, a partir de princípios e valores relacionados à solidariedade e à necessidade de construção coletiva do conhecimento e da própria sociedade.

A partir deste estudo, busca-se trazer a discussão acerca da Pedagogia Socialista Soviética e suas influências no sistema educacional do MST.

PEDAGOGIA SOCIALISTA SOVIÉTICA

Para compreender o contexto histórico em que surge a Pedagogia Socialista Soviética, é preciso entender como ocorreu a Revolução Russa. No século XIX, começa a surgir a classe operária, junto ao processo de industrialização. Segundo Nildo Viana (2020, p. 6), “depois da Comuna de Paris em 1871, a Revolução Russa de 1905 foi a segunda tentativa de Revolução Proletária na história da sociedade moderna”.

Viana (2020, p. 1) também relata que

a Revolução Russa de 1905 aparece como um fenômeno de importância menor em comparação com a Revolução de 1917. No entanto, esta forma de pensar a Revolução de 1905 cria um obstáculo para compreender a sua real importância. A Revolução de 1905 foi a primeira tentativa de revolução proletária do século 20 e inspirou diversas correntes, pensadores e ações posteriores.

Em 1917, ano que ficou conhecido como o da Revolução Russa, houve a deposição do czar, pondo fim a um longo regime monárquico. Os bolcheviques, liderados por Lênin, ascenderam ao poder após a implantação do novo regime. Estes formavam um grupo político de ex-integrantes do Partido Operário Social-Democrata Russo (POSDR).

Tragtenberg (2007, p. 94) relata que,

após a tomada de poder pelos bolcheviques, sobrevém um período de guerra civil. Os camponeses tomam as terras e os operários ocupam as fábricas, pois muitos empresários fugiram. A revolução de 1917 pôs fim à supremacia política da Burguesia, eliminando sua base econômica, a propriedade privada dos meios de produção e mudando o sistema de propriedade existente.

Antes da Revolução, a Rússia apresentava altos níveis de analfabetismo, já que a sociedade capitalista negava aos filhos dos trabalhadores a educação de qualidade. No novo regime, uma das grandes preocupações do governo soviético era erradicar o analfabetismo no país. Para isto, educadores socialistas se juntaram com o objetivo de construir um projeto educacional que fosse diferente do capitalista. O projeto pretendia transformar as escolas do país em escolas do trabalho. O valor do trabalho, sobretudo na educação do campo, é reconhecido como ponto importante na formação das escolas do MST (Brandão; Meneses Neto, 2009).

Uma das grandes educadoras socialistas soviéticas foi Nadezhda Krupskaya. Segundo Lodi-Corrêa (2018), ela nasceu em São Petersburgo, em 26 de fevereiro de 1869, e, desde os 15 anos, já exercia o magistério. Poucos anos depois, começou a trabalhar como professora voluntária em uma escola dominical para operários.

Através do contato com os trabalhadores é que Krupskaya conheceu a obra de Karl Marx e a afinidade foi imediata, pois via nele a capacidade de análise social do mundo real ao considerar os diversos aspectos da sociedade para a compreensão do exploratório sistema capitalista. Foi assim que se convenceu de que o marxismo era um guia seguro para ação efetiva que levaria a transformação social (Lodi-Corrêa, 2018, p. 278).

Em **A construção da Pedagogia Socialista**, organizado por Luiz Carlos de Freitas e Roseli Salete Caldart, que traz escritos selecionados de Krupskaya, é possível entender a dinâmica em que surge o modelo educacional socialista soviético, principalmente nos anos 20 e 30 do século XX.

A escola socialista nasce com a ideia de superar a educação capitalista, tecendo críticas a seus modelos educacionais. Segundo Krupskaya, a escola no estado burguês teria como objetivo atender, exclusivamente, aos interesses da classe dominante.

É perceptível que existem vários projetos educacionais no modelo capitalista, e o que eles ensinam pode variar de acordo com a classe social na qual são aplicados. No capítulo “Sobre a questão da escola socialista”, Krupskaya (2017, p. 65) diz que, “se a educação se destina às crianças da classe dominante, ela terá o objetivo de preparar pessoas capazes de deleitar-se com a vida e governar”. Entretanto, “no que diz respeito à escola pública, a burguesia deseja tomar a educação dos filhos dos proletários inteiramente em suas mãos, manter exclusivamente para si a influência sobre a geração mais jovem” (Krupskaya, 2017, p. 67).

Antonio Gramsci foi um filósofo marxista que trouxe, no contexto italiano, um país capitalista e ocidental, grandes contri-

buições para a luta contra o estado burguês e a propagação das ideias marxistas.

A escola tradicional era oligárquica já que destinada à nova geração de grupos dirigentes, destinada por sua vez a tornar-se dirigente: mas não era oligárquica pelo seu modo de ensino. Não é a aquisição de capacidades de direção, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. Se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou controlar quem dirige (Gramsci, 2004, p. 49).

O acesso à educação não deveria depender da classe social na qual a pessoa está inserida, tampouco definir qual tipo de educação ela receberá. Neste mesmo sentido, Jessé Souza (2018) alerta para o fato de o pensamento neoliberal, legitimado pelo capitalismo, a partir do mito da meritocracia, sustentar a existência de uma nova divisão de classes baseada exclusivamente em renda. Isto esconde a real distribuição de poder dentro da sociedade, assegurando à classe dominante posição intocável.

Buscando romper com este modelo de educação segregadora, baseado em uma questão de classe, a partir das experiências educacionais na Rússia Soviética, Krupskaya irá defender a construção de uma educação socialista. Para ela, “entre as habilidades

que devem ser dadas ao estudante pela escola soviética, a habilidade principal é o hábito do ativismo social, porém não o ativista-solitário, mas o ativista-coletivo” (Krupskaya, 2017, p. 131).

O ativismo coletivo seria um modo de perceber que a luta de “cada um por si” não leva ninguém a lugar algum, mas que a luta coletiva, global, para que o indivíduo perceba que ele faz parte do todo, esta sim tem capacidade de promover mudanças reais na sociedade. Na Pedagogia Socialista, a criança, desde pequena, é ensinada a abordar as questões de um ponto de vista global, através da coletividade.

Outra característica muito forte da Pedagogia Socialista seria a auto-organização do estudante, que deriva da ideia da auto-organização do sujeito, necessária no novo modelo de sociedade que se desenvolvia. “A auto-organização deve fornecer as habilidades para resolver juntos, pelo esforço de todos, problemas colocados pela vida” (Krupskaya, 2017, p. 132). A autonomia dos estudantes e das escolas era essencial. Por isso, os órgãos colegiados se preocupavam em estimular a auto-organização dos estudantes. Esta deve ser estruturada a fim de que todos os educandos estejam envolvidos neste processo, desempenhando um trabalho para o sucesso coletivo.

Segundo Praciano e Feitosa (2020, p. 248), “na visão krupskayana, a auto-organização deve ser parte integrante da vida escolar, sendo que através da autogestão as crianças aprendem a encontrar formas de ação conjuntas, as quais devem refletir na vida comum e no trabalho coletivo da comuna escolar”.

A partir desta auto-organização, os educandos podem desenvolver habilidades de resolução de conflitos, de participação, rompendo a ideia de educação como “preparação para a vida”, quando, na verdade, a aprendizagem acontece em todos os espaços, durante toda a vida. Além disso, para que sejam aptos a

construir uma sociedade sem opressão, os sujeitos precisam sempre participar da vida social e política.

A auto-organização deve ser pensada como uma estratégia que leve em consideração o grupo. Assim, os estudantes devem pensar sempre no bem-estar de todos, para resolução de questões práticas do dia a dia escolar. A auto-organização nunca é pensada para si próprio, mas para a coletividade.

Gramsci (2004, p. 43) diz que “o conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola primária, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho”. Esta questão do trabalho como princípio educativo influenciou várias correntes educacionais e está presente no MST, nas escolas dos assentamentos.

O MST

A luta pela terra está presente no Brasil há muitos séculos, pelo fato de nunca ter se concretizado no país a reforma agrária, por diversos fatores, inclusive graças à influência do capital internacional. Nesse contexto, na década de 1980, o MST surge devido à necessidade da luta pela redistribuição e pelo maior aproveitamento de terras, sobretudo de grandes propriedades improdutivas que servem à especulação financeira, um movimento que teve importante voz na Assembleia Constituinte de 1987, que inseriu, no texto constitucional, pelo menos formalmente, o objetivo de promoção da reforma agrária e a construção de uma nova sociedade, com valores de fraternidade e união. Assim, surgem ideias socialistas no movimento, que, ao estruturar o setor educacional, englobou teóricos soviéticos, como Krupskaya.

O domínio de território sempre foi uma questão central na distribuição de poder político dentro de uma sociedade, envolvendo atores como monarcas, latifundiários ditos “coronéis”, e mesmo a Igreja Católica. A posse da terra sempre coincidiu com a detenção do poder. No Brasil, a extrema concentração de terras teve início no processo de colonização, quando o território foi dividido em capitanias hereditárias, que se subdividiram sucessivamente, sempre mantendo as grandes propriedades nas mãos de poucas famílias poderosas.

Em 1850, com a consolidação da Lei de Terras, que permitiu que latifundiários, a partir da grilagem, concentrassem grande parte das terras em suas mãos, o modelo de desigualdade foi reforçado e reproduzido por meio de práticas como o coronelismo. Nesse cenário, urge a necessidade de lutar pela implementação da reforma agrária, que, na maioria dos países, mesmo com o sistema capitalista, foi um grande fator para destravar a economia. “Nos países centrais do sistema capitalista, a democratização do acesso à terra, a reforma agrária, foi uma das principais políticas para destravar o desenvolvimento social e econômico, produzindo matéria-prima para a nascente indústria moderna e alimentos para seus operários” (MST, n.d.).

Entretanto, no Brasil, nem esta necessidade de redistribuição de terras para a produção de matérias-primas foi o suficiente para que a reforma agrária ocorresse de fato. O poder concentrado nas mãos dos latifundiários gerou revoltas e diversas outras formas de resistência entre os camponeses que precisavam do acesso a terra para sobreviver. O pequeno agricultor foi excluído da modernização da agricultura, e o incipiente processo de industrialização promovido no século XX no Brasil foi decisivo para dar início ao grande êxodo rural.

Em 1963, surge a Contag, a Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares, que

tem o objetivo de representar os trabalhadores rurais através das federações estaduais e dos sindicatos municipais. Segundo informações obtidas no site da instituição,

a CONTAG é a realização de um sonho do trabalhador e da trabalhadora rural pela sua organização. Desde as lutas libertárias de indígenas, negros e imigrantes, seja fugindo das secas, no combate à escravidão e na tentativa de construir uma nova vida que se formou a agricultura familiar brasileira e a classe trabalhadora. As contribuições das Associações de Lavradores, das Ligas Camponesas, da Igreja Católica (MEB, SAR e SORPE, Frentes Agrárias, Círculos Operários, AP, CEBs), do PCB e, principalmente, da ULTAB que criaram o caminho para a sua construção (Contag, 2018).

A Contag luta por diversos objetivos, entre os quais podem ser ressaltados a reforma agrária, o apoio à agricultura familiar, a defesa dos direitos dos trabalhadores assalariados rurais, as políticas sociais para o campo e o desenvolvimento da agroecologia. Apenas um ano após sua criação, sobreveio o golpe militar.

Com a ditadura militar, os movimentos sociais foram cada vez mais reprimidos pelo governo, e as ocupações das terras surgiram como modo de expressão e luta contra o autoritarismo.

Em meio a este cenário, em 25 de julho de 1981, houve o primeiro grande ato do MST, ainda não consolidado, reunindo mais de 25 mil pessoas em Porto Alegre.

Naquele ano, ocorreu um cerco, pelas tropas do Exército, no acampamento da Encruzilhada Natalino, que, para conseguir apoio popular o movimento, criou o boletim **Sem Terra**, no qual os assentados contaram sobre a falta de comida e a luta pela terra. Este boletim trouxe grande apoio popular. Mesmo não conqui-

tando avanços na reforma agrária, a repercussão foi tanta que, em 23 de fevereiro de 1982, a Igreja Católica adquiriu uma área de 108 hectares em Ronda Alta, onde foi montado um abrigo provisório para essas famílias.

Enfim, em 1984, surge oficialmente o MST, que, desde sua fundação, tem três objetivos principais: a luta pela terra, pela reforma agrária e por uma sociedade mais justa e igualitária (Lara Júnior, 2012). Esta sociedade justa e igualitária pode ser denominada de sociedade socialista.

Segundo Neto (2017), o setor educacional do MST está presente desde 1987, tendo avançado mais que a reforma agrária. Dessa forma, o movimento assumiu caráter perene, desenvolvendo, em todos esses anos, grande capacidade organizacional, sendo capaz de orientar suas diversas instâncias de forma democrática, com grande aptidão para se adaptar à conjuntura política nacional (Peschanski, 2007).

Ainda em 1987, ocorreu o I Encontro Nacional de Professores de Assentamentos, com a participação de professores de sete Estados. No princípio, o MST fundou escolas com o financiamento de suas cooperativas, que contribuem com parte do lucro para a manutenção das escolas. Porém, sem incentivo público, não havia como ampliar as escolas para todos os assentamentos.

Nos anos 1990, o marco educacional do MST seria a luta pelo financiamento público, sem a perda da autonomia nas escolas dos assentamentos. Além das crianças, a maioria dos assentados era composta por analfabetos, e, para mudar essa realidade, foi necessário incentivo público.

O MST produz seu próprio material didático, de acordo com as necessidades e os objetivos do movimento. Uma parte importante nas escolas do MST é a militância pelo movimento. Os alunos das escolas dos assentamentos atuam ativamente na

parte política do movimento, participando de passeatas e reivindicando a reforma agrária.

Através de seus projetos educacionais, o MST já alfabetizou mais de 50 mil adultos e garantiu o acesso de 200 mil pessoas à educação pública dentro dos assentamentos. Dentre seus projetos educacionais, um que merece destaque é a famosa “Escola Itinerante”, que tem como objetivo garantir o acesso à educação para os assentados.

Segundo Brandão e Meneses Neto (2009, p. 177),

[...] salienta-se que o MST elabora em seus documentos e busca levar para suas práticas educativas um formato de educação que leve em conta o trabalho humano, as práticas sociais, as lutas dos trabalhadores e as propostas socialistas já discutidas e elaboradas ao longo dos últimos séculos.

Portanto, segundo estes autores, o setor educacional do MST tem relação com propostas educacionais socialistas, ao incorporar conceitos semelhantes, como a auto-organização, o ativismo coletivo e a perspectiva da educação voltada para as várias esferas da vida humana.

Nesse sentido, o movimento propõe, dentro e fora das salas de aula, o ativismo social, praticando a solidariedade de forma coerente com os princípios que orientam a instituição. Como exemplo, diante do agravamento da crise generalizada provocada pela Covid-19, as comunidades do movimento logo se dispuseram a doar alimentos produzidos em suas lavouras (Alcântara, 2020; Engelmann, 2021), exercendo a importante função social da propriedade que sempre lhe foi negada pelas classes hegemônicas.

A auto-organização das escolas do MST garante a participação dos estudantes no desenvolvimento das atividades pedagógicas, estimulando a sua formação política e reivindicando a autonomia das instituições. Através da organização dos acampamentos e assentamentos, é possível melhorar a qualidade de vida das famílias que se encontram alojadas nesses territórios.

O ativismo coletivo no MST pode ser percebido em práticas das escolas do MST. Uma destas práticas ressalta que, enquanto estiver na escola, o aluno deve militar pelo movimento. Há registros deste ativismo no Instituto de Educação Josué de Castro, no Curso Técnico em Administração de Cooperativas (TAC). Segundo Neto (2017, p. 174), “os alunos no período que frequentarem o TAC, devem ‘militar’ no MST, não deixando de participar das mobilizações realizadas pelo movimento. Conforme informações da direção da escola, essa participação é parte do processo pedagógico”.

As influências socialistas e freirianas no MST

O pensamento político-pedagógico de Paulo Freire está muito presente nos projetos educacionais do MST, assim como as ideias socialistas. Em **Pedagogia da autonomia**, Freire (1996) discorre sobre as competências necessárias para um educador, ressaltando o compromisso ético e social que a profissão exige e afirmando: “Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura” (Freire, 1996, p. 115). Assim, é possível notar um fator semelhante entre Paulo Freire, a educação no MST e a Pedagogia Soviética: o enfrentamento ao capitalismo.

Diferentemente da URSS, que vivia um momento de reestruturação de todo o sistema educacional, o MST está inserido em um sistema capitalista, sujeito às condições políticas brasileiras. Ao atuar como um movimento social, lida com algumas limitações. O importante, nesse momento, é considerar a semelhança no desejo de construir uma nova sociedade, na qual ambos os projetos se relacionam, esbarrando em correntes educacionais progressistas.

Dalmagro (2010) também reconhece a relação do MST com as teorias socialistas, ao afirmar que os documentos do setor de educação do MST aproximam-se da concepção marxista do trabalho, entendendo-o como fundante da educação e em sua dimensão contraditória na sociedade capitalista, de forma a compreender o trabalho como um aspecto constitutivo dos sujeitos, totalmente indissociável da educação. Ainda relacionado ao trabalho, é possível pensar nas diversas relações entre trabalho e sociedade, proletariado e burguesia e como a Educação pode ser um espaço de disputa para reproduzir, ou não, as opressões.

A discussão em torno do socialismo na Educação, que traz como referência o projeto de educação desenvolvido na URSS, evidencia o ousado projeto educacional traçado, principalmente, nos primeiros anos da Revolução. Tais experiências vividas lá, além de influenciar movimentos sociais que buscam integrar preceitos da educação soviética na atualidade, podem contribuir para a elaboração de políticas públicas educacionais emancipatórias que busquem superar alguns problemas do sistema educacional.

Alguns conceitos sustentados por Krupskaya se assemelham à organização educacional do MST, que defende a importância da escola que insere os alunos em todo o processo educativo e na organização escolar, priorizando a coletividade e a ação dos estudantes. É possível verificar que a Pedagogia Soviética

influenciou diversos projetos educacionais ao redor do mundo. Nos documentos internos do MST, autores como Makarenko, Krupskaya e Pistrak são amplamente citados:

Segundo a grande pedagoga russa Krupskaya, “educar é preparar pessoas inteiramente desenvolvidas, com instintos sociais conscientes e organizados, possuidores de uma visão de mundo refletida e íntegra, que tenham clara compreensão de tudo que ocorre ao seu redor, na natureza e na vida social; pessoas preparadas na teoria e na prática para todo tipo de trabalho, tanto manual como intelectual, que saibam construir uma vida social racional, plena, bonita e alegre. Estas são as pessoas para construir a nova sociedade, socialista” (MST, 1994, p. 10).

Apesar das diferenças entre MST e Pedagogia Soviética, é notável que ambos os projetos educacionais priorizam alunos socialmente conscientes e participativos, porque a participação de todos é um dos requisitos básicos para a construção de uma nova sociedade. Ainda nos boletins de formação para educadores do MST, podem-se observar outras menções sobre uma sociedade socialista:

Ser educador no MST é ser EXEMPLO da prática de VALORES que libertam. Valores pelos quais se considera que vale viver ou que vale lutar até morrer. Valores que ajudam na humanização das pessoas e na construção de uma sociedade socialista. Educar para estes valores humanos é o nosso dever; mas neste caso não há como educar sem ser exemplo vivo, sem mostrar na prática que é possível viver deste jeito novo, sem ter sentimentos e convicções fortes (MST, 2001, p. 62).

O movimento frisa sobre o comportamento dos educadores, que devem exercer aquilo que ensinam; este também é o caso da cooperação defendida pelo MST e pela Pedagogia Soviética. A lógica da cooperação pode beneficiar os processos educacionais, já que a aprendizagem acontece a partir da interação com o outro, com o meio e com o conhecimento sistematizado. O próprio processo educacional envolve cooperação. Para Mario Osorio Marques (1996, p. 14),

a educação se cumpre num diálogo de saberes, não em simples troca de informações, nem em mero assentimento acrítico a proposições alheias, mas na busca do entendimento compartilhado entre todos os que participam da mesma comunidade de vida, de trabalho, de uma comunidade discursiva de argumentação.

Através da cooperação, os alunos desenvolvem habilidades sociais inerentes ao processo educativo, que busca alunos participativos, como argumentar e solucionar conflitos, considerando sempre a coletividade. Em vez de uma lógica competitiva, é importante estabelecer a lógica da cooperação entre os alunos, na qual todos aprendem juntos, tornando o ambiente mais confortável, sendo mais propício para a aprendizagem.

A defesa das políticas públicas, em especial da educação pública, gratuita, laica e de qualidade, em conformidade com o princípio de que “educação não é mercadoria”, luta histórica da classe trabalhadora, é um lema que precisa estar ativo. Requer-se a organização da categoria dos trabalhadores da educação na perspectiva de uma práxis coletiva e de organização social

para articulação e construção de outro projeto educacional (Ramos, 2020, p. 237).

Marx aponta, sobretudo, como o mercado exerce efeitos de dissolução sobre os vínculos humanos. Isso é essencial para a instrumentalização do indivíduo, isolando-o das instituições sociais em prol de uma suposta autonomia individual, continuando, contudo, como “uma engrenagem dos grandes mecanismos que a economia política clássica começava a analisar” (Dardot; Laval, 2016, p. 325). Por isso, é importante romper com a lógica da competição, porque ela só serve ao capitalismo.

Assim, é preciso que a perspectiva da cooperação permeie todos os espaços educacionais, influenciando no trabalho de toda a equipe escolar. Para que a gestão seja democrática, por exemplo, é necessário que existam cooperação e valorização do outro, da comunidade, incluindo todos no planejamento educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da leitura contextualizada da Pedagogia Soviética, desenvolvida no contexto da Revolução Russa e na implantação do novo regime que a sucedeu, e da construção prática e teórica ao longo de quatro décadas de organização do MST, é possível compreender a íntima relação de projetos de ensino emancipatórios e a participação da instituição escolar e dos alunos em movimentos sociais organizados.

É preciso ter consciência do importante papel da escola para a realização de projetos sociais, que podem ser impostos pelo poder hegemônico do mercado ou, ao contrário, ocupar a linha de frente da resistência contra a máquina opressora neoli-

beral. Nesse sentido, a promoção da educação formal dentro do MST, com a devida autonomia e auto-organização institucional, cumpre o importante papel de antítese em relação ao modelo tradicional de educação.

Dessa forma, percebe-se que o pensamento socialista teve grande influência na construção teórica da Pedagogia Soviética do início do século XX, com a promoção de perspectivas de cooperação mútua e aprendizado coletivo, rompendo com a educação segregadora e a lógica de competição incessante e agressiva que é fomentada pelo mercado.

De forma análoga, o MST incorporou ferramentas de aprendizado coletivo, por meio do exercício de ações cooperativas. Com a consciência da fragilidade do indivíduo diante da opressão da classe hegemônica, promove-se a capacitação do grupo para se adaptar a qualquer conjuntura externa, prezando pelo caráter democrático e igualitário do movimento.

As escolas que incorporam lutas sociais levam às últimas consequências as proposições de Paulo Freire, mantendo estreito o vínculo entre o que se estuda e o que se pratica dentro e fora de sala de aula. Nesse cenário, já é possível observar resultados positivos, quando entidades do MST demonstram não só uma grande capacidade de resistência às investidas do grande capital e de seus representantes, mas também oferecem um retorno positivo para toda a sociedade, com exemplos de cidadania e solidariedade.

Outros cenários também precisam ser pesquisados, aprofundando-se o estudo, para melhor compreender o desenvolvimento de instituições escolares em outros contextos, como a educação cubana, e os desdobramentos da teoria soviética até os dias atuais. Espera-se, dessa forma, compreender melhor a influência do pensamento socialista na educação e sua importância na construção de instituições que promovam a emancipação individual e coletiva, erguendo uma escola para todos.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, F. Desde o início da pandemia, MST já doou 3.400 toneladas de alimentos. **MST**, 09 set. 2020.

BRANDÃO, N; MENEZES NETO, A. J. de. O trabalho como princípio educativo na educação do campo e no MST. *In*: MENEZES NETO, A. J. de *et al.* (org). **Trabalho, política e formação humana**. São Paulo: Xamã, 2009. p. 175-188.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES RURAIS AGRICULTORES E AGRICULTORAS FAMILIARES – Contag. CONTAG completa 55 anos. 21 dez. 2018.

DALMAGRO, S. L. **A escola no contexto das lutas do MST**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução: Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

ENGELMANN, S. Jornada de lutas: MST doa mais de 100 toneladas de alimentos pelo Brasil. **MST**, 26 abr. 2021.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. 39. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2002.

GRAMSCI, A. **Escritos políticos**. v. 2. Organização e tradução: Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

KRUPSKAYA, N. K. **A construção da Pedagogia Socialista**. Tradução: Luiz Carlos de Freitas e Roseli Salete Caldart. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LARA JÚNIOR, N. Análise das principais influências ideológicas na constituição do MST. **Revista Nera**, Presidente Prudente, v. 15, n. 20, p. 156-174, jan./jun. 2012.

LODI-CORRÊA, S. Nadezhda Krupskaya: por uma educação revolucionária. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 10, n. 3, p. 236-244, dez. 2018.

MARQUES, M. O. **Educação/interlocução, aprendizagem/reconstrução de saberes**. Ijuí: Editora Unijuí, 1996.

MENEZES NETO, A. J. de. **Movimentos sociais e Educação: O MST e o zapatismo entre a autonomia e a institucionalização**. 1. ed. São Paulo: Alameda Editorial, 2017.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008. (Coleção Mundo do Trabalho).

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST. **Boletim da Educação**. n. 4. São Paulo: 1994.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST. **Boletim da Educação**. n. 8. Porto Alegre: 2001.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST. O MST: nossa história. N.d.

PESCHANSKI, J. A. **A evolução organizacional do MST**. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PRACIANO, J. B. A.; FEITOSA, R. A. Auto-organização da Escola do Trabalho em Krupskaya e Pistrak: análise inicial sobre a autogestão estudantil a partir da experiência pedagógica soviética. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 12, n. 1, p. 244-259, abr. 2020.

RAMOS, M. M. Educação popular: instrumento de formação, luta e resistência no projeto educativo do MST. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 32, n. esp., p. 233-238, 01 jul. 2020.

SOUZA, J. **A classe média no espelho**: sua história, seus sonhos e ilusões, sua realidade. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2018.

TRAGTENBERG, M. **A Revolução Russa**. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

VIANA, N. A Revolução Russa de 1905 e os conselhos operários. **Marxismo e Autogestão**, Goiânia, v. 7, n. 10, 2020.

CAPÍTULO 7

O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL

*RAMOS, Cíntia Cordeiro*³⁰

*RAMOS, Daiane Cordeiro*³¹

*GONÇALVES, Lina Maria*³²

RESUMO

O livro didático é um recurso amplamente usado na educação básica. Em relação ao 1º ano do ensino fundamental I, ano escolar dedicado ao início do processo de alfabetização, o livro deve apresentar características específicas, para contribuir com tal processo. O presente trabalho tem como objetivo geral analisar as características do livro didático, oriundo do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD-2023), em relação à sua (in) adequação na contribuição para a alfabetização e o letramento dos alunos do 1º ano do ensino fundamental I. E como objetivos específicos: discutir as concepções e os princípios epistemológicos sobre alfabetização e letramento; relacionar as características da Política Nacional de Alfabetização (PNA) e o PNLD em relação **à alfabetização; e identificar os componentes es-**

30 Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)/Unidade Acadêmica de Divinópolis.

31 Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)/Unidade Acadêmica de Divinópolis.

32 Profa. Dra. do Departamento de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)/Unidade Acadêmica de Divinópolis. E-mail institucional: lina.goncalves@uemg.br

senciais da alfabetização propostos pela PNA nas unidades de estudo do livro didático. Foi adotada abordagem qualitativa, com pesquisa documental e bibliográfica. Os resultados obtidos com a análise revelam que o livro *Ápis* mais: Língua Portuguesa, 1ª edição (2021), de Ana Trinconi, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, mostra-se coerente com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a PNA e adequado para o processo de alfabetização dos alunos do 1º ano do ensino fundamental. Por fim, destaca-se que este estudo não se encerra em si, mas completa os já existentes nessa temática e pode ser complementado por novos. Espera-se que este estudo em seu todo possa contribuir para estimular os educadores em relação à necessidade constante de escolher com critério o livro didático que melhor se adeque ao projeto de ensino da escola.

Palavras-chave: Componentes essenciais da alfabetização. Currículo. Política Nacional de Alfabetização. Programa Nacional do Livro e do Material Didático.

INTRODUÇÃO

Com os avanços tecnológicos acompanhados nos últimos anos, surgem novos materiais e estratégias para possibilitar o desenvolvimento de um melhor processo de ensino e de aprendizagem nos espaços escolares. Assim, veem-se a valorização e a busca por apropriação desses novos materiais e estratégias. Contudo o livro didático continua sendo um recurso indispensável e amplamente usado na educação básica.

Em relação ao 1º ano do ensino fundamental I, ano escolar dedicado ao início do processo de alfabetização, o livro didático deve apresentar características específicas, para contribuir com tal processo. Na busca por entender as características deste material didático, presente nas escolas públicas, e sua adequação

ao processo de alfabetização, emerge o problema de pesquisa, que pode ser assim delimitado: As características presentes no livro didático de Língua Portuguesa, Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD-2023), para o 1º ano do ensino fundamental I, mostram-se coerentes e adequadas para a alfabetização/aprendizagem dos alunos em processo de alfabetização?

Deste modo, este capítulo tem por objetivo geral analisar as características do livro didático oriundo do PNLD-2023, em relação à sua (in) adequação na contribuição para a alfabetização e o letramento dos alunos do 1º ano do ensino fundamental I.

Como objetivos específicos, constam: apresentar o PNLD como política de Estado; identificar o livro didático como um dos elementos que compõem o currículo escolar; discutir as concepções e os princípios epistemológicos sobre alfabetização e letramento; relacionar as características da Política Nacional de Alfabetização (PNA) e o PNLD em relação à alfabetização; e identificar os componentes essenciais da alfabetização propostos pela PNA nas unidades de estudo do livro didático para o 1º ano do ensino fundamental.

METODOLOGIA

A pesquisa em questão utilizou uma abordagem qualitativa, que pode ser entendida como uma abordagem na qual

[...] não [se] procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos [...] (Godo, 1995, p. 58).

[...] A pesquisa qualitativa é descritiva. A palavra escrita ocupa lugar de destaque nessa abordagem, desempenhando um papel fundamental tanto no processo de obtenção dos dados quanto na disseminação dos resultados (Godoy, 1995, p. 62).

Vê-se que a abordagem qualitativa, por suas características, se adequa à pesquisa documental que foi desenvolvida com o livro didático *Ápis mais: Língua Portuguesa*, do 1º ano do ensino fundamental, 1ª edição (2021) (PNLD-2023).

Primeiramente, realizou-se uma pesquisa de revisão bibliográfica sobre o histórico e o desenvolvimento do PNLD, com ênfase no processo de produção deles. Para tanto, o levantamento sobre trabalhos que abordam o livro didático no processo de alfabetização e letramento foi realizado nas plataformas Google Acadêmico e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Foram levantados artigos, teses e dissertações sobre o tema. As palavras-chave usadas nesse levantamento foram: “Livro didático de Língua Portuguesa”, “Alfabetização e letramento” e “PNLD”. Como delimitação temporal dos estudos, foram pesquisados trabalhos desenvolvidos nos últimos dez anos (2012-2022), por ser um período recente e de implementação de documentos e diretrizes educacionais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, e a PNA, de 2019. Os estudos de Magda Soares e Emilia Ferreiro, entre outros, foram usados na fundamentação dos conceitos de alfabetização e letramento.

Sobre a pesquisa documental, Gil (2002, p. 45) explica que

[...] assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. [Sendo que] a diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamental-

mente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

Como mencionado, o documento usado foi o livro didático para o 1º ano do ensino fundamental. O critério para seleção foi: o livro mais cotado na edição do PNLD-2019 pelas escolas municipais de Divinópolis, pois, até o momento da escrita deste trabalho, não havia sido divulgada a lista dos livros cotados pelas escolas para a edição do PNLD-2023, cujas obras serão utilizadas durante os anos de 2023 a 2026.

O livro mais citado pelas escolas, segundo dados do Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação (SIMEC) (Brasil, 2019b), foi o *Ápis Língua Portuguesa*, da Editora Ática S. A., 3ª edição (2017) (PNLD-2019). Assim, foi tomado como objeto deste estudo o livro da mesma editora: **Ápis mais: Língua Portuguesa**, 1ª edição (2021) (PNLD-2023), de Ana Trinconi, Terezinha Bertin e Vera Marchezi. É importante destacar que o exemplar analisado foi o Livro do Professor divulgado na versão PDF.

Para o desenvolvimento da análise, foi tomada como referência a “Análise de conteúdo” de Laurence Bardin (2016), que consiste em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e sua interpretação.

O livro didático foi analisado a partir das seguintes categorias: princípios epistemológicos que embasam a elaboração das unidades de estudo e desenvolvimento dos componentes essenciais da alfabetização propostos na PNA.

O LIVRO DIDÁTICO NO CURRÍCULO

O ensino e a aprendizagem são dois processos que se complementam e contribuem tanto com o desenvolvimento de quem aprende quanto com o de quem ensina. Porém, para que estes processos ocorram, uma organização complexa e processual se faz necessária. Tal organização é chamada por Silva (1990, 2004), Arroyo (2007), Sacristán (2013) e Veiga e Silva (2019) de currículo. Assim, o currículo, segundo Sacristán (2013), apresenta em si múltiplas dimensões, sendo elas complexas e influenciadas por diferentes fatores, entre os quais os históricos, os econômicos, os culturais e outros.

O autor descreve ainda que, dentre os planos que compõem o currículo, destacam-se: “o currículo oficial” – projeto de educação, o texto curricular; “o currículo a ensinar” – interpretado pelos professores, pelos materiais; “o currículo real” – realizado em práticas, com sujeitos concretos e inseridos em um contexto; “o currículo oculto” – efeitos educacionais reais com certa subjetividade; e “o currículo avaliado” – efeitos comprováveis e comprovados.

Cabe mencionar que o livro didático, por ser um compilador dos conteúdos a serem ensinados e presentes no currículo oficial, torna-se um dos elementos de destaque no plano “currículo a ensinar” (Sacristán, 2013). Nesta mesma linha, Jaume Martín Bonafé e Jesús Rodríguez (2013, p. 209) apontam que “o livro didático é o artefato que dá forma material a um modo de proceder pedagógico para a reprodução cultural. O currículo se torna texto e sua materialização *coloniza* a vida na aula”. Tal destaque é potencializado na educação pública brasileira, visto que o livro didático faz parte de uma das poucas políticas públicas educacionais, consolidada como política de Estado, o PNLD.

Segundo informações do Portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (Brasil, 2023), o PNLD é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira. Cabe destacar que se iniciou com outra denominação, em 1937, e, ao longo dos anos, foi sendo aperfeiçoado e ampliado e teve diferentes nomes e formas de execução.

Com a publicação do Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF) foi substituído pelo atual PNLD (Brasil, 1985), que trouxe diversas mudanças, tais como:

- garantia do critério de escolha do livro pelos professores;
- reutilização do livro por outros alunos em anos posteriores, [...];
- aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos;
- extensão da oferta aos alunos de todas as séries do ensino fundamental das escolas públicas e comunitárias;
- aquisição com recursos do governo federal, com o fim da participação financeira dos estados, com distribuição gratuita às escolas públicas (Cassiano, 2004; FNDE, 2008 *apud* Freitas; Rodrigues, 2008, p. 303).

Mediante o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, o PNLD incluiu em seu nome o termo “Material”, passando a denominar-se Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) (Brasil, 2017b). Sob esta nova roupagem, o PNLD pas-

sou a abranger, além dos livros didáticos, obras pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa. Como visto neste breve histórico, os processos de produção/elaboração, avaliação, compra e distribuição dos livros didáticos passaram por mudanças ao longo das últimas décadas, impactando diretamente o “currículo a ensinar”. Assim, tais mudanças também influenciaram nos próprios livros utilizados no processo de ensino da língua materna, como apresentado na seção “Resultados e discussão”.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Os processos de alfabetização e letramento, no decorrer das últimas décadas, foram vistos e entendidos de diferentes modos, porém, segundo Magda Soares (2004, p. 15), eles são complementares.

A conveniência [...] de conservar os dois termos parece-me estar em que, embora designem processos interdependentes, indissociáveis e simultâneos, são processos de natureza fundamentalmente diferente, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino.

Percebe-se que a alfabetização está relacionada à apropriação da escrita pelos estudantes. E, para esta apropriação, o desenvolvimento da “consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema–grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a for-

ma gráfica da escrita” (Soares, 2004, p. 15) é muito importante na alfabetização. Junto a essa conceituação, soma-se a da BNCC, que propõe que “[...] alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante” (Brasil, 2017a, p. 90).

Ainda nesta linha, a PNA, “com base na ciência cognitiva da leitura, define alfabetização como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético” (Brasil, 2019a, p. 18).

Quanto ao letramento, Soares e Batista (2005) ressaltam que este conceito se refere ao conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades em situações que envolvam o uso da língua em momentos de práticas sociais e que são necessárias para uma participação ativa e competente em espaços culturais da escrita.

Cabe também ressaltar que Emília Ferreiro (2011, p. 19) aponta que,

[...] se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como a aquisição de uma técnica; se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual.

Assim, observa-se que a escrita, como aquisição de uma técnica de transcrever, limita o campo de conhecimentos dos estudantes. Já a escrita como aprendizagem conceitual leva os alunos a se apropriarem desse objeto de conhecimento que é a escrita. Desse modo,

escrever não é transformar o que se ouve em formas gráficas, assim como ler não equivale a reproduzir com a boca o que o olho reconhece visualmente. A tão famosa correspondência fonema-grafema deixa de ser simples quando se passa a analisar a complexidade do sistema alfabético (Ferreiro, 2011, p. 55).

Nesse sentido, para que aprenda a escrever, a criança precisa, antes, aprender, desaprender e reaprender as concepções que vai construindo em torno do processo de escrever. De acordo com tais perspectivas, Miriam Lemle (2009, p. 6-8) aponta cinco capacidades que o alfabetizando precisa desenvolver:

A primeira é a capacidade de compreender a ligação simbólica entre letras e sons da fala. A segunda é a capacidade de enxergar as distinções entre letras. A terceira é a capacidade de ouvir e ter consciência dos sons da fala, com suas distinções relevantes na língua. [...] A quarta capacidade é captar o conceito de palavra e a quinta é a capacidade de reconhecer sentenças.

Considerando-se as proposições apontadas pelos autores citados, torna-se possível a realização da alfabetização e do letramento significativos nos espaços escolares.

PNA E A ALFABETIZAÇÃO NO PNLD-2023

A PNA foi instituída por meio do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, e visa, principalmente, promover programas e ações que contribuam para a promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, para que haja melhorias no processo de alfabetização no país e o enfrentamento ao analfabe-

tismo. Este documento traz e apresenta algumas proposições sobre alfabetização e destaca que para, melhor desenvolvimento da PNA, seis componentes são necessários: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita. Tais componentes foram elencados e embasados em diferentes estudos citados na PNA, como os de Adams *et al.* (2005), Gombert (2003), Cardoso-Martins e Corrêa (2008), Mulder *et al.* (2017), Ehri *et al.* (2001), Oliveira (2007) e Rasinski e Padak (2005), entre outros. Segundo a PNA, tais componentes podem ser entendidos da seguinte forma:

- **Consciência fonêmica** é o conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala (fonemas) e a capacidade de manipulá-las intencionalmente. [...].
 - **A instrução fônica sistemática** é o ensino explícito e organizado das relações entre os grafemas da linguagem escrita e os fonemas da linguagem falada. [...]
 - **Fluência em leitura oral** é a habilidade de ler um texto com velocidade, precisão e prosódia. [...]
 - **Desenvolvimento de vocabulário** se refere à habilidade de reconhecer muitas palavras e saber interpretá-las em diferentes textos e contextos. [...]
 - **Compreensão de textos** é o propósito da leitura. Trata-se de um processo intencional e ativo, desenvolvido mediante o emprego de estratégias de compreensão. [...]
 - **Produção de escrita** diz respeito tanto à habilidade de escrever palavras, quanto à de produzir textos [...]
- (Brasil, 2019a, p. 33-34).

Assim, de acordo com a PNA, estes seis componentes são necessários à alfabetização e ao letramento e, portanto, devem se fazer presentes nos materiais didáticos destinados às turmas de alfabetização.

As relações entre a PNA e o PNLD-2023 se materializam nas orientações do Edital de Convocação nº 01/2021 – CGPLI para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas para o PNLD-2023, no qual alguns dos critérios de coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica das obras didáticas e pedagógicas são:

- Atender ao disposto na Política Nacional de Alfabetização – PNA.
- Priorizar a alfabetização no 1º ano do ensino fundamental, conforme o art. 5º, I da PNA.
- Promover a aprendizagem dos componentes essenciais para a alfabetização, no que for aplicável ao ano escolar que a criança esteja cursando: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita.
- Apresentar, de forma adequada ao ano escolar, atividades que considerem os quatro processos gerais de compreensão de leitura, quais sejam: 1. Localizar e retirar informação explícita de textos; 2. Fazer inferências diretas; 3. Interpretar e relacionar ideias e informação; e 4. Analisar e avaliar conteúdos e elementos textuais (Brasil, 2021, p. 41).

Deste modo, pode-se afirmar que tanto estes quantos outros critérios que direcionam a produção dos livros didáticos, inscritos no PNLD-2023, levam em conta a PNA. Ou seja, a produção e a distribuição dos livros e outros materiais didáticos constituem uma das ações da PNA na prática escolar.

Nesta perspectiva, passa-se aos resultados e à discussão da análise realizada com o livro *Ápis mais: Língua Portuguesa*, do 1º ano do ensino fundamental.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O livro analisado é dividido em três partes, a saber: Orientações Gerais, Orientações Específicas e Reprodução Reduzida, por meio de diagramação com formato em U do Livro do Aluno. As duas primeiras partes se referem à apresentação e discussão dos princípios epistemológicos que embasam a obra.

Conforme a análise, verificou-se que os documentos norteadores para a produção deste volume foram a BNCC e a PNA, amplamente citados e referenciados ao longo do Livro do Professor. Diferentes estudiosos são citados para abordar constructos teóricos gerais como interdisciplinaridade, ludicidade, avaliação processual, avaliação formativa e gêneros textuais. E, ainda, os seguintes constructos teóricos diretamente relacionados aos processos de alfabetização e letramento: alfabetização, literacia, consciência fonológica e leitura, entre outros. Para a fundamentação desses constructos específicos sobre alfabetização, Trinconi, Bertin e Marchezi (2021) usam como referenciais os autores e as obras apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 - Conceitos/autores que embasam as unidades de estudo

Obras citadas	Conceitos-chave
ADAMS, Marilyn Jager <i>et al.</i> Consciência fonológica em crianças pequenas. Porto Alegre: Artmed, 2005.	Consciência fonológica.

Obras citadas	Conceitos-chave
BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular : Educação é a base. Brasília, DF: 2017.	Campos de atuação na área de Língua Portuguesa para os anos iniciais (vida cotidiana, artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa e vida pública).
Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. Política Nacional de Alfabetização – PNA . Brasília, DF: MEC/SEALF, 2019.	Componentes essenciais para alfabetização: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita.
BECHARA, Evanildo. Moderna gramática portuguesa . 39. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.	Conceitos e fatos da língua: forma (compreende a fonologia, morfologia e sintaxe), conteúdo (a semântica) e uso (a pragmática).
CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização & Linguística . São Paulo: Scipione, 1989.	
DEHAENE, Stanislas. Os neurônios da leitura : como a ciência explica nossa capacidade de ler. Tradução: Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.	Conhecimentos sobre a leitura e outras atividades cognitivas e culturais do homem. A utilidade das descobertas da neurociência para o ensino da leitura e escrita.
MALUF, Maria Regina; CARDOSO-MARTINS, Cláudia (org.). Alfabetização no século XXI : como se aprende a ler e a escrever. Porto Alegre: Penso, 2013.	Concepção vygotskiana e de outros psicólogos. A importância da interação para a alfabetização.
LEMLE, Miriam. Guia teórico do alfabetizador . 17. ed. São Paulo: Ática, 2009.	As fases percorridas/desafios a serem vencidos para desenvolver o processo de alfabetização.
MORAIS, José. Criar leitores : para professores e educadores. Barueri: Minha Editora/Manole, 2013.	Estratégias para ensino de leitura.
SOARES, Magda. Alfabetização: a questão dos métodos . São Paulo: Contexto, 2016.	Estratégias para ensino da escrita e leitura.
ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). Multiletramentos na escola . São Paulo: Parábola Editorial, 2012.	A existência e necessidade de se trabalhar diferentes gêneros textuais, incluindo gêneros digitais para multiletramentos.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Uma breve análise dos autores citados, nas orientações gerais e específicas no Livro do Professor, demonstra uma coerência com a PNA. Por exemplo, Trinconi, Bertin e Marchezi (2021, p. 11), apontam que “na alfabetização as relações entre sons e letras (fonemas e grafemas) representam um momento de percepção fundamental para que o estudante compreenda parte das relações entre o que se fala e o que se escreve”.

O momento fundamental defendido pelas autoras é o desenvolvimento da consciência fonológica, uma das características destacadas na PNA e, também, defendida por Soares (2021, p. 166) como a “capacidade de focalizar os sons das palavras, dissociando-as de seu significado, e de segmentar as palavras nos sons que as constituem”. Esta é uma das importantes capacidades para a compreensão, pelo aprendente, do princípio alfabético.

Também foi observado que a proposta pedagógica desenvolvida pelas autoras, ao longo do Livro do Aluno, comunga com os aspectos teóricos por elas defendidos na fundamentação da obra. A análise da reprodução reduzida do Livro do Aluno possibilitou perceber que o exemplar está estruturado em 16 unidades temáticas, que são organizadas como sequências didáticas, com foco em diferentes gêneros textuais, mostradas no Quadro 2.

Quadro 2 - Unidades que compõem o livro *Ápis mais: Língua Portuguesa* para o 1º ano do ensino fundamental 2021

Unidade	Gênero textual	Letras trabalhadas
1	História em quadrinhos	A, E, I, O, U
2	História	B, P
3	Texto instrucional	D, T
4	Pintura	F, V
5	História em versos	C

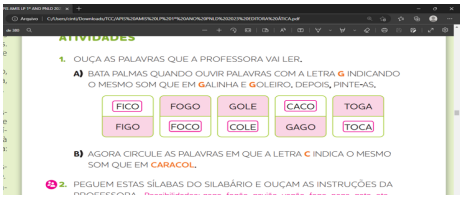
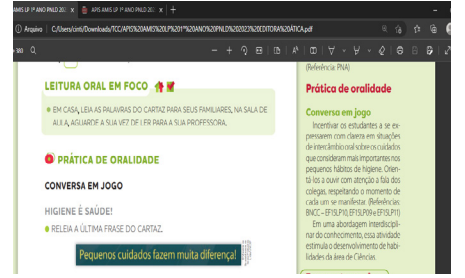
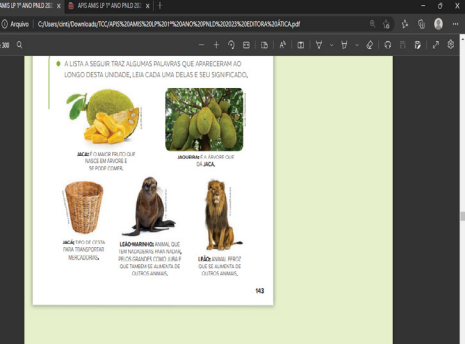
Unidade	Gênero textual	Letras trabalhadas
6	Cantiga popular	G
7	Lista	J, L
8	Bilhete	M
9	Convite	N
10	Cartaz de campanha	H
11	Poema	R
12	História	S
13	Texto informativo: curiosidade	X
14	Regras	Z
15	Receita	Q
16	Legenda	Y, W, K

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

As unidades de estudo são divididas em seções e subseções que se mantêm de forma semelhante em todas as unidades. As seções “Para iniciar” trazem uma sondagem inicial sobre o gênero textual a ser estudado e elementos para despertar o interesse dos alunos. Já as seções “Leitura” apresentam textos conforme o gênero textual para serem lidos individual e coletivamente. Esta seção também direciona as atividades para compreensão do texto lido. “Produção de texto” trazem propostas de trabalho para escrita individual, em duplas, em grupos ou coletivas, tendo o professor como escriba. E “Coleção de palavras” buscam ampliar o vocabulário dos alunos.

Cabe ressaltar que estas seções e subseções trazem atividades que buscam atender, de modo articulado, aos seis componentes essenciais da alfabetização apresentados na PNA. Foi possível identificar que, direta e indiretamente, todas as unidades contemplam tais componentes, conforme o Quadro 3.

**Quadro 3 - Desenvolvimento dos componentes essenciais
da alfabetização, por unidade**

Componentes da alfabetização	Unidades	Exemplos de atividades
Consciência fonêmica	Todas as unidades	 (Trinconi; Bertin; Marchezi, 2021, p. 184)
Instrução fônica sistemática	Todas as unidades	 (Trinconi; Bertin; Marchezi, 2021, p. 168)
Fluência em leitura oral	Todas as unidades	 (Trinconi; Bertin; Marchezi, 2021, p. 189)
Desenvolvimento de vocabulário	Todas as unidades	 (Trinconi; Bertin; Marchezi, 2021, p. 203)

Componentes da alfabetização	Unidades	Exemplos de atividades
Produção de escrita	Todas as unidades	 (Trinconi; Bertin; Marchezi, 2021, p. 211)

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Constatou-se que o livro didático de Língua Portuguesa (PNLD-2023) para o 1º ano do ensino fundamental I, que pode vir a ser adotado na rede de ensino pública municipal de Divinópolis (MG), mostra características coerentes/adequadas para a alfabetização/aprendizagem dos alunos em processo de alfabetização, ou seja, todas as unidades contemplam os componentes essenciais para alfabetização propostos pela PNA (Brasil, 2019a).

No desenvolvimento das unidades de estudo, os seis componentes – consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita – são articulados em um conjunto de atividades, que passam de uma para outra seção, sem fragmentações, ou seja, guardando sequência lógica da seção inicial à final.

Além da coerência com a PNA (Brasil, 2019a), as seções e suas atividades atendem às disposições oficiais da BNCC (Brasil, 2017a). Os quatro campos de atuação na BNCC – vida cotidiana, artístico-literário, das práticas de estudo e pesquisa e da vida pública – se fazem presentes na diversidade textual e nas respectivas seções de “Leitura” e “Produção de escrita”.

A rica diversidade de gêneros textuais é corroborada pela defesa de desenvolvimento paralelo dos processos de alfabetização e de letramento, conforme proposto por Soares (2004, 2005, 2021). Quanto às atividades diversificadas e com foco nos seis componentes da alfabetização (Brasil, 2019a), estas mostram que as unidades são apropriadas para o desenvolvimento de tais componentes e do próprio sistema de escrita alfabético. Ainda, pelo fato de as atividades serem bem distribuídas ao longo das unidades do livro, pode-se afirmar que elas têm potencial para auxiliar no processo de alfabetização e aquisição do sistema de escrita alfabético. Assim, a análise feita revela que o livro analisado se mostra adequado e coerente para o 1º ano do ensino fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou responder ao seguinte problema de pesquisa: as características presentes no livro didático de Língua Portuguesa, PNLD-2023, para o 1º ano do ensino fundamental I mostram-se coerentes e adequadas para a alfabetização/aprendizagem dos alunos em processo de alfabetização?

A análise empreendida permite as seguintes considerações:

- 1) O livro didático se insere na dimensão “Currículo a ensinar” e é influenciado fortemente pelos do-

cumentos oficiais que orientam a educação, ou seja, pelo currículo oficial;

2) O livro didático *Ápis mais*: Língua Portuguesa, do 1º ano do ensino fundamental, produzido para o PNLD-2023, foi elaborado em consonância com os campos de atuação da BNCC e os componentes essenciais para a alfabetização da PNA;

3) A organização das unidades de estudo revela um *continuum* das seções e subseções, evitando fragmentação entre as práticas de leitura e escrita, assim como de alfabetização e letramento;

4) Com base nas disposições do Edital de Convocação nº 01/2021– CGPLI, que trata sobre a produção e avaliação dos livros didáticos para o PNLD-2023, nas propostas da BNCC e da PNA e nos conceitos de alfabetização e letramento, a análise feita revela que o livro analisado se mostra adequado e coerente para o 1º ano do ensino fundamental;

5) Ainda, considerando que o livro didático é apenas um dos elementos do “currículo a ensinar” e que este é realizado em práticas, com sujeitos concretos e inseridos em um contexto real, cabe aos/às alfabetizadores/as interpretar as propostas do Livro do Aluno, à luz dos fundamentos que as sustentam, e compreender a intencionalidade de cada uma delas. Assim, eles terão condições de analisar os efeitos causados no desenvolvimento dos alfabetizandos. A partir desta compreensão e do conhecimento de seus/uas alunos/as é que o/a alfabetizador/a pode assumir conscientemente seu papel de educador comprometido com a aprendizagem de seus/uas alunos/as.

Por fim, é preciso considerar que os estudos sobre os livros didáticos não se esgotam em pesquisas de “Análise de conteúdo”. Assim, destaca-se que este estudo não se encerra em si, mas completa os já existentes nessa temática e pode ser complementado por novos.

Espera-se que a pesquisa aqui apresentada possa contribuir para que os educadores exercitem uma visão crítica sobre os livros do PNLD para as turmas de alfabetização. Espera-se, também, que a identificação dos fundamentos e das propostas de atividades desse material didático em relação às políticas oficiais possa contribuir para que este seja usado de forma crítica, enriquecendo os processos de alfabetização e letramento das crianças. Espera-se que este estudo, em seu todo, possa contribuir para estimular os educadores para a necessidade constante de se escolher com critério o livro didático que melhor se adeque ao projeto de ensino da sua escola.

REFERÊNCIAS

ADAMS, M. J. *et al.* **Consciência fonológica em crianças pequenas.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

ARROYO, M. G. **Indagações sobre currículo:** educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Organização: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel e Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BARDIN, L. Terceira parte – método. *In:* BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** 3. reimp. 1. ed. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016. p. 123-172.

BONAFÉ, J. M.; RODRIGUEZ, J. R. O currículo e o livro didático: uma dialética sempre aberta. *In*: SACRISTÁN, J. G. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 209-225.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília, DF: 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017b**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação –FNDE. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Alfabetização. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **Edital de Convocação nº 01/2021 – CGPLI**. Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação –FNDE. **Programa Nacional do Livro Didático**: histórico. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Política Nacional de Alfabetização – PNA**. Brasília, DF: MEC/SEALF, 2019a.

BRASIL. Ministério da Educação. Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação – SIMEC. **Relatório de escolas participantes da escolha de livros**. 2019b.

BRASIL. Senado Federal. **Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985**. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências.

CARDOSO-MARTINS, C.; CORRÊA, M. F. O desenvolvimento da escrita nos anos pré-escolares: questões acerca do estágio silábico. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 24, n. 3, p. 279-286, 2008.

EHRI, L. C. *et al.* Phonemic awareness instruction helps children learn to read: evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. **Reading Research Quarterly**, Newark, v. 36, n. 3, p. 250-287, 2001.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época, v. 6).

FREITAS, N. K.; RODRIGUES, M. H. O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo. **DAPesquisa**, Florianópolis, v. 3, n. 5, p. 300-307, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

GOMBERT, J. E. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. *In*: MALUF, M. R. (org). **Metalinguagem e aquisição da escrita**: contribuições da pesquisa para a prática de alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2009.

MULDER, H. *et al.* Early executive function at age two predicts emergent mathematics and literacy at age five. **Frontiers in Psychology**, Lausanne, v. 8, p. 1.706, 2017.

OLIVEIRA, J. B. A. e. **ABC do alfabetizador**. Brasília, DF: Instituto Alfa e Beto, 2007.

RASINSKI, T. V.; PADAK, N. 3-minute reading assessments: word recognition, fluency & comprehension. Grades 5-8. **Education Review**, Tempe, 2005.

SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo? *In*: SACRISTÁN, J. G. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

SILVA, T. T. da. Currículo, conhecimento e democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 73, p. 59-63, maio 1990.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. 7. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. 1. ed. 5. reimp. São Paulo: Contexto, 2021.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./fev./mar./abr. 2004.

SOARES, M. B.; BATISTA, A. A. G. **Alfabetização e letramento**: Caderno do Professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. (Coleção Alfabetização e Letramento).

TRINCONI, A.; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. **Ápis mais**: Língua Portuguesa. 1. ed. São Paulo: Editora Ática, 2021.

VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. da. Ensino fundamental: gestão democrática, Projeto Político-Pedagógico e currículo em busca da qualidade. *In*: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. da (org.). **Ensino fundamental**: da LDB à BNCC. 1. reimp. Campinas: Papirus, 2019. p. 43-67.

CAPÍTULO 8

ENSINO DE EDUCAÇÃO SEXUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DILEMAS E DESAFIOS

CASTRO, Emilly Mariane de Souza

RIBEIRO, Livia Maria

CAMPOS, Samyra Gonzaga

FREITAS, Marcel de Almeida

RESUMO

O presente capítulo objetiva compreender se há o ensino da educação sexual na educação infantil e, em caso positivo, como o tema é discutido dentro das salas de aula. Em caso negativo, quais os motivos de não haver uma discussão sobre esse tema. Busca apresentar, também, a necessidade de se ministrar a educação sexual de maneira ética, ressaltando a importância de os/as educadores/as terem uma formação específica e aprofundada para discutir a temática. A partir da pesquisa bibliográfica realizada em artigos científicos, livros, teses e dissertações, foi possível compreender que o ensino da educação sexual na educação infantil se faz presente, mas ainda existem muitos pontos a serem aprimorados para que este ensino seja, de fato, de qualidade. Pontos como, por exemplo, a formação qualificada dos/as professores/as, o maior acolhimento dos/as docentes para com os/as alunos/as e uma relação conjunta entre a comunidade escolar e a família.

Palavras-chave: Educação sexual. Educação infantil. Educação sexual & educação escolar. Sexualidade & escola.

INTRODUÇÃO

O tema deste trabalho foi definido a partir do desejo de se conhecer e refletir sobre o ensino de educação sexual na educação infantil. É um assunto que merece destaque, porém é pouco comentado dentro das salas de aula da graduação em Pedagogia, muitas vezes, por até mesmo os docentes e discentes ainda estarem sujeitos a preconceitos e tabus, como ressalta Assis (2017). Sendo assim, verificou-se a necessidade de se ressaltar a sua relevância deste tema dentro do âmbito escolar.

A educação sexual foi escolhida como objeto de estudo para que fosse possível compreender e verificar, através de ampla pesquisa bibliográfica, se e como a temática é abordada nas salas de aula da educação infantil e se acontece de maneira satisfatória. Os assuntos relacionados ao tema também foram contemplados para estudo com o intuito de entender como e se as/os professores/as conseguem relacionar as questões cotidianas que surgem em sala de aula sobre estes assuntos com o conteúdo a ser estudado.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), no Art. 29, define a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei 8.069 (Brasil, 1990), no IV capítulo (Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte, e ao Lazer), Art. 53, “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. Dentro desta, são incluídos vários tipos de educação, como, por exemplo, para direitos humanos,

ambiental e étnico-racial e sexual, sendo esta última o tema deste trabalho.

É fato que a sexualidade está presente em todos nós a partir do nascimento, e esta temática acompanha o ser humano em todas as fases de sua vida (Barroso; Bruschini, 2002). Ao chegar à educação infantil, não é diferente: ela é vivenciada através das interações e brincadeiras realizadas com os demais indivíduos presentes no espaço escolar, na comunidade e em casa, com a família.

Como ressaltam Santos *et al.* (2021), a sexualidade humana vai muito além do ato sexual. Sendo assim, deve-se tratá-la como algo que é, ao mesmo tempo, natural, cultural e subjetivo dos seres humanos. No âmbito escolar, não se deve diferir: a sexualidade precisa ser tratada de maneira leve e livre de preconceitos, para que as crianças sejam ensinadas a não ter vergonha ou medo de falarem sobre o tema e que não seja algo que gere constrangimentos nem discriminações. É, em grande parte, em razão de uma sociedade mal-informada que os tabus seguem até hoje, fazendo com que crenças e valores conservadores sobressaiam sobre a importância da consciência a respeito da sexualidade.

Não obstante, a sociedade ainda fecha os olhos para temáticas como a sexualidade. Adolescentes e até crianças utilizam-se de meios tecnológicos e digitais para sanar sua curiosidade e suas dúvidas. Mas tais meios, muitas vezes, apresentam respostas equivocadas sobre a sexualidade e tendem a mostrar as coisas de maneira enviesada e/ou pornográfica. Sendo assim, a escola deve se tornar um meio mais seguro para que as crianças e os adolescentes consigam mitigar suas dúvidas de maneira realista e não preconceituosa. Logo, o papel da Pedagogia se torna crucial nesta tarefa, uma vez que

o profissional possuindo um engajamento ao tema promove a socialização e a construção do

pensamento crítico, proporcionando assim aos alunos o entendimento da realidade em suas diversas formas, agregando à compreensão deste sobre diversidade social (Meira *et al.*, 2006 *apud* Santos *et al.*, 2021, p. 8).

Dessa maneira, tendo em vista as novas formas de agir, se relacionar e pensar, surgem demandas por uma nova sociedade que está sendo construída, almejando a criação de uma geração capaz de respeitar as diversidades humanas. É nítida, então, a necessidade de se romper com o tabu ligado ao assunto educação sexual ainda presente no âmbito escolar, uma vez que o tema tratado é visto com preconceito e/ou silenciado, tanto por educadores/as e gestores/as quanto por familiares dos/as discentes. Assis (2017) ressalta a urgência de lidar com isso de maneira a reverter tal processo de silenciamento e/ou deturpação. Buscam-se, assim, conhecimentos sobre o ensino (ou não) dessa temática para crianças na educação infantil.

Nesta perspectiva, este capítulo partiu da seguinte problematização: a educação sexual vem sendo trabalhada pelos/as docentes que atuam na educação infantil ou não? Em caso positivo, tem-se em mente outra questão: atualmente, como é ensinada a educação sexual para as crianças da educação infantil? Em caso negativo, quais são os motivos de tal silenciamento sobre a referida temática?

Com efeito, o intuito primordial desta pesquisa foi, primeiramente, averiguar se a educação sexual vem sendo tratada na educação infantil. Em caso negativo, quais os motivos desta omissão e, em caso positivo, como esta temática vem sendo abordada. Confirmando-se, assim, este segundo cenário, o estudo busca compreender como a educação sexual está sendo tratada no dia a dia nas salas de aula, bem como detectar as resistências e as posições contrárias à educação sexual na educação infantil.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para que este trabalho fosse executado, foi realizada intensa pesquisa bibliográfica a partir de artigos científicos, livros, teses e dissertações. Tal levantamento almejou reunir diversos estudos e informações sobre estes assuntos para que, dessa maneira, fosse possível elaborar uma análise e, assim, compreender melhor o tema proposto: educação sexual na educação infantil.

O termo “Pesquisa bibliográfica”, que, de acordo com Fonseca (2002), parte da ideia de que será feita uma análise das obras (artigos científicos, livros, teses) já publicadas acerca de determinado tema, é uma etapa fundamental para a produção do texto que se propõe a realizar a nomeada revisão da literatura, sendo, assim, etapa essencial para a produção acadêmica que objetiva, entre outras coisas, contribuir para a prática – no caso, pedagógica, assim como enriquecer os saberes sobre tais assuntos em determinada área de conhecimento e/ou ocupação.

Para que a presente pesquisa fosse realizada, foram utilizados diversos estudos que possuem palavras-chave relacionadas ao tema: “Educação sexual”, “Educação infantil”, “Educação sexual & educação escolar” e “Sexualidade & escola”. Complementando o levantamento teórico, foram utilizados, também, sites que apresentam e debatem sobre o assunto, com profissionais das áreas de Pedagogia, Psicologia e Saúde.

GÊNERO E SEXUALIDADE

Sobre a questão de gênero na escola, Vianna e Finco (2016 *apud* Assis, 2017) ressaltam que a educação infantil é uma das responsáveis por inserir as crianças no mundo social a partir do momento em que proporciona a interação entre os pares.

Desse modo, nesse momento da educação, é bastante necessário abordar sobre as relações que as meninas e os meninos estabelecem entre si e com a sociedade, sem a imposição de modelos prontos de formas de agir e de pensar.

Em muitas instituições de ensino, as crianças são levadas a se comportarem de formas padronizadas devido ao seu sexo. Os meninos devem brincar de carrinho e ser fortes e corajosos. Já as meninas devem ser dóceis e frágeis e brincar de boneca e casinha. Estas posturas traduzem a massificação de estereótipos de gênero construídos historicamente e que vão sendo passados de geração em geração sem questionamento (Schindhelm, 2011 *apud* Assis, 2017).

De fato, as teorias de gênero ressaltam como está enraizado, em todos os campos da sociedade, o tratamento diferenciado e desigual entre meninos e meninas. Por exemplo, como as emoções sentidas por cada um deles são julgadas ou, durante as brincadeiras, na separação das cores dos brinquedos ou nas cores das roupas que cada um deles deve vestir. Ou seja, ser menino ou menina é algo que faz com que a sociedade delimite as possibilidades e as capacidades de seus corpos. Surge, então, mais um desafio para o/a educador/a: o dever de evidenciar para seus/suas alunos/as que os brinquedos, as brincadeiras e as cores não possuem gênero *a priori*. Tais definições são construções sociais e culturais que variam conforme os lugares e as épocas.

Segundo Freud (2006 *apud* Santos *et al.*, 2021), a sexualidade não se inicia na puberdade; ela está presente ainda na infância. Mas, devido a uma amnésia infantil que atinge parte da população mundial, pode ocorrer um esquecimento dos acontecimentos dos anos iniciais até por volta dos oito anos. A sexualidade humana começa a ser construída já no nascimento da criança, desenvolvida ainda na amamentação, pelo toque, no processo de conhecimento do seu próprio corpo. Todo esse pro-

cesso, apesar de gerar prazer, não está relacionado ao ato sexual propriamente; essas etapas fazem parte de um longo processo que dura toda a vida do indivíduo.

Com efeito, ao iniciar uma discussão sobre educação sexual, deve-se, primeiramente, conceituar dois termos importantes: gênero e sexualidade. Consultando dicionários da Língua Portuguesa, pode-se constatar que gênero é um conceito generalista que agrega em si todas as particularidades e características que um grupo, classe, seres e coisas têm em comum.

Para Guedes (1995), a definição de gênero é complexa, pois está ligada a vários significados e sentidos, tendo um caráter relacional e conexão com um processo de construção das relações sociais, e diz respeito à forma como serão exercidas as relações de poder, entre mulheres e homens, em dado contexto. Para entender melhor o que é gênero, deve-se ter a concepção de que o termo está relacionado a características corporais, definindo a ideia de masculino e feminino. Porém não é um dado da natureza. “O termo gênero torna-se, antes, uma maneira de indicar construções culturais – a criação inteiramente social de ideias sobre papéis adequados aos homens e às mulheres. [...]. Gênero é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado” (Scott, 1995 *apud* Araújo, 2005, p. 43).

O gênero, sendo uma construção social e histórica, ressalta a necessidade de se ter uma educação pautada nos direitos humanos, que, conseqüentemente, resultará no desenvolvimento da personalidade do/a educando/a. Quando se pensa em sexualidade, logo se associa esta às práticas obscenas e proibidas. Mas, quando se estuda a fundo sobre o tema, pode-se compreender que não é isso que significa o termo.

Já o termo sexualidade está relacionado a questões de afetividade, prazer, erotismo, amor e autoestima, indo bem além dos aspectos genitais, como insistem grupos conservadores (San-

tos; Araújo, 2009). A sexualidade vai muito além do individual, possuindo determinações sociais, históricas e culturais que remetem a uma determinada bagagem histórica de um meio social.

Isso significa que, a todo momento, o recém-nascido percebe e descobre o mundo à sua volta por meio do corpo, primeiramente pelo sugar do leite materno, pelo toque e através das trocas de olhares e das sensações corporais. Os carinhos recebidos pelo recém-nascido desde os primeiros dias de vida levam a criança a expressar suas emoções e seus sentimentos, desenvolvendo, assim, sua corporalidade e o afeto pelas outras pessoas.

Para compreender a sexualidade, deve-se entender que ela está conosco desde o nosso nascimento. Antes mesmo de qualquer cultura ou valor social, a sexualidade já é algo vivo em todo ser humano, e é durante a vida que se aprende mais sobre o que é a sexualidade e o que ela representa. Um fator que está diretamente ligado à sexualidade são os valores familiares, ou seja, é inicialmente a partir dos valores da família que o indivíduo passa a compreendê-la. Sendo assim, a sexualidade pode ter sentidos diferentes para pessoas e/ou grupos diferentes.

Porém, mesmo que tais valores se alterem de acordo com cada família, é necessário que a criança seja ensinada desde pequena a respeitar as diferenças que irão aparecer durante sua vida. Por isso, a família e a escola devem trabalhar juntas para que o respeito pelo outro e por si mesma seja ensinado de maneira efetiva para as crianças.

A SEXUALIDADE E A INFÂNCIA

A sexualidade é algo natural do ser humano, presente desde a infância e experienciada por toda a vida. Mas, du-

rante algumas fases, é vista como algo impróprio por não ser ensinada da maneira correta. Segundo estudos de Freud (1984 *apud* Farias; Nantes; Aguiar, 2015), existem etapas do desenvolvimento psicosssexual da criança que devem ser levadas em consideração durante seu crescimento: fase oral (de 0 a 1 ano), fase anal (de 2 a 4 anos), fase fálica (de 4 a 6 anos), fase de latência (de 6 a 11 anos) e fase genital (a partir de 11 anos).

A sexualidade infantil começa a se desenvolver desde o nascimento e vai se manifestar de formas diferentes em cada momento da infância. No âmbito escolar, por exemplo, as crianças ainda estão se descobrindo e se construindo como indivíduos, com vontades próprias e como seres sexuais, sendo observados a todo momento. O/a educador/a, diante de situações que não possuem conhecimento, se mostra de maneira preocupada, gerando indecisões sobre como agir diante dela.

Quando se fala de sexualidade na infância, ainda se levantam muitas questões sociais. O adulto se assusta diante do tema que, para ele, foi, muitas vezes, proibido em sua juventude. Falta-lhe a percepção sobre a dimensão humana da sexualidade como base fundamental para a plena realização do sujeito (Santos; Araújo, 2009).

Outro motivo importante que justifica se trabalhar com o tema sexualidade na infância dentro dos processos de escolarização tem a ver com a prevenção e o enfrentamento do abuso sexual infantojuvenil. Conseguir identificar qualquer suspeita de abuso é fundamental, uma vez que as consequências de tais violações tendem a aparecer também no ambiente escolar. Por tal motivo, Guimarães (1995, p. 79 *apud* Martini, 2009, p. 8) postula que

os educadores reconheceram que a Educação Sexual deve ser um processo contínuo ao longo da vida, e que a criança deve começar a recebê-la na escola o quanto antes [...]. (Eles percebem como o objetivo da Educação Sexual, “aumentar informações”, “ajudar a desconstruir” ...) “quebrar tabus”, lidar melhor com a sexualidade na experiência própria e com os outros.

De acordo com a Lei nº 9.970 (Brasil, 2000), o 18 de maio foi estabelecido como o “Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes”. Nesta data, entidades governamentais e organizações não governamentais (ONGs) que trabalham contra o abuso infantil promovem debates e reflexões a partir do tema, para que, assim, haja conscientização por parte de toda a população.

Conforme os dados do Disque 100 – ano de 2020 (atualizados em 12/4/2021) (Brasil, 2021), foram registradas, no primeiro semestre de 2020, 53.525 denúncias de violência contra crianças e adolescentes. Grande parte destas ocorrências é ligada ao abuso sexual. Já no segundo semestre do mesmo ano, este número caiu para 41.722, como mostra o Quadro 1.

Ainda segundo o Disque 100, a maioria dos abusadores de crianças e adolescentes é do sexo masculino: 63% das denúncias feitas têm os homens como agressores. Ademais, 54% são pessoas que possuem convívio direto com a criança ou o adolescente abusado, como, por exemplo, pais, irmãos, tios, padrastos e primos, entre outros. Diante disso, outro ponto importante sobre o papel do/a professor/a está em sua função de observar o comportamento dos/as alunos/as cotidianamente. A observação atenta é uma grande aliada na descoberta de problemas emocionais da criança (Assis, 2017).

Quadro 1 - Registros de denúncia do Disque 100 – 2020

1º SEMESTRE ANO 2020 / PERÍODO: 01/01/2020 A 30/06/2020							
NÚMERO DE DENÚNCIAS: 53.525 // NÚMERO DE VIOLAÇÕES: 266.930							
Jan/2020	Fev/2020	Mar/2020	Abr/2020	Mai/2020	Jun/2020	Total	
9.978	9.830	9.784	7.541	8.495	7.897	53.525	
TIPO DE VIOLAÇÃO (*)	Jan/2020	Fev/2020	Mar/2020	Abr/2020	Mai/2020	Jun/2020	Total
Violência Física	8.163	8.046	8.074	6.224	6.891	6.398	43.796
Violência Psicológica	7.970	8.173	8.117	6.384	7.196	6.674	44.514
Abuso sexual físico	109	227	144	101	138	168	887
Estupro	1.332	1.189	1.259	961	1.083	910	6.734
Exploração sexual	190	112	110	117	107	123	759

2º SEMESTRE ANO 2020 / PERÍODO: 01/07/2020 A 31/12/2020							
NÚMERO DE DENÚNCIAS: 41.722 // NÚMERO DE VIOLAÇÕES: 101.403							
Jul/2020	Ago/2020	Set/2020	Out/2020	Nov/2020	Dez/2020	Total	
7.404	7.008	7.289	7.047	6.447	6.527	41.722	
TIPO DE VIOLAÇÃO (*)	Jul/2020	Ago/2020	Set/2020	Out/2020	Nov/2020	Dez/2020	Total
Violência Física	3.582	3.742	4.863	4.865	4.422	4.667	26.141
Violência Psicológica	1.684	959	4.647	4.521	4.230	4.496	20.537
Abuso sexual físico	407	591	626	597	583	534	3.338

Fonte: Brasil (2021).

Percebe-se, então, que, quanto antes os profissionais da Educação entenderem a necessidade de se ter educação sexual, mais fácil será para as crianças o reconhecimento de possíveis abusos, compreendendo que determinadas ações e situações não devem existir e/ou ser toleradas.

EDUCAÇÃO SEXUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A escola possui um papel imprescindível na sociedade, uma vez que desenvolve e exemplifica as ações a serem exercidas por cada indivíduo. É no ambiente escolar que a criança compartilha muitas de suas dúvidas e vivências, evidenciando a importância de se construir uma relação de companheirismo entre

discente e docente, para não haver a possibilidade de o/a aluno/a sentir vergonha, medo ou receio ao expressar-se.

Para Barroso e Bruschini (2002 *apud* Assis, 2017), é necessário haver uma reflexão quanto à importância de se falar de sexo e de sexualidade na escola de maneira consciente, mesmo que não seja uma tarefa fácil de ser realizada, o que auxiliará na construção de um futuro mais agradável e de uma sociedade mais justa, possibilitando que a criança conheça e discuta o tema, para que, assim, evite dúvidas futuras sobre a sua própria sexualidade e a do próximo.

Ao estudar como a sexualidade humana é compreendida ao longo dos anos, pode-se notar que a ideia passada pelo cristianismo se faz presente até os dias atuais, visão esta que relaciona o sexo ao pecado e diz que ele está diretamente ligado à morte e à punição, como expõe Chaui (1984). Devido a esta repressão da Igreja e da sociedade, a educação sexual no Brasil tem seus primeiros registros apenas nos anos de 1920 e 1930, segundo Figueiró (2009). Tais estudos foram iniciados a partir da vontade de médicos/as e educadores/as em defender a educação sexual nas escolas brasileiras. Com o início da discussão sobre a educação sexual nas instituições escolares, surge, então, segundo Catonné (2001 *apud* Santana, 2010, p. 2):

uma grande quantidade de mitos, preconceitos, medos e preocupações desnecessárias que poderiam ser poupadas com esclarecimentos suficientes para a formação da autoimagem infantil, isto pode ser feito por uma apresentação didática da anatomia humana, não apenas na escola, mas também em casa. A idade adequada para ser discutido este assunto não pode ser dita, tudo depende de maturação cognitiva e física da criança, pois a partir do seu crescimento e de sua evolução ela vai se descobrindo e ten-

do dúvidas sobre seu corpo. É imprescindível ressaltar que o trabalho com crianças dos anos iniciais com esse tema é importante pois o desenvolvimento emocional e sexual acontece não só em adultos, mas também em crianças, pois o crescimento psicossocial acontece em todos os estágios do desenvolvimento infantil.

Quando se pensa no ensino da educação sexual na educação infantil, lembra-se logo dos tabus enraizados acerca do tema, o que dificulta que as/os docentes ensinem e/ou abordem, de maneira satisfatória, certo tema proposto. Conforme Camargo e Ribeiro (1999, p. 24), tal postura silenciadora vem de longa data:

No Brasil, nas últimas décadas do século XIX, o espaço familiar e a escola se transformaram em ambientes de formação dos filhos por meio da educação de seus corpos e, principalmente, de uma educação do sexo, que passava pelo não-dito, pelo falar o mínimo possível e pelo controle do que era falado, de quem falava e o que se falava.

Concordando com Joca (2008), compreende-se, então, que, para colaborar para que este tabu seja quebrado, é necessário que uma educação sexual ética e de qualidade seja ofertada às crianças na escola desde os anos iniciais, contribuindo para a diminuição do preconceito acerca desta temática.

É indispensável que a escola seja vista como um local para que alunas e alunos possam se sentir livres para expressar suas curiosidades e suas questões sobre sexualidade e educação sexual, sem que haja repressão e/ou discriminação por parte do corpo docente. Do mesmo modo, as dúvidas dos responsáveis

pelas crianças também devem ser sanadas e/ou dirimidas pelas/os educadoras/es, fazendo com que eles fiquem cientes dos conhecimentos que seu/sua filho/a está adquirindo e desenvolvendo na sala de aula.

Além disso, um aspecto importante da educação sexual nos anos iniciais da escolarização é que ela propicia ensinamentos relativos ao respeito à diferença e à individualidade de outras pessoas ao longo da vida, mitigando o machismo, a homofobia e a misoginia nas gerações futuras (Joca, 2008).

As primeiras abordagens sobre a educação sexual no Brasil, como ressalta Costa (1986 *apud* Santos *et al.*, 2021), surgem na década de 1920, e seu principal alvo era colocar fim à masturbação, combater as doenças sexualmente transmissíveis (chamadas de “doenças venéreas”) e, também, preparar e ensinar as moças a exercer o papel de mãe e esposa de forma casta e abnegada.

Em 1928, foi aprovada, pelo Congresso Nacional de Educadores nas Escolas, uma proposta de programa referente à educação sexual. Entretanto esta atendia apenas crianças acima dos 11 anos. Entre 1935 e 1950, não houve avanços nos estudos ligados a esta temática no Brasil, uma vez que a forte presença da Igreja Católica no sistema educacional reprimia a educação sexual. Com o estabelecimento da ditadura militar, na década de 1960, a repressão acerca da educação sexual continuou forte e crescente. É somente na década de 1980 que o tema “sexualidade” começa a ter destaque na sociedade, com as primeiras discussões mais aprofundadas, a popularização dos *sex shops*, a exposição da nudez em revistas e, também, as matérias em jornais e na televisão que visavam tirar as dúvidas e/ou publicizar certos comportamentos sobre sexo.

Movimentos sociais como o feminismo e o LGBTQIA+ também ajudaram a informar a população sobre comportamentos sexuais e buscavam combater posturas discriminatórias

contra práticas e sujeitos que não se enquadravam no modelo heteronormativo/procriativo. Outros marcos importantes nesse contexto foram a série **Malu mulher** e o programa **TV mulher**, na TV Globo, encabeçado por personalidades como a psicanalista feminista e, posteriormente, política Marta Suplicy, a jornalista Marília Gabriela, o estilista Clodovil Hernandez, a jornalista Xênia Bier e o psicólogo Eduardo Mascarenhas, entre outros, e que tratava de comportamento, direitos reprodutivos, violência doméstica, divórcio/desquite, aborto e masturbação feminina, entre outros temas considerados tabus em relação à subjetividade e à sexualidade feminina (Porcello; Brites, 2017).

No que diz respeito à educação escolar, especificamente, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o tema “sexualidade” começou a ter seus primeiros indícios nos currículos das escolas brasileiras na década de 1980. A justificativa de tal acontecimento, naquele contexto, foram os números crescentes de gravidez na adolescência e o aumento considerável de casos de doenças sexualmente transmissíveis, principalmente o HIV.

Diante disso, se espera, hoje, que o/a professor/a, ao tratar de temas ligados à educação sexual com seus educandos/as, deve ter uma postura profissional, sendo cauteloso para não transmitir ou expor suas crenças e seus valores pessoais aos/as alunos/as. Como os Parâmetros PCNs destacam,

outro ponto a ser considerado para as intervenções do professor nas situações de manifestação de sexualidade de seus alunos em sala de aula é o referente aos valores e a ela associados. O professor não deve emitir juízo de valor sobre essas atitudes, e sim contextualizá-los. O mesmo vale para as respostas que oferece às perguntas feitas por seus alunos. Por exemplo, se o professor dis-

ser que uma relação sexual é a que acontece entre um homem e uma mulher após o casamento para se ter filhos, estar transmitindo seus valores pessoais (sexo somente após o casamento com o objetivo de procriação). É necessário que o professor possa reconhecer os valores que regem seus próprios comportamentos e orientam sua visão de mundo, assim como reconhecer a legitimidade de valores e comportamentos diversos dos seus. Sua postura deve ser pluralista e democrática, o que cria condições mais favoráveis para o esclarecimento e a informação sem a improvisação de valores particulares (Brasil, 1997, p. 153).

Verifica-se que a falta de preparo dos docentes para trabalhar a educação sexual gera uma ocultação da temática sexualidade, pois eles tendem a apresentar o tema como algo relacionado apenas à reprodução humana, e não como algo presente no cotidiano das crianças (Santos; Araújo, 2009). Sendo assim, a omissão da sexualidade causa medo nas crianças, fazendo com que elas não se sintam prontas para realizarem perguntas sobre o tema ou até mesmo para conhecer sobre o seu próprio corpo.

Para Assis (2017), a/o profissional da educação infantil deve buscar, cada vez mais, conhecimentos acerca da temática, como a Psicologia infantil, as fases do desenvolvimento, as patologias infantis e a sexualidade, podendo, assim, atuar de maneira prudente. No entendimento de Luckesi (2001), a educação atual exige professores/as abertos/as às transformações sociais e que possam atuar como facilitadores do processo educacional, mantendo com o/a aluno/a uma relação de afetividade e transparência. Sendo assim, não se deve esconder ou inventar histórias para sanar as dúvidas das crianças. É importante que seja dito,

de forma clara e objetiva, respeitando a idade das crianças e facilitando a percepção da realidade. Ignorar as perguntas dos pequenos pode até mesmo dificultar o aprendizado dos conteúdos escolares (Brasil, 1997).

Conforme Santos *et al.* (2021), em muitos casos, os pais não possuem conhecimentos sólidos sobre sexualidade, gerando dificuldades em orientar os/as filhos/as em relação aos questionamentos e às curiosidades sobre seu próprio corpo. Nesse sentido, pode ocorrer de os/as docentes enfrentarem os mesmos obstáculos que os familiares encontram na discussão da educação sexual, sendo visíveis a necessidade e a relevância da formação continuada dos/as profissionais da educação, propiciando um ensino duradouro e de qualidade para as crianças.

Desse modo, a comunidade escolar e a família devem estar interligadas na formação dos/as estudantes, devendo haver comunicação entre si, evidenciando a importância de se tratar sobre a temática da sexualidade e proporcionando aprendizado seguro e efetivo para as crianças, não só no contexto escolar, mas prolongando essa experiência por toda a trajetória de vida do sujeito.

Acerca do ensino da educação sexual, Saito e Leal (2000, p. 46) apontam que este não deve “basear a orientação sexual no uso de preservativo ou método anticoncepcional, mas no resgate do indivíduo enquanto sujeito de suas ações”. As autoras destacam que o ensino precisa envolver conhecimentos sobre sexualidade, reprodução e prazer.

É importante afirmar que a educação sexual não deve fundamentar-se somente na explicação de métodos contraceptivos, mas, também, na construção da identidade corporal, compreendendo a relação do seu corpo e dos sujeitos à sua volta e participando, efetivamente, do desenvolvimento da cidadania e do respeito à diversidade de gênero e sexual.

Conforme Diniz (2008 *apud* Santos *et al.*, 2021), é pertinente os docentes tratarem sobre os estereótipos no ambiente escolar, uma vez que estes são expostos nas mídias, nas propagandas, nas séries, nos games e em outros meios de comunicação, sendo algo ao qual as crianças estão conectadas o tempo todo, gerando dúvidas e curiosidades acerca da temática. No entanto, as formações dos professores ainda demonstram lacunas em discussões acerca da sexualidade, fazendo com que os profissionais não tenham afinidade com o tema e comprometendo as possíveis discussões sobre a educação sexual no âmbito escolar.

Em razão disso, a inserção da temática gênero e sexualidade na educação deve se iniciar durante a graduação do/a futuro/a educador/a, na qual ele/a conhecerá meios para se trabalhar as identidades sexuais e as relações de gênero de maneira científica e sem preconceitos, fazendo com que, posteriormente, esta temática possa ser tratada com as crianças de maneira leve e sem tabus.

Concernente aos desafios postos à educação sexual, não somente nas séries iniciais da educação básica, segundo Leite e Maio (2013 *apud* Assis, 2017), as/os professoras/es apresentam insegurança em tratar a sexualidade e as questões de gênero dentro da sala de aula na educação infantil. Isso ocorre por não se sentirem habilitados a falar das manifestações sexuais e por recearem comentar sobre o assunto e, com isso, estimular, de forma negativa e/ou precocemente, as crianças. Desta forma, muitos decidem ignorar qualquer tipo de abordagem em função do medo de cometer erros em sala de aula.

Existe a ideia de que a educação sexual deve ser abordada apenas pela família. Porém muitos familiares ignoram a temática, como citam os PCNs:

As manifestações de sexualidade afloram em todas as faixas etárias. Ignorar, ocultar ou reprimir são as respostas mais habituais dadas pelos profissionais da escola. Essas práticas se fundamentam na ideia de que o tema deva ser tratado exclusivamente pela família. De fato, toda família realiza a Educação Sexual de suas crianças e jovens, mesmo aquelas que nunca falam abertamente sobre isso. O comportamento dos pais entre si, na relação com os filhos, no tipo de cuidados recomendados, nas expressões, gestos e proibições que estabelecem são carregados de determinados valores associados à sexualidade que a criança apreende (Brasil, 1997, p. 77).

A fim de que o ensino de educação sexual seja efetivo, é necessário que o/a educador/a esteja disposto/a a conhecer seus alunos/as e suas necessidades, para que, assim, as aulas se encaixem no perfil da turma e tenham significado para os/as educandos/as, contribuindo para o seu desenvolvimento completo. Segundo Camargo e Ribeiro (1999, p. 90),

ao educador e à educadora cabe ajudar a criança a desenvolver uma consciência de sua própria capacidade quando pretende realizar uma determinada tarefa. A criança tem o mundo inteiro para descobrir, perceber, cheirar, apalpar, ouvir, usando o seu corpo. Dessa maneira sempre mostra uma curiosidade por satisfazer. E o corpo é a matriz da sexualidade.

É de grande relevância que o/a profissional da educação seja capaz de pensar e executar métodos e atividades com o intuito de permitir que a criança se sinta acolhida e livre para conversar e se expressar sobre estes (e outros) assuntos, para que, desta

forma, seja desenvolvida uma relação de confiança entre educador/a e educando/a. Um meio de se desenvolver esta relação, na prática, pode ser a partir de rodas de conversa e atividades nas quais a/o professor/a estará mais próximo dos/as alunos/as.

Nesta perspectiva, é necessário que o/a professor/a seja o mais transparente possível em suas respostas, ou seja, quando questionada/o pelos alunos e pelas alunas, não deve utilizar estórias e nomes fantasiosos para responder sobre questões como as partes do corpo, por exemplo. Para Oliveira (2000, p. 55),

quando uma criança pergunta, por exemplo, como o bebê foi parar na barriga da mãe não quer dizer que ela queira ou aguento saber detalhes da relação ao ato sexual dos pais. Responder à criança de maneira simples, clara e objetiva satisfaz sua curiosidade. A satisfação dessas curiosidades contribui para que o desejo de saber seja impulsionado ao longo da vida, enquanto a não satisfação ou o excesso de informações gera ansiedade e tensão.

O/a educador/a deve sempre procurar se aprofundar nos assuntos relacionados à educação sexual, buscando uma educação continuada sobre tal assunto, já que, segundo Ratusniak (2011, p. 42-43),

para que o professor possa trabalhar com essa dimensão do desenvolvimento humano, é necessário construir um espaço de reflexão, fundamentado pela produção científica que permite que ele compreenda as manifestações contemporâneas da sexualidade. [...] Isso significa criar um espaço de formação continuada, onde seja possível que ele vivencie discussões sobre a sexualidade, permitindo que ele reveja seus con-

ceitos, compreenda a origem dos seus preconceitos, produza saberes sobre as manifestações de afetividade/sexualidade.

Por fim, é profícuo haver diálogos com a equipe gestora da escola de modo a identificar situações atípicas do ambiente escolar, procurando a causa deste fato ou se é algo comum na construção da identidade corporal do aluno. Há algumas situações em que os profissionais da educação encontram possíveis indícios de abuso sexual na criança, sendo necessário ter uma atenção e uma escuta redobradas sobre essa/e estudante e acionar a família e os órgãos competentes, caso necessário, sendo tais situações um desafio a mais no cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante ter ciência de que a sexualidade se faz presente em todas as fases do desenvolvimento humano, o que evidencia a necessidade de haver, no ambiente escolar, a educação sexual. Sendo assim, os docentes, em seu processo de formação, precisam ser preparados para saber como executar, conduzir e proceder com a temática da sexualidade de maneira a sanar as dúvidas de seus/as alunos/as, quebrando tabus e preconceitos acerca do tema. Diante disso, é indispensável haver uma boa relação entre a comunidade escolar e a família, partindo de uma conscientização segura advinda de um/a profissional qualificado/a para tratar sobre a temática da sexualidade com as crianças.

Fica visível, a partir da bibliografia consultada, como é necessário compreender a importância da sexualidade na vida do sujeito, uma vez que ela vai além do ato sexual e da procriação e está diretamente ligada à descoberta do corpo. Deve-se utilizar a

educação sexual para mitigar e/ou reduzir ao máximo possível os constrangimentos. E não se deve tratá-la como algo fantasioso. A sexualidade deve ser algo de todos e para todos. Deste modo, a sala de aula também deve ser um lugar para se discutir e conhecer sobre o tema. A educação sexual ministrada de maneira correta nas escolas deve ter um cunho libertador e que possa gerar mais reflexões acerca de si e do mundo.

É necessário compreender, também, que há uma falta de informação acerca do assunto nas escolas. E é a partir da formação dos docentes que tais informações devem chegar à escola. A preparação do/a educador/a é fundamental para que as crianças e os jovens possam tirar suas dúvidas, sem vergonha ou constrangimentos. Um exemplo de boas práticas neste sentido é verificar se houve entendimento dos pais e das/os educadoras/es quanto à questão da sexualidade na educação infantil, para que o tema seja abordado de forma leve e abranja conceitos básicos, como ensinar os nomes corretos dos órgãos genitais, evitando o uso de “apelidos” e/ou palavras de baixo calão para se referir a eles, a fim de que a criança tenha plena consciência dos seus nomes, evitando, também, uma possível falta de compreensão em casos de abusos sexuais, por exemplo.

Sendo assim, ainda há um longo percurso para que a educação sexual seja vista como um conteúdo necessário e obrigatório no currículo da educação infantil. Consoante os PCNs (2001 *apud* Santos; Carvalho; Carmo, 2006), de forma geral, é nítida a necessidade de haver educação sexual e uma boa relação entre professor/a e aluno/a para que os números de abusos contra crianças e adolescentes possam diminuir, compreendendo que haverá, assim, um conhecimento maior sobre a temática e mais facilidade de identificação de tais atos. Tendo em vista a argumentação desenvolvida no presente texto, é possível identificar a relevância de se criar, por parte dos/as professores/as, os meios mais apropriados para se ensinar educação sexual.

Segundo Assis (2017), no âmbito escolar, aparecem diversas dúvidas e curiosidades sobre o corpo e a sexualidade. Entretanto, na maioria das vezes, os docentes reprimem esses comportamentos dos/as discentes, sendo necessário que o/a profissional da educação ressignifique sua perspectiva diante do tema, para que, assim, haja compreensão da situação abordada. Para as crianças, essa curiosidade sexual é natural e sadia, pois ajuda no desenvolvimento intelectual e emocional. De fato,

a escola, por sua vez, é um verdadeiro palco onde as crianças e a equipe pedagógica exibem peculiares formas de vivenciar suas sexualidades porque cada um vive as experiências e os eventos cotidianos e coetâneos de uma forma própria e bastante singular (Schindhelm, 2011 *apud* Assis, 2017, p. 11).

Apesar disso, observa-se que, com o passar dos anos, ocorreram diversas mudanças e progressos na sociedade, surgindo a necessidade de abranger e abordar diferentes conhecimentos de acordo com o atual meio social. É imprescindível a construção da identidade do/a educando/a, para que ele/a possa conhecer seu próprio corpo e sua sexualidade e respeitar o corpo e a sexualidade do outro. Desse modo, o/a profissional que lida com crianças deve se manter atualizado sobre essas mudanças sociais, buscando novas maneiras de abordar tais temas.

Verifica-se que, quando se trata de educação sexual na educação infantil, nem sempre há um suporte para as/os profissionais em sua formação sobre o tema, e as maneiras de abordagem em sala de aula oferecidas pelas instituições escolares geralmente caem no espontaneísmo. Isso não significa que tal responsabilidade seja apenas da escola, uma vez que o/a profissional não deve se acomodar em seus conhecimentos, mas sim

se preparar e atuar de forma contínua. Deste modo, defende-se a necessidade de se abordar a temática da sexualidade no âmbito escolar, agregando-a ao desenvolvimento completo da criança e gerando, assim, uma relação saudável e não fantasiosa sobre a sua sexualidade e da sociedade na qual ela está inserida.

Diante do que foi abordado nas leituras, pode-se dizer que a educação sexual no ensino da educação infantil é de caráter rudimentar, sendo praticamente inexistente. Isso acontece por diversas questões, como preconceitos da sociedade e resistência das famílias. Muitas vezes, as escolas temem em inserir o assunto no âmbito escolar por receio de represálias dos familiares das crianças, por questões institucionais e por falta de preparo dos docentes na formação acadêmica nos cursos de Pedagogia, que deveriam abordar o tema de forma mais frequente e regular nos currículos da graduação.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. de F. Diferença e igualdade nas relações de gênero: revisitando o debate. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 41-52, 2005.

ASSIS, T. A. **Sexualidade**: o desafio dessa questão na educação infantil. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Faculdade Multivix, Cariacica, 2017.

BARROSO, C.; BRUSCHINI, C. **Sexo e juventude**: como discutir em sua casa e na escola. 8. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural: orientação sexual. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Denunciar violação dos direitos humanos (Disque 100)**. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.970, de 17 de maio de 2000**. Institui o dia 18 de maio como o Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes.

CAMARGO, A. M. F. de; RIBEIRO, C. **Sexualidade(s) e infância(s)**: a sexualidade como um tema transversal. São Paulo: Moderna, 1999.

CHAUI, M. **Repressão sexual**: essa nossa (des)conhecida. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

FARIAS, T. M. da S.; NANTES, E. da S.; AGUIAR, S. M. de. Fases psicossociais freudianas. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SEXUAL: FEMINISMOS, IDENTIDADE DE GÊNERO E POLÍTICAS PÚBLICAS, 4., 2015, Maringá. **Anais...** Maringá, 2015.

FIGUEIRÓ, M. N. D. Revendo a história da educação sexual no Brasil: ponto de partida para construção de um novo rumo. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 4, n. 4, p. 123-133, 2009.

FONSECA, J. J. S. da. **Metodologia da pesquisa científica**. Apostila. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

GUEDES, M. E. F. Gênero, o que é isso? **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 15, n. 1-3, 1995.

JOCA, A. M. **Diversidade sexual na escola**: um “problema” posto à mesa. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

LUCKESI, C. C. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. In: PORTO, B. de S. (org.). **Educação e ludicidade**: ensaios 2: a ludicidade: o que é mesmo isso? Salvador: Faculdade de Educação, UFBA, Programa de Pós-Graduação em Educação, GEPEL, 2001.

MARTINI, C. A. **Sexualidade na educação infantil**: uma reflexão sobre a prática pedagógica em escolas públicas e privadas na cidade de Cambé-PR. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

OLIVEIRA, N. E. D. de. Sexualidade infantil. **Jornal Existencial**, 2000.

PORCELLO; F. A. C.; BRITES, F. **TV Mulher**: a encenação da realidade na televisão. **Rizoma**, Santa Cruz do Sul, v. 5, n. 2, p. 207-223, dez. 2017.

RATUSNIAK, C. Educação do corpo. *In*: BONA JÚNIOR, A. (org.). **A sexualidade em questão**: estudos e subsídios sobre o abuso e a educação sexual de crianças e adolescentes. União da Vitória: Uniporto, 2011.

SAITO, M. I.; LEAL, M. M. Educação sexual na escola. **Pediatrics**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 44-48, 2000.

SANTANA, M. F. S. **Educação sexual para crianças**: o papel da escola. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Faculdade São Luís de França, Aracaju, 2010.

SANTOS, A. L. R. *et al.* **Educação sexual no ambiente escolar**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Centro Universitário UNA, Betim, 2021.

SANTOS, C. da S.; CARVALHO, C. F. de; CARMO, E. H. do. **Educação sexual**: orientar para prevenir. 2006. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia – Formação de Professores para Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Projeto Professor Nota 10) - Faculdade de Ciências da Educação. Centro Universitário de Brasília, Brasília, DF, 2006.

SANTOS, D. B.; ARAÚJO, D. C. Sexualidades e gêneros: questões introdutórias. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento da Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. **Sexualidade**. Curitiba: SEED – Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual, 2009.

CAPÍTULO 9

A INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA NA APRENDIZAGEM ESCOLAR DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIOECONÔMICA

RESENDE, Guilherme Henrique Tavares

FREITAS, Marcel de Almeida

RESUMO

Este estudo objetiva verificar as relações entre a aprendizagem escolar de estudantes da educação básica em situação de vulnerabilidade socioeconômica e a participação das famílias na vida escolar deles. Parte-se da hipótese de que o maior envolvimento dos familiares com os jovens interfere positivamente no êxito escolar. Isso influencia não somente as notas, mas também reduz a retenção e o abandono escolar e melhora qualitativamente a aprendizagem. O texto se alicerçou na perspectiva sócio-histórica sobre a importância do contexto para os processos cognitivos. Também foram utilizados dados secundários de duas pesquisas quantitativas realizadas em duas escolas diferentes da cidade de Divinópolis (MG). Verificou-se que, quanto mais participativa é a família na vida escolar dos estudantes, melhores são os processos de aprendizagem.

Palavras-chave: Educação básica. Divinópolis. Aprendizagem e cognição. Família. Vulnerabilidade socioeconômica.

INTRODUÇÃO

A partir dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD Contínua) (IBGE, 2022), observa-se que parte da população brasileira se encontra em situação de pobreza, o que acarreta problemas não só em seu cotidiano, mas também na vida escolar das crianças nesta situação. Isso se torna um agravante para um bom desenvolvimento escolar, já que existem fatores de suma importância para o aprendizado, como a afetividade intrafamiliar, por exemplo, demonstrada no trabalho realizado por Barbosa (2020). São milhares de famílias que se encontram em situação de vulnerabilidade, e muitas delas compartilham alguns aspectos. Um destes é a falta de uma estrutura emocional mais adequada em relação às crianças e aos adolescentes que estão na vida escolar.

Diante disso, um dos pressupostos teóricos deste texto advém das perspectivas sócio-históricas acerca da aprendizagem, especialmente aquela de caráter escola (Casarin, 2007). Com a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conceito criado por Vygotsky (1984), dividiu-se a aprendizagem em dois níveis. 1) Zona de Desenvolvimento Real: refere-se ao conhecimento que o indivíduo pode aplicar de forma independente, sem a necessidade de ajuda; e 2) Zona de Desenvolvimento Potencial: refere-se ao conhecimento que o indivíduo pode aplicar com a ajuda de outros.

A ZDP é o espaço entre esses dois níveis de aquisição de conhecimento. Nessa zona, ocorre a mediação, permitindo que o indivíduo internalize o conhecimento potencial e o transforme em conhecimento real. Conforme o indivíduo aprende e se desenvolve, o conhecimento potencial é internalizado e passa a

integrar o conhecimento real. Isso também permite que o conhecimento que antes não era compreendido, mesmo com mediação, se torne realizável com auxílio, tornando-se conhecimento potencial. A mediação é fundamental para a internalização dos conhecimentos potenciais e sua transformação em conhecimentos reais (Vigotsky, 1984).

A teoria de Vygotsky sobre a ZDP aborda o potencial que a criança desenvolve com a instrução de um adulto, sugerindo, então, que crianças em um vínculo com estruturação precária tendem a ter um rendimento inferior. Reforçando essa ideia, o estudo de Ferreira e Marturano (2002) relaciona o baixo desempenho escolar e/ou o comportamento inadequado de crianças e adolescentes na escola a famílias em situação de vulnerabilidade social, destacando a importância da estrutura familiar para o desenvolvimento escolar. Isso significa dizer que “[...] a aprendizagem é um processo de mudança de comportamento obtido através de experiência construída por fatores emocionais, relacionais, ambientais. Aprender é o resultado da interação entre estruturas mentais e o meio ambiente” (Silva, 2008, p. 49).

Para a vida escolar de crianças e adolescentes, um ambiente familiar com atenção e tranquilidade é considerado essencial. Tal afirmação se baseia na avaliação de famílias em situação considerada de vulnerabilidade no Brasil e no mundo realizada pela organização ChildFund Brasil. Além disso, a Fundação Abrink conduziu um levantamento de dados que avalia o ambiente propício para o desenvolvimento de crianças e adolescentes. Diante disso,

é importante que essas crianças tenham uma base sólida, ou seja, um ambiente seguro e sau-

dável para que possam se desenvolver plenamente, além de acesso à educação, saneamento básico e condições adequadas para vislumbrarem um futuro promissor, vencendo a “pobreza” (ChildFund Brasil, 2011).

E a falta deste ambiente se torna um problema sério, já que muitas destas famílias passam a maior parte do tempo trabalhando, procurando emprego ou enfrentando situações de vulnerabilidade socioeconômica, como a pobreza extrema e o envolvimento de algum membro da família com drogas, tráfico, abandono e violência doméstica, entre outros fatores. Todos esses desafios influenciam as famílias a considerarem a escola como um local crucial para o bem-estar de seus filhos.

No entanto, em escolas com alto índice de crianças em situação de vulnerabilidade social, apenas o acompanhamento escolar não consegue resolver a defasagem no aprendizado e a evasão escolar. Torna-se necessário estabelecer uma estrutura de parceria entre família e escola para melhorar o rendimento e a permanência de crianças e adolescentes na educação básica (Casarin, 2007).

Para ilustrar essa relação entre família, escola e vulnerabilidade social, esta pesquisa analisou os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) de duas escolas situadas em áreas de vulnerabilidade social da cidade de Divinópolis (MG). Estes projetos apresentam propostas de interação entre a escola e seus alunos, assim como o envolvimento da comunidade, especialmente das famílias, no ambiente escolar. Temas como “Relação da unidade escolar com a comunidade” e “Relações interinstitucionais: família, comunidade e sociedade” são enfatizados nestes PPPs, buscando aprimorar essa relação na prática.

Dessa forma, após compreender mais sobre algumas realidades escolares por meio de estágios realizados e experiências com projetos sociais em escolas públicas, percebeu-se que alguns aspectos que impactam a vida escolar dos alunos derivam diretamente de fatores sociais e familiares. Na busca por aprofundar essa percepção, foram consultados estudos que abordam essa temática e identificados trabalhos que estabelecem uma conexão entre o processo de aprendizagem de estudantes e sua condição familiar. Acredita-se que este capítulo se torne útil tanto para a comunidade acadêmica quanto para a sociedade em geral, ao ajudar a demonstrar como o desenvolvimento de cada discente pode ser influenciado pela situação familiar e pelo seu vínculo social.

Importa ressaltar que, aqui, não se defende este ou aquele modelo rígido de família, mas advoga-se que a estabilidade familiar, sob o ponto de vista psíquico, infraestrutural e emocional, não importa se mono ou pluriparental, se nuclear ou extensa ou se homo ou heteroafetiva, é crucial para o pleno processo de aprendizagem dos sujeitos na educação básica.

METODOLOGIA

Para a elaboração do capítulo, empregou-se, principalmente, o método de pesquisa qualitativa referente à revisão bibliográfica para descrever as situações mencionadas. Em alguns momentos, recorreu-se ao método quantitativo para apresentar dados secundários via gráficos e resultados de pesquisas. Foram analisados diversos artigos publicados, com foco na vulnerabilidade social, no seu impacto na aprendizagem e nas ações das famílias diante dessa realidade.

De acordo com Sousa, Oliveira e Alves (2021), o levantamento bibliográfico busca informações, conhecimentos e análises críticas de documentos (artigos, teses, livros) publicados acerca da temática pesquisada, almejando atualizar e ampliar o conhecimento e contribuir para uma dada pesquisa de caráter teórico.

Também foram analisados os PPPs de duas escolas situadas em Divinópolis (MG), localizadas na região Sudoeste e afastadas do Centro da cidade. Este conhecimento foi adquirido pelo autor principal do capítulo como estagiário nestas escolas e em contato com a comunidade do entorno delas.

Por meio dos PPPs, foi possível compreender o funcionamento das instituições de ensino e sua atuação na região em que estão inseridas. Durante essa análise, diversos pontos relevantes foram considerados, tais como a dinâmica da vulnerabilidade social, suas implicações no cotidiano das famílias que vivem nessa situação e a importância da interação entre família e escola para a aprendizagem dos educandos.

A indagação-problema que guiou esta investigação foi: Qual é a influência das relações familiares para a aprendizagem escolar plena e satisfatória de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade socioeconômica na educação básica?

VULNERABILIDADE SOCIAL

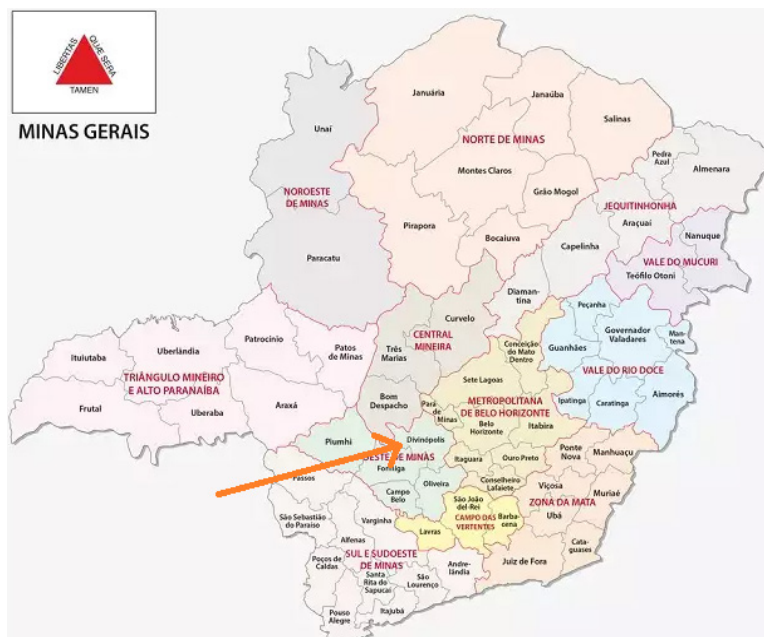
Quando se faz referência a famílias pobres que vivem em condições precárias ou se encaixam em categorias que remetem ao mesmo sentido, utiliza-se o termo vulnerabilidade social. Historicamente, há vários fatores para que famílias de todo o Brasil

se encaixem neste perfil. Um deles é o distanciamento dos centros dos bairros onde essas famílias residem, isto é, se localizarem na periferia das cidades grandes e médias, o que levou a investigar sobre esta situação em duas escolas de Divinópolis (MG).

Surgido a partir de posturas higienistas e tradicionais acerca da sociedade no campo da saúde, o conceito de vulnerabilidade, a partir da Constituição de 1988 (Brasil, 1988), especialmente por influência da Sociologia, dos partidos progressistas e de esquerda e do Serviço Social, adquiriu o termo social. Portanto, o termo “vulnerabilidade socioeconômica” que norteia o presente estudo “[...] indica a evolução do entendimento acerca das privações e desigualdades ocasionadas pela pobreza. A partir dos anos 1990, inicia um esforço teórico para a compreensão do fenômeno da pobreza e suas consequências para além do enfoque nas variáveis puramente econômicas” (Carmo; Guizardi, 2018, p. 7).

Atualmente, a cidade de Divinópolis é um importante polo fabril, financeiro, econômico e hospitalar do Centro-Oeste Mineiro, sendo considerada a “capital do Centro-Oeste”, ao redor da qual orbitam cerca de 25 outros pequenos municípios. Seu desenvolvimento começou no início do século XX, com a chegada da ferrovia, que a ligou a Belo Horizonte e aos portos de Vitória e do Rio de Janeiro, por exemplo, favorecendo o escoamento de produtos agropecuários e têxteis e a chegada de imigrantes e migrantes de outras partes de Minas Gerais e do país (Catão; Pires; Corgozinho, 2015). Atualmente, conta com cerca de 230 mil habitantes e possui Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) considerado elevado (IBGE, 2020). O Mapa 1 mostra onde se localiza a microrregião de Divinópolis no Estado de Minas Gerais.

Mapa 1 - Indicação da microrregião de Divinópolis
no Estado de Minas Gerais



Fonte: Disponível em: https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Agru-pamento-das-66-microrregioes-de-Minas-Gerais-pelo-Indice-de-Tecnologia-em_fig1_281294301. Acesso em: 20 mar. 2023.

Na cidade, numa parte da região Sudoeste, muitas famílias vivem em condições de vulnerabilidade socioeconômica, o que acarreta problemas não apenas econômicos, mas também educacionais – no caso, o foco deste texto. Muitas crianças e jovens pertencentes a estas famílias, em processo de desenvolvimento, enfrentam experiências limitadoras que afetam seu desenvolvimento emocional-cognitivo e, dentro deste, a aprendizagem.

Sem adotar uma postura determinista, durante os estágios realizados pelo autor deste trabalho, foi possível observar de

perto tais realidades e verificar como a vulnerabilidade em que essas crianças e jovens se encontram pode acarretar problemas futuros que se manifestarão, entre outras coisas, em suas vidas escolares (Casarin, 2007).

Por isso, é reforçada, por vários/as autores/as (por exemplo, Buss, 2007 *apud* Carmo; Guizardi, 2018), a importância do cuidado com o desenvolvimento da criança desde o seu nascimento, pois as referências recebidas nesta fase poderão moldar traços indelévels na personalidade deste indivíduo e que o acompanharão durante toda a vida, inclusive afetando seu desempenho escolar e acadêmico.

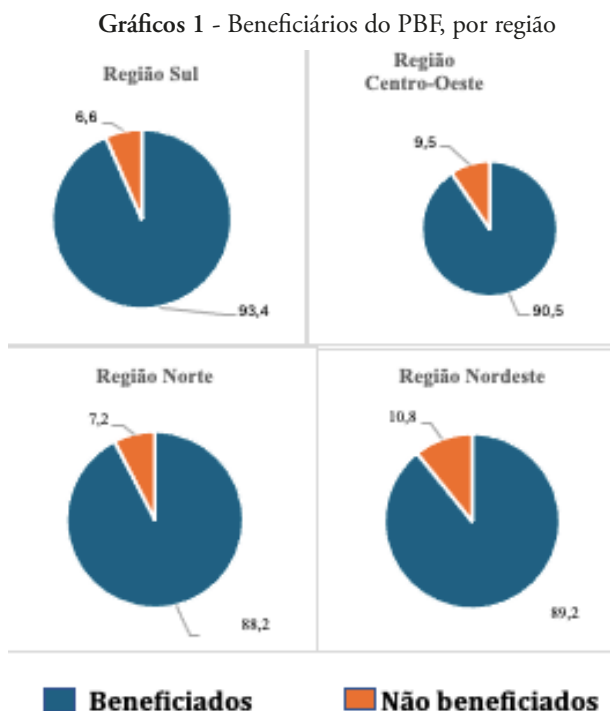
O desenvolvimento cognitivo de uma criança surge a partir do elo social e afetivo que ela tem com sua família. Com isso, cabe, principalmente à família, a responsabilidade de assegurar os direitos desses pequenos sujeitos, como educação, saúde, dignidade e segurança. Entretanto existem famílias que vivem em situações em que esses cuidados e direitos não são possíveis ou sequer conhecidos (Silva, 2008).

Em um estudo de Vygotsky (1984) que aborda a ZDP, é mostrado como o desenvolvimento potencial de uma pessoa é influenciado por outras pessoas. Quando se analisam crianças e jovens educandos através deste enfoque, percebe-se que as que vivem em situações de vulnerabilidade social, de modo geral, tendem a ter mais problemas na escola e em seu desenvolvimento (Ferreira; Marturano, 2002). Levando em consideração as pesquisas sobre vulnerabilidade, comprova-se o fato de que crianças que vivem em vulnerabilidade têm menores índices de aprendizagem – esta vulnerabilidade envolve suas famílias e comunidades (Casarin, 2007).

A partir de 2003, o Governo Federal criou sistemas de ajuda, tanto financeira quanto educacional, na tentativa de auxiliar estas famílias a mudarem a realidade em que vivem para que

possam ter experiências melhores e que o futuro de seus filhos seja diferente. Em 2018, o Grupo de Avaliação e Estudo da Pobreza e de Políticas Direcionadas à Pobreza (GAEPP), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), publicou um dossiê que evidencia, indubitavelmente, a importância que estes programas tiveram e têm na vida de cada família atendida, tanto em aspectos educacionais e de saúde quanto de dignidade (Vieira, 2018).

Os Gráficos 1 mostram o resultado da pesquisa apresentada neste dossiê e o número de beneficiários do Programa Bolsa Família (PBF) no Brasil, sendo que foi a política pública que mais ajudou milhares de famílias a sair da miséria e crianças e adolescentes a se manterem frequentes na escola nas últimas décadas.



Fonte: Vieira (2018).

APRENDIZAGEM E DESEMPENHO ESCOLAR SOB O OLHAR SÓCIO-HISTÓRICO

O texto de Casarin (2007) discute os desafios históricos e as dificuldades na educação escolar em contextos de vulnerabilidade socioeconômica. Já o trabalho de Silva e Rapoport (2013) enfatiza a necessidade de envolvimento das famílias e as disparidades na América Latina, onde um considerável percentual de crianças ainda não frequenta a educação infantil. Além disso, destaca que a condição socioeconômica influencia a trajetória educacional dos indivíduos. Um dos principais desafios é a criação de uma sociedade educadora, o que requer avanços paralelos em transformações sociais, incluindo o ambiente familiar. A escolaridade dos pais, por exemplo, é apontada como uma variável importante para o desempenho escolar das crianças. Portanto, uma sociedade realmente educadora implica em esforços governamentais e políticas públicas que priorizem a educação, bem como o compromisso dos educadores, sejam eles pais ou professores.

Vieira (2018) salienta a importância de cuidar da infância e a necessidade de programas que auxiliem a família a cumprir sua função educativa. No Brasil, existem problemas com a identidade da educação básica, sobretudo a infantil, e a comunicação entre a família e a escola. As Metas 2022 da Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI, 2022) propõem a organização de programas de atenção às famílias para que elas possam trabalhar em colaboração com a escola. Outro desafio é a relação entre educação e emprego, pois muitos/as alunos/as das classes populares que concluem os estudos básicos têm dificuldade em se inserir e se manter no mercado de trabalho e no funil que é o acesso ao ensino superior. O texto de Carmo e Guizardi (2018) critica uma

lógica de escolarização que assume a empregabilidade e a lógica do mercado como critério de organização.

O artigo de Barbosa (2020) discute as diferenças entre conhecimento e informação e o papel da escola e da família no processo de aprendizagem e desenvolvimento de crianças e adolescentes. Ela questiona a prática de ensinar conhecimentos sem considerar seu propósito. O autor argumenta que a educação do século XXI enfrenta desafios relacionados à injustiça e desigualdade social, exigindo uma discussão mais profunda destes conceitos e outras explicações sobre o desenvolvimento humano. A diversidade é vista como um valor importante para os educadores do século XXI, mas as diferenças podem se transformar em desigualdades, preconceitos e injustiças sociais.

O trabalho de Casarin (2007) aborda a questão do desempenho escolar e os processos de exclusão no cenário brasileiro, criticando a organização do trabalho pedagógico na escola em termos de tempo, que se baseia na seletividade pela homogeneização dos tempos de aprendizagem. Argumenta-se, entre outros pontos, que a avaliação tem sido usada para legitimar a distribuição desigual das notas de sucesso e fracasso dos estudantes sob o argumento da meritocracia, enquanto a ideologia do esforço individual explicaria a diferença entre ser bem-sucedido ou não.

O estudo de Silva e Rapoport (2013) discute as limitações das políticas públicas liberais na educação, que conseguiram levar 97% das crianças brasileiras em idade escolar para a escola, mas falharam em garantir qualidade para todos. As autoras argumentam que a escola não deve apenas ensinar os conteúdos das disciplinas escolares, mas também proporcionar aos estudantes a vivência de relações sociais, desenvolvimento de valores e atitudes. Elas criticam a prática de retirar a vivacidade da escola, transformando-a em um lugar insalubre e desmotivado, onde a avaliação constante do comportamento dos alunos se torna

essencial. Isso resulta em um processo de submissão do aluno ao autoritarismo do professor, que é sustentado pela avaliação punitivista. Nesse contexto, o conhecimento perde seu valor de uso e se torna uma experiência de aprendizagem baseada no valor de troca de mercadoria e na simples memorização ou, como diria Paulo Freire (*apud* Barbosa, 2020), se transforma em uma educação bancária.

Silva (2008) analisa a educação escolar como um processo de transmissão das desigualdades sociais, transformando a diversidade e diferença em desigualdade e injustiça social. Ela destaca a exclusão enfrentada pelos portadores de necessidades educativas especiais e pelas crianças que abandonam a escola ou repetem o ano, configurando o cenário de fracasso escolar. Para compreender este cenário, a autora propõe o Enfoque Histórico-Cultural como uma explicação para a aprendizagem e o desenvolvimento humano.

O Enfoque Histórico-Cultural, sustentado pelas teorias de Vygotsky (1984) principalmente, define o desenvolvimento psicológico como um processo complexo influenciado pelo contexto social e cultural do indivíduo, mas que se manifesta por meio de sua experiência pessoal. Essa abordagem favorece uma compreensão mais ampla dos processos de aprendizagem, especialmente para aqueles em situação de vulnerabilidade social. O desenvolvimento cognitivo é um processo dialético e complexo, com diferentes fases e transformações qualitativas. As funções psíquicas superiores têm uma natureza diferente das condições que as possibilitam, e sua compreensão não pode ser reduzida a estas condições simplesmente somadas.

A internalização é o processo de reconstrução interna de uma operação externa, ocorrendo, primeiramente, no plano social e, depois, no plano intrapessoal (Vygostky, 1984). A transformação de um processo interpessoal em intrapessoal ocorre ao

longo do desenvolvimento do sujeito, através de sua participação ativa. O uso de instrumentos mediadores muda fundamentalmente as operações psicológicas, permitindo a função psicológica superior. A criatividade é uma atividade que cria algo ou uma organização original do pensamento e dos sentimentos. A imaginação e a fantasia são estruturadas por elementos da realidade e podem ter uma relação complexa com ela.

O conceito de vivência proposto por Vygotsky (1984) ressalta a importância da interação entre os aspectos cognitivos e afetivos no funcionamento psíquico. As vivências são as experiências acumuladas pelo sujeito e contribuem para o seu desenvolvimento. Elas possibilitam compreender como o ambiente afeta o sujeito e a importância de analisar o ambiente não de forma absoluta, considerando-o como é vivenciado pelo sujeito. Para compreender a aprendizagem de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, é crucial considerar a internalização dos significados sociais e as possibilidades de uso de instrumentos e signos, assim como a variedade de conteúdos oferecidos aos sujeitos.

Neste contexto, condições socioeconômicas como baixa renda, desemprego dos pais, vida na rua e analfabetismo dos pais limitam as oportunidades de uso de instrumentos e signos, assim como de experiências positivas. Além disso, estes contextos, frequentemente, não proporcionam relações interpessoais que valorizam adequadamente os recursos afetivos e cognitivos dos sujeitos, resultando em baixa autoestima e desenvolvimento inadequado das funções psíquicas superiores (Barbosa, 2020).

Destacando a relevância da interdisciplinaridade nas Ciências Humanas, em particular na Psicologia, Vygotsky (1984) investiga o pensamento complexo e dialético como fundamental para o desenvolvimento psíquico humano. Ele aponta críticas ao ecletismo presente na Psicologia, defendendo a necessidade de se

criar um conceito de desenvolvimento humano que incorpore a interação entre subjetivação, criticidade e contextos culturais. Sendo assim, ele enfatiza a importância de se considerar a dimensão histórica e os contextos de cada abordagem para evitar um pensamento meramente eclético, sem que seja dialético.

Disciplinas como Psicologia Social, Psicologia da Educação e Psicologia Escolar são frequentemente estudadas separadamente, sem uma integração efetiva entre o desenvolvimento individual e as transformações sociais, prejudicando uma visão sistêmica. A contradição entre dependência e independência no processo de desenvolvimento humano pode encontrar resolução no enraizamento cultural e na criativa reprodução da cultura, especialmente em um contexto de coletividade e interdependência responsável. Para uma compreensão mais abrangente da dinâmica do desenvolvimento, é necessária uma explicação que contemple a complexidade deste processo.

Já o artigo de Calejon (2011) analisa duas situações envolvendo alunos em contextos de ensino marcados pela vulnerabilidade social. No primeiro caso, um aluno do ensino fundamental de uma escola na Zona Leste de São Paulo foi atendido pela psicopedagoga Edneusa Fontana. O aluno, que estava no 6º ano, era considerado pelos docentes como alguém que não havia aprendido a ler. Durante uma atividade de leitura com o uso de um dicionário, o aluno escolheu a palavra “intolerante”. Após ler a definição no dicionário com a ajuda da psicopedagoga, o aluno afirmou que entendia o significado, mas que ele não era intolerante. Esta atividade permitiu ao aluno integrar as dimensões afetiva e cognitiva na compreensão do significado da palavra e na reorganização de seus sentimentos e vivências anteriores.

O segundo caso exposto pela autora é um projeto de leitura e escrita realizado na Fundação CASA, em São Paulo. Este projeto foi minuciosamente apresentado no Trabalho de Con-

clusão de Curso de especialização elaborado por Silmara Moreira, sob o título **Afetividade e aprendizagem de adolescentes em situação de vulnerabilidade social** (*apud* Calejon, 2011). A Fundação CASA, antes conhecida como FEBEM (Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor), foi criada em 1974 para amparar crianças “abandonadas” e/ou “infratoras”. Ao longo dos anos, a instituição passou por diversas transformações, enfrentando críticas e acusações de violência e maus-tratos. Com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, ocorreu uma mudança substancial na abordagem em relação às crianças e aos adolescentes, que passaram a ser considerados sujeitos detentores de direitos e responsabilidades (Brasil, 1990).

Hoje, a Fundação CASA busca assegurar os direitos previstos em lei e facilitar a reinserção do adolescente ao convívio social. O Plano Estadual de Atendimento, instituído em 2006, visa reordenar o sistema atual e desenvolver um Plano Pedagógico focado em um processo educativo que valoriza a criação de vínculos e o comprometimento de todos os envolvidos no processo (Calejon, 2011).

O atual Plano Pedagógico da Fundação CASA baseia-se em dois postulados: o adolescente como um ser em constante mudança e o desenvolvimento como uma relação recíproca entre o sujeito e o meio em que ele vive. O Plano busca promover a educação como meio de compreensão da realidade social e garantir a articulação entre a escolarização formal e outras atividades pedagógicas. As atividades propostas visam permitir a expressão da criatividade, o protagonismo juvenil, a construção da identidade, o resgate da autoestima e a formação de vínculos relacionais. Ademais, buscam oferecer condições para outras escolhas que viabilizem novos contextos de relações interpessoais e uma inserção social digna e cidadã para os adolescentes que cumprem medida socioeducativa.

Considerando a colaboração da Fundação CASA com outras políticas sociais básicas, órgãos do sistema de justiça, famílias dos adolescentes atendidos e a sociedade civil organizada, o objetivo é integrar o adolescente “infrator” na sociedade, auxiliando na redução da reincidência e oferecendo oportunidades para um novo papel social, menos estigmatizado. Segundo o Projeto de Reorganização da Trajetória Escolar dos Adolescentes Internos na Fundação CASA (2005 *apud* Calejon, 2011), muitos adolescentes chegam à Fundação com problemas resultantes do abandono social que os levam a cometer delitos graves. Portanto, o desafio é realizar um trabalho que possa integrar estes jovens na sociedade de maneira digna e cidadã.

FAMÍLIA & ESCOLA: INTEGRAÇÃO E COLABORAÇÃO

Através de suas experiências familiares, os indivíduos constroem a base de conhecimento, que é utilizada na escola, por meio da mediação dos professores, para desenvolver o aspecto social, em conjunto com o aprendizado iniciado em casa, visando estabelecer um bom convívio e fortalecer valores éticos e comportamentos adequados à aprendizagem. Além da complementação da base de conhecimento de cada criança, a escola lida com vários fatores internos que influenciam, negativamente, o andamento da aprendizagem, como o despreparo de profissionais, questões físicas da escola ou até mesmo a falta de motivação para que os alunos sintam o desejo de obter novos conhecimentos e de se manterem concentrados. Logo,

as políticas e práticas educativas representam escolhas que podem reduzir ou aumentar a de-

pendência dos estudantes em relação a sua origem social, quebrando ou apertando a corrente da conversão automática das diferenças materiais, culturais, familiares e de classe, em sucesso ou fracasso escolar (Silva, 2008, p. 50).

Com efeito, o papel dos pais é crucial na resolução de muitos problemas, e uma forte relação entre escola e família é fundamental. A presença ativa dos pais torna o ambiente escolar mais acolhedor, enquanto famílias capazes de atender a essas necessidades e estabelecer um vínculo afetivo sólido com seus filhos contribuem para melhorar a relação deles com a escola (Ferreira; Marturano, 2002). Tanto na Constituição Federal (Brasil, 1988) quanto no ECA (Brasil, 1990) destaca-se a importância da participação da comunidade e da família no contexto escolar.

Esta participação não apenas promove um ambiente escolar mais saudável, mas também impacta diretamente a vivência das crianças. Por exemplo, mesmo não sendo uma regra absoluta, segundo Ferreira e Marturano (2002), pais que possuem o hábito de leitura inspiram seus filhos por meio do exemplo. Ao contrário, aqueles que não têm esta prática possuem filhos com menos tendência à leitura. Mesmo em famílias que enfrentam vulnerabilidade social, é fundamental construir uma base sólida para o desenvolvimento de seus filhos.

Através disso, é possível perceber a importância da relação escola/família para uma educação de qualidade e participativa. O Instituto Unibanco (2022), via Observatório da Educação, realizou uma pesquisa que mostrou as interferências positivas na educação quando os pais estão presentes na vida escolar dos filhos. Porém sabe-se que não é esta a realidade para todas as famílias. Há casos de famílias com estrutura precária e instável e que não conseguem ter esta vivência junto a seus filhos.

Desta forma, muitas dificuldades das crianças apresentadas em sala de aula decorrem de problemas familiares, já que, para elas, se torna difícil separar estas duas instituições sociais. Por isso, justifica-se a importância de uma boa estrutura e estabilidade familiar. De acordo com Maldonado (1997, p. 11), “[...] por falta de um contato mais próximo e afetuosos, surgem as condutas caóticas e desordenadas que se refletem em casa e, quase sempre, também na escola em termos de indisciplina e de baixo rendimento escolar”. Por conseguinte, é imprescindível que a família esteja presente efetivamente no desenvolvimento da criança, tanto no escolar quanto no socioemocional e psíquico. Em síntese,

a família é o primeiro lugar onde a criança é acolhida e aprende a viver em sociedade, é um núcleo de vida, de acolhimento e valores. Deste modo, torna-se necessário que a criança conviva num ambiente que possa contribuir com o desenvolvimento de sua aprendizagem (Silva, 2008, p. 49).

A título de ilustração das íntimas imbricações entre a aprendizagem escolar infantojuvenil e a presença e participação familiar no processo de escolarização dos jovens, são apresentados, em seguida, dados de duas diferentes pesquisas realizadas em escolas da periferia do município de Divinópolis dentro das propostas de elaboração de seus respectivos PPPs.

PPP DA ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ CARLOS PEREIRA

A Escola Municipal José Carlos Pereira está situada no bairro Belvedere, região Sudoeste da cidade de Divinópolis

(MG). Observou-se uma importante relação entre estrutura familiar e o seu impacto na educação das crianças nesta comunidade. A escola recebe alunos de bairros similares, onde há uma considerável concentração de famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Antes de iniciarem as atividades do ano letivo, as escolas realizam uma pesquisa sobre o índice socioeconômico e quais tipos de estruturas existem na comunidade, como saúde e lazer, para adaptarem, da melhor maneira possível, suas atividades junto à comunidade e a todos os profissionais (Divinópolis, 2021). Parte destes dados aqui apresentada e discutida foi coletada em 2021, por meio de questionários aplicados aos alunos durante a reelaboração do PPP da escola, e integra o chamado Índice Socioeconômico Escolar (ISE).

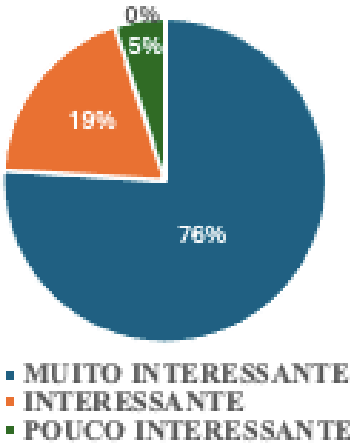
A Escola Municipal José Carlos Pereira realizou uma pesquisa, por meio de questionários aplicados aos estudantes durante a elaboração do PPP. Os resultados revelaram a presença de famílias com índice “pobre” (IBGE, 2023), sendo que apenas 10% dos alunos pertencem ao entorno da escola, enquanto os outros 90% são provenientes de bairros próximos. Outra questão explorada na criação do PPP foi a opinião dos alunos sobre a escola, e obteve-se o seguinte resultado: quando perguntados se eles se sentem valorizados pela escola, a maioria dos estudantes respondeu “sim”. Isso se deve ao fato de esta instituição estar atenta às necessidades dos alunos, proporcionando uma escuta diferenciada, cuidado, acolhimento e atenção.

Quando questionados sobre como se sentem acolhidos pela escola, os estudantes responderam que se sentem acolhidos por toda a escola, por intermédio de um diálogo constante e da busca incessante de toda a instituição em proporcionar um ensino prazeroso, de qualidade e significativo. Quando indagados de que maneira se reconhecem como protagonistas das ações educa-

tivas, os/as estudantes responderam que se sentem protagonistas por meio de momentos participativos entre família, comunidade e escola (Divinópolis, 2021).

A seguir, o Gráfico 2 mostra o percentual aproximado de estudantes que consideram a escola um local muito interessante (76%), interessante (19%), pouco interessante (5%) e nada interessante (0%).

Gráfico 2 - Percentual avaliativo dos estudantes em relação à escola



Fonte: Divinópolis (2021).

Quando questionados sobre as expectativas de futuro, 96% dos estudantes da escola julgaram necessário continuar a estudar, 50% garantiram que vão concluir a educação básica e 41% acreditam que frequentarão o ensino superior, conforme mostra o Gráfico 3. Aqui, os dados não somam 100% porque derivam de questões distintas da enquête; foram agrupadas apenas as respostas prevalentes para fins de melhor visualização.

**Gráfico 3 - Percentual de estudantes que creem
que frequentarão o ensino superior**



Fonte: Divinópolis (2021).

A partir dos dados apresentados e do conhecimento do entorno escolar, a escola acredita que são de suma importância a construção dos saberes e o fortalecimento dos currículos, bem como das instituições que contribuem para que não se percam os objetivos primordiais do ensino. Entre estas instituições, destaca-se a família, que, em parceria com a escola, deve proporcionar a construção de um ambiente educacional de qualidade, tanto para os estudantes quanto para os profissionais da unidade escolar.

E, para uma melhor interação com a família, a escola mantém-se sempre aberta à comunidade, realizando todas as reuniões constantes no calendário escolar e planejando projetos que incentivem e contem com participação efetiva da família. A mesma pesquisa abordou as opiniões dos/as educandos/as em relação ao acompanhamento dos pais durante o ano escolar e obteve os seguintes resultados, conforme o Gráfico 4: 72% acompanham totalmente, 19% acompanham parcialmente e 9% não acompanham.

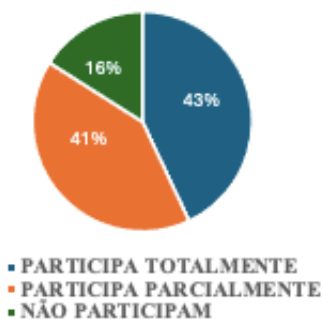
Gráfico 4 - Percentual de acompanhamento dos pais ao longo do ano escolar



Fonte: Divinópolis (2021).

Já a participação dos responsáveis nas atividades realizadas pela escola foi a seguinte: 43% participam totalmente, 41% participam parcialmente e 16% não participam (Gráfico 5).

Gráfico 5 - Percentual da participação dos responsáveis nas atividades escolares



Fonte: Divinópolis (2021).

Cerca de 90% dos alunos mantinham uma frequência escolar regular, tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental. Diante da evasão, a escola adota medidas como comunicação com as famílias, contato com o Conselho Tutelar e busca ativa dos estudantes, procurando aumentar ainda mais a presença dos alunos (Divinópolis, 2021). Além disso, usa iniciativas como intervenções pedagógicas para o aluno em atraso escolar e, conseqüentemente, novas avaliações para verificação da aptidão para avançar para as etapas seguintes.

Apesar de apresentar uma porcentagem baixa de evasão, a escola identifica que o principal fator para isso está relacionada a questões extracurriculares ligadas a critérios socioeconômicos e à baixa escolarização dos pais, evidenciando claramente os efeitos da vulnerabilidade social no desempenho escolar (Ferreira; Marturano, 2002). Quanto à aprendizagem dos alunos no componente Matemática, por exemplo, esta foi bastante variada, conforme demonstrado no gráfico das avaliações estaduais de educação com alunos do 2º ano do ensino fundamental, prevalecendo o índice “Recomendado” do Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa), conforme a Figura 1.

Figura 1 - Níveis de aprendizagem em Matemática de 2019



Fonte: Minas Gerais (2019).

A escola acredita que os fatores que podem influenciar nas variações de resultados das avaliações externas na instituição escolar são complexos e diversos, indo desde as características sociais, econômicas e culturais dos alunos e de suas famílias até fatores circunstanciais, históricos e de (ausência e/ou enfraquecimento) políticas públicas de investimentos em educação. Porém, diante dos resultados, a gestão escolar buscou ações mediadoras entre as informações obtidas com resultados e o processo de transformação e aprimoramento do processo de escolarização.

PPP DA ESCOLA MUNICIPAL DIONÍSIO JOAQUIM RODRIGUES

A Escola Municipal Dionísio Joaquim Rodrigues está situada no bairro Cacôco de Baixo, no Sudoeste de Divinópolis, e demonstra uma forte conexão com a comunidade, fato que é crucial devido às famílias desta região serem consideradas de baixa renda (IBGE, 2020), com muitas delas vivendo com um salário mínimo. Muitas crianças que frequentam esta escola dependem da merenda como principal fonte de alimentação. Para apoiar os alunos, a escola não tem parcerias e depende apenas dos recursos fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação (Divinópolis, 2020).

No território escolar, não há espaços públicos para lazer. A escola não possui biblioteca, e o acesso à internet é assaz precário. Apenas 20% dos alunos moram nas proximidades da escola, pois ela está localizada em zona semirrural; os demais estudantes moram nos bairros adjacentes e dependem do transporte escolar como única forma para locomoção até a escola. As famílias têm pouca participação na escola durante o ano letivo: menos de 1% dos pais procura a escola voluntariamente para saber sobre

a aprendizagem de seus filhos e cerca de 50% só comparecem às reuniões quando solicitados ou nas festividades.

A escola observou, ao longo do ano letivo de 2021, alguns pontos importantes relacionados à frequência e ao desempenho dos alunos e destacou alguns motivos que podem contribuir para a melhoria destes fatores:

- Maior parceria entre família e escola;
- Parceria efetiva entre a comunidade e a Assistência Social (Centro de Referência de Assistência Social – CRAS, Conselho Tutelar etc.);
- A gratuidade de locomoção, por meio do transporte oferecido pela Secretaria Municipal de Educação;
- Envolvimento dos profissionais da Educação em busca de um melhor desenvolvimento educacional, levando em consideração a realidade socioeconômica e cultural dos educandos;
- Realização de projetos integradores com foco na participação da comunidade. Quando o assunto é a comunidade, a escola deve utilizar formas de ensino como projetos, dinâmicas e sequências didáticas para ensinar os alunos a importância de viver em sociedade e a noção de dignidade humana, cidadania e igualdade de direitos. E, por se encontrar em uma zona rural, possui maior facilidade em mostrar para os alunos a relação que os indivíduos têm com a natureza e a sustentabilidade ambiental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tanto as referências bibliográficas quanto os casos apresentados no texto foram analisados a partir de diferentes teorias

que convergem na importância das relações interpessoais, da estabilidade familiar, do envolvimento das comunidades na escola e do vínculo afetivo no processo de aprendizagem escolar e no desenvolvimento infantojuvenil. Com efeito,

[...] tornou-se possível observar a importância da família na vida do educando e o resultado no desempenho escolar dos alunos avaliados. O desempenho escolar está intimamente ligado ao relacionamento do educando com a família/escola, e por consequência disto, resultará o seu sucesso ou o seu fracasso educacional (Silva, 2008, p. 10).

O vínculo afetivo necessário para o sucesso da aprendizagem corresponde a uma relação interpessoal inscrita no processo de internalização dos valores sociais. Nessa relação, o outro atribui significados e considera os recursos e a história do sujeito, permitindo ampliar o domínio que o sujeito tem da leitura e da escrita.

O trabalho também resgata a dimensão afetiva e a integra à dimensão cognitiva nos processos de ensino e aprendizagem. Embora teóricos como Carl Rogers e Enrique Pichon-Riviere (1977 e 2009, respectivamente, *apud* Calejon, 2011) tenham enfatizado diferentes aspectos das relações interpessoais, os conceitos de internalização, vivência, imaginação criativa e funções psíquicas superiores permitem uma compreensão mais clara de como as condições materiais de vida, os conteúdos da cultura e a natureza das relações interpessoais influenciam o sujeito em diferentes momentos de sua trajetória de formação e desenvolvimento.

A ZDP, um conceito amplamente discutido na literatura e nos discursos dos educadores (Vygotsky, 1984), aponta para o lugar do “outro” (grupo, família, escola), do desenvolvimento

real ou atual do sujeito, do desenvolvimento potencial, do papel da comunicação e da atividade. No entanto, aplicar estes conceitos na organização da ação educativa pode ser mais desafiador do que simplesmente escrever sobre eles.

A influência da origem social, assim como da prática pedagógica do professor sobre o padrão de estímulo intelectual e afetivo das crianças, é indiscutível. Foi confirmado que a estabilidade familiar e uma infraestrutura socioeconômica digna estejam diretamente ligadas ao nível de aprendizagem escolar dos jovens, independentemente se se trata de organizações familiares tradicionais ou alternativas. O envolvimento dos pais, ou no caso de crianças criadas por tios, tias ou avós ou avôs, na vida escolar dos estudantes também é um fator importantíssimo para o pleno desenvolvimento escolar deles.

Por fim, em função disso, como destacado ao longo deste capítulo, a tríade família/escola/estudante deve sempre estar vinculada para que o desempenho educacional dos alunos seja satisfatório e a aprendizagem, não somente a memorização vazia, aconteça, uma vez que a presença ativa dos pais na escola e o envolvimento nas tarefas escolares de seus filhos são indispensáveis neste processo, mitigando dificuldades cognitivas e vulnerabilidades socioeconômicas e materiais. Neste sentido, entende-se que a Zona de Desenvolvimento Potencial explanada por Vygotsky (1984) é fortemente influenciada por elementos como o envolvimento familiar e comunitário no processo de aquisição de conhecimentos e habilidades dos alunos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, E. dos S. Afetividade no processo de aprendizagem. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 41, 27 out. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: 1988.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

CALEJON, L. M. C. Desempenho escolar e vulnerabilidade social. **Revista Exitus**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 146-164, jul./dez. 2011.

CARMO, M. E. do; GUIZARDI, F. L. O conceito de vulnerabilidade e seus sentidos para as políticas públicas de saúde e assistência social. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 34, p. 1-14, 2018.

CASARIN, N. E. F. **Família e aprendizagem escolar**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Faculdade de Física. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

CATÁO, L. P.; PIRES, J. R. F.; CORGOZINHO, B. de S. **Divinópolis: história e memória**. Belo Horizonte: Editora Crisálida, 2015.

CHILDFUND BRASIL. Três projetos para melhorar a vida de crianças em situação de pobreza. 2011.

DIVINÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. 2021.

FERREIRA, M. de C. T.; MARTURANO, E. M. Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 35-44, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 23 mar. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 23 mar. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua)**. 2022.

INSTITUTO UNIBANCO. **Observatório da Educação**. Família na escola: como ações de integração podem ajudar. São Paulo: 2022.

MALDONADO, M. T. **Comunicação entre pais e filhos: a linguagem do sentir**. São Paulo: Saraiva, 1997.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Programa de Avaliação da Alfabetização – Proalfa, 2019.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – OEI. **Educação em Pauta 2022: desafios da educação básica no Brasil**. 1. ed. Brasília, DF: OEI, 2022.

SILVA, M. T. T. dos S. **Relação família-escola com as repercussões no desempenho escolar de crianças no ensino fundamental**. 2008. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SILVA, S. B. da; RAPOPORT, A. Desempenho escolar de crianças em situação de vulnerabilidade social. **Revista Educação em Rede: Formação e Prática Docente**, Cachoeirinha, v. 2, n. 2, p. 1-26, 2013.

SOUSA, A. S. de; OLIVEIRA, G. S. de; ALVES, L. H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, Uberlândia, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021.

VIEIRA, M. C. Impactos do Programa Bolsa Família na vida das famílias egressas com foco nas mulheres titulares do benefício em São Luís/MA. **Dossiê Observatório Social e do Trabalho**. São Luís: GAEPP/UFMA, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

CAPÍTULO 10

PAULO FREIRE E SEU LEGADO NA GESTÃO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE DIVINÓPOLIS

BUENO, Shaenny Carolina³³

SANTOS, Talita Gomes³⁴

BARBOSA, José Márcio Silva³⁵

RESUMO

Atualmente, o debate sobre a gestão da educação municipal tem se tornado relevante e alcançado cada vez mais centralidade. O presente capítulo propõe analisar as contribuições do pensamento freireano no Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma instituição de educação básica que o homenageia – a Escola Municipal Professor Paulo Freire, localizada em Divinópolis (MG) – e, mais especificamente, de que modo os princípios freireanos se encontram na escola. Utilizou-se a metodologia qualitativa de cunho exploratório nas teorias da gestão educacional de Paulo Freire, com análises sobre o material bibliográfico e documental. Evidenciou-se a força do legado pedagógico de Paulo Freire desenvolvido ao longo da trajetória escolar e que a levou a abordar questões em torno do ensino e da aprendizagem das crianças e dos adolescentes, reafirmando a importância do educador brasileiro na construção da democratização da educação, isto é, a participação mais

33 Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)/Unidade Acadêmica de Divinópolis.

34 Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)/Unidade Acadêmica de Divinópolis.

35 Professor da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)/Unidade Acadêmica de Divinópolis. E-mail institucional: jose.barbosa@uemg.br

ávida entre aqueles que fazem parte do ambiente escolar na tentativa de promover uma democratização da educação e da gestão.

Palavras-chave: Gestão democrática. Projeto Político-Pedagógico (PPP). Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

A gestão da educação básica tem suscitado múltiplos olhares e inspirado diferentes propostas pedagógicas. Esta perspectiva coloca os estudiosos deste tema diante da intenção de compreensão e reconstrução de conhecimentos existentes ao estabelecer uma discussão acerca da gestão educacional municipal e dos seus desdobramentos em relação às dimensões pedagógicas a serem revisitadas. Nesse sentido, o presente capítulo tem como objetivo analisar as contribuições da ação dialógica de Paulo Freire na gestão educacional e sua aplicação na prática docente e escolar. Partindo deste pressuposto, investigou-se o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Professor Paulo Freire, de Divinópolis (MG), e observou-se a organização e gestão escolar mediante a teoria produzida pelo autor que dá nome à escola³⁶.

Ao escolher Paulo Freire³⁷, reconhecido desde 2012, por força de lei, como o patrono da educação brasileira, para

36 É importante ressaltar que a ideia de análise do PPP surgiu a partir da participação no projeto de pesquisa sob a coordenação do Prof. Dr. José Márcio Silva Barbosa e intitulado “A gestão da educação municipal sob as dimensões pedagógica, financeira e administrativa: perspectivas teóricas e relatos de experiências”, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UEMG Divinópolis e composto por cinco discentes do curso de Pedagogia da Unidade. O referido projeto proporcionou importantes reflexões que culminaram na realização do presente trabalho.

37 Educador e filósofo brasileiro. Nascido em Recife (PE), em 19 de setembro de 1921, e falecido em São Paulo (SP), em 2 de maio de 1997.

embasamento teórico, deve-se destacar, também, sua preocupação com o social, uma vez que a sua perspectiva de gestão democrática visa a uma educação e a uma posição progressista, ou educativo-crítica, como ele mesmo menciona no livro **Política e Educação**. Freire (2001) também fala da violência da política da cidade e sobre como isso limita o “direito das gentes” e restringe a cidadania ao indagar a respeito da educação para todos.

Para a realização deste trabalho, foi utilizada a metodologia qualitativa de cunho exploratório nas teorias de Paulo Freire em torno da gestão educacional. Tomitch e Tumolo (2009) salientam que a pesquisa exploratória está intimamente relacionada às pesquisas bibliográficas, buscando aprofundar em determinada temática e possibilitando discussões diferenciadas sobre as perspectivas de pergunta/hipótese.

Além disso, foram adotados, como procedimentos metodológicos, a pesquisa documental e o levantamento bibliográfico, nos quais foram dispostas análises sobre o material bibliográfico pesquisado, de forma a abordar as ideologias presentes nos textos, e o material documental, visto que foi feita também a análise do PPP da Escola Municipal Professor Paulo Freire com o objetivo de comparar a teoria e a prática exercidas na confecção destes documentos. Sendo assim, trata-se de um estudo de caso, no qual se busca investigar, de forma mais intimista, seu objeto, possuindo um recorte mais reduzido e delimitado.

Deve-se salientar que as dimensões políticas e práticas do PPP da escola selecionada levaram a investigar o arcabouço teórico de Paulo Freire, tendo em vista que suas obras têm possibilitado fundamentar as produções teóricas que compõem o universo das discussões acerca do conceito de gestão democrática e participativa e seguem influenciando reflexões a respeito de vários posicionamentos articulados à Educação.

Por certo, o mapeamento de algumas obras de Freire apresentados em seguida traz alguns elementos dos princípios pedagógicos do autor que são centrais para a compreensão de sua práxis e de relevância para a gestão da escola municipal.

De início, **Política e Educação** é um compilado de textos escritos e discutidos em reuniões por Paulo Freire no decorrer do ano de 1992. Os capítulos possuem um fio condutor em comum: o pensamento político-pedagógico. Neste livro, o filósofo afirma que “a educação é uma prática permanente” (Freire, 2001, p. 11), pois o ensinar e aprender faz parte do ser humano. O homem, ao ter consciência de sua finitude e de que “podia saber mais”, corrobora para a permanência do aprendizado³⁸. Contudo é preciso olhar para essa educação e entender sua complexidade.

A narrativa defendida por Freire (2001) é de uma educação democrática, e, para isso, ele apresenta pontos que carecem de atenção, como, por exemplo, a tolerância, a igualdade, a autonomia das instituições e a descentralização do poder. Além disso, em uma escola democrática, é importante que o professor e suas posições políticas sejam respeitados, pois não existe uma educação que seja neutra.

Uma das bonitezas da prática educativa está exatamente no reconhecimento e na assunção de sua politicidade que nos leva a viver o respeito real aos educandos ao não tratar, de forma sub-reptícia ou de forma grosseira, de impor-lhes nossos pontos de vista. Não pode haver caminho mais ético, mais verdadeiramente democrático do que testemunhar aos educandos como pensamos, as razões por que pensamos desta ou daquela forma, os nossos sonhos, os sonhos por que brigamos, mas, ao mesmo tempo, dando-lhes provas concretas, irrefutáveis,

38 O aprender referido pelo autor não diz respeito somente à escolaridade.

de que respeitamos suas opções em oposição às nossas (Freire, 2001, p. 21).

Outra obra importante para o nosso referencial teórico é **Pedagogia da autonomia** (1996), na qual Paulo Freire retoma questões que já foram pontuadas em outros estudos, como, por exemplo, a formação e a prática docente. O autor apresenta os aspectos da prática educativo-crítica (ou progressista) e reitera que a Pedagogia deve ser fundada na ética, no respeito à dignidade e, principalmente, na autonomia do educando (assim como o próprio título do livro diz).

Paulo Freire se coloca em uma posição contrária às práticas de desumanização e critica a ética do mercado e do lucro. Em seu entendimento, o docente deve seguir uma “ética universal do ser humano”, isto é, aquela que condena a exploração do homem, bem como a discriminação de raça, gênero e classe. Deste modo, ao pensar nos “excluídos” e nas injustiças sociais, ele reprova o ideal neoliberal, pois este estimula o individualismo e a competitividade (Freire, 1996).

Já o livro **Educação como prática da liberdade**, ao fazer reflexões sobre como a escola é um espaço social, ajudou a pensar nos diálogos voltados para a democracia e a realidade sociocultural do educando. A educação, além de promover a liberdade do estudante, deve ser um agente transformador, para que este seja um cidadão crítico e participativo (Freire, 1967).

Ao trazer o pensamento freireano, o trabalho se faz relevante devido à diferente abordagem dada aos estudos do filósofo, enfatizando suas colocações e contribuições em torno da gestão educacional. Sendo assim, este capítulo viabiliza análises bibliográficas sobre o educador e a prática na gestão municipal, através do PPP da Escola Municipal Professor Paulo Freire.

Ao propor um estudo sobre gestão escolar e as contribuições de Paulo Freire, busca-se demonstrar a relevância de seus trabalhos em todos os campos da instituição, sejam elas pedagógicas, administrativas ou da vivência coletiva da comunidade escolar. Dentro deste contexto, algumas questões foram colocadas em análise: quais são as contribuições do pensamento freireano no PPP de uma instituição de educação básica que o homenageia – a Escola Municipal Professor Paulo Freire, localizada em Divinópolis (MG) – e, mais especificamente, de que modo os princípios freireanos se encontram no PPP da escola? Através desta análise, busca-se extrair lições que subsidiem extensos debates sobre o cotidiano e o gerenciamento das unidades escolares municipais.

GESTÃO DEMOCRÁTICA: CONTEXTO HISTÓRICO E PRINCÍPIOS NA LEGISLAÇÃO

De acordo com o **Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa** (Ferreira, 2004), a palavra “gestão” significa ato de gerir; administração. Porém, ao se referir ao contexto escolar, o termo revela inúmeros outros sentidos. A literatura aponta que, inicialmente, “gestão escolar” se referia aos aspectos administrativos e técnicos da função. Com as mudanças históricas e sociais, o conceito adquiriu caráter pedagógico e político, sendo “socialmente construído e reconstruído de acordo com a evolução histórica e das políticas educacionais em pauta” (Oliveira; Vasques-Menezes, 2018, p. 898).

Atualmente, ao falar de gestão escolar, o debate é pautado em torno de uma “gestão democrática”. Seu princípio compreende a participação de todos os docentes e da comunidade escolar nas decisões e ações da escola, bem como nas avaliações

e na apresentação pública dos processos e resultados (Lück *apud* Oliveira; Vasques-Menezes, 2018). Deste modo, se a democracia é construída coletivamente, a gestão democrática não pode ficar restrita aos gestores, uma vez que eles devem receber o apoio e a participação de todos aqueles que fazem parte da comunidade: pais, alunos, funcionários, professores, secretários etc. (Souza; Pires, 2018).

O tema da gestão democrática recebeu maior atenção e, principalmente, meios legais com a Constituição Federal promulgada em 1988. Neste contexto, o Brasil estava marcado pelo lento processo de abertura política após o governo da ditadura civil-militar³⁹, que, como se sabe, foi um período no qual o autoritarismo, a repressão e o cerceamento aos movimentos sociais se tornaram frequentes no cenário nacional (Napolitano, 2014). Paulo Freire, inclusive, foi afetado diretamente pela ditadura militar, pois foi preso e exilado nesse período, o que afetou diretamente sua vida e obra. Na seção “Esclarecimento” do livro **Educação como prática da liberdade**, o autor justifica: “Não há homem no vazio” (Freire, 1967, p. 35). O esforço educativo que envolveu o autor e que se pretende expor neste capítulo, ainda que tenha validade em outros espaços e em outro tempo, foi marcado pelas condições especiais da sociedade brasileira.

Na mesma obra, o autor mostra números alarmantes que reforçam a relevância política da exclusão dos analfabetos no período, bem como uma democracia parcial e seletiva. Em 1960, encontravam-se registrados 15,5 milhões de eleitores para uma população de 34,5 milhões com 18 anos de idade ou mais. Os iletrados só tiveram o direito de depositar o voto nas urnas a partir de 1985.

39 A ditadura civil-militar brasileira teve início em 1964, quando, por meio de um golpe arquitetado por civis e militares, o então presidente João Goulart foi deposto do poder. Durante esse período, o Brasil passou por várias transformações políticas, econômicas, sociais, culturais, e, também, no campo educacional (Motta, 2000).

Embora oficialmente a ditadura tenha terminado em 1985, com a eleição indireta para presidente do civil Tancredo Neves, a real abertura política do país aconteceu somente após 1988, com a promulgação de uma nova Constituição. E é neste ponto que se chama a atenção do leitor.

As consequências da ditadura civil-militar trouxeram o desejo da criação de um país democrático, bem como a aversão ao autoritarismo (ao menos por uma parte da sociedade). Os reflexos deste período apresentaram-se em vários setores, dentre eles na institucionalização da gestão democrática como um princípio legal da Constituição. No Art. 206, inciso VI, a Carta Magna brasileira, ao estruturar os preceitos da educação, indica a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (Brasil, 1988). Entretanto foi somente em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que o tema ganhou força.

A LDB nº 9.394/1996 dispõe sobre a autonomia das instituições de ensino para definir as normas da gestão democrática, observando os seguintes princípios: “I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; e II) participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (Brasil, 1996)⁴⁰. Neste momento, pode-se perceber a ênfase dada ao papel do PPP para a garantia de uma democratização da educação.

Mais recentemente, o Plano Nacional de Educação referente aos anos de 2014-2024 propôs o prazo de dois anos para a efetivação da gestão democrática, dispondo de recursos e apoio técnico da União para o cumprimento de tal meta. O documento determina que o conceito de gestão democrática está amparado nas seguintes modalidades:

40 A LDB de 2017 mantém as regulações acerca da gestão democrática nos estabelecimentos de ensino.

Escolha de diretores ocorrer a partir de critérios técnicos de mérito e desempenho, associados à participação da comunidade escolar; a escola possuir autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira; a elaboração de projeto pedagógico, currículos escolares, planos de gestão escolar, regimentos escolares e constituição de conselhos escolares ou equivalentes envolver a participação e consulta às comunidades escolar (contando com alunos e seus familiares) e local, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares (Brasil, 2015, p. 317).

Pode-se notar a sinalização sobre a importância dos diretores escolares na gestão democrática, bem como a garantia para que a escola tenha autonomia nas áreas pedagógicas, administrativas e financeiras, pois cada unidade tem suas singularidades e realidades diferentes, conforme a região em que está localizada. Também é possível observar, como bem mencionado anteriormente, a citação da criação de conselhos escolares e do PPP, uma vez que contribuem para o envolvimento da comunidade nas demandas da instituição (Brasil, 2015).

É válido ressaltar que as ferramentas mencionadas auxiliam o desenvolvimento de uma gestão democrática, mas isso não significa que tais elementos vão garantir a democracia nas escolas, porque são apenas estruturas que a potencializam. Nesse sentido, por mais que o PPP seja fundamental para o desenvolvimento escolar, é necessário um conjunto de ações e pensamentos para viabilizar sua efetivação. Souza (2019) acredita que o indicador da potência de um PPP é a forma como ele foi construído, isto é, se houve participação (ou não) da comunidade escolar durante o seu processo. Um PPP elaborado apenas pela equipe administrativa é pouco democrático.

O PPP decorre de uma construção social e é fruto do trabalho coletivo da escola (Martiniaki; Gracino, 2014). O documento é fundamental para a democratização escolar e, por esta razão, é objeto de estudo do presente capítulo. O projeto deve ser regido por todos os membros da instituição e deve conter

contextualização e caracterização da escola; concepção de educação e de práticas escolares; diagnóstico da situação atual; objetivos gerais; estrutura de organização e gestão; proposta curricular; proposta de formação continuada de professores; proposta de trabalho com pais, comunidade e outras escolas de uma mesma área geográfica; e, por fim, as formas de avaliação do projeto (Libâneo *apud* Martiniaki; Gracino, 2014, p. 198).

Ao abordar os debates atuais sobre gestão democrática e sua aplicação no ambiente escolar, é interessante observar as dificuldades da implementação da democracia em tal instituição. Diógenes (2011) e Lima (2018) discorreram sobre os obstáculos e as razões pelas quais são tão difíceis de garanti-la. Ambos concordam que a ideologia capitalista e neoliberal são entraves para a democratização.

Diógenes (2011) critica as reformas educacionais no Brasil, afirmando que não foram consideradas as particularidades de cada região, além de existir uma relação entre elas com uma política conservadora que serve aos interesses do capitalismo. Já Lima (2018) considera que a gestão frequentemente é resistente à ideia de democracia, tendo em vista que o Brasil passou por longos períodos sob a égide do autoritarismo. Devido às circunstâncias históricas e de políticas educacionais neoliberais e de teor tecnocrático, a efetivação plena da gestão democrática vem

sofrendo impasses no Brasil (Lima, 2018). Nesse impasse entre gestão democrática e gestão empresarial (discurso de eficiência e eficácia), que demonstra a presença da ideologia capitalista e neoliberal nas escolas, se esquecem de que o educar é uma especificidade humana. Entretanto, apesar das dificuldades da implantação nas escolas no Brasil, sua política é de suma importância para uma educação de qualidade e um ensino mais democrático e igualitário.

Nessa perspectiva, como será apresentado a seguir, as questões tratadas anteriormente afetam também o PPP das escolas, entre os quais o da Escola Municipal Professor Paulo Freire, de Divinópolis (MG), nosso objeto de análise.

O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE E A DISCUSSÃO SOBRE GESTÃO DEMOCRÁTICA

As discussões a respeito da democratização escolar são embasadas, principalmente, nas considerações de Paulo Freire. Embora sua principal preocupação fosse a educação no campo, seu pensamento traz importantes observações que ajudam a analisar as questões do PPP da escola que o homenageia.

Em **Pedagogia da autonomia** (1996), Paulo Freire afirma que todo estudante tem sua autonomia, e o professor deve respeitá-la. É papel do profissional querer bem aos seus alunos e ter a disponibilidade para o diálogo. A formação docente, por conseguinte, deve promover a criticidade, principalmente a crítica sobre a prática (que é permanente). Além disso, o método e a pesquisa ajudam na competência do profissional e na consciência de suas decisões. “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (Freire, 1996, p. 31).

A educação defendida por Freire estabelece o respeito aos saberes dos educandos, reconhecendo não só sua identidade cultural, mas o conhecimento prévio destes. Ratificando tal afirmação, ele expressa: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 13). Nesse sentido, é fundamental que a pedagogia incentive o bom senso, a humildade, a tolerância, a generosidade e o saber escutar (Freire, 1996).

Paulo Freire⁴¹ (2001), ao discorrer sobre a prática pedagógica, que, segundo ele, é política, apresenta pontos que se relacionam ao movimento da democracia. O autor critica o autoritarismo e afirma que a escola, assim como outros espaços da sociedade, deve ser democrática. A democracia, que é pautada na tolerância, reivindica o direito à educação e o direito de ser diferente. Deste modo, deve haver respeito e superação dos preconceitos contra raça, classe e sexo.

Para que seja um espaço democrático, é fundamental que a escola tenha estruturas democratizantes e que incentivem a presença da sociedade civil. Sendo assim, há a necessidade do rompimento de lideranças autoritárias, e, se preciso, uma reforma administrativa para que os aparatos técnicos sejam também democráticos (Freire, 2001).

Em **Política e Educação** (2001) e **Pedagogia da autonomia** (1996), Paulo Freire cita o exemplo de quando foi secretário

⁴¹Paulo Reglus Neves Freire nasceu em 19 de setembro de 1921, em Recife (PE). Em 1958, realizou sua tese para o concurso da Universidade do Recife, sendo, anos depois, professor de História e Filosofia da Educação da mesma instituição. Durante o período da ditadura civil-militar, o filósofo foi exilado, retornando ao Brasil somente nos anos finais do governo. Dentre os principais trabalhos realizados por Paulo Freire, estão a docência na Universidade de Harvard, a consultoria no Departamento de Educação do Conselho Mundial das Igrejas (Genebra, Suíça) e a consultoria educacional em várias outras nações, principalmente nos países africanos. Freire também lecionou na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Por fim, em 1989, foi secretário de Educação do município de São Paulo. Suas principais obras são **Educação como prática da liberdade** (1967), **Pedagogia do oprimido** (1968), **Cartas à Guiné Bissau** (1975), **Pedagogia da esperança** (1992) e *À sombra desta mangueira* (1995) (Gadotti, n.d.).

de Educação da cidade de São Paulo, durante o governo de Luiza Erundina (1989 a 1992), e lembra as mudanças administrativas que realizou para que a própria Secretaria fosse mais democrática. Como secretário, ele atuou para que as instituições tivessem autonomia, a fim de que pais, alunos, docentes e outros membros da comunidade escolar tivessem seu devido reconhecimento e, sobretudo, para que as decisões fossem descentralizadas.

Ao mencionar o momento em que ocupou o cargo na Secretaria de Educação (1989 a 1991), Freire denuncia o descaso com as escolas, bem como a má estrutura e a falta de materiais⁴². Sua abordagem traz uma reflexão sobre o papel do Poder Público em todos os setores que dimensionam a educação: pedagógico, administrativo e financeiro. Em um rigoroso comentário, ele diz: “Como cobrar das crianças um mínimo de respeito às carteiras escolares, às mesas, às paredes se o Poder Público revela absoluta desconsideração à coisa pública?” (Freire, 1996, p. 24).

Pode-se notar que uma das principais críticas do filósofo se refere ao Estado e à maneira pela qual este concebe as demandas educacionais, não só com relação ao “oferecimento básico” do ensino, mas também ao suporte para que as unidades tenham uma gestão democrática. Mais adiante, esta discussão será retomada no capítulo.

Um dos pontos acentuados pelo autor é a maior participação comunitária nas demandas da escola. Contudo a autonomia da escola, tão discutida por Freire, não significa omissão do Estado. O governo tem o dever de ofertar um ensino de qualidade e que atenda a todas as camadas sociais. “A luta pela autonomia da escola não é antinômica à luta pela escola pública” (Freire, 2001, p. 39).

42 Freire (2001) afirma que, durante o seu mandato, encontrou escolas sem lápis, papel, giz, merenda e, também, escolas que, mesmo inauguradas, estavam sem cadeiras, alunos e professores.

Paulo Freire também defende uma “educação popular”, ou seja, uma educação que estimule a presença das classes populares na luta contra as injustiças sociais, que respeite os discentes, independentemente da classe, e que trabalhe pela qualidade do ensino. Todavia, na perspectiva direitista, as escolas não se enquadram nos aspectos da educação popular, e, consequentemente, nestes casos, não existiria uma gestão democrática (e, se existe, está apenas em seu discurso) (Freire, 2001).

De modo geral, do ponto de vista da direita, a gestão é democrática na medida em que o professor ensine, o aluno estude, o zelador use bem suas mãos, a cozinheiro faça a comida e o diretor ordene. O que não significa, na perspectiva progressista, não dever o professor ensinar, o aluno estudar, o zelador não usar suas mãos, a cozinheira não cozinhar e o diretor não dirigir. Significa, na perspectiva progressista, deverem ser respeitadas e dignificadas estas tarefas, importantes todas, para o avanço da escola. Sem fugir à responsabilidade de intervir, de dirigir, de coordenar, de estabelecer limites, o diretor não é, porém, na prática realmente democrática, o proprietário da vontade dos demais. Sozinho, ele não é a escola. Sua palavra não deve ser a única a ser ouvida (Freire, 2001, p. 50).

Na perspectiva progressista defendida por Freire (2001), o diretor ou gestor escolar não é o proprietário da escola, e, portanto, suas atividades e “vontades” não devem ser únicas. É necessário que haja um diálogo, sobretudo com os alunos, professores, funcionários e o restante da comunidade, ou seja, sempre buscando a qualidade do ensino e a melhoria do cotidiano da unidade.

A ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR PAULO FREIRE: ANÁLISE DO PPP

A escolha de realizar a análise do PPP da Escola Municipal Professor Paulo Freire se deu a partir da definição inicial da temática do projeto, que seria uma análise bibliográfica da obra de Paulo Freire no ano de seu centenário, com foco em como o professor entendia a gestão escolar. Pensou-se que seria importante perceber na prática como suas teorias são (ou não) aplicadas nas escolas. A escolha da instituição ocorreu devido ao fato de ela carregar o nome do professor, além do envolvimento pessoal de uma das autoras deste capítulo, que durante a infância estudou na unidade escolar e, recentemente, cursou licenciatura em Pedagogia em uma Instituição de Ensino Superior.

A Escola Municipal Professor Paulo Freire foi criada com o objetivo de absorver a procura de vagas para a educação infantil e o ensino fundamental da região Sudeste de Divinópolis.

A escola está localizada no bairro Dona Rosa, na zona urbana de Divinópolis (MG), e oferta os 1º e 2º períodos da pré-escola e os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º). Com um total de 527 alunos matriculados, segundo o Censo de 2020, 54% são do sexo feminino, e 46%, do sexo masculino. Já o corpo docente é composto por 27 professores (8 na educação infantil e 19 no ensino fundamental).

De acordo com o PPP da escola (2021-2022), a unidade está situada em uma região periférica da cidade e recebe discentes de baixo nível social e de vários bairros de Divinópolis. Nesse sentido, a clientela é diversificada e a escola tem a necessidade da adoção de métodos e práticas que amparem estes estudantes em situação de vulnerabilidade.

A escola foi fundada alguns anos após o fim da ditadura militar, quando se começou a colocar em prática algumas das di-

retrizes determinadas na Constituição Federal de 1988, como a LDB, citada anteriormente. Essa mudança histórica foi determinante na condução de ações e decisões para realização do projeto de formação política e educacional que foi implementado na instituição, com as contribuições da obra de Paulo Freire, educador que é homenageado pela escola, embora em nenhum momento o texto do PPP explique o porquê da escolha de seu nome para batizar a instituição.

O PPP é um documento de extrema relevância para a gestão educacional, pois vai definir o “tipo” de escola que se propõe construir. É ele que vai organizar todo o trabalho da instituição, reunindo “as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho, a avaliação” (Veiga, 2002, p. 22). O PPP é “construído e vivenciado em todos os momentos” (Veiga, 2002, p. 1) e está relacionado ao compromisso sociopolítico e com a formação do cidadão. Desta forma, ao analisar o PPP da Escola Municipal Professor Paulo Freire, foi possível compreender os processos educativos e a filosofia disseminada pela unidade.

Nesse sentido, buscou-se, no legado de Paulo Freire e em suas ideias, o princípio da construção e realização de ações educativas, com as propostas pedagógicas da escola e o atendimento da necessidade de alfabetização das crianças e dos adolescentes a partir do contexto da vida de cada um deles. Um ponto marcante no PPP e que reforça esta afirmação é que a elaboração desta proposta visa à construção da identidade da Escola Municipal Professor Paulo Freire baseada numa atuação pedagógica consistente e participativa, com a criação de um espaço de convivência, trocas, reelaboração de conhecimentos e transformação social.

Ao analisar os ideais freireanos aqui apresentados, pode-se compreender melhor a estrutura pedagógica da escola. Os

preceitos de uma gestão democrática no ambiente escolar estão presentes no PPP da escola que foi disponibilizado para análise. No fragmento a seguir, a gestão escolar demonstra preocupação com

a atual conjuntura social, política e econômica da sociedade em que vivemos; percebemos que é necessário repensar a prática pedagógica. Buscamos promover um espaço de reflexão onde todos que estão envolvidos com o processo educativo da escola possam avaliar sua postura para proporcionar aos alunos, peça fundamental de nosso trabalho, possibilidades para transformar suas vidas (Divinópolis, 2021-2022, p. 7).

Para analisar o PPP da escola, considerou-se necessário um embasamento teórico focado em algumas palavras-chave do pensamento de Paulo Freire, como a menção dos termos processo/criticidade/autonomia/liberdade. Estas palavras são muito defendidas pelo filósofo nas obras aqui analisadas. Ao buscar tais trechos, chama-se a atenção sobre como elas são abordadas no PPP, pois, no documento, é possível verificar uma preocupação com o processo avaliativo que considere todo o contexto social dos alunos.

Ambiciona-se que a escola possa, juntamente com seus educadores, promover as mudanças desejáveis para uma sociedade justa e igualitária, e sabe-se que isso não será possível se a escola não tiver clareza de seu currículo, de sua proposta pedagógica, de seu sistema de avaliação no processo de ensino-aprendizagem, compromisso, capacidade de agir e refletir sobre a realidade (Divinópolis, 2021-2022, p. 10).

Como detalhado anteriormente, Freire salienta a relevância sociocultural dos educandos. Partindo deste pensamento, entende-se que, para além do aprendizado, é válido ressaltar que a escola é um local de interação e convivência social. Um espaço onde crianças e adolescentes criam laços para além da família, formando, assim, vínculos com os colegas de sala, professores e outros profissionais. É fundamental destacar a relevância destas relações para o crescimento e a vivência dos estudantes, uma vez que o ser humano é um ser político, cultural, histórico e social e, portanto, possui a necessidade de manter relações com o outro (Freire, 1967).

O documento salienta a realidade sociocultural do seu corpo discente e assume o papel da escola em dar amparo a estas questões para, assim, garantir o direito de acesso a coisas básicas, como demonstra o seguinte trecho:

Essas dificuldades vão desde questões básicas, como alimentação, transporte, aquisição de material escolar, até aspectos mais complexos, como acesso a produtos culturais e artísticos, pouco presentes no cotidiano dos alunos. Diante do perfil do corpo discente, a escola precisa adotar métodos e práticas que possam amparar os alunos que se encontram em situações de vulnerabilidade (Divinópolis, 2021-2022, p. 9).

A obra de Freire (1967) dialoga com uma educação voltada para a conscientização, a democracia e o diálogo. Ao utilizar como base a realidade do educando, o fortalece como sujeito e lhe proporciona uma cultura capaz de colocá-lo em sintonia com o fazer social, motivando-o a intervir em seu processo de aprendizagem e agindo e refletindo sobre sua ação de mudança

e transformação em um cidadão crítico e participativo. Ao disponibilizar tal abertura democrática, as intuições de ensino demonstram caminhar lado a lado com os alunos, possibilitando a construção de uma gestão democrática que facilite a participação da comunidade escolar.

Também é importante ressaltar os trechos do documento no qual se defende um método de avaliação “como parte importante do processo educativo. Valorizam-se as aprendizagens significativas, as estratégias mentais do ato de aprender, a formação do aluno e os processos criativos; não há como pensar a avaliação como mecanismo burocrático e classificatório” (Divinópolis, 2021-2022, p. 14).

No que diz respeito às funções de seus gestores educacionais, como os supervisores pedagógicos e o diretor pedagógico, o documento institucional norteia as funções nas quais eles devem [...] observar e realizar as seguintes ações:

- Assegurar a unidade do processo pedagógico, orientando e articulando o processo de ensino e aprendizagem, conforme regulamentação no Regimento Escolar e neste PPP;
- Orientar professores no processo ensino e aprendizagem, de acordo com as linhas metodológicas deste PPP;
- Analisar os resultados da escola nas avaliações internas e externas e promover discussões, buscando ações corretivas;
- Orientar a elaboração de Planos de Intervenção Pedagógica;
- Direcionar a elaboração de planos de ensino de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Base Nacional Comum Curricular, o Currículo Referên-

cia de Minas Gerais, o Projeto Político Pedagógico e o Regimento;

- Orientar, acompanhar e arquivar Projetos estruturadores desenvolvidos pela escola, mantendo dados históricos atualizados;
- Analisar as avaliações aplicadas, se estão de acordo com os Planos de Ensino e o trabalho realizado em sala de aula, fazendo as intervenções pedagógicas necessárias (Divinópolis, 2021-2022, p. 19).

Nesse sentido, o gestor deve contar com a ajuda de todo o corpo docente e, quando possível, da comunidade escolar, para que o ensino e a aprendizagem se deem de forma concreta. Sendo assim, o professor se faz fundamental dentro do processo de uma gestão efetivamente democrática, tornando-a uma construção coletiva e participativa.

Desta forma, a proposta de desenvolver uma gestão democrática tem como um de seus mais fortes momentos ao constatar no PPP o desejo de “ampliar o senso de pertencimento e o engajamento de toda a comunidade escolar (gestores, professores, demais profissionais da unidade, pais, crianças/estudantes e comunidade) em torno de um projeto educativo comum: a aprendizagem” (Divinópolis, 2021-2022, p. 8).

Outro desdobramento ressaltado pelo documento é que as propostas pedagógicas são elaboradas com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, de forma crítica e reflexiva, por meio de estratégias e ações que possibilitem a acolhida de todas as contribuições pedagógicas.

De acordo com Freire (1996), a experiência histórica, política, cultural e social não pode se dar sem ocorrer um contato com as forças que obstaculizam a busca do desenvolvimento dos grupos e indivíduos, sendo necessário conhecer a realidade

para uma melhor formação docente e, também, para superação destes obstáculos.

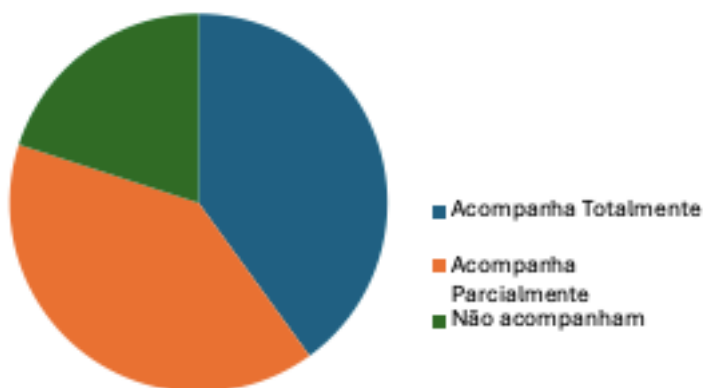
Durante a elaboração do PPP, foram realizados levantamentos de dados sobre a comunidade escolar, sendo aplicado um questionário junto aos estudantes com o objetivo de identificar e compreender como se dá a relação da escola com a comunidade. Aos alunos, foi questionado sobre como eles se sentem valorizados pela escola. Os discentes responderam que a instituição está atenta às suas necessidades, sendo bem acolhidos através de uma escuta diferenciada de seus anseios. Também foram perguntados sobre como se sentem acolhidos, e a resposta foi positiva, afirmando terem acolhimento de toda a escola, através do diálogo e da busca por toda a instituição em propiciar um ensino prazeroso, de qualidade e significativo. Disseram, ainda, que a escola proporciona autonomia a eles e que os orientam para que possam fazer suas escolhas.

Neste contexto, a prática democrática demonstra e necessita de “ação”, que significa “ato ou efeito de agir, de atuar, [...] manifestação de uma força, de uma energia, de um agente” (Ferreira, 2004, p. 23), verbo este que não se define apenas na teoria, mas, também, na prática educacional de uma verdadeira e efetiva gestão democrática.

A maioria dos discentes (90%) considera a escola um local muito interessante. Em relação às expectativas de seu futuro, 95% dos estudantes da escola pensam que vale a pena estudar na escola: “95% acreditam que concluirão a educação básica, 50% acreditam que frequentarão uma Instituição de Ensino Superior e 95% defendem que serão absorvidos pelo mercado de trabalho” (Divinópolis, 2021-2022, p. 44).

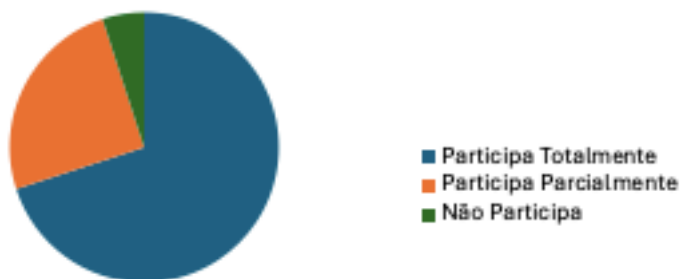
Os Gráficos 1 e 2 mostram como ocorre a participação da família, de acordo com o questionário realizado entre os alunos.

Gráfico 1 - Participação das famílias nas atividades dos filhos



Fonte: Divinópolis (2021-2022).

Gráfico 2 - Participação das famílias nas atividades realizadas pela escola



Fonte: Divinópolis (2021-2022).

Segundo Freire (1996), uma das tarefas pedagógicas dos pais é deixar óbvio aos filhos que sua participação no processo de tomada de decisão deles não é uma intromissão, mas um dever, desde que não pretendam assumir a missão de decidir por eles. E sua participação se deve dar, sobretudo, na análise, junto aos filhos, das consequências possíveis da decisão a ser tomada.

O documento traz, ainda, um tópico sobre ambiente participativo, no qual explana sobre seus espaços de participação e gestão democrática, sendo eles: Conselho Escolar, Assembleia Escolar e Assembleia de Turma. Segundo o PPP, durante a Assembleia Escolar, a instituição se comunicou com os discentes, por meio de professores e especialistas, com informação por escrito aos responsáveis, além dos murais físicos e das redes sociais. A instituição também teve como objetivo conhecer sua clientela, através de rodas de conversa e atividades que abordavam a realidade dos alunos e o desenvolvimento de projetos (Divinópolis, 2021-2022).

Em relação aos funcionários,

a escola se comunica e repassa informações [...] através do quadro de aviso na sala dos professores e na secretaria, através do e-mail institucional, através dos aplicativos de mídia social (WhatsApp etc.) e através de reuniões. Além disso, a escola disponibiliza as decisões coletivas à comunidade escolar através de quadro de avisos e bilhetes informativos. Já no Conselho Escolar, os pontos de discussão são: calendário escolar, processo de eleição do diretor escolar, prestação de conta, regimento escolar etc. A relação da escola com a comunidade é considerada ótima; a participação dos pais é efetiva (Divinópolis, 2021-2022, p. 75).

Quanto à formação e ao aperfeiçoamento dos docentes, de acordo com o PPP, 81% são professores dos anos iniciais com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído e 100% deles possuem pós-graduação.

Freire, ao longo de sua obra, sempre enfatizou a importância de o docente buscar sua constante formação. Para o autor, “o professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. [...] O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor” (Freire, 1996, p. 47).

Os dados presentes no PPP demonstram a assimilação dos professores da escola acerca de sua própria formação: em torno de 20% já se consideram formados e preparados o suficiente e não buscam aperfeiçoamento e cerca de 80% já se consideram formados e preparados o suficiente e buscam uma educação continuada, oferecida por outras instituições, e formação, através de cursos livres (Divinópolis, 2021-2022).

De acordo com o documento, a escola procura incentivar e apresenta suporte, oferecendo, por meio de seus especialistas, consultoria pedagógica para todos os docentes. A definição dos temas desenvolvidos é feita pela escola e seus atores através de um estudo que permeia toda a realidade da escola, visando atender às necessidades dos alunos em suas múltiplas competências.

Em relação à participação dos professores,

a direção da escola busca criar condições para o fortalecimento do trabalho coletivo, incentivando a troca de experiências/estratégias pedagógicas e atividades inovadoras entre os professores por meio de múltiplas oportunidades para que o corpo docente desenvolva, coletivamente, projetos interdisciplinares e multidisciplinares, através de atividades inovadoras e transformadoras ao conhecimento dos alunos, dando condições, através de uma equipe pedagógica atenta que promove o diálogo e sugere ações efetivas de aprendizado (Divinópolis, 2021-2022, p. 78).

Em concordância com as reflexões de Freire (1996), nas quais, com o exercício da autonomia, atribui-se, também, responsabilidade, deve-se ressaltar que somente dessa forma podem-se alcançar tais mecanismos democráticos.

Um esforço sempre presente à prática da autoridade coerentemente democrática é o que a torna quase escrava de um sonho fundamental: o de persuadir ou convencer a liberdade de que vá construindo consigo mesma, em si mesma, com materiais que, embora vindo de fora de si, sejam reelaborados por ela, a sua autonomia. É com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o “espaço” antes “habitado” por sua dependência. Sua autonomia que se funda na responsabilidade que vai sendo assumida (Freire, 1996, p. 48).

Em vista disso, compreende-se que o projeto ressaltado anteriormente possibilita uma proximidade entre os membros da comunidade escolar: “Essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia” (Freire, 1996, p. 49).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os aspectos analisados neste trabalho, conclui-se que a gestão democrática demonstra ainda alguns desafios a serem superados na maioria das instituições escolares. Os trechos aqui destacados do PPP da Escola Municipal Professor Paulo Freire dialogam com as reflexões feitas pelo educador, ao apontar e questionar o processo de uma gestão educacional efe-

tivamente democrática e a fundamentação dos preceitos participativos da comunidade educacional como um todo.

Retomar o pensamento de Paulo Freire é uma oportunidade motivadora de reflexão crítica, ao trazer a utilização das ideias do educador neste trabalho e demonstrar suas contribuições de forma significativa para discussões relacionadas a diversos aspectos no contexto escolar, como na organização do currículo, na elaboração de atividades didático-pedagógicas para a sala de aula e, principalmente, na reestruturação do PPP.

Ao buscar entender as representações e o processo educacional presente no documento, compreende-se que os projetos nele apresentados demonstram aproximar a comunidade do cotidiano escolar, mesmo que de forma um pouco “superficial”. Compreende-se, ainda, que o documento aqui analisado é atualizado e está dentro da realidade social e pandêmica enfrentada recentemente. Tal fato se concretiza quando ele se propõe democratizar os meios avaliativos e seu processo educacional de forma a considerar o contexto sociocultural de seus alunos.

Além disso, corrobora-se com os pensamentos de Diógenes (2001) e Lima (2018), ao identificarem que os percalços burocráticos da estrutura capitalista vêm atrapalhando o andamento e até mesmo a implementação de uma ideia democrática dentro das instituições de ensino em nosso país. Ao adentrar no campo historiográfico, as políticas públicas ainda demonstram certo atraso em implementar o processo democrático nas escolas. Nesse sentido, cabe uma importante reflexão: se este processo pode ser uma utopia dentro das estruturas do capitalismo vigente em nossa sociedade em relação às possíveis respostas às perplexidades provocadas por um contexto neoconservador e neoliberal.

Compreende-se que as análises aqui apresentadas se limitam à teoria. Ressalta-se que o mesmo não pode ser utilizado para retratar a realidade da instituição escolar em questão,

uma vez que, na maioria das vezes, as práticas ficam somente no papel, sendo tratadas como mera formalidade. E, dessa forma, acredita-se que todos os profissionais da Escola Municipal Professor Paulo Freire terão fontes mais ricas e democráticas se continuarem dialogando com o pensamento freireano, a partir dos diferentes enfoques da gestão escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024**: linha de base. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: 1988.

DIÓGENES, E. M. N. A história política da gestão democrática da educação pública no Brasil. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO/ CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25./2., 2001, São Paulo. **Anais...** São Paulo: 2001.

DIVINÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Escola Municipal Professor Paulo Freire. **Projeto Político-Pedagógico (2021-2022)**.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2004.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

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

FREIRE, P. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, M. **Paulo Freire: pequena biografia**. N.d.

LIMA, L. C. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 15-28, mar./abr. 2018.

MARTINIAKI, V. L.; GRACINO, E. R. A construção histórica da gestão escolar e o projeto político pedagógico como instrumento de articulação da gestão democrática. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 30, p. 188-206, jan./jun. 2014.

MOTTA, R. P. S. **Em guarda contra o “perigo vermelho”: o anticomunismo no Brasil (1917-1964)**. 2000. Tese (Doutorado em História) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

NAPOLITANO, M. **1964: história do regime militar brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2014.

OLIVEIRA, I. C.; VASQUES-MENEZES, I. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 169, p. 876-900, jul./set. 2018.

SOUZA, Â. R. de. As condições de democratização da escola pública brasileira. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 103, p. 271-290, abr./jun. 2019.

SOUZA, Â. R. de; PIRES, P. A. G.. As leis de gestão democrática da Educação nos estados brasileiros. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 65-87, mar./abr. 2018.

TOMITCH, L. M. B.; TUMOLO, C. H. S. **Pesquisa em letras estrangeiras**. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2009.

VEIGA, I. P. A. (org). **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. 14. ed. Campinas: Papirus Editora, 2002.

CONSTRUINDO CAMINHOS EDUCATIVOS I

AUTORES

ALVES, Ana Clara Pacheco
AVELAR, Petrina Rúbria Nogueira
BARBOSA, José Márcio Silva
BUENO, Shaenny Carolina
CASTRO, Emilly Mariane de Souza
CAMPOS, Samyra Gonzaga
CUNHA, Michael de Oliveira
FLORÊNCIO, Thays Cruz
FREITAS, Marcel de Almeida
GARBOCCI, Luiza Helena Lima
GOMES, Sabrina Luiza Batista
GONÇALVES, Lina Maria
LOPES, Túlio César Dias
MENESES, Thaís
MIGUEL, Ana Helyse dos Reis
MOREIRA, Priscila Cristiane Ferreira
NOGUEIRA, Júlia Fonseca
PAIVA, Tawani Mara de Sousa
PEREIRA, Márcio
RAMOS, Cíntia Cordeiro
RAMOS, Daiane Cordeiro
REIS, Alcione Aparecida Roque
RESENDE, Guilherme Henrique Tavares
RIBEIRO, Livia Maria
SANTOS, Talita Gomes
SILVA, Bruno Vidal da
SOUZA, Lorraine Cristina de



Educação
GepED
esquisa