

Instituto
Singularidades



ANAIS DA IV JORNADA SINGULAR
PEDAGOGIA

1º SEMESTRE DE 2022



ANAIS DA IV JORNADA SINGULAR
PEDAGOGIA
1º SEMESTRE 2022

ANAIS DA IV JORNADA SINGULAR PEDAGOGIA

São Paulo, Brasil - 23, 24 e 25 de junho de 2022

Realização LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
Instituto Singularidades

Organizadores

Profa. Ma. Denise Rampazzo da Silva
Profa. Ma. Fernanda Arantes
Profa. Ma. Ivaneide Dantas
Profa. Ma. Sofia de Alencastro

ANAIS DA IV JORNADA SINGULAR PEDAGOGIA

1º SEMESTRE 2022

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca
Instituto Superior de Educação de São Paulo – Singularidades

Direitos Autorais 2022

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS AOS AUTORES

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio, sem a autorização expressa dos autores.

A revisão e normalização dos textos são de responsabilidade dos autores

IV Jornada Singular (2022: São Paulo, SP)
Anais da Jornada Singular Pedagogia / 1º semestre
de Pedagogia, 23, 24, 25, jun. em São Paulo,
SP. -- São Paulo, Instituto Singularidades, 2022.
203 p.: il. 9,36 MB.

ISSN: 2764-9261

1. Educação 2. Pedagogia 3. Projeto Educacional
4. Prática de ensino 5. Didática I. Silva, Denise
Rampazzo da, org. II. Arantes, Fernanda, org. III.
Dantas, Ivaneide, org. IV. Alencastro, Sofia de, org. V.
Título.

Elaborado por Juliana Lourenço Correia – CRB/8: 10607

Realização Instituto Singularidades,
por meio da Licenciatura em Pedagogia Acervo Digital

Comissão organizadora da IV Jornada Singular

Profa. Ma. Cristina Nogueira Barelli
Profa. Ma. Denise Rampazzo da Silva
Profa. Ma. Fernanda Arantes
Profa. Ma. Ivaneide Dantas
Profa. Ma. Sofia de Alencastro

Comissão científica

Profa. Ma. Cristina Nogueira Barelli
(Coordenação de Curso – Instituto Singularidades)
Profa. Ma. Denise Rampazzo da Silva
(Docente – Curso de Pedagogia – Instituto Singularidades)
Profa. Ma. Fernanda Arantes
(Docente – Curso de Pedagogia – Instituto Singularidades)
Profa. Ma. Ivaneide Dantas
(Docente – Curso de Pedagogia – Instituto Singularidades)
Profa. Ma. Sofia de Alencastro
(Docente – Curso de Pedagogia – Instituto Singularidades)

Orientadores:

Profa. Ma. Cristiane Mori
(Docente – Curso de Pedagogia – Instituto Singularidades)
Profa. Ma. Denise Rampazzo da Silva
(Docente – Curso de Pedagogia – Instituto Singularidades)
Profa. Dra. Elizabeth Reis Sanada
(Docente – Curso de Pedagogia – Instituto Singularidades)
Profa. Ma. Fernanda Ferrari Arantes
(Docente - Curso de Pedagogia - Instituto Singularidades)
Profa. Ma. Franciele Busico Lima
(Docente - Curso de Pedagogia - Instituto Singularidades)
Prof. Ma. Ivaneide Dantas
(Docente - Curso de Pedagogia - Instituto Singularidades)
Profa. Ma. Maurício Maas
(Docente – Curso de Pedagogia – Instituto Singularidades)
Profa. Ma. Sofia de Alencastro
(Docente – Curso de Pedagogia – Instituto Singularidades)

Pareceristas *ad hoc*

Alcione Piva - Instituto Singularidades - Profa. Ma. Biodiversidade.

Ana Tatit - Instituto Singularidades - Profa. Ma. Artes Plásticas.

Angela Di Paolo - Instituto Singularidades - Profa. Dra. Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.

Barbara Castro - Esp. Políticas Públicas e Língua Portuguesa.

Cisele Ortiz - Esp. Educação para a primeira infância.

Edna Oliveira do Carmo - Instituto Singularidades - Profa. Ma. Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.

Ednéia Gonçalves - Esp. Coordenadora executiva adjunta da Ação Educativa.

Elizabeth Sanada - Instituto Singularidades - Profa. Dra. Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.

Fabiana Wassal Riça- Esp. Práticas Inclusivas do Colégio Santa Cruz.

Fernanda Arantes - Instituto Singularidades - Profa. Ma. Psicologia Clínica.

Franciele Busico de Lima - Instituto Singularidades - Profa. Ma. Programa de Interunidades Estética e História da Arte.

Julio do Valle - Prof. Dr. Educação. Especialista em Políticas Públicas.

Marta Campos - Ma. Administração e Coordenação Escolar.

Marta Picchioni - Ma. Psicologia e Educação.

Natália Salim - Profa. Dra. Enfermagem e Saúde da Mulher.

Rodrigo Donizete Macente – Especialista em Educação Física.

Sheila Ferreira C. Coelho – Instituto Singularidades - Prof. Ma. Educação, História, Política e Sociedade.

Apresentação

Chegamos a mais uma Jornada Singular, com o tão esperado retorno das aulas presenciais. Reencontrar estudantes e professores foi de fato uma alegria, no entanto foi necessário construir uma nova rotina, considerando as mudanças decorrentes do longo período de isolamento social.

Juntos reinventamos nossas práticas! Professores e alunos trabalharam de forma colaborativa e empenhada em investigações e estudos.

Após um ano de muito empenho surgiram 17 pesquisas (10 projetos de material didático e 7 monografias) capazes de promover melhorias na educação. São trabalhos que apresentam ideias e propostas relevantes e reflexivas, assim como sugerem práticas para o trabalho em sala de aula que representam o posicionamento de estudantes que refletiram seriamente sobre o papel docente em consonância com os desafios educacionais contemporâneos.

Programação

APRESENTAÇÕES DIA 23/06

Horário	Modalidade	Orientador	Parecerista responsável	Nome do trabalho	Componentes do Grupo/Monografia
19h00 às 20h00	Material didático	Profa. Ma. Ivaneide Dantas	Profa. Ma. Edna do Carmo e Profa. Ma. Sheila Ferreira C. Coelho	Literatura infantil: caminhos e possibilidades para a docência	Daniela Marciel Gabriela Duarte Sara Abrahão Selma Fonseca
20h10 às 21h10	Material didático	Profa. Ma. Denise Rampazzo da Silva	Profa. Ma. Franciele Busico de Lima	Relações de gênero e sexualidade na Educação Infantil	Maria Carolina Delboni Secches Marcelo Seabra Manoel Taynara Ariana Richter Bustamante
21h20 às 22h20	Monografia	Profa. Ma. Denise Rampazzo da Silva	Prof. Rodrigo Donizete Macente	O esporte paraequestre e aspectos educacionais desenvolvidos: o caso de um estudante atleta com TEA	Natalie Gutglass Schonwald

Programação

APRESENTAÇÕES DIA 23/06

Horário	Modalidade	Orientador	Parecerista responsável	Nome do trabalho	Componentes do Grupo/Monografia
19h00 às 20h00	Monografia	Profa. Dra. Elizabeth Sanada	Profa. Dra. Angela Di Paolo	A relação professor-aluno na passagem dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental	Júlia Simchen Zimmermann
20h10 às 21h10	Monografia	Profa Ma. Fernanda Arantes	Profa. Ma. Alcione Piva	A escola diante das dificuldades de aprendizagem Recursos, estratégias e apoio institucional	Carolina Junqueira Beneduce
21h20 às 22h20	Material didático	Profa. Ma. Fernanda Arantes	Profa. Dra. Elizabeth Sanada	Inclusão: além do AEE	Giovanna Argani Abreu Beatriz Ferreira Guerra

Programação

APRESENTAÇÕES DIA 23/06

Horário	Modalidade	Orientador	Parecerista responsável	Nome do trabalho	Componentes do Grupo/Monografia
19h00 às 20h00	Material didático	Profa. Ma. Sofia de Alencastro	Ma. Marta Campos	Documentação pedagógica na educação infantil: integrando os registros e refletindo sobre as experiências de aprendizagem	Vitoria Maria Mantovani Cristiana Soares da Costa Khury
20h10 às 21h10	Material didático	Profa. Ma. Sofia de Alencastro	Profa. Ma. Edna Oliveira do Carmo	Depoimentos sobre a avaliação no processo de alfabetização	Juliana Maciel da Silva Dayuni Migliacio dos Santos Andrade
21h20 às 22h20	Monografia	Profa. Ma. Franciele Busico	Esp. Ednéia Gonçalves	A construção de uma São Paulo educadora a partir da reivindicação da pertença negra na cidade	Cássia Gomes da Silva

Programação

APRESENTAÇÕES DIA 24/06

Horário	Modalidade	Orientador	Parecerista responsável	Nome do trabalho	Componentes do Grupo/Monografia
20h10 às 21h10	Monografia	Prof. Me. Maurício Maas	Profa. Ma. Ana Tatit	O corpo e a literatura na Educação Infantil	Maria Renata Ferreira Antunes

Programação

APRESENTAÇÕES DIA 24/06

Horário	Modalidade	Orientador	Parecerista responsável	Nome do trabalho	Componentes do Grupo/Monografia
19h00 às 20h00	Monografia	Profa. Ma. Fernanda Arantes	Profa. Dra. Angela Di Paolo	O brincar e as interações com foco no uso de materiais não estruturados	Gabriela Eidman
20h10 às 21h10	Material Didático	Profa. Ma. Fernanda Arantes	Esp. Cisele Ortiz	O espaço como terceiro educador: a importância do planejamento para desenvolvimento de espaços potencializadores de aprendizagens	Carolina Pintanguy Chequer Isadora do Nascimento Lopes Joana de Almeida Prado Barcellos Stefanni Rodrigues da Silva

Programação

APRESENTAÇÕES DIA 25/06

Horário	Modalidade	Orientador	Parecerista responsável	Nome do trabalho	Componentes do Grupo/Monografia
9h às 10h	Material didático	Profa. Ma. Fernanda Arantes	Esp. Fabiana Wassal	O PEI como instrumento de aprimoramento do olhar e estudo do profissional da educação	Mariana Costa Penteado Larissa Facco Carneiro Catharine Regina Silva dos Santos
10h10 às 11h10	Material didático	Profa. Ma. Fernanda Arantes	Profa. Dra. Natália Salim	Educação sexual nas escolas e prevenção ao abuso sexual	Ana Clara Fernandes Neres Natália Ruiz de Oliveira Lissa Potter Carneira Pedro Luis Gustavo Poletti Lui Gagliardi

Programação

APRESENTAÇÕES DIA 25/06

Horário	Modalidade	Orientador	Parecerista responsável	Nome do trabalho	Componentes do Grupo/Monografia
9h às 10h	Material didático	Profa. Ma. Sofia de Alencastro	Esp. Barbara Castro	A contação de histórias para o desenvolvimento das crianças na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental: como fazer	Risoleta Barbosa de Almeida Rebeca de Souza Castro Alves Vitoria Inácio de Jesus Aline Pereira Batista
10h10 às 11h10	Material didático	Profa. Ma. Sofia de Alencastro	Prof. Dr. Julio do Valle	O saber adolescente sobre as políticas públicas presentes nas escolas públicas	Carolina Campos Camargo Barbosa Cristiane Valesan Canabal Camba
11h20 às 12h20	Monografia	Profa. Ma. Sofia de Alencastro	Ma. Marta Picchioni	O papel da escola junto aos pais	Janaina Timm Coutinho

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

PROGRAMAÇÃO

PARTE 1

PROJETOS DE MATERIAL DIDÁTICO

1. **A contação de histórias para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental: como fazer**
Aline Pereira, Isadora do Couto, Rebeca Alves, Risoleta Barbosa e Vitória Inácio 29
2. **Depoimentos sobre a avaliação de aprendizagem no processo de alfabetização**
Dayuni Migliacio dos Santos Andrade e Juliana Maciel da Silva 75
3. **Documentação pedagógica na Educação Infantil: integrando os registros e refletindo sobre as experiências de aprendizagem**
Cristiana Khury e Vitória Mantovani 111
4. **Educação sexual nas escolas e prevenção ao abuso sexual**
Ana Clara Fernandes Neres da Costa, Lissa Potter Carneira Pedro, Luís Gustavo Poletti Lui Gagliardi e Natália Ruiz de Oliveira 145
5. **Inclusão: além do AEE**
Beatriz Ferreira Guerra e Giovanna Argani Abreu 183
6. **Literatura infantil: caminhos e possibilidades para a docência**
Daniela Maria de Barros Marciel Gabriela, Duarte dos Anjos, Sara Abrahão e Selma Fonseca Santos 213

7. **O espaço como terceiro educador - a importância do planejamento para desenvolvimento de espaços potencializadores de aprendizagens**
Carolina Pitanguy Chequer, Isadora do Nascimento Lopes, Joana de Almeida Prado Barcellos, Stefanni Rodrigues da Silva e Tainá Santos Gonçalves Moreira 253
8. **O PEI, como instrumento de aprimoramento do olhar e estudo do profissional da educação**
Catharine Regina, Larissa Facco, Mariana Penteado 277
9. **O saber adolescente sobre as políticas públicas presentes nas escolas públicas**
Carolina de Campos C. Barbosa e Cristiane Valesan 309
10. **Relações de gênero e sexualidade na Educação Infantil**
Marcelo Seabra Manoel, Maria Carolina Delboni Secches e Taynara Ariana Richter Bustamante 361

PARTE 2

MONOGRAFIAS ACADÊMICAS

- 1. A construção de uma São Paulo educadora a partir da reivindicação da pertença negra na memória da cidade**
Cássia Gomes da Silva 394
- 2. A escola diante das dificuldades de aprendizagem: recursos, estratégias e apoio institucional**
Carolina Junqueira Beneduce 395
- 3. A relação professor-aluno na passagem dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental**
Júlia Simchen Zimmermann 396
- 4. O brincar e as interações com foco no uso de materiais não estruturados**
Gabriela Eidman 397
- 5. O corpo e a literatura na Educação Infantil**
Maria Renata Ferreira Antunes 398
- 6. O esporte paraquestre e aspectos educacionais desenvolvidos: o caso de um estudante-atleta com TEA**
Natalie Gutglas Schonwald 399
- 7. O papel da escola junto às famílias**
Janaína Carla Timm Coutinho 400

ALINE PEREIRA
ISADORA DO COUTO
REBECA ALVES
RISOLETA BARBOSA
VITÓRIA INÁCIO

01. A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: COMO FAZER

Trabalho apresentado à disciplina de Projetos em didáticas aplicadas e práticas educacionais - TCC II, do Instituto Singularidades – curso de Pedagogia – como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga(o), sob orientação da Prof.^a Ma. Sofia de Alencastro.

SÃO PAULO
2022

RESUMO

Reconhecendo a importância da contação de histórias e percebendo a escassez de conhecimento relacionado ao tema, esta pesquisa tem por objetivo explicitar o papel da contação de histórias no desenvolvimento das crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, esse estudo pretende ampliar a compreensão dos adultos, responsáveis pela educação das crianças (professoras, famílias e babás/cuidadoras), sobre a importância da literatura e da contação de histórias tanto como fruição estética, quanto ampliação do repertório. A pesquisa apresenta as ideias de teóricos como Antonio Candido (1988); Silvia Castrillón (2011); Regina Machado (2002); Cecilia Bajour (2012); entre outros. Como forma de promover essa questão, a pesquisa resultou em um material didático, no formato de um site, com o objetivo de auxiliar e orientar as pessoas que queiram contar histórias, ampliando o olhar do contador em suas práticas de mediação de leitura, possibilitando uma experiência na qual o espaço, o tempo e a escolha dos livros sejam valorizados e favoreçam o momento da interação com as crianças.

Palavras-chave: Contação de História. Literatura. Formação de educadores. Criança.

INTRODUÇÃO

A contação de histórias é uma prática muito presente na vida das crianças durante a primeira infância, mas, que, contudo, vai perdendo espaço conforme ela cresce e é alfabetizada. Observando o cenário atual, é possível perceber que quando a criança passa a fazer parte do mundo adulto há, aos poucos, uma diminuição na oferta da prática de contar histórias acompanhada pela menor exposição aos livros de qualidade e com temáticas variadas. Esses aspectos acabam causando uma falta de proximidade e estímulo à leitura e, conseqüentemente, dificultam a construção de um hábito leitor. Portanto, é fundamental para a formação de novos leitores que os adultos incentivem e auxiliem as crianças a desenvolverem o hábito da leitura e a construir uma conexão prazerosa com a literatura desde a infância.

A oferta de livros literários também é de extrema relevância para o desenvolvimento das crianças e para proporcionar a diversidade cultural. Lemos histórias para oportunizar às crianças a viver a alteridade, instigar sua imaginação, para que criem conexões entre si e os personagens das histórias, para que vivenciem e reconheçam emoções, compartilhem sentimentos, elaborem argumentos e vivenciem a coletividade, além dos ganhos que ela proporciona no desenvolvimento da oralidade e escrita. Portanto, para oferecer um momento significativo por meio de estratégias de contação, a escolha e seleção de livros deve ser realizada de acordo com as necessidades e interesses das crianças, coordenando-as com a intencionalidade do adulto.

Pesquisas salientam a importância da mediação e contação de histórias como nos apresenta Monteiro e Nascimento (2020) no artigo "Ludicidade e Literatura: o despertar da formação de leitores na infância", essa prática para as

crianças na Educação Infantil é muito relevante para o desenvolvimento e para a aprendizagem, por ser uma ação educativa permeada pela ludicidade, possibilitando que a criança entre no mundo simbólico por meio de ressignificações. Para as autoras, a contação de histórias se torna relevante para as crianças, pois além de contribuir para a imaginação e para o despertar das emoções, propicia o desenvolvimento da linguagem, criatividade, reflexão, expressão de ideias e sentimentos. Quando ela é uma prática lúdica presente no cotidiano, desmistifica o caráter da leitura com fins voltados somente para o pedagógico retomando a importância da vivência prazerosa da leitura e da escuta como fruição, por meio da qual as crianças têm a possibilidade de interagir com o meio e os outros.

Maguzzy (2021), em sua tese "Literatura: Da Formação humana ao desenvolvimento do pensamento crítico", também ressalta a importância da literatura como "formadora integral de sujeitos" ao se embasar nas teorias de Antonio Candido e de Paulo Freire, nas quais se evidencia a literatura como direito a todos e constituinte do sujeito. Além disso, afirmam sua função humanizadora e seu potencial para a formação do pensamento crítico e de sujeitos capazes de se posicionar frente ao mundo:

A literatura como poder humanizador, permite abrir caminhos para a reflexão, ter um olhar mais aguçado para a realidade, compreender o homem e o mundo e desenvolver a função crítica, possibilitando ter consciência de si, para dizer a sua palavra e fazer a sua história. (MAGUZZY, 2021, p.164).

Assim como afirma Mata et al. (2021), no artigo "Reflexões Sobre a Importância da Contação de História no Cotidiano da Educação Infantil", que a contação de história é instrumento de fundamental importância para a educação infantil, principalmente nas creches, por seu valor no desenvolvimento da leitura e para a formação de sujeitos leitores. O documento evidencia a importância de dar às crianças, desde cedo, a oportunidade de usufruir de livros que as encantem e as possibilitem imaginar, fantasiar e fazer descobertas no mundo literário.

Na mesma perspectiva Cardoso e Faria (2016), na pesquisa "A Contação de Histórias no Desenvolvimento da Educação Infantil", apresentam que essa prática pode ser um instrumento significativo para o desenvolvimento e salientam os prejuízos que sua ausência ou pouca frequência causam. Os autores chamam a atenção para a diminuição desses momentos em detrimento de um mundo mais informatizado e de busca de resultados imediatos. Entretanto, partimos do pressuposto de que é necessário um ambiente preparado, organizado, rico de situações que promovam a comunicação e interação para que de fato a prática mediadora colabore para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Subentende-se nesse estudo que a mediação tem um papel significativo, uma vez que a formação do leitor se origina das primeiras experiências e contatos com a leitura na infância.

De acordo com o contexto delimitado acima, algumas questões orientaram essa investigação: Como e por que a literatura e a contação de história

contribuem para a formação dos sujeitos? Como e quais são os impasses para formar leitores? Qual a consequência, para o desenvolvimento das crianças, da diminuição da prática de contação de história à medida que elas vão se alfabetizando?

É nesse sentido, que se situa essa pesquisa, que tem como objetivo principal explicitar o papel da contação de histórias no desenvolvimento das crianças da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, esse estudo pretende ampliar a compreensão dos adultos, responsáveis pela educação das crianças, sobre a importância da literatura e da contação de história tanto como fruição estética, quanto ampliação do repertório.

Como forma de explorar e dar encaminhamento a essa questão, foi proposto um material que apresenta estratégias de contação de histórias, assim como, compartilha dicas de livros, de acordo com as necessidades e interesses dos leitores, buscando promover um espaço de referência para a escolha de livros de qualidade para as diferentes faixas etárias. O site, Histórias para contar, possíveis caminhos para encantar, se propõe a auxiliar e orientar as pessoas que queiram contar histórias, procurando ampliar e sensibilizar o olhar para a prática de mediação, a fim de promover uma experiência que potencialize suas ações de maneira a oferecer às crianças uma experiência significativa, na qual o espaço, o tempo e a escolha dos livros sejam valorizados e favoreçam os momentos de interação e fruição da literatura.

Como apoio às discussões dessa investigação, estão presentes os pensamentos de Regina Machado (Acordais - Fundamentos teóricos e poéticos da arte de contar histórias); Teresa Colomer (A formação do leitor literário); Silvia Castrillón (O direito de ler e de escrever); Cecilia Bajour (Ouvir nas entrelinhas o valor da escuta nas práticas de leitura); Michèle Petit (A arte de ler: ou como resistir à adversidades); Paulo Freire (A importância do ato de ler); Nancy Mellon (A arte de contar histórias); Betty Coelho e Ana Maria Machado (Como e por que ler os clássicos universais desde cedo).

1. CAMPO DE PESQUISA

A linha de pesquisa na qual essa investigação se insere é a do letramento literário na escola que possui dentre os seus objetivos a análise de estratégias utilizadas por professores com objetivo de desenvolver a formação do leitor literário, tanto no antes quando no durante e no após a leitura. Assim como, entende a literatura infantil a partir da perspectiva da fruição e da valorização desta como essencial na promoção do letramento dos estudantes. Essa investigação foi realizada nos moldes da pesquisa de desenvolvimento que abarca esboço, desenvolvimento de um produto com a finalidade de trazer soluções para uma demanda considerando os impactos a partir de seu uso. (OLIVEIRA; SANTOS; FLORÊNCIO, 2019).

Com o objetivo de ampliar a compreensão dos adultos, responsáveis pela educação das crianças, sobre a importância da literatura e da contação de história tanto como fruição estética, quanto ampliação do repertório, foram realizadas entrevistas com familiares, babás/cuidadoras e educadores. Para a coleta de dados, foram elaborados

formulários online com perguntas qualitativas e quantitativas sobre suas relações com essa prática, a fim de elucidar o que já sabem sobre contação de histórias, quais os desafios que enfrentam ao realizar essa ação e como compreendem seus impactos no desenvolvimento das crianças. O propósito de escutar grupos diferentes foi, justamente, ter um olhar voltado para diferentes reflexões a respeito do tema.

1.1 Site Histórias para contar: possíveis caminhos para encantar

Como forma de compartilhar informações sobre a prática de contação de histórias e divulgar as descobertas desse estudo, foi criado o site Histórias para Contar: Possíveis Caminhos para Encantar, que possibilita ao usuário compreender o que é necessário para oferecer uma prática significativa de contação de histórias para crianças de 0 a 10 anos. Com o objetivo de que as pessoas reconheçam a importância de contar histórias para o desenvolvimento da criança, o site apresenta estratégias para realizar mediação de histórias, assim como para compartilhar dicas de livros de qualidade, com a possibilidade de ser um espaço de referência para essa atividade.

2. ARRAZOADO TEÓRICO

2.1. A importância da literatura na formação do sujeito

Quando pensamos em direitos humanos, pensamos em alimentação, moradia, educação, saúde - pensamos naquilo que é indispensável e fundamental. No entanto, segundo a teoria de Candido (1988), pensar em direitos humanos é também pensar em direito a lazer, à opinião e, por que não, à arte e à literatura. Literatura, como manifestação humana que utiliza palavras para criar produções poéticas, ficcionais ou dramáticas. Como uma possibilidade de fabular, presente em todos os tipos de cultura, sociedades e civilizações.

A literatura é indispensável, uma vez que:

(...) Ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito. (...) A literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como talvez não haja equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade (...) (CANDIDO, 1988, p.177)

Ou seja, a literatura, afirma Antonio Candido (1988), tem caráter humanizador, em primeiro nível por ser uma construção. Isto é, uma obra literária nos impacta não somente pela mensagem ou ideias que contém, mas pela forma como faz isso. Antes da mensagem, somos impactados pela organização e ordenação do objeto que é o texto - pela organização da linguagem, das emoções e da visão do mundo que ele propõe, assim como o sentido e os significados que apresenta. Essa construção (estrutura artística da linguagem) exerce uma função ordenadora, "torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo". (CANDIDO, 1988, p.179).

Por sua natureza artística e linguística, a obra literária além de nos aproximar do mundo letrado, ampliar o vocabulário e desenvolver nosso repertório de linguagem (ampliando nossa capacidade de comunicação), "traz as dimensões ética e estética da língua, exercendo um importante papel na formação do sujeito". (CORSINO, 2010, p. 184). A literatura traz a linguagem em sua dimensão expressiva, pois assim como todas as artes, ela é uma forma de expressão. Ampliando nosso repertório linguístico, ela auxilia a nos posicionarmos frente ao mundo. Ela nos permite dar sentido ao que somos, ao que sentimos e ao que nos acontece. Quando lemos ou ouvimos literatura entramos em contato com diferentes emoções e visões de mundo.

Nesse sentido, por meio da literatura temos a oportunidade de acessar sentimentos e sensações pouco vividas ou nunca conhecidas. Conhecemos outras realidades e reconhecemos a nossa. Podemos experimentar viver a vida de outros, viver outros tempos e espaços, e conhecer outras perspectivas e ideias (semelhantes ou divergentes das nossas). Essa possibilidade de viver a alteridade nos leva a ver as coisas de outro ângulo e assim abrir espaço para a reflexão. Ela nos faz confrontar nossas certezas e nos inquieta, como afirma Andruetto (2014, s/p) "a potência do texto literário reside na possibilidade de nos inquietar, de nos conduzir às zonas inesperadas de nós mesmos." Nessa perspectiva, nos leva a "humanizar o outro", ao provocar que reconheçamos e respeitemos outras formas de viver; em outras palavras, nos propõe a empatia e a diversidade cultural.

Refletimos e conhecemos o mundo e os outros, mas, também, nos reconhecemos, pois, ao ler e experimentar a alteridade temos a oportunidade de descobrir mais de nós mesmos, explorando nossas emoções, ideias e possibilidades. Por fim, por meio da literatura, construímos nossa personalidade e enriquecemos nossas subjetividades. Andruetto (2014), ressalta a ideia apresentada no trecho a seguir

Os leitores (adultos ou crianças) vamos à ficção para expandir os limites de nossa existência, porque necessitamos conhecer outras vidas e outros mundos, já que as ficções são construções de mundo, instalação de outro tempo e de outro espaço, nesse tempo e nesse espaço em que vivemos. Construção de mundos, artifícios cuja leitura ou escuta interrompem nossas vidas e nos obrigam a perceber outras vidas. Ao escrever e ler ficções, tornam-se palpáveis as

infinitas possibilidades que existem em qualquer situação humana e somos colocados frente ao desafio de escapar da asfixia dos estereótipos, de romper o lugar comum para deixar entrar nesses seres inventados a complexidade da vida." (ANDRUETTO, 2014, s/p)

A literatura é esse campo completo de saber, um saber que não é científico, mas que é imanente à condição humana. Além de gerar prazer por ser uma forma de arte, a fruição literária possui esse potencial transformador. Falar em literatura é falar em formação humana e "negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade." (CANDIDO, 1988, p.188).

2.2 A contação de histórias e o desenvolvimento das crianças

A contação de história traz consigo uma relação cultural e histórica: cultural por ter origens territoriais e histórica por ser considerada uma arte milenar antes mesmo de existirem livros literários. Segundo Ariés (1981) a ideia de infância foi construída pelo contexto social a partir do século XIII, antes disso as crianças eram retratadas como miniadultos. Nessa época, não se considerava o conceito de infância, que só foi desenvolvido entre os séculos XVI e XVII, portanto não eram considerados aspectos específicos da primeira infância como a descoberta do próprio corpo, a conquista da fala e os hábitos da criança pequena. Portanto, quando olhamos para a infância nesse contexto histórico, verificamos que o desenvolvimento infantil era mais voltado para o físico e intelectual, na perspectiva de que deixaria de ser criança ainda na primeira infância e, em breve, assumiria posições de uma vida adulta.

Sendo assim, o contato das crianças entre 4 e 5 anos de idade com a literatura se dava, quase que exclusivamente, por meio dos textos da Bíblia que eventualmente eram utilizados pelas amas, porém com caráter moralista e com finalidades voltadas para a leitura e escrita. Nesse período as amas, que eram responsáveis pelo cuidado das crianças, já praticavam a contação de histórias e os adultos também contavam e ouviam histórias em reuniões noturnas. Ariés (1981) menciona essa prática como sendo uma preocupação com a educação das crianças daquela época.

Ariés (1981, p.46) menciona que na fase dos sete anos de idade, a contação de histórias "geralmente era fixada pela literatura moralista e pedagógica do século XVII para a criança entrar na escola ou começar a trabalhar". O que pressupõe um rigor, uma finalidade, cuja fruição não era o principal fator da leitura. No entanto, a contação de história, tanto para adultos quanto para crianças, ainda que com uma preocupação educativa, deve ser, também, uma prática para deleite e divertimento.

Quando as crianças participam da mediação de histórias por meio da escuta de contos, é possível a elas emergir ou experimentar um tempo além do seu tempo cronologicamente datado, através do seu imaginário pela expressão temporal marcado por "era uma vez" usada nos contos. A autora Machado (2004,

p.22) enfatiza que “além da experiência cronológica onde nos entendemos como pessoas que tem família, profissão, idade, endereço e documentos de identidade, temos uma experiência acima e além desse tempo.” Dessa forma, é possível para a criança fazer uma aproximação entre o real e o imaginário, pois em contato com a contação, por meio do brincar traz elementos da vida real e o do faz de conta, ela entra em um processo de criação da sua própria narrativa. Sendo assim, a criança também é introduzida no universo literário e, ao mesmo tempo, é (co)autora do seu próprio tempo e espaço, que podem ser diferentes ou análogas à sua realidade.

Sem dúvida, o contador de história se faz presente com sua voz, corpo e mente. Estes, por sua vez interligados, não só levam à imaginação como, também, perpetuam a arte da palavra viva e presente. A narrativa como tradição possibilita que a criança entre em contato com outras gerações e, desta forma, estabeleça relações, tornando essa imersão entre quem conta e quem ouve histórias uma transmissão e resgate de repertório cultural, assim como favorece a construção de relações afetivas. A autora Gomes (2012, p.13) menciona que “por meio da arte de contar, das brincadeiras com as palavras e da arte de escrever para criança” se torna possível promover a interação humana. Para ela, a prática da contação de histórias que é, às vezes, “esquecida nesse mundo apressado e individualista”, é o que nos leva ao pensamento crítico-reflexivo; evidenciando a importância dos momentos de contação de história para humanização. Sendo assim, uma narrativa que está sendo ouvida, sentida, compartilhada é, também, um momento de reconhecimento, já que para além da escuta, torna a linguagem falada em imagens que representam angústias, dúvidas, desejos que são compartilhados pelas e entre as crianças.

Nesse sentido, cabe também apresentar as ideias de Michele Petit (2019) que ressalta a importância da oralidade, do momento de compartilhamento, da escuta e o valor do mediador no momento de contação de histórias, para o desenvolvimento dos sujeitos, mas principalmente para formação de leitores. Para Petit,

Os mediadores culturais - professores, escritores, artistas, cientistas, bibliotecários, promotores de leitura, psicólogos... - permitem, assim, uma nova travessia com esses momentos nos quais, passo a passo, se constrói um mundo habitável. (...) A arte desses mediadores é também uma arte de acolhimento, de disponibilidade.” (PETIT, 2019, p.32-34)

Para apresentar a importância do ato de ler, ouvir e de contar histórias, sobretudo referente à construção de vínculos, afetos e a constituição de sujeitos, trazemos as ideias de Regina Machado (2002), pois ela se refere a arte narrativa como possibilidade de integração social, já que traz à imaginação as experiências que por algum motivo guardamos. A autora afirma que “a escuta e as leituras de contos tradicionais podem nutrir, despertar, valorizar e exercitar o contato com imagens internas” (MACHADO, p.32) e que isto nos leva a um percurso de desenvolvimento pessoal, abre espaço para a consciência e à descoberta da nossa identidade.

2.2.1 O desenvolvimento da criança

Sabemos que tanto a Educação Infantil quanto os anos iniciais do Ensino Fundamental representam etapas de extrema importância para o desenvolvimento das crianças. Porém, destacamos que na primeira etapa da infância dos 0 aos 6 anos a descoberta do mundo se dá, prioritariamente, por meio do brincar, explorar, vivenciar, experimentar e investigar de diversas formas por meio de atividades lúdicas. Considerando, portanto, que ler é, também, uma espécie de brincar, salientamos que a criança pode desenvolver a imaginação, a coordenação motora, a cognição, o emocional, o social e a afetividade, aspectos que são imprescindíveis para novas aprendizagens. Isso se torna ainda mais relevante quando pensamos que, na Educação Infantil, o professor pode ser a referência da leitura. Segundo Coll, Marchesi e Palacios (2007, p.47) a luz da teoria interacionista de Piaget, o conhecimento e o desenvolvimento não se dão apenas pela experiência, herança ou maturação, para além disso é necessário existir uma interação entre o sujeito e o objeto:

se o conhecimento é fruto de uma interação entre o sujeito e o objeto, será essencialmente uma construção. É certo que a criança encontra objetos em seu ambiente e noções transmitidas por seu ambiente social; porém, segundo Piaget, não os adota tal e qual, mas os transforma e assimila as suas estruturas mentais.

Portanto, compreendendo que a prática de contação de história acontece por meio da interação entre o adulto e a criança, esta deve ser um momento cuidado pelo adulto, dada a sua importância para o desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional no que tange a suas aprendizagens. Isso é salientado por Sylva e Lunt (1999, p.105) quando nos diz que

Todo o conhecimento que o bebê tem do mundo deve entrar por meio dos sentidos. Existem seis sentidos, entre os quais a visão, a audição, o paladar, o olfato e o tato. Por meios destes o bebê vem a conhecer a cor do cabelo de sua mãe, o cheiro e o gosto do leite, o som do chocalho que pense acima de seu berço e a textura de seu cobertor roçando em suas bochechas. E o sexto sentido chamado propriocepção, que lhe informa sobre a localização das partes móveis de seu corpo [...].

Nos primeiros anos de vida (0 a 2 anos), na fase do desenvolvimento sensorio motor, todos os sentidos da criança estão alertas e em pleno processo de maturação. Neste período, as aprendizagens ocorrem em torno dos movimentos da criança e dos estímulos propiciados na sua relação com o meio, objetos e pessoas. Segundo a teoria piagetiana, entre os oito a doze meses de vida a criança começa a imitar as condutas dos adultos, entre elas a reprodução dos sons da fala, ou seja, podemos ver suas primeiras reproduções através das imitações por meio da interação entre o adulto e criança.

Vamos nos ater aqui na audição, quando estamos contando história

para uma criança bem pequena os estímulos sonoros por meio da voz do narrador na contação de história direcionam o olhar da criança para onde está acontecendo a narrativa através das chamadas mensagens sensoriais pelos receptores auditivos. Sylvia e Lunt apud Wertheimer (1999, p.108) mencionam que “bebês de apenas um dia de idade já olham, embora desajeitadamente, na direção de cada som” um belo momento para que o narrador apresente a imagem ilustrativa para que sua atenção fique focada no momento da contação, estimulando também outro sentido que é o da visão. É também nessa etapa, que o desenvolvimento da memória é estimulado pelos sentidos da percepção de permanência dos objetos em sua frente, despertando nela a curiosidade do que está acontecendo a sua volta, fator importante no desenvolvimento mental da criança para estágios seguintes.

Segundo Coll, Marchesi e Palacios (2007, p.74) é entre os 2 aos 6 anos de idade, que a criança passa para a etapa do estágio pré-operatório, no qual se desenvolve a função simbólica, auxiliando o processo das informações. Nesse estágio estão presentes expressões simbólicas como: o desenho, o jogo, a linguagem e a imitação. Ou seja, o mundo da fantasia, do faz de conta, das construções dos pensamentos, dos significados, das palavras, das descobertas são característicos. Vejamos, que é nessa etapa que a criança geralmente se encontra na Educação Infantil, contexto social importante por suas interações entre as quais se encontram as práticas de contação de histórias que são potencializadoras do desenvolvimento cognitivo, físico e socioemocional. Monteiro e Nascimento (2020, p.55) diz ser:

necessário propiciar momentos que favoreçam a expressão da linguagem e da imitação, formas pelas quais as crianças representam e se comunicam com tudo que a cerca. [...] pois pela prática de contar histórias, como atividade lúdica, é possível mediar o desenvolvimento e o conhecimento das crianças.

A mediação de leitura e escuta das histórias propõe à criança que se aventure no mundo imaginário, das representações simbólicas, possibilitando que se nutram dessas experiências e acomodem aquilo que lhe é significante. Principalmente, nesta fase, na qual a criança ainda não consegue enxergar, por si só, outras perspectivas diferentes da dela, já que ela está centrada em si mesma, na fase de egocentrismo. Desta forma, aquilo que lhe é estranho, não familiar passa a ser conhecido por meio dos contos. Coll, Marchesi e Palacios (2007, p.142-143) complementam que:

A função simbólica é encarregada de possibilitar a formação de símbolos mentais que representam objetos, pessoas ou acontecimentos ausentes. [...] lança-la em um mundo de representações que utilizam signos, símbolos, imagens e conceitos como substitutos da realidade não-presente.

A contação de história contribui para o desenvolvimento da criança, ou seja, para o surgimento do estágio operatório concreto, já que nesta etapa o processamento do pensamento e das informações, ainda que seja limitado, oferece mais possibilidades para a compreensão de experiências e da narrativa. No entanto, a

criança ainda percebe as coisas a partir de sua perspectiva, como se todas estivessem relacionadas consigo e com o meio no qual está inserida. Machado (2004, p.31) nos aponta que a escuta de contos que conversam com a história pessoal das crianças nesse estágio é muito importante, pois as ações de pensamento, sentimento, percepção, intuição e sensação despertam imagens internas em consonância com o pensamento da criança. Evidenciamos esses momentos, no qual essas aprendizagens ocorrem, quando a criança ao participar de uma contação de história, logo após ela começa vivenciar aquela história nas brincadeiras de faz de conta. Os autores Coll, Marchesi e Palacios (2007, p. 143) reiteram dizendo que:

Enquanto a imitação na ausência do modelo é uma atividade de acomodação à realidade, o jogo simbólico com sua criação de símbolos inventados supõe uma realidade assimiladora e deformadora da realidade. No jogo, a criança se liberta das pressões e das exigências da acomodação do presente para representar por um puro fazer funcional.

Isso significa que a contação de história do ponto de vista do desenvolvimento, proporciona às crianças, segundo Coll et al (2007, p. 143) estímulos nas atividades mentais como “a linguagem, a memória, o raciocínio, a imaginação, a criatividade e o planejamento.” Essas interações afetivas particulares são imprescindíveis para construção do ser altruísta, para os processos de associação, de pontos de vistas diferentes, do raciocínio, isso muda como a criança irá enxergar o mundo real e interagir com ele. Aliás, é importante ressaltar que até a forma como a criança participa e interage com a contação de história, a relação que ela estabelece com a mediação da leitura é o que irá desenvolver nela o gosto pela leitura desde pequena.

Como vemos, na educação da criança, o seu desenvolvimento é permeado pelas narrativas, principalmente na Educação Infantil, a ludicidade gira em torno de ler e ouvir histórias como parte do seu processo de aprendizagem de uma forma prazerosa, fazendo com que a sua relação com a leitura seja agradável. Porém, chegado estágio operacional concreto na idade dos seis aos doze anos, período em que as crianças se despedem da Educação Infantil e ingressam no Ensino Fundamental, já estão com seu raciocínio lógico mais desenvolvido do que no estágio anterior, estão menos dependentes da aparência perceptiva, tem uma atenção seletiva, capacidades de diferenciação, noção espacial, ampliam conhecimentos da realidade e memória segura. Nesse período, a criança deixa de ser egocêntrica, tem mais autonomia e estabelece relações sociais.

Coll, Marchesi e Palacios (2007, p. 47) mencionam que “o desenvolvimento se concebe a partir de três fatores: a maturação, a experiência com os objetos e a experiência com as pessoas.” Desta forma, a experiência interativa é indispensável tanto para o desenvolvimento quanto para a aprendizagem. Ou seja, aquilo que o sujeito consegue conservar em si, organizar depois da experiência, nas trocas com o meio, depende não só da maturação, das experiências com os objetos e as pessoas como também da equilíbrio. A partir dela, experiências, interações e

situações de desequilíbrios e equilíbrio acontecem, ampliação a noção de mundo pela criança, como salientam Coll et al (2007, p.47)

as formas de pensamento que se constroem no transcurso do desenvolvimento - as estruturas cognitivas que caracterizam cada um dos três estágios mencionados- são verdadeiros mecanismos de regulação, encarregados de manter um certo estado de equilíbrio nas trocas funcionais ou comportamentais que se produzem entre as pessoas e seu meio físico e social.

Tendo em vista, que os estudantes estão construindo o pensamento, interagindo socialmente, imaginando, vivendo experiências que possam lhes causarem desequilíbrios podem se utilizar das interações para regularem seus sentimentos e aprenderem de forma significativa, atribuindo sentidos ao que vive e imagina. A autora Bajour (2012, p.19) menciona esse aspecto quando se conta histórias

Quando escutamos a maneira singular com a qual as crianças nomeiam o mundo, colocamos em saudável tensão nossas fibras interpretativas – atitude que pode ser muito interessante e produtiva se a considerarmos a partir da capacidade e da convicção, e não do déficit ou da carência.

A criança é capaz de fazer relações, criar sentidos através do conjunto das palavras, do enredo da narrativa que está sendo contada. A partir do repertório que já possui e dos elementos que vão sendo inseridos ao longo da narrativa, ela realiza suas leituras de mundo, cria ou idealiza. Neste momento pode parar, pensar, falar ou silenciar sobre o que se passou em sua imaginação. Uma imagem, um cheiro, um som, um movimento, uma forma, um lugar; acreditar ou desacreditar daquilo que imaginou, produziu, nomeando, conceituando da sua maneira singular com que se conectou à escuta, naquele momento.

A contação de história no estágio operatório concreto (7 a 12 anos), quando as crianças estão nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é extremamente relevante, porque está em plena formação como um sujeito crítico, participativo e com pensamento coletivo, estabelecendo organizações mentais mais complexas. Coll et al (2007, p. 233) mencionam que esse período se caracteriza “pela nova maneira de pensar, mais lógica e mais estratégica, e por uma ampliação e melhor organização dos conhecimentos, aspectos essenciais nas aprendizagens escolares.” O estudante, que continua em constante contato com a leitura, acionará suas memórias afetivas, seus vínculos vivenciados, o que lhe trará prazer e reconstruirá isso nas suas relações de vida e, indispensavelmente, com a sua formação leitora. Por isso, torna-se imprescindível desenvolver o gosto pela leitura, sem tantas amarras conteudistas ou fins pedagógicos, para que na etapa de alfabetização elas prossigam se interessando pela leitura e escrita.

A criança vive grandes mudanças e transformações nessa fase, acompanhadas das diferenças e desafios que enfrenta na escola, características do Ensino Fundamental como a configuração dos espaços, relação com uma maior

diversidade de pessoas e desafios cognitivos que lhe causam estranhezas, medos, insegurança, concomitantemente às mudanças internas de amadurecimento cognitivo, emocional e físico. Nesse sentido, acreditamos na contação de história como uma prática expressiva e empática é fundamental. Nesse sentido, Bajour (2012, p.20) menciona

Em contextos marcados pela exclusão ou por diversas formas de violência, reais ou simbólicas, no balanço entre o dizer e o calar geralmente predomina o silêncio como refúgio, como resistência ou como alienação da própria palavra. E aqui salto da fala ou de sua ausência para a leitura, e as coloco em contato.

Daí a importância da contação de história se fazer ainda mais presente, para auxiliar a criança a vivenciar as mudanças de uma forma mais leve, divertida, assim como para ressignificar essas experiências por meio dos personagens, dos cenários, dos contextos narrados. Logo, a criança pode, por meio da contação, enxergar ou assumir os papéis dos personagens, sentindo como eles se sentem, as crianças podem identificar suas emoções e sentimentos, se aproximarem do fictício ao real. Ela se envolve com a história, desperta vivências e experiências, acomodando dentro de si, sentimentos, emoções, reflexões sobre a vida e sobre as relações que estabelece com o mundo. Bajour (2012, p.20) fala sobre esse compartilhamento, da leitura ser um momento particular, mas também de evidenciar o que pode estar oculto, dizendo que:

[...] para todos - crianças, jovens e adultos -, a leitura compartilhada de alguns textos, sobretudo os literários, muitas vezes é uma maneira de evidenciar, sempre considerando a intimidade e o desejo do outro, a ponta o iceberg daquilo que se sugere por meio de silêncios e de palavras.

O momento da contação pode ser momento de descoberta do que o outro queria dizer em determinado momento, das mudanças de cenários da sua vida, da diferenciação de atitudes e comportamentos e construir um vínculo afetivo entre ela, a história e quem narra. É um momento de contato que pode proporcionar muitas descobertas.

Nesse sentido, quando trazemos a criança para o contexto escolar, de Ensino Fundamental, período de alfabetização, existem muitos anseios, muitas expectativas que precisam ser consideradas para que suas experiências sejam positivas e não impliquem em seu desenvolvimento e nas aprendizagens, e por fim na sua relação com a leitura. Salientamos que a interação da criança por meio da contação de história é capaz de desenvolver a comunicação e a criatividade, ajudando na construção da sua identidade, a identificar e lidar com as emoções, a interação e ampliação no mundo social, nesse sentido, desenvolver o gosto pela leitura se torna essencial.

2.3. A importância da contação de história com fruição estética

Para Ana Maria Machado (2002), ler é um direito nosso e também um ato de resistência. Com isso a autora traz a questão da leitura pelo prazer, abordando que a alegria, o divertimento e boas experiências que vivenciamos ao ler um livro, são satisfações mais simples e rasas, pois pode-se chegar em algo mais profundo, como explorar e mergulhar no desconhecido, ou também se familiarizar com personagens fictícios que trazem elementos que de alguma forma coincide com o cotidiano e sentimentos do leitor. À vista disso, Oberg (2007, p. 23) sintetiza em breves palavras que “[...] a fruição é um ato abrangente, que articula várias dimensões do sujeito: sensorial, afetiva, intuitiva, lógica, imaginativa, cultural, intelectual, entre outras”. A fruição estética na contação possibilita que as crianças despertem o prazer, os sentimentos, imaginações e admirações ao ouvirem a leitura de uma história. Com isso, Silvia Castrillón (2011) traz na obra “O Direito de Ler e de Escrever” a relevância dessa prática para a fruição estética, aquela que se faz pelo prazer de ouvir, sem amarras conteudistas.

Como já salientado, alguns estudos afirmam que no decorrer dos anos, a prática da contação de história para as crianças se perde conforme a idade vai avançando e este momento vai perdendo espaço, dessa forma surgem planejamentos de leitura e contação com finalidades pedagógicas, em vista disso,

[...] constatamos propostas que se limitam a apresentar a literatura como conteúdo necessário e obrigatório do currículo escolar, tratando-a, na maior parte das vezes, como mera estratégia para o ensino da língua portuguesa ou como cronologia de escolas literárias, estilos e autores, não levando em conta a qualidade das relações que se estabelecem entre o sujeito e a literatura na leitura de fruição” (OBERG, 2007, p. 9)

Maria Silvia Pires Oberg (2007) enfatiza que essa tática conduz a desvalorização da leitura e fruição literária, conseqüentemente reforça o uso da literatura conteudista, logo, altera-se o que ela chama de “experiência subjetiva” pela “objetividade de um olhar redutor”, expressa que de maneira progressiva, o processo de formação de um espaço singular do sujeito (opiniões, preferências) acaba sendo substituído por uma postura imparcial e objetiva, ou seja, o “rápido e prático”.

2.4. Possíveis caminhos/estratégias para contação de história

Abordaremos possíveis caminhos/estratégias para a contação de história, mas, antes de tudo é importante ressaltarmos que contar histórias é uma prática que precisa estar envolvida por intencionalidade, pois “a intenção é o que move e dá sentido à experiência de contar histórias” (MACHADO, 2004, p. 70). Desse modo,

“ninguém pode ensinar uma pessoa a ser uma boa contadora de história e, ao mesmo tempo, qualquer pessoa pode aprender a contar bem uma história” (MACHADO, 2004, p. 70). Seja qual for o espaço que essa prática esteja configurada, é necessário que a intenção esteja presente neste fazer, pois “é essa intenção que transparece na ação do contador, enquanto está narrando” (MACHADO, 2004, p. 70). Sendo assim, é preciso considerar que uma história é contada não só por meio da leitura, mas também por gestos e olhares, pelo modo que o corpo do contador se faz presente no tempo e espaço. Para que a contação ocorra com qualidade todos esses aspectos precisam estar envoltos por intencionalidade.

Contar uma história não se resume ao simples fato de fazer o outro sentar e escutar, mas sim transportar o sujeito que ouve o enredo para o mundo de sua imaginação, despertando sua curiosidade, oportunizando experimentar variados sentimentos e emoções. Deste modo, é de fundamental importância que aquele que conta a história conheça as estratégias que o ajude a fazer do momento da contação um período agradável, rico, e que atravesse o sujeito que a escuta, pois

Constatada a importância da história como fonte de prazer para a criança e a contribuição que oferece ao seu desenvolvimento, não se pode correr o risco de improvisar. O sucesso da narrativa depende de vários fatores que se interligam, sendo fundamental a elaboração de um roteiro, no sentido de organizar o desempenho do narrador, garantindo-lhe segurança e assegurando-lhe a naturalidade. O roteiro possibilita técnica e fundir a teoria à prática. (COELHO, 1999, p.13).

Para que esse seja um percurso traçado com objetivo, intencionalidade e êxito a escolha do livro é aspecto essencial desde o início desse trajeto, pois é de fundamental importância “a seleção dos textos que serão oferecidos no encontro social de leitura literária”. (BAJOUR, 2012, p. 27). Sendo assim, é necessária “a escolha de textos vigorosos, abertos, desafiadores, que não caiam na sedução simplista e demagógica, que provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações”. Ao escolher o que será lido, também escolhemos “que encontros e desencontros a discussão poderão suscitar” (BAJOUR, 2012, p. 27), considerando que os livros desafiam, não devem infantilizar, mas sim convidar as pessoas a serem ativas e pesquisadoras (BAJOUR, 2012, p. 31). Mais adiante, no capítulo “A importância da escolha - Quais livros usar?” nos aprofundaremos ainda mais nesse assunto.

Além da escolha do livro, é preciso compreender e apropriar-se do enredo que será contado, pois isso reflete na forma como as pessoas receberão a história. Contudo, estudar e compreender a narrativa a ser contada não é decorar a história, mas apoderar-se do texto de maneira entusiasmada, captando o sentido que há por de trás do descrito, para então, detectar os componentes imprescindíveis que compõem a estrutura da narrativa. O desenrolar do momento de contação de histórias normalmente é constituído por quatro componentes principais, são eles: introdução, clímax, enredo e desfecho.

Como apresenta Coelho (1999), a introdução é o elemento que abre a narrativa e tem por objetivo localizar a história no tempo e no espaço, apresentar os principais personagens e caracterizá-los. A entonação da voz, garantindo uma dicção compreensível, pausada e estável é muito importante pois, muitas vezes, é o primeiro contato do ouvinte com o texto.

O enredo corresponde à sucessão dos episódios, aos conflitos que surgem e à ação dos personagens (COELHO, 1999, p.22). Segundo a autora, o enredo deve ser apresentado de forma a manter a expectativa do ouvinte até alcançar o clímax que aparece, em grande parte das histórias, a partir dos acontecimentos que formam o enredo. Supondo que a construção de sentidos nunca é um ato meramente individual, escutar a opinião do outro na mediação pós leitura envolve respeito pois, “a democracia da palavra compartilhada implica, ao contrário, o encontro intersubjetivo de vontades que aceitem o outro em sua diferença, mesmo que não concorde com ela” (BAJOUR, 2012, p. 25).

À vista disto, é fundamental ressaltar que «quem se propõe a contar uma história, e a estuda tendo em vista as características dos elementos que a compõem, adquire maior confiança, familiariza-se com os personagens, vivenciam emoções que poderá transferir» (COELHO, 1999, p. 26).

Outro aspecto de ampla importância para o êxito da narrativa, são os muitos climas que envolvem uma história, nesse sentido, compreender este componente e o modo como ele se configura é valioso, como diz Machado

O clima de cada parte da história é resultante de um conjunto de elementos narrativos, animados por uma determinada pulsação. A pulsação da aventura é diferente da pulsação do amor, que é diferente da pulsação do medo ou do mistério, e assim por diante. O ritmo ou movimento da sequência narrativa é uma sucessão de diferentes climas, que caracterizam o modo como uma história respira. Viver uma história é respirar com ela. Dar vida a uma história é deixar-se conduzir pelas sucessivas mudanças em sua respiração (MACHADO, 2004, p. 55).

Nessa perspectiva, “é como se a história tivesse um coração, que bate num pulso, num compasso diferente a cada momento” (MACHADO, 2004, p.55). Transpor essas sonoridades para aqueles que escutam a narrativa, ajuda a mergulhar na história que está sendo contada, imergindo-os no mundo da imaginação.

Sobre o fim da história, a autora ressalta que “uma boa conclusão não aponta a moral da história nem faz aplicação de lição” (COELHO, 1999, p. 24). Dessa forma, cabe ao contador e aos ouvintes apenas conversar a respeito da história contada de forma livre, sendo enriquecedor pensar esse momento de bate-papo como o intercâmbio acerca dos sentidos que um texto desencadeia em nós.

Escolher o espaço e como ele estará organizado para o momento da contação de história é muito importante, pois ajudará aquele que escuta a narrativa

a sair do ambiente cotidiano e mergulhar no mundo da imaginação, desbravando as riquezas do texto. Machado (2004) ressalta que na escolha do espaço é necessário verificar se o lugar acolhe o público e a história a ser contada, ou seja, compreender em que espaço a narrativa melhor se encaixa: próximo a uma janela, em uma sala, ao ar livre, sentados na grama, embaixo de uma árvore, com ou sem cenário entre outras infinitas possibilidades.

Os recursos externos como objetos, tecidos, materiais reciclados, fantasias, acessórios, iluminação, entre outros, apesar de serem elementos potentes para provocar a imersão dos ouvintes, precisam estar inseridos de maneira a beneficiar o momento da contação, e não desviar a atenção ao “fio da narrativa” (MACHADO, 2004, p. 77). Para que o contador não se perca ao fazer o uso desses materiais é fundamental que ele tenha intenção por detrás de sua prática, que tenha estudado a história e conhecido seus detalhes e que tenha domínio dos recursos que utilizará o sentido que estes trazem ao enredo, ou seja, ter intencionalidade nesse uso (MACHADO, 2004, p. 79).

Fazer uso de recursos, assim como abordado é enriquecedor, com tudo, é importante evidenciarmos que esse não é um modelo estabelecido e jeito único a ser seguido, no momento da contação fazer uso de recursos ou não irá depender do objetivo e intencionalidade do contador, sendo assim, é importante evidenciarmos a importância daquele que narra a história “saber contar uma história sem nenhum recurso externo, para experimentar a sensação de soberania da história” (MACHADO, 2004, p. 77). Ou seja, é muito importante que o contador compreenda que mais interessante do que qualquer recurso é o modo como o seu corpo conversa com o público ao contar uma história, posicionamento, gestos, olhares, expressões e interações.

Ao contar uma história com o apoio de livros, apresentá-lo ao seu público é aspecto indispensável, “essa apresentação, além de incentivar o gosto pela leitura (mesmo no caso dos ainda não alfabetizados), contribui para o desenvolvimento da sequência lógica do pensamento infantil” (COELHO, 1999, p. 33). Com o livro devidamente apresentado é chegada a hora de abri-lo para que todos consigam enxergar bem o livro e contemplar a contação de maneira confortável, sugerindo, por exemplo, que as pessoas sentem em semicírculos e que o contador esteja posicionado na frente do seu público, de modo que todos consigam enxergar o seu corpo, seus gestos, expressões e recursos usados.

Com o decorrer da leitura é importante que o contador se deixe envolver pela história, estabelecendo uma leitura com movimento compassado, ritmo agradável, regularidade na fala e pausas certas durante a respiração. Machado (2004) evidencia que o modo como o contador regula sua voz e ritmo no momento da contação tem grande influência no modo como seus ouvintes irão apreciar e imaginar a história que está sendo contada.

A voz do narrador tem o poder de guiar o público que lhe escuta, os mergulhando dentro da história, possibilitando sua imersão no mundo da imaginação,

criando cada um em sua mente imagens, cheiros, texturas e sons, desse modo, aquele que conta a história não deve fazer uma leitura monótona, maçante, de tom único, sem variação sonora, pois, isso impedirá o ouvinte de idealizar a história no seu campo imaginativo. Sendo assim, é fundamental compreendermos que durante a leitura do conto o narrador precisa dar vida ao fôlego da história, transpassando para o público o ritmo da narrativa e suas nuances que em grande parte das histórias poderão ser apresentadas através de uma leitura que envolve “rapidez, lentidão, pausa, voz alta e voz baixa” (MACHADO, 2004, p. 72), todos esses aspectos quando apresentados de maneira compassada é o que faz a narrativa criar vida.

Durante a contação de história aquele que faz a leitura da narrativa precisa ter em mente que nem sempre o silêncio absoluto por parte dos ouvintes prevalecerá até o fim da narração, é muito comum que no decorrer da leitura participações ou interrupções aconteçam, portanto, o contador precisa estar preparado para lidar com essas situações, permanecendo atento à necessidade de cada um. Por exemplo, “para uma é preciso sorrir, para outra, responder. Uma terceira só quer compartilhar o que a história está dizendo, outra só quer chamar atenção ou não consegue ficar quieta” (MACHADO, 2004, p. 81).

2.5. A importância da escolha – quais livros usar?

A experiência que temos durante diferentes vivências e momentos em nossas vidas, está diretamente relacionado com a preparação que antecede a esses eventos. Coelho (1999) ressalta a importância da história como um momento prazeroso e que contribui para o desenvolvimento da criança, mas é necessário pensar em muitos fatores que se complementam para que isso aconteça, um desses fatores consiste em escolher o que contar.

Para que a contação de história seja uma experiência significativa, é necessário pensarmos na escolha dos livros, como uma preparação que levará ao encontro e o momento em que a história se dará, “a seleção dos textos se torna crucial para definir o “que” e o “como” dos encontros com os leitores.” (BAJOUR, 2012, p. 51). O tipo de experiência que todos, o mediador e os ouvintes terão durante um encontro, está diretamente relacionado com a escolha de textos, sendo um momento que antecede a contação por si própria.

Por ser um ponto importante, é comum pararmos para pensar como a seleção de livros deve acontecer. Bajour (2012), ressalta esse momento da escolha,

Como uma ocasião formativa e não partimos de “critérios de seleção” fixos e prévios para escolher os textos. A ideia de “critério” muitas vezes se confunde com a de “receita”, como se houvesse um conjunto fechado e único de conceitos ou motivos a se levar em conta na hora de escolher textos literários. (BAJOUR, 2012, p. 52)

Como apresenta Bajour (2012), a seleção como uma “receita”, faz com que os textos sejam reduzidos, perdendo suas singularidades, sua capacidade de questionar. Tendo critérios de seleção fixos e fechados, dissolve em uma classificação que busca nivelar e homogeneizar tudo.

A autora também ressalta a importância de conhecer aquilo que será lido, para haver uma flexibilidade durante a escolha, evitando a homogeneização e garantindo uma autonomia,

Quanto mais conhecermos a respeito dos textos e das maneiras de lê-los, mais autonomia teremos para não ficarmos presos a receitas, esquemas, critérios fixos etc. no momento de fazer a escolha. (BAJOUR, 2012, p. 54)

Refletindo sobre a relevância de conhecer aquilo que será lido, ficará mais claro o “o que ler” e para “quem” essa mediação de leitura será feita, levando em consideração que não existe uma receita pronta, com aspectos específicos e fechados de quais são os livros que devem ser escolhidos a partir de um público específico, mas é essencial a reflexão sobre critérios e aspectos que devem ser considerados para que tal escolha aconteça. Abordaremos possíveis indicadores que orientam e possibilitam a escolha dos livros e histórias.

Durante a escolha do livro, possíveis indicadores podem ser levados em consideração, como apresenta Bajour (2012): O interesse do ouvinte, sua faixa etária, o contexto em que se encontra, a intencionalidade, a condição socioemocional, a estética do livro, suas imagens, o tipo do texto, etc. A reflexão desses possíveis indicadores contribuirá para uma escolha significativa de textos e livros, escolha essa que precisará ser repensada e ressignificada para cada grupo, indivíduo e momento em que se encontram. Uma outra situação pode e precisa acontecer durante a escolha do livro

Predispor-se à inclusão de livros escolhidos por eles, mesmo que se duvide de seu valor, é uma porta aberta para discutir sobre livros e ajudá-los a fortalecer as argumentações sobre seus gostos e saberes. (BAJOUR, 2012, p. 57)

Deixar com que as crianças escolham seus próprios livros é uma decisão que pode tomar vários rumos. Pensar aonde se quer chegar é necessário para saber o quanto significativo pode ser esse momento. Como apresenta Bajour (2012), pode ser uma experiência que levará a reflexão sobre livros e também evidenciará os gostos e saberes daqueles que estão participando da escolha.

A escolha do livro é um aspecto essencial para a contação de histórias. Pode ser um momento sensível, com reflexões e significados.

(...) Dito de outra maneira, aprender a escolher e saber por que escolhemos isto ou aquilo faz parte do processo de formação de todos nós. O tempo que investimos nisso com as crianças é um

tempo de estar junto em torno de algo que importa a pequenos e grandes e que não pode ser terceirizado: as narrativas, as palavras e as imagens que nos ajudarão a compreender e indagar o mundo. (FARIAS, 2020, s/p)

Assim, escolher livros deve ser um ritual, uma parte de nosso dia a dia; reconhecido como um momento importante que prepara para a contação de histórias. Momento este que trará experiências e significados para compreenderem e indagarem o mundo ao redor.

Dessa maneira, é possível concluir a partir dos capítulos que compõem essa pesquisa, que a prática de contação de história é algo fundamental para a formação do sujeito e seu desenvolvimento; prática essa que precisa acontecer tanto como fruição estética, quanto para ampliação de repertório, enfatizando a importância das crianças no processo de decisões, com suas vontades sendo consideradas. Sendo assim, a contação precisa estar envolvida por intencionalidade, pois é a intenção que dá sentido a essa prática. O "Campo Conceitual", se encerra, com lugares para outras relações, possibilidades e reflexões.

3. ANÁLISE DE DADOS

Retomando o objetivo de explicitar o papel da contação de histórias no desenvolvimento das crianças da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, a fim de ampliar a compreensão dos adultos, responsáveis pela educação das crianças, sobre a importância da literatura e da contação de história tanto como fruição estética, quanto ampliação do repertório, apresenta-se aqui o resultado da coleta de dados, analisando-os sob as perspectivas teóricas acima destacadas. Para realizar essa análise foram elaboradas as seguintes categorias:

- 3.1. Quem são os leitores ou contadores de histórias
- 3.2. Gosto pela leitura e por ouvir histórias
- 3.3. Formação leitora
- 3.4. Práticas de leitura e contação de história: forma e frequência
- 3.5. O que é mais importante para uma boa contação de histórias
- 3.6. Conhecimentos sobre leitura e contação de história
- 3.7. O que as pessoas gostariam de saber sobre a contação de histórias?

3.1 Quem são os leitores ou contadores de histórias

Qual a sua idade?
35 respostas

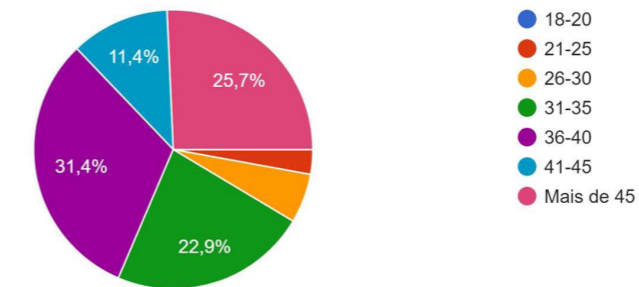


Gráfico 1 - Faixa etária dos participantes como família

Os resultados dos questionários dirigidos às famílias e educadores a fim de identificar o que sabem sobre a prática de contação de histórias, levantar quais são os desafios que enfrentam ao realizar essa ação e quais os interesses que essa prática envolve são apresentados e discutidos a seguir.

O grupo das pessoas que participaram da pesquisa como "família" (Gráfico 1) foi composto por 2,9% pessoas com idade entre 21 e 25 anos; 5,7% pessoas entre 26 a 30 anos; 22,9% entre 31 a 35 anos, 31,4% entre 36 a 40 anos, 11,4% com idades entre 41 a 45 anos e 25,7% dos participantes com mais de 45 anos. Esse resultado nos mostra que a maioria das pessoas desse grupo têm entre 36 a 40 anos. No entanto, nota-se que a porcentagem de pessoas com mais de 41 anos também é relevante.

Consideramos relevantes esses dados na análise em relação à aprendizagem dos estudantes, uma vez que são entre os pares ou leituras compartilhadas que são despertados interesse pela leitura, demonstrando o quanto é importante a contação de história, pois são os momentos em que acontecem as interações e construções dos pensamentos, a partir disso é importante ser uma referência leitora para o desenvolvimento da criança.

Qual a sua idade?

31 respostas

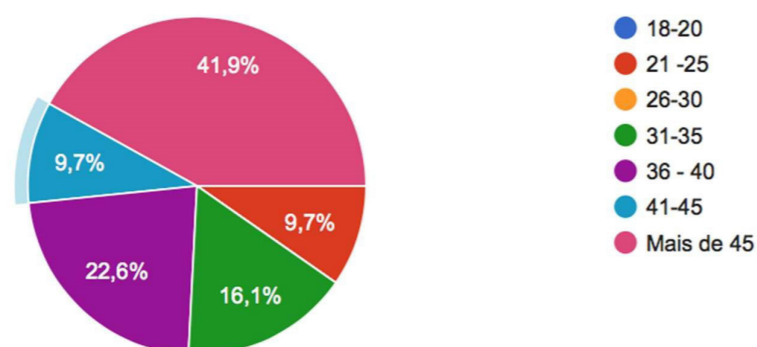


Gráfico 2 - Faixa etária dos participantes como educadores

No grupo de educadores (Gráfico 2) encontramos 9,7% de educadores com idade entre 21 a 25 anos; 16,1% entre 31 a 35 anos; 22,6% entre 36 a 40 anos; 9,7% entre 41 a 45 anos e, por fim, 41,9% com mais de 45 anos. Destacamos que a maioria dos educadores têm mais de 41 anos.

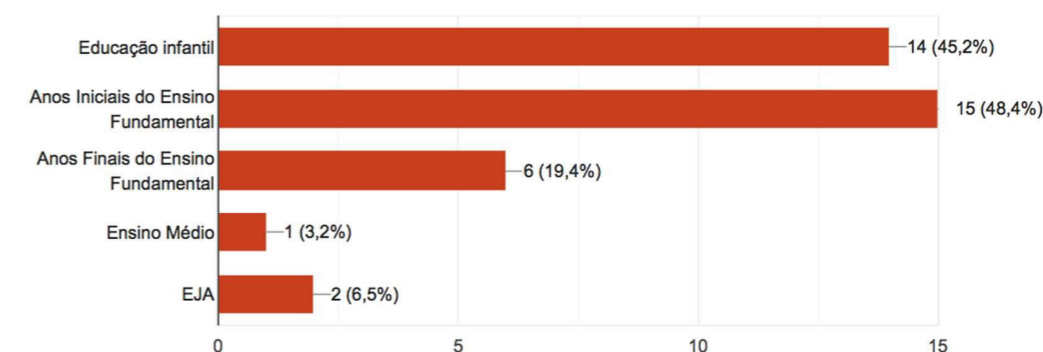
Como vemos, a maioria dos participantes da pesquisa, tanto no grupo educadores como nas famílias, têm entre 36 e 40 ou mais de 45 anos, não sendo encontrados participantes na faixa etária de 18 a 20 anos, isso nos leva a pensar que tanto as famílias, pela quantidade de filhos, quanto os educadores, pelo tempo de atividade na docência, devem reconhecer o valor da contação de história como potência para o desenvolvimento da criança. Aspectos que serão abordados no decorrer da análise.

Por fim, sobre o segmento em que os educadores trabalham (Gráfico 3) obtivemos 35 respostas. Sendo que 45,2% dos educadores (14 respostas) trabalham na Educação Infantil; 48,4% dos educadores (15 respostas) trabalham nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 1,4% atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental; 3,2% no Ensino Médio e 6,5% (2 respostas) trabalham na Educação de jovens e adultos (EJA). Como vemos, dos 31 professores que responderam ao questionário, a maioria se encontra trabalhando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil. A partir dos dados, é possível compreender que essa prática está mais presente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, revelando que há maior interesse de professores que trabalham nesses segmentos, provavelmente pela contação de história estar presente no currículo. Nota-se também que professores que trabalham na EJA responderam a pesquisa, o que nos leva a pensar que devem realizar atividades de contação de história na alfabetização e nos Anos Iniciais da educação de adultos. Nesse sentido, confirma-se a importância de programas de formação continuada que valorizem a literatura e a presença de livros na escola.

Qual é o segmento que você trabalha?

31 respostas

Copiar



Outro item que consideramos necessário analisar para realizar a identificação dos educadores participantes é o tempo de trabalho na área da educação. Sobre esse aspecto notamos que 12,9% dos participantes estão na área até 2 anos; 3,2% estão na área de 3 a 5 anos; 12,9% entre 5 a 10 anos; 19,4% participantes entre 10 a 15 anos e 51,6% trabalham na área há 15 anos. Esses dados nos revelam que a maioria dos educadores (66%) têm mais de 10 anos de trabalho na área, demonstraram mais interesse pela contação de histórias do que os que têm menos tempo de trabalho na área de educação.

No caso das babás/cuidadoras, analisou-se também a quantidade de crianças sob sua responsabilidade no intuito de verificar se há relação entre esse aspecto e a prática de contar histórias. Deste grupo, recebemos 7 respostas ao total, sendo que 42,9% das babás/cuidadoras cuidam de 1 criança, 28,6% de 2 crianças, 14,3% de 4 crianças e 14,3% cuidam de mais de 4 crianças. Vemos que a maioria das babás/cuidadoras é responsável por 1 criança, o que pode indicar uma maior possibilidade de que sejam realizadas contações de histórias pela disponibilidade de tempo, caso seja percebido a importância dessa prática para o desenvolvimento da criança. Compreendendo que a contação de história no desenvolvimento da criança contribui para as interações e construções de vínculos afetivos, como também é por meio da mediação de leitura e escuta que as crianças pode se envolver no mundo da imaginação e representações simbólicas, pois Machado (2004, p.31) nos aponta que a escuta de contos que conversam com a história pessoal das crianças nesse estágio é muito importante, pois as ações de pensamento, sentimento, percepção, intuição e sensação despertam imagens internas em consonância com o pensamento da criança. O que implica no desenvolvimento da imaginação, pensamento e linguagem, e por acontecer de forma lúdica, a contação se torna mais interessante, ampliando o repertório da criança e no seu gosto pela leitura.

Também obtivemos informações que identificam os sujeitos para os quais as histórias são contadas por meio de perguntas às famílias, aos educadores e às babás/cuidadoras. Dessa forma, organizamos o total de 90 respostas de famílias e babás/cuidadores, na seguinte tabela (Tabela 1):

idade em anos	0 a 1 ano	2 a 5	6 a 10	11 a 14	15 a 18	Mais de 18
quantidade	8	26	19	10	9	15
porcentagem	8,9%	28,9%	21,1%	11,1%	10%	16,6%

Tabela 1: faixa etária dos participantes

Observa-se que a maioria das crianças está na faixa etária de 2 a 5 anos (28,9%) que corresponde ao momento no qual as crianças ainda não estão se alfabetizando e a leitura é realizada por mediação do adulto. Apesar de terem alguns conhecimentos, não sabem como adquirem ou como aprendem, suas operações cognitivas ainda precisam ser estimuladas, apesar de ser uma fase das demonstrações de curiosidade, seu raciocínio é limitado. Portanto, é de grande importância criar situações de contação de história nesta faixa etária, pois segundo Monteiro e Nascimento (2020, p.55) é

necessário propiciar momentos que favoreçam a expressão da linguagem e da imitação, formas pelas quais a criança representa e se comunica com tudo que a cerca. [...] pois pela prática de contar histórias, como atividade lúdica, é possível mediar o desenvolvimento e o conhecimento das crianças.

Já na faixa etária entre 6 e 10 anos na qual se encontram 21,1% das crianças, espera-se que as crianças estejam interessadas na escrita e na leitura, pois ainda que a relação com ela nesta etapa seja diferente, ao acessarem suas memórias afetivas anteriores da sua relação com a contação de história, os vínculos que estabelece, reviver o prazer que sente através das descobertas e da imaginação. Despertam ainda mais seus desejos de reconstruir, criar, sentir e pensar quando estão em contato com a leitura. Pois, segundo Coll et al (2007, p 233) essa etapa de alfabetização, a partir dos estudos sobre o desenvolvimento, é "caracterizada pela nova maneira de pensar, mais lógica e mais estratégica, e por uma ampliação e melhor organização dos conhecimentos, aspectos essenciais nas aprendizagens escolares."

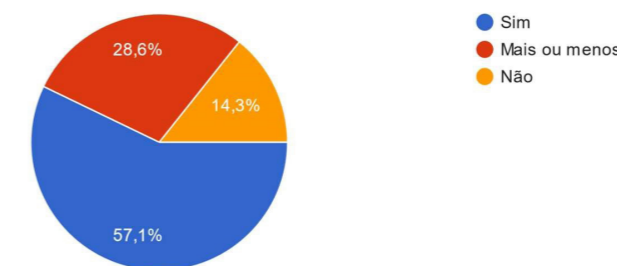
Notamos uma quantidade significativa (16,6%) de pessoas com mais de 18 anos que recebem mediação de histórias indicando que há um interesse pela leitura e desta forma acham importante para ampliação de seu repertório.

Ao analisarmos os dados dos 3 formulários (professores, família e babás/educadoras) podemos perceber que os participantes da pesquisa contam ou leem histórias para crianças de 2 a 10 anos, isto é, que estão na Educação Infantil e nos Anos Iniciais no Ensino Fundamental, percebendo-se que após o período de alfabetização, essa prática de se contar histórias para os estudantes acaba se perdendo, sendo assim incentivados a lerem as histórias de forma autônoma.

3.2 Gosto pela leitura e por ouvir histórias

Tendo em vista que o foco da nossa pesquisa é a compreensão do adulto referente a importância da contação, é significativo entendermos qual é a perspectiva dos responsáveis pelas crianças a respeito dos gostos pelas leituras e contações de histórias.

As crianças pelas quais você é responsável gostam de ler?
7 respostas



Podemos observar no que diz respeito a pergunta se as crianças do convívio familiar e babás gostam de ler, nas duas análises é possível verificar que 57,1% gostam, 28,6% gostam mais ou menos e 14,3% não gostam de ler (gráfico 4) e 62,9% gostam e 37,1% gostam mais ou menos (gráfico 5).

Tendo em vista que em 18 de 35 respostas referente a idades dos filhos, 6 de 7 respostas também referente a idade das crianças pelas quais as babás são responsáveis, há pelo menos uma criança com menos de 7 anos, geralmente nesta idade estão em início do percurso de alfabetização. É bastante comum a mediação e contação de história para crianças não alfabetizadas, entretanto, Mendes (2015, p. 145) destaca que "Apesar de a Literatura Infantil ter como missão primordial suscitar o prazer de ler ou de ouvir ler, não podemos ignorar que, para se formar leitores competentes e críticos, é necessário promover os alicerces de uma verdadeira educação literária desde a mais tenra idade." Sendo assim, é fundamental a disposição e variedades de livros (literaturas, clássicos, contos, entre outros) para as crianças, independentemente da idade.

Seu/sua filho/filha gosta de ouvir histórias ?
35 respostas

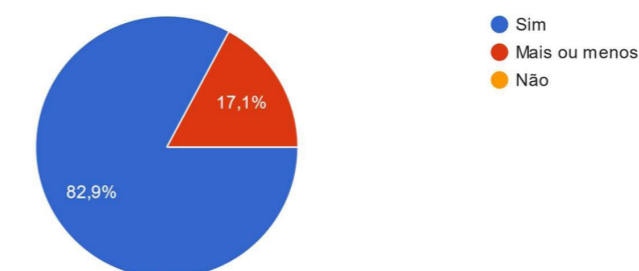
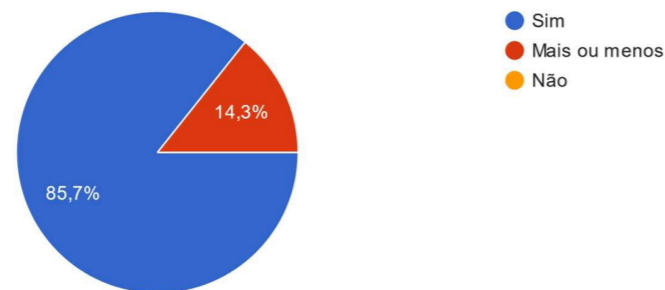


Gráfico 6 - Gosto por ouvir histórias - filhos/filhas

As crianças pelas quais você é responsável gostam de ouvir histórias?
7 respostas



Construção de ideias, identidade e interesses, são uns dos benefícios que o hábito de ouvir histórias desde cedo podem proporcionar. Levando em consideração que do total de 42 respostas das duas perguntas destinadas às famílias e cuidadoras/babás (gráfico 4 e 5), apenas 5 participantes responderam que seus filhos e as crianças pela qual elas são responsáveis gostam mais ou menos de ouvir histórias. Posto isto, além de ser um momento agradável para muitas pessoas, é uma oportunidade para desenvolver a atenção, ampliação de repertórios literários, proporcionar a satisfação pela escuta da história e consequentemente também pela leitura, imaginação e criatividade.

3.3 Formação Leitora

Analisar a formação leitora é importante para se compreender o contexto dos educadores que responderam a pesquisa, levando em consideração que a formação leitora do sujeito influencia diretamente nas práticas de mediação de histórias na escola.

Nesse aspecto, deve-se levar em conta que o total das 31 respostas sobre o que foi essencial para a formação dos participantes como leitores, referem-se somente aos professores. As mesas foram organizadas em 6 categorias:

- Como prática
- Incentivo - exposição aos livros
- Presença de mediadores de leitura - ouvir histórias
- Convívio com leitores
- Funcionalidade
- Fruição

Categoria	Prática	Incentivo	Presença	Convívio	Funcionalidade	Fruição	NA	Total
Quantidade	4	11	4	3	5	3	1	31
Porcentagem	13%	35,6%	13%	9,7%	16%	9,7%	3%	100%

Tabela 2 - Aspectos da formação leitora

Na Tabela 2 nota-se que a maioria das respostas referentes ao principal aspecto da formação leitora está na categoria Incentivo. Isso nos indica que é de extrema importância pensar em formas de incentivar desde cedo as crianças que estão ao nosso redor, pensando no impacto que esse incentivo pode causar em sua formação enquanto leitores.

Em seguida, temos a categoria Funcionalidade como principal aspecto da formação leitora, confirmando que muitas pessoas buscam por livros ao já saberem de antemão a finalidade que precisam alcançar com a leitura.

Logo após, temos as categorias Prática e Presença com a mesma porcentagem, o que nos leva a pensar que os rituais que são criados nos ambientes em que vivemos contribuem para novos hábitos definitivos e possuem consequências a longo prazo em nossas vidas.

Por fim, é possível analisar apenas 3 respostas, ou seja 9,7% do total das respostas estavam relacionadas com a Fruição como essencial para a formação dos participantes como leitores. É possível perceber que a fruição em relação ao ler e ouvir histórias tem se perdido e outros objetivos têm sido mais importantes, assim como descreve Oberg (2007, p. 9)

[...] constatamos propostas que se limitam a apresentar a literatura como conteúdo necessário e obrigatório do currículo escolar, tratando-a, na maior parte das vezes, como mera estratégia para o ensino da língua portuguesa ou como cronologia de escolas literárias, estilos e autores, não levando em conta a qualidade das relações que se estabelecem entre o sujeito e a literatura na leitura de fruição.

Assim, é importante pensarmos no tempo que despendemos em fazer aquilo que nos traz prazer, sendo também uma prioridade e momento significativo, assim como prezar por momentos de leitura por fruição.

3.4 Práticas de leitura e contação de história

A contação de histórias, seja quando acontece dentro da escola ou fora dela, é uma prática para a qual se necessita de intencionalidade, portanto o contador deve ter clareza dos objetivos desde o momento que antecede a narração da história, já na hora da escolha do livro. Levando isso em consideração, uma das perguntas desta pesquisa foi: "Como você escolhe os livros que irá ler ou histórias para contar?". Os dados coletados indicam que 83,9% dos educadores escolhem o livro de acordo com suas intencionalidades. No caso das famílias, 43,9% do total confirma

que essa é também a razão pela qual escolhem os livros como podemos ver nos Gráficos 8 e 9.

Como você escolhe os livros que irá ler ou histórias para contar?
31 respostas

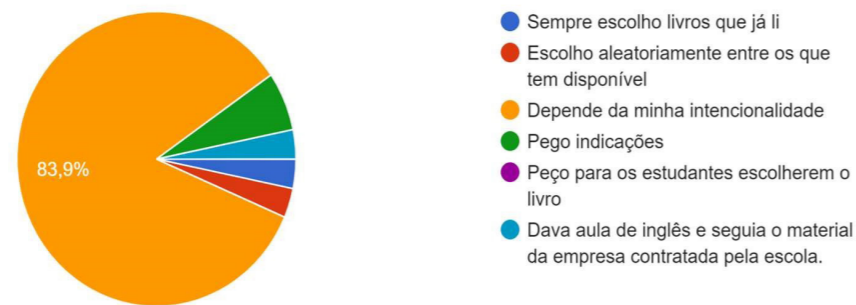


Gráfico 8 - escolha dos livros para mediação - famílias

Como você escolhe os livros que irá ler ou histórias para contar?
35 respostas

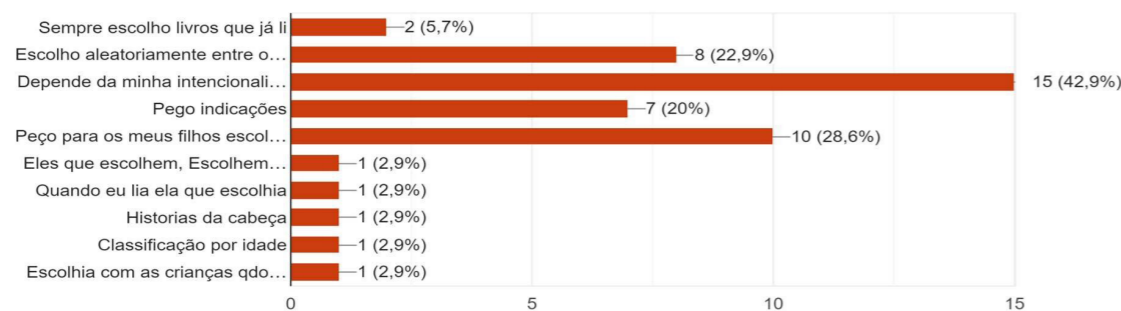


Gráfico 9 - escolha dos livros para mediação - educadores

Machado (2004), evidencia, em sua pesquisa, que a intencionalidade é a ferramenta que afeta e faz a prática de contar história ganhar significado. Compreendendo tamanha relevância, podemos perceber que a escolha do livro a partir da intencionalidade do contador é uma preocupação para o grupo escutado. No entanto, esse não parece ser o critério mais utilizado pelas babás/cuidadoras, como podemos ver no Gráfico 10.

Como você escolhe os livros que irá ler ou histórias para contar?
7 respostas

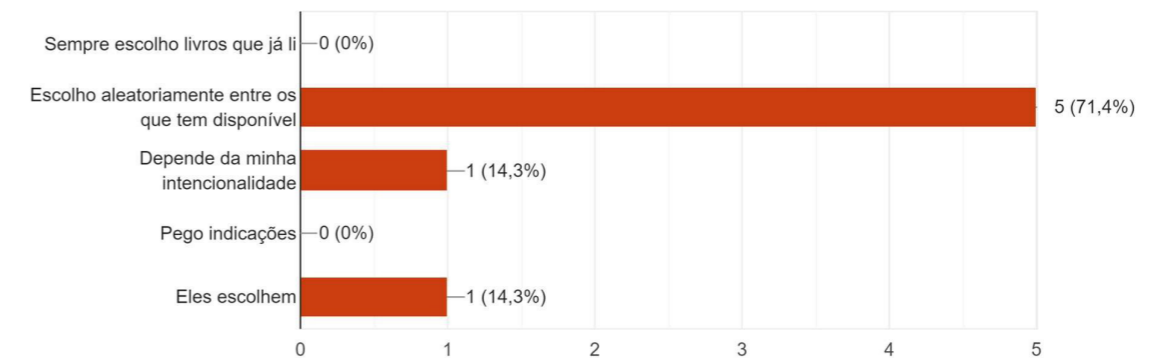


Gráfico 10 - escolha dos livros para mediação - babás/cuidadoras

Como podemos observar (Gráfico 10), para esse grupo os critérios de escolha do livro para 71,4% das entrevistadas são feitos de maneira aleatória, entre aqueles que estão mais disponíveis ou ao alcance. Neste sentido, é muito importante que esses profissionais conheçam as razões pelas quais o livro deve ser escolhido, pois assim como enfatizado por Bajour (2012) o livro deve desafiar as crianças, contribuindo para seu desenvolvimento e auxiliando-as a usufruir do mundo literário.

Sobre em que situações os educadores(as) leem livros ou contam histórias para seus alunos(as) recebemos 31 contribuições que foram organizadas em quatro categorias de análise:

- Para iniciar a aula
- Rotineiramente
- Momentos específicos
- Para abordar temas

categorias	para iniciar a aula	rotineiramente	momentos específicos	para abordar temas	N/A	Total
quantidade	5	5	7	5	9	31
porcentagem	16%	16%	23%	16%	29%	100%

Tabela 3 - Situações de contação de histórias - educadores

Como é possível analisar, uma boa parte dos educadores que respondeu ao questionário afirma que leem livros para seus alunos no início das aulas ou diariamente, valorizando a contação de história e sua importância para o desenvolvimento da criança, o que vai de encontro com o evidenciado por Machado(2004) que em sua pesquisa afirma que quando ouvimos uma história "temos uma experiência singular, única, que particulariza para cada um de nós, no instante

da narração, uma construção imaginativa que se organiza fora do tempo da história cotidiana no tempo do “era”(p. 23). A partir de constatações como a citada acima é possível entender a relevância da contação de história no cotidiano das crianças.

3.5 O que é mais importante para uma boa contação de histórias

Acerca do que é mais importante para uma boa contação de histórias ou leitura de livros para as crianças, disparamos a seguinte pergunta: “Como você conta histórias ou faz a leitura de livro?”, com isso recebemos 32 respostas dos educadores, 33 respostas das famílias e 8 respostas das babás/cuidadoras que foram agrupadas em quatro categorias:

- Forma
- Entonação
- Ambiente
- Objetos como apoio
- Frequência
- Exposição dos livros

No que se refere a Forma como contam histórias ou fazem a leitura de livros (total de 43 respostas), obtivemos vinte respostas dos educadores (47% do total de respostas), dezesseis respostas das famílias (37% do total de respostas) e sete respostas das babás/cuidadoras (16% do total de respostas), evidenciando que a maioria das pessoas entrevistadas compreendem que a forma como a história é contada é algo fundamental. Sendo assim, é possível presumir que as pessoas acreditam que uma história é contada não só por meio da leitura, mas também por gestos, olhares e pelo modo que o contador lida com seu corpo. Ou seja, para que a contação ocorra com qualidade, todos esses aspectos precisam estar envolvidos por intencionalidade, pois contar uma história não se resume a fazer o outro se sentar e escutar, mas sim transportá-lo para o “mundo de sua imaginação”, despertando sua curiosidade, oportunizando experimentar variados sentimentos e emoções.

Na categoria leitura com Entonação (18 respostas), com relação aos educadores alcançamos nove respostas (50% do total de respostas), no que diz respeito às famílias chegamos a oito respostas (44% do total de respostas), com relação às babás/ cuidadoras atingimos uma resposta (18% do total de respostas). A partir da análise dos dados obtidos é possível compreender que a leitura com entonação de voz é uma estratégia presente na prática de educadores, famílias e cuidadores/ babás, o que é muito rico, já que a voz do narrador tem o poder de guiar o público, mergulhando-o dentro da história, possibilitando sua imersão imaginativa em imagens, cheiros, texturas e sons. Sendo assim, é fundamental compreendermos

que durante a leitura o narrador precisa dar vida e fôlego à história, envolvendo o público no ritmo da narrativa e suas nuances.

No que concerne a categoria Ambiente (8 respostas), é possível compreender que para os educadores (3 respostas) o ambiente é importante para uma boa contação de histórias o que é um aspecto considerado também pelas famílias (5 respostas), destacando que para esse grupo há uma ênfase maior em sua organização. Dessa forma, o espaço é percebido como auxiliar para que a criança possa ampliar e mergulhar no mundo da imaginação para além do ambiente cotidiano, desbravando as riquezas do faz de conta. Por fim, sobre o preparo do ambiente, obtivemos os seguintes dados (Gráfico 12):



Gráfico 12 - Preparação do ambiente de contação de histórias - educadores

Nota-se que 58,1% dos educadores organizam os estudantes em roda para o momento da contação. Segundo Machado (2004), as qualidades do espaço onde a história vai ser contada são muito importantes, pois o modo que o ambiente está organizado reflete a intencionalidade do professor. Nesse sentido, o agrupamento em roda favorece o compartilhamento de saberes característico da contação de história.

No caso do grupo de famílias vemos a seguinte distribuição (Gráfico 13):

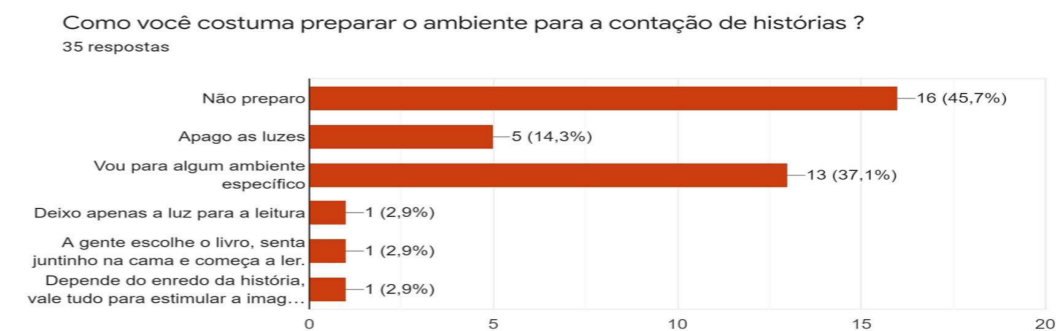


Gráfico 13 - Preparação do ambiente de contação de histórias - famílias

A maioria das famílias (45,7%) afirma que não prepara o ambiente para essa atividade e 37,1% diz que escolhem um ambiente específico para isso.

Como você costuma preparar o ambiente para a contação de histórias?
7 respostas

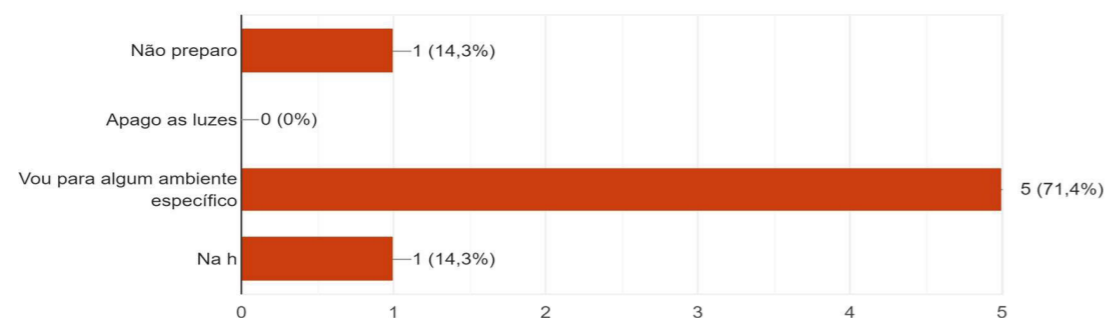


Gráfico 14 - Preparação do ambiente de contação de histórias - babás

No grupo das babás/cuidadoras, nota-se que 71,4% delas também fazem uso de ambientes específicos no momento da contação (Gráfico 14). Provavelmente, o que justifica as famílias não prepararem o espaço para contar história, e as babás de irem para um espaço específico é o fato da contação estar acontecendo dentro de sua casa, um ambiente que por si só já é acolhedor. Isso nos remete à afirmação de Machado (2004) de que é preciso que o espaço escolhido corresponda às necessidades das crianças e às intenções do contador.

Outro aspecto investigado diz respeito ao uso de recursos como Apoio para a contação de história o qual apresenta os dados a seguir (Gráficos 15, 16 e 17):

Você costuma utilizar alguns desses recursos como apoio no momento da contação de história?
31 respostas

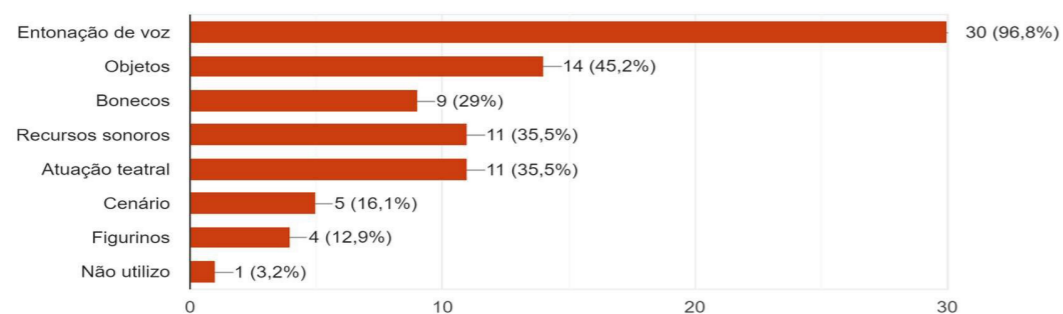


Gráfico 15 - Recursos utilizados para a contação de histórias - educadores.

Você costuma utilizar alguns desses recursos como apoio no momento da contação de história?
35 respostas

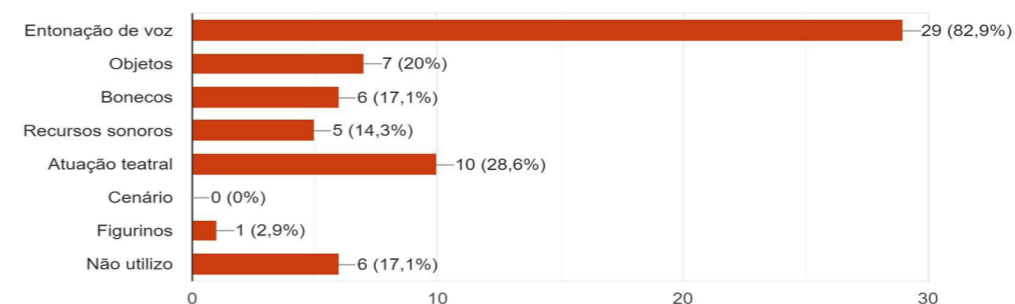


Gráfico 16 - Recursos utilizados para a contação de histórias - famílias.

Você costuma utilizar alguns desses recursos como apoio no momento da contação de história?
7 respostas

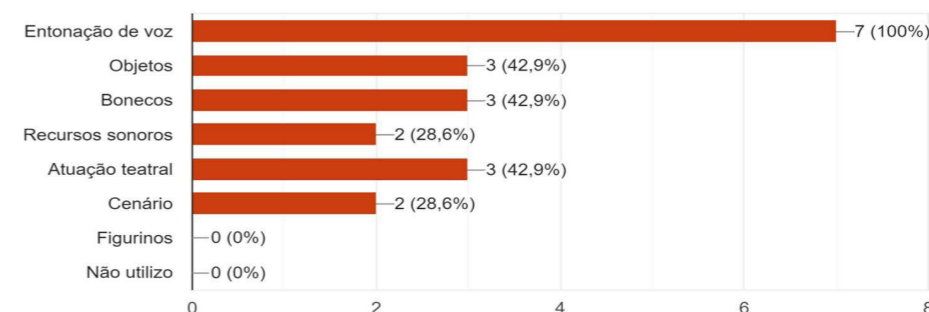


Gráfico 16 - Recursos utilizados para a contação de histórias - babás/cuidadoras.

Como é possível observar nos gráficos acima, a entonação de voz como apoio no momento da contação de história é o recurso mais utilizado tanto por educadores (96,8%) quanto por babás (100%) e famílias (82,9%). A valorização da entonação de voz no momento de narrar contos, é um recurso de imersão muito potente como afirma Machado (2004) quando evidencia que o modo como o contador regula sua voz e ritmo no momento da contação tem grande influência no modo como seus ouvintes irão apreciar e imaginar a história que está sendo contada. Contudo, para que essa prática aconteça com qualidade é importante que o contador possua domínio da história, para que assim estabeleça ritmo na narrativa.

A entonação de voz não é o único recurso a ser considerado por educadores, destacando-se o uso de objetos como apoio no momento da leitura de histórias, por 45,2% dos educadores, 20% de famílias e 42,9% das babás/cuidadoras.

A maneira como as crianças são convidadas para os momentos de história é também um aspecto relevante, pois a preparação que antecede as vivências proporcionadas é essencial para o tipo de experiência que acontecerá a seguir.

Nesse caso, como mostra o Gráfico 17 e Gráfico 19, as crianças/adolescentes são convidadas de muitas formas: grande parte do grupo de educadores (32,3%) convida as crianças para o momento da contação de história por meio de

uma música e 35,5% convidam as crianças para o momento da contação apenas as chamando, o que nos leva a pensar que esse é um momento que já faz parte da rotina da criança.

Como você convida as crianças para esse momento ?

31 respostas



Gráfico 17 - Maneira como as crianças/adolescentes são convidados para a contação de histórias – educadores

Ao fazermos a mesma pergunta para o grupo de famílias nota-se que:

Como você convida seus filhos/ filhas para esse momento ?

35 respostas



Gráfico 18 - Maneira como as crianças/adolescentes são convidados para a contação de histórias - famílias

Nesse caso, 45,7% convidam seus filhos/suas filhas para esse momento como uma atividade habitual. Quanto ao grupo das babás/ cuidadoras, 42,9% apenas abrem o livro como um sinal de que iniciarão um momento de contação de histórias e outras 42,9% convidam diretamente a criança para essa atividade com algo que faz parte de sua rotina, assim como 14,3% afirmaram que são sempre as crianças que pedem que histórias sejam lidas. Dessa forma, podemos perceber que os grupos afirmam existir mais de uma maneira para convidar as crianças para o momento da contação de história. Fato que é muito comum pois, por mais que o convite para a escuta da contação seja importante para auxiliar o ouvinte a manter uma escuta atenta, é preciso ressaltar que não existe um jeito único para o modo que esse convite precisa ser feito, pois assim como abordado por Bajour (201, p. 65) "não

existe uma fórmula única para penetrar nos textos".

No que diz respeito à Frequência com que educadores contam histórias para seus estudantes, obtivemos as seguintes respostas: 3,2% quatro vezes na semana, 12,9% uma vez na semana, 6,5% uma vez no mês, 3,2% não conta, 3,2% diariamente, 3,2% orientam a lerem todos os dias e 54,8% contam histórias todos os dias para seus alunos. Sendo assim, 54,8% dos educadores contam histórias todos os dias, correspondendo ao que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), resalta ao indicar que a contação de histórias deve estar inserida no cotidiano da criança, pois:

As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários. (Brasil, 2017, p.42).

Esse resultado é semelhante ao que encontramos no grupo das babás/cuidadoras, pois 42,9% contam histórias 2 ou 3 vezes na semana, 14,3% a cada quinze dias, 14,3% uma vez na semana, 14,3% todos os dias e 14,3% 4 vezes na semana. Nota-se que apesar da queda na frequência que este grupo conta histórias para suas crianças em relação ao grupo de professores, ainda sim, é possível perceber que é uma prática valorizada por elas. Confirmando o que já foi apresentado acima sobre a disponibilidade das babás/cuidadoras que cuidam de 1 criança praticarem a contação de histórias, percebemos que a maioria delas (42,9%) realiza essa atividade 2 ou 3 vezes por semana, sendo este um dado importante para analisar o desenvolvimento dessas crianças.

No que diz respeito à frequência com que as famílias contam histórias ou leem livros para seus/suas filhos/filhas, temos os seguintes resultados:

Com que frequência você conta histórias ou lê livros para seus filhos/filhas ?

35 respostas

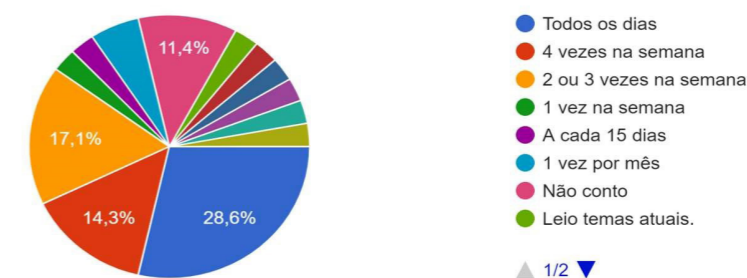


Gráfico 19 - Frequência com que conta ou lê histórias - famílias

Como podemos observar, 28,6% das famílias contam histórias para os seus filhos(as) todos os dias, no entanto 11,4% não contam histórias para seus filhos/filhas, alguns deles (cerca de 6% deles) justificam esse aspecto nas respostas dissertativas indicando que contavam histórias todos os dias quando eram pequenos e que deixaram de ler histórias, pois os filhos/filhas são agora "autodidatas". Esse é um aspecto que nos chama atenção, pois contradiz o que é enaltecido por muitos referenciais teóricos, por exemplo por Machado (2004) ao afirmar que o contato com histórias literárias é fundamental para aprimoramento do modo como olhamos o mundo, a nossa cultura e sociedade. Desse modo, é importante ressaltar que escutar histórias é algo importante para o desenvolvimento humano em todas as fases da vida.

A participação das entrevistadas (Gráficos 20, 21 e 22) também nos mostraram que tanto professoras, famílias e babás/cuidadoras valorizam a conversa a respeito do livro enfatizando a importância de se "pensar as conversas sobre literatura como o coração, como o eixo central do encontro de saberes literários" (BAJOUR, 2010, p.48), assim como é importante compreender que conversar sobre os livros e histórias sempre possibilitam as pessoas a enxergar algo novo, pois falar do texto é voltar a lê-lo.

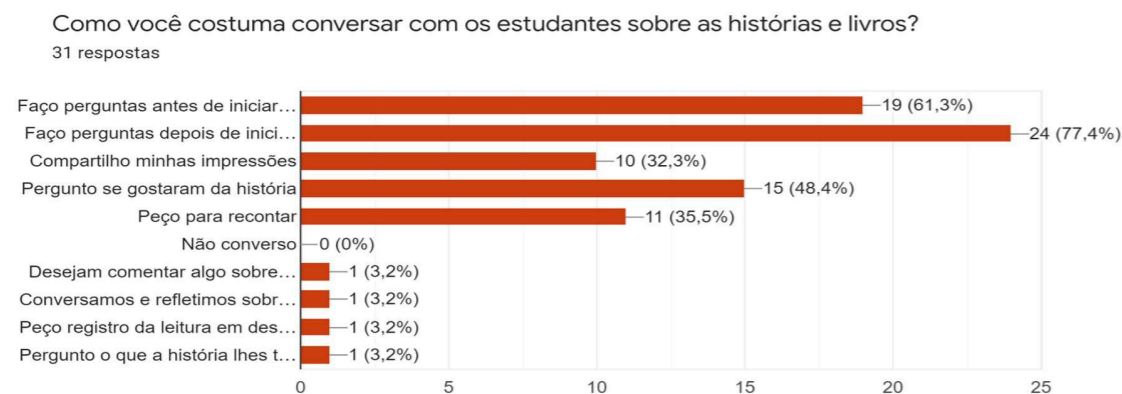
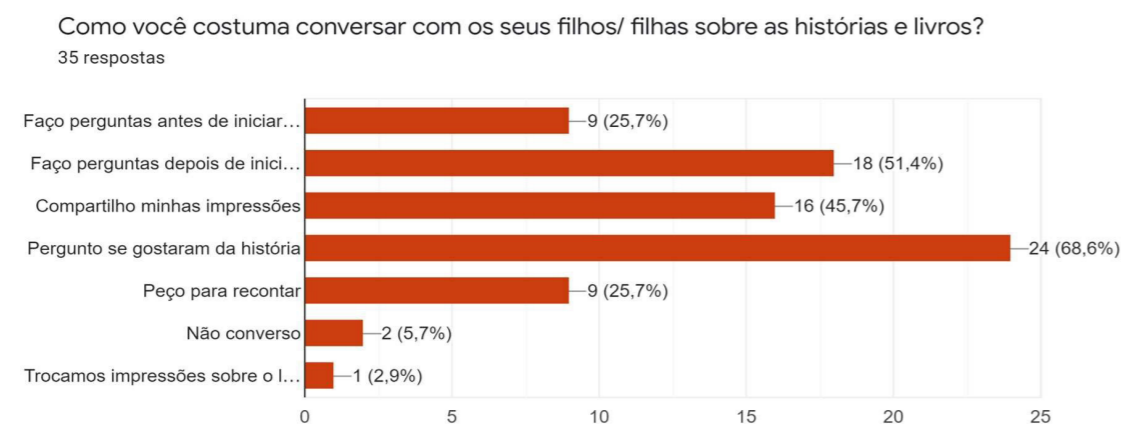


Gráfico 20 – Conversa sobre as histórias - educadores



Como você costuma conversar com as crianças pelas quais você é responsável sobre as histórias e livros?
7 respostas

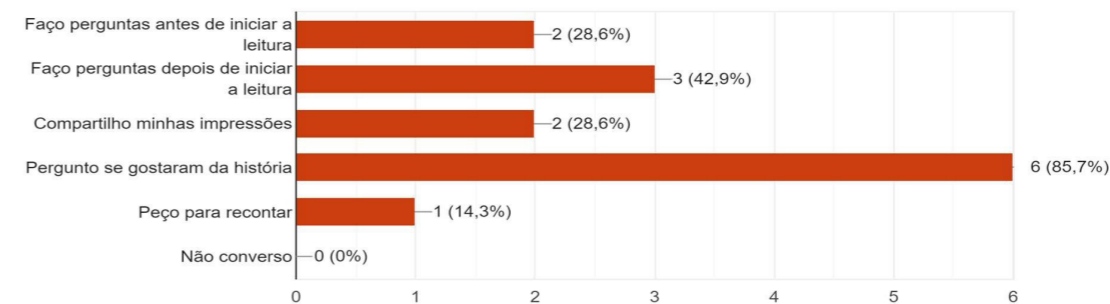
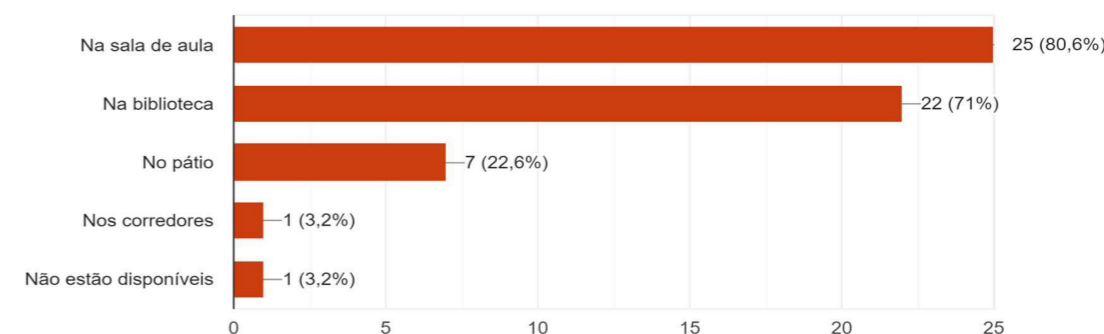


Gráfico 22 – Conversa sobre as histórias – babás/cuidadoras

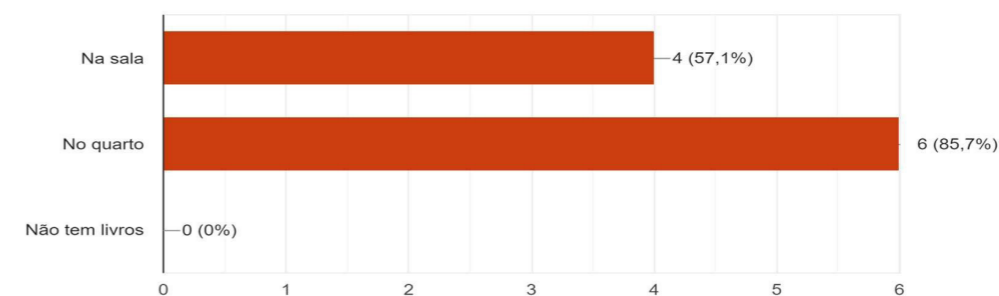
Não só o ambiente onde se dá a mediação da leitura se dá que é importante, o local e como estão presentes e organizados os livros fazem também diferença na relação das crianças com a leitura. Quando perguntado aos educadores sobre a Exposição dos livros às crianças obtivemos os seguintes dados:

Na sua escola, os livros estão nas salas de aula ou em outro local disponível para os estudantes?
31 respostas



Onde estão os livros da sua casa?

Onde estão os livros na casa onde você trabalha?
7 respostas



Notamos que 85,7% das babás e 71,4% das famílias nos contam que os livros são expostos no quarto, sugerindo que as crianças têm livre acesso e proximidade com os livros e autonomia para escolha e utilização. Já 80,6% das professoras afirmaram que os livros da escola estão na sala de aula e não em um espaço específico como a biblioteca, confirmando acesso. Sobre esse aspecto seria interessante verificar qual a frequência de rodízio, substituição ou troca de acervo no sentido de ampliar o repertório literário das crianças. Medrano (2017) em sua pesquisa evidencia que a exposição dos livros “é importante que os livros estejam dispostos em uma altura que considere o ponto de vista das crianças” (p.08). Desse modo, é possível compreender que o modo como os livros estão disponíveis para as crianças é algo muito importante para o incentivo à leitura.

3.6. Conhecimentos sobre leitura e contação de história

A respeito da importância da literatura no processo de formação dos sujeitos recebemos ao todo 73 respostas, sendo elas 39 de famílias (53,4%), 29 de professoras (39,7%) e 5 de babás e cuidadoras (6,8%). Elas foram organizadas em 5 categorias:

- Quanto é importante
- Caráter de funcionalidade
- Construção do olhar crítico
- Desenvolvimento da imaginação
- Construção da Identidade

Sobre o Quanto é importante a literatura no processo de formação dos sujeitos obtivemos 19 respostas, significando que 26% das pessoas (6 educadores, 12 famílias e 1 babá/cuidadora) acreditam que literatura é importante por si só. Já, para 30,1% dos participantes responderam que a importância da leitura está em seu Caráter de funcionalidade (22 respostas), ou seja, para adquirir conhecimentos; ampliar repertório; para o desenvolvimento da linguagem, escrita, leitura e letramento; para o enriquecimento de vocabulário e para o desenvolvimento cognitivo, é o caso das respostas a seguir: “Muito importante para a formação da leitura, escrita e letramento”; “Para ter mais conhecimento.” e “Repertório de histórias e aprimoramento do desenvolvimento cognitivo”.

No que se refere a Construção do olhar crítico 17,8% (13 respostas), dos participantes pensam que a literatura é importante porque desenvolve sujeitos conscientes e críticos, ao ampliar reflexões, ideias e opiniões, sendo 40% dessa resposta atribuídas pelas babás. Já, 15 participantes, isto é, 20,5% acreditam que a literatura é importante para o Desenvolvimento da imaginação, que ela permite fabular, como mostra algumas das respostas a seguir: “favorecer a imaginação” e “A literatura proporciona acesso ao mundo lúdico e imaginário refletindo no processo de

socialização e formação.” Das 15 respostas recebemos 8 de famílias, 4 de educadores e 2 de babás, isto é, 20,5% das famílias, 13,8% dos educadores e 40% das babás. Por fim, em relação à categoria Construção da identidade obtivemos 5 respostas, indicando que somente 6,8% entendem a literatura enquanto formadora de identidade, sendo elas 3 respostas de famílias e 2 de educadores, correspondentes a 7,7% do total de famílias e 6,9% dos educadores.

Como vemos, a maioria das respostas reconhecem na contação de histórias, um Caráter de funcionalidade da literatura, entendendo-a como um pré-requisito para alguma outra função, sendo que a minoria das pessoas acredita que ela é importante para a construção da identidade. Isso nos leva a pensar que a maioria das pessoas não compreende o papel da literatura em sua completude, já que antes de qualquer função pedagógica (relacionada à Língua Portuguesa ou outros conteúdos) que ela possa ter, a literatura é uma arte que encanta, ou seja, a literatura se torna importante e nos toca a partir da fruição estética da obra, confirmando a ideia da autora

[...] constatamos propostas que se limitam a apresentar a literatura como conteúdo necessário e obrigatório do currículo escolar, tratando-a, na maior parte das vezes, como mera estratégia para o ensino da língua portuguesa ou como cronologia de escolas literárias, estilos e autores, não levando em conta a qualidade das relações que se estabelecem entre o sujeito e a literatura na leitura de fruição. (OBERG, 2007, p. 9)

Além disso, a literatura ao nos encantar, nos toca em diferentes dimensões dos sujeitos e nos humaniza, enriquecendo nossa identidade, nossa subjetividade. Segundo Antonio Candido

a literatura corresponde uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar formatos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (CANDIDO, 1988, p.188)

3.7. O que as pessoas gostariam de saber sobre a contação de histórias?

Ao questionarmos todos os participantes a respeito de: “O que você gostaria de saber sobre a contação de histórias?”, obtivemos um total de 40 respostas, sendo elas 18 de educadores, representando 45% das respostas, 20 de famílias, representando 50% das respostas e 4 de babás/cuidadoras, representando 10%. Elas foram organizadas em quatro categorias de análise:

Novas práticas de contação de história

Estratégias de contação de história

Sugestão de livro e histórias

Conhecimentos gerais sobre literatura e contação de história

Na categoria Novas práticas de contação de histórias reunimos 10 respostas, isto é, 25% dos participantes gostariam de conhecer mais práticas e habilidades de contação de história. Com relação aos educadores obtivemos 6 respostas, 34%, aos familiares somente 3 respostas, 15% e por fim obtivemos 1 resposta de babá/cuidadora, 25%. Apresento a seguir algumas respostas obtidas para exemplificar tal demanda: "Como preparar o cenário", "Diferentes técnicas para utilizar com alunos mais velhos", "Formas de contar história".

A respeito das Estratégias de contação de histórias obtivemos 10 respostas, indicando que 25% dos participantes demandam novas estratégias para sua contação de histórias. Sendo elas 3 respostas de educadores, 6 de famílias e 1 de babá/cuidadora, o que corresponde a 16,6% dos educadores, 30% das famílias e 25% das babás/ cuidadoras. Ao analisarmos as respostas compreendemos uma maior demanda de estratégias para o engajamento das crianças no momento de contação de história, é o caso das respostas a seguir: "Formas de chamar a atenção dos Bebês no momento da contação de história."; "Estratégias para prender a atenção das crianças."

Outros participantes responderam que suas demandas estão ligadas a sugestões de livros e histórias, sendo elas 2 respostas de famílias, representando 5% do total de respostas e 10% das famílias. Por fim, dentre as respostas adquiridas 9, isto é, 22,5% dos participantes gostariam de adquirir conhecimentos gerais sobre literatura e contação de história, sendo eles 22,2% dos professores (4 respostas), 20% das famílias (4 respostas) e 25% das babás/ cuidadoras (1 resposta).

É possível constatar que existe uma maior demanda entre os professores a respeito de novas práticas de contação de história, já que 34% responderam sobre essa necessidade de novas técnicas, habilidades, formas e métodos de contar histórias. Enquanto entre as famílias percebe-se uma maior demanda (34% das famílias) referente a estratégias, principalmente relacionadas ao engajamento das crianças. Em relação às babás, vemos que as demandas são mais distribuídas, já que 25% responderam que gostariam de conhecer novas práticas, 25% novas estratégias e 25% demandam conhecimentos gerais de literatura e contação de história.

Além disso, observa-se que a maior demanda obtida entre os participantes, tanto professores quanto famílias e babás/cuidadoras, está em novas práticas de contação e estratégias, sendo que a minoria demanda sugestão de livros e histórias.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa procurou apresentar, aos adultos responsáveis pela educação das crianças (professoras, famílias e babás/cuidadoras), a importância da literatura e da contação de histórias para o desenvolvimento cognitivo e como oportunidade de fruição estética. Nela estão presentes referenciais teóricos como os pensamentos de Regina Machado (Acordais - Fundamentos teóricos e poéticos da arte de contar histórias); Teresa Colomer (A formação do leitor literário); Silvia Castrillón (O direito de ler e de escrever); Cecilia Bajour (Ouvir nas entrelinhas o valor da escuta nas práticas de leitura); Michèle Petit (A arte de ler: ou como resistir à adversidades); Paulo Freire (A importância do ato de ler); Nancy Mellon (A arte de contar histórias); Betty Coelho e Ana Maria Machado (Como e por que ler os clássicos universais desde cedo) que trataram de responder, com a colaboração dos dados fornecidos pelos participantes, as questões que orientaram a investigação:

- Como e por que a literatura e a contação de história contribuem para a formação dos sujeitos?
- Como e quais são os impasses para formar leitores?
- Qual a consequência, para o desenvolvimento das crianças, da diminuição da prática de contação de história à medida que elas vão se alfabetizando?

Inicialmente, traçou-se um panorama histórico a respeito da importância da contação de história para o desenvolvimento da criança, buscando uma compreensão mais abrangente a respeito da mediação de leitura, expondo o cenário teórico atual que embasa esse tema. O primeiro capítulo, "A importância da literatura na formação do sujeito", abordou a literatura enquanto um campo completo de saber, um saber que não é científico, mas que é imanente à condição humana, elucidando que, além de gerar prazer por ser uma forma de arte, a fruição literária possui um potencial transformador. Falar em literatura é falar em formação humana e "negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade." (CANDIDO, 1988, p.188).

No capítulo seguinte, tratou-se da prática de contação de histórias, presente na vida dos adultos e crianças há muitos anos, passando por épocas nas quais ela era realizada com uma função estritamente utilitária de preparo para as responsabilidades da vida adulta com finalidades intelectuais e moralistas, para outras em que o olhar sobre a criança se modifica, passando-se a ver a infância como um momento específico da vida e levando em conta aspectos importantes do seu desenvolvimento como da fala, da escrita e da leitura. Compreende-se, portanto, que a cada etapa da infância a criança possui uma necessidade diferente. Nesse sentido, entende-se que a contação de história desempenha diferentes papéis em seu desenvolvimento.

Dando sequência, explorou-se, no capítulo A importância da contação de história com fruição estética, a questão da apreciação, satisfação de

usufruir de experiências, emoções, vivências e explorar ao ler um livro ou participar de uma mediação e contação de histórias.

Em seguida, no capítulo Possíveis caminhos/estratégias para contação de história, apresentou-se possíveis caminhos e estratégias para a mediação de leitura, buscando ressaltar que contar histórias é uma prática que precisa estar envolvida por intencionalidade, pois “a intenção é o que move e dá sentido à experiência de contar histórias” (MACHADO, 2004, p. 70). Desse modo, buscou-se evidenciar que, “ninguém pode ensinar uma pessoa a ser uma boa contadora de história e, ao mesmo tempo, qualquer pessoa pode aprender a contar bem uma história” (MACHADO, 2004, p. 70). Seja qual for o espaço que essa prática esteja configurada, é necessário que a intenção esteja presente, pois “é essa intenção que transparece na ação do contador, enquanto está narrando” (MACHADO, 2004, p. 70). Sendo assim, é necessária “a escolha de textos vigorosos, abertos, desafiadores, que não caiam na sedução simplista e demagógica, que provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações”. Ao escolher o que será lido: “que encontros e desencontros a discussão poderão suscitar” (BAJOUR, 2012, p. 27), levando em conta que os livros precisam estimular os sujeitos a serem ativos e pesquisadoras.

Por fim, apresentou-se alguns conceitos sobre a importância da escolha, trazendo pontos importantes para ponderar ao escolher os livros que serão usados nas mediações de leitura como os indicados por Bajour (2012), quando resalta esse momento como uma ocasião formativa, sem partir de critérios fixos de seleção, por isso dá importância de conhecer o que será lido, havendo assim flexibilidade durante a escolha, garantindo assim a autonomia.

Esse estudo valida, portanto, a ideia de que por meio da literatura e da contação de histórias é possível acessar sentimentos e sensações pouco vividas ou nunca conhecidas pelas crianças, conhecer outras realidades e reconhecer a própria. Elas trazem a possibilidade de experimentar viver a vida de outros, outros tempos e espaços e articular perspectivas e ideias (semelhantes ou divergentes das próprias), abrindo espaço para a reflexão. As histórias, como nos mostram as vozes de nossas entrevistadas, contribuem com a criticidade e questionamento, assim como provocam inquietação, curiosidade e imaginação que alimentam o desejo pela leitura e, também, pela produção escrita, além, claro, de auxiliar na construção de novos conhecimentos.

No entanto, constatou-se que a importância da contação de história não é ainda vista, prioritariamente, como uma prática construtora e constituinte do sujeito, pois apesar de valorizada por meio da mediação de leitura pelos diversos atores, ainda traz arraigada, práticas de funcionalidade cotidiana, sobretudo quando olhamos os dados obtidos por educadores que são as maiores referências leitoras para os estudantes. Dessa forma, a leitura por fruição dá lugar às práticas conteudistas escolares. Sendo assim, é notável que existem alguns impasses na formação leitora.

A literatura como conteúdo curricular obrigatório ganha espaço como estratégia de ensino o que, conseqüentemente, impacta na forma em que é

apresentada, preparada e conduzida e na intencionalidade com que é oferecida, implicando no gosto das crianças pela leitura. Estas evidências se expressam na análise da frequência, dos modos, dos conhecimentos literários dos adultos, na forma que se dão as interações, no uso de recursos, dentre outros aspectos que foram temas aqui investigados e aprofundados.

Posto isto, é possível constatar que para o desenvolvimento das crianças, a diminuição da prática de contação de história à medida que elas vão se alfabetizando contribui diretamente no processo de formação do espaço singular do sujeito, acarretando uma postura imparcial e objetiva, sem que suas opiniões, gostos e preferências sejam expressos.

Como forma de explorar e dar encaminhamento às questões que norteiam esta pesquisa, foi proposto um material que apresenta estratégias de contação de histórias, assim como, compartilha dicas de livros, de acordo com as necessidades e interesses das crianças, buscando promover um espaço de referência para a escolha de livros de qualidade para as diferentes faixas etárias. O site, Histórias para contar, possíveis caminhos para encantar, se propõe a auxiliar e orientar as pessoas que queiram contar histórias, procurando ampliar e sensibilizar o olhar para a prática de mediação, a fim de promover uma experiência que potencialize suas ações de maneira a oferecer às crianças uma experiência significativa, na qual o espaço, o

tempo e a escolha dos livros sejam valorizados e favoreçam os momentos de interação e fruição da literatura.

Encerra-se a presente pesquisa, compreendendo que esse foi um estudo exploratório, cujo objetivo está distante de se encerrar aqui, sendo ainda possível uma longa jornada para ampliar a compreensão dos adultos, responsáveis pela educação das crianças (professoras, famílias e babás/cuidadoras), sobre a importância da literatura e da contação de histórias, assim como sobre seu papel no desenvolvimento das crianças. Por ora, muitas perguntas permanecerão em aberto, com um grande espaço para novas discussões e contribuições, levando a futuras investigações.

REFERÊNCIAS

- ANDRUETTO, María Teresa. Que todos signifique todos. **Revista Emília**, 15 de outubro de 2014. Disponível em: <<https://revistaemilia.com.br/que-todos-signifiquetodos/>>. Acesso em: 22 mar. 2022.
- BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas o valor da escuta nas Práticas de Leitura**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- CANDIDO, Antonio. Direitos humanos e literatura. Disponível em <<https://bibliasp.org/wp-content/uploads/2014/09/direitos-humanos-e-literatura-porantonio-candido.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2022
- CASTRILLÓN, Silva. **O Direito de Ler e de Escrever**. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.
- COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2003.
- FARIAS, Fabíola. Quem escolhe os livros para as crianças?. **Revista Emília**, 14 de outubro de 2020. Disponível em: <https://emilia.org.br/quem-escolhe-os-livros-para-ascriancas/> . Acesso em: 19 abr. 2022
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº19, Jan./Fev./Mar./Abr. 2002.
- MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- MACHADO, Regina Stela Barcelos. **Acordais: fundamentos teórico poéticos da arte de contar histórias**. 2002. Tese (Livre Docência) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. Acesso em: 08 set. 2022.
- MELLON, Nancy. **A arte de contar histórias**. São Paulo: Editora Rocco, 2006.
- PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Ed. 34, 2009 .
- CARDOSO, Ana Lúcia Sanches. FARIA, Moacir Alves. **A Contação de Histórias no Desenvolvimento da Educação Infantil**. 2016 Disponível em: https://historiapt.info/pars_docs/refs/8/7700/7700.pdf Acesso em: 22 fev. 2022
- MAGUSSI, Juliana A. M. A. S. **Literatura: da Formação Humana ao Desenvolvimento do Pensamento Crítico**. 2021 Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/Decifrar/article/download/9134/6692> Acesso em: 23 fev. 2022
- MATA, Adriana et al. **Reflexões Sobre a Importância da Contação de História no Cotidiano da Educação Infantil**. Revista Philologus, Rio de Janeiro, n. 81, p. 2163-

2173, set./dez.2021. Disponível em: <https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/1029/1097> Acesso em: 22 fev. 2022.

MONTEIRO, Edemar Souza., & NASCIMENTO, Fabiana Flávia (2020). Ludicidade e literatura: o despertar da formação de leitores na infância. **Revista da Faculdade de Educação**, 33(1), 53–69. <https://doi.org/10.30681/21787476.2020.33.5369> Acesso em: 23 fev. 2022

MENDES, T. Literatura Infantil na Educação Pré-escolar: fruição, leitura literária e compreensão leitora. in **Textura**. Vol. 17, nº 35, pp. 140-150. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/14307/1/textura%20Brasil.pdf> Acesso em: 25 mai. 2022

OBERG, M. **Informação e significação: a fruição literária em questão**. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-23072009-161746/en.php> Acesso em: 25 mai. 2022

Aponte a câmera do seu celular para o QR Code e conheça o produto citado nesse projeto.



DAYUNI MIGLIACIO DOS SANTOS ANDRADE

JULIANA MACIEL DA SILVA

02. DEPOIMENTOS SOBRE A AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Trabalho apresentado à disciplina de Projetos em didáticas aplicadas e práticas educacionais - TCC II, do Instituto Singularidades – curso de Pedagogia – como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga, sob orientação da Profª Ma. Sofia de Alencastro.

SÃO PAULO
2022

RESUMO

Destacando a importância do olhar avaliativo do docente alfabetizador sobre o estudante em processo de alfabetização, este estudo tem por objetivo investigar se as escolas avaliam esse processo e, quando ocorrem, como a avaliação é concebida e praticada. A investigação foi conduzida por um tripé teórico constituído pela conceitualização do processo de alfabetização em si, segundo as contribuições de Ferreiro (1999, 2011, 2012) e Lerner (2002); da avaliação da aprendizagem formativa e mediadora, como evidencia Luckesi (2011) e Hoffman (2012, 2011, 2018) e da formação continuada como promotora do olhar reflexivo sobre a prática, discutida por Alarcão (2011) e Liberali (2018). A coleta de dados se caracterizou por questionários aplicados a coordenadores pedagógicos e docentes do 1º ano do Ensino Fundamental, bem como pela análise, realizada por estes últimos, de duas cenas de atividade pedagógicas realizadas em sala de aula, concentradas na aquisição da leitura e da escrita. Os resultados obtidos revelaram a preocupação e ação efetiva em prol de um olhar processual e valorativo dos saberes dos estudantes. Aspectos ligados à prática reflexiva sobre a própria atuação em sala de aula ganharam evidência na análise de dados, visto que demonstrou ser um gargalo para uma adoção contínua da ação de refletir sobre suas intervenções. O produto (perfil no Instagram), elaborado com objetivo de formação continuada de professores, apresenta conteúdos relevantes sobre a temática da pesquisa no formato de microaprendizagens, em consonância aos princípios e estratégias da metodologia das aprendizagens ágeis.

Palavras-chave: Alfabetização. Avaliação da aprendizagem. Formação continuada.

INTRODUÇÃO

A alfabetização constitui um importante marco na vida do indivíduo, pois aprender a ler e a escrever consiste em instrumento de libertação e autonomia, como defendia Paulo Freire, sendo inclusive característica identitária e requisito de elegibilidade do cidadão. A partir da leitura e escrita o sujeito acessa novos espaços e contextos socioculturais, para além do domínio do código escrito e oral, ampliando suas visões de mundo e participação na vida cívica por meio dos diversos recursos disponíveis, inclusive os tecnológicos, de forma mais efetiva, crítica e reflexiva. Ferreiro (2012, p.18) evidencia essa importância como elemento indispensável ao exercício pleno da democracia

[...] a democracia, essa forma de governo na qual todos apostamos, demanda, requer, exige indivíduos alfabetizados. O exercício pleno da democracia é incompatível com o analfabetismo dos cidadãos. A democracia plena é impossível sem níveis de alfabetização acima do mínimo da soletração e da assinatura. Não é possível continuar apostando na democracia sem realizar os esforços necessários para

aumentar o número de leitores (leitores plenos, não decifradores) (FERREIRO, 2012, p.18)

Mas a depender da maneira como é vivenciada pelo estudante, pode, se mal conduzida, vir a consolidar dificuldades de aprendizagem, ao invés de ser esse precursor de conquistas para além da vida escolar. A ação docente sobre o processo de aprendizagem do estudante - em especial nos atos avaliativos - define significativamente o percurso. O fazer pedagógico é imbricado de subjetividade construída ao longo de sua trajetória profissional, mas, principalmente, pela formação continuada que lhe acompanha na rotina escolar.

O estudante experiencia e internaliza os modos como o docente o considera em seu processo de aprendizagem, o que o conduz a crenças sobre sua capacidade como aprendiz, como nos apresenta Weisz

Quando um professor desconsidera o esforço de seu estudante, dizendo apenas que, o que ele fez não está correto, sem lhe devolver uma questão, algo sobre o que pensar, acaba, mesmo sem querer, desvalorizando sua tentativa, seu esforço. E, se cada investimento que o estudante fizer não tiver seu valor reconhecido, ele provavelmente vai acabar pensando duas vezes antes de investir de novo. (WEISZ, 2019, p.43)

Nesse sentido, surge uma questão central: Quais os discursos defendidos pelas escolas sobre avaliação das aprendizagens no processo de alfabetização e como estão presentes na prática docente de sala de aula?

A hipótese levantada foi de que a pouca articulação entre a teoria e a prática docente culmina na dificuldade de aplicação de estratégias mais alinhadas com a concepção construtivista.

Em síntese, na concepção construtivista, assume-se que na escola os alunos aprendem e se desenvolvem na medida em que podem construir significados adequados em torno de conteúdos que configuram o currículo escolar. Essa construção inclui a contribuição ativa e global do aluno, sua disponibilidade e conhecimentos prévios no âmbito de uma situação interativa, na qual o professor age como guia e mediador entre a criança e a cultura, e dessa mediação - que adota formas muito diversas, como o exige a diversidade de circunstâncias e de alunos - depende em grande parte o aprendizado realizado (COLL, 2006, p.24)

Quando associado à alfabetização, o construtivismo pode ser entendido como a aquisição da leitura e da escrita por meio de um percurso construído individualmente por cada criança, a partir de hipóteses de escrita por elas concebidas em suas vivências socioculturais (configurando conhecimentos prévios), que se ampliam e se diversificam com o seu ingresso na escola, de sorte a validá-las ou não,

à medida que se apropriam da linguagem escrita. Este entendimento está embasado nos ensinamentos de Emília Ferreiro (1999, 2011, 2012), Délia Lerner (2002) e Telma Weisz (2019). A grande contribuição de Emília Ferreiro são as pesquisas que envolvem a psicogênese da língua escrita, investigando como se dá a apropriação da escrita na ótica da criança. Délia Lerner traz tanto a concepção construtivista quanto a psicogênese para uma atuação mais efetiva e prática na sala de aula e na formação de professores, defendendo a necessidade de se deslocar a finalidade da alfabetização da tecnicidade para o seu uso social, dando mais sentido ao aprendizado da leitura e da escrita. Telma Weisz, por sua vez, evidencia, por meio de sua própria vivência como docente, que o conhecimento é de fato construído, como sustentam as autoras antes mencionadas, cabendo ao professor organizar as situações de aprendizagem e as intervenções pedagógicas para os estudantes avançarem nessa construção, associando saberes prévios aos novos.

Para a melhor apropriação da avaliação da aprendizagem no contexto do processo de alfabetização como procedimento docente que busca evidenciar e validar os saberes já construídos pelos estudantes, e assim promover o aprimoramento daqueles pontos que se mostraram lacunares pela observação do professor, considerou-se a teoria tratada por Cipriano Carlos Luckesi (2011) e Jussara Hoffman (2010, 2011, 2018). Aquele vê a avaliação como um ato amoroso, acolhedor, que guia o estudante no percurso da aprendizagem sem criar rótulos, penalidades ou comparações classificatórias, mas de modo inclusivo, buscando os meios adequados para a melhor performance do aprendiz. Essa acredita na avaliação mediadora como forma de promover o aprendizado recíproco e significativo para o professor e o estudante. Para tanto, deve ser dialógica, reflexiva, mobilizadora de desafios contextualizados e gradativos, formativa e flexível, no sentido de possibilitar o replanejamento de ações educativas que viabilizem oportunidades mais adequadas e significativas de aprendizado.

Por fim, fez-se pertinente concluir este estudo com os ensinamentos de Isabel Alarcão (2011) e Fernanda Liberali (2018) a respeito da formação crítica de professores reflexivos, imprescindível à consumação da avaliação da aprendizagem consoante a abordagem construtivista.

À vista disso, esse trabalho se propõe a investigar «se» e «como» é feita essa avaliação, como é concebida e por eles praticada na escola e quais os instrumentos por eles utilizados para tal fim.

As perguntas norteadoras desta investigação foram:

- Como a avaliação da aprendizagem é entendida e realizada na escola?
- Como o docente a compreende e aplica, no processo de alfabetização?
- A avaliação da aprendizagem na alfabetização é vista e realizada como processual (planejamento, aplicação, análise, socialização e replanejamento)?

A esse respeito, a revisão bibliográfica com ênfase nos processos de avaliação no ciclo de alfabetização realizada por Moreira e Teixeira (2019) considerou que ainda são evidentes as tendências avaliativas intencionadas a qualificar, penalizar ou corrigir. Observaram que o que há no interior das escolas brasileiras, são práticas que caracterizam exames escolares, em vez de avaliação da aprendizagem. Ou seja, estão impregnadas de práticas com resquícios da pedagogia tradicional - meramente classificatória baseada em números - como as avaliações em nível nacional. Dessa forma, a pesquisa sinalizou como resultado que

avaliar é muito mais que lançar mão de técnicas avaliativas, uma vez que o processo que se constrói no cotidiano docente exige a superação de velhos paradigmas que não contribuem para o desenvolvimento do aluno na contemporaneidade. (MOREIRA E TEIXEIRA, 2019, p. 142)

Esse estudo buscou discutir acerca da avaliação da aprendizagem preconizada por pesquisadores da área, bem como pelas orientações legais do Ministério da Educação.

No que respeita à avaliação de aprendizagem na alfabetização, Morais e Oliveira, noticiam que em pesquisa realizada entre 2013 e 2018 em nível de doutorado e iniciação científica, bem como em atividade de extensão realizada com professoras alfabetizadoras, constaram que embora seja recorrente o discurso de ser essa avaliação um processo contínuo, formativo e gradual, as docentes não têm clareza do que seja uma avaliação formativa e nem como materializá-la em suas práticas pedagógicas, por estarem mais preocupadas com a utilização de instrumentos avaliativos e notas, “demarcando a hegemonia da racionalidade técnica nas práticas avaliativas desenvolvidas nas turmas de alfabetização.” (MORAIS E OLIVEIRA, 2019, p.74). No estudo que menciona a pesquisa relatada, os autores citados trazem como temática central a avaliação da aprendizagem enquanto atividade mediadora na apropriação dos conteúdos escolares necessários à aprendizagem da leitura e da escrita, defendendo a avaliação como ato inerente à atividade pedagógica.

1. CAMPO DE PESQUISA

A metodologia desta pesquisa teve como base a estratégia de *narrativas inéditas* - termo cunhado por e descrito por Délia Lerner (2002) para se referir a registros de classe redigidos por docentes, bem como seus relatos da prática vivenciada. Nesta investigação adotou-se o foco no depoimento de coordenadores pedagógicos e docentes alfabetizadores para compor a percepção da escola e dos docentes frente à avaliação da aprendizagem no processo de alfabetização.

Sobre a narrativa docente, Alarcão (2011) menciona

O acento que hoje se coloca no sujeito cognoscente revalorizou as narrativas como estratégias epistêmicas. Enquanto adultos, as

situações por nós vividas, constituem-se normalmente como ponto de partida para a reflexão. (ALARCÃO, 2011, p.57)

No intuito de mobilizar essas narrativas adotou-se, além das perguntas abertas - aplicadas pelo Google Forms a coordenadores pedagógicos e docentes - duas cenas de sala de aula como objeto de análise a ser submetido ao olhar dos docentes entrevistados.

As duas cenas, as questões e suas respectivas respostas foram transcritas integralmente no Apêndice 1 deste documento.

1.1 Gotículas de Alfabetização

Como produto deste projeto foi criado um perfil na plataforma digital Instagram denominado **Gotículas de Alfabetização** destinado a docentes alfabetizadores e demais educadores interessados em consumir conteúdo potencializador de reflexão da prática pedagógica no processo de alfabetização. O perfil foi criado com o intuito de evidenciar e partilhar temáticas importantes para reflexão de docentes - alfabetizadores e formadores -, de forma rápida e fácil de consumir, no formato de micro aprendizagens, em consonância aos princípios e estratégias da metodologia das aprendizagens ágeis. As postagens deste perfil abordam, em micro conteúdos, os três grandes eixos desta pesquisa: alfabetização, avaliação da aprendizagem e formação continuada; assumindo a forma de pequenas unidades de estudos, sugestiva de um conteúdo em "conta-gotas".

A micro aprendizagem, em termos educacionais, conforme Cavalcanti (2018, p.95), "é particularmente apropriada à retenção de informação e, assim, à construção de conhecimento factual." Tecnicamente, "se adequa aos padrões de dispositivos portáteis e das redes de comunicação móvel", o que permite "acessar recursos de aprendizagem mais facilmente, em condições e momentos específicos, por exemplo, durante intervalos de atividades" ou em deslocamentos.

Espera-se que estes micros conteúdos contribuam para a sensibilização e reflexão de docentes, no que se refere a sua própria prática, além de incentivá-los a olhar para a avaliação de aprendizagem alinhados à abordagem construtivista.

2. ARRAZOADO TEÓRICO

O processo de alfabetização, como marco de transformação na constituição do sujeito - por inseri-lo na cultura escrita - pode se desenvolver de variadas formas a depender das concepções norteadoras e da avaliação da aprendizagem que lhe é aplicada. A partir da perspectiva construtivista e psicogenética da aquisição da escrita, a avaliação, aqui tratada, segue uma abordagem valorativa dos conhecimentos dos estudantes e mediadora pela atuação docente, distanciando-se da avaliação examinadora e classificatória.

A criança experiencia e internaliza os modos como o professor a considera em seu processo de aprendizagem, o que a conduz a crenças sobre sua capacidade como aprendiz. Isso porque

Quando um professor desconsidera o esforço de seu estudante, dizendo apenas que, o que ele fez não está correto, sem lhe devolver uma questão, algo sobre o que pensar, acaba, mesmo sem querer, desvalorizando sua tentativa, seu esforço. E, se cada investimento que o estudante fizer não tiver seu valor reconhecido, ele provavelmente vai acabar pensando duas vezes antes de investir de novo. (WEISZ, 2019, p.43)

Tal fato evidencia a importância da mediação docente como peça-chave para a relação ensino-aprendizagem se constituir de modo efetivo, o que direciona o interesse desta pesquisa para a formação continuada.

As três áreas de investigação citadas - alfabetização, avaliação da aprendizagem e formação de professores - compõem um todo coeso na prática, ou, ao menos deveria compor. No entanto, elas serão tratadas separadamente a seguir, unicamente, para fins de possibilitar uma análise teórica mais minuciosa.

2.1 Alfabetização

Ao tratar o ensino da leitura e da escrita, Ferreiro (2012) afirma

Desde suas origens, o ensino desses saberes foi entendido como aquisição de uma técnica: técnica do traçado das letras, por um lado, e técnica da correta oralização do texto, por outro. Só depois de dominada a técnica é que surgiram, como num passe de mágica, a leitura expressiva (resultado da compreensão) e a escrita eficaz (resultado de uma técnica posta a serviço das intenções do portador). (FERREIRO, 2012, p. 13-14)

A autora relata, ainda, o fato de que esta "mágica" só é experienciada por um número muito baixo de estudantes, principalmente em regiões de maior vulnerabilidade social, ante a baixa exploração, pela escola, da escrita dentro de práticas socioculturais. A adoção de concepções equivocadas sobre o objeto de conhecimento em questão, sobre a aprendizagem da criança e consequentemente o papel do professor, levou - e infelizmente, ainda leva - muitos educadores a acreditarem que, fazendo uso de exaustivos exercícios de repetição e cópia, metodologias excessivamente transmissivas e distanciadas do uso real da língua escrita, estão ensinando da melhor maneira. Tal condição é totalmente coerente com a concepção de língua escrita como código de transcrição da fala e não como representação da linguagem. Se assim o fosse, como evidencia Emilia Ferreiro (2011), não haveria dificuldades de aprendizagem entre estudantes falantes da língua.

E, quanto aos estudantes que não aprendem, Ferreiro (2012) expõe

Surge então a noção de 'fracasso escolar', inicialmente concebida não como fracasso do ensino, mas da aprendizagem, ou seja, como responsabilidade do estudante. Conforme as épocas e costumes, os estudantes que fracassam são designados como 'de espírito débil', 'imatuross' ou 'disléxicos'. [...] No entanto, por toda parte e de modo maciço, o fracasso escolar é um fracasso da alfabetização inicial que dificilmente se explica por uma patologia individual (FERREIRO, 2012, p.14)

Para interromper este olhar equivocado para o ensino da leitura e da escrita, é preciso assumir a concepção de língua escrita como um sistema de representação da linguagem, abrindo-se, assim, exigências específicas que o ensino deve atender, como propiciar aos estudantes experiências que os levem a reflexões e utilizações efetivas da língua escrita, conectando-os muito mais aos aspectos ligados a compreensão do que a decodificação. Sob essa perspectiva, a prática didática passa a ser um campo fértil para a elaboração de inúmeras estratégias e não mais como terreno de aplicação de métodos engessados e homogeneizadores da infância. Sobre estes últimos, Oliveira, (2014), contribui dizendo que

(...) apesar de populares, são inconvenientes, porque afastam as crianças de um contato significativo com as manifestações socialmente aceitas, e enfatizam a decodificação do escrito, mas não a significação, a compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever. (OLIVEIRA, 2014, p.204)

Transformar ações e percepções exigem decisões políticas sobre o campo educacional, mas essencialmente, exigem elaborações renovadoras sobre as premissas que guiam o processo e a relação de ensino e aprendizagem. Como destaca ferreiro (2012, p.33) "Nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em um certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem." O melhor apoio ao estudante será dado quanto mais apropriado o docente estiver das concepções relativas às três engrenagens fundamentais do fluxo de aprendizagem: o objeto do conhecimento, a criança e o professor.

É fundamental, portanto, caracterizar esses **três atores do processo de aprendizagem**, pois é a concepção conjunta que um educador possui, que o conduz em suas práticas, tanto nas ações cotidianas, quanto no olhar avaliativo sobre seus estudantes.

Sobre os **objetos de conhecimento** envolvidos no processo de alfabetização, Emília Ferreiro (2011) advoga no sentido de que

A escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. Como objeto cultural, a escrita cumpre diversas funções sociais e tem meios concretos de existência (especialmente nas concentrações urbanas). O escrito aparece para a criança, como objeto com propriedades específicas e como suporte de ações e intercâmbios sociais. (FERREIRO, 2011, p.44)

Lerner (2002) reforça esta perspectiva, quando afirma

Participar na cultura escrita supõe apropriar-se de uma tradição de leitura e escrita, supõe assumir uma herança cultural que envolve o exercício de diversas operações com os textos e a colocação em ação de conhecimentos sobre as relações entre os textos; entre eles e seus autores; entre os próprios autores; entre os autores, os textos e seus contextos... (LERNER, 2002, p.17)

O exposto por Ferreiro (2011) e Lerner (2002) evidencia que o objeto de conhecimento central presente no processo de alfabetização não é a leitura nem a escrita **em si**, mas sim, as práticas sociais que utilizam como meio de acesso e participação, o ato de ler e escrever. Esta re-conceitualização exige que o uso social que se faz da língua escrita seja não somente considerado, mas colocado no centro de interesse do ensino da leitura e da escrita.

Para que os estudantes se apropriem efetivamente da língua escrita é preciso que sejam expostos, ao longo de todo o processo, a situações de uso do escrito, gerando explorações constantes nos seus dois elementos constituintes: o sistema alfabético de escrita e a linguagem escrita. O primeiro mais relacionado ao funcionamento gráficos e às relações fonema-grafema, enquanto o segundo, mais voltado aos usos sociais efetivos da linguagem.

Como já mencionado acima, por esta concepção, o sistema da língua escrita deve se desenvolver em paralelo os trabalhos acerca da linguagem escrita. Não cabendo fragmentação temporal ou pré-requisitos. O que não se trata de afirmar que o planejamento docente não deva prever situações didáticas que promovam reflexões prioritariamente sobre um ou outro aspecto.

Ao destrinchar a forma como o ensino poderia se desenvolver para propiciar tanto a apropriação do sistema alfabético da escrita quanto a linguagem escrita, Lerner (2002) discorre sobre os benefícios de quatro situações didáticas primordiais que, ora focam na apropriação do sistema, ora da linguagem, sem, contudo, uma marginalizar a outra. No quadro abaixo são explicitadas algumas das possibilidades com a vivência diversificada e constante de leituras pelo professor e pelo estudante e da escrita pelo professor e pelo estudante.

Quadro 1 - Possibilidades práticas nas quatro situações didáticas fundamentais.

S.D.	Breve descrição da experiência do estudante
leitura pelo professor	- Interage com adulto experiente, que mostra como se lê - Uzufriui da mediação facilita contato com textos de variados tamanhos e complexidades discursivas e linguísticas
leitura pelo estudante	- Faz uso direto de conhecimentos prévios - Conta com intervenção ativa do professor para ajudar o estudante na coordenação de informações - Identifica, num texto, "onde se diz" o que sabe ou pensa saber que está dito ali (previsibilidade) - Levanta hipóteses do sentido de um fragmento dentro de um contexto conhecido - Avança em leituras cada vez mais complexas, profundas e reflexivas e com diminuição gradual de previsibilidade. - Amplia seu repertório cultural e constrói progressiva autonomia de pesquisa e revisão

Escrita pelo professor	<ul style="list-style-type: none"> - Entra em contato com textos de variada extensão e complexidade - Conta com o compartilhamento do professor dos problemas usuais de quem escreve: adequação ao interlocutor, planejamento, textualização e revisão, releitura para controlar o que se escreve etc - Aprende a recorrer a fontes (planejamento / sistematizações) para averiguar se está conforme o previsto - Revisa conforme a circulação social dos textos
Escrita pelo estudante	<ul style="list-style-type: none"> - Assumir a responsabilidade por escrever diretamente - Simultaneamente colocam em jogo conhecimentos e dificuldades sobre a linguagem escrita e sobre o sistema de escrita - Professor aponta informações, propõe a consulta a fontes de apoio disponíveis em sala - Avanços no conhecimento do sistema

Fonte: sistematização de aula e leitura do texto “Práticas del Lenguaje” da província de Buenos Aires.

Quanto à concepção de criança, segundo menciona Emília Ferreiro (2011, p. 41), o aprendiz da língua escrita precisa ser visto como “sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu”. A autora ainda afirma

“Não podemos reduzir a criança a um par de olhos que veem, a um par de ouvidos que escutam, a um aparelho fonador que emite sons e a uma mão que aperta com torpeza um lápis sobre uma folha de papel. Por trás (ou além) dos olhos, dos ouvidos, do aparelho fonador e da mão, há um sujeito que pensa e tenta incorporar a seus próprios saberes esse maravilhoso meio de representar e recriar a língua que é a escrita, *todas* as escritas. (FERREIRO, 2012, p.36)

A pesquisa *Psicogênese da Língua Escrita* realizada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), partindo da premissa de criança cognoscente, culminou na estruturação geral do processo de alfabetização sob a ótica do aprendiz. Não se trata de uma linha temporal rígida, mas uma referência importante da forma como as crianças - ativas e capazes - vão construindo conhecimento.

Evolução Psicogenética – 3 grandes períodos da aquisição da escrita

Distinção entre o modo de representação icônica e não icônica	Construção de critérios de diferenciação	Fonetização da escrita
Passa a diferenciar, intencionalmente, o que é <u>desenho</u> do que é <u>escrita</u> . - Linhas onduladas ou quebradas, - Linhas contínuas ou fragmentadas, - Série de elementos repetidos O período é finalizado quando a criança apresenta distinção clara e intencional entre desenhar e escrever, mesmo que não faça uso de letras.	Passa a utilizar diferenciações para tornar a escrita interpretáveis. 1º - Critérios Intrafigurais (dentro da palavra) - Quantitativos: nº mínimo (geralmente 3) - Qualitativos: letras diferentes 2º - Critérios Interfigurais (entre palavras) - Quantitativos: nº diferente - Qualitativos: letras diferentes Neste período: - A criança ainda não sabe que a escrita representa a fala. - Realismo nominal ainda pode ser um critério para algumas crianças.	A criança passa a compreender a escrita como representação da fala, iniciando um processo de construção do COMO representar. Hipóteses da escrita: - silábica sem valor sonoro - silábica com valor sonoro - Silábica – alfabética (ora está em uma ora em outra na mesma palavra) - Alfabética (adentra em questões ortográficas)

Quadro 2 - Três grandes períodos de aquisição da escrita conforme evolução psicogenética.

Fonte: Sistematização de Dayuni Andrade baseada no livro “Reflexões sobre Alfabetização” de Emília Ferreiro.

Contribuindo para evidenciar a importância desta perspectiva, Telma Weisz (2019) acrescenta uma implicação direta para o ensino, ao se ter consolidado esta concepção de criança

Na concepção de aprendizagem que se tem chamado de construtivista - na qual o conhecimento é visto como produto da ação e da reflexão do aprendiz - esse aprendiz é compreendido como alguém que sabe algumas coisas e que, diante de novas informações que para ele fazem sentido, realiza um esforço para assimilá-las. [...] E o conhecimento aparece como resultado de um processo de ampliação, diversificação e aprofundamento do conhecimento anterior que ele já detém. Assim sendo, é inerente à própria concepção de aprendizagem que se vá buscar o conhecimento prévio que o aprendiz tem sobre qualquer conteúdo.” (WEISZ, 2019, p. 15)

Faz-se necessário evidenciar nesta concepção de criança aprendiz, seu aspecto inter relacional - que aponta o convívio com o outro como o grande formador do sujeito social, conforme menciona Oliveira (2014), ao tratar das experiências da criança com a linguagem verbal.

Sabemos por Vygotsky que o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, ou seja, pelos instrumentos linguísticos construídos na experiência social. É por meio da linguagem que a criança produz cultura, constrói conhecimentos nas trocas com outras crianças e adultos. (OLIVEIRA, 2014, p.172)

O fato de a interação ser um dos aspectos primordiais da aprendizagem vai ao encontro da perspectiva sociocultural na apropriação da língua escrita. São concepções que se entrelaçam compondo um sentido coeso para apoiar o ensino.

Acerca do **papel do professor**, Ferreiro (2011) relata a importância da conduta educativa não se deter somente aos *aspectos gráficos* das escritas dos estudantes, como também aos *construtivos* - caracterizados pela intenção implícita da criança em imprimir significado às suas escritas. Para interpretar a escrita de uma criança é necessário possibilitar situações que a façam expor os sentidos que desejou representar e analisar tais composições sob uma perspectiva processual da apropriação da língua escrita. Fato que só se concretiza diante de um educador plenamente apropriado das concepções aqui tratadas. Caso contrário, dificilmente validará estas manifestações genuínas de seus estudantes.

O educador precisa apurar seu olhar constantemente. Ao reforçar suas concepções de base, define melhor suas estratégias didáticas e visualiza, com mais facilidade, os resultados expressos pelas crianças. Dadas essas afirmações, a importância da formação continuada com foco na avaliação da aprendizagem cresce sobremaneira.

Conforme menciona Weisz (2019), as crianças vão elaborando novas teorias explicativas sobre a escrita conforme vão se deparando com contradições

das hipóteses que tinham e o sistema convencional. A autora destaca, então, que “Nesses momentos a atuação do professor é fundamental, pois a conquista de novos patamares de compreensão pelo estudante é algo que depende também das propostas didáticas e da intervenção que ele fizer.” (2019, p. 27)

Sobre a intervenção docente, a autora alerta para um entendimento equivocado da abordagem construtivista, por muito tempo presente em salas de aula, que considera desnecessária a intervenção pedagógica ao creditar ao estudante a construção de seu próprio conhecimento. Trata-se de um posicionamento que além de vestir o construtivismo com uma roupa que não lhe cabe, negligencia o processo de aprendizagem dos estudantes.

Essa construção, pelo aprendiz, não se dá por si mesma e no vazio, mas a partir de situações nas quais ele possa agir sobre o que é objeto de seu conhecimento, pensar sobre ele, recebendo ajuda, sendo desafiado a refletir, interagindo com outras pessoas. [...] Seja nas propostas de atividade, seja na forma como encoraja cada um de seus estudantes a se lançar na ousadia de aprender, **o professor atua o tempo inteiro.** (WEISZ, 2019, p.62 e 63)

Quanto a conduta do professor diante da escrita “por si mesma” da criança, Telma Weisz (2019) contribui

Nesse espaço em que a criança escreve ‘do seu jeito’ o papel do professor é delicado. [...] Ao professor cabe organizar a situação de aprendizagem de forma a oferecer informações adequadas. Sua função é observar a ação das crianças, acolher ou problematizar suas produções, intervindo sempre que achar que pode fazer a reflexão dos estudantes sobre a escrita avançar. (WEISZ, 2019, p.65)

A intervenção diante de questionamentos dos estudantes também sofreu com o equivocado entendimento de que a ação docente deveria deixar a criança construir sozinha seus conhecimentos. Tal dilema pode ser facilmente contestado ao se resgatar a premissa de criança ativa em sua própria aprendizagem que ao elaborar uma pergunta já está refletindo e, portanto, negligenciar uma resposta seria privá-la da construção que já está elaborando.

Diante da complexidade da natureza do ato de ensinar, o papel do professor precisa estar imbricado por esta magnitude. Weisz (2019) destaca o olhar sobre a profissão docente

A visão que se tem do professor hoje é de alguém que desenvolve uma prática complexa para a qual contribuem muitos conhecimentos de diferentes naturezas. Ele é mais que uma correia de transmissão, alguém que simplesmente serviria de ligação entre o saber constituído e os estudantes. Seu papel agora tende a ser mais exigente: precisa se tornar capaz de criar ou adaptar boas situações de aprendizagem, adequadas aos seus estudantes reais, cujos

percursos de aprendizagem ele precisa saber reconhecer. (WEISZ, 2019, p.120)

Com o foco no trecho final da citação acima - “cujos percursos de aprendizagem ele precisa saber reconhecer” - a pesquisa abre espaço para o tópico seguinte, que dará ênfase aos aspectos fundamentais da avaliação da aprendizagem.

2.2 Avaliação da Aprendizagem

Muito se tem falado sobre a importância da avaliação como meio de melhoria da aprendizagem dos estudantes, quando considerada como um olhar processual dos professores e um planejamento preciso que culmine em um constante replanejar das práticas pedagógicas. Segundo Luckesi (2011), de modo geral, as escolas ainda patinam na conversão do discurso para a prática efetiva do que se pressupõe ser “avaliação de aprendizagem”. O autor atribui tal dificuldade ao fato de carregarmos uma herança educacional baseada em exames classificatórios.

Jussara Hoffman (2011), por sua vez, alerta que mudanças essenciais em avaliação, conforme as tendências contemporâneas, dizem respeito à finalidade dos procedimentos avaliativos e não, em primeiro plano, à mudança de tais procedimentos. Para tanto, a escola precisa primeiro delinear com os professores os princípios norteadores de suas práticas, para depois, se for o caso, alterarem suas práticas avaliativas.

Ocorre que a maioria dos regimentos escolares ainda trazem normas classificatórias e somativas, em total descompasso com os estudos que apontam para o caráter interativo e intersubjetivo da avaliação, em que se privilegia o percurso da aprendizagem, e não necessariamente a entrega de um produto final ou a soma de resultados parciais.

Logo, para que a avaliação esteja a serviço da aprendizagem disruptiva com o modelo tradicional classificatório, seriado e burocrático, é indispensável a disponibilidade do professor para agir refletidamente sobre a sua prática e de se colocar tanto no papel de aprendiz - criando e recriando alternativas pedagógicas adequadas a partir da observação permanente das manifestações de aprendizagem de seus estudantes -, quanto no de mediador de saberes - organizando e ampliando experiências significativas de aprendizagem, individual e/ou coletiva, por meio de experimentos, discussões, levantamento de hipóteses, situações problemas, etc. de sorte a desenvolver gradualmente nos educandos habilidades relacionadas a ação-reflexão e, conseqüentemente, promovendo a evolução moral e intelectual de todos.

Nossa história da avaliação da aprendizagem é recente, enquanto a dos exames escolares já é um tanto mais longa. Somente na década de 1930, a avaliação da aprendizagem passou a ser proposta, compreendida e divulgada. Conforme Luckesi (2011), o educador Ralph Tyler cunhou a expressão para evidenciar

a necessidade de se olhar com mais cuidado para a aprendizagem dos estudantes, num contexto caracterizado pelos altos índices de desaprovação nas escolas.

Fazendo uma breve análise histórica a partir dos apontamentos trazidos pelos teóricos pesquisados no presente estudo, é possível notar que as discussões sobre avaliação da aprendizagem foram iniciadas no Brasil apenas a partir do final da década de 1960, e que somente a LDB, em 1996, passou a adotar o termo em seu texto. Todavia, prevalece ainda no cenário educacional brasileiro, nos diversos níveis de ensino, mais exames escolares do que avaliações de aprendizagem.

Para iluminar a distinção que há entre o ato de examinar e o ato de avaliar, Luckesi (2011) pontua que o primeiro se caracteriza especialmente pela *classificação* e *seletividade* do educando, enquanto o segundo se concentra sobre o *diagnóstico* e a *inclusão*.

Hoffmann (2011), por sua vez, ao falar sobre avaliação, entende que ela é, independentemente de sua finalidade, um meio de controle, a partir do qual se formam juízos de valores entre humanos, seja educacional, institucional, público; sendo ele, portanto, inerente a qualquer processo avaliativo que suscite a tomada de decisões sobre a vida de um indivíduo. Tais decisões são orientadas por um conjunto de princípios e valores sociais, educacionais, éticos etc. que definem o processo avaliativo em cada instituição, podendo o controle, a partir destes assumir duas dimensões totalmente diversas: controle como cerceamento ou controle como acompanhamento.

Fazendo um paralelo entre as afirmações destes autores, é possível sustentar que o ato de examinar se coaduna com o controle que julga, cerceia, classifica; enquanto o ato de avaliar se volta para o controle que acompanha.

É neste ponto que se diferenciam as propostas educativas comprometidas com a aprendizagem significativa e não simplesmente com o ensino.

Quando se controla para julgar, basta andar ao lado de alguém, observando, registrando, coletando provas do caminho que trilhou. Tabelas, contagens, fichas servem para dizer se o estudante conseguiu chegar ou não ao final, seguindo padrões preestabelecidos.

Quando se acompanha para ajudar no trajeto, é necessário percorrê-lo junto, sentindo-lhe as dificuldades, apoiando, conversando, sugerindo rumos adequados a cada estudante. (...). É preciso ter, sobretudo, clareza de que, embora trilhando trajetórias distintas, deverão seguir adiante em termos de sua aprendizagem e desenvolvimento. (HOFFMANN, 2011, p.60)

Sendo assim, a avaliação é uma atividade legítima da instituição escolar, pois permite ao educador aferir em que medida a proposta pedagógica e as metodologias utilizadas para ensinar o conteúdo trabalhado atingiram seu objetivo. Todavia esse objetivo é justamente o que explicita a finalidade avaliativa do educador e

sua concepção de aprendizagem. Na abordagem construtivista, seu objetivo deve ser a apropriação significativa pelo estudante do conhecimento construído durante o processo de aprendizagem, por meio da permanente articulação de saberes, prévios e novos, de forma contínua e gradativa, em prol do desenvolvimento multidimensional do indivíduo.

Nesse sentido, Lerner (2002) salienta a imprescindibilidade da avaliação da aprendizagem, pois dela se extrai "informações sobre o funcionamento das situações didáticas e permite então reorientar o ensino, fazer os ajustes necessários para avançar até o cumprimento dos propósitos propostos." (2002, p.92). No entanto, a autora alerta que a prioridade da avaliação deve terminar onde começa a prioridade do ensino.

Quando a necessidade de avaliar predomina sobre os objetivos didáticos, quando - como acontece no ensino usual da leitura - a exigência de controlar a aprendizagem se erige em critério de seleção e hierarquização dos conteúdos produz-se uma redução no objeto de ensino, porque sua apresentação se limita àqueles aspectos mais suscetíveis ao controle." (LERNER, 2002, p.92)

Ao abordar o aspecto inclusivo da avaliação de aprendizagem, Lerner menciona o compartilhamento do controle avaliativo com os estudantes, como sendo um caminho apto a revelar saberes não considerados.

Ao diminuir a pressão do controle, torna-se possível avaliar aprendizagens que antes não ocorriam: como o professor não comunica de imediato sua opinião, os estudantes expressam suas interpretações, confrontam-nas, buscam no texto indícios para verificá-las, detectam erros em suas produções, buscam informações para corrigi-los, ensaiam diferentes soluções... e todas essas ações proporcionam novos indicadores dos progressos que as crianças estão realizando como leitores e escritores. (LERNER, 2002, p.24)

Dessa forma, o ato de avaliar,

efetiva-se num conjunto de procedimentos didáticos que se estendem sempre por um longo tempo e se dão em vários espaços escolares, procedimentos de caráter múltiplo e complexo tal como se delinea um processo. (HOFFMANN, 2011, p.14)

Justamente por isso, a autora pontua não ser possível considerar como avaliação testes, provas, ou mesmo relatórios que se restrinjam aos registros, sem uma continuidade. E reforça que o processo avaliativo somente se constitui nessa ótica se ocorrerem "as ações que lhe são inerentes: observar o estudante, analisar suas respostas e manifestações e oferecer-lhe melhores oportunidades de aprendizagem." (2011, p.14)

O educador comprometido com o aprendizado efetivo do estudante entende o sentido da avaliação em sua essência humana, onde o controle está

associado ao acompanhamento pautado numa observação atenta, cuidadosa, respeitosa, dialógica, e não ao cerceamento, julgamento. A leitura do educador sobre a aprendizagem, nos diz Hoffman (2018), precisa ser ampla, positiva e prospectiva (de um olhar para frente) e multidimensional: um olhar confiante das várias potencialidades dos estudantes em termos de seus múltiplos fazeres e saberes.

Na avaliação classificatória, ao contrário, há uma leitura fixa e um foco negativo, evidenciando as faltas, erros, falhas, dos educandos. É preciso que o professor se questione sobre a postura que tem tomado diante das crianças nos momentos de constatação de erros. Na obra de Weiz (2019), a coordenadora pedagógica Rosaura Soligo dá um depoimento a partir do relato da avaliação de aprendizagem feita pelos professores que ela orienta, destacando três questões

Uma é que temos de perguntar para as crianças por que fazem o que fazem. Outra é que temos de ajudá-las a localizar a dificuldade que têm [...] E a outra é que temos de superar o nível da simples constatação e alcançar a razão das dificuldades dos estudantes. Quem pretende avaliar seriamente o conhecimento das crianças precisa se colocar essas questões. (WEISZ, 2019, p.116)

É preciso saber reconhecer as habilidades dos estudantes e em cima delas trabalhar as dificuldades para ampliar as suas potencialidades. Daí a importância de se estabelecer metas claras para o acompanhamento da evolução da criança e a aquisição ou não das habilidades pretendidas ao longo do processo de alfabetização.

Deste modo, o projeto político-pedagógico bem como o planejamento didático são essenciais para traçar os rumos acerca do papel da avaliação na escola. Porém “serão os aprendizes em processo de conhecimento, os docentes em trabalho pedagógico, a dinamicidade da experiência educativa, entre tantas outras variáveis, que irão redirecionar esses rumos.” (WEISZ, 2019, p.61).

Com o olhar voltado para as vivências presentes dentro de sala de aula, Jussara Hoffmann aponta

Avaliar, nesse sentido, exige observação longitudinal do processo, através de procedimentos diversificados de análise, da proposição de situações complexas de aprendizagem, encadeadas e sucessivas, além da reflexão acerca das múltiplas dimensões que encerram cada resposta ou manifestação de um estudante (HOFFMANN, 2011, p.62)

A dinâmica do processo avaliativo de acordo com a avaliação mediadora, segundo Hoffmann (2011) inclui:

Experiências coletivas resultam em construções individuais (cada estudante aprenderá a seu jeito, a seu tempo, responderá à sua maneira).

A interpretação das respostas dos estudantes possibilita ao professor perceber necessidades e interesses individuais de

múltiplas dimensões (análise qualitativa)

Novas experiências educativas, enriquecedoras e complementares, articuladas às observações feitas, são propostas e/ou negociadas com os estudantes (explicações do professor, atividades que podem ser para todo o grupo, em pequenos grupos ou específicas para determinados estudantes).

Novas tarefas e/ou atividades são propostas para acompanhar o estudante em sua evolução (preferencialmente tarefas avaliativas individuais) (HOFFMANN, 2011, p.72)

Faz-se oportuno mencionar aqui a relevância da documentação, distinta do conceito genérico de se provar a veracidade de um fato ou de se comprovar uma tese, para atribuir-lhe um sentido mais pedagógico-didático, como o de “valência reevocativa, isto é, como possibilidade reflexiva” durante o processo de aprendizagem “para favorecer a aprendizagem e modificar a relação aprendizagem-ensino”, conforme Rinaldi (ANO, p.80), e não para reflexões ulteriores. Sendo assim, uma documentação rica vai tecendo as tramas das experiências vividas para dar-lhes sentido e significado, como parte integrada a estas. Nesse ponto, como salienta a autora, parece encontrar a gênese da “Pedagogia da Relação e da Escuta”, de Reggio Emilia, que também confere à documentação a capacidade de visibilizar a escuta, ou seja, de reunir.

Traços capazes, não só de testemunhar os percursos e os processos de aprendizagem das crianças, mas de torná-los possíveis, porque são visíveis. Para nós, significa tornar visíveis e, por conseguinte, possíveis as relações que são estruturantes para o conhecimento. (ZERO, 2014, p. 85)

Por consequência deste tempo de tornar visível a escuta, abre-se o espaço para a dúvida que mobiliza a comunicação, o diálogo, a interação entre o processo de aprendizagem do estudante e do professor.

A documentação é, então, esse processo dialético, afetuoso e também poético. Não só acompanha o processo de conhecimento, mas em certo sentido, estimula-o. (ZERO, 2014, p. 87)

Hoffmann, por sua vez, ao falar sobre o acompanhamento da aprendizagem considera os relatórios de avaliação altamente relevantes na perspectiva mediadora pois,

Ao contrário do sistema de notas e conceitos, permitem a todos conhecer e refletir sobre caminhos diferentes e singulares percorridos pelos estudantes de todas as idades. Ao mesmo tempo retratam o interior das salas de aula, revelam concepções e juízos de valor dos professores (que as tarefas escondem), favorecendo a melhoria da ação educativa nas escolas e a melhor aprendizagem dos estudantes

O conjunto de anotações que se constitui sobre um estudante, com base em pressupostos mediadores, dinamiza e otimiza o acompanhamento individual, retirando os estudantes do anonimato dos “números” e elevando-os à condição de pessoas, sujeitos de uma história única, cujo acompanhamento é papel do educador. (HOFFMANN, 2010, p. 90)

Segundo a autora, alguns passos devem ser seguidos para que se dê o acompanhamento mediador: 1o) observação acompanhada de anotações, registros, descrições qualitativas; 2o) reunir, após um período, as informações feitas e atribuir-lhes significado; 3o) reconstruir as práticas, buscando-se estratégias específicas, diferenciadas que tenham como foco o apoio/reforço individual nas várias dimensões do aprender.

Logo, o que está em pauta, portanto, quando se fala em registros de avaliação, é a consistência da “memória” do professor sobre o desenvolvimento de cada estudante que remete à citada “valência reevocativa” mencionada por Rinaldi, possibilitando ou não ações pedagógicas intencionais e decisões pertinentes ao aprendizado significativo.

O que se pretende, justamente, é garantir que cada educador, por meio do agir reflexivo, seja autor/reconstrutor das práticas educativas/avaliativas. Schon (2010, p.97), citado por Hoffmann (2018) menciona três tempos fundamentais: tempo de observação; tempo de reflexão; tempo de reconstrução/mediação. Sendo assim, os relatórios

Possibilitam a troca de observações, de impressões, de posturas assumidas entre diferentes profissionais. A leitura compartilhada e o debate, a partir de relatórios de avaliação, irão provocar o conflito cognitivo necessário para que haja a tomada de decisão a respeito de cada estudante e o repensar dos professores sobre fragilidades teóricas, posturas metodológicas ou novas formas de intervenção (HOFFMANN, 2018, p. 53)

A produção de relatórios promove, portanto, uma didática participativa compartilhada.

2.3 Formação Continuada

Como menciona Luckesi (2011), aprender conceitos é relativamente fácil, adotá-los se mostra mais desafiador. Para que a avaliação da aprendizagem possa ser efetivamente realizada é preciso desenvolver habilidades relativas ao seu uso, caso contrário os educadores continuarão a perpetuar práticas mais examinativas que avaliativas.

Não agimos dessa forma por um desvio ético e de conduta, mas simplesmente agimos dessa forma por um senso comum, adquirido

ao longo de nossa vivência. Como estudantes fomos examinados, agora examinamos. (LUCKESI, 2011, p.30)

Diante desta colocação, nota-se claramente a necessidade de apoiar a formação continuada do professor. Telma Weisz relata as mudanças que já vem acontecendo

Nos últimos anos temos visto um aumento significativo das discussões sobre formação continuada de professores e uma oferta cada vez maior de ações de formação em serviço, tanto nas redes públicas quanto nas particulares de ensino. O que está por trás disso não é a ideia de que o professor não tem competência para fazer o seu trabalho, mas uma mudança na compreensão do seu papel. Até meados dos anos 1970, em muitas redes de ensino, o professor era visto como um profissional que dispunha de um hipotético conjunto de técnicas, ia para a classe, dava a aula e pronto. O termo usado para designar a formação em serviço, quando eventualmente acontecia, era treinamento. Esses treinamentos serviam para aprender a aplicar as novidades em matéria de técnicas de ensino. (WEIZ, 2019, p. 119)

Abandonada a perspectiva aplicacionista, o desafio passa a ser delinear esta nova formação. Liberali (2018), então, menciona

Parte-se do pressuposto de que a formação de educadores não ocorre de forma automática, mas como parte de um complexo processo de autoconsciência, consciência do mundo ao redor e contínua transformação de si e dos outros. [...] Essa contínua reflexão servirá como uma base de orientação para a constituição de possibilidades de reconstrução de suas ações sempre em busca de ideais éticas de melhoria de vida para todos.” (p.15)

A reflexão não constitui mero pensamento, mas um movimento constante em direção ao desenvolvimento de melhorias nas ações práticas de sala de aula. Considerar a existência e importância da reflexão na profissão docente é conceber como premissa um professor reflexivo.

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa. (ALARCÃO, 2011, p.44)

Caminhos variados podem ser tomados como reflexivos, por isso é fundamental maior detalhamento da tipologia reflexiva presente nesta pesquisa. Liberali (2018) expõe três tipos de reflexões dentro da formação docente:

Reflexão Técnica - preocupa-se com a eficiência e eficácia dos meios

para se chegar a determinados fins e a teoria como meio para a previsão e controle dos eventos;

Reflexão Prática - centraliza-se na compreensão dos fatos. Busca solucionar a prática com a prática;

Reflexão Crítica - Abarca as duas ênfases anteriores, porém com predomínio de enfoque crítico sobre os objetivos educacionais frente a questões éticas de justiça, igualdade e realizações concretas. "Além disso, localiza as análises de ações pessoais em contextos histórico-sociais mais amplos." (p.31)

A reflexão crítica demonstra um amadurecimento nas abordagens formativas, tornando-se premissa essencial na elaboração de conteúdos e experiências destinados a educadores, pois, segunda a autora, ela

implica a transformação da ação, ou seja, transformação social. Não basta criticar a realidade, mas mudá-la, já que indivíduos e sociedade são realidades indissociáveis. [...] Portanto, ao refletir criticamente, os educadores passam a ser entendidos e entenderem-se como intelectuais transformadores, responsáveis por formar cidadãos ativos e críticos dentro da comunidade. (LIBERALI, 2018, p.32)

Conforme afirma Alarcão (2011), "Nestes contextos formativos com base na experiência, a expressão e o diálogo assumem um papel de enorme relevância. Um triplo diálogo, poderei afirmar." São eles:

- Um diálogo consigo próprio,
- Um diálogo com os outros, incluindo os que antes de nós construíram conhecimentos que são referências e
- O diálogo com a própria situação.

Esse não é um caminho a ser percorrido solitariamente. Não é fácil aventurar-se sozinho ao desconhecido. Exige preparo e apoio. [...]. Não basta querer fazer diferente, o professor precisa de mediadores para o seu desenvolvimento profissional. (HOFFMANN, 2016, p.43)

A interação entre pares é necessária em qualquer contexto de aprendizagem, visto que aciona diversos questionamentos individuais, contribui para construções e reforços conceituais e possibilita elaborações mais avançadas de reestruturação da prática. Luckesi (2001) exemplifica algumas das questões que o docente pode se fazer ao se dispor a trocas formativa, no que tange a avaliação da aprendizagem:

A compreensão e a experiência do outro, ou dos outros, podem ser nossos aliados em nossa jornada de busca e aprendizagem do ato de avaliar. Como os outros entendem a avaliação? Suas compreensões são diferentes das minhas? Elas despertam em mim novos olhares

sobre o tema e sua prática? O relato das experiências dos outros com a prática da avaliação estimulam em mim o desejo de fazer o mesmo, ainda que com as minhas singularidades pessoais? O que posso efetivamente aplicar do que aprendo ouvindo dos outros? Estou aberto para tentar isso? (LUCKESI, 2001, p.32)

Refletir sobre a prática pedagógica de outros educadores é um momento importante na capacitação docente, que prepara o professor para analisar a sua própria prática. Segundo Lerner (2002), é fundamental que se analise "boas" situações de classe. Longe de se tratar de cenas perfeitas em salas de aula, as situações mencionadas

levam à elaboração de conclusões positivas acerca da natureza do conteúdo que se está ensinando e aprendendo e a respeito das intervenções do professor e dos efeitos produzidos por cada uma delas. (LERNER, 2002, p.111)

Nesta perspectiva, é preciso pontuar que sejam testemunhos de classes conduzidas por docentes que já tenham uma trajetória de trabalho enquadrado no modelo construtivista, que selecionam atividades e realizam intervenções produtivas para a atividade dos estudantes.

A observação de experiências de sala de aula não pode se dar de maneira ampla, pois não se analisa tudo que se observa. É necessário tematizar. Nesse aspecto,

O trabalho de tematização é uma análise que parte da prática documentada para explicar as hipóteses didáticas subjacentes. [...] A tematização da prática é um instrumento que vai na direção contrária à tradicional visão aplicacionista de formação de professores. (WEISZ, 2019, p.125)

Nesta última, a teoria é aplicada à prática docente, enquanto a primeira se debruça sobre as teorias que já estão implícitas no trabalho do professor e investiga desdobramentos e reflete globalmente.

A análise da prática do outro exige a materialidade de um passado vivido em sala de aula. Fruto da adoção de critérios de seleção e interpretação da realidade vivenciada. A esta materialidade denomina-se, genericamente, *documentação* e pode reunir formas variadas de registro.

É a documentação que nos permite trazer a prática para os espaços de discussão e reflexão a posteriori, ampliando a possibilidade de contato com a realidade da sala de aula e construindo uma metodologia de tematização da prática apoiada em diferentes suportes de registro. (WEISZ, 2019, p.130)

O caráter subjetivo da documentação construída pelo professor - tanto na seleção dos fatos, quanto na constituição física e comunicativa deste

material – precisa ser visto de modo consciente e produtivo. A subjetividade enriquece as descrições com concepções e olhares próprios do professor produtor, que por meio de um discurso argumentativo sobre sua prática, possibilita três importantes movimentos formativos, como descrito por Liberali (2018):

- colocar as ideias em contraste para a *construção de novos conhecimentos*;
- criar espaços para a participação maior dos educadores nas *discussões sobre sua prática*;
- desenvolver ideias e construir propostas concretas para a *reconstrução de suas ações*.

O valor do discurso argumentativo na narrativa do professor, evidenciado por Liberali (2018), coloca a escrita docente como um instrumento de valor formativo tanto numa composição coletiva, como nas instâncias individuais da profissão. Weisz (2019) reforça esta importância quando afirma

O ato de refletir por escrito possibilita a criação de um espaço para que a reflexão sobre a prática ultrapasse a simples constatação. Escrever sobre alguma coisa faz com que se construa uma experiência de reflexão organizada, produzindo para nós mesmos, um conhecimento mais aprofundado sobre a prática, sobre as nossas crenças, sobre o que sabemos e o que não sabemos. (WEISZ, 2019, p.131)

A partir do posto, para que a formação continuada, efetivamente, alimente professores reflexivos e críticos, é necessário estabelecer as estratégias metodológicas capazes de engajar os docentes nas análises, reflexões, ações e reações desejadas.

Alarcão (2011) defende como uma das estratégias para desenvolver formações que objetivam professores reflexivos a Aprendizagem Experimental. Trata-se de um processo que envolve: experiência concreta, observação reflexiva, conceitualização e experimentação ativa.

A essência do modelo é muito simples. Por processos de observação e reflexão, a experiência é analisada e conceptualizada. Os conceitos que resultam deste processo de transformação servem, por sua vez, de guias para novas experiências, o que confere à aprendizagem também um caráter cíclico, desenvolvimentista. (ALARCÃO, 2011, p.53)

Para finalizar, temporariamente este levantamento bibliográfico, faz-se imprescindível recorrer as seguintes palavras de Délia Lerner

Assinalemos, finalmente, que a capacitação pode ser muito mais efetiva quanto melhor conhecemos os fatos didáticos, quanto mais preciso seja nosso saber acerca do ensino e da aprendizagem

escolar da leitura ou da escrita, quanto mais avançamos na análise dos processos de comunicação do conhecimento didático aos professores. Avançar na pesquisa didática sobre o trabalho em classe e sobre a capacitação permitirá ajudar mais os professores em sua difícil tarefa. (LERNER, 2002, p.117)

3. ANÁLISE DE DADOS

A partir dos objetivos centrais - investigar “se” e “como” é feita a avaliação da aprendizagem no processo de alfabetização, como é concebida e praticada na escola e quais os instrumentos utilizados para tal fim - e dos depoimentos obtidos com coordenadoras pedagógicas e professoras de 1º ano do Ensino Fundamental, por meio de questionários preenchidos remotamente, chegou-se às categorias abaixo:

- O olhar para o processo de alfabetização;
- A visão da avaliação no processo de alfabetização;
 - Formação de educadores;
 - Planejamento e Instrumentos avaliativos.
- Os objetivos de aprendizagem na alfabetização;
 - Diversidade de estratégias.
- O olhar do professor para o processo de aprendizagem do aluno.

Primeiramente, faz-se necessário destacar a baixa adesão na prospecção dos dados com o público-alvo, resultando no depoimento de três coordenadoras pedagógicas e duas professoras alfabetizadoras. Em depoimento externo ao questionário, as professoras relataram a complexidade do formulário e a sensação de estarem sendo avaliadas pelas perguntas. Esta informação também se constitui em material de análise, revelando um desconforto em refletir sobre a própria ação. Lerner (2002) relata a fragilidade de propor uma formação reflexiva com foco na prática dos próprios participantes, sugerindo que enquanto o grupo está se compondo como tal, que sejam adotadas cenas externas aos seus contextos para análise. Infelizmente, mesmo adotando este tipo de proposta o sentimento de estar sendo submetido a uma avaliação persistiu e inibiu uma maior participação.

O silêncio pode expressar variados discursos quando analisado dentro de um contexto. Neste caso, cabe retomar as palavras de Luckesi (2001) sobre a importância de uma postura sensível do docente diante da necessária reflexão sobre a prática. O que conduz à fundamental relevância de compor formações continuadas dentro do ambiente escolar, que apoiem a construção do fazer reflexivo como hábito profissional.

A compreensão e a experiência do outro, ou dos outros, podem ser nossos aliados em nossa jornada de busca e aprendizagem do ato de

avaliar. Como os outros entendem a avaliação? Suas compreensões são diferentes das minhas? Elas despertam em mim novos olhares sobre o tema e sua prática? O relato das experiências dos outros com a prática da avaliação estimulam em mim o desejo de fazer o mesmo, ainda que com as minhas singularidades pessoais? O que posso efetivamente aplicar do que aprendo ouvindo dos outros? Estou aberto para tentar isso? (LUCKESI, 2001, p.32)

Na categoria relativa ao *olhar para o processo de alfabetização*, verificou-se que a maioria das entrevistadas estão em escolas onde o 1º ano do Ensino Fundamental é agrupado aos anos iniciais deste ciclo, ao invés de mantê-lo sob a coordenação da educação infantil, como também pode ser visto em algumas instituições. Tal fato, implica a adoção de práticas e abordagens mais ligadas à sistematização dos conteúdos, típicas do Ensino Fundamental, do que às experiências propostas para a Educação Infantil.

A *formação de educadores* é vista de forma distinta pelas coordenadoras. Apesar de minoritária, a percepção de que um educador venha pronto para exercer suas funções e dispense formações continuadas ainda perdura. Felizmente a maioria relata sistematizações de temáticas específicas com reuniões e assessorias variadas e constantes, ligadas à alfabetização e à avaliação da aprendizagem neste processo. Ao valorizar a formação em serviço, a escola conduz a tematização da prática, induzindo à reflexão em seus participantes. Este trabalho não se deteve a observar a composição destas formações, mas a existência das mesmas configura a consideração fundamental do profissional docente como capaz e criativo e não mero reprodutor transmissivo de técnicas, como afirmado por Alarcão (2011).

Quanto aos *instrumentos avaliativos*, as coordenadoras foram unânimes em afirmar a importância da variedade, mas fundamentalmente, da sensibilidade em olhar para o processo como um todo. Abaixo um dos depoimentos ilustra esta afirmação.

Bom, no meu ponto de vista tudo deveria ser considerado elemento avaliativo. Oriento sempre que as rodas de conversa, os cadernos, as atividades realizadas pelos estudantes são instrumentos de avaliação porque geram dados da evolução do estudante. Além destes de modo específico temos também o que nomeio como prognóstico porque nesta ocasião, de forma mais individualizada, o professor poderá observar e quase que ver o pensamento do estudante fluindo no momento da proposta. (Apêndice 1, Questionário 1, P4/R1)

O *planejamento da avaliação* se diferencia de uma coordenadora para outras, mas todas concordam em não utilizar provas e notas classificatórias, esta escolha curricular permite olhares mais abrangentes sobre os saberes dos estudantes. Conforme Hoffmann (2010), ao contrário do sistema de notas e conceitos, uma avaliação mais processual permite a todos conhecer e refletir sobre caminhos diferentes e singulares percorridos pelos estudantes de todas as idades, ao mesmo

tempo que possibilita retratar o interior das salas de aula, revelando concepções e juízos de valor dos professores (que as tarefas escondem), favorecendo a melhoria da ação educativa nas escolas e a melhor aprendizagem dos estudantes.

Ao tratarem da análise propriamente dita, destacam tanto aspectos amplos, como comparar o aluno a ele mesmo em uma percepção processual, como outros mais específicos, que enfatizam a tabulação de dados, análise conjunta com a gestão e fixação de planos de ação.

O olhar processual também se verifica nos depoimentos das professoras, que reforçam a importância de se perceber os saberes prévios dos estudantes para direcionar o ensino em favor da aprendizagem. Sondagens e avaliações formativas são mencionadas. Tratar o conhecimento prévio do estudante como ponto de partida para o planejamento do ensino é um dos elementos essenciais da concepção construtivista de aprendizagem, que felizmente saltou dos limites desta abordagem. Sua importância na aprendizagem está atrelada à compreensão de aprendiz.

Na concepção de aprendizagem que se tem chamado de construtivista - na qual o conhecimento é visto como produto da ação e da reflexão do aprendiz - esse aprendiz é compreendido como alguém que sabe algumas coisas e que, diante de novas informações que para ele fazem sentido, realiza um esforço para assimilá-las. [...] E o conhecimento aparece como resultado de um processo de ampliação, diversificação e aprofundamento do conhecimento anterior que ele já detém. Assim sendo, é inerente à própria concepção de aprendizagem que se vá buscar o conhecimento prévio que o aprendiz tem sobre qualquer conteúdo. (WEISZ, 2019, p. 26)

Os principais *objetivos de aprendizagem na alfabetização* se mostram claros nos depoimentos, visto que a aquisição de habilidades para utilizar a escrita e a leitura estão presentes na fala das professoras. No entanto, existem distinções entre a importância dada para a compreensão leitora e para a apropriação do sistema alfabético presentes nas escritas dos estudantes.

Quanto à *diversidade de estratégias*, houve destaque para a ambientação lúdica das propostas, bem como, para experiência das crianças em contextos sociais de uso da leitura e da escrita. Destaca-se também a colocação dos estudantes em posição protagonista e desafiadora na construção de suas escritas. Falas que vão ao encontro do exposto por Ferreiro (2011) e Lerner (2002), que evidenciam o fato de o objeto de conhecimento central presente no processo de alfabetização não ser a leitura nem a escrita em si, mas sim, as práticas sociais que utilizam como meio de acesso e participação - o ato de ler e escrever. Esta reconceitualização exige que o uso social que se faz da língua escrita seja não somente considerado, mas colocado no centro de interesse do ensino da leitura e da escrita.

As intervenções junto a estudantes com dificuldades em avançar na aquisição da leitura e da escrita se dão por meio de monitorias oferecidas pela escola

e atividades diferenciadas em sala de aula, bem como com o trabalho de parceria com as famílias, o que deixa claro a importância da intervenção docente junto aos estudantes, não os deixando solitários neste processo.

Essa construção, pelo aprendiz, não se dá por si mesma e no vazio, mas a partir de situações nas quais ele possa agir sobre o que é objeto de seu conhecimento, pensar sobre ele, recebendo ajuda, sendo desafiado a refletir, interagindo com outras pessoas. [...] Seja nas propostas de atividade, seja na forma como encoraja cada um de seus estudantes a se lançar na ousadia de aprender, **o professor atua o tempo inteiro.** (WEISZ, 2019, p. 62 e 63).

As questões ligadas à apreciação das duas cenas de sala de aula apresentaram respostas com concordâncias sumárias, direcionando a análise para o fato de, possivelmente, se sentirem avaliadas neste momento, reforçando o já analisado anteriormente. Ainda assim, foi possível captar *o olhar dos docentes para a aprendizagem dos estudantes.*

Os saberes demonstrados pelos estudantes nas cenas apresentadas foram considerados visíveis pelas entrevistadas, tanto nos aspectos de conhecimento de mundo como aqueles mais específicos relativos à língua escrita, revelando um olhar sensível das docentes. Cada professora direcionou um olhar próprio para os mesmos estudantes, enquanto uma evidenciou a presença de saberes muito ligados ao cotidiano das crianças, outra levantou a compreensão do valor sonoro de vogais e sílabas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo principal de investigar “se” e “como” é feita a avaliação da aprendizagem no processo de alfabetização, como é concebida e praticada na escola e quais os instrumentos utilizados para tal fim, este trabalho conduziu sua investigação, junto a coordenadores pedagógicos e docentes alfabetizadores de 1º ano do Ensino Fundamental, a partir de premissas conceituais ligadas a concepção construtivista da aprendizagem.

Concepção esta que evidencia a construção do conhecimento pela reelaboração interna de quem aprende, estabelecendo uma relação ativa na apropriação do objeto de conhecimento, essencialmente ao articulá-lo a seus saberes já consolidados. O planejamento, a intervenção, bem como a avaliação da aprendizagem realizada pelo docente devem estar em função deste movimento da aprendizagem. E tal postura educadora não se dá naturalmente, mas a partir de um processo de formação reflexiva constante. Estudante e docente estabelecem relação ativa no processo de aprendizagem, constituindo um vínculo intenso com o objeto de conhecimento, por sua vez, imerso em sua cultura de pertencimento. Em nosso caso particular, conceituado como a aquisição da leitura e da escrita.

Os resultados da análise de dados revelaram, de modo geral, um olhar positivo e valorativo dos coordenadores pedagógicos e docentes, para os saberes dos estudantes e para o processo de inserção no mundo da língua escrita. O uso de instrumentos variados na avaliação processual da aprendizagem, além de unânime, contribuiu para sustentar que há um movimento docente para validar saberes e apoiar efetivamente a aprendizagem dos estudantes.

Foram demonstradas distintas formas de considerar a formação continuada, fato que imprime dificuldades na constituição e manutenção de uma prática mais reflexiva da profissão docente.

A baixa adesão do público-alvo - justificada em dois depoimentos externos à pesquisa - nos leva a duas reflexões importantes: o modelo de coleta, por análise de cena, realmente demanda mais tempo e elaboração por parte do entrevistado, mas fundamentalmente, que não se tem como naturalizado na profissão docente a prática de se debruçar em uma reflexão sobre como os estudantes são vistos em seus processos de aprendizagem e como nos vemos como educadores nas cenas.

O conjunto de resultados relatados conduz a uma abertura para a continuidade de novas investigações. Pesquisas que persistam na sensibilização docente da avaliação da aprendizagem dos estudantes no processo da alfabetização, que possam, por exemplo, direcionar o olhar para o quê os próprios estudantes revelam no processo, que demonstrem como interagem com os instrumentos avaliativos e posturas docentes diversas, podem culminar em maiores sensibilizações, visto que colocam o olhar crítico sobre o sujeito que aprende e não naquele que ensina.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.
- COOL, César et al. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 2006
- FERREIRO, Emília e Teberosky, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FERREIRO, Emília e Teberosky, Ana. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2011.
- FERREIRO, Emília e Teberosky, Ana. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2012.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois**. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2011
- HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2018.
- LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação Crítica de Educadores: Questões Fundamentais**. Campinas: Pontes Editores, 2018.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem** escolar: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2011.
- MORAIS, Georgyanna A. Silva e OLIVEIRA, Raimundo Nonato Moura. Avaliação de Aprendizagem como Atividade Mediadora no Ciclo de Alfabetização. **Pesquisa em Foco** ISSN (2176-0136), São Luís, vol. 24, n.2, p.70-81, Jul./Dez.2019. Disponível em: https://ppg.revistas.uema.br/index.php/PESQUISA_EM_FOCO/article/view/2116/1574. Acesso em 12/03/2022.
- MOREIRA, Cristina Alves e TEIXEIRA, Vera Lúcia M.O. Avaliação de Aprendizagem no Ciclo de Alfabetização. **Revista Eletrônica Interdisciplinar Barra do Garças - MT**, número 11, volume 1, 2019. Disponível em: <http://revista.sear.com.br/rei/article/view/64>. Acesso em 12/03/2022.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (org). **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Biruta, 2014.
- WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2019.
- ZERO, Project. **Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo**. / Reggio Children; Tradução Thais Helena Bonini. São Paulo: Phorte, 2014.

Aponte a câmera do seu celular para o QR Code e conheça o produto citado nesse projeto.



APÊNDICE 1

QUESTIONÁRIO 1 - COORDENADORES PEDAGÓGICOS

P1 - O 1º ano do Ensino Fundamental está sob a coordenação:

() Educação Infantil

() Ensino Fundamental - Anos Iniciais

P2 - Como a avaliação da aprendizagem durante o processo de alfabetização é tratada as reuniões pedagógicas?

P3 - Os professores passam por alguma formação específica sobre alfabetização e avaliação durante este processo?

P4 - Quais e como são os instrumentos considerados avaliativos no 1º ano?

P5 - Como é planejada a avaliação no 1º ano?

P6 - Como são analisados os resultados da produção escrita dos estudantes no 1º ano?

QUESTIONÁRIO 2 - DOCENTES

P1 - Quais os principais objetivos de aprendizagem dos estudantes do 1º ano no processo de alfabetização?

P2 - Quais são as estratégias que você utiliza para que os estudantes atinjam os objetivos

P3 - Qual a relação que você estabelece entre as práticas didáticas voltadas à aquisição do sistema de escrita e aquelas direcionadas à produção e leitura de textos, no 1º ano?

P4 - Como você faz para avaliar a aquisição da leitura e da escrita pelos estudantes?

P5 - Como você faz a análise do resultado das avaliações de seu grupo de estudantes?

P6 - Como você utiliza a análise das avaliações para planejar ou replanejar ações em sala de aula?

P7 - Como é possível realizar intervenções para que estudantes com dificuldades avancem na aquisição da leitura e escrita?

QUESTIONÁRIO 3 - ANÁLISE DE CENA 1 (respondida por docentes)

Consigna:

Leia uma proposta didática realizada em sala de aula com o objetivo de oportunizar que os estudantes utilizassem estratégias para a leitura, mesmo não sendo leitores convencionais. Após a leitura da cena, por favor, responda às questões a seguir.

Cena 1 - Qual escrita diz "FELIZ ANIVERSÁRIO"?

Um grupo de crianças de cinco anos organiza com a professora uma festa de um aniversário na sala e pede a ela que escreva "Feliz aniversário" no cartaz. Ela atende o pedido das crianças, mas, além disso, acrescenta a esse material outros que dizem "Feliz Natal" e "Feliz viagem". Informa ao grupo sobre o conteúdo dos três cartazes sem identificar a qual pertence cada um, prega-os na lousa e pergunta qual deles é o que ele perdeu.

Proposta a atividade, faz-se uma discussão entre os grupos. Opiniões diversas surgem em relação à identificação da escrita "Feliz aniversário".

Andrés: *Aqui (mostrando a palavra FELIZ em cada um dos três cartazes) diz "feliz, feliz, feliz..."*

Professora: *Porque você acha isso?*

Andrés: *Porque tem todas essas letras (mostrando as letras dos três cartazes), todas essas letras são "igualzinhas".*

Juan Manuel: *Sim! Ele tem razão: são todas iguais (surpreso).*

Professora: *Onde diz "Feliz aniversário"?*

(Burburinho generalizado em toda a sala. As crianças comentam entre si diferentes opiniões).

Patrício: *Olha Claudia (para a professora), eu acho que é neste (mostra FELIZ NATAL) que diz "feliz aniversário".*

Professora: *Por que você acha, Patrício, que aqui diz "feliz aniversário"?*

Patrício: *Porque esta (mostra o N em NATAL) é o "o"...*

Várias crianças: *Este é o «o», o redondo (mostram O em ANIVERSÁRIO).*

Professora: *Algum de vocês tem o nome que começa com esta (mostra o N)?*

Maximiliano: *Nicolas!*

Maria Elena: *Natalia!*

Gissela: *Natalia!!!*

Mauro: *Do mesmo jeito que começa o da Nancy.*

Nicolás: *Começa com o ene, professora.*

Professora: *O que será que diz então?*

(Alguns afirmam que diz "Natal" porque começa com a mesma letra de Natalia, outros propõem significados diferentes).

Professora: (Pede que tragam o cartaz no qual está escrito NATALIA e mostra para o grupo)

Evangelina: *É igual!!!*

Gissela: *É mesmo, porque esta é igual a esta e esta é igual a esta (mostrando N e A em NATALIA e NATAL).*

Professora: *O que diz aqui? (em NATAL).*

(A maioria reconhece que no primeiro cartaz está escrito "Feliz Natal" porque começa igual a Natalia, o resto afirma que está escrito "feliz aniversário").

Jorge Luis: *Não, aqui (em FELIZ VIAGEM) diz "feliz aniversário".*

Patrícia: *Não, você não está vendo que não tem o "o"?*

Andrés: *Aqui, "feliz viagem" (em FELIZ VIAGEM), porque tem um "e". Olhe, via...geee...eem (mostra o E. A opinião de Andrés é confirmada por quase todas as crianças. Reconhecem que é a mesma de Emanuel - letra E - e que diz "viagem" porque tem essa letra).*

Professora: *Todos estão de acordo que está escrito "feliz viagem"? (em FELIZ VIAGEM).*

Todos: *Sim.*

Professora: *Então, vamos ver se entramos em um acordo em qual desses diz "feliz aniversário", (mostra FELIZ ANIVERSÁRIO e FELIZ NATAL).*

Juan: *Esta é "feliz aniversário" (mostra o cartaz correspondente), porque tem o "o" (mostra a letra O).*

Professora: *Eu pergunto... "Feliz Natal" tem "o"?*

(Várias crianças repetem em voz alta a frase, realizando diferentes tipos de separação. Finalmente, dizem que não tem "o").

Várias crianças: *Não!!!*

Maria Elena: *"Feliz aniversário" tem. Olhe professora, "fe...liz..ani...ver..sá..río"*

Sim, tem "o". Aqui diz "feliz aniversário" (no cartaz de FELIZ ANIVERSÁRIO).

(A maioria apóia a resposta de Maria Elena. Algumas confrontam a escrita do cartaz FELIZ ANIVERSÁRIO com a frase idêntica escrita em uma faixa, confirmando, assim, a interpretação dada).

Fonte: Mirta Castedo. "Diversidad y continuidad en las situaciones de escritura y revisión en el Jardín de Infantes", apresentada no Congresso Internacional de Educação da Faculdade de Filosofia e Letras da UBÁ, 1996. Tradução livre de Daisy Moraes.

P1 - O que os estudantes já sabiam?

P2 - O que você destacaria sobre a intervenção docente?

P3 - Como você registraria e socializaria os saberes dos estudantes?

P4 - Qual intervenção você faria se fosse o docente nessa cena?

P5 - Como você utilizaria essa situação para avaliação do seu grupo?

QUESTIONÁRIO 4 - ANÁLISE DE CENA 2 (respondida por docentes)

Consigna:

Leia a proposta didática realizada em sala de aula com o objetivo de proporcionar situação em que os estudantes utilizassem estratégias para escrever, mesmo não sendo escritores convencionais. Após a leitura da cena, por favor, responda às questões a seguir.

Cena 2 - Escrita de lista de materiais recicláveis.

Docente: "Vou contar o que vamos fazer hoje. Eu vou dar a vocês algumas folhas em que vão escrever uma lista de materiais recicláveis. Assim como nós estamos estudando animais em perigo de extinção e conversamos sobre os cuidados com o meio ambiente, a importância de cuidar dos animais e dos recursos naturais..., os alunos do terceiro ano estão estudando acerca de como reciclar para cuidar do meio ambiente. Por isso pediram que trouxéssemos alguns materiais que eles necessitam, materiais de reciclagem. Sendo assim, vamos escrever uma lista de materiais para que vocês em casa busquem e tragam para a escola, certo? Se necessitarem ajuda podem buscar as cartelas dos nomes e outras que temos em aula ou pedir ajuda aos colegas. Eu vou passar pelas mesas ajudando também."

Axel: *Está escrevendo BOTELLA (garrafa). Já escreveu até o momento BOT.*

Docente: *Vamos ver o que você escreveu até aqui?*

Axel: *"Bo" (BO) "te" (T).*

Docente: *E o que mais precisa?*

Axel: *"La", a "a".*

Docente: *Que outra palavra termina como "botella"?*

Axel: *(silêncio).*

Docente: *Bem, te darei uma ajudinha. "Estrella", "estrella" termina como "botella".*

Vou escrever para você. (Escreve ESTRELLA). Aquí diz “estrella” que termina como “botella”. Qual será a parte de “estrella” que te serve para escrever “lla” de “botella”?

Axel: “Es” (ES) “tre” (TRE) “lla” (LLA). “Lla”, a de “llave” com a “a”. (Coloca LLA em sua escrita completando a palavra da seguinte maneira: BOTLLA).

Docente: Claro. Veja que interessante. Vou escrever “llave” para você. (Escreve LLAVE). “Llave” começa como termina “estrella” e “botella, lla, lla e lla” (mostrando o segmento correspondente em cada palavra).

Agustín, Jimena e Ivana - A docente observa que as crianças produziram escritas diferentes para a mesma palavra: “cajita” (caixinha). Propõe então comparar suas escritas e abrir um espaço de intercâmbio que lhes permita argumentar sobre as decisões. Para isso escreve cada uma das produções na lousa com o propósito de discuti-las com Agustín, Jimena e Ivana.

Docente: (Dirigindo-se às três crianças) Todos escreveram “cajita” e cada um escreveu um pouco diferente. Podem ler como diz “cajita” no que vocês escreveram?

Agustín: (Interpreta sua produção) “ca (CA) ji (I) ta (TA)” CAITA

Jimena: “Ca (K) ji (I) ta (TA)” KITA

Ivana: “Ca (C) ji (I) ta (TA)” CITA

Docente: Bem, vamos ver, os três escreveram “cajita” e algumas partes escreveram igual, porém outras partes escreveram diferente. Por exemplo, todos dizem que aquí diz “ta” (mostrando TA nas três escritas). E vejam que todos escreveram igual para que diga “ta”. Agora, para “ca” de cajita todos escreveram de maneira diferente. Ca, ca e ca (mostrando CA, K e C nas escritas das crianças) Qual destas formas será a que corresponde para “cajita”?

Agustín: “Ca”, como “Camila”.

Docente: Claro, como Camila. Vocês podem buscar o cartão da colega para que vejamos como se escreve Camila.

Agustín: (Seleciona corretamente o cartão que traz a mesa).

Docente: Todos estão de acordo que este é o cartão de Camila?

Ivana: Sim, é o da minha amiga.

Docente: Vamos ver Ivana, como diz no cartão Camila?

Ivana: “Ca (CA) mi (MI) la (LA)”

Docente: Então como diz “ca”.

Ivana: Com estas (mostra CA).

Docente: E você como colocou o “ca”?

Agustín: Tem que ir a “a”.

Ivana: Tenho que colocar depois desta (mostra C)

Docente: E que outras palavras se escrevem como “cajita” e “Camila” para estarmos seguros que não estamos nos confundindo?

Agustín: “Camión” (caminhão)

Ivana: “Carlos, casa”.

Jimena: A de “casa”.

Docente: Eu vou escrever estas palavras para vocês. (Escreve CAMION, CASA, CARLOS)

Ivana: Ca, ca e ca, com a de casa e a “a”.

Agustín: A “ce”.

Jimena: A de “casa” vai então.

Docente: Claro, a de “Camila” e a “a” para que diga “ca”. E prestem atenção, todos escreveram igual para por “ji”. Ji, ji, ji (mostram cada uma das escritas). Porém eu me dei conta de algo, que o nome de um de vocês começa assim “ji”.

Todos: Jimena

Docente: Claro, “ji” como “Jimena”.

Jimena: (Se aproxima do painel dos nomes e mostra corretamente o seu).

Docente: Então, onde diz “ji” no nome de “Jimena”? (as crianças mostram corretamente).

Axel: Temos que por a “jota”.

Ivana: De “Jimena”.

Docente: Muito bem, agora podem voltar a escrever abaixo novamente “cajita” considerando tudo o que discutimos.

P1 - O que os estudantes já sabiam?

P2 - O que você destacaria sobre a intervenção docente?

P3 - Como você registraria e socializaria os saberes dos estudantes?

P4 - Qual intervenção você faria se fosse o docente nessa cena?

P5 - Como você utilizaria essa situação para avaliação do seu grupo?

CRISTIANA KHURY

VITÓRIA MANTOVANI

03. DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTEGRANDO OS REGISTROS E REFLETINDO SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

Trabalho apresentado à disciplina de Projetos em didáticas aplicadas e práticas educacionais - TCC II, do Instituto Singularidades – curso de Pedagogia – como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga(o), sob orientação da(o) Profa. Ma. Sofia de Alencastro

SÃO PAULO
2022

RESUMO

Vivenciando a importância da Documentação Pedagógica e percebendo uma carência de conhecimento relacionado ao tema e a recursos, esta pesquisa foi realizada com o objetivo de auxiliar e enriquecer o trabalho de professores e educadores da Educação Infantil em registrar, evidenciar, acompanhar, planejar e avaliar a aprendizagem de seus estudantes. Além das entrevistas realizadas com sete professoras de escolas diferentes, conceitos trazidos de diferentes autores e educadores, como Jussara Hoffmann (2018), Paulo Fochi (2019), Melo, Barbosa e Faria (2020) foram usados para o nosso arrazoado teórico. Esta pesquisa resultou na produção de um Manual Digital que contém um breve embasamento teórico em relação à concepção da criança atual e à documentação pedagógica. Nele também estão apresentados alguns tipos de documentação, bem como suas explicações, exemplos e os recursos que acreditamos facilitar e potencializar uma documentação que integre registros e reflita sobre as experiências de aprendizagem.

Palavras-chave: Documentação. Educação integral. Avaliação da Educação. Ensino.

INTRODUÇÃO

“Instrumentalizar os educadores para agir de forma a compreender o processo de descrever, informar, confrontar e reconstruir suas práticas”. (LIBERALI, 2008)

Em 2017, a proposta da Base Nacional Comum Curricular, BNCC, foi entregue pelo Ministério da Educação ao Conselho Nacional da Educação. Com a implementação deste documento, algumas mudanças foram observadas. A atuação protagonista do estudante no processo de construção de seu conhecimento, o compromisso com a educação integral, bem como a relação globalizada com o conhecimento e as escolhas dos processos de avaliação, revelou estar em maior consonância com a prática pedagógica e os propósitos dos educadores atualmente.

Foi crescente a urgência de se elaborar uma nova concepção do próprio conhecimento que superasse a segmentação de disciplinas e a fragmentação em que o estudante estava submetido. Assim, entendemos que hoje, por meio de uma visão holística, há uma preocupação e uma valorização do desenvolvimento de diversas competências nos estudantes, relacionadas com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e emocional.

Dito isso, a forma de avaliação do estudante revelou a necessidade de acompanhar as novidades trazidas pela Base, em busca de uma educação global e integral. Para assim, acompanhar a atuação do educador, que tem procurado refletir, selecionar e monitorar um conjunto de práticas e interações em busca de oferecer uma pluralidade de experiências e situações que potencializam o desenvolvimento

da criança. Dessa maneira, como abordado pela própria Base Nacional, uma de suas ações para assegurar as aprendizagens essenciais para cada etapa da Educação Básica é:

construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos. (BNCC, 2017, p. 17)

No âmbito da educação infantil, a documentação pedagógica tem se revelado um potente instrumento no processo da avaliação formativa considerando que ela “permite imaginar a possibilidade de traçar formas, caminhos diferentes e inesperados, além de tornar visível o que acontece” (MELLO, BARBOSA & FARIA, 2020, p.78) no cotidiano, recolhendo a essência da vida na escola.

Reconhecemos que esta documentação, por mais promissora que seja, também é um grande desafio no cotidiano escolar, uma vez que exige dedicação, olhar atento, escuta sensível e um trabalho em equipe. Concomitantemente com as demandas escolares de cada instituição, como o planejamento das propostas, o acompanhamento das crianças pautado no cuidar e educar, o atendimento aos pais e a preocupação pela segurança e desenvolvimento dos estudantes da educação infantil, há também a necessidade de se levantar informações sobre o cotidiano na escola. Documentar de maneira eficaz e comunicar o que se considera importante na experiência educativa para depois compartilhá-la, seja com pais, crianças ou com a comunidade escolar é também uma ação de grande peso da prática pedagógica.

Dessa forma, como é possível comunicar e informar crianças, educadores, familiares e visitantes do que está de fato acontecendo, ou seja, sendo construído na escola? Constatar essa dificuldade na prática e notar ser um sentimento compartilhado entre muitos educadores que atuam na educação infantil, incitou a pesquisa e a coleta de dados sobre a documentação pedagógica. Para tanto, este projeto olhou como esta prática é realizada em contextos diferenciados, trazendo dicas do que costuma funcionar para muitos e exemplos concretos, dando visibilidade a registros e ferramentas significativas.

Esta é, portanto, uma pesquisa de desenvolvimento, cuja finalidade é trazer caminhos para documentar o processo de aprendizagem dos estudantes, procurando integrar os registros de forma prática em busca da reflexão dos percursos vividos de maneira potente. A ideia é compreender a funcionalidade da documentação e os seus impactos, assim como ampliar o conhecimento sobre alguns diferentes tipos de documentação pedagógica que melhor atendam os objetivos de acompanhamento e avaliação da aprendizagem. As evidências coletadas através da documentação devem tornar a aprendizagem visível, trazendo adequação para o planejamento de propostas para que estas desenvolvam as potencialidades dos estudantes, ofereçam um olhar individualizado sobre seus desempenhos e favoreçam as aprendizagens de modo significativo.

Assim, a pesquisa buscou compreender como a documentação é feita em diferentes escolas, verificando se estão alinhadas com suas concepções pedagógicas, que recursos são utilizados pelos professores, qual o papel dos estudantes nos processos de sua produção e qual a relação da documentação com a avaliação.

Algumas perguntas nortearam a pesquisa e serão desenvolvidas nos próximos capítulos como: Qual é a visão da criança atualmente? A documentação reflete a aprendizagem dos estudantes? A participação do estudante na documentação de seus processos de aprendizagem. As linguagens da documentação e por fim, a documentação no processo de avaliação.

Nos apoiando nas contribuições de Paulo Fochi sobre a documentação como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico (2019) e em Mello, Barbosa e Faria (2020) que refletiram sobre a importância da documentação como um outro modo de escutar as crianças e olhar para a prática pedagógica, foi possível relacionar a documentação com o princípio da avaliação a serviço da ação, assim como explorar a concepção de avaliação mediadora como ação pedagógica reflexiva proposta por Luciana Jussara Hoffmann (2018).

Também destacamos a visão de Paul Black e Dylan William (2020) sobre a avaliação formativa como uma ferramenta poderosa para desenvolver as conquistas dos estudantes, o que se mostrou conectado com as reflexões de Marília Dourado (2019) acerca de como integrar os registros e tornar visíveis as aprendizagens de crianças na educação infantil. Ademais, nos beneficiamos da perspectiva de Luckesi (2017) em relação a necessidade da coleta de dados para a avaliação da aprendizagem ser realizada por meio de diferentes instrumentos.

Como resultado dessa pesquisa, foi elaborado um material pedagógico para educadores com propostas para uma documentação potente, destacando como a documentação evidencia a aprendizagem cotidiana dos estudantes e como esta pode passar a fazer parte da prática cotidiana da educação infantil de maneira eficaz e prática. Esse material, em formato de Manual Digital, contém diferentes formas de documentação, possibilitando assim uma ampliação no uso de instrumentos e estratégias que a valorizam como forma de dar visibilidade à aprendizagem.

1. CAMPO DE PESQUISA

Considerando os desafios da documentação pedagógica e a necessidade de se olhar para as intenções que essa carrega, esse estudo foi realizado segundo os parâmetros da pesquisa de desenvolvimento. Tem-se como objetivo apresentar, aos educadores, diferentes tipos de documentação, disponibilizando algumas estratégias e sugestões de formatos para o uso de acordo com as intencionalidades pedagógicas, considerando a importância do olhar cuidadoso para a singularidade de cada criança.

Para a coleta de dados desenvolvemos um roteiro de entrevista estruturada, com 11 perguntas dirigidas à professoras de 7 escolas diferentes sobre como a documentação é praticada por elas no dia a dia e como ela está relacionada ao planejamento pedagógico. Assim foram coletadas informações acerca do que é registrado e como a prática da documentação está atrelada ao planejamento, bem como quais os suportes e ferramentas são conhecidas e utilizadas por elas. Em busca de compreender se a documentação favorece a aprendizagem, também foram coletados dados sobre a participação dos estudantes na documentação e como esta é utilizada nos processos de avaliação.

Além disso, analisamos materiais de documentação compartilhados conosco pelas professoras quando estes foram mencionados em suas entrevistas, como anotações no caderno pessoal, fotografias, relatórios e portfólios, além de produções feitas pelas crianças, considerando que são indispensáveis quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos (MÁXIMO-ESTEVEZ, 2008).

Outro dado que utilizamos para embasar a nossa pesquisa, foram análises dos sites das sete escolas. Buscamos informações apresentadas como a localização, o projeto político pedagógico, a declaração de valores, missão e pilares que apoiam suas escolhas pedagógicas para nos aproximarmos da concepção de educação e visão da criança que cada uma delas têm.

2. ARRAZOADO TEÓRICO

2.1 Qual é a visão que temos da criança atualmente?

Reconhecemos que para falarmos de documentação pedagógica na Educação Infantil é preciso contextualizar os diferentes olhares que existiram ao longo dos anos sobre as crianças, e conseqüentemente o papel e os lugares que ocuparam na sociedade e no núcleo familiar.

Até o final do século XVIII, as crianças eram vistas e tratadas como adultos em miniaturas. Não havendo a devida distinção entre infância e vida adulta, elas acabavam por aprender a realizar as tarefas que os adultos eram responsáveis, como se estivessem apenas esperando chegar a estatura necessária para seguirem os mesmos caminhos, sozinhas. Como dito por Campos:

A criança, o adolescente, o jovem estavam escondidos na figura de um aluno passivo, receptor de conhecimentos e valores, que era entendido principalmente enquanto projeto de futuro adulto. (CAMPOS, 2012, p.13)

A primeira distinção de adultos e crianças foi feita pela Igreja que passou a retratar e associar a imagem dos anjos com a das crianças, trazendo assim a sensibilização do olhar para elas. E, foi no Renascimento, que se deu uma série de

mudanças, nas vestimentas, ocupação, escolarização e principalmente na valorização da infância. Isso ressignificou e aproximou essa visão com aquilo que vemos e entendemos hoje. Como afirma Tomás:

Só em meados do século XX, com a adoção pelas Nações Unidas, em 1989, da Convenção Internacional relativa aos Direitos da Criança, a criança passa a ser considerada como cidadão dotado de capacidade para ser titular de direitos” (TOMÁS, 2001, p.71)

O capitalismo, que ampliou a quantidade de pessoas trabalhando, incluindo as mães, trouxe a necessidade de que as crianças fossem entregues aos cuidados de familiares e vizinhos e, mais tarde, de creches. É neste contexto que surgem alguns padrões de cuidados e educação das crianças que ainda são vistos, como a maioria das professoras na educação infantil e o uso do termo “tia” para se referir a elas.

Foi em 1988 que a pré-escola e as creches brasileiras passaram a ser um dever do estado, atendendo crianças de zero a seis anos. Inicialmente estes espaços tinham um caráter bastante assistencialista, nos quais a preocupação estava no cuidado com a higiene, saúde e alimentação das crianças, como nos mostra Andrade (2010, p. 93),

1990 foi elaborado e sancionado o Estatuto da Criança e do Adolescente, lei n.8.069/1990. Esse ordenamento legal substituiu o caráter assistencialista corretivo e repressivo das ações sócio-educativas introduzindo uma concepção de proteção integral direcionada às crianças e adolescentes.

Em 1994 o Ministério da Educação e do Desporto norteado pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, formulou diretrizes para uma Política Nacional de Educação Infantil (PNEI). A formulação da política reconheceu o direito das crianças pequenas à educação, valorizando o papel da infância no desenvolvimento do ser humano. Além disso, um marco importantíssimo para que a Educação Infantil começasse a ser vista como parte fundamental do desenvolvimento e aprendizagem da criança e indispensável para a formação da criança como agente de transformação da sociedade, foi a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a LDB 9394/96.

Surgindo assim a necessidade de garantir a identidade comum de um grupo social e um conjunto de valores, nos quais as inovações pudessem se basear em uma nova concepção de infância que procura incluir a criança, suas especificidades e as diversas etapas de seu desenvolvimento na sua concepção de ser humano.

Mais recentemente, em 2017, houve a implementação da BNCC, que trouxe uma maior visibilidade e importância à educação infantil, destacando os seis direitos da criança (conviver, brincar, explorar, participar, expressar e se autoconhecer) e afirmando a necessidade do desenvolvimento das habilidades que possibilitam a aquisição de competências necessárias para o desenvolvimento integral em prol de

uma aprendizagem e experiência significativas e potencializadoras.

Para além dos marcos citados acima, houve pedagogos que ao longo da história contribuíram para a mudança e formação da visão da criança, como Maria Montessori, Decroly, Dewey, Freinet, Malaguzzi, Paulo Freire e etc. Decroly, por exemplo, que se dedicou a experimentar uma escola centrada no estudante e não no professor. Assim como Montessori, que via o estudante no centro do processo de ensino aprendizagem, Dewey também compartilhou dessa visão, pois reconhecia a necessidade do estudante aprender pela experiência e de uma educação focada no estudante.

É neste lugar que nos encontramos hoje, uma educação que parte da visão do estudante não mais como passivo à aprendizagem, mas sim como protagonista na construção do conhecimento. Este protagonismo significa que a criança é a personagem principal na história da educação, ou seja, a aprendizagem e o conhecimento serão construídos a partir dela. Portanto, seus interesses são levados em conta, sendo norteadores para que a aprendizagem seja significativa e para que as habilidades cognitivas, físicas e socioemocionais possam se desenvolver.

Dessa forma, o papel do professor não deve ser mais entendido como aquele que, somente, transmite os conhecimentos aos estudantes. Ele deve considerar que os estudantes, independentemente de sua faixa etária, já possuem uma gama de experiências e vivências, hipóteses, suposições e conhecimentos ao entrar na escola, sendo fundamentais para o seu desenvolvimento e é portanto, seu papel mediar e ampliar estes conhecimentos, articulando os interesses e necessidades dos estudantes para que eles se desenvolvam como indivíduos integrais.

Indivíduos estes que para além de conteúdos, saibam interagir com seus grupos sociais, sendo conhecedores de seus papéis na sociedade, cidadãos ativos e produtores de cultura e conhecimentos. Isso é o que Campos (2012, p. 15) nos traz quando afirma que é preciso ter uma pedagogia capaz de sustentar aquela práxis educativa baseada na concepção de criança competente, que requer uma escuta e condições de aprendizagem que a respeitem enquanto sujeito social.

2.2 A documentação reflete a aprendizagem dos estudantes?

Entendendo este papel do professor não mais como transmissor de conhecimentos, mas como mediador dos interesses, necessidades e saberes já construídos pelos estudantes, a documentação pedagógica revela sua grande importância. Este, deve “preparar experiências adequadas e propor material apropriado para despertar novos interesses e fazer novas descobertas possíveis” (MELLO, BARBOSA & FARIA, 2020, p.95)

Na posição de mediador, o professor tem como compromisso principal praticar uma escuta e olhar ativo e atento para perceber o que os estudantes

estão lhe mostrando no cotidiano. Seja em momentos de propostas preparadas, seja em momentos de brincadeiras livres, com estudantes que falam ou não, é preciso sensibilidade para perceber que eles estão a todo momento mostrando-nos o que conhecem, o que lhes causa incômodo, o que lhes desperta o interesse e curiosidade. Estão a todo tempo produzindo conhecimento e cultura.

É aqui que se torna fundamental a tarefa e a postura do professor, valorizando a escuta e a participação da criança. É também onde a documentação se mostra essencial para o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes e do grupo. Pois, é através dela que se torna visível o processo de aprendizagem como nos traz Dourado (2019, p. 99),

Estar com uma escuta atenta e um olhar observador para o que e como fazem as crianças, como elas estabelecem relações com outras crianças, como adultos, com o contexto e com os materiais, é colocar-se como um observador ativo para registrar as mini-histórias de um processo vivido.

E, como vemos no trecho abaixo

Documentar é um exercício de escutar as diversas linguagens das crianças e dos professores, que com elas interagem. Tal exercício pode proporcionar profundas reflexões acerca da prática pedagógica docente, bem como, ampliar os olhares acerca daquilo que as crianças desejam explorar, conhecer, criar e elaborar. (AGUM; COELHO; COTONHOTO, 2015, p.5)

Portanto, o primeiro passo é entender que a documentação não é, ou pelo menos não deveria ser, apenas mais uma tarefa que é exigida pela escola e que deve ser cumprida e utilizada em certas ocasiões, como reunião de pais ou final do semestre. A documentação é uma ferramenta para que o professor consiga realizar o seu trabalho com maior excelência, envolvendo toda a rede presente na educação e formação da criança (seja equipe de educadores da escola, seja os pais e as próprias crianças), em busca da apropriação de seus trajetos para uma aprendizagem mais significativa.

O cotidiano na escola é bastante corrido, repleto de desafios e conflitos. Mesmo que o professor esteja atento e envolvido, é improvável que ele consiga perceber e registrar em sua memória tudo que acontece com cada um de seus estudantes, como suas falas, ações e até percepções, que provavelmente passariam despercebidas. Aqui entra um outro fator fundamental da documentação, o trabalho em equipe.

Mas antes, não podemos deixar de dizer que sabemos que muitas escolas não possuem outra pessoa além do professor(a) em sala, como assistente ou até berçarista. Neste caso, o professor precisará de um conhecimento ainda mais amplo de ferramentas e possibilidades que permitam, facilitem e variem sua documentação, tornando possível uma documentação mais rica, para contemplar

todos seus estudantes e de certa forma, trazer diferentes olhares. Este, sendo um dos objetivos desta pesquisa e da produção de nosso manual, que é ampliar o conhecimento a respeito da temática e das ferramentas que atualmente estão disponíveis e que podem ser de auxílio ao professor.

A documentação é um ato criativo que exige múltiplos olhares e múltiplas interpretações, portanto, é muito diversa, assim como são os instrumentos utilizados por cada educador e em cada instituição. Assim, em escolas que possuem mais de duas pessoas na sala, sendo o professor, assistente, berçarista e, às vezes, até algum outro profissional que esteja acompanhando um estudante específico, é preciso levar em consideração cada olhar. Não significa que todos irão conseguir realizar registros, mas é preciso explorar e utilizar as diferentes ferramentas para que, com os diferentes olhares da equipe, haja uma documentação mais ampla e coerente com o estudante e os objetivos de aprendizagens. Assim afirma Gandini e Edwards (2002, p.151),

É vista como uma observação aguçada e uma escuta atenta, registrada através de uma variedade de formas pelos educadores que estão contribuindo conscientemente com sua perspectiva pessoal. De fato, os nossos pontos de vista sobre a infância e as nossas teorias pessoais influenciam aquilo que cada um de nós vê e escuta; por esse motivo, é necessário comparar as nossas próprias interpretações com as de nossos colegas.

A documentação pedagógica tem sido vista como além de uma possibilidade de registro e sim análise da prática pedagógica, trazendo uma reflexão e aprofundamento a respeito de momentos relacionados aos estudantes e também às práticas do professor e equipe, capaz de revelar o extraordinário do cotidiano, enquanto ferramenta primordial para o planejamento e para a avaliação.

“Observar não se limita a tomar notas ou fotografar. O observador é um personagem que interpreta e que intervém no processo que está observando.” (MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. p. 60). A partir da documentação e daquilo que ela revela, o professor irá repensar o seu planejamento, olhando para cada etapa, para a preparação de ambientes e para as propostas.

Observar possibilita revelar a beleza, o inusitado, e permite construir um processo contínuo de acompanhamento e avaliação da experiência da criança. (MELLO, BARBOSA & FARIA, 2020, p.99)

É através da documentação que as habilidades, os interesses, as dificuldades e todo o processo de aprendizagem dos estudantes se fará visível. Como afirma Dourado, quando diz que “os registros e as documentações são uma forma de reconhecer, analisar, tornar visíveis a competência e a criatividade das crianças no transcorrer de uma experiência” (DOURADO, 2019, p. 99), assim como Dubovick (2018, p.96) quando diz que a documentação pedagógica permite aprender a olhar os processos das crianças e dar visibilidade a eles.

Observam-se os modos de ocupar os espaços, de escolher os materiais, de desenvolver a obra, de relacionar-se com seus pares. Documentar pressupõe, para nós, assumir a tarefa de observar, de refletir e de interpretar para compartilhar e transformar nossa tarefa diária. (DUBOVIK, 2018, p. 96)

2.3 A participação do estudante na documentação de seus processos de aprendizagem.

Quando deixamos de ver e entender a criança como vazia de conhecimento, apenas recebendo aquilo que o professor lhe transmite e permitimos enxergá-la como o centro da aprendizagem, tendo os seus interesses levados em conta, num papel de co-aprender com os professores, utilizando, acrescentando e modificando a todo momento seus conhecimentos e habilidades, damos a ela um lugar de destaque e de autonomia.

Com isso, o olhar do professor e/ou do educador que documentará as propostas e o cotidiano já passa a ser diferente. Pois, o ato de documentar não é realizado para cumprir uma agenda do professor ou da escola, mas a partir do que a própria criança está mostrando, é para tornar visível os interesses, as descobertas, suposições e caminhos que são revelados no cotidiano pedagógico. Dessa forma,

A documentação é uma ferramenta imprescindível para seguir o desejo das crianças e para conhecer e compreender o mundo. Torna visível a sua atividade e permite refletir, melhorar o trabalho a cada dia e ordenar o pensamento". (MELLO, BARBOSA & FARIA, 2020, p.77)

Quando falamos em ordenar os pensamentos, não é só de educadores ou pais, mas principalmente das crianças. Esta centralidade é uma na qual a criança também se torna responsável por sua aprendizagem, e para que isso aconteça, precisamos dar a ela todas as ferramentas possíveis para que ela possa se autoconhecer, desenvolvendo a consciência de sua trajetória, conhecendo seus interesses, suas vontades e também suas dificuldades e necessidades para a aprendizagem e desenvolvimento.

Para isso é importante que a criança possa ter momentos em que veja e reflita sobre suas ações, lembrando propostas, momentos e vivências. Tornando-se aqui essencial o acesso à documentação. É preciso mostrar às crianças e deixar que elas possam compartilhar suas percepções, adicionando e sedimentando seu processo de aprendizagem, tornando-o mais significativo. Ressaltamos aqui a oportunidade de oferecer ações metacognitivas, nas quais o estudante possa participar durante o processo de construção da documentação, seja essa individual ou coletiva. Ao realizar novas conexões, mais elementos o professor terá para repensar suas realizações junto aos estudantes.

2.4 As linguagens da documentação

A documentação pedagógica, segundo Pinazza e Fochi (2018, p.19) "se baseia em uma eleição do que merece ser documentado, da possível interpretação do que é tomado como objeto de observação e registro em determinado contexto". Portanto, é necessário ser seletivo sobre o que documentar e como registrar. Para os autores, é preciso ter "grande competência na coleta, produção e organização dos dados" (PINAZZA; FOCHI, 2018, p.23) Assim, ela é a memória elaborada da prática pedagógica, a qual revela as aprendizagens das crianças e dos educadores, bem como os processos das conquistas e as novas possibilidades de jornadas. É a tomada de consciência e a visibilidade do processo educativo.

Há diversas formas para se dar visibilidade às crianças e aos processos ocorridos com elas, bem como uma gama de possibilidades para comunicá-los e manifestá-los. Como Luckesi (2018, p. 144) traz, é possível coletar dados por meio de diferentes instrumentos e observar como os bebês e crianças agem, atuam, se relacionam com o mundo e com o outro, o que permite viabilizar a descrição da realidade. Na educação infantil isso pode ser mais explorado do que se acredita ser possível, como por exemplo um podcast com as falas de crianças que ainda estão em processo de se adquirir a linguagem ou um vídeo que revele os desafios motores vencidos pelos pequenos.

É importante ressaltar que o formato para a apresentação da documentação precisa levar em consideração sua intencionalidade, bem como o público específico que irá visualizá-la, ou seja, se é uma documentação para as crianças, para a equipe, para as famílias ou para comunidade. Dessa forma, o educador precisa fazer uma reflexão sobre suportes e ferramentas que usará para documentar, se valendo da ideia de que é o conjunto de instrumentos que dará a perspectiva do todo da experiência.

Assim, a documentação pedagógica tem o propósito de comunicar e informar as crianças, os educadores, os familiares e os visitantes, do que está de fato acontecendo, ou seja, sendo construído na escola, trazendo para destaque cenas e eventos significativos para as jornadas de aprendizagem e os percursos investigativos do grupo.

As mini-histórias, propostas por Paulo Fochi (2017), são um exemplo de uma possibilidade de comunicação. Estas são uma forma de se trazer um recorte do cotidiano, expressando momentos significativos da trajetória das crianças relacionados à construção do projeto educacional de determinado contexto. Possui uma linguagem mais expressiva, próxima dos sentimentos e da linguagem da criança, revelando a infância e aproximando o leitor a esse cotidiano.

Dessa maneira, a exposição dos diferentes momentos de um projeto pedagógico, permite envolver as crianças e os familiares na sua continuidade. É o que nos traz Mello, Barbosa e Faria (2020, p. 61) quando afirmam que "documentar é, portanto, uma oportunidade para dar visibilidade à imagem da criança, de adulto e

de educação que se constrói em uma determinada realidade". Assim, como Dourado (2019, p.99), para quem os registros e as documentações são "uma forma de reconhecer, analisar, tornar visíveis a competência e a criatividade das crianças no transcorrer de uma experiência."

Para se trazer registros que revelam o processo vivido é importante definir o foco de observação, valorizar o olhar da criança e produzir fotos do processo, das tentativas e da interação. Dourado (2019) afirma que se deve fazer vários registros ao longo da experiência da criança e não apenas registrar o produto final, pois as tentativas revelam o percurso e o caminho pelo qual ela percorreu para construir o seu conhecimento.

Um exemplo disso é a construção de um diário sobre a trajetória da criança, permitindo a visualização das experiências vividas naquela etapa da vida, como sugere a revista Cirandar: "Esse material contém, produções das crianças, registro dos momentos significativos, de suas falas, de suas conquistas durante seu percurso" (Entrevistada Elisandra Girardelli Godoi, 2007). O portfólio é um exemplo, que permite que o estudante esteja consciente das intenções de aprendizagem e permite que seu aprendizado se torne visível para ele, ao ter nesse material um olhar individualizado sobre o desempenho de cada um.

O Podcast é um recurso muito utilizado nas redes sociais, mas como documentação é pouco explorado. Sua qualidade é permitir um registro espontâneo e diverso, pois agrupa gravações de falas dos estudantes durante suas atividades, dando luz aos seus pensamentos, opiniões e avaliações sobre as situações escolares. Eles podem comunicar o que está sendo realizado em um projeto ou mostrar as conquistas relacionadas à fala ou aquisições de outros conhecimentos.

Neste mesmo sentido, os registros áudio visuais também podem ser considerados documentação. Quando há intencionalidade na reunião de diferentes captações em vídeo, expressando os objetivos pedagógicos ao editá-los, seja de acordo com uma temática específica ou para tornar visível a conquista de alguma habilidade do estudante ou do grupo.

Já o relatório geralmente é uma documentação com uma linguagem mais formal, enviada aos pais no final do semestre/trimestre. Podendo variar de escola para escola, ele contém informações relacionadas ao desenvolvimento do estudante de forma integral, ou seja, seus interesses, relações, conquistas, conhecimentos adquiridos e habilidades a desenvolver. Não deve possuir tom interpretativo e sim, descritivo. Nele também podem conter registros que servem de apoio ao que está escrito, como fotos e falas.

Outro tipo de documentação é a sondagem. Esta consiste no acompanhamento de determinadas aprendizagens e expectativas, previamente selecionadas pelo professor, buscando entender o que a criança já sabe. Ela acontece durante um processo de aprendizagem, permitindo que o professor mapeie os conhecimentos e habilidades e reflita em novas oportunidades de acordo com os dados ali informados.

Para mostrar de forma mais visível, as documentações citadas aqui foram contempladas no manual criado. Este apresenta essas possibilidades, com explicações breves e exemplos, bem como alguns instrumentos e estratégias que valorizam e dão visibilidade à aprendizagem das crianças.

2.5 Documentação no processo de avaliação

Quando falamos sobre documentação pedagógica, surge uma grande reflexão em torno de se ela é uma forma de avaliação. Para responder a isso, é preciso, primeiramente, distinguir a avaliação somativa da avaliação formativa.

Segundo Brookhart (2014), Coyle, Hood E Marsh (2010), a

Avaliação formativa difere significativamente de avaliação somativa em sua função. Enquanto a primeira coleta dada durante a aprendizagem e os utiliza na formação do conhecimento, a somativa retrata um momento específico e emite um juízo de valor, um resultado final.

Uma avaliação funciona de maneira formativa na medida em que traz evidências sobre as conquistas dos estudantes. A partir da obtenção e interpretação dessas evidências, elas são utilizadas não só por professores, mas pelos estudantes para tomar decisões sobre os próximos passos, intencionando a melhora do desempenho dos estudantes.

Dessa forma, a avaliação formativa se revela como processual e contínua, acontecendo durante a aprendizagem, coletando evidências que informam o planejamento e redirecionando o ensino, e tornando o estudante agente desse processo, capacitando-o a se autoavaliar, a entender como melhorar seu desempenho e a atuar sobre a própria aprendizagem. Dito isso, podemos relacionar muitos dos aspectos aqui ressaltados com a documentação pedagógica, relacionando-a como parte do processo de avaliação.

Se, apoiado na documentação pedagógica, o educador pode ter em mãos um potente alicerce para realizar a análise sobre seu trabalho, além de acompanhar o crescimento das crianças, o que ela passa a construir de novo e seus desafios. Sendo assim, esse instrumento é essencial para fomentar reflexões sobre a própria prática como vemos na afirmação de que

Questionar os processos de avaliação, refletir sobre a adequação dos critérios utilizados e analisar as evidências coletadas ao longo do processo são ações fundantes de uma concepção de avaliação aliada à aprendizagem, que informe aos alunos onde eles estão, aonde podem chegar e que caminhos têm à disposição para escolher como chegar lá (SCHLATTER; GARCEZ, 2012)

É imprescindível que se leve em consideração que a prática avaliativa

não é neutra, por trás dos instrumentos avaliativos existe um olhar, uma concepção de educação, de criança e de infância. Por isso, é de extrema importância conhecer e compreender o que se é esperado uma vez que com crianças pequenas, a observação sistemática da expressão da criança é tão importante. Como Luckesi afirma, “haverá necessidade em primeiro lugar, de ter a posse de parâmetros de conduta de crianças na faixa etária em que se encontram aquelas com as quais atuamos” (2018, p. 142).

Além disso, o autor afirma que é preciso atenção às próprias reações e julgamentos enquanto se está avaliando. Portanto, é importante que se tenha uma visão clara sobre a avaliação, como uma maneira de registro, de documentação e análise da prática, de forma contextualizada.

Avaliação que deva levar ao conhecimento da professora e de todos os atores o crescimento da criança, aquela que oferece dados, informações, subsídios para melhor aprimoramento do trabalho pedagógico. (Entrevista Elisandra Girardelli Godoi - 2007, revista Cirandar)

Se relacionando a essa afirmação, Jussara Hoffmann em “Rumos da avaliação neste século” (2018) defende a avaliação a serviço da ação, na qual a reflexão de ações promove a melhoria das aprendizagens e otimiza os percursos individuais dos estudantes. Assim, ela traz a significância da concepção de avaliação mediadora como ação pedagógica reflexiva, para além da investigação e interpretação. Como diz Hoffmann (2018, p. 18)

“Em relação à aprendizagem, uma avaliação em serviço da ação não tem por objetivo a verificação e o registro de dados do desempenho escolar, mas a observação permanente das manifestações de aprendizagem para proceder a uma ação educativa que otimize os percursos individuais”.

Aqui, o poder da documentação está relacionado ao manter os professores atualizados e em constante relação com o planejamento. Segundo Hoffmann (2018), exercer essa prática é um benefício tanto para os estudantes, uma vez que tem por finalidade a evolução da aprendizagem dos educandos, como para a melhora da prática pedagógica e do projeto institucional.

Luckesi, em “Avaliação da aprendizagem: questões epistemológicas” (2018), também ressalta que o ato de avaliar está diretamente relacionado com o ato de orientar a ação de ensinar num espaço e tempo específicos. Dessa forma, é possível reconhecer como a documentação pedagógica tem uma determinante função na avaliação, uma vez que os registros, fotos, produções, bem como a análise destes possibilitam uma melhor compreensão dos processos e percursos de cada estudante.

Caso considere que, segundo o processo avaliativo realizado, a qualidade do aprendido seja satisfatória, poderá seguir em seu caminho pela execução do seu plano de ensino. Caso considere que a qualidade obtida seja insatisfatória, se o desejar, deverá tomar

decisões de investir mais e mais até a qualidade da aprendizagem por parte do estudante atinja o ponto desejado” (LUCKESI, 2018, p.153).

3. ANÁLISE DE DADOS

A fim de responder ao objetivo de ampliar o repertório de educadores sobre alguns tipos de documentação utilizados na educação infantil e trazer diferentes ferramentas que facilitem e enriqueçam seu trabalho, foi analisada a relação entre a documentação e a avaliação escolar, considerando o planejamento pedagógico e o papel da criança em ambos os processos. Para isso, foram estabelecidas as seguintes categorias de análise dos dados:

1. Visão de mundo: como as escolas comunicam suas concepções de educação, papel do educador e do estudante nos processos de avaliação
2. Participação do estudante: sua ação nos processos de documentação de seus processos de aprendizagem
3. Uso da documentação pedagógica: sentido; frequência; tipos, estratégias e recursos
4. Uso da documentação no processo de avaliação

A análise dos dados foi realizada a partir das respostas obtidas por meio de um roteiro de entrevistas (Apêndice 1) realizadas com 7 professoras que atuam na Educação Infantil em diferentes escolas particulares, todas localizadas na Zona Oeste de São Paulo. As identidades dessas instituições e das professoras foram preservadas, uma vez que o foco da pesquisa é compreender como a documentação pedagógica se dá por meio do relato da prática pedagógica e experiências pessoais das professoras.

É importante contextualizar que cinco das instituições atendem desde a modalidade da Educação Infantil até o Ensino Médio e duas atendem somente estudantes da Educação Infantil. Algumas das instituições são reconhecidas por suas propostas inovadoras e criativas, relacionadas a práticas construtivistas, enquanto outras são valorizadas por seu tradicionalismo (mais de 50 anos de atividade), sendo conhecidas pelos bons resultados de aprovação nos vestibulares mais concorridos do Brasil.

3.1 Visão de mundo: como as escolas comunicam suas concepções de educação, papel do educador e do estudante nos processos de avaliação

Antes de serem realizadas as conversas com as professoras das instituições, foi feita uma análise do site de cada escola, a fim de nos aproximarmos da visão de mundo que elas comunicam. Procurando compreender quais valores e pilares

são mais significativos e como se dá o aprendizado em cada ambiente, informações relacionadas ao projeto político pedagógico foram levantadas. Consideramos que esses dados foram relevantes para uma compreensão mais significativa sobre as possíveis experiências vividas em cada contexto escolar. Para auxiliar a compreensão da análise das escolas e dos depoimentos das professoras, segue uma tabela com a relação das escolas e das professoras correspondentes:

Escola 1	Professora R.
Escola 2	Professora L.
Escola 3	Professora G.
Escola 4	Professora V.
Escola 5	Professora C.
Escola 6	Professora E.
Escola 7	Professora N.

O primeiro aspecto que nos chama atenção é a presença, na comunicação de todas as escolas, da atenção à era global e digital, trazendo a mentalidade empreendedora e a forma de vida sustentável como destaque. Assim como, de propostas de formação do estudante para que se torne um cidadão globalizado, com autonomia intelectual e valores humanistas, capaz de contribuir para o desenvolvimento da sociedade.

Além disso, está presente uma preocupação recorrente com o desenvolvimento socioemocional, como está descrito no site da Escola 4, da Professora V., para a qual seus espaços de aprendizagem devem contribuir para que os estudantes aprendam a “lidar com suas emoções e desejos, lidando e respeitando as diferenças de cada uma e entre elas, além de despertar a imaginação, criação e a autoconfiança”. Ou como aparece na Escola 1, segundo a Professora R. para a qual esse processo se dá por meio “do trabalho dos hábitos de mente e culturas do pensamento, que são práticas que estimulam a busca por novos conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades como o pensamento flexível e o trabalho interdependente”.

Além disso, alguns autores que foram nomeados nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de várias escolas como Piaget, Vygotsky e Loris Malaguzzi, trazem a visão da criança como protagonista de sua aprendizagem em parceria com os educadores e famílias, visão essa confirmada pelas professoras R., L., C. e N para quem os estudantes são vistos como centro do processo de aprendizagem, concepção que se apresenta ao proporem projetos de trabalho nas escolas nas quais trabalham.

Sobre esse aspecto salientamos que a aprendizagem por projetos tem se revelado uma abordagem propensa para uma aprendizagem integral e significativa como visto nos sites das escolas 5 e 2. A Escola 5, destaca que por meio do trabalho por projetos há um pluralismo metodológico, ou seja, adota diferentes práticas pedagógicas em favor do desenvolvimento de habilidades fundamentais. Para a Professora L. da Escola 2, isso se dá mediante um currículo em mosaico e com a presença de tutores e mestres.

Já na Escola 3, da Professora G., a excelência acadêmica, a fluência em segundo idioma, o esporte e cultura, propicia um trabalho integrado e uma visão do papel do professor como mediador de ações pedagógicas dinâmicas, permanentemente atualizadas e humanistas. Assim como vimos em outras escolas, como a Escola 4, da Professora V., que afirma que o aprendizado se dá através de contextos investigativos e sessões e na Escola 6, da Professora E., que ressalta que “é através da vivência de situações reais trazidas para as salas de aula e de rodas de leitura que se oportunizam experiências de aprendizagem”.

Dito isso, entendemos que cada escola possui uma abordagem, no entanto para acompanhar tantas ações ditas como inovadoras, há também o destaque para avaliações “diferenciadas” e relevantes, que foram trazidas na maioria dos sites analisados, mais especificamente em 4 das 7 instituições (escola 1, 2, 4 e 6). Nelas já é de comum entendimento a necessidade de uma avaliação integrada e em consonância com a prática pedagógica, revelando cuidado com as avaliações e com aprimoramento constante do aprendizado em busca da promoção da reflexão em oposição à memorização de conteúdo.

Como destacado na introdução, a avaliação precisa acompanhar esse lugar de protagonismo do estudante bem como as intenções pedagógicas vistas atualmente. Percebemos que todas as escolas observadas se mostram alinhadas com essa consciência sobre o lugar da criança atual, sobre a participação da família e sobre a necessidade de se ter outras formas de comunicar a aprendizagem. Entendemos que cada uma prioriza uma abordagem, seja o aprendizado por projeto ou ações pedagógicas dinâmicas, por exemplo, mas todas entendem o lugar da criança na escola, caminhando de acordo com a Base Nacional Comum Curricular.

3.2. Participação do estudante: sua ação nos processos de documentação de seus processos de aprendizagem

Sobre a participação dos estudantes na documentação pedagógica, todas as professoras entrevistadas a entendem como indireta, pois, apesar de eles participarem não atuam de forma prática, produzindo registros ou organizando os documentos. No entanto, em uma das escolas, os estudantes, apesar de não participarem de forma ativa na produção da documentação, são convocados a apresentar a documentação para os pais, como disse uma das professoras: “A participação do aluno é mais para apresentar esses portfólios para as famílias.” (PR5).

Esta professora disse que as crianças maiores já participam da produção do portfólio, enquanto na educação infantil são os professores que os fazem para os estudantes (PR5). Isso torna a participação do estudante exclusiva para a apresentação desses portfólios para as famílias durante a “student-led conference” (conferência guiada pelo estudante) realizada na instituição em que trabalha. Esta, como explicado pela professora, é uma reunião com a estudante, pais e educador, com o objetivo de compartilharem a jornada de aprendizagem, contando e trazendo

parte do percurso do projeto e das investigações.

As professoras N, C e G (das escolas 7, 5, 3) relataram que a participação dos estudantes na documentação se dá nas suas próprias ações dentro do cotidiano pedagógico, sendo estas registradas pelos educadores de diferentes formas. “A documentação é baseada na observação deles”, diz a Professora N. (PN7). “A gente costuma gravar tudo para pegar todas as falas deles” (PC7), relatou a Professora C a respeito das rodas de conversa, assim como afirmou outra professora. “O aluno é o maior protagonista da documentação, são registradas todas as suas ações” (PG7).

Além disso, 3 professoras (C, E e L) trazem como importante participação as produções autorais e atividades dos estudantes na documentação como notamos nesses relatos: “Eles fazem muitas atividades que podem registrar o que quiserem.” (PE7) e “através da produção do que a atividade propõe” (PC7). Ficou notório que as falas e as produções tornam visíveis as hipóteses, conclusões, suposições e ligações que os estudantes estão realizando ao longo de sua jornada.

O estudante está no centro do processo de documentação, uma vez que está ali na documentação como vemos nessa afirmação: “o que foi desenhado, escrito por ele, o que foi dito por ele, o que ele foi filmado/fotografado fazendo.” (PL7). A Professora V, coloca esses registros dos estudantes como norteadores do caminho pedagógico: “Podemos também enxergar com mais clareza a participação de cada criança, o desenvolvimento de sua linguagem, corpo e interação social, sem caráter classificatório.” (PV7). Vemos aqui uma oportunidade de possibilitar a participação dos estudantes da educação infantil no percurso da documentação, não apenas no resultado dele. Entendemos que a partir de sua visão, a criança tem a oportunidade de fazer novas conexões, implicando processos ativos nos quais pode refletir sobre o conhecimento com base nas suas interpretações e adquirir uma consciência maior de si mesmo, de suas conquistas e de seus desafios. Isso permite que elas observem seu desempenho, participem do estabelecimento de metas a serem trabalhadas e pensem em novas oportunidades de crescimento, se envolvendo em processos metacognitivos. Como destacado por Mello (2020), a documentação permite ordenar o pensamento e entendemos que não só o do professor, mas também dos estudantes, uma vez que eles são os grandes atores dos seus percursos.

3.3. Usada documentação pedagógica: sentido; frequência; tipos, estratégias e recursos

3.3.1. Sentido da documentação para as professoras

A partir das respostas, ficou visível como a documentação caminha em conjunto com o que se é proposto para os estudantes, sendo parte fundamental do planejamento. Ela é tida como norteadora, pois é a partir dela que os estudantes, seus interesses, dificuldades e habilidades se tornam visíveis, como disse a Professora E.

ao estabelecer a relação da documentação com o planejamento. “A documentação para mim impacta, diretamente, porque é a partir da documentação que eu consigo ver onde meu aluno tá, o que ele pode desenvolver, então é essa relação que existe entre a documentação e o planejamento.” (PE9).

Da mesma forma, a Professora R. reconhece a potência da documentação para garantir que o próximo planejamento esteja de acordo com as investigações e necessidades do grupo: “Esse documento consegue me mostrar melhor por meio de fotos e falas em que as crianças estão interessadas. E aí eu planejo as próximas etapas” (PR7). Notamos esse aspecto na fala de outra professora: “Consultando os registros e evidências para um alinhamento do que, em termos de expectativa e realidade, já se caminhou e ainda se pode caminhar.” (PL8) e na da Professora G que se mostrou consciente em aprimorar os conhecimentos em relação a idade que está trabalhando buscando fornecer cada vez mais provocações pertinentes e oportunidades de aprendizado. (PG11)

Nas respostas de três das professoras, respectivamente C., E. e N. sobre o que gostariam de conhecer melhor para que a documentação pedagógica fosse mais efetiva, ficou evidente a necessidade de se ter expectativas e objetivos claros de documentação para os grupos, conforme a faixa etária. Vemos no seguinte comentário sobre a necessidade de se ter essas informações da coordenação pedagógica. “O que você quer que eu faça exatamente.... Você espera que as minhas crianças saiam falando inglês, compreendendo o inglês, contando histórias, contando até x. Isso falta muito” (PC11).

Esse aspecto também se apresenta na fala da Professora E, quando conta que a orientação pedagógica que tem semanalmente, possibilita um momento de discussão com a coordenação pedagógica sobre suas ações em sala de aula e sobre como pode aprimorar o seu olhar para o grupo de estudantes. Da mesma forma, a professora N. disse que “mesmo tendo a BNCC como apoio, esta não é muito clara e nem sempre fica fácil de entender o que a escola espera de determinadas expectativas”. (PN11).

A professora V. afirmou que: “sempre gostei muito da visão de Jussara Hoffmann em relação à avaliação na educação infantil, sinto que as minis histórias sugeridas por Paulo Fochi trouxeram mais riqueza para narrar nosso cotidiano pedagógico, valorizando nossa prática e trazendo o aluno como protagonista de seu próprio conhecimento.” (PV11). Assim, se mostrou consciente da necessidade de pesquisar e procurar por inovações que facilitem e fortaleçam suas práticas.

Em uma das entrevistas, o autor Paulo Fochi foi trazido como referência, mostrando a significância das contribuições deste pesquisador para a área da documentação pedagógica, conectando-se com a presente pesquisa. A professora V. afirmou que em sua escola, seguem as orientações de Paulo Fochi para compor a documentação. “Fazemos isso por meio de anotações, fotografias, filmagens e mini histórias.” (PV6) Isso revela que todas as instituições realizam uma coleta de dados similar.

Dito isso, por meio das informações coletadas, é claro que todas as professoras já praticam e valorizam a documentação pedagógica. Em busca de um refinamento do que olhar e do que registrar, precisam conhecer melhor a proposta da Base Nacional Comum Curricular e de mais orientação para trabalharem nesse aspecto nas escolas que estão inseridas. Acreditamos que quando esclarecidos quanto a isso, o professor conseguirá acompanhar as aprendizagens, evidenciando os percursos tal como reconhece as conquistas e as necessidades de seus estudantes de acordo com as expectativas delimitadas à eles.

Como Agum, Coelho; Cotonhoto (2015) destacam, documentar pode, além de ampliar olhares sobre o que as crianças estão interessadas em explorar, proporcionar reflexões sobre a própria prática pedagógica. Assim, é importante que esta ação seja vista pelos professores como aliada e mais um recurso em busca de um planejamento eficiente, desafiador e potente que permita a evolução dos estudantes. Assim como afirmado pela Professora V. "A documentação auxilia a organização do professor e serve para mostrar os caminhos percorridos". (PV10).

3.3.2. Frequência da documentação

A grande frequência em que a documentação pedagógica é realizada, foi um aspecto presente na maioria das respostas, sendo citada, inclusive, pela Professora R, como um "dispositivo" importante: "...essa periodicidade da documentação é uma boa ferramenta, pois quanto mais tempo passar, mais elementos se perdem e a documentação perde grande parte de sua significância". (PR8)

Todas as professoras disseram que os registros acontecem diariamente, em diversos momentos do cotidiano, mas destacam os momentos de projetos, rodas de conversa e cantos de experiências ou contextos pedagógicos. Nestes, os estudantes têm a possibilidade de transitar de forma livre por um espaço planejado e organizado pelos professores com intencionalidade, de forma a criar o maior número de oportunidades de aprendizagem pela ação. Os materiais e oportunidades provocativas, as apoiam a escolher de acordo com suas preferências e intenções, construindo conhecimentos sobre representação, letramento, números e comunicação ao mesmo tempo em que estabelecem relações com seus pares em um período de exploração. Assim, estes momentos são destacados pelas professoras como observamos nas respostas sobre quando registram as ações dos estudantes, por exemplo: "Sempre, principalmente enquanto as crianças transitam pelos contextos pedagógicos." (PV5) e "Durante a rotina escolar, quando é pertinente ao que está acontecendo no projeto..." (PL5).

As respostas das professoras salientam a necessidade de os registros serem alimentados diariamente: A Professora R. compartilhou que toda a equipe acrescenta informações nele de forma diária (PR3), o que demonstra um grande potencial para se contemplar diferentes olhares, considerando que toda observação implica uma certa forma de escolha. A Professora G. e a Professora C. partilham dessa atitude: "A gente alimenta semanalmente com informações importantes individuais sobre cada criança no desenvolver atividades, então o que não tá nas fotos nos vídeos

a gente escreve e deixa documentado ali" (PC5). A Professora N. também mostrou regularidade ao atualizar suas ferramentas de documentação toda semana (PN5).

A frequência da documentação e sua organização é vista como a dica fundamental para a Professora N.: "Fazer isso com frequência é o que funciona melhor para mim. Por ter bastante aluno, deixar tudo para ser observado apenas no final do mês é muito mais pesado e nem sempre funciona tão bem quanto fazer isso semanalmente" (PN10).

Assim como para a Professora E., ao dizer que um das primeiras coisas que faz é estabelecer um período para estruturar os dados e documentos coletados: "Eu sei que o cotidiano do professor é corrido é puxado ainda mais a gente falando de Educação Infantil, mas eu acredito que se você separar pelo menos um período, uma vez por semana, ali para mim uma vez por semana e documentar aquilo é muito importante porque aquela documentação ela vai crescendo, vai agregando, vai tomando uma proporção maior e isso ajuda na hora de a gente tomar uma decisão". (PE10).

As professoras (N., L. e C.) realizam registros ao longo do dia a dia, que são direcionados e organizados de forma variada. Por vezes, estes são utilizados com outras finalidades após um certo tempo, como na escrita de um relatório ou na preparação para uma reunião de pais. São várias as formas como as professoras organizam seus registros, por exemplo:

- a Professora N. os agrupa em uma pasta: "Tenho uma pasta no drive e atualizo toda semana." (PN5).
- a Professora L. produz registros textuais: "a médio prazo, com anotações que viram relatos mais formais." (PL5).
- a Professora C. em um programa: "...existe um PowerPoint que a gente alimenta semanalmente com informações importantes individuais sobre cada criança durante as atividades então o que não tá nas fotos e vídeos a gente escreve e deixa documentado ali que é a base para a gente escrever os relatórios semestrais deles." (PC5)

Com isso, fica evidente como a documentação pedagógica auxilia o cotidiano do professor. Seja produzindo os registros semanais para compartilhar com as famílias ou tendo material suficiente para a escrita descritiva como o relatório. Além desse caráter avaliativo da documentação, ela também permite que o professor olhe para a rotina e para o seu planejamento, entendendo o que precisa trazer para seus estudantes, o que precisa retomar ou desenvolver de outra forma.

Como trazido por Fochi (2018), é preciso selecionar o que se vai documentar e também organizar esses dados, por isso é importante essa regularidade para trazer praticidade para o professor. Este aspecto está presente nas falas das professoras quando afirmam que para a documentação se tornar uma grande aliada da avaliação e planejamento, ela precisa ser alimentada com frequência e organização,

contando com a ajuda de toda equipe como vemos nessa resposta: “É, a gente faz esse registro diariamente, tanto eu quanto minhas assistentes, vamos alimentando esse documento”. (PR5). A professora C. também ressaltou a tarefa conjunta de documentar, organizando-se com outra professora para conseguirem registrar de forma colaborativa.

3.3.3. Tipos, recursos e estratégias de documentação

Possibilitando entender o que é pedido que se documente nas escolas, as professoras destacaram o caminhar dos projetos e o desenvolvimento dos estudantes, avaliados de forma qualitativa, como colocado pela Professora L. (PL4) Assim como destacado acima por Fochi (2018), é necessário se ter um cuidado, não apenas com a coleta de dados, mas também com sua organização, por isso perguntamos qual é a documentação pedagógica utilizada na escola. Assim, com as informações trazidas criamos um gráfico para mostrar de forma visível o tipo de documentação e o número de professoras que a praticam em busca de atingir as demandas institucionais.

Gráfico 1 - Tipos de documentação pedagógica



Como vemos no Gráfico 1, muitas professoras (7) têm usado recursos de documentação online, com registros que são alimentados de forma frequente, onde constam informações sobre jornadas de aprendizagem individuais. Esses documentos costumam ser compostos por fotos, vídeos e registros elaborados por elas, podendo ter o formato de portfólio e e-book, que são compartilhados com os pais. Quando questionada sobre as formas de documentação utilizada, a Professora R. contou que o “portfólio é uma delas, com o acompanhamento da vida acadêmica dos Fs de forma contínua.” (PR1)

A documentação de fotos, vídeos e registros também é frequente em resumos semanais enviados para as famílias, sendo utilizada por todas as professoras: quatro professoras (N., G., E. e V.) dão a esses registros o nome de mini

histórias, por isso nomeamos dessa forma no gráfico. A Professora N. indicou que essa documentação tem o caráter de “um resumo sobre as atividades da semana com fotos e um breve texto enviado para os pais” (PN2) assim como a Professora V. para quem “as mini-histórias são usadas para ajudar a explicar o processo percorrido com a turma” (PV2).

Além disso, foi trazido, por uma quantidade significativa de professoras, (cinco de sete) o uso dos materiais adquiridos ao longo das investigações e interações das crianças na elaboração de relatórios. Este contém partes descritivas, escritas pela professora, como no caso da Professora E. A Professora N. também ressaltou essa forma de documentação na instituição em que trabalha, sendo realizado duas vezes no semestre, após a adaptação da criança e no final do semestre (PN2). Os dados coletados são significativos, guiando a escrita como presente nessa fala: “É mais fácil trazer exemplos concretos de forma descrita a partir das fotos e das falas das crianças” (PR3).

Por fim, a Professora C. traz mais uma forma de documentação, composta a partir de observações e registros diários, as sondagens. Estas consistem em tabelas que trazem uma série de competências e habilidades relacionadas a alguns temas. A Professora C. explicou que divide sua análise em Linguagem, Raciocínio Lógico e inglês e preenche de acordo com suas observações pessoais. Assim, olhando cada item, que é elaborado de acordo com as expectativas da base, como “comunica-se entre pares e adultos” e “utiliza a linguagem gestual e corporal para se comunicar” preenche se o estudante não domina, se domina parcialmente ou domina completamente. Entendemos a sondagem como parte importante da avaliação formativa, segundo os princípios de Brookhart (2014) e Coyle, Hood E Marsh (2010), uma vez que revela o processo de forma contínua e permite refletir sobre os próximos caminhos. Essa prática realizada pela professora permeia aquilo que os autores destacam como uma coleta de dados durante a aprendizagem para a utilização na formação do conhecimento. Com isso, é possível compreender como informações mais representativas estão sendo consideradas neste contexto para acompanhar o desenvolvimento e evolução dos estudantes.

No Gráfico 2 vemos a variedade de suportes e ferramentas de documentação utilizadas pelas professoras: ferramentas Google, celular, caderno de anotação, parede e espaços em geral.

Gráfico 2 - Suportes e ferramentas de documentação



O celular se mostrou uma ferramenta eficiente por permitir o uso de câmera, filmadora, bloco de notas, gravador de voz, sendo assinalado como o mais usado por todas as professoras. Assim como, o caderno de anotações, utilizado para acompanhar as experiências das crianças durante o processo de documentação. Algumas usam o caderno físico, passando a limpo e desenvolvendo relatos mais formais e elaborados no computador como a Professora L (PL5). Outras, se favorecem do bloco de notas, como a Professora E. que afirma realizar os registros no momento dos acontecimentos, “uma fala, uma conversa ali, uma provocação ou uma situação espontânea ali” (PE4). Google slides ou apresentações em Power Point também foram suportes destacados pelas professoras como muito utilizados para a documentação pedagógica.

A Professora G. cita os espaços como suporte da documentação pedagógica, considerando que os ambientes devem estimular a atitude curiosa e investigativa da criança ao mesmo tempo em que desenvolvem seu potencial (PG6). Destacamos aqui a necessidade de os espaços serem pensados de modo a propiciar vivências relevantes e desafiadoras para cada grupo.

O espaço dentro deste contexto representa uma estratégia de observação, ao passo que há uma reflexão constante acerca das provocações que o ambiente pode favorecer aos estudantes, impactando no planejamento do professor. Assim, a articulação entre a experiência investigativa com a intencionalidade pedagógica pautada na Base Nacional Comum Curricular impacta de forma direta o planejamento. Isso evidenciou a relação cíclica entre a organização dos contextos de investigações, com a documentação pedagógica e com o planejamento, como podemos observar abaixo (Figura 1).

Figura 1 - Ciclo da documentação pedagógica



Ficou visível que quando alinhada ao planejamento e ao espaço, a documentação é ainda mais potente, permitindo um olhar apurado e uma escuta ativa para os interesses e necessidades do grupo, como colocado pela Professora G. Quando questionada se tinha alguma dica para compartilhar sobre a forma como documenta. Sobre esse aspecto ela se referiu à escuta ativa, pois percebe que “as crianças se envolvem e a evolução vem naturalmente, o grupo interessado fica mais tranquilo, melhora o foco, a escuta em relação aos colegas”. (PG10).

Dessa forma, com organização, frequência e ferramentas facilitadoras como as mais destacadas, como celular, caderno de anotações e apresentação, é possível documentar os caminhos percorridos. Como trazido pela Professora L., uma dica valiosa é “fazer anotações do dia e fotografar individualmente.” (PL10). Já para a professora C., o vídeo é uma ótima ferramenta para não só assistir a criança ao longo da atividade, mas também observar refletir sobre a relação da criança com o professor. “Então será que eu expliquei com palavras que foram adequadas para idade? Será que a forma como eu dei aquela aula eu poderia ter dado de uma forma diferente? Então acabo avaliando através do vídeo”. (PC10). Isto se conecta com a ideia de avaliação a serviço da ação, proposta por Jussara Hoffman (2018).

Destacamos também a importância de se colocar essa documentação na parede, uma vez que isso se tornará um material para crianças, famílias e escolas. Vimos que poucas professoras reconhecem esse tipo de documentação em seu cotidiano, muitas vezes já fazem isso ainda não com a intencionalidade de atrelar isso ao planejamento ou até mesmo à avaliação. A Professora V afirmou “compartilhamos esse material inclusive com as crianças e pais em nosso mural da classe. A coordenação pedagógica também tem acesso a esse levantamento de informações, a fim de acompanhar e orientar a nossa prática pedagógica”. (PV10)

Dito isso, entendemos que independentemente da forma de registro escolhida, seja usando o gravador ou anotando em um bloco de notas, as professoras compreendem que essa prática exige um cuidado para alinhar as informações e interpretá-las. Como Mello (2020) afirma, não basta tomar notas ou fotografar. É necessário organizar e interpretar os dados que se tem em mãos, verificando-os para assim entrar na ação educativa e representar pensamentos e ideias de forma intencional e com significância.

3.4 Documentação no processo de avaliação

Em relação ao uso da documentação para avaliação, as sete professoras utilizam a documentação pedagógica para avaliar e acompanhar os diferentes processos individuais de crescimento dos estudantes. Dessa forma, parecem reconhecer que a avaliação na Educação Infantil deve ser processual, caminhando de acordo com a avaliação formativa proposta por BROOKHART (2014) e COYLE, HOOD e MARSH, (2010).

Assim, a documentação as apoia a analisar as conquistas e os desafios de seu grupo. A Professora R. nos relata esse aspecto: “tem várias fotos e falas das crianças, quando eu to escrevendo sobre uma criança eu olho toda a documentação do grupo e vou olhando as falas individuais e as fotos por elas traduzirem muito ali o caminhar dessa criança. A documentação é utilizada para entender os percursos de aprendizagem das crianças” (PR6). Assim como a Professora V. que afirma que com a documentação pode “enxergar com mais clareza a participação de cada criança, o desenvolvimento de suas habilidades, relacionadas à fala, ao corpo e a interação social” (PV6).

Para a Professora C. esse tipo de registro é usado para preencher a tabela de sondagem, o documento principal de avaliação da instituição em que atua, “que é uma tabela organizada de acordo com os objetivos de aprendizagem da Base Nacional Comum Curricular” (PC8). Aqui reconhecemos como é importante o entendimento deste documento nacional, apoiando educadores a conhecerem as expectativas e objetivos a serem alcançados por cada faixa etária de acordo com os campos de experiência apresentados como trazido também pela Professora N (PN8).

A Professora E. afirmou que, para ela, a documentação pedagógica é a própria avaliação ao dizer “com ela eu consigo comparar a evolução da criança, então a partir da documentação eu vejo que tem características que ainda permanecem, tem coisas que já foram superadas, tem coisas que ainda estão em desenvolvimento” (PE8). Essa perspectiva se assemelha com a trazida pela Professora G e pela Professora L. que percebem a avaliação focada para o que foi conquistado, para depois olhar adiante de novo, recalculando expectativas de acordo com o quanto a criança já conquistou ou avançou (PG8 e PL8).

A documentação, como visto em muitas das respostas, pode ser usada na avaliação uma vez que além de ser um mecanismo de verificação das aprendizagens do estudante, também é um mecanismo de verificação sobre o trabalho do professor, analisando se está cumprindo e respeitando as especificidades da infância.

Após observarmos alguns exemplos de documentação, pudemos ver aqueles que são potentes para fortalecer a aprendizagem, principalmente os portfólios e mini histórias, uma vez que a forma como fazem a leitura de expressão das experiências promove orientação e intervenção educativa. Estando em consonância com Mello (2020) que aponta que esta é uma ferramenta para acompanhar os interesses e

investigações, assim como permite organizar o trabalho realizado. No entanto, muitas das documentações acabam por ter um caráter informativo somente para os pais, não sendo compartilhados com as crianças, por serem relatórios longos e descritivos.

A presença de registros de trabalhos nos espaços de aprendizagem foi citada somente por uma das professoras, a Professora R. quando nos conta que “normalmente a gente traz muito dessa documentação para as paredes da sala, para que cada pessoa que entre na sala consiga ver o caminhar do projeto” (PR3). No entanto, apesar de citar essa prática, ela afirmou que não reconhece a exposição de produções, dos estudantes, nas paredes como uma forma de documentação.

Esse é um dado que nos chama atenção, posto que o espaço age como um terceiro educador na educação infantil e que sua potência pode se tornar ainda maior se o percurso investigativo e as descobertas das crianças nele forem apresentados. É preciso investir nas paredes, permitir que elas contêm a história do projeto, os desdobramentos das explorações e os caminhos percorridos. É importante que as aprendizagens das crianças fiquem visíveis, para elas, para as famílias e para comunidade. Dessa forma, assim como expressado por Mello (2020), a documentação é uma forma de mostrar as ideias centrais do grupo e de considerar que as crianças são parte do processo de ensino-aprendizagem, bem como revelar as intencionalidades pedagógicas dos percursos vividos por meio de registros e interpretações coletivas.

Uma das escolas (Escola 7) nos chamou a atenção por trazer projetos previamente estabelecidos para cada faixa etária, até os que estão dentro do que chama de currículo solidário. Assim, nos questionamos se essa aprendizagem de fato é significativa para todos os grupos, já que restringem as investigações àquelas que são definidas previamente atrelando as explorações e propostas à organização do espaço tal como deve ocorrer com a documentação pedagógica.

Com esta análise, entendemos que o presente trabalho está conectado com o momento atual, junto com a demanda e reverberações em torno da documentação pedagógica. A análise dos sites das instituições escolares trouxe vários dados semelhantes aos relatos das professoras, em relação a como se dão, na prática, os processos de ensino e aprendizagem. De acordo com as escolas, o aprendizado acontece através de experiências relevantes e contextos investigativos. Em algumas instituições, este é promovido por projetos e vimos valores como escuta, respeito, vivência em comunidade e responsabilidade social embasando uma aprendizagem dita como integral e significativa.

O protagonismo da criança e a visão desta como agente de seu processo de aprendizagem tem trazido visibilidade para os percursos e processos no lugar dos resultados e produtos. A importância da pesquisa é tamanha, que a vontade de conhecer melhor diferentes exemplos de documentação para realizar uma mais efetiva, se destacou como uma necessidade entre as professoras entrevistadas.

Em busca de uma documentação eficiente e prática, foi possível reconhecer alguns dos recursos utilizados no cotidiano de educadores que facilitam e viabilizam a coleta de dados das crianças. Registrar de forma frequente, como

destacado por muitas das professoras entrevistadas, e utilizar essas informações para organizar uma documentação que de fato traga a jornada das crianças é essencial.

Confirmarmos a importância da participação do estudante na documentação de seus processos de aprendizagem. É importante destacar que quanto mais as crianças participarem de sua documentação, mais esta estará de fato promovendo a aprendizagem. A revisitação daquilo que aconteceu, acompanhado da reflexão gera oportunidades de novas conexões. Ou seja, ao estarem conscientes de suas aprendizagens, refletindo sobre o que e como aprender, os estudantes realizam processos metacognitivos, em busca de estratégias para favorecer a construção de conhecimento.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa procurou investigar, a partir de entrevistas, como é possível comunicar e informar crianças, educadores, familiares e visitantes do que está de fato acontecendo, ou seja, sendo construído na escola, por meio de diferentes tipos de documentação. Tendo também como objetivo disponibilizar algumas estratégias e sugestões de formatos de documentação para o uso de professores de acordo com suas intencionalidades pedagógicas.

A partir do referencial teórico acerca da documentação como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico e da avaliação formativa e mediadora da ação pedagógica, na introdução deste trabalho, destacamos como a implementação da Base Nacional Comum Curricular repercutiu na necessidade de se trazer novas formas de avaliação, uma vez que atualmente há uma preocupação pelo desenvolvimento integral do estudante em suas dimensões intelectual, afetiva, social e emocional. Muitos desses conhecimentos, só são possíveis de se acompanhar durante uma avaliação formativa, ou seja, processual e contínua. Destacamos como a documentação pedagógica é promissora para revelar essas aprendizagens e os caminhos vividos na escola, mas também é um grande desafio no cotidiano do professor.

Na sequência, trouxemos um panorama histórico breve sobre a visão da criança ao longo do tempo, em busca de destacar as mudanças e conquistas em documentos legais que esta foi vivendo. Hoje a visão do estudante no processo de ensino-aprendizagem, não é mais como sujeito passivo, mas sim protagonista na construção do conhecimento. Seus interesses e saberes prévios devem ser levados em conta, orientando as ações pedagógicas do educador.

No capítulo seguinte, buscamos entender as relações estabelecidas entre a documentação e a aprendizagem dos estudantes. Observando as potencialidades da criança, através de uma documentação pedagógica eficiente, nós, enquanto professores, conseguimos pensar em novos desafios que se apresentarão no decorrer das investigações. O trabalho promovido deve fortalecer as habilidades, curiosidades e interesses, buscando a construção dos saberes sobre os objetos e fenômenos do mundo em cada turma, a fim de investigá-los e reconhecê-los em seu cotidiano e permitindo que avancem em suas hipóteses. Consequentemente, a documentação deve possibilitar

o preparo de experiências adequadas e as provocações singulares de acordo com cada contexto.

Assim, passamos para a reflexão de como se dá a participação dos estudantes no processo da documentação. Entendendo que quanto mais o estudante participar, mais oportunidades terá para fazer novas conexões, refletir sobre suas ações e traçar novos caminhos, desde tão pouca idade é necessário que as crianças se envolvam no processo de documentação. Vemos que aqui se encontra um tema para pesquisas futuras desenvolverem e investigarem. Assim, lançamos novos questionamentos sobre quais formas dessa participação do estudante na educação infantil ser mais proveitosa durante o processo de documentação.

Na sequência, partimos para o objetivo principal desta pesquisa, levantar as linguagens da documentação pedagógica. Pudemos depois recolher dados acerca do que funciona para algumas professoras por meio de entrevistas e, junto com os dados levantados, criamos um manual didático. Este traz de forma visível exemplos e explicações sobre diferentes formas de documentação pedagógica, apresentando algumas possibilidades, instrumentos e estratégias que valorizam e dão visibilidade à aprendizagem das crianças.

Por fim, ao entender que a avaliação é um processo contínuo de busca compartilhada, entre estudantes e professores, de evidências que comprovem os aprendizados que os estudantes estão alcançados, assim como de suas experiências, a documentação pedagógica se revelou um potente mecanismo. E foi, a partir de nossas entrevistas, que entendemos como a documentação pedagógica pode ser usada como um instrumento de avaliação. Assim, ao refletir sobre a documentação no processo de avaliação, vimos esta como oportunidade de regulação e aprofundamento dos processos de ensino e aprendizagem e não apenas como um instrumento de verificação do desempenho dos estudantes.

Ressaltamos que com objetivos claros e expectativas bem delineadas será cada vez mais eficiente a forma de se olhar para o cotidiano das crianças, para se documentar e para se analisar o que esses dados representam. Assim, permitindo que educadores tenham visibilidade entre o que foi oportunizado e o que foi aprendido, a documentação permite a tomada de consciência das próprias ações e decisões, estando atrelada ao planejamento do educador.

Certamente, o material resultante da pesquisa traz contribuições para o estudo sobre a documentação pedagógica, tal como para o cotidiano do professor. A partir das possibilidades apresentadas, acreditamos que novas reflexões se darão auxiliando e enriquecendo o trabalho do professor da educação infantil. A ampliação de formas de registrar, evidenciar, acompanhar, planejar e avaliar a aprendizagem de seus estudantes se mostra potente para que confronte e reconstrua suas práticas.

Além disso, reconhecemos que algumas perguntas surgiram durante a pesquisa, mas talvez sirvam como pontos relevantes para que futuras investigações as tomem como objeto de estudo acerca da participação do estudante da educação infantil em seu processo de documentação.

REFERÊNCIAS

- AGUM, R., COTONHOTO, L. **A Documentação Pedagógica na Educação Infantil:** Aproximações com a abordagem Reggio Emilia. Disponível em: <<http://revista.doctum.edu.br/index.php/EDU/article/viewFile/47/58>> Acessado em: 22 de nov. de 2021
- ANDRADE, L.. **Educação Infantil:** discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- BLACK, P., WILLIAM, D. (1998) **Assessment and Classroom Learning**, Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5:1, 7 — 74. Disponível em <https://library.ncte.org/journals/vm/issues/v21-2/24461> Acessado em 21 de julho, 2020
- BROOKHART, S. **How to design questions and tasks to assess student thinking**. Alexandria: ASCD, 2014.
- CAMPOS, M. **Alguns fundamentos para a Educação Infantil** In: VAZ, A; MOMM, C. Educação Infantil e sociedade: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p.11- 20
- COYLE, D.; HOOD, P.; MARSH, D. Assessment issues in CLIL. CLIL: **Content and language integrated learning**, 6, p. 112-132. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- DOURADO, M. **Fios da infância** - entrelaçamentos no início da vida - Belo Horizonte, BAOBÁ, 2019.
- FOCHI, P.. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico:** o caso do Observatório da Cultura Infantil - OBECI. Tese apresentada à faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019.
- GANDINI, L.; EDWARDS, C.(org.) **Bambini:** a abordagem italiana à educação infantil. Trad. Daniel Etcheverry Burgunõ. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- HOFFMANN, J. **Avaliar para promover:** as setas do caminho. Porto Alegre: Editora Mediação, 2018.
- LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores:** questões fundamentais. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.
- LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem:** questões epistemológicas e prática. São Paulo: Cortez, 2018.
- MELLO, S., BARBOSA, M, FARIA, A. **Documentação Pedagógica:** teoria e prática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.
- MENDONÇA, Cristina Nogueira de. **A Documentação Pedagógica como Processo de Investigação e Reflexão na Educação Infantil.** 2009. 135 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual

Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2009.

PINAZZA, Mônica Appezzato; FOCHI, Paulo Sérgio. **Documentação Pedagógica:** observar, registrar e (re)criar significados. Revista Linhas. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184-199, maio/ago. 2018.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. **Línguas adicionais na escola:** aprendizagens colaborativas em inglês. Porto Alegre: Edelbra, 2012.

TOMÁS, C. **A transformação da infância e da educação:** algumas reflexões sócio-históricas. Portugal: Paidéia, 2001.

Aponte a câmera do seu celular para o QR Code e conheça o produto citado nesse projeto.



APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Quantos estudantes tem a sua sala? E qual é a idade deles?

Qual documentação pedagógica você utiliza na escola?

O que é pedido que você documente?

O que você costuma documentar?

De que forma e quando você realiza os seus registros?

Que suportes e ferramentas você utiliza?

De que forma o estudante participa na documentação pedagógica?

Como você utiliza a documentação pedagógica para a avaliação?

Como se estabelece a relação desse registro com o seu planejamento de aulas?

Se você fosse dar alguma dica que inovou/ facilitou/ mudou a forma que você documenta, qual seria?

O que você precisaria conhecer melhor para que a documentação pedagógica fosse mais efetiva?

ANA CLARA FERNANDES NERES DA COSTA

LISSA POTTER CARDEIRA PEDRO

LUÍS GUSTAVO POLETTI LUI GAGLIARDI

NATÁLIA RUIZ DE OLIVEIRA

04. EDUCAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS E PREVENÇÃO AO ABUSO SEXUAL

Trabalho apresentado à disciplina de Projetos em didáticas aplicadas e práticas educacionais - TCC II, do Instituto Singularidades – curso de Pedagogia – como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga(o), sob orientação da Profa. Ma. Fernanda Arantes.

SÃO PAULO
2022

RESUMO

O presente trabalho discute a educação sexual nas escolas como forma de prevenção ao abuso sexual infanto-juvenil e a importância da formação docente sobre o tema. A pesquisa traz dados sobre o abuso sexual no Brasil, discute propostas de educação sexual nas escolas e mostra como ela pode contribuir para a prevenção do abuso sexual a partir de diversos estudos (MEYER, 2017; ARGENTI, 2018; FIGUEIRÓ, 2020; entre outros). Os dados da pesquisa foram obtidos por meio de um formulário respondido por 30 gestores escolares e analisados qualitativamente. Como resultado, mostrou-se evidente a importância do trabalho com a educação integral sexual nas escolas, inclusive como uma ferramenta para a prevenção ao abuso sexual infanto-juvenil. Apesar de observada uma compreensão, por parte dos gestores e professores, sobre a importância da abordagem do tema no ambiente escolar, a pesquisa revelou a falta de formação destes sobre a temática. Com isso, e a partir da análise dos questionários e dos estudos levantados sobre educação sexual e abuso sexual, foi desenvolvido um material didático formato de documentário reflexivo, no intuito de fomentar a discussão sobre tais temas na escola.

Palavras-chave: Educação Sexual. Abuso Sexual. Formação de Professores. Planejamento Educacional.

INTRODUÇÃO

A violência sexual contra crianças e adolescentes é um dos maiores problemas de saúde pública do mundo, como alerta a Organização Mundial da Saúde – OMS (KRUG *et al*, 2002). No Brasil, apesar da incipiente disponibilização de dados para verificar o tamanho real desse fenômeno, recente pesquisa aponta que um em cada cinco estudantes já sofreu algum tipo de violência sexual no país, incluindo o abuso e a exploração sexuais, independentemente de sua raça, cor ou classe social (IBGE, 2021). Entretanto, uma subnotificação configura-se como um dos maiores entraves para mensurar com precisão essa realidade. Entre as causas da subnotificação, estão a própria omissão social e, na perspectiva da vítima, sentimento de culpa e vergonha, confusão entre afeto e abuso, além do medo diante das consequências da revelação (MEYER, 2017), porque sobretudo em 90% das ocorrências de abuso sexual o autor do crime é alguém com quem a vítima convive, e a maioria dos casos acontece em ambientes intrafamiliares.

A violência sexual pode ser compreendida como qualquer ação que obrigue outra pessoa a submeter-se à relação sexual, pelo meio da força, coerção, sedução ou intimidação psicológica. Esse tipo de agressão envolve ou não contato físico, e muitas não deixa marcas no corpo. Quando praticada contra o público infantojuvenil, implica ainda a falta de compreensão e a incapacidade de consentimento (LABRONICI; FEGADOLI; CORREA, 2010; FERREIRA; AZAMBUJA, 2011; MEYER, 2017)

De acordo com relatório de 2019 do Disque Direitos Humanos -

Disque 100, em 73% dos registros a violência sexual acontece na casa da própria vítima ou do suspeito e é cometida por pai ou padrasto em 40% das denúncias. Na maioria dos casos, os suspeitos são os suspeitos do sexo masculino e de idade adulta, entre 25 e 40 anos. Em 46% das denúncias recebidas pelo órgão, a vítima é adolescente, entre 12 e 17 anos, e majoritárias do sexo feminino (BRASIL, 2019).

Estudos alertam que as vítimas de violência sexual podem apresentar efeitos de curto e longo prazo, de natureza física, emocional, psicológica e comportamental. Alguns exemplos de consequências da violência sexual são: lesões corporais, gestação, infecções sexualmente transmissíveis, abandono dos estudos, abandono de casa, perda de empregos, depressão, fobias, pânico, síndrome do estresse pós-traumático, sensações solidão, vergonha e culpa, comportamento erotizado ou agressivo, dificuldades de relacionamento sexual e até mesmo a prática do abuso sexual (LABRONICI; FEGADOLI; CORREA, 2010; MEYER, 2017).

De acordo com o manual da Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA, 2002), a educação sexual não é apenas uma ferramenta eficaz para diminuir a vulnerabilidade da criança frente a uma situação de abuso sexual, mas também é adequada aos recursos para que a vítima consiga se expressar e buscar ajuda no caso deste tipo de violência.

No que tange o campo da educação, o enfrentamento do problema esbarra em dificuldades, por exemplo: o não entendimento da educação sexual como elemento da construção da identidade de gênero para crianças e adolescentes; rara de inclusão de assuntos como a violência sexual em uma matriz curricular; a falta de qualificação docente (SANTOS; IPPOLITO, 2011).

A partir da década de 1990, com o aumento da epidemia de AIDS no Brasil, a inserção da educação sexual no espaço escolar começou a ser discutida com a portaria Interministerial n. 796 e com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Entretanto, apesar de autorizada e reafirmada por marcos legais, o reflexo de temas de sexualidade em sala de aula se retomou as experiências esporádicas, muitas vezes relacionadas a conteúdos de cunho biológico (LOURO, 1997), e “não se mostra contemplada de forma adequada na maioria das escolas brasileiras” (MEYER, 2017, p. 52).

Abordar educação sexual nas escolas significa ir além dos conteúdos básicos - como infecções sexualmente transmissíveis ou gravidezes indesejadas -, e tratá-la como parte da vida e necessária para a formação integral da criança, considerando questões sobre gênero, violência contra a mulher, identidade, sentimentos e diversidade sexual. Sua promoção exige a formação adequada e efetiva dos profissionais da educação para o trabalho com temas que são a educação sexual (ARGENTI, 2018).

O objetivo geral desse trabalho é discutir sobre a importância da educação sexual nas escolas como forma de prevenção ao abuso sexual infantojuvenil. A pesquisa pretende argumentar que a educação sexual é uma das principais formas de contribuir para a prevenção do abuso sexual e que, por este motivo, deve ser parte

da formação dos educadores.

O tema dessa pesquisa surge das inquietações em comum entre as autoras¹, das violências permeiam e permanecem, da difícil percepção sobre a não-discussão e inadequação desse assunto nas escolas que passou (como estudantes e como educadores) e da urgência do tema.

1. CAMPO DE PESQUISA

O projeto tem como objetivo geral discutir a importância da formação docente com relação à educação sexual nas escolas como forma de prevenção ao abuso sexual infantojuvenil. Como objetivos específicos, a pesquisa pretende apontar dados sobre abuso sexual no Brasil; definir sexualidade, educação sexual e abuso sexual; discutir as diferentes propostas de educação sexual nas escolas; e mostrar como a educação sexual pode contribuir para a prevenção do abuso sexual. Assim, o material elaborado aborda tais questões buscando confirmar a hipótese de que, apesar de ser fundamentado que a educação sexual é uma das principais formas de contribuição para a prevenção do abuso sexual, ela não acontece de forma adequada nas escolas possivelmente por falta de formação e de espaço para discussão no ambiente escolar.

A pesquisa realizada é qualitativa por ser uma metodologia de pesquisa não-estruturada e exploratória, baseada em pequenas amostras que proporcionam percepções e compreensão do contexto do problema” (MALHOTRA, 2006 *apud* CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011, p. 257), e é de desenvolvimento, uma vez que abarcará esboço, desenvolvimento e avaliação de um produto (documentário), cuja finalidade é trazer problemas e soluções para uma demanda colocada (educação sexual nas escolas). A pesquisa de desenvolvimento se pauta em “investigações que envolvem delineamento, desenvolvimento e avaliação de artefatos para serem utilizados na abordagem de um determinado problema, à medida que se busca/explicação suas características, usos e/ou repercussões” (BARBOSA; OLIVEIRA, 2015, p. 527). Além disso, ela deve gerar um produto que abarque uma problematização (OLIVEIRA; SANTOS; FLORÊNCIO, 2019).

Quanto aos procedimentos de coleta, foi realizada uma análise de documentos, com levantamento de dados, referências e estudos para conhecer em profundidade o contexto da sexualidade, abuso sexual e educação sexual. O acesso a documentos escritos contribui para um conhecimento mais aprofundado da realidade estudada (MÁXIMO-ESTEVEES, 2008). Ademais, foi formulado um questionário virtual pela plataforma Google Forms e enviado para gestores escolares, responsáveis pela formação docente, na busca por entender se e como a educação sexual é feita dentro das escolas - e se existe uma percepção de sua importância com relação à prevenção do abuso sexual. O questionário, segundo Gil (2008, p. 121), pode ser definido como:

¹ Ana Clara Fernandes Neres da Costa, Lissa Potter Carneira Pedro, Luís Gustavo Poletti Lui Gagliardi e Natália Ruiz de Oliveira sentem-se confortáveis em usar o artigo feminino

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

O questionário foi estruturado por perguntas fechadas (de múltipla escolha) e abertas, permitindo certa liberdade ao informante para responder-las. Antes da aplicação do formulário, foi realizado um pré-teste para verificar se as questões estavam bem estruturadas, evitando confusões e diferentes interpretações de escrita. O pré-teste foi aplicado em pessoas de diversas profissões e faixas etárias e, como resultado, foram identificadas algumas mudanças necessárias, como pequenos erros gramaticais e a inserção de uma nova pergunta ao instrumento.

O formulário foi aberto no dia 18 de novembro de 2021 e encerrado no dia 15 de dezembro de 2021, e foi preenchido por 30 gestores escolares por divulgação em plataformas digitais, como WhatsApp, e-mails e Facebook. Foi utilizado o método de coleta (ou amostragem) por saturação, no qual o fechamento é definido como “a suspensão de inclusão de novos participantes quando os dados obtidos passam a apresentar, na avaliação do pesquisador, certa redundância ou repetição, não sendo considerado relevante persistir na coleta de dados” (FONTANELLA *et al*, 2008, p. 17). A análise dos questionários foi feita de modo qualitativo e gerou as seguintes categorias de análise: percepção dos gestores sobre educação sexual; insegurança e falta de preparo; importância da formação docente para a educação sexual; educação sexual como forma de prevenção ao abuso sexual.

A partir da análise dos questionários e dos estudos levantados sobre educação sexual e abuso sexual, percebeu-se a necessidade e relevância da produção de um material reflexivo sobre a temática. Tendo isso em vista e para possibilitar o alcance de mais pessoas, foi escolhido o formato de documentário para a exposição e divulgação dos dados encontrados e das informações coletadas - a partir de dele, ser apresentados os caminhos e as descobertas feitas durante a pesquisa, além de outros materiais relevantes.

1.1 O documentário

Para a produção do documentário, foi elaborado primeiramente um roteiro que orientou o processo de criação do material. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, nas quais uma série de questões amplas sobre sexualidade, abuso sexual e educação sexual foram feitas, na procura de detalhes e de um significado compartilhado entre nós, pesquisadores, e os entrevistados (MÁXIMO-ESTEVEES, 2008). Tais entrevistas foram gravadas (com permissão dos entrevistados) e utilizadas em nosso documentário. A partir das entrevistas gravadas e da pesquisa realizada, foi feita a edição de vídeo e de áudio, resultando então no nosso produto final, o documentário.

O material elaborado é um documentário reflexivo intitulado

“Território de Ninguém” e composto por trechos de entrevistas com especialistas, educadores, gestores, famílias, estudantes de pedagogia e pessoas que já sofreram abuso sexual. Tais entrevistas tiveram como foco a temática do abuso sexual, da educação sexual nas escolas, da formação docente e da prevenção do abuso de crianças e adolescentes. Além disso, o documentário também traz informações e dados sobre abuso sexual de indivíduos desta faixa etária no Brasil, ilustrando ao espectador a relevância do tema e a necessidade de falar sobre educação sexual no meio escolar. A ideia do nome do documentário surgiu durante a primeira entrevista realizada. A gravação foi acontecendo na casa da professora entrevistada e precisou ser interrompida pois o marido e a filha chegaram fazendo um pouco de barulho. Quando a entrevistada voltou a falar e comentou sobre os territórios da educação sexual, do abuso, das crianças e das mulheres parece ser “um território de ninguém”, foi muito impactante e sabíamos que precisávamos colocar aquilo no documentário. Entretanto, ao rever as gravações, percebemos que não havíamos gravado essa parte da entrevista! Enfim, o momento e a fala ficarão registrados de outra forma.

É importante ressaltar que o material é de caráter reflexivo, buscando questionar como formas como o Brasil vê e lida com a educação sexual e o abuso sexual. Por isso, o documentário não limita o apenas fatos e falas de especialistas, mas também busca, com maior liberdade artística e de expressão, fomentar o reflexo do espectador sobre o tema.

A princípio, o documentário é destinado aos gestores escolares - diretores, coordenadores e orientadores - de escolas públicas ou privadas do país. O foco nesse foco público-alvo se dá pelo fato de serem os responsáveis pela gestão da escola, do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do currículo, além do fato de ser responsáveis também pela formação continuada dos professores - repercutindo assim em toda comunidade escolar. No entanto, por ser uma temática que diz respeito a todos para além da gestão, é interessante que educadores e familiares também têm acesso ao documentário e possam, a partir dele, refletir sobre suas práticas.

2. ARRAZOADO TEÓRICO

2.1 Violência sexual, abuso sexual, pedofilia e exploração sexual: definições

Há variadas definições, na literatura científica, em relação aos termos “violência sexual” e “abuso sexual”. Vale ressaltar que o intuito aqui não é prescrever formas adequadas dos conceitos, mas sim apresentar como terminologias e as conceitualizações pelo que esse trabalho foi guiado.

A violência sexual pode ser compreendida como “toda ação no qual uma pessoa, numa relação de poder, por meio de força física, coerção, sedução ou intimidação psicológica, obriga a outra pessoa a praticar ou submeter-se à relação

sexual” (LABRONICI; FEGADOLI; CORREA, 2010, p. 402).

Uma violência sexual infantojuvenil pode ser definido como:

Envolvimento da criança e adolescente, dependentes e imaturos quanto ao seu desenvolvimento, em atividades sexuais que eles não têm condições de plenamente e para as quais são incapazes de dar consentimento, ou que violam as regras sociais e os papéis familiares (FERREIRA; AZAMBUJA, 2011, p. 19).

Meyer (2017, p. 32) complementa que

Esse tipo de agressão incorpora uma variedade de atividades com e sem contato físico. O fato de exibir um filme pornográfico para uma criança, já configura crime. É fundamental lembrar que a violência sexual envolve segredo, que freqüita de forma privada e sem deixar sinais físicos, o que torna-se a detecção e a denúncia um grande desafio.

Em termos gerais, a violência sexual abrange o abuso sexual, podendo ser desmembrada em três diferentes campos: pedofilia, exploração sexual e abuso sexual (LOWENKRON, 2010).

A pedofilia é, de maneira estrita, um problema sexual classificado como uma modalidade da parafilia. Segundo o Manual Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (DSM-IV), esse distúrbio é caracterizado pelo foco do interesse sexual em crianças pré-púberes (geralmente, com 13 anos ou menos) por parte de indivíduos com 16 anos ou mais e que estão ao menos cinco anos mais velhos que a criança, ao longo de um período de seis meses mínimos.

Com efeito, a pedofilia é considerada um transtorno mental grave, crônico e com fortes elementos compulsivos, configurando-se como um transtorno no qual a atividade sexual ou sua fantasia com crianças é o principal meio para atingir satisfação sexual (MACHADO, 2014).

É importante diferenciar os casos de pedofilias dos casos de sexuais abusos. Em debates políticos, nas mídias e até mesmo em processos judiciais, os termos se confundem e “pedofilia” acaba sendo usado para qualquer ato sexual com crianças, pornografia infantil e casos de exploração sexual infantil ou prostituição infantil (LOWENKRON, 2010). Machado (2014, p. 27), sobre essa questão, coloca que:

Não se pode esquecer os abusadores oportunistas que, apesar de não ser pedófilos, praticam crimes contra crianças. Estes se aproveitam da situação para satisfazer seus desejos sexuais com a criança, sendo que poderiam satisfazê-los, também, caso se tratasse de um adulto. Ao lado dos pedófilos existem, portanto, adultos que abusam de crianças por outros razões. São os abusadores ocasionais, que agem assim por conveniência ou mesmo coincidência.

Quanto ao conceito de exploração sexual, de acordo com Lowenkron (2010), uma possível origem para o termo pode ter vindo do movimento feminista, influenciado pelas ideias marxistas. O termo foi usado para falar tanto da prostituição adulta quanto infantojuvenil, a partir das ideias marxistas de corpo como mercadoria e alienação. No entanto, desde os anos 90, com os movimentos sociais e organizações pelos direitos da criança e do adolescente, o termo “exploração sexual infantojuvenil” tem sido usado para fazer distinção aos termos exploração sexual, pornografia e prostituição para destacar o caráter e o passivo não dimensão de escolha. A autora ainda destaca que

Vale notar que a categoria “exploração sexual” é definida enquanto conceito distinto em relação à noção de “abuso” na medida em que se refere menos a atos isolados ou interações sexuais interpessoais do que as redes de pessoas e condutas. Em geral, aparece associado à ideia de “exploração comercial” e ao chamado “crime organizado”. Nesse contexto, a criança é concebida como sendo transformada não apenas em “objeto”, mas em “mercadoria” (Ibid, p. 17).

Santos e Ippolito (2011, p.13) também enfatizam a diferença entre exploração sexual e abuso sexual:

Faz clara distinção entre abuso e exploração sexual comercial. Enquanto o abuso sexual é uma violação à dignidade sexual de crianças e adolescentes, que ocorre de forma mais recorrente nos contextos intra e extrafamiliar, a exploração sexual comercial está relacionada ao que se denomina prostituição de crianças e adolescentes. Embora os dois problemas façam parte do fenômeno mais amplo da violência sexual, os números de casos de abuso são substancialmente maiores do que a exploração sexual comercial. De acordo com estudos e pesquisas sobre o assunto, em 90% das ocorrências de abuso sexual, o autor é alguém com quem a vítima convive – o pai biológico, o padrasto, o tio, o avô, o irmão ou o vizinho –, o que, muitas vezes, impedem que o crime venha a ser denunciado.

Abuso sexual infantojuvenil pode ser conceituado como o contato sexual com uma criança ou adolescente, dando ênfase na assimetria de poder (por diferença de idade, experiência, posição social etc.) e/ou no dano psicológico.

Pode ser por força, promessas, ameaças, coação, manipulação emocional, enganos, pressão etc. O que é fundamental na definição do “abuso” é que o consentimento sexual da criança não é considerado válido, de modo que ela é sempre vista como “objeto” de satisfação da lascívia alheia e nunca como “sujeito” em uma relação sexual com adultos ou, dependendo do caso, mesmo com uma outra criança ou mais adolescente velho (LOWENKRON, 2010, p. 9).

Essa pesquisa traz um foco no que é conceituado como abuso sexual, por se tratar dos casos com maiores índices e que, no geral, ocorre dentro dos espaços familiares das vítimas.

2.2 Abuso sexual: cenário no Brasil e no mundo

Pesquisas revelam a alarmante situação do abuso sexual no Brasil e no mundo: os altos índices mesmo com a baixa coleta de dados; a grande abrangência independente de classe, cor e raça; os abusos intrafamiliares apontados como a principal ocorrência; a maioria de vítimas crianças; a falta de discussões sobre o tema; negligência das autoridades; como legislações falhas; como políticas públicas ineficientes; o tabu que assombra o tema (WURTELE, 2009; MEYER, 2017; ARAÚJO, 2020). Segundo a Organização Mundial da Saúde - OMS (KRUG *et al*, 2002), a violência sexual contra crianças e adolescentes é um dos maiores problemas de saúde pública do mundo.

Estudos mostram que a ocorrência de abuso sexual é muito mais ampla e difundida internacionalmente do que se imagina. Quando um país faz pesquisas mais aprofundadas e usa protocolos e metodologias mais metódicos, como taxas de abuso sexual aumenta. Como afirmações de que em alguns ou locais culturas o abuso sexual é raro geralmente são erradas. O alto número de ocorrência de abuso sexual pode ocorrer em uma área com poucos relatórios oficiais, especialmente se a cultura é aquela que trata o sexo com muita vergonha ou sigilo (BRITO, 1999).

Essa situação também se observa no Brasil, de forma local, nas diferenças de taxas entre os Estados e entre as cidades. Há algumas cidades brasileiras em que a taxa de abuso sexual apresentada é nula ou quase nula, mostrando ineficiência da coleta de dados e dos registros policiais (ARAÚJO, 2020).

Estima-se que apenas cerca de 10% dos casos de abuso sexual são registrados no Brasil, seja por falta de denúncia, seja por ineficácia dos órgãos públicos (Ibid.). A maioria das vítimas acaba não denunciando o abuso, e os motivos podem ser diversos: omissão da sociedade, medo, dificuldade em entender o que aconteceu, confusão entre afeto e abuso, culpa, vergonha, descrédito no sistema judiciário (MEYER, 2017).

Recente pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2021) aponta que um em cada cinco escolares já foi vítima de abuso sexual no Brasil. Segundo levantamento feito pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, no ano de 2019 ocorreram 17 mil denúncias de violência sexual contra crianças e adolescentes, o que equivale a uma ocorrência a cada meia hora. De acordo com a pesquisa, em 73% dos casos, o abuso sexual ocorre na casa própria da própria vítima ou do suspeito e é cometido por pai ou padrasto em 40% das denúncias, e por homens em 87% dos casos. Em 46% das denúncias recebidas pelo órgão, a vítima é adolescente,

entre 12 e 17 anos, e majoritárias do sexo feminino (BRASIL, 2019). Se considerarmos a taxa de denúncia em torno de 10%, o quadro fica ainda mais alarmante.

Em relação às leis envolvendo o abuso sexual, Araújo (2020, p.13) explica que:

Desde 2009, o Brasil tem uma lei mais abrangente para crimes sexuais. Até então, estupro era definido como “sexo forçado por um homem contra uma mulher, com penetração vaginal”. Sexo anal, oral, apalpação, penetração com dedos ou objetos, por exemplo, estava na categoria de atentado ao pudor. Agora, todos esses atos podem ser enquadrados como estupro. Além disso, as mulheres também podem ser consideradas estovidas (apesar de casos desse tipo ser raros).

A autora também expõe que em 2012 houve outra mudança na lei brasileira, permitindo um prazo de 20 anos para pessoas vítimas de abuso denunciarem o crime, a partir do momento que completam 18 anos e não mais a partir dos dados do abuso. Essa mudança considera não apenas a circunstância de que as crianças vítimas de abuso sexual por pessoas conhecidas são, geralmente, como que sente mais medo e quanto mais se calam, mas também, o fato de que pode ser longo e difícil o processo individual de autorreconhecimento como vítima de um abuso sexual. Em 2018, uma nova cláusula sobre importunação sexual foi incluída na lei brasileira, passando a abranger os casos de abuso sexual sem violência física grave, como o que descara em transportes públicos.

Os efeitos causados pelo crime do abuso sexual podem ser muitos e diversos. Pesquisas apontam que as vítimas podem apresentar efeitos de curto e longo prazo. Entre os primeiros, destacam-se comportamento erotizado ou agressivo, ansiedade, depressão e baixo rendimento escolar. Já a longo prazo, pode surgir problemas como dificuldades de relacionamento sexual e até mesmo a prática do abuso sexual (MEYER, 2017).

Estudos ressaltam a multidimensionalidade das consequências da violência sexual, abrangendo problemas de natureza física, comportamental, emocional e psicológica. Algumas consequências abrangem lesões corporais, gestação, infecções sexualmente transmissíveis, abandono dos estudos, perda de empregos, separações conjugais, abandono de casa, sentimentos de medo da morte, sensação de solidão, vergonha e culpa, graus da síndrome do estresse pós-traumático, ansiedade, uso de drogas ilícitas, fobia, pânico, depressão, tentativa de suicídio, entre outros (LABRONICI; FEGADOLI; CORREA, 2010).

Ao considerar os entraves para o enfrentamento do abuso sexual, Santos e Ippolito (2011) trazem, entre outros motivos, a fraca percepção pela sociedade das crianças e adolescentes como sujeitos de direito; o pouco investimento na formação e na implementação de atividades que contemplem a educação sexual como elemento fundamental da construção da identidade para crianças e

adolescentes; dificuldade de abordagem dos chamados temas transversais, como a violência sexual, diante de uma matriz curricular muito condensada; alta demanda de formação e qualificação por parte dos professores.

Ademais, segundo o documento Out of the Shadows Index (THE ECONOMIST, 2020), em tradução livre, “Índice Fora das Sombras”, estudo apoiado pelas fundações World Childhood Foundation e Oak Foundation, que estuda abuso sexual infantil e exploração sexual infantil em 60 países pelo mundo: o estigma e a falta de uma discussão aberta sobre o sexo, direitos das crianças e gênero geram repercussões negativas na habilidade de um país proteger as crianças e os adolescentes.

2.3 Educação sexual

A sexualidade é algo universal e ao mesmo tempo singular que nos acompanha desde o nascimento até o momento de nossa morte. Envolve dimensões psíquicas, sociais, políticas, econômicas, culturais e históricas.

Ela (a sexualidade) se apresenta de diferentes formas, transformando-se ao longo dos anos. Não está conectada apenas aos órgãos genitais tampouco à relação sexual, mas uma série de processos psicológicos, físicos e sociais de sensações, sentimentos, trocas afetivas, necessidade de carinho e contato e necessidade de aceitação. Transcendendo o aspecto individual, o conceito de sexualidade não se completa dissociado de todas as suas dimensões sociais, políticas, econômicas, históricas e culturais (MEYER, 2017, p. 46).

A temática da sexualidade, entretanto, é geralmente carregada por confusões, moralidades e tabus em nossa sociedade. Velada ao longo dos tempos, ela foi relacionada a algo perigoso ou pecaminoso, o que culminou na falta de educação sexual apropriada para crianças e adolescentes, diminuindo as chances de orientações essenciais para a promoção da saúde sexual das pessoas (LOURO, 1997; MOIZÉS e BUENO, 2010).

A educação sexual é apontada por diversos estudos como uma ferramenta potencial para a prevenção do abuso sexual. No que se refere ao abuso sexual infantil, a educação sexual nas escolas ganha um papel essencial (LOURO, 1997; BRINO e WILLIAMS, 2008; SANTOS e IPPOLITO, 2011; MARTELLI, 2013; VAGLIATI e GAGLIOTTO, 2014; MEYER, 2017; ARGENTI, 2018; FIGUEIRÓ, 2020; MENDES; MOURA; ARAGÃO, 2020).

Ana Paula Araújo, em seu livro “Abuso: A cultura do estupro no Brasil” (2020), após analisar dados e estatísticas de abuso sexual no Brasil, sugere: “Os números escancaram a necessidade de orientar as crianças para que se protejam da violência sexual e importância de treinar pais, professores e profissionais da saúde para reconhecer os sinais que as vítimas geralmente apresentam”.

Em um vídeo intitulado “O vídeo mais importante deste canal”

(2019) na plataforma Youtube, a jornalista Júlia Tolezano, mais conhecida como Jout Jout, apresenta:

É preciso falar com adultos e falar com crianças estupradas. O que o adulto precisa entender é que não é esperado e não é normal que ele faça isso com uma criança. E o que a criança precisa entender é que não é normal e não é esperado que um adulto faça isso com ela (...) Uma das formas mais eficazes de se prevenir um abuso contra uma criança é você ensinar para uma criança o que é Ok e o que não é Ok o avô fazer com o corpo dela, e a isso damos o nome de educação sexual (...). Educação sexual não significa ensinar as crianças a se masturbarem, não se trata de erotizar a criança, significa mostrar para a criança que ela tem um corpo que é dela, e que ela decide o que ela faz com esse corpo.

O tabu que permeia a educação sexual é um dos principais motivos do silenciamento da sociedade e da abordagem inadequada do tema. Argenti (2018), explica que, historicamente, a educação sexual vem ditada pelos detentores do poder, por grupos de dominação religiosa ou social, que a controlam para exercer suas prerrogativas, reprimindo os sujeitos e os submetendo aos padrões culturais.

De acordo com Souza (1991) apud Gonçalves, Faleiro e Malafaia (2013), educar sexualmente consiste em oferecer condições para que as pessoas assumam seu corpo e sua sexualidade com atitudes positivas, livres de medo, preconceitos, culpas, vergonha, bloqueios ou tabus.

Para Meyer (2017, p.47), a educação sexual pode ser compreendida como

Um conjunto de valores e informações referentes à sexualidade, transmitidos por diversos elementos sociais: família, escola, amigos, religião e percorre toda a vida, ainda contando com a influência cultural do contexto em que o indivíduo está inserido. Como concepções sexuais ainda recebem o reforço da mídia e do núcleo social, e nos permitem incorporar valores, símbolos, preconceitos e ideologias.

Figueiró (2007) traz que, além de abranger cuidados e precauções de cunho fisiológico, a educação sexual também influencia o convívio e os afetos de um indivíduo. Desse modo, a educação sexual deve propor novos paradigmas que contemplem aspectos sexuais e sociais. Na mesma linha, Werebe (1998) expõe que a autêntica educação sexual deve ter objetivos amplos, como oferecer possibilidade de compreensão das dimensões e da significação da sexualidade, de forma a integrá-la positivamente na personalidade, para que possam realizar projetos de vida pessoal e social como seres sexuados.

2.4 Educação sexual nas escolas e formação docente

A educação sexual adequada nas escolas se mostra essencial. Isso Sobre, Argenti (2018, p.16) coloca:

A necessidade de ações frente à educação sexual nas escolas é urgente e isso se faz visível diante de diversas situações. A promoção da temática nas escolas é uma questão de respeito aos direitos humanos e também de saúde pública. Isto significa que não podemos abordar apenas conteúdos básicos – como doenças sexualmente transmissíveis em uma relação sexual sem prevenção, ou até mesmo uma gravidez soem - deve ser trazido questões ligadas ao gênero, enfrentamento à violência contra a mulher, identidade, sentimentos, comunicação, família, diversidade sexual e sexualidade. Em suma, a escola ainda não está capacitada, ou consciente, para trabalhar com temas que envolvem a educação sexual. Isso se torna claro, quando em frente às estatísticas encontramos grande número de adolescentes grávidas, ou diante da rotina escolar, marcada por relações de poder que marcam a diferença.

A formação dos profissionais da educação é de grande importância para uma educação sexual adequada e efetiva. A formação dos professores deveria abranger falas e vivências sobre a sexualidade humana, aguçar as possibilidades do corpo e das emoções, abordar o processo educativo sob um olhar que contemple as dimensões, considerando o interior “eu” e a comunicação de suas próprias práticas (CAMARGO e RIBEIRO, 1999 apud ARGENTI, 2018). Além disso, a formação docente sobre educação sexual auxilia na identificação de possíveis casos de estudantes que sofrem ou sofrem abuso sexual e, de acordo com Araújo (2020), os profissionais da educação devem combater a violência sexual não só pela ética, mas também por determinação legal, denunciando os casos de suspeita ou confirmados para o Conselho Tutelar.

Apesar de o senso comum muitas vezes presumir que a educação sexual pode levar a uma experimentação sexual precoce, diversas pesquisas apontam a importância da educação sexual desde a primeira infância na formação integral de crianças e adolescentes e na prevenção do abuso sexual (MEYER, 2017).

No Brasil, a concepção sobre educação sexual nas escolas vem mudando, mas ainda precisa de transformações estruturais. Apesar da notória importância, a educação sexual não está contemplada de forma clara na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Adiciona-se a fragilidade no processo de formação dos educadores e a falta de materiais apropriados sobre a temática, e o cenário fica ainda mais desafiador.

Entenda-se a educação sexual como um desafio a ser alcançado pelos gestores e professores que trabalham diariamente com crianças de qualquer faixa etária. No entanto, em vez de defender o

enfoque biológico da sexualidade, é preciso afirmar que a educação sexual seja abordada na multiplicidade de sua constituição, como elemento inerente à vida e imprescindível para a formação integral da criança. Nessa perspectiva, um dos aspectos centrais desse processo educacional é a qualificação e preparação adequada dos docentes, bem como a adoção de práticas transversais de ensino onde o educador consegue separar opiniões pessoais de conceitos científicos, é necessário reflexões e intervenções diárias em um trabalho com a educação sexual (ARGENTI, 2018, p. 25).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1997, traziam a “Orientação Sexual” como um dos temas transversais a ser trabalhados nos currículos escolares. Tal documento permitiu maior debate e publicação de materiais sobre educação sexual nas escolas.

Na publicação da BNCC, em 2017, foram omitidas todas as menções explícitas à questão de gênero e sexualidade. Porém, além das PCNs ainda continuarem valendo e trazerem indicações sobre o que trata com cada faixa etária, é possível utilizar também a BNCC para trabalhar educação sexual, já que contém temas como o conhecimento do próprio corpo e a construção da autoestima; o reconhecimento e respeito ao outro e à compreensão dos sistemas reprodutores masculino e feminino, nos anos finais do Ensino Fundamental. Apesar disso, a educação sexual ainda não é trabalhada de forma adequada na maioria das escolas brasileiras (LOURO, 1997; MEYER, 2017).

Para a preparação dos educadores, Figueiró (2020, p. 37) traz a importância de suas pessoas se reeducarem sexualmente: “A reeducação sexual deve acontecer ao longo de toda a vida, e devemos estar abertos para revermos o que pensamos e o que sentimos, sempre”. A autora expõe também a necessidade de desenvolver um trabalho de educação sexual intencional na escola, que saia do currículo oculto, numa perspectiva emancipatória e que “é importante que os/os vários/os profissionais que ocupam o espaço da instituição também participem dos grupos de estudos ou de reuniões para debater o tema e construir coletivamente os projetos” (Ibid, p. 38). São necessárias, portanto, formações iniciais e continuadas que contemplem a educação sexual no meio escolar, para que os educadores se sintam preparados e confiantes para abordar o tema com os estudantes. Sem embasamento teórico e conhecimento científico, não será possível uma educação sexual verdadeiramente adequada e emancipatória.

Nesse contexto, é interessante que as escolas tenham acesso a diversos materiais que possibilitam o trabalho com a educação sexual. Livros, filmes, documentários, pesquisas, jogos, vídeos, imagens, entre tantas outras possibilidades. No entanto, é importante ter em mente que “seja qual para o material, é necessário que se os profissionais preparados/as para trabalhar com a educação sexual, visto que quem garante fonte de conhecimento não é o material em si, mas a atuação do/a educadora sobre ele” (MAIO; OLIVEIRA, 2012, p. 53).

Em momentos de disputas políticas acirradas, a escola e seus currículos são altamente influenciados. A formação inicial e a formação continuada de alta qualidade dos docentes desempenham um papel importante na construção e/ou continuação de trabalhos adequados com educação sexual nas escolas.

A educação sexual nas escolas brasileiras vinha caminhando relativamente bem até meados de 2012. Um número significativo de professores vinha reconhecendo que é função da escola, também, a educação sexual de crianças, adolescentes e jovens. Mães e pais vinham, em sua maioria, reconhecendo a escola como aliada importante nessa tarefa. A partir de 2015, aproximadamente, intensificaram-se ações contrárias à educação sexual na escola. Adeptos do Movimento Ideologia de Gênero e da Escola Sem Partido (ESP) intensificam seus discursos invejados, afirmando que essa educação é papel unicamente da família, e que as professoras, ao falarem sobre sexo, estimulam seus alunos e suas alunas a fazer sexo precocemente, a se tornarem e/ou a mudança de sexo. Uma das alternativas para a escola é a preparação segura de seus profissionais na formação inicial, mas, sobretudo, na formação continuada, cujo espaço poderia tornar-se condenado do papel da escola na formação integral de crianças e adolescentes e da importância da educação sexual na vida de todos e todas (Ibid, p.145).

Em relação à questão do debate sobre o papel da escola sobre a educação sexual, Louro (1997, p.131) expõe também que

Há aqueles/as que negam que a educação sexual seja uma missão da escola, com o fundamento de que nela está implicadas escolhas morais e religiosas e que ela cabe primordialmente às famílias. A esses grupos de pressão vai na direção do silenciamento, possivelmente supondo que se não tocar essas questões elas não “entrarão” na escola. Uma suposição que se revela impossível. Como questões referentes à sexualidade, queira-se ou não, na escola. Elas fazem parte das conversas dos/as estudantes, elas estão nos grafites dos banheiros, nas piadas e brincadeiras, nas aproximações afetivas, nos namoros; e não apenas aí, elas estão também de fato nas salas de aula — assumidamente ou não — nas falas e atitudes das professoras, dos professores e estudantes.

Percebe-se então que a educação sexual está, quer-se ou não, nos currículos ocultos das escolas. O fato de não falar sobre o assunto ou torná-lo um grande tabu é um tipo de promoção, inadequada, de educação sexual. Como citam Silva e Neto (2006, p. 186), “a educação sexual de crianças e de jovens sempre existiu, mas se fez mais pela omissão e repressão do que por intermédio de uma educação dialogal, humanista e libertária”.

O manual da Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção

à Infância e à Adolescência (ABRAPIA) destaca a educação sexual no meio escolar como ferramenta de prevenção primária da violência sexual, podendo ser classificada também como prevenção secundária ao possibilitar que o educador, por meio das intervenções didático-pedagógicas, consegue detectar comportamentos atípicos na vivência infantil que pode sugerir que a violência já está acontecendo.

De acordo com o manual, a educação sexual precoce é a forma de desenvolver conceitos importantes de proteção, já que o abuso acontece em todas as faixas etárias. Evidencia ainda que a informação em assuntos sobre o corpo e a sexualidade torna-se a criança menos vulnerável ao abuso sexual e com competência e habilidade para se expressar e buscar ajuda caso sofrer este tipo de violência. É por meio da educação sexual que se cria um ambiente seguro e de liberdade para que os alunos se comuniquem com pais e educadores abertos, tendo uma fonte de proteção contra os eventuais perigos (MEYER, 2017, p.45).

Nesse sentido, Wurtele (2009, p.7), em uma pesquisa focada nos Estados Unidos, também aponta que:

Os programas de prevenção ao abuso sexual com foco na criança podem ensinar as crianças a distinguir entre situações abusivas e não abusivas, aumentar seu conhecimento e aprimorar suas habilidades de segurança pessoal. Eles podem fazer isso sem produzir efeitos colaterais negativos e podem, na verdade, ter efeitos colaterais positivos. Também há preliminares de que as crianças são capazes de aplicar essas informações em situações da vida real e que os programas de prevenção foram a uma incidência reduzida de casos de abuso sexual infantojuvenil (tradução nossa).

Ainda de acordo com o autor, a importância de educadores informados e preparados para lidar com educação e abuso sexuais também tem um papel essencial na identificação de sinais e sintomas de abuso, como já citado, permitindo que as medidas necessárias sejam tomadas e que a situação seja denunciada. Em nível organizacional, as escolas podem criar políticas de segurança para as crianças, como o desenvolvimento de ferramentas de investigação e/ou orientações em situações de interação apenas entre um adulto e uma criança. Segundo Wurtele (2009), o desafio é como providenciar essa formação, uma vez que sua organização tem tempo demanda, recursos e outras variáveis, a depender de cada contexto.

2.5 Sugestões de práticas de educação sexual nas escolas

Algumas recomendações e sugestões podem ser encontradas na literatura científica em relação ao que fazer no que tange a educação sexual como prevenção ao abuso sexual. Este trabalho baseou-se largamente no livro "Educação Sexual no dia a dia", de Maria Neide Figueiró, para alguns trazer pontos importantes.

A autora fala, de modo geral, em favor de grupos de estudos sobre educação sexual, construção e implementação de projetos intencionais de educação sexual nas escolas e formação de educadores sexuais.

Para situações de perguntas sobre sexo que a criança ou adolescente vem a fazer, a autora sugere:

Toda e pergunta sobre sexo, obter dar a resposta correta e verdadeira, com serenidade e tranquilidade. Nada que se refira o sexo, com o propósito de explicá-lo corretamente, é feio. É na cabeça do adulto que está a ideia do feio, do sujo e da mente, e não na cabeça da criança (FIGUEIRÓ, 2020, p. 82)

Sobre a educação sexual emancipatória:

Há dois focos importantes na Educação Emancipação Sexual: primeiro, preparar a criança, o/a adolescente e o jovem para viver bem a sexualidade, de modo feliz e saudável, sem culpa, livre de violência e de autoritarismos. Para isso, deve garantir a eles e a elas o direito ao acesso a todos os conhecimentos científicos ligados à sexualidade, o exercício de aprender a pensar e o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual. O segundo foco consiste em formar a pessoa como cidadã que saiba onde há repressão, opressão, violência, discriminação e desigualdade de todo tipo, e que seja capaz de posicionar-se de forma crítica e de contribuir para os preconceitos sexuais, todos os tipos de desigualdades e a violência sexual (FIGUEIRÓ, 2011 *apud* FIGUEIRÓ, 2020, p.38)

Se há algum suspeito de ocorrência de violência sexual:

Se você suspeitar de violência sexual, não tem medo de enfrentá-la e denunciá-la. Obtenha informações. Dê ouvido à criança, acredite nela e, também, não a culpe, nem a castigue ou a envergonhe por isso. Ofereça apoio emocional, pois ela precisa muito. Procure órgãos responsáveis, em sua cidade, que possam dar um devido atendimento ao caso. Geralmente, o Conselho Tutelar tem meios de ajuda ou encaminhamento fazer, assim como os órgãos responsáveis na cidade pela proteção contra a violência sexual. A denúncia precisa ser feita; conforme consta no art. 245 do Estatuto da Criança e do Adolescente, é um dever de médicos, educadores/as e responsáveis pelo estabelecimento da criança se encontrar. Também o Disque 100, que é uma forma segura de se obter ajuda, pode ser usado de qualquer parte do país, sem a necessidade de se identificar. Dicas para mães e pais sobre como acompanhar a vida escolar da criança, encontradas no site do Ministério da Educação, são também válidos para ajudar a prevenir a ocorrência de violência sexual" (Ibid, p. 60)

Sobre educação sexual, de forma geral, nas escolas: "É preciso

resgatar o erótico, ou seja, resgatar a visão do sexo como algo bonito e bom na vida das pessoas, assim como a importância do prazer e da vivência da sexualidade, tanto para o homem como para a mulher, com igualdade” (Ibid, p. 102)

A Guia Escolar de identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes da Rede de Proteção à Infância, elaborado em 2011 pelo Ministério da Educação (MEC), é também um documento importante no combate à violência sexual infantil. Ele tem como objetivo “promover um debate e parcerias, no âmbito nacional, entre as Universidades, como redes de ensino e as redes de proteção das crianças e adolescentes para introduzir o tema na agenda escolar” (BRASIL, 2011), e defender a necessidade da formação continuada para os professores e gestores do ensino fundamental e do ensino médio. Nele, são abordadas questões de direitos sexuais, identificação de sinais de abuso, notificação de casos, a legislação brasileira e a “escola como espaço de construção de uma cultura de prevenção da violência sexual contra crianças e adolescentes” (Ibid). Portanto, é um material fundamental que pode dar suporte para o trabalho com os professores sobre educação sexual no meio escolar.

Outra iniciativa, ainda que não for específica para o trabalho em educação sexual para prevenção do abuso sexual, é o Projeto Gênero e Diversidade na Escola (GDE): Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Elaborado em 2007 pela Secretaria Especial de Políticas para Mulheres (SPM/PR) e pelo British Council, o projeto contou com a parceria da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD-MEC), da Secretaria de Ensino a Distância (SEED-MEC), da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR-PR) e do Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM) (BRASIL) (BRASIL) 2007).

O projeto foi destinado à formação de profissionais da área da educação, sendo oferecidas 1.200 vagas para professores/es da 5ª a 8ª séries (hoje de 6º a 9º anos) de seis municípios do Brasil (Porto Velho, Salvador, Maringá, Dourados, Niterói e Nova Iguaçu), para a realização de um curso on-line de três meses de duração com o tema de Gênero e Diversidade.

Além do material detalhado sobre o projeto, também foram elaborados um Livro de Conteúdo do GDE, que visa “contribuir para a ampliação do debate e para o aprimoramento da formação em torno do respeito à diversidade e do combate às formas de discriminação envolvendo gênero, sexualidade e relações étnico-raciais no Brasil” (BRASIL, 2009, p.12); e um Caderno de Atividades da GDE, o qual “pretende reforçar a educação como permanente e fundamental na construção de valores e atitudes torcidas para o reconhecimento das diferenças, singularidades e direitos de todos os grupos e indivíduos” (BRASIL, 2009, p.12). Como resultado, avaliou-se que a iniciativa sensibilizou os cursistas, que se sentiram mais preparados para levar os assuntos do projeto à sala de aula, assim como contribuiu para o compromisso do CLAM em servir e ajudar na melhoria da sociedade brasileira.

Finalmente, outra produção alternativa e de alta qualidade são as Orientações Técnicas de Educação em Sexualidade para o Cenário Brasileiro: Tópicos

e Objetivos de Aprendizagem, elaboradas pela UNESCO e publicadas em 2014, que lista sugestões e formas de abordagens relacionadas à sexualidade para cada faixa etária escolar (UNESCO, 2014) e que também possuem a versão mais abrangente, internacional (UNESCO, 2010).

3. ANÁLISE DE DADOS

A fim de atingir os objetivos dessa pesquisa, foram criadas categorias de análise para possibilitar a análise qualitativa dos dados. As categorias criadas foram: percepção dos gestores sobre educação sexual; insegurança e falta de preparo; importância da formação docente para a educação sexual; educação sexual como forma de prevenção ao abuso sexual. Tal divisão foi desenvolvida a partir das perguntas do formulário e das respostas dos gestores - depois de realizar a leitura e releitura de cada um delas individualmente, como respostas foram reorganizadas e designadas para alguns “subtemas” principais conforme suas semelhanças e diferenças. Como perguntas e respostas que mais se relacionavam foram agrupadas em um mesmo “subtema”, que posteriormente foram organizadas e se transformaram nas categorias criadas. Além disso, para analisar a relação entre as categorias, foi realizado um processo no qual verificou-se a relação entre as respostas de um mesmo gestor, no intuito de entender como suas experiências afetaram individualmente a forma como veem e se preparados para lidar com a educação sexual nas escolas.

De acordo com as respostas dos participantes da pesquisa, identificando-se alguns aspectos do perfil dos gestores, como observa-se abaixo:

Das 30 pessoas que responderam ao questionário, 14 trabalham em “coordenação/gestão pedagógica”, sete em “orientação/gestão pedagógica”, cinco em “direção/gestão administrativa” e quatro como professor/professora - como pode ser observado na Figura 1.

Qual função você desempenha na escola em que trabalha atualmente?

30 respostas

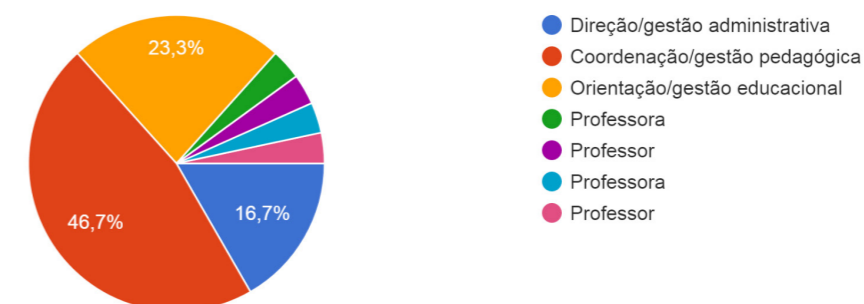


Figura 1 - Respostas referentes à pergunta “Qual função você desempenha na escola em que trabalha atualmente?”

A atua maioria na escola privada. Apenas 20% dos entrevistados trabalham na escola pública (Figura 2).

Você trabalha em escola:
30 respostas

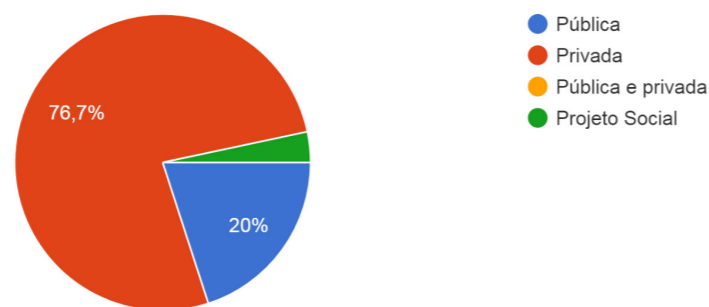


Figura 2 - Respostas referentes à pergunta "Você trabalha em escola:"

A maioria dos participantes atua na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (Figura 3), sendo que 60% das respostas são referentes à atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 56,7% à atuação na Educação Infantil, 40% à atuação nos Anos Finais do Ensino Fundamental, 33,3% à atuação no Ensino Médio e o restante igualmente dividido entre Educação de Jovens e Adultos, Formação de Professores e Educação Especial (3,3% cada). Essa pergunta permitiu a seleção de mais de uma resposta, por isso, o percentual ultrapassa os 100%.

Em qual segmento da educação básica atua?
30 respostas

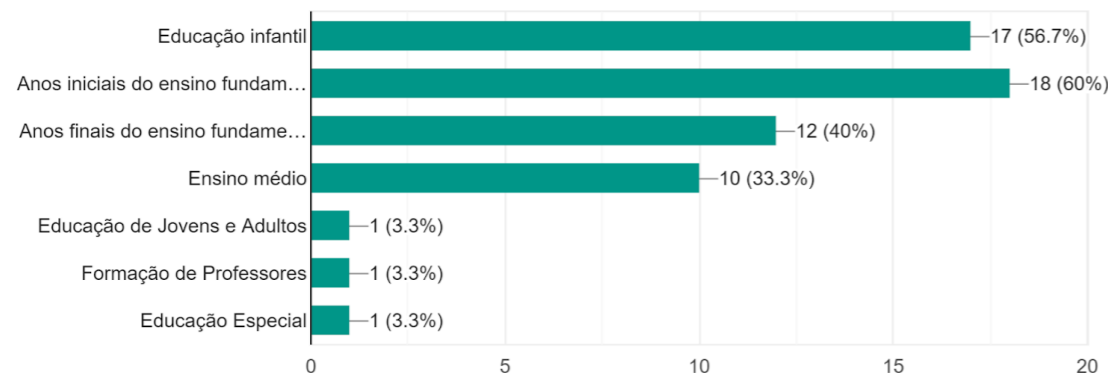


Figura 3 - Respostas referentes à pergunta "Em qual segmento da educação básica básica?"

Na Figura 4, é possível observar que 17 participantes atuam/atuaram na gestão escolar por mais de 15 anos, nove há menos de 5 anos, dois de 5 a 10 anos e dois de 10 a 15 anos.

Há quanto tempo atua na gestão escolar?
30 respostas

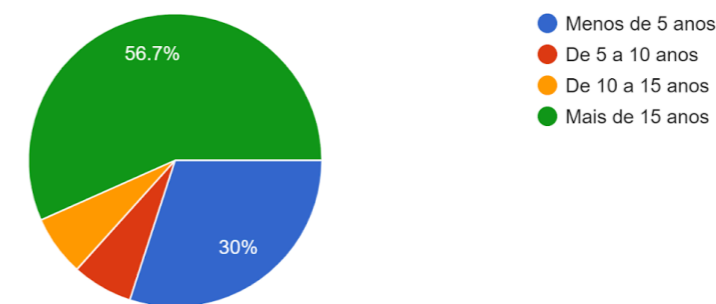


Figura 4 - Respostas referentes à pergunta "Há quanto tempo atua na gestão escolar?"

O questionário foi respondido, majoritariamente, por pessoas que trabalham no Estado de São Paulo (n=26) - houve três participantes do Rio de Janeiro e um do Paraná (Figura 5).

Em qual Estado você trabalha?
30 respostas

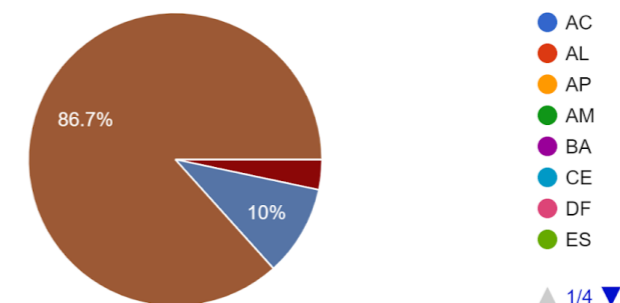


Figura 5 - Respostas referentes à pergunta "Em qual Estado você trabalha?"

3.1 Percepção dos gestores sobre educação sexual

Todos os entrevistados alegaram que a educação sexual deve ser trabalhada nas escolas, apesar de apenas 10% ter respondido que o tema é abordado frequentemente nas escolas em que trabalha.

Os motivos apresentados pelos respondentes para acharem que a educação sexual deveria ser nas escolas abordadas foram semelhantes entre as respostas e abordaram prevenção de violências, diminuição de preconceitos, contribuição para o autoconhecimento e desenvolvimento humano, sanar dúvidas das crianças e adolescentes e a falta de abordagem nas famílias. Interessante notar que a contribuição para a prevenção a abusos e violências aparecem em 10 respostas como motivos:

Para fazer-se adultos responsáveis em relação à própria sexualidade,

livres de preconceitos, sabendo respeitar os limites próprios e de outras pessoas e reconhecer e não aceitar situações de abusos ou assédios (Respondente nº 05).

Porque além de preparar para uma vida sexual de forma segura, pode ensinar sobre a responsabilidade de cuidar do próprio corpo (Respondente nº 22).

Primeiro porque é previsto na constituição o pleno desenvolvimento do sujeito e considerando que somos seres relacionais e uma das relações que estabelecemos nós ou com outro ser humano pode chegar a uma relação mais íntima e até de contato físico, cabe sabermos muito sobre nós mesmos e sobre os cuidados conosco e com o outro para melhor desenvolvimento psicológico, cognitivo, de saúde e felicidade (Respondente nº 23).

Porque uma formação ampla e responsável deve proporcionar aos alunos a condição de reconhecer como sujeitos de forma integral. É também uma ação que possibilita uma percepção de acontecimentos inadequados/violentos e pode contribuir para a prevenção de abuso sexual (Respondente nº 26).

Como percepções dos entrevistados sobre o que é a educação sexual diferem. Assim, para essa categoria foram criadas duas subcategorias de acordo com as respostas obtidas.

3.1.1 Educação integral sexual

Foi escolhido o termo “educação sexual integral” para englobar as respostas que permitem uma percepção da educação sexual que visa a formação ética e integral das pessoas, trabalhando uma variedade de temas como sexualidade, gênero, corpo, prazer, relacionamentos e violências. Na literatura científica alguns outros termos podem ser encontrados para expressar o mesmo conceito, como “educação sexual positiva” e “educação emancipatória sexual”.

Algumas respostas em relação ao conceito de educação sexual exemplificam essa forma de concepção:

A partir da percepção do indivíduo em totalidade em sua totalidade, abordar aspectos relacionados à sexualidade de forma ampla, aspectos físicos, emocionais, relacionais e sociais (Respondente nº 01).

Um processo educativo em que se aprende sobre sexualidade, autocuidado, autoconhecimento, limites e segurança em relação ao próprio corpo (Respondente nº 30).

É um eixo de trabalho a considerar ao longo de toda a escolaridade, com suas nuances e conteúdos conceituais, procedimentais e

atitudinais a ensinar. Costumo dizer que desde a troca de fraldas berçário, ao pedir licença para a criança, ao irmos comunicando o que fazemos, ao não pegar-la sem aviso e sem autorização, vamos já trabalhando conceitos relacionados à educação sexual, porque desde sempre a criança vai entender que o toque em seu corpo tem que ter concordado, a forma tem que ser cuidadosa e composta e por diante. Mais do que pensar apenas que esse ato ensina vocabulário, comunicação, também tem foco principal na educação sexual (Respondente nº 23).

Esse tipo de visão vai ao encontro do que traz muitos autores sobre como a educação sexual deveria ser compreendida e trabalhada (Werebe, 1998; Figueiró, 2007; Meyer, 2017).

3.1.2 Educação sexual parcial

A termo “Educação Sexual Parcial” foi designado para as respostas que não compreendem a multidisciplinaridade do que coloca o conceito de educação sexual integral, referindo-se, portanto, apenas um recorte do todo ou abrangendo a temática de uma forma genérica. É possível ilustrar essa concepção em respostas como:

Educação sexual é uma orientação com informações sobre mudanças no corpo, puberdade, nomes científicos das partes dos órgãos reprodutores... concepção (dependendo da idade), doenças e cuidados com o corpo (Respondente nº 16).

Uma possibilidade de autoconhecimento (Respondente nº 14).

É o trabalho que visa tratar da anatomia, psicologia e aspectos comportamentais relacionados à reprodução humana» (Respondente nº 22).

A maioria dos participantes (n=26) respondeu de acordo com uma concepção parcial da educação sexual. Esse tipo de opinião, como colocado anteriormente neste trabalho, é a mais comum em nossa sociedade, visto que historicamente a educação sexual não é abordada de forma adequada nas escolas (LOURO, 1997; MOIZÉS e BUENO, 2010).

3.2 Insegurança e falta de preparo

Nessa pesquisa, nenhum gestor dos gestores acredita que os professores da escola em que trabalham estão muito preparados para abordar a educação sexual com os alunos ou para perceber e/ou para lidar com casos de abusos sexuais.

Apenas 10% dos gestores sentem-se muito preparados para abordar a educação sexual com os professores ou com os alunos de suas escolas e apenas um gestor disse sentir-se muito preparado para perceber e/ou para lidar com casos de abusos sexuais em relação aos alunos da escola em que trabalha. A maioria dos gestores responderam não ter tido formação sobre educação sexual na educação básica ou no ensino superior.

Apesar da insegurança e falta de formação sobre a temática da educação sexual, todos os gestores afirmaram que a educação sexual deveria ser abordada nas escolas e os motivos giram em torno da necessidade de autoconhecimento, respeito ao outro, evita preconceitos, questão de saúde pública, desenvolvimento humano, obrigação da escola e prevenção ao abuso sexual.

Esse resultado relaciona-se com o que é encontrado na literatura científica, como o que expõe Argenti (2018) e Figueiró (2020), que os gestores e professores no geral não estão capacitados para trabalhar com temas que envolvem a educação sexual e precisa de todos se reeducarem sexualmente, que já teve isso em sua formação de ensino básico ou superior.

3.3 Importância da formação docente para a educação sexual

Como já citado, 100% dos entrevistados acreditam que a educação sexual deve ser trabalhada nas escolas e, além disso, 96,7% acreditam que é importante que gestores e professores de escolas tenham uma formação sobre educação sexual. No entanto, a educação sexual é frequentemente abordada em apenas 10% das escolas dos participantes da pesquisa. Há, portanto, uma lacuna entre o que os gestores acreditam que deva ser abordado e o que realmente está posto em prática no dia a dia escolar.

Dentre os motivos citados que justifiquem a importância da formação docente sobre educação sexual, destacam-se o saber lidar e abordar o tema de forma adequada; a necessidade de conhecimento e embasamento teórico; a compreensão da relevância do tema na escola; e também a adequada orientação dos alunos e desconstrução de preconceitos. Tais motivos são explicitados nas respostas de alguns gestores:

Para que abordar pode o tema com seus alunos de forma adequada. Ninguém dá aquilo que não tem. A maioria não teve a oportunidade de estudar e saber como lidar com o tema na sociedade atual (Respondente nº 01).

Para trabalhar um assunto tão importante é necessário conhecimento e apoio através de formações (Respondente nº 05).

Para que entenda a importância do tema para toda comunidade

escolar: alunos, professores e famílias (Respondente nº 08).

Com relação à forma que os gestores acreditam que seja mais adequado para abordar a educação sexual nas escolas, destacar-se como aulas, rodas de conversa, palestras e projetos. Também surgiram sugestões de trabalho com brincadeiras, leituras, filmes, entre outros.

Percebe-se, então, que os dados obtidos com as respostas dos gestores coincidem com aqueles encontrados na literatura científica - que defendem a necessidade e ressaltam a urgência de ações de educação sexual nas escolas, como afirma Argenti (2018), e de formação docente. De acordo com a autora, a escola ainda não se encontrou capacitada para trabalhar esse tema com os alunos - como pode ser observado no tópico 3.2 -, apesar de ser uma questão de saúde pública e direitos humanos. Por isso, há a necessidade de um trabalho de educação sexual que saia do currículo oculto das escolas e incentive os educadores a estudar, debater e construir projetos coletivos (Figueiró, 2020).

3.4 Educação sexual como forma de prevenção ao abuso sexual

Como definições trazidas pelos gestores sobre abuso sexual foram todas similares e envolviam a ideia de violência, falta de consentimento, falta de respeito ao próximo e violação de direitos. Algumas respostas que exemplificam essa percepção de abuso são:

Qualquer ato físico ou moral que atinja o outro sem consentimento, ou sem o outro ter a capacidade de discernimento sobre a ação, no caso de crianças, ou pessoas deficientes (Respondente nº 01).

É um crime, uma violência muito grande que impacta muito negativamente a vida da vítima, causa traumas profundos e às vezes irreversíveis (Respondente nº 08).

Toda forma de tratar a outra pessoa como coisa ou objeto, desde o mais sutil até o mais evidente (Respondente nº 13).

Tais dados estão de acordo com a literatura científica sobre a definição de abuso sexual, especificando o abuso sexual infantojuvenil, como violação da dignidade sexual de crianças e adolescentes (Santos e Ippolito, 2011). De acordo com Lowenkron (2010), no conceito de abuso o consentimento da criança não é considerado válido, ela é vista como "objeto" de satisfação e nunca como "sujeito" nas relações - e a mesma ideia pode ser observada nas respostas dadas pelos gestores em suas definições.

Dentre os participantes da pesquisa, 96,7% acreditam que a educação sexual é uma forma de prevenção ao abuso sexual, e uma respondente não soube dizer - pois a ocorrência do abuso não depende apenas da orientação pela vítima recebida, mas também depende do abusador (Respondente nº 18). Os motivos que justificam a

afirmação de que a educação sexual é uma forma de prevenir o abuso variam desde o reconhecimento de possíveis situações de abuso; a segurança de vítimas para reagir e denunciar abusos; e a importância de conhecer o próprio corpo e saber quem pode tocá-lo, assim como o respeito dos corpos de outras pessoas. Observam-se abaixo alguns exemplos de respostas que justificam a educação sexual como prevenção ao abuso:

Conhecendo o tema, abrindo espaço, tendo voz, percebendo que outras pessoas vivem ou se interessam pelo tema, a criança e o adolescente estarão mais preparados para evitar, reagir e denunciar o possível abuso (Respondente nº 01).

Porque a criança e o adolescente precisam conhecer seu corpo e seus direitos para reconhecer situações de abuso e saber como agir nestas situações (Respondente nº 05).

Só é possível saber se está sendo abusado ou evitar que isso ocorra no caso de entender o respeito ao próprio corpo e ao dos outros (Respondente nº 25).

Nota-se, portanto, que a percepção dos gestores sobre a educação sexual como um potencial ferramenta para a prevenção ao abuso vai ao encontro do que é visto na literatura. Além disso, todos acreditam que ela deve estar presente no ambiente escolar, assim como Araújo (2020) salienta que há a necessidade de orientação de crianças, pelo meio da educação sexual, para proteção contra a violência sexual - e que professores são figuras essenciais nesse cenário.

3.5 Relações entre as categorias de análise

Após a análise isolada das perguntas do questionário e das categorias de análise elaborada, é possível estabelecer relações entre elas. A principal relação observada foi entre a presença ou ausência de educação sexual na formação básica, superior e nas escolas em que trabalhou com a segurança e o preparo para abordar a educação sexual e lidar com o abuso sexual no meio escolar.

Dentre os três respondentes que afirmaram sentir muito preparados para abordar a educação sexual com os professores e estudantes da escola em que trabalham (nº 23, nº 25 e nº 26), todos relataram que a educação sexual esteve presente na educação básica, e dois afirmaram que também estavam presentes no ensino superior. Além disso, ao analisar suas concepções de educação sexual, percebe-se que está presente, nas respostas dos três participantes, o conceito de educação integral sexual.

Por outro lado, foi observar que três entrevistados (nº 3, nº 15 e nº 29) afirmaram que a educação sexual não esteve presente tanto na educação básica no ensino superior, e que se não sente nada ou pouco preparados tanto para abordar a educação sexual na escola em que trabalha quanto para perceber e lidar com casos de abuso sexual.

Dessa forma, é possível perceber que existe uma relação entre a presença da educação sexual no ensino básico e superior com o sentimento de preparo e a segurança dos gestores. Nota-se um padrão que evidencia que quanto mais presente a educação sexual está na formação dos gestores, desde a educação básica até a formação continuada, mais preparados estes se sentem para tais questões nas escolas em que trabalham - tanto com os estudantes quanto com os professores.

Portanto, após a análise dos dados e das categorias criadas, percebe-se que a formação de professores e gestores em educação sexual desde a educação básica está diretamente com o preparo e a segurança para lidar com o tema, e com possíveis situações de abuso, dentro do meio ambiente escolar. Observa-se, atualmente, com base nos dados da pesquisa e dos autores citados, que há uma lacuna entre o que deve ser feito - efetivamente implementar uma educação sexual integral nas escolas - e o que realmente o é.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O abuso sexual configura-se como um dos maiores problemas de saúde pública no mundo, e a educação sexual integral nas escolas é uma das principais ferramentas para prevenir e lidar com essa temática. A educação sexual integral visto a formação ética e integral das pessoas, trabalhando temáticas como sexualidade, gênero corpo, prazer, relacionamentos e violências.

Este trabalho foi desenvolvido com o intuito de discutir sobre a importância da educação sexual nas escolas como forma de prevenção ao abuso sexual infantojuvenil e desenvolver um produto que possa fomentar o reflexo sobre o tema, bem como contribuir para a resolução de algumas problemáticas envolvidas. O produto desenvolvido foi um documentário intitulado “Território de Ninguém”.

Formulamos então uma hipótese inicial de que, apesar de ser fundamentado que a educação sexual é uma das principais formas de contribuição para a prevenção ao abuso sexual, ela não acontece de forma adequada nas escolas por falta de formação docente e de espaço para discussão no ambiente escolar. A hipótese foi comprovada pela pesquisa.

Para a obtenção dos dados, foi desenvolvido um formulário on-line com perguntas abertas e fechadas - o qual foi respondido por gestores escolares e analisado qualitativamente. Para o documentário, foram gravadas entrevistas com pesquisadores, gestores, professores, estudantes de pedagogia e pessoas que já sofreram abuso sexual.

Como resultado, foi observado que os gestores escolares entendem a importância da educação integral ser trabalhada nas escolas, inclusive como uma ferramenta para a prevenção ao abuso sexual infantojuvenil, entretanto não tem formação suficiente para trabalhar essa temática com seus professores ou com seus alunos. Foi levantado que gestores os acreditam ser importante a formação docente especializada em educação sexual, mas que, na realidade, pouco é feito.

Foi possível notar também uma relação de que quanto mais presente a educação sexual está na formação dos gestores, mais preparados este se sente para abordar tais questões nas escolas em que trabalham - tanto com os estudantes com os professores.

Por não ser o foco dessa pesquisa e também pelas limitações a que se dispõe um trabalho de conclusão de curso de graduação, não conseguimos analisar os possíveis motivos de uma educação integral sexual não ser trabalhada nas escolas, apesar dos gestores entenderem sua importância. Esse seria um tema interessante para uma pesquisa futura, bem como a possibilidade de uma abordagem quantitativa para avaliar hipóteses semelhantes a este trabalho e até mesmo uma pesquisa com perspectiva internacional.

A realização deste trabalho foi importante para identificar a

necessidade de formação docente específica sobre educação sexual integral, tanto formação inicial como continuada, para fazer-se possível tal educação de forma plena para todos e todos. A produção do documentário baseou-se nessa premissa e nasce como um pequeno ponto de partida em direção ao fomento desse tipo de formação, além de propor a gerar reflexões sobre necessidades de mudanças estruturais em nossos currículos escolares.

Algo precisa mudar. Se os índices de abuso sexual no Brasil estão assustadoramente altos e se a educação sexual desponta como uma das principais ferramentas para combater esse problema, é necessário agir necessário nesse sentido. As frentes de luta e ação para as mudanças podem ser amplas e variadas, e acreditamos que esta pesquisa pode auxiliar de alguma forma em alguma frente. Esperamos que mais trabalhos sejam feitos sobre esse tema tão intrínseco à vida humana e fundamental para o desenvolvimento integral dos cidadãos. Além disso, esperamos que diferentes atores sociais possam envolver o fim de edificar as mudanças necessárias a uma sociedade mais justa e consciente.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ana. **Abuso**: a cultura do estupro no Brasil. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2020.

ARGENTI, Paula. **Sexualidade, Educação Sexual e Gênero**: uma análise destas temáticas nas produções de um Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual. Orientadora: Dra. Débora Raquel da Costa Milani, 82. 2018. 78 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Sexual) — Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/153705>. Acesso em: 16 nov. 2021.

ABRAPIA. Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência. **Abuso sexual: mitos e realidade**. Petrópolis, RJ: Autores & Agentes Associados, 2002. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/Abuso_Sexual_mitos_realidade.pdf. Acesso em: 18 nov. 2021.

BARBOSA, J.C.; OLIVEIRA, A. M. P. Por que a pesquisa de desenvolvimento na Educação Matemática? **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 8, n. 18, 18 dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/1462>. Acesso em: 18 nov. 2021.

BRASIL. **Gênero e diversidade na escola**: formação de professores/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais/ Org. Maria Elisabete Pereira, Fabíola Rohden ... [et al]. – Brasília/Rio de Janeiro: SPM/CEPESC, 2007. Disponível em: http://e-clam.org/downloads/miolo-Ead_2006.pdf. Acesso em 10 mar. 2021.

BRASIL. **Gênero e diversidade na escola**: formação de professores/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Caderno de atividades. Rio de Janeiro: CEPESC, 2009. Disponível em: <http://e-clam.org/downloads/Caderno-de-Atividades-GDE2010.pdf>. Acesso em 10 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Guia escolar: identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes. **Rede de proteção à infância**. RJ: EDUR, 2011. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000016936.pdf>. Acesso em 29 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Disque Direitos Humanos**: Relatório 2019. Brasília, 2019.

BRINO, Raquel; WILLIAMS, Lúcia. Professores como agentes de prevenção do abuso sexual infantil. **Educação & Realidade**, Rio Grande do Sul, v. 33, n. 2, pp. 209 - 230, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/7073/4389>. Acesso em: 16 nov. 2021.

BRITO, Leonor. **Infância e trauma**: separação, abuso, guerra. Inglaterra: Ashgate Publishing Ltd., 1999.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael; RIBEIRO, Elisa. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesquisa_social.pdf. Acesso em: 17 nov. 2021.

FERREIRA, Maria; AZAMBUJA, Maria. **Violência sexual contra crianças e adolescentes**. Porto Alegre: Artmed, 2011

FIGUEIRÓ, Maria. Educação Sexual: como ensinar no espaço da escola. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 7, n. 1, 2007. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1323>. Acesso em: 16 nov. 2021.

FIGUEIRÓ, Maria. **Educação Sexual no dia a dia**. Londrina: Eduel, 2020.

FONTANELLA, Bruno ; RICAS, Janete; TURATO, Egberto. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, pp. 17-27, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/Zbfsr8DcW5YNWVkyMVBByhrN/?formato=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 nov. 2021.

GIL, Antonio . **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, R. C.; FALEIRO, J. H.; MALAFAIA, G. Educação Sexual no Contexto Familiar e Escolar: impasses e desafios. **HOLOS**, Rio Grande do Norte, v. 29, n.5, pp. 251-263, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=481548607021>. Acesso em: 16 nov. 2021.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional de Saúde Escolar** (PeNSE). Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101852.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2021.

KRUG, Etienne G. *et al.* **Relatório mundial sobre violência e saúde**. Genebra, Organização Mundial da Saúde, 2002. Disponível em: https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/full_en.pdf. Acesso em: 16 nov. 2021.

LABRONICI, Liliana; FEGADOLI, Débora; CORREA, Maria. Significado da violência sexual na manifestação da corporeidade: um estudo fenomenológico. **Rev. esc. enferm. USP**, São Paulo, v. 44, n. 2, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/NkQBBmVmkJhsBJg3jF3ssvQ/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 23 dez. 2021.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOWENKRON, Laura. Abuso sexual infantil, exploração sexual de crianças, pedofilia: diferentes nomes, diferentes problemas?. **Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana**, Rio de Janeiro, n. 5, pp. 9-29, 2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293323015002>. Acesso em: 16 nov. 2021.

MACHADO, Talita F. **Criança vítima de pedofilia**: fatores de risco e danos sofridos. Orientadora: Dra. Irene Batista Muakad, 76. 2014. 164 f. Dissertação (Mestrado),

Universidade de São Paulo, USP, Programa de Pós-Graduação em Direito, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2136/tde-13022014-111701/pt-br.php>. Acesso em: 16 nov. 2021.

MAIO, Eliane; OLIVEIRA, Márcio. Formação de professores/como para abordagem da educação sexual na escola. **Espaço Plural**. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Brasil, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4459/445944368005.pdf>. Acesso em 13 abr 2022.

MARTELLI, Andrea. Abuso sexual contra crianças e adolescentes: o que a escola tem a ver com isso? In: **Simpósio Internacional de Educação Sexual** n. n. 3, 2013. O Maringá. Anais, 2013, pp. 1 - 14. Disponível em: http://www.sies.uem.br/anais/pdf/educacao_sexual_escolar/4-05.pdf. Acesso em 16 nov. 2021.

MÁXIMO-ESTEVEVES, Lúcia. **Visão Panorâmica da investigação-ação**. Portugal: Porto Editora, 2008.

MENDES, Márcia.; MOURA, Anaisa; ARAGÃO, Maria. A prática da educação infantil como ação preventiva da violência sexual de crianças. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp3, pp. 1900-1914, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14468>. Acesso em: 16 nov. 2021.

MEYER, Caroline. **Livro "O que é privacidade?"**: uma ferramenta de prevenção da violência sexual para crianças. Orientadora: Dra. Andreza Marques de Castro Leão, 61. 2017. 110 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Sexual) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/150592>. Acesso em: 16 nov. 2021.

MOIZÉS, Julieta; BUENO, Sônia. Compreensão sobre sexualidade e sexo nas escolas segundo professores do ensino fundamental. **Rev Esc Enferm USP**, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 205-212, 2010.

O VÍDEO MAIS IMPORTANTE DESTE CANAL. [S.l.: s. n.], 2019. 1 vídeo (42 min e 47 seg). Publicado pelo canal JoutJout Prazer. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OOZ-bHyWcTM>. Acesso em 16 nov. 2021.

OLIVEIRA, A.; SANTOS, C.; FLORÊNCIO, R. Métodos e técnicas de pesquisa em educação. **Revista Científica da FASETE**, Bahia, v. 1, n. 36, p. 36-50, 2019. Disponível em: https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2019/21/metodos_%20e_tecnicas_de_pesquisa_em_educacao.pdf. Acesso em: 18 nov. 2021.

SANTOS, Benedita; IPPOLITO, Rita. **Guia escolar**: Identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes. Seropédica, RJ: EDUR, 2011. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000016936.pdf>. Acesso em 16 nov. 2021.

SILVA, Regina; NETO, Jorge. Formação de professores e educadores para abordagem da educação sexual na escola: o que mostra como pesquisas. **Artigos Ciência E Educação**, v. 12, n. 2, p. 185-197. Bauru, ago 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132006000200006>. Acesso em 13 abr 2022.

O ECONOMISTA. **Fora das Sombras**: luz brilhante sobre a resposta ao abuso e exploração sexual infantil. The Economist Intelligence Unit, 2020. Disponível em: <https://outoftheshadows.eiu.com/>. Acesso em: 16 nov. 2021.

UNESCO. **Orientação técnica internacional sobre educação em sexualidade**: uma abordagem baseada em evidências para escolas, professores e educadores em saúde. 123 p., Brasília, Jun 2010. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183281_por. Acesso em: 05 mai 2022.

UNESCO. **Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro**: tópicos e objetivos de aprendizagem. 53 p., Brasília, Jun 2014. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227762>. Acesso em: 05 mai 2022.

VAGLIATI, Ana; GAGLIOTTO, Giseli. Formação de professores e educação sexual: o conhecimento psicanalítico na prevenção e identificação da violência e abuso sexual contra crianças e adolescentes na escola. **Revista Teias**, [S.l.], v. 15, n. 37, p. 168-177, 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24428>. Acesso em: 16 nov. 2021.

WEREBE, Maria. **Sexualidade, política e educação**. Campinas: Autores Associados, 1998.

WURTELE, Sandy. Prevenção ao Abuso Sexual de Crianças no Século XXI: preparando-se para desafios e oportunidades. **Journal of Child Sexual Abuse**, v. 18, n. 1, p. 1-18, 2009. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10538710802584650>. Acesso em: 23 dez. 2021.

Aponte a câmera do seu celular para o QR Code e conheça o produto citado nesse projeto.



APÊNDICE

Questionário aplicado

Parte 1 - Perfil do entrevistado

1. Qual função você desempenha na escola em que trabalha atualmente?

Direção / Gestão administrativa

Coordenação pedagógica / Gestão pedagógica

Orientação pedagógica / Gestão educacional

Outra: _____

2. Você trabalha na escola:

Público

Privada

Público e Privada

Outra: _____

3. Em qual segmento da educação básica atua?

Infantil

Anos Fundamentais Iniciais

Anos Fundamentais Finais

Ensino Médio

Educação de Jovens e Adultos

Outro: _____

4. Há quanto tempo atua na gestão escolar?

Menos de 5 anos

De 5 a 10 anos

De 10 a 15 anos

Mais de 15 anos

5. Em qual estado você trabalha?

Parte 2 - Perguntas específicas

1. Para você, o que é educação sexual?

(pergunta aberta)

2. A educação sexual esteve presente em sua educação escolar?

Sim

Não

3. Se sim, de que forma?

Aulas

Palestras

Oficinas

Conversas

Outro: _____

4. A educação sexual esteve presente em sua formação no ensino superior?

Sim, freqüentemente

Sim, esporadicamente

Sim, raramente

Não

5. Se sim, de que forma?

Aulas

Palestras

Oficinas

Conversas

Outro: _____

6. Uma educação sexual é abordada na escola em que trabalha?

Sim, freqüentemente

Sim, esporadicamente

Sim, raramente

Não

7. Se sim, de que forma?

(pergunta aberta)

8. Você acha que educação sexual deveria ser abordada nas escolas?

Sim

Não

9. Por quê?

(pergunta aberta)

10. Se sim, de que forma?

(pergunta aberta)

11. Você acha importante que os gestores e professores de escolas tenham uma formação sobre educação sexual?

Sim

Não

12. Por quê?

(pergunta aberta)

Parte 3 - Preparação para lidar abordar educação sexual e lidar com abuso

1. Em uma escala de 0 a 5, sendo 0 nada preparado(o) e 5 muito preparado(o), como **você** se sente para abordar educação sexual com os **professores** de sua escola?

(opções de 0 a 5)

2. Em uma escala de 0 a 5, sendo 0 nada preparado(o) e 5 muito preparado(o), como **você** se sente para abordar educação sexual com os **alunos** de sua escola?

(opções de 0 a 5)

3. Em uma escala de 0 a 5, sendo 0 nada preparado(o) e 5 muito preparado(o), quão preparados(os) você acha que os **professores** da escola em que trabalha estão para abordar a educação sexual com os **estudantes**?

(opções de 0 a 5)

4. Para você, o que é abuso sexual?

(pergunta aberta)

5. Em uma escala de 0 a 5, sendo 0 nada preparado(o) e 5 muito preparado(o), quão preparado(o) **você** sente para perceber e/ou para lidar com casos de **abusos sexuais** em relação aos alunos da escola em que trabalha?

(opções de 0 a 5)

6. Em uma escala de 0 a 5, sendo 0 nada preparada(os) e 5 muito preparados(os), quão preparados(os) você acha que os **professores** estão para perceber e/ou para lidar com casos de **abusos sexuais** em relação aluno aos alunos da escola em que trabalha?

(opções de 0 a 5)

7. Você acha que a educação sexual nas escolas é uma forma de prevenção de abuso sexual?

Sim

Não

Não sei

8. Por quê?

(pergunta aberta)

9. Caso queira, utilize este espaço para comentários ou experiências que possam ser pertinentes, considerando nossa pesquisa.

BEATRIZ FERREIRA GUERRA

GIOVANNA ARGANI ABREU

05. INCLUSÃO - ALÉM DO AEE

Trabalho apresentado à disciplina de Projetos em didáticas aplicadas e práticas educacionais - TCC II, do Instituto Singularidades - curso de Pedagogia - como requisito parcial para obtenção do título de Pedagogas, sob a orientação da Profa. Ma. Fernanda Arantes

SÃO PAULO
2022

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo ampliar o conhecimento de professores a respeito das dificuldades de aprendizagem, com foco nos perfis que não são atendidos por práticas especializadas (AEE), e parte da hipótese de que a inclusão escolar destes alunos frequentemente deixa de ser realizada por conta da falta de conhecimento e direcionamento para tal na formação inicial e continuada dos professores atuantes. Autores como Philippe Perrenoud (2001), Peter Mittler (1999) e Enicéia Gonçalves Mendes (2006) estão presentes ao longo de nosso arrazoado teórico, elucidando nossa pesquisa a partir de, por exemplo, seus conceitos sobre educação inclusiva e pedagogia diferenciada. Os dados da pesquisa foram coletados a partir de um questionário feito com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e na análise feita destacamos a importância do suporte institucional e da capacitação profissional. O produto final produzido é um site informativo, direcionado a professores que buscam por conta própria informações sobre dificuldades de aprendizagem em sala de aula.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Aprendizagem Escolar. Aperfeiçoamento de Professores. Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

O movimento pela inclusão escolar é uma pauta recente no Brasil e no mundo. Apenas em meados dos anos 80 e 90 deu-se início a um esforço internacional de realizar convenções e levantar diretrizes para que as instituições escolares reconhecessem a urgência de providenciar educação igualitária para todas as crianças em escolas regulares. Um marco importante que envolveu mais de 90 países foi a convenção ocorrida em Salamanca, Espanha, no ano de 1994, que segundo (MENEZES, 2001), teve como finalidade fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social:

Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (UNESCO, 1994. s/p).

Um marco relevante no progresso observado em direção as leis que regulamentam a inclusão no Brasil, é o [decreto Nº 6.571](#), de 2008, que dispõe sobre o apoio financeiro obrigatório às escolas para a realização do Atendimento Educacional Especializado.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos

com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (DUTRA et.al, 2008)

Ainda assim, é notável que historicamente os países menos desenvolvidos encontrem mais empecilhos nessa jornada – em países pobres, milhões de crianças sequer acessam a escola, e a inclusão nesses casos se estende a minorias étnicas, jovens afetados por conflitos, fome e problemas de saúde (AINSCOW, 2019, p.7). Isso se dá, em partes, por conta da falta de recursos para práticas de formação continuada, de acesso à materiais que elucidem o assunto e da pouca relevância dada a tal durante a formação inicial dos professores.

Ainda que represente muitos avanços, o AEE não soluciona todos os problemas pertinentes à inclusão nas escolas; sobrecarregando a responsabilidade dos professores em sala de aula. Além disso, nem todos os perfis de aprendizagem são compreendidos nesta legislação.

§ 1º - Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. § 2º - No caso dos estudantes surdos e com deficiência auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. (MEC, 2014)

Tal determinação acaba deixando de fora do atendimento especializado alunos com dificuldades de aprendizagem, como a Dislexia e o TDAH, uma vez que não são público-alvo da educação especial.

A Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva estabelece como público alvo da educação especial estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades. Isso se deve à realidade histórica de privação da participação destas pessoas – principalmente das com deficiência e TEA – nas redes de ensino. Ou seja, estudantes com TDAH, dislexia, disgrafia, discalculia, depressão, etc. não têm direito ao AEE. Mas têm direito à plena participação e aprendizagem e ao desenvolvimento de suas potencialidades em igualdade de condições com todos os demais. Direito este garantido em lei. É importante deixar claro, no entanto, que o professor não é

o único responsável por isso. Sabemos, entretanto, que a tendência ao isolamento no trabalho pedagógico ainda é uma realidade em muitas escolas públicas e privadas de nosso país que representa uma barreira importante à concretização deste direito para muitos estudantes. (PAGANELLI, 2018)

O fato destes estudantes com dificuldades de aprendizagem não serem englobados pelo atendimento especializado gera angústia nos professores e muitas dúvidas sobre como ensinar estes alunos. Portanto, o presente trabalho tem como objetivo ampliar o conhecimento e repertório de professores a respeito dos diferentes perfis de aprendizagem que não são atendidos por práticas especializadas (AEE), como a Dislexia e o TDAH.

A dislexia é um transtorno no desenvolvimento neurológico que atinge habilidades básicas para a leitura e sua compreensão relativamente comum – as estimativas são que 17% da população mundial seja afetada. Apesar de impactar diversas áreas; é lido como um transtorno de aprendizagem.

Porque seus sintomas geralmente afetam o desempenho acadêmico de estudantes sem que haja outra alteração (neurológica, sensorial ou motora) que justifique as dificuldades observadas. (INSTITUTO ABCD, 2020)

Enquanto não existam estudos que “batam o martelo” nas causas e correlações do transtorno (dificuldades fonológicas, fatores predeterminantes, hereditariedade), sabe-se que não há cura – apenas práticas e ações que possam facilitar a navegação de alunos durante os anos escolares; principalmente na época de alfabetização (quando começamos a assimilar sons e grafemas para escrita e leitura). Independente dos diagnósticos e prognósticos dos especialistas da área da saúde e da medicina, o que nos faz desenvolver essa pesquisa é justamente aquilo que escapa da circunscrição do diagnóstico, que são as manifestações escolares e as possíveis ações e práticas pedagógicas que viabilizam a aprendizagem, o desenvolvimento e a inclusão destes estudantes.

No Brasil, devido a diversas condições socioeconômicas, existem pesquisas que concluem que transtornos como a Dislexia e o TDAH sejam subdiagnosticados e, por consequência, subtratados - para o TDAH, estima-se 2.5% da população, número menor do que a maioria dos países desenvolvidos (8.1% nos Estados Unidos e 4.7% na França, por exemplo), e para Dislexia a discrepância é ainda maior. De acordo com pesquisas da universidade de Yale, cerca de 20% da população mundial é afetada com o transtorno. De acordo com a Associação Brasileira de Dislexia, cerca de 15% dos brasileiros são afetados.

Ao longo dessa pesquisa nos dedicaremos a traçar as particularidades dos diferentes perfis de aprendizagem, selecionando práticas relevantes a serem aplicadas em sala de aula, e respondendo: o que ainda falta no processo de formação de docentes para que estes estejam preparados para lidar com dificuldades de aprendizagem diversas em sala de aula?

Para tanto, partimos da hipótese de que faltam meios de acesso a esse tipo de informação durante os momentos de formação dos docentes, o que impacta em poucas boas práticas que viabilizem a inclusão escolar de estudantes com estes perfis.

Essa investigação pretende viabilizar a transposição dessas barreiras e fomentar em torno das boas práticas pedagógicas em benefício dos alunos, por meio da oferta de um site informativo para professores de Ensino Fundamental I. Para que as nossas escolas possam ser inclusivas de maneira transformadora, é vital que enfatizemos a diversidade mais que a semelhança (BALLARD, 1997).

A construção deste material teve como embasamento teórico as produções de (ADHD INSTITUTE, 2021); (AINSCOW, 2020); (ARAÚJO, 2001); (BENDINELLI, 2018); (MEC, 2007); (MEC, 2014); (MEC, 2008); (CARLETTO; CAMBIAGHI, 2007); (DISLEXIA BRASIL, 2015); (INSTITUTO ABCD, 2020); (INTERNACIONAL DYSLEXIA ASSOCIATION, 2021); (MENDES, 2006); (MENEZES, 2001); (PAGNELLI, 2018); (PEREZ, 2016); (PERRENOUD, 2001); (ROSSI; RODRIGUES, 2009); (UNESCO, 1994); (SÁNCHEZ, 2005); (TABAQUIM; et.al, 2016); (THE YALE CENTER FOR DYSLEXIA AND CREATIVITY, 2017); (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020).

1. CAMPO DE PESQUISA

O presente trabalho surgiu a partir do seguinte questionamento: o que ainda falta no processo de formação de docentes para que estes estejam preparados para lidar com dificuldades de aprendizagem diversas em sala de aula?

Ele tem como objetivo ampliar o conhecimento de professores a respeito das dificuldades de aprendizagem, com foco nestes perfis que não são atendidos por práticas especializadas (AEE), e parte da hipótese de que a inclusão escolar destes alunos frequentemente deixa de ser realizada por conta da falta de conhecimento e direcionamento para tal na formação inicial e continuada dos professores atuantes.

Para alcançar os objetivos, utilizaremos a metodologia de pesquisa de desenvolvimento, que segundo os autores (OLIVEIRA; SANTOS; FLORÊNCIO, 2019):

Está relacionada ao tipo de investigação que abarca esboço, desenvolvimento e avaliação de produto, cuja finalidade é trazer soluções para uma demanda colocada. Nesse tipo de pesquisa a ideia é compreender as características do produto, sua funcionalidade e impactos a partir de seu uso. Esse tipo de pesquisa é uma modalidade de estudo científica que deve gerar algum produto para dar conta de uma problematização. (p. 2)

Esta metodologia melhor se adequa à proposta desta pesquisa, porque o produto final busca trazer melhorias para o ensino de crianças com dificuldades de aprendizagem não atendidas pelo atendimento especializado. Portanto, procura

dar conta de uma problematização a partir de seu auxílio na formação de professores do Ensino Fundamental I.

Para a realização da coleta de dados, nos apropriaremos das respostas do questionário respondido pelos docentes participantes. Estes têm ou já tiveram contato com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, entre elas a Dislexia e o TDAH, com diagnóstico, e também no caso de alunos mais novos, onde se verifica uma dificuldade além do esperado - que pode apontar para possíveis futuros diagnósticos, além de pessoas atuantes no campo da educação no geral.

A fim de atender um número maior de perspectivas, utilizaremos entrevistas estruturadas em formato de questionário virtual, com o objetivo de colher informações sobre os obstáculos enfrentados e suas respectivas dificuldades frente aos alunos com dificuldades de aprendizagem, que escapam do escopo do AEE, e nos aprofundaremos na hipótese da falta de informação. As entrevistas nos fornecerão dados importantes sobre o campo pesquisado que irão compor e auxiliar a elaboração do produto esperado por essa pesquisa.

Além disso, buscamos compor uma base teórica que possa nortear o trabalho ao nos aprofundarmos nas definições de diferentes perfis de aprendizagem, na legislação vigente que diz respeito a inclusão e sua história e nas práticas que consideram as particularidades desses alunos.

O produto final da pesquisa será um site informativo voltado para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O processo de construção do material consiste nas pesquisas feitas sobre educação inclusiva, sobre os diferentes perfis de aprendizagem e seus impactos na área da educação, trazendo informações relevantes sobre o assunto para o nosso público-alvo, os professores de Ensino Fundamental I. Como site informativo, não se pretende propor respostas absolutas a essas questões, e sim oferecer um instrumento de reflexão que possa se encaixar em diferentes realidades e perfis.

2. ARRAZOADO TEÓRICO

Ao longo deste capítulo falaremos sobre a educação inclusiva, destacando as mudanças que ocorreram ao longo dos anos em relação a este assunto, para então chegarmos ao contexto dos dias de hoje. Para isso, nos basearemos em autores como Peter Mittler (1999) e Enicéia Gonçalves Mendes (2006), e também serão utilizados documentos como a Declaração Universal de Salamanca e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Mais adiante abordaremos os conceitos sobre pedagogia diferenciada e desenho universal, tomando como base a obra de Philippe Perrenoud (2001). Para contextualizarmos um pouco mais o que se sabe sobre a Dislexia e o TDAH, utilizaremos dados coletados pelo DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais). Além disso, também traremos informações sobre estas dificuldades de aprendizagem no contexto escolar, abordando práticas pedagógicas para a diferença na sala de aula, trazendo

novamente conceitos trabalhados por Philippe Perrenoud, que também será o autor base para falarmos sobre estas dificuldades no âmbito das avaliações. Por fim, em um último subcapítulo, trabalharemos sobre a utilização dos materiais didáticos, destacando a importância das adaptações necessárias para o ensino de cada aluno com dificuldades de aprendizagem.

2.1 O Contexto da Educação Inclusiva

Nos anos 70, mundialmente, se observou uma transição entre escolas segregacionistas para escolas integracionistas. De acordo com Peter Mittler (1999), o movimento integracionista não pressupõe mudanças na escola, enquanto a inclusão requer mudanças profundas nos formatos pedagógicos a fim de atingir uma educação mais democrática. A educação especial se apresentou como um sistema coexistente ao sistema educacional vigente por se entender que aqueles com necessidades específicas seriam melhor atendidos paralelamente. Nos anos 90, discussões sobre a pauta chegaram a conclusões de que o modelo não se provava ser o mais benéfico, além de se entender que nenhuma criança deveria ou poderia ser privada de ambientes educacionais com premissa em suas limitações.

O princípio tinha como pressuposto básico a ideia de que toda pessoa com deficiência teria o direito inalienável de experimentar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura, e que a todos indistintamente deveriam ser fornecidas oportunidades iguais de participação em todas as mesmas atividades partilhadas por grupos de idades equivalentes. (MENDES, 2006, p.389)

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, declarou a educação como direito fundamental de todos como compromisso às nações. Em 1994, na Conferência Mundial Sobre Educação Especial, foi elaborada a Declaração de Salamanca, até hoje considerada um dos documentos principais a respeito da educação inclusiva.

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola. - DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. (UNESCO, 1994. s/p).

O documento foi importante por construir fundações que apoiaram movimentos legais ao redor do mundo, incluindo o Brasil, e também evidenciar a necessidade de esforços sobre países menos desenvolvidos - estatísticas da época estimam que apenas 2% da população com deficiência tinha acesso a qualquer modalidade de educação.

No Brasil, a Constituição de 1988 determinou que as pessoas com necessidades especiais deveriam ter acesso à educação, mas não demanda que isso acontecesse em escolas regulares. Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei no 8.069/90 estabelece que "os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino", e em 96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei no 9.394/96 propõe que as escolas devem assegurar organizações específicas às suas necessidades. O Plano de Desenvolvimento da Educação, em 2007, é um marco de extrema importância, pois se trata de múltiplos eixos da educação especial, como a formação de professores, salas de recurso multifuncionais e acessibilidade física de escolas, bem como acesso e permanência de pessoas com deficiência em escolas públicas.

Em 2008, a Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva define o público-alvo do AEE (Atendimento Educacional Especializado).

AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. (MEC, 2008)

Esse atendimento, segundo o Ministério da Educação, de acordo com o Decreto no 6.571, determina que o AEE deve complementar as escolas de ensino regular para que possam elaborar recursos pedagógicos de forma a transpor barreiras de acessibilidade. Pode acontecer em salas de recurso multifuncionais ou em centros educativos especializados, no contraturno da escolarização regular. A respeito do público-alvo ao qual é destinado, estabelece que:

Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (MEC, 2008)

Nota-se que distúrbios de aprendizagem, tais quais a dislexia e o TDAH não são citados - nesses casos, a tarefa de incluir e destinar itinerários específicos à essas barreiras para a aprendizagem é de responsabilidade do professor de sala.

Em 2015, foi deliberada Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que de acordo com o autor desconhecido do site diversa.org.br:

Destina-se a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e a cidadania. Essa determinação envolve todos os níveis de ensino da escola regular, seja ela pública ou privada. A lei traz ainda uma série de inovações na área da educação, como: multa e reclusão a gestores que neguem ou dificultem o acesso de estudantes com deficiência a uma vaga, proibição de cobrança de valor adicional nas mensalidades e anuidades para esse público e a oferta de um profissional de apoio quando necessário. (s/p.)

Mesmo não sendo compreendidos como "deficiências", as leis de inclusão permeiam as pautas das dificuldades de aprendizagem, pois entram no âmbito de necessidade de provisões e possivelmente intervenções, para que, assim como a LBI prevê, todos os alunos possam ter direito a um ambiente que possa os englobar, tanto no sentido do direito à ambientes educacionais, permanência e sucesso escolar.

2.2 O Conceito Pedagogia Diferenciada

Numa proposta de pedagogia diferenciada, as singularidades dos alunos devem ser levadas em conta no âmbito do planejamento da ação pedagógica. Isso significa que as propostas de aprendizagem colocadas aos alunos precisam ser pensadas de forma que a diferença, seja ela de ordem pessoal, psicológica, cultural ou social, seja considerada - para que se assegure a possibilidade de sucesso a cada aluno.

O sociólogo suíço Philippe Perrenoud, em sua obra, trabalha sobre as diretrizes e necessidades para que escolas se movam com sucesso em direção à uma pedagogia diferenciada. Em oposição à exclusiva individualização do ensino, em forma de atividades com níveis de complexidade mais baixos, explicações separadas e avaliações e observações mais "brandas", visto que os métodos supracitados

não preenchem as lacunas da imposição de limitações às características pessoais, tampouco se fazem possíveis numa dinâmica de grupo – deve ser levada em conta a possibilidade do docente ao planejar a ação pedagógica – propõe uma definição mais ampla de diferenciação em sala de aula.

- a individualização em alguns âmbitos;
- a mediação pelo ensino mútuo e o funcionamento cooperativo em equipes e em grupo-classe;
- o respeito pelas diferenças e a construção de relações interpessoais positivas no grupo-classe;
- a busca de atividades e de situações de aprendizagem significativas e mobilizadoras, diversificadas em função das diferenças pessoais e culturais. (PERRENOUD, 2001, p.36)

Sua proposta se opõe a homogeneização da educação, visto que “toda situação didática proposta ou imposta uniformemente a um grupo de alunos é inadequada para uma parcela deles” (Perrenoud, 2001, p.26).

2.3 Desenho Universal

Os conceitos que Perrenoud propõe ressonam com a ideia de desenho universal para a inclusão, definição que surgiu a partir de estudos realizados na área de arquitetura na Universidade da Carolina do Norte. O princípio fundamental é o de criar produtos que possam abranger uma escala grande de necessidades – um modelo que enxerga todo ser humano como diverso, e que, portanto, precisará de diferentes meios para acessar a sociedade.

Na aprendizagem, “currículos pensados sob a lógica do controle social (...), concepções positivistas de avaliação; e pouca familiaridade com a diversidade de alunos em sala de aula” (VIEIRA; JESUS; LIMA; MARIANO; 2020), como se avalia o sucesso e o fracasso escolar, os materiais didáticos e suas aplicações, bem como a construção dos ambientes se apresentam como barreiras, ainda que não físicas, para o acesso a um conhecimento que todos possam alcançar.

Ao aplicar o conceito de desenho universal à aprendizagem, é possível enxergar a sala de aula como ambiente heterogêneo no âmbito de suas necessidades, para daí, adotar um escopo prático-teórico que as acatem.

2.4 O Que se Sabe Sobre Dislexia e o TDAH

A Associação Internacional de Dislexia define o transtorno como “de ordem neurológica, caracterizado por dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração” (International

Dyslexia Association, 2002). Estudos sugerem que exista uma relação genética e hereditária à sua etiologia; e é estimado que aproximadamente 20% da população seja afetada com o transtorno, e que a dislexia represente de 80 a 90% do total de pessoas afetadas com dificuldades de aprendizagem, segundo a Universidade de Yale.

O DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), entende a dislexia como uma manifestação específica dentro do espectro de Transtornos Específicos de Aprendizagem. Entre os critérios que estabelece para seu diagnóstico, estão:

- Prejuízo na leitura - precisão e velocidade da decodificação de palavras, grafemas e fonemas;
- Impacto no entendimento do que se lê;
- Dificuldade com a expressão escrita - organização, pontuação, habilidade de produzir caligrafia entendível;
- Dificuldades que persistem por (ao menos) 6 meses, apesar de intervenção;
- Demais habilidades cognitivas dentro do esperado em relação a idade do indivíduo;
- A cronicidade das dificuldades encontradas;

De acordo com a Associação Brasileira do Déficit de Atenção, pode-se definir o transtorno como neurológico, que tem como sintomas a desatenção, impulsividade e inquietude. Hipóteses a respeito de sua origem consideram tanto fatores hereditários quanto fatores ambientais, como disfunções familiares, tabagismo materno e exposição a toxinas (World Federation of ADHD, 2019). Segundo a OMS, cerca de 4,4% da população mundial têm TDAH.

No DSM-5, o TDAH se encontra na categoria de transtornos do neurodesenvolvimento. Repara-se que alguns dos critérios para seu diagnóstico consideram a prevalência da desatenção, e outros da hiperatividade. São eles:

- Presença dos sintomas antes dos 12 anos de idade;
- Permanência dos sintomas por mais de 6 meses
- Desatenção
 - Dificuldade de manter o foco em tarefas e/ou falas
 - Relutância em se envolver em tarefas que exijam atenção por um período continuado
 - Desorganização em relação à pertences e tempo
- Hiperatividade
 - Dificuldade de se manter no mesmo lugar

- Interrupção à fala alheia/fala em excesso
- Impulsividade – se envolve em atividades perigosas para sua integridade física e/ou mental
- Evidência de que os sintomas afetem a qualidade do funcionamento social
- Falta de outras explicações para os sintomas (outros transtornos mentais)

É importante notar que, ainda de acordo com o Manual, apesar dessas dificuldades poderem ser notadas em fase pré-escolar, o diagnóstico não pode ser feito de maneira confiável até o início da educação formal – o que ressalta a importância de que a pedagogia tome uma perspectiva de trabalhar para as diferenças; ainda que não diagnosticadas, para que o aluno receba condições para atingir seu potencial máximo frente as experiências de aprendizagem.

2.5 Dislexia/TDAH no Contexto Escolar

É na fase escolar, frequentemente, que tais dificuldades de aprendizagem são detectadas, por conta da maneira com que se fazem evidente e sua relação com o ambiente escolar. Apesar do movimento pela inclusão cada vez mais explícito, as concepções de docentes a respeito da identidade e manejo destes transtornos de aprendizagem ainda são calcadas em senso comum (RODRIGUES, ROSSI, 2009). Tanto a dislexia como o TDAH, que não são atendidas pelo AEE, passam a ser responsabilidade desses docentes em sala de aula.

Como o próprio nome sugere, tais dificuldades adicionam um “empecilho” à aquisição de habilidades requeridas e ensinadas no ambiente escolar, tais como:

Apresentações orais, discussão e participação em sala, problemas de se expressar através de textos ou desenhos, e de manter a concentração e atenção em ambientes que não lhes serão familiares ou desorganizados. (TABORDA, R. B. S.; SILVA, F. J. A., p.462, 2021)

Para além das habilidades acadêmicas, existem também obstáculos sociais frente a inclusão desses alunos, visto que alunos considerados neuro divergentes - diagnosticados ou não - podem apresentar padrões de comportamento distintos de outros, como é sugerido:

O ambiente escolar, sem dúvidas, é parcialmente responsável pelo comportamento do aluno com TDAH, visto que não se concentram nas atividades, pois se ligam a outros estímulos (...) crianças com TDAH com frequência perturbam as atividades em sala de aula, e portanto, atrapalham a aprendizagem dos colegas. Agem com impulsividade, falando excessivamente mesmos sem permissão, conversando

com colegas em hora de atividades. Quando isso acontece, uma das atitudes mais comuns é ficarem zangados ao serem confrontados por colegas e professores, ou quando se deparam com uma atividade sem sucesso. Para Cypel (2003, p.80), “essas crianças agitadas rompem com a harmonia da sala de aula. (ARAÚJO; TEIXEIRA, 2020, p.862)

Frente a isso, surge a necessidade de adaptações, tanto curriculares como de metodologia, para abranger as especificidades desses alunos. Para que isso seja realizado de forma efetiva, é fundamental que haja compreensão a fundo por parte dos docentes a respeito das dificuldades de aprendizagem, que é obtida através da capacitação profissional deles.

2.6 Práticas Pedagógicas para a Diferença na Sala de Aula

Encontrar e aplicar práticas pedagógicas é um desafio na medida que elas requerem mudanças profundas no que diz respeito à organização das escolas e também na formação dos docentes. Em seu livro “A Pedagogia Na Escola das Diferenças”, Perrenoud propõe um plano de 10 itens para a pedagogia diferenciada.

1. instaurar uma diferenciação sistemática do ensino;
2. romper com a estruturação do curso em graus;
3. esclarecer os objetivos didáticos;
4. currículo obrigatório: escolher o menor denominador comum;
5. avançar rumo a uma avaliação formativa;
6. medir a eficácia do ensino com realismo;
7. aumentar o sentido e o interesse do trabalho escolar;
8. ampliar o ambiente educativo;
9. “interessar” os professores pelo sucesso dos alunos;
10. esquecer a “igualdade de oportunidades”. (PERRENOUD, 2001, p. 42)

Ao observar o que é oferecido, é possível notar a necessidade dessa mudança metodológica ao formato que é intrínseco a pedagogia hoje. Tendo isso em vista, e considerando a grande importância do papel do professor ao mediar a sala de aula, faz-se necessário que possamos difundir e entrar em contato com práticas que fomentem esse objetivo.

É necessário notar que, apesar da legislação vigente, tais práticas pedagógicas não são amplamente difundidas, o que ocasiona uma brecha em relação às inovações necessárias e a preparação dos docentes que lidam com crianças com dificuldades de aprendizagem (CYPEL, 2003).

2.7 No Âmbito das Avaliações

O sucesso e o fracasso escolar estão frequentemente atrelados aos modos de avaliar, que por sua vez se apresentam de forma homogênea aos alunos, em formato de provas – geralmente, escritas.

Ao discorrer sobre tais avaliações, Perrenoud estabelece como esses procedimentos imobilizam inovações pedagógicas: o modo como o método “absorve a melhor parte da energia dos professores e alunos”, ressalta a sua característica utilitarista (pela nota) e de motivação extrínseca (“chantagem”) - o que leva a falta de cooperação entre pares -, o conservadorismo didático das avaliações padronizadas, e afirma que esse “força os professores a preferir os conhecimentos isoláveis e cifráveis às competências de alto nível (raciocínio, comunicação), difíceis de delimitar em uma prova escrita ou em tarefas individuais” (PERRENOUD, 1999, p.68).

Levando em conta as adversidades enfrentadas em relação a apresentação da linguagem escrita por parte de alunos disléxicos, é preferível que os docentes adotem uma abordagem formativa da avaliação, pois essa pode servir como base para uma regulação da aprendizagem e se opor às problemáticas supracitadas.

Além disso, a Associação Brasileira de Dislexia preconiza a preferência por conceitos e habilidades ao invés de definições (nomes, datas, fórmulas).

Atividades práticas, onde pode-se exercitar a criatividade e as experiências, como apresentações orais e discussões, podem fornecer um olhar sobre o aprendizado do aluno disléxico que não coloca o registro escrito como barreira para a avaliação de seu sucesso.

3. ANÁLISE DE DADOS

Para fins de atender aos objetivos da presente pesquisa, foram utilizadas para a coleta de dados, entrevistas estruturadas em formato de questionário virtual via Forms Office, com o objetivo de colher informações sobre os obstáculos enfrentados e suas respectivas dificuldades frente aos alunos com dificuldades de aprendizagem, que escapam do escopo do AEE, e nos aprofundaremos na hipótese da falta de informação.

Para analisar os dados foram elaboradas as seguintes categorias de análise:

3.1. Desafios para promover a inclusão de crianças com dificuldades de aprendizagem

Como já abordado anteriormente no arrazoado teórico, a falta de preparo de professores ao lidarem com dificuldades de aprendizagem em sala de aula

é recorrente. Devido a isso, 56 respondentes compartilharam por meio do questionário quais eles julgam ser os maiores desafios a serem enfrentados em relação a esta pauta.

3.1.1 Suporte Institucional e oferta de recursos

O papel da gestão escolar é fundamental na inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem, oferecendo suporte aos professores que enfrentam essa questão em sala de aula. Segundo TEZANI (2009, p.4):

O gestor escolar que se propõe a atuar numa prática inclusiva envolve-se na organização das reuniões pedagógicas, desenvolve ações relacionadas à acessibilidade universal, identifica e realiza as adaptações curriculares de grande porte e fomenta as de pequeno porte, possibilita o intercâmbio e o suporte entre os profissionais externos e a comunidade escolar.

A falta de suporte institucional foi um tema abordado por 24 respondentes, revelando que esta falta de apoio se torna uma barreira em relação à inclusão. Além disso, somente 5 de suas respostas foram também agrupadas em categorias diferentes. Realçamos algumas das respostas que mencionam os itens acima:

Falta de preparo da coordenação. (RESPONDENTE 7)

Falta de apoio da escola. (RESPONDENTE 18)

Falta de apoio e experiência dos demais colegas. (RESPONDENTE 22)

Falta de apoio da equipe de coordenação. (RESPONDENTE 42)

Falta de clareza sobre o quanto poderia ser esperado da criança e orientação a respeito de acomodações que ainda mantivessem o mesmo nível de exigência em termos de conteúdo e compreensão. (RESPONDENTE 29)

Isso nos leva a compreender que existe uma lacuna a ser preenchida também por parte das gestões escolares e seu papel imprescindível na construção de escolas inclusivas, como é sugerido a seguir:

Concluimos que a atuação do gestor escolar tem grande valia na tarefa de construir uma escola para todos. A educação inclusiva exige adaptações que priorizem a formação dos recursos humanos, materiais e financeiros, juntamente com uma prática voltada para o pedagógico. (TEZANI, 2009, p.19)

Além das respostas que dialogam diretamente com o papel da liderança escolar e sua atuação na gestão de uma escola inclusiva, também é notável que a falta de tempo de planejamento, que foi abordada 8 vezes pelos professores, é diretamente relacionada à problemática da gestão escolar, como explicitado nos seguintes exemplos:

Tempo para planejar atividades específicas. (RESPONDENTE 7)

Ter tempo para planejamento efetivo no quesito material acadêmico e disponibilidade de acompanhantes terapêuticos quando é o caso. (RESPONDENTE 12)

Diferentes diagnósticos requerem diferentes estratégias e as vezes o tempo era escasso para olhar em cada necessidade individual durante planejamento. (RESPONDENTE 13)

Ter tempo, a quantidade de alunos é muito grande, não temos formação na faculdade para isso. (RESPONDENTE 31)

Tempo para pesquisar e saber mais, como pedir aos pais para encaminhar para especialista. (RESPONDENTE 35)

As respostas também mostraram que a falta de recursos é um ponto que impacta no processo de inclusão, sendo eles materiais, estratégicos, em relação ao espaço ou à algum apoio profissional. Diferente dos dados coletados sobre o suporte institucional, observamos que 8 respostas, das 16 que categorizamos como falta de recursos, também dizem respeito a outros temas, como por exemplo a falta de suporte institucional e suporte familiar, mostrando que este desafio se relaciona conjuntamente à grande parte dos demais.

Escolha do material a ser usado; adequação do espaço de sala de aula; falta de apoio dos pais; formação e treinamento adequados. (RESPONDENTE 8)

Material de apoio de qualidade. (RESPONDENTE 55)

Encontrar um recurso efetivo. (RESPONDENTE 52)

Como adaptar provas e lições de casa, mantendo a qualidade do ensino. (RESPONDENTE 4)

Entender como adaptar materiais e objetivos de aprendizagem às necessidades das alunas e alunos, dentro de um tempo de dedicação adequado (sem transformar profissão em voluntariado). (RESPONDENTE 45)

A problemática que se refere a falta de recursos e seus desdobramentos é comum e notada em outras pesquisas, e se mostra como grande impacto nos processos de inclusão.

Mesmo os profissionais que encaram a renovação pedagógica no seu trabalho, ao perceberem a carência de recursos, veem-se divididos entre aquilo que fazem e o que gostariam de fazer em sua prática. Esse distanciamento entre o trabalho prático e o desejado se traduz na suspeição frente ao novo, o que gera sentimentos de inadequação e insegurança. (NUNES SOBRINHO, 2002)

Isso salienta a importância da disponibilização de recursos adequados, sejam eles humanos materiais ou de gestão de pessoas.

3.1.2 Falta de compreensão em relação a heterogeneidade dos grupos

Uma das dificuldades exteriorizadas diz respeito ao equilíbrio entre fornecer um ambiente inclusivo e estar à altura do resto dos alunos da sala. Isso demonstra uma visão dicotômica em relação a diferença em sala de aula; no passo que o fazer-educar inclusivo é visto como diferente do fazer-educar "regular". Isso dialoga com as ideias de Perrenoud, já mencionadas, que diz que "toda situação didática proposta ou imposta uniformemente a um grupo de alunos é inadequada para uma parcela deles" (Perrenoud, 2001, p.26).

A falta de compreensão em relação à heterogeneidade dos grupos foi o ponto que mais apareceu nas respostas coletadas. Categorizamos 27 delas como parte deste tema, tendo somente 7 que estão presentes em outras categorias. Um ponto em comum abordado entre os dados dessa categoria, é a falta de tempo, já que o processo de inclusão dos alunos com dificuldades de aprendizagem demanda uma dedicação maior do educador.

Não conseguir dar atenção total pra criança por ter outros na sala que também precisam. (RESPONDENTE 28)

Acredito que o maior desafio seja distribuir a atenção entre todos os alunos na sala de aula, de maneira que seja justa. Muitas vezes não é possível, então contar com a ajuda de outros profissionais na mesma sala é necessário. A comunicação entre família e escola também é fundamental, e quando essa comunicação é escassa pode se tornar um desafio. (RESPONDENTE 53)

Ter que tentar metodologias diferentes para ajudar alunos a ler, inclusive algumas que eram comumente criticadas. Entender como cada aluno aprende, para ensinar de forma que todos aprendam. (RESPONDENTE 15)

Administrar essa necessidade com os outros alunos e cumprir todos os prazos exigidos. (RESPONDENTE 10)

Desenhar estratégias que auxiliem o seu desenvolvimento e gerenciar a relação com seus pares, principalmente no caso de crianças com algum nível de agressividade. (RESPONDENTE 56)

Essa visão dicotômica a respeito dos perfis de aprendizagem impede que o professor possa mediar conhecimentos de forma eficaz para todos os alunos, e pode ser gerada também pela falta de capacitação profissional e informação. Assim como sugerido nas respostas que obtivemos, Nunes e Madureira (2015) também demonstram a falta de entendimento de turmas heterogêneas aparece como um

impedimento para a inclusão. O DUA (Desenho Universal para a Aprendizagem) se mostra como solução viável para preencher essas lacunas, como já visto na literatura.

Percebemos que a implementação do DUA na organização da prática pedagógica ofereceu aos professores suporte para reconhecer e atender as necessidades de aprendizagem de todos os alunos por meio de aulas inclusivas. Somado a isso, os princípios do DUA favoreceram reconhecer as limitações e as potencialidades dos alunos em cada habilidade específica exigida e possibilitou que as atividades fossem coerentes aos diferentes níveis de aprendizagem em sala de aula. (STEIN, PRAIS, VITALIANO, 2020, p.20)

3.2. A relação de capacitação profissional e a inclusão ativa em sala de aula

Como referenciado anteriormente, os conceitos acessados por professores da educação básica são frequentemente calcados no senso comum. A falta de conhecimento a respeito das dificuldades de aprendizagem, já observadas em diversas pesquisas tem relação direta com esse fato, já que “muitas vezes a falta de preparo e informação impede o professor de desenvolver uma prática pedagógica sensível às necessidades do aluno especial incluído”. (PLETSCH, 2009. p148). Analisando as respostas, observamos que a falta de capacitação e conhecimento é notável, sendo mencionada em 15 momentos de formas diferentes, com apenas 3 respostas também relacionadas à outras categorias. Dentre elas, destacamos as seguintes respostas que ressaltam a falta de informação, tanto durante formações iniciais quanto no ambiente escolar:

Ter tempo, a quantidade de alunos é muito grande, não temos formação na faculdade para isso. (RESPONDENTE 31)

Pensar em estratégias antes de ter uma formação adequada/estudo a respeito da dificuldade de aprendizagem específica - por exemplo TDAH, Dislexia. (RESPONDENTE 51)

Procurei muita informação por fora da escola. Acho que os professores deveriam receber mais informações em relação a dificuldade de aprendizado, desde a graduação até ao próprio ambiente escolar. (RESPONDENTE 15)

Procurar recursos por conta própria me ajudou a pensar de diferentes formas de apoiar alunos com dificuldade. (RESPONDENTE 50)

A formação em inclusão ainda é muito superficial... Minha principal dificuldade era encontrar estratégias que, de fato, fossem eficazes e fizessem a diferença para incluir, e não segregar ainda mais as crianças com necessidades especiais. (RESPONDENTE 33)

Apesar da existência de leis que pautam a inclusão em sala de aula e da obrigatoriedade de disciplinas durante a graduação de Pedagogia, existe um hiato nas necessidades no campo de atuação e nas formações.

A formação de professores é um aspecto que merece ênfase quando se aborda a inclusão. Muitos dos futuros professores sentem-se inseguros e ansiosos diante da possibilidade de receber uma criança com necessidades especiais na sala de aula. Há uma queixa geral de estudantes de pedagogia, de licenciatura e dos professores: “Não fui preparado para lidar com crianças com deficiência. (LIMA, 2002, p.40).

Isso se traduz como uma incerteza de como proceder, que se soma aos demais desafios para uma prática pedagógica inclusiva.

3.2.1 Postura ativa dos professores em relação a sua capacitação profissional

Ao perguntarmos aos professores a respeito da busca de diferentes apoios para a inclusão em sala de aula e como isso se mostra transformador em relação a suas práticas pedagógicas, foi revelado que a maior parte dos educadores (88%), mesmo os que previamente haviam declarado terem sido assistidos por suas instituições, afirmam ter buscado apoio por conta própria.

Ao serem perguntados a respeito do impacto que a procura obteve em suas práticas, tanto as dificuldades em encontrá-lo como os benefícios do mesmo aparecem. Evidenciamos as seguintes respostas que mencionam ambos:

É cansativo procurar de forma independente, a maior dificuldade que encontrei foi a de filtrar informações relevantes das não relevantes. Sentir que falta apoio da escola é muito desgastante. (RESPONDENTE 56)

Autoestima e atmosfera positiva melhoram muito quando se consegue fazer a inclusão de forma efetiva. E difícil conseguir alunos, pais e professores com escola trabalhando juntos constantemente numa direção só, mas é um esforço que vale a pena a longo prazo. (RESPONDENTE 12)

A independência profissional dos professores em busca de recursos e metodologias para abranger o maior número de alunos em sala é uma prática comum, não houve grandes mudanças, só reforçou minha independência profissional. (RESPONDENTE 54)

Aprendi muito ao longo dos anos, mas com a experiência e não a formação. Hoje, sou bem mais sensível para perceber e até diagnosticar alunos com algum tipo de necessidade especial. Porém, tenho muito pouca teoria sobre o assunto. (RESPONDENTE 8)

Isso nos mostra que, para além de atender as especificidades

de crianças com diferenças na aprendizagem, práticas inclusivas se manifestam como uma necessidade na construção de escolas transformadoras e comprometidas com uma pedagogia efetiva para todos.

Disso compreende-se que o professor é protagonista desse processo, sendo considerado o principal agenciador das políticas educacionais em sala de aula, dentre as quais, aquela referente à inclusão de pessoas, dantes impedidas do acesso à escolarização (...) Em outras palavras, a construção de uma escola inclusiva requer mais que “boa vontade” dos professores. Esse é um processo que exige o comprometimento de todos e a preocupação dessa instituição em criar condições para que sejam supridos possíveis impasses estruturais, funcionais e formativos do seu corpo docente. (DUEK, 2013, p. 19)

Como é demonstrado, apesar da formação aquém das necessidades, a postura ativa dos educadores é de suma importância frente a escolarização inclusiva. Contudo, a postura ativa docente não é suficiente quando a instituição escolar não promove ou garante espaços formativos em serviço, que trabalhem os aspectos do contexto escolar no qual os professores estão inseridos. Nesse sentido, DUEK (2007) nos aponta que:

No tocante à formação de professores numa perspectiva inclusiva, entende-se que esta permanece aquém das expectativas e necessidades desses profissionais, influenciando suas práticas e, por conseguinte, a escolarização do aluno com deficiência. É preciso criar, nas escolas, um espaço onde os professores possam entrar em contato com os colegas da equipe de trabalho, dentre eles, as educadoras especiais. Um espaço onde possam dar vazão aos seus sentimentos e falar das suas angústias e inquietações em relação ao processo inclusivo, compartilhando e significando experiências, sem que isso implique no apaziguamento da dúvida, às expensas de supostas “receitas” para os problemas que enfrentam no seu cotidiano escolar. (p.1)

Com isso, podemos concluir que apesar daquilo que é estudado e pesquisado de maneira autônoma por parte dos professores, ainda cabe à instituição disponibilizar tempo e espaço para que estas informações sejam compartilhadas e ressignificadas conjunto ao grupo, obtendo assim, resultados efetivos.

Ao perguntar a respeito dos desafios para a inclusão em sala de aula e os recursos necessários para tal, grande parte das respostas obtidas cita mais de um, o que nos revela que essas barreiras são multifacetadas – e, portanto, é preciso um esforço coletivo para superá-las, que vá além da “boa vontade” dos educadores.

Esta pesquisa se dedicou a desenvolver um produto que fosse pertinente a esses desafios exteriorizados pelos professores no âmbito da inclusão, e a sua relevância é confirmada pela aparente falta de recursos, de tempo para planejamento, apoio institucional e principalmente capacitação e informação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, que teve como objetivo ampliar o conhecimento de professores a respeito das dificuldades de aprendizagem, com foco nos perfis que não são atendidos por práticas especializadas (AEE), a partir dos dados coletados por meio de questionário e analisados, comprovamos nossa hipótese inicial de que a inclusão escolar destes alunos frequentemente deixa de ser realizada por conta da falta de conhecimento e direcionamento para tal na formação inicial e continuada dos professores atuantes.

A educação inclusiva e a legislação que a regula, bem como os acordos e diretrizes internacionais, ainda são uma pauta recente no Brasil e no mundo. Este ponto traz consigo uma carência na formação de profissionais aptos a lidarem com as diversas dificuldades de aprendizagem presentes nas salas de aula. O conceito de pedagogia diferenciada vem com o intuito de abranger todas as singularidades, propondo “a busca de atividades e de situações de aprendizagem significativas e mobilizadoras, diversificadas em função das diferenças pessoais e culturais.” (PERRENOUD, 2001, p.36). A exemplo, a dislexia, que é definida pelo DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) como “uma manifestação específica dentro do espectro de Transtornos Específicos de Aprendizagem”, não pode ser diagnosticada de maneira confiável antes do início da educação formal, o que salienta a importância do educar para todos desde o princípio.

A necessidade de uma movimentação por parte das escolas é fundamental para que se assegure um trabalho bem-sucedido em relação às dificuldades de aprendizagem de cada aluno. Uma sala de aula deve ser vista como um espaço educacional heterogêneo, onde sejam levadas em conta todas as singularidades presentes, segundo (Perrenoud, 2001, p.26) “toda situação didática proposta ou imposta uniformemente a um grupo de alunos é inadequada para uma parcela deles”. Essa diversidade requer um olhar diferenciado tanto do professor, quanto da gestão escolar ao auxiliá-lo. Contudo, a partir de nossas análises embasadas no questionário feito com professores do Ensino Fundamental I, o suporte institucional é um dos maiores agravantes entre os desafios enfrentados por estes educadores. Este fato, porém, não desconsidera a importância de uma postura ativa dos docentes em relação a sua capacitação profissional, que, dentre as respostas, mostrou ser uma prática conjuntamente efetiva, levando em consideração a presença ou não do apoio da gestão.

A falta de compreensão em relação a heterogeneidade dos grupos foi o desafio mais exteriorizado pelos respondentes de nosso questionário, relacionando-se com a falta de tempo, evidenciando uma lacuna na capacitação profissional destes docentes. Isso nos faz refletir que, para além do apoio institucional e da postura ativa dos docentes, há uma necessidade da criação de novos recursos e pesquisas feitas sobre o assunto, para que professores se apoiem ao planejarem aulas, projetos e atividades, englobando uma sala de aula com seres diversos, onde não há um padrão a ser seguido, mas sim, diversas inclusões a serem feitas.

Com isso, ao final de nossa pesquisa, fica evidente a necessidade da construção de um novo olhar sobre essa pauta na educação inclusiva. Nosso site informativo vem como uma tentativa de trazer elementos que elucidem o assunto, e a partir da análise dos dados coletados na pesquisa, é visível a demanda existente de pesquisas futuras sobre o tema.

REFERÊNCIAS

ADHD INSTITUTE. **Epidemiology:** ADHD affects people of all ages, and prevalence rate and symptom presentation varies between children, adolescents and adults. 2021. 1 p. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/jped/a/qf7pYBWn4j4KMgtXLQ-CHmgc/?lang=pt>>. Acesso em: 23 de novembro de 2021.

AINSCOW, Mel. **Promoting inclusion and equity in education:** lessons from international experiences. v. 6. ed. Taylor & Francis Online. Oxfordshire: 2020. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20020317.2020.1729587?scroll=top&needAccess=true>>. Acesso em: 22 de novembro de 2021.

ARAÚJO, Alexandra Pruber de Queiroz Campos. **Avaliação e Manejo da Criança com Dificuldade Escolar e Distúrbio de Atenção.** Jornal Pediatria (online). 2001, v. 78, suppl 1. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/jped/a/qf7pYBWn4j4KMgtXLQCHmgc/?lang=pt#>>. Acesso em 23 de Novembro de 2021.

ARAÚJO, Joselaine da Silva Gonçalves; TEIXEIRA, Verônica Rejane Lima. TDAH - Déficit de Atenção no Contexto Escolar. **Id Online: Ver. Mul. e de Psic.** Vol. 14, N. 53, p. 858-866. Dezembro/2020. Disponível em: <<https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/viewFile/2918/4548>>

BENDINELLI, Rosanna Claudia. **Atendimento educacional especializado (AEE):** pressupostos e desafios. Ed. Diversa. São Paulo: 2018. Disponível em: <<https://diversa.org.br/artigos/atendimento-educacional-especializado-pressupostos-desafios/>>. Acesso em 22 de novembro de 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Portaria Ministerial n° 555. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF, 2007. 15 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em 23 de novembro de 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota Técnica 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE.** Brasília, DF, 2014. 4.p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott-04-secadi-dpee-23012014&Itemid=30192>. Acesso em 23 de novembro de 2021

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.** Brasília, DF, 2008. 4 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428diretrizespublicacao&Itemid=30192#:~:text=O%20atendimento%20educacional%20especializado%20%2D%20AEE,alunos%2C%20considerando%20suas%20necessidades%20espec-C3%ADficas>. Acesso em 23 de novembro de 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF, 2008. 19

p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em 23 de novembro de 2021.

CARLETO, Ana Claudia; CAMBIAGHI, Silvana. **Desenho Universal: Um Conceito Para Todos**. 1. ed. Brasil: Mara Gabrielli, 2007. Disponível em: <https://www.maragabrielli.com.br/wp-content/uploads/2016/01/universal_web-1.pdf>. Acesso em 23 de novembro de 2021

DISLEXIA BRASIL. **Definições**. 2015. 1 p. Disponível em: <<http://www.dislexiabrasil.com.br/definicoes.aspx>>. Acesso em 23 de novembro de 2021.

DUEK, Viviane Preichardt. **A Visão dos Professores Sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência**. Disponível em: <http://revistaeletronica1.hospedagemdesites.ws/revista_saberes_praticas/pasta_upload/artigos/a19.pdf>

DUEK, Viviane Preichardt. **Professores Diante da Inclusão: superando os desafios**. Londrina, 2007. Disponível em: <<http://www.psiquiatriainfantil.com.br/congressos/uel2007/066.htm>>

HISTÓRICO DOS MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. **Diversa**. Disponível em: <<https://diversa.org.br/educacao-inclusiva/por-onde-comecar/marcos-legais/#:~:text=Em%20vigor%20desde%202016%2C%20a,inclus%C3%A3o%20social%20e%20a%20cidadania>>

INSTITUTO ABCD. **O Que É Dislexia**. 2020. Disponível em: <<https://institutoabcd.org.br/o-que-e-dislexia/>>. Acesso em: 22 de novembro de 2020.

INTERNACIONAL DYSLEXIA ASSOCIATION. **Definition of Dyslexia**. 2021. 1 p. Disponível em: <<https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>>. Acesso em 23 de novembro de 2021.

MARCHI, Cynthia Mariana Gonçalves Arroyo. Et al. **Necessidade de capacitação dos profissionais na Educação Especial em município paulista**. Revista Científica Multi-disciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 11, Vol. 24, pp. 107-143. Novembro de 2020. ISSN: 2448-0959, Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/municipio-paulista>>

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A Radicalização do Debate Sobre Inclusão Escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação (online). 2006, v. 11, n. 3. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfy5GwyLzGhJ67m/#>>. Acesso em 23 de novembro de 2021.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete Declaração de Salamanca. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - **EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-salamanca/>>. Acesso em 22 de novembro de 2021.

NUNES SOBRINHO, F. P. O stress do professor do ensino fundamental: o enfoque da ergonomia. In: LIPP, M. N. (Org.). **O stress do professor**. Campinas: Papyrus, 2002, p. 81-94.

PAGANELLI, Raquel. **Estudantes com TDAH, dislexia, entre outros, são “alunos de inclusão”?**. Ed. Diversa. São Paulo: 2018. Disponível em: <<https://diversa.org.br/forum/estudantes-tdha-dislexia-outros-sao-alunos-de-inclusao/>>. Acesso em: 22 de novembro de 2021.

PEREZ, Silvana Chatagnier Borges. **Um Estudo das Representações do Ensino Fundamental I de Escolas Públicas e Privadas Sobre a Dislexia: Entre os Saberes Teóricos e os Desafios da Ação Pedagógica**. 2016. 111 p. Dissertação (Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

PERRENOUD, Philippe. **A Pedagogia na Escola das Diferenças: Fragmentos de uma sociologia do Fracasso**. São Paulo: Artmed, 2001.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; STEIN, Jorama de Quadros; VITALIANO, Célia Regina. **Desenho Universal para a Aprendizagem na Promoção da Educação Inclusiva: uma revisão sistemática**. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol.10, p. 01-25. 2020. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1268/908>>

ROSSI, Liene Regina; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. **Concepções dos Professores do Ensino Fundamental Sobre TDAH**. São Paulo: Unesp, 2009.

SALAMANCA, Unesco. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca – Espanha, 1994.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. Inclusão – **Revista da Educação Especial**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, v. 1, 1, p. 7-18, Out/2005. Disponível em: <[HYPERLINK al.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf](http://al.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf)>. Acesso em 22 de novembro de 2021.

TABAQUIM, Maria de Lourdes Merighi et al. Concepção de professores do ensino fundamental sobre a dislexia do desenvolvimento. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** [online]. Jan. - Abr. 2016, v. 97, n. 245, pp. 131-146. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S2176-6681/368214020>>. Acesso em: 22 de novembro de 2021.

THE YALE CENTER FOR DYSLEXIA AND CREATIVITY. **Dyslexia FAQ**. 2017. Disponível em: <<https://dyslexia.yale.edu/dyslexia/dyslexia-faq/>>. Acesso em: 23 de novembro de 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação Inclusiva: Conheça o Histórico da Legislação Sobre Inclusão**. 2020. Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/noticias/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-educacao-inclusiva/>>. Acesso em: 22 de novembro de 2021.

TEZANI, T. C. R. A relação entre gestão escolar e educação inclusiva: o que dizem os documentos oficiais? **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 6, p. 41-61. 2009 Disponível em: <https://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/edi6_artigothaitezani.pdf>

Aponte a câmera do seu celular para o QR Code e conheça o produto citado nesse projeto.



APÊNDICE

QUESTIONÁRIO - Inclusão em sala de aula

1.Você atua em

Escola pública

Escola privada

2.Quanto tempo de atuação?

0-2 anos

3-5 anos

5-10 anos

10+ anos

3.Você já teve alunos com dificuldades de aprendizagem em sala de aula?

Sim

Não

4.Se sim, houve dificuldade para pensar em estratégias pedagógicas para a aprendizagem?

Sim

Não

N/A

5.Quais foram as maiores dificuldades enfrentadas por você? Dê exemplos

6.Houve dificuldade em encontrar recursos efetivos?

Sim

Não

7.A escola em que você atua/atuava ofereceu recursos?

Sim

Não

8.Se sim, quais?.

Recursos materiais (materiais de apoio pedagógico, ferramentas de acessibilidade)

Recursos humanos (assistente de práticas inclusivas, acompanhante terapêutico, estagiários)

Formação (cursos, palestras, oficinas)

Outros

9. Se a escola não ofereceu, você buscou apoio por conta própria?

Sim

Não

10. Se possível, dê exemplos de como isso afetou sua prática.

11. Ao longo de sua trajetória docente, você recebeu formação a respeito de práticas inclusivas?

Sim

Não

12. Qual é o maior desafio que você encontra ao ensinar uma criança com dificuldade de aprendizagem?

13. Quais recursos de formação você acha fundamental para auxiliar na inclusão de crianças com dificuldades de aprendizagem?

Palestras

Cursos

Materiais informativos que dialoguem com a prática docente

DANIELA MARIA DE BARROS MARCIEL GABRIELA

DUARTE DOS ANJOS

SARA ABRAHÃO

SELMA FONSECA SANTOS

06. LITERATURA INFANTIL: CAMINHOS E POSSIBILIDADES PARA A DOCÊNCIA

Trabalho apresentado à disciplina de Projetos em didáticas aplicadas e práticas educacionais – TCC II, do Instituto Singularidades – curso de Pedagogia – como requisito parcial para a obtenção do título de Pedagoga, sob orientação da Prof^a Ma. Ivaneide Dantas da Silva.

SÃO PAULO
2022

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo investigar como a literatura infantil estava inserida no contexto das práticas dos professores e se a elaboração de um guia com orientações para o trabalho com a literatura contribuiria para a práxis do professor, em especial na Educação Infantil. No processo de desenvolvimento da investigação, abordaram-se teoricamente aspectos para um trabalho com a literatura que abarcasse a diversidade de obras e autores, com sugestões de algumas estratégias de práticas para que a leitura literária cumpra com o seu papel e desperte o gosto das crianças pela leitura, com base na contribuição de Auerbach (2014); Cosson (2021); Mariosa e Reis (2011); Martins (2016); Souza *et al* (2014); Soares (2011); Zilberman (2014), entre outros autores. Do ponto de vista metodológico, utilizou-se a pesquisa do tipo qualitativa, que se aproxima do modelo de desenvolvimento e, como complemento à investigação, foi desenvolvido um “Guia com orientações para o trabalho com a literatura com crianças de 4 e 5 anos”, submetido à análise de profissionais da Educação Básica. Os dados oriundos dessa análise evidenciaram o quanto esse guia poderá contribuir para o trabalho dos professores da Educação Infantil com crianças de 4 e 5 anos.

Palavras-chave: Educação Infantil. Literatura. Tradição oral. Literaturas indígenas.

INTRODUÇÃO

Ao longo do percurso acadêmico, as autoras deste trabalho foram tocadas pela questão da literatura em sala de aula, apresentada na disciplina “Oficina de Literatura Infantil e Infantojuvenil”, que despertou um encantamento maior por esse universo mágico, considerando que cada integrante do grupo já trazia uma bagagem voltada ao campo da literatura. Neste sentido, as autoras decidiram fazer desse encantamento a inspiração para a realização do trabalho de conclusão de curso, baseando-se no tema “Literatura Infantil”.

A literatura tem a função de despertar o gosto pela leitura. Por meio dela, pode-se soltar a imaginação, expandir os pensamentos, abrir novos horizontes, tornando-se um sujeito mais crítico. Ela também pode promover o desenvolvimento da concentração e da criatividade, aumentando a sensibilidade e a competência narrativa a partir da análise dos fatos, conforme Cizoski (2015).

Na mesma direção, Candido (1980 apud FERNANDEZ, 2020) afirma que a literatura estimula e alimenta a imaginação, além de oferecer a possibilidade de se colocar no lugar do outro, de aumentar o nosso repertório linguístico, permitindo fazer uma comunicação com o nosso entorno, além de conhecer sua evolução contínua.

No entanto, a leitura não está presente no dia a dia; conforme dados retirados da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, do Instituto Pró-Livro, em sua quarta edição, de 2016, 44% da população não lê e 30% nunca comprou um livro (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2016).

Analisando ainda a referida pesquisa, em sua quinta edição (2020), não parece ter havido melhoria substantiva da relação da leitura no dia a dia das pessoas. A título de exemplo, nesta quinta edição identifica-se que a frequência de livros de literatura indicados pela escola é muito baixa. Os dados indicam que, do universo de 1529 participantes da pesquisa, apenas 9% dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental leem todos os dias, e quase 70% não leem diariamente (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2020).

No que concerne aos dados dos estudantes entre 5 e 10 anos, do universo de 539 participantes, 25% leem todos os dias ou quase todos os dias, em relação aos 21% que não leem, indicando o quanto a escola precisa aprimorar a oferta da leitura literária para os estudantes, pois nem todos os alunos têm acesso aos livros.

Ainda que a escola deva ser o local central para a oferta da leitura, incluindo a literária, promovendo, portanto, o desenvolvimento do hábito e do gosto pela leitura, é possível que esse desenvolvimento ocorra antes do ingresso das crianças no ambiente escolar, e um dos caminhos para isso pode ser pelo envolvimento e o incentivo da leitura por parte das famílias.

Há especialistas que afirmam que a contribuição da família na formação de futuros leitores é muito importante, indicando, inclusive, que, em determinados contextos, existem dois perfis de estudantes quando chegam à vida escolar: aqueles que foram incentivados pelas famílias para o universo literário e aqueles que só tiveram o primeiro contato com a literatura na escola (VIEIRA, 2004).

De acordo com essa autora, “o gosto pela leitura, o ato de ler se processa em longo prazo”, e quando a família consegue e pode contribuir para isso é muito importante, até porque, no contexto familiar, “há um espaço que se isento de cobranças formais como o da escola pode facilitar o acesso à leitura” (VIEIRA, 2004). No entanto, independentemente da família, é papel da escola fomentar sempre o gosto pela leitura.

Outro ponto a se destacar diz respeito à necessidade de ampliação do olhar da escola sobre a diversificação da oferta de literatura para os seus estudantes, combinando temas e autores, especialmente quando se consideram a variedade e as características da sociedade brasileira.

Assim, é preciso indicar que, nessa oferta, não deve haver apagamento dos autores e personagens negros e indígenas, visto que a escola é um lugar essencial para promover práticas que ajudem os educandos a desenvolver o respeito à diversidade e ao tempo do outro, entre outras coisas. A literatura afro-brasileira e a indígena são as ferramentas ideais, pois colocam os personagens negros ou indígenas como protagonistas, resgatando as identidades e valorizando as suas culturas.

Do ponto de vista da literatura afro-brasileira, atualmente existe uma gama de livros cujos personagens são negros, e é preciso que esses livros sejam apresentados aos estudantes nas práticas de leitura em sala de aula, de modo

permanente, e não apenas no “mês da consciência negra, único período no qual a maioria das escolas lembram-se de trabalhar temáticas étnico-raciais” (MARIOSIA e REIS, 2011, p. 46).

O mesmo vale para a literatura indígena. Aliás, cabe destacar o quanto há de estereótipos e preconceitos quando se trata das populações afrodescendentes e indígenas. No caso dos indígenas, por exemplo, Martins (2016) busca explicitar bem que, desde sempre, estes eram apresentados aos estudantes como seres selvagens, bárbaros, rotulando-os e fazendo com que as crianças crescessem com uma imagem negativa desses povos. No entanto, há caminhos para desconstruir os estereótipos e preconceitos, e um deles é pela literatura.

Para os autores Mariosa e Reis, no caso da literatura afro-brasileira, há muitos elementos ricos que ajudam a constituir a nossa cultura e identidade. Por meio da literatura, a escola e o professor podem auxiliar os estudantes a reconhecer a contribuição desses povos – indígenas e afrodescendentes –, desenvolvendo respeito pelo outro e dando valor a essa diversidade que permeia a nossa sociedade.

Diante do exposto, o objetivo deste trabalho foi investigar como a literatura infantil estava inserida no contexto das práticas dos professores de Educação Infantil e se a elaboração de um manual com orientações para o trabalho com a literatura contribuiria para a práxis desses professores.

As hipóteses levantadas foram de que os professores, embora compreendam a importância da literatura para a formação do leitor, precisam de suporte para apropriar-se de um acervo diversificado de obras literárias, alinhado aos procedimentos para uma boa mediação de leitura literária.

Assim sendo, as questões elaboradas para o trabalho foram:

- Como a escola atua na formação de crianças para se tornarem leitores literários?
- Qual é o acervo literário oferecido aos estudantes? Há diversidade de temas e autores?
- Em que medida um material de orientação ao professor pode contribuir ainda mais para a condução da leitura literária no ambiente educativo da Educação Infantil para a formação de crianças leitoras?
- Na oferta dos livros na escola o quanto é relevante a diversidade literária levando em consideração as diversidades étnicas.

Assim, o desenvolvimento deste trabalho teve a intenção de abordar aspectos importantes, entre os quais abrir possibilidades para um trabalho adequado com a literatura, que abarcasse a diversidade de obras e autores, sugerindo algumas estratégias de práticas literárias para que cumpram com o seu papel e despertem o gosto dos alunos pela leitura.

Para compor o arrazoado teórico, foram utilizados autores como Auerbach (2014), que apresenta os aspectos importantes do livro ilustrado e sua origem; Colomer (2002) discorrendo a importância do papel do professor frente a desenvolver o gosto pela leitura nas crianças; Cosson (2021), que aborda a escolarização da literatura infantil; Mariosa e Reis (2011), que discutem a literatura afro-brasileira enquanto instrumento de busca de identidade e promotora de respeito à diversidade; Martins (2016), que aborda a importância do trabalho com a literatura indígena e o papel que ela teve e tem na construção de nossa cultura; Souza *et al* (2014), especialmente porque discorrem sobre os grandes desafios para a superação dos estereótipos frente à literatura afrodescendente; Soares (2011), que trata da contribuição da escola ao abordar a literatura para crianças sem perder o sentido dos aspectos literários; Zilberman (2014), que traz a importância e o gosto pelo ato de ler literatura infantil; entre outros autores.

1. CAMPO DE PESQUISA

Em função da temática desta investigação – literatura infantil e formação do leitor literário –, para indicar a metodologia de pesquisa, retoma-se aqui o seu objetivo, qual seja: *Investigar como a literatura infantil estava inserida no contexto das práticas dos professores de Educação Infantil e se a elaboração de um manual com orientações para o trabalho com a literatura contribuiria para a práxis desse professor.*

As questões que nortearam a pesquisa foram:

- Como a escola atua na formação de crianças para se tornarem leitores literários?
- Qual é o acervo literário oferecido aos estudantes? Há diversidade de temas e autores?
- Em que medida um material de orientação ao professor pode contribuir ainda mais para a condução da leitura literária no ambiente educativo da Educação Infantil para a formação de crianças leitoras?
- Na oferta dos livros na escola o quanto é relevante a diversidade literária levando em consideração as diversidades étnicas.

A hipótese inicial foi de que os professores, embora compreendam a importância da literatura para a formação do leitor, precisam de suporte para apropriar-se de um acervo diversificado de obras literárias, alinhado aos procedimentos para uma boa mediação de leitura literária.

Para tanto, foi feita uma pesquisa do tipo qualitativa, que se aproxima do modelo de desenvolvimento. Trata-se de um tipo de pesquisa cuja modalidade de estudo científico deve gerar algum produto para dar conta de uma problematização (OLIVEIRA *et al*, 2019).

Tendo em conta essa metodologia, o instrumento utilizado foi o

questionário *online*, para coletar informações sobre as percepções dos professores em relação ao trabalho com a formação leitora, o repertório pessoal para o trabalho com a literatura, considerando questões étnico-raciais, bem como quais seriam as contribuições de um material de orientação aos professores para o aprimoramento da formação leitora de crianças da Educação Infantil. Em um segundo momento, foi aplicado outro questionário, a fim de coletar os dados a respeito da contribuição do material desenvolvido – *Guia de orientação para o trabalho com a literatura com crianças de 4 e 5 anos* – em sua prática pedagógica.

O questionário é um instrumento que permite alcançar um número maior de pessoas, de forma rápida e fácil, além de poder ser elaborado com perguntas precisas para a obtenção de respostas fundamentais para dar continuidade à investigação.

O questionário pode ser definido como uma técnica para obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas e sobre todo e qualquer dado que o pesquisador(a) deseja registrar para atender os objetivos de estudo. (OLIVEIRA, 2008b, p. 83)

A aplicação de questionário aconteceu em dois momentos; o primeiro foi aplicado com diferentes professores – de Educação Infantil –, com o intuito de investigar como a literatura infantil estava inserida em suas práticas e se a elaboração de um manual com orientações para o trabalho com a literatura contribuiria para sua práxis.

Em um segundo momento, foi aplicado outro questionário, na ocasião de ir a campo apresentar o material para seis professoras da Educação Infantil, para análise e apreciação, considerando a contribuição desse material em sua prática pedagógica. Os roteiros dos questionários encontram-se no Apêndice B deste trabalho.

1.1. Produto idealizado e realizado

O protótipo – ou produto idealizado – foi desenvolvido coletivamente por todas as integrantes do grupo, a partir da indicação da pesquisa exploratória inicial, para apurar se seria relevante a elaboração de um guia com orientações para o trabalho com a literatura.

Para a criação do guia, foi utilizada a plataforma Canvas, que oferece diversificados recursos, além de ser de fácil utilização.

Houve vários desafios no momento da organização do protótipo, entre os quais o de descobrir a melhor forma de organizar os capítulos, de modo que o propósito ficasse claro, e de selecionar as imagens mais adequadas para o que se queria transmitir.

Superados os desafios, todas colocaram a “mão na massa”, em um processo colaborativo, distribuindo a cada participante do grupo o papel que contemplasse suas habilidades para essa investigação.

Atrelado a isso, outros fatores foram fundamentais para a concretização do guia: uma pesquisa preliminar para verificar se um guia de leitura contribuiria para o trabalho dos professores de Educação Infantil; os estudos teóricos; a orientação das professoras da disciplina; a submissão do protótipo à leitura de uma parecerista externa, especialista em literatura infantil, que trouxe contribuições valiosas.

Posteriormente, o guia foi apresentado para a análise de seis profissionais (cinco professoras de Educação Infantil e uma vice-diretora de escola, que será denominada como professora neste trabalho) com experiência docente nessa etapa da Educação Básica. Com base em um roteiro (vide Apêndice B, roteiro do questionário 2), elas o apreciaram e analisaram, considerando aspectos relevantes da discussão teórica no campo da literatura, as sugestões para o trabalho com a obra literária em sala de aula e as dicas de obras de literatura infantil da tradição oral, afro-brasileira e indígena.

Os dados resultantes dessa apreciação trouxeram várias considerações sobre a relevância do material, indicando que, de fato, o produto idealizado, transformado em *Guia para professores que atuam na Educação Infantil de 4 e 5 anos* (vide Anexo), atinge o propósito pretendido, qual seja, de auxiliar os professores de Educação Infantil em suas práticas literárias.

2. ARRAZOADO TEÓRICO

Neste arrazoado teórico, abordaremos algumas perspectivas para a compreensão do desempenho da literatura em sala de aula, apresentando o foco na conduta das práticas e como elas afetam os estudantes, quanto à preparação, à diversidade étnico-racial e ao apagamento dessa temática.

2.1 Como evitar práticas escolarizadas

Segundo Cosson, “é fundamental que se coloque, como centro das práticas literárias na escola, a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a constituir essas leituras, tais como a crítica, a teoria e a história literária” (2021, p. 23). Nesse sentido, é possível refletir sobre o papel que a literatura tem a cumprir no campo escolar e a forma como deve ser conduzida, trabalhada. Em muitas escolas, é comum ver a mediação sendo feita de maneira equivocada, cumprindo o modelo curricular e desconsiderando o seu papel na formação do leitor literário.

Outra questão, de acordo com o que se pôde observar nos estágios

curriculares do curso de Pedagogia, por exemplo, é que muitas escolas usam a literatura para preencher lacunas, ou seja, quando sobra um tempo se lê uma história. Além disso, é uma prática muito comum nas escolas a literatura ser utilizada para trabalhar conteúdo ou mesmo para responder por escrito às questões de interpretação do que foi lido. Nesse sentido, a literatura, que deveria despertar o gosto pela leitura e expandir a imaginação, torna-se, de certo modo, escolarizada.

Cosson (2021) afirma que a literatura parece não ser ensinada para assegurar o papel de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza, ou seja, a escola está muito amarrada ao currículo, deixando que a literatura seja só mais um texto bonito para ler ou um objeto de estudo para se trabalhar conteúdo. O autor acrescenta ainda que as práticas literárias devem conter a leitura concreta dos textos, e não somente ser usadas para fins didáticos.

Soares (2011) se assemelha a Cosson (2021) ao afirmar que a literatura infantil está sendo inadequadamente escolarizada, além de ser produzida para suprir as necessidades da "clientela escolar". A todo momento, a autora reforça a ideia de que a escolarização constitui a escola e que existe o lado positivo ao dizer "criança escolarizada", mas há uma conotação depreciativa quando se diz "escolarização do conhecimento".

No caso da literatura, ainda que esta deva ser apresentada no contexto escolar, o tratamento a lhe ser dado deve promover o desenvolvimento do pensamento estético, da imaginação e da perspectiva da humanização, e não da escolarização.

Devido à ligação das escolas aos modelos curriculares – ou à falta de formação do professor –, é comum os alunos serem forçados a ler obras literárias somente para cumprir o currículo da escola, para realizar uma atividade, ou até mesmo como um ato "obrigatório", de que todos os alunos precisam participar diariamente. Isso faz com que muitos alunos, de fato, não vivenciem a literatura ou até mesmo percam o gosto pela leitura. "É preciso que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige" (COSSON, 2021, p. 23).

2.2 O papel do professor na formação do leitor literário

O professor tem um papel muito importante na formação do aluno leitor; suas práticas e mediações são cruciais para que a literatura cumpra com um de seus propósitos, que é despertar o prazer pelo hábito de ler.

Colomer (2002) evidencia essa importância do professor, afirmando que, se a literatura oferece uma maneira articulada de reconstruir a realidade, o papel do professor seria, principalmente, de questionar e enriquecer as respostas, esclarecer a representação da realidade que a obra pretendeu construir, mais do que de ensinar os princípios de análise desta.

Corroborando essa ideia, Beton e Fox (1985 apud COLOMER, 2002) atestam que existem três tipos de leitura: ativa, criativa e única. Na leitura ativa, o processo se dá na construção de histórias na mente da criança; neste caso, a escola deve valorizar a compreensão que o aluno traz. No processo da leitura criativa, o leitor cria em sua mente um mundo secundário, fazendo relações entre os personagens, o narrador e o autor, no entanto, a obra é contemplada pelo conjunto de vozes; neste caso, a escola tem o papel de ensinar o leitor a diferenciá-las e viver entre elas. A leitura única parte da ideia de que cada leitura é uma experiência única, mesmo quando se trata de uma releitura, pois o leitor adquire uma participação imaginativa diferente.

Colomer afirma que aquilo que o leitor "traz para o texto é tão importante quanto a contribuição inversa, no sentido em que ele se acomoda à leitura através da mescla de suas experiências literárias e vitais até o momento" (COLOMER, 2002, p. 133), portanto, a escola deve potencializar o respeito pela ressonância individual da leitura.

Diante disso, entende-se que menosprezar os saberes dos alunos é uma verdadeira ignorância, pois estes saberes são de suma importância para a construção do conhecimento e a ligação dos alunos com as manifestações do mundo da ficção.

Retomando a ideia que Colomer (2002) nos apresenta, ao falar da importância do professor e de sua contribuição na formação do aluno leitor, explicitamos a seguir um trecho que diz respeito à contribuição desse docente.

[...] cabe ao professor promover no espaço de aula um espaço interativo, participativo e tentar extrair dos discentes o conhecimento tácito que estes têm para enriquecimento da discussão, uma vez que diversificadas são as multirreferências que compõem cada um. (SOUZA, s.d., p. 6)

Pensamos então, acerca da citação acima, que a promoção de um espaço interativo é fundamental para que a discussão seja cada vez mais enriquecedora, fazendo com que os alunos contribuam para isso.

Nessa perspectiva, o mesmo autor afirma que oferecer aos estudantes livros de qualidade estética, literária e que apostam na inteligência do leitor, apresentando vocabulário variado, é uma das possibilidades para a formação do leitor. Além disso, deixar os livros acessíveis às crianças, organizados de modo que faça sentido para quem usa o espaço, e promover visitas a bibliotecas, livrarias e sebos são outras possibilidades.

E, por fim, mas não menos importante: se o professor deseja formar leitores, ele deve ser exemplo. As crianças precisam observar o gosto pela leitura nas pessoas que as cercam, para que as incentivem em sua formação de leitor (SOUZA, s.d., p. 6).

A leitura em sala de aula precisa ocorrer de forma que o tempo seja

capaz de atender, na medida do possível, a cada aluno, em vários aspectos, como de vínculo afetivo, cognitivo e seus próprios conhecimentos prévios.

2.3 Relação texto X imagem

Cabe ao professor, além de conhecer uma gama de livros diferenciados, criar vínculos com a narrativa para que ela seja lida e contada. Esse momento deve ser planejado, tanto do ponto de vista do espaço quanto da forma como as crianças estarão organizadas. No caso da leitura de livro ilustrado, ela deve ser planejada para que os alunos possam observar as imagens, especialmente quando elas são complementares à narrativa, atribuindo sentido para o que está sendo lido.

Ainda sobre o livro ilustrado, Auerbach (2014) chama atenção para o fato de que este tem a função de ajudar na imaginação e composição da narrativa. Isso é notado principalmente no século XX, em que a imagem ganha mais valor nas obras ilustradas, como ressalta a autora.

Outro fator importante a ser observado no livro ilustrado é a questão da nomenclatura, pois podem ocorrer algumas variações nas traduções. Linden (2006) apresenta as seguintes variações de livro ilustrado:

- **livros com ilustração:** o texto é o que predomina; a ilustração tem como função acompanhar o texto, porém a compreensão desse texto independe da ilustração.
- **primeiras leituras:** essa nomenclatura é oriunda do mundo editorial. Está entre romance e livro ilustrado, e é voltado aos leitores que estão em desenvolvimento. Normalmente, a forma é a mesma do romance, com capítulos curtos. A diagramação assemelha-se à das histórias ilustradas, havendo, às vezes, pequenas imagens para acompanhar o texto, o que pode aproximá-la de livros ilustrados.
- **livros ilustrados:** nesses livros, o que predomina são as imagens ao invés do texto, que pode nem existir; no Brasil, esse tipo de livro denomina-se "livro-imagem", e a narrativa se dá entre a estrutura de texto e imagens.
- **histórias em quadrinhos:** a maneira de caracterizar as histórias em quadrinhos ocorre com o planejamento de "imagens solidárias", por meio de quadrinhos e balões; a organização das páginas se dá de maneira compartimentada, ou seja, os quadrinhos são justapostos em diversos níveis.
- **livros pop-up:** livros em que se podem encontrar diversas abas, esconderijos etc. em suas páginas duplas, com possibilidade de ampliar o desdobramento em três dimensões, proporcionando o movimento dos materiais.

- **livros brinquedo:** objetos que estão entre o brinquedo e o livro, havendo elementos de livros, ou livros que trazem tintas, adesivos, texturas etc.
- **livros interativos:** possuem um encarte com atividades múltiplas, como recortes, colagens, pinturas, adesivos etc.
- **imaginativos:** a organização do material e a função específica são vinculadas. Esse tipo de livro traz linguagem por meio da compreensão de imagens. Essas imagens são ordenadas para manter a coerência daquilo que se quer transmitir, e podem ser acompanhadas ou não por palavras ou expressões linguísticas. Finalmente, a ilustração na obra literária, em muitos casos, enriquece a nova estrutura do livro como construção estética e contribui para o desenvolvimento das habilidades de narrativas dos leitores. Por outro lado, pode-se afirmar que, ao escolher as obras literárias para compor o acervo dos ambientes educativos, em especial na Educação Infantil, é muito importante que se considerem os diferentes modelos de livros ilustrados, com base nas nomenclaturas apresentadas acima.

2.4 Literatura afro-brasileira

Este tópico aborda a literatura afro-brasileira e suas contribuições para a formação do sujeito. Segundo Mariosa e Reis (2011), as crianças crescem com a sensação de que os padrões do belo e do bom são aqueles que lhes são apresentados pelos livros infantis. Considerando que a maior parte dos livros publicados traz personagens brancas, as crianças brancas poderão se identificar e se sentir superiores às demais, enquanto as crianças negras poderão alimentar a ideia de serem inferiores e inadequadas. Sendo assim, os autores enfatizam que estas crescerão com a ideia de branqueamento introjetado, achando que só serão aceitas aproximando-se dos referenciais estabelecidos pelos brancos, e, desta forma, rejeitam tudo aquilo que se assemelhe com o universo negro.

Pensando em todas as questões citadas acima, recorre-se a Bento (2011), que traz em sua obra contribuições que ajudam a reforçar essa ideia de que, em nosso país, o corpo negro é marcado por estereótipos negativos. E essa percepção se espalha muito rápido, introjetando, então, a ideia do corpo feio, do cabelo ruim, malcheiroso e sujo relacionado à pessoa negra, gerando o desconforto do pertencimento racial e vergonha na criança negra, que se sente inferior às demais. A autora enfatiza que isso, muitas vezes, acontece já na Educação Infantil, acompanhando toda a vida escolar da criança negra.

Bento salienta ainda que, devido a todas essas questões, as crianças negras experimentam sentimentos de autorrejeição e especulam o desejo de serem brancas, já que lhes foi passada a ideia de que este seria um grupo belo, competente, enfim, superior.

Mariosa e Reis afirmam que

em todo o processo de construção da identidade da criança negra e não negra através da literatura, não há como não ressaltar o papel da escola e dos professores. Através do conteúdo trabalhado em sala de aula e nas bibliotecas, os dirigentes e professores precisam despertar suas consciências para reconhecer a necessidade de um trabalho literário que contemple a diversidade, despertando nos pequenos leitores, senso crítico e discernimento com textos específicos. (MARIOSA e REIS, 2011, p. 49)

As autoras nos alertam sobre os cuidados que a escola precisa atentar para desenvolver um trabalho com a literatura que abarque a diversidade. Sendo assim, os educadores, juntamente com outros profissionais da escola, precisam reconhecer a importância que esta tem para o desenvolvimento integral do educando. Ainda segundo Mariosa e Reis, a literatura infantil tem um papel importante na construção da identidade das crianças, pois sua representação se assemelha ao mundo real, auxiliando na criação de respeito ao outro e à sua cultura.

Aproximando-se, então, da ideia dessas autoras, Bento diz que:

A pedagogia que reforça o preconceito durante a educação infantil, as crianças começam a perceber as diferenças e semelhanças entre os participantes de seu grupo, a reconhecer as próprias características e potencialidades e, dependendo dos recursos afetivos e sociais que lhe forem oferecidos, esse processo pode ser mais positivo ou mais negativo para a constituição de sua identidade. (BENTO, 2011, p. 20)

Desta forma, mais uma vez é preciso reforçar o quanto é importante abordar esses temas desde a primeira infância, de maneira a contribuir para a reeducação do olhar das crianças, para que não cresçam com essa imagem preconcebida.

Conforme Zilberman, “no final do século XIX, o surgimento dos primeiros livros infantis veio para atender às solicitações, indiretamente formuladas, de um determinado grupo social emergente, uma classe média urbana em ascensão” (2005 apud MARIOSA e REIS, 2011, p. 43). É importante lembrar o contexto desse período: a classe emergente era o oposto da população negra; sendo assim, não se tinham livros infantis destinados a ela. Durante esse século, foi assinada a lei da abolição da escravidão, mas é importante pensar e refletir se, realmente, com essa lei as pessoas negras passaram a usufruir os mesmos direitos que a burguesia ou se, desde então, os negros se tornaram protagonistas dentro das obras literárias, se eles deixaram de ser representados de forma estereotipada.

Segundo Souza (2005 apud MARIOSA e REIS, 2011), após a abolição, o discurso sobre o negro visto como escravo é substituído pelo termo “negro cidadão”. Entretanto, ou ele emerge como um ser brutalizado e sujo, ou como o bom crioulo passivo. O autor salienta ainda que o negro sempre apareceu, desde os seus

primórdios, tanto na história quanto na literatura, porém, sendo representado de forma estereotipada e inferiorizada.

Diante do exposto, percebe-se que as instituições, em especial a escolar, têm um papel importante na desconstrução desta percepção. E fazer um trabalho com a literatura afro-brasileira deve ir além da leitura de obras com personagens negros como protagonistas; é preciso usufruir dessas leituras, fazendo leituras compartilhadas e conversas após a leitura que promovam esse reconhecimento e a valorização da cultura presente na obra.

Partindo deste pressuposto, as autoras Souza *et al* (2014) alertam para a necessidade de reeducação social para o convívio com as diferenças, ressaltando que a escola deve promover práticas que contribuam para a aceitação das diversidades étnico-raciais; sendo assim, os professores precisam buscar sensibilizar o olhar dos alunos em busca de mais criticidade sobre as obras publicadas como literatura afro-brasileira.

Mariosa e Reis argumentam que “atualmente, os textos voltados ao público infantojuvenil buscam romper com as representações que inferiorizam os negros e sua cultura” (2011, p. 45). As autoras acrescentam que estas representações mostram o cotidiano, o preconceito, a religiosidade, dentre outras questões que buscam resgatar a identidade e valorizar a cultura.

Ainda sobre a literatura afro-brasileira, de acordo com Jovino:

há também os livros que retomam traços e símbolos da cultura afro-brasileira, tais como as religiões de matrizes africanas, a capoeira, a dança e os mecanismos de resistência diante das discriminações, objetivando um estímulo positivo e uma autoestima favorável ao leitor negro e uma possibilidade de representação que permite ao leitor não negro tomar contato com outra face da cultura afro-brasileira que ainda é pouco explorada na escola, nos meios de comunicação, assim como na sociedade em geral. Trata-se de obras que não se prendem ao passado histórico da escravidão. (2016 apud MARIOSA e REIS, 2011, p. 45)

A curadoria dos livros de temática afro-brasileira deve acontecer de forma cautelosa, pois as obras e as representações nelas contidas farão toda a diferença para o aluno. Bem como alertam Mariosa e Reis (2011), a construção da identidade se inicia na infância, sendo assim, o indivíduo sofrerá a influência de todos os referenciais que lhe forem apresentados.

Na mesma direção, Souza *et al* destacam o quanto deve haver “um olhar crítico e observar os critérios estéticos que consagram a literatura e as artes para não correr o risco de banalizar o literário” (2014).

Por conseguinte, o que se buscou apresentar nos parágrafos anteriores se resume ao que dizem Mariosa e Reis: “a literatura afro-brasileira precisa

ser compreendida e valorizada em suas riquezas de abordagens e significados, mas com o devido cuidado para não reproduzir estereótipos e valores etnocêntricos” (2011, p. 46); portanto, os educadores precisam atentar para essas questões em suas práticas.

2.5 Literatura indígena

A rica literatura de temática indígena contribui para romper com o estereótipo negativo voltado aos povos indígenas, como bem alertam Munduruku (2021) e Martins (2016).

No caso da literatura indígena, Munduruku (2021) enfatiza que a mesma continua procurando o seu lugar de pertencimento na literatura brasileira. Para ele, existem hoje muitos autores indígenas que escrevem para o público infantojuvenil, trazendo aspectos de conscientização acerca dos valores que os povos originários carregam.

Munduruku pontua que suas obras literárias têm a finalidade de fazer com que as crianças não indígenas percebam o indígena que há nelas ao construir sua identidade. Ele acrescenta que o sentimento de pertencimento é importante para que se possam abrir caminhos em busca de um país mais respeitoso, tendo também como propósito educar o olhar das pessoas.

Ao escrever em defesa da literatura indígena, para que não seja subalterna, Munduruku (2018) argumenta que a história do Brasil é contada nas escolas a partir de um único ponto de vista, o do colonizador, no caso, e que o indígena sempre fica para depois, sendo taxado de desqualificado.

Desta forma, parte-se do princípio de que os povos indígenas fazem parte da identidade do nosso país, e a abordagem da literatura indígena deve ser introduzida nas escolas de modo a garantir um reconhecimento de tal contribuição pelos estudantes, além de desenvolver o sentimento de alteridade dentro e fora do ambiente escolar. Embora muitas obras tenham grande potencial para serem abordadas no contexto escolar, a difusão da temática indígena, nesse contexto, parece pouco explorada, no entender das autoras deste trabalho.

Martins (2016) traz reflexões importantes, que dizem respeito à construção e à importância da literatura de temática indígena no Brasil. Para a autora, essa temática tem suas manifestações desde o período colonial, em que o índio era apresentado como um ser bárbaro, primitivo, exótico ou puro, e, sucessivamente, foi ganhando novos sentidos. No período romântico, houve necessidade de valorização nacional, e o indígena passou a ter um *status* de “bom selvagem”; no Modernismo, o indígena ganhou voz e foi agregado à brasilidade através da valorização da linguagem e da identidade cultural.

Ainda assim, Munduruku (2018) diz que os povos indígenas sempre foram considerados inferiores em relação aos demais brasileiros, e que, por muito

tempo, foram alvo de políticas públicas que teriam como objetivo integrá-los à sociedade, mas para isso precisavam ser “civilizados”. Em virtude disso, os povos indígenas foram deixando o silêncio e criaram voz para garantir os seus direitos e serem respeitados como qualquer outro cidadão brasileiro. Foi a partir da quebra deste silêncio que “entraram” na história, sendo vistos com outro olhar.

O autor prossegue, dizendo que os indígenas e sua cultura estão ocupando cada vez mais o seu lugar nas artes, na música e na literatura, o que justifica ainda mais a relevância em destacar a literatura indígena neste trabalho.

2.6 Contos da tradição oral

Os contos da tradição oral são narrativas que trazem ensinamentos da cultura de épocas remotas. Esses contos foram compilados por autores como os Irmãos Grimm, Charles Perrault e vários outros, que se tornaram conhecidos do público.

Segundo Fang (2019), os contos populares são apresentados como narrativas históricas que mostram a cultura humana passada pela tradição oral; como as condições de vida eram muito difíceis, havia a necessidade de recorrer ao simbólico para mostrar a dura realidade, assim, o mesmo personagem pode aparecer em diversas histórias, em uma estrutura de escrita estável.

Os propósitos dessas narrativas, transmitidas oralmente, de geração em geração, eram apresentar o comportamento de um determinado grupo social, comunicar uma mudança na vida da comunidade, ensinar os mais novos, obter o conhecimento de novas culturas, entre outros.

Do conjunto de contos da tradição oral, destacam-se aqui os contos clássicos, como Chapeuzinho Vermelho, Patinho Feio, João e Maria, Os Três Porquinhos, Rapunzel, Branca de Neve, A Bela Adormecida, entre outros, que começaram a ser contados para as crianças, sendo que um dos pontos importantes desse gênero é a questão da violência, o uso da força para reagir pela sobrevivência ou pelo viés da maldade, incluindo também algumas ações características, como feitiço, envenenamento, falas de animais por magia etc.

Assim como nas brincadeiras, as fantasias dos contos da tradição oral têm um papel fundamental no desenvolvimento emocional da criança, auxiliando a criar, por exemplo, o sentimento de esperança, e a entender que, apesar das dificuldades, existe a possibilidade de lutar e não desistir dos seus sonhos. Além disso, estimula a imaginação, criando saídas para as histórias de acordo com o que acontece no seu dia. Utilizando os pensamentos mágicos dos personagens, de quem lê e de quem cria, usando aquela imaginação, a criança aprende a lidar melhor com seus sentimentos ao longo da história que está sendo lida (ZILBERMAN, 2014).

2.7 Orientações didáticas

Para que a literatura cumpra com o seu papel humanizador, é preciso que seja adequadamente mediada pelos educadores. Sendo assim, neste tópico são abordadas a importância dessas práticas e as orientações para que sejam realizadas de maneira adequada.

Partindo do pressuposto de que “o ensino da literatura deve ter como centro a experiência do literário [por isso ser] tão importante a leitura do texto literário quanto às respostas que construímos para ela (COSSON, 2021, p. 47), entende-se que não basta somente ler a obra literária, é necessário compreendê-la, estabelecendo relações com o que foi lido.

Cosson (2021) destaca que as aulas de literatura tradicional oscilam entre aprender, por meio da literatura, as questões de conhecimento de história, teoria e crítica e a literatura em si, ou seja, as habilidades dos alunos são exploradas por meio da literatura, mas ignoram outras aprendizagens, que consistem, por exemplo, em experienciar o mundo por meio da palavra.

Sendo assim, o autor reforça que é preciso restabelecer as dimensões de aprendizagem para que o processo de letramento literário atinja seu modo satisfatório. Ele demonstra que as práticas em sala de aula devem ir além da leitura das obras, pois a literatura deve ser criticamente compreendida pelo aluno. Dessa forma, o professor deve proporcionar estratégias para que os alunos desenvolvam a criticidade, de modo que possam ultrapassar o mero consumo de textos literários.

O *Guia de planejamento e orientações didáticas* (SÃO PAULO, 2014) propõe algumas estratégias de práticas com as obras literárias. O documento orienta sobre alguns procedimentos a serem realizados pelo professor antes, durante e no final da leitura, resumidos a seguir:

- **Antes:** o professor deve apresentar a capa, o autor, o ilustrador e antecipar informações de quem são os personagens e o cenário onde se passará a trama. Isso auxilia o aluno a se interessar pela obra, além de situá-lo durante a leitura.
- **Durante:** o professor pode fazer comentários sobre a trama e seus personagens, convidando os alunos a participar também; pode fazer comparações de momentos da história com acontecimentos do cotidiano, tanto do professor quanto dos alunos; pode mostrar as ilustrações, buscando ressaltar a relação destas com o texto.
- **Final:** é importante o professor compartilhar com os alunos os pontos da história de que mais gostou e pedir a eles que também compartilhem. Pode-se, também, reler alguns trechos, retomar as ilustrações e convidar os alunos para folhear o livro com as próprias mãos.

Ao discutir sobre letramento escolar, Rojo (2004) diz que, na maioria das vezes, a escola busca utilizar práticas lineares e literais para que o currículo se cumpra, como a memorização, a localização de informações em textos, dentre outras, sem levar em consideração que ser letrado é mais do que isso, ou seja, é saber interpretar os textos de modo a construir sentido para o leitor.

Segundo a autora, a leitura para compreensão envolve várias capacidades leitoras, e destaca as seguintes: decodificação, compreensão e apreciação e réplica do leitor em relação ao texto.

No caso da *decodificação*, está relacionada ao processo de alfabetização, que pressupõe a combinação de vários aspectos, como o conhecimento do alfabeto, a decodificação de palavras e textos em textos escritos, o reconhecimento de palavras globalmente, o desenvolvimento de fluência e rapidez na leitura etc.

A compreensão envolve diversas estratégias: ativação de conhecimento de mundo, que está relacionado aos conhecimentos prévios do leitor que ele põe em ação ao entrar em contato com o texto. Na ausência de conhecimentos prévios, outras estratégias contribuem para auxiliar na compreensão do que está sendo lido envolve:

- **antecipação:** a partir dos elementos do texto, como ilustrações, título, suporte, o leitor levanta hipóteses sobre que tipo de informação esse texto aborda.
- **checagem de hipóteses:** já que o leitor levanta hipóteses sobre o texto a ser abordado, ao longo da leitura ele poderá ir checando para ver se o que foi pensado anteriormente está de acordo; sendo assim, ele pode tanto confirmar as suas hipóteses como mudá-las.
- **localização/cópia de informações:** em algumas situações de leitura, o leitor está constantemente buscando informações, seja em enciclopédias ou no meio virtual; para isso, ele sublinha, copia e cola, grifa, enfim, utiliza várias formas de armazenar essa informação.
- **comparação de informações:** durante o ato da leitura, o leitor está, constantemente, fazendo uma comparação, seja de um texto para outro, seja com base nos seus conhecimentos; assim, ele vai dando sentido ao texto lido.
- **generalização:** uma conclusão geral do tema abordado; é uma das estratégias que mais contribuem para o resultado de uma leitura. Ninguém guarda todo o texto na memória, mas consegue fazer uma síntese dele.
- **produção de inferências locais:** durante a leitura, através do contexto, o leitor interpreta e descobre elementos que podem estar ou não explícitos no texto, entendendo a ideia central do texto (palavras, expressões, imagens).

- produção de inferências globais: a bagagem que o leitor traz (conhecimento de mundo) e que facilita e auxilia na compreensão do texto de uma forma mais efetiva.

Finalmente, a de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto, recuperação do contexto de produção do texto: para interpretar um texto, é preciso saber várias coisas sobre ele, como quem é o autor, qual é o público a que se destina a obra, entre várias outras questões.

- definição de finalidades e metas da atividade de leitura: todo processo de leitura está subordinado a alguma finalidade, seja para estudo, trabalho, entretenimento ou informação. Conclui-se, então, que toda leitura tem uma finalidade de vida, a não ser, por vezes, a leitura escolar.
- percepção de relações de intertextualidade: quando se lê, é possível estabelecer relações com outros textos, tanto os já lidos como os que são mencionados no texto que se está lendo; quando essas relações se conversam pelos temas ou conteúdos referidos, são chamadas de intertextualidade.
- percepção de relações de interdiscursividade: encontrar um discurso e fazer relações com outros já conhecidos que estão emaranhados com este; o texto acadêmico, por exemplo, promove muito essa possibilidade.
- percepção de outras linguagens: vários elementos constroem um texto, muitas vezes deixando de ser somente a linguagem escrita; por exemplo, ilustrações, sons, gráficos, mapas, dentre outras linguagens.
- elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas: sempre que lemos, reagimos ao texto, ou seja, apreciamos o belo e o feio, sentimos prazer, gostamos ou não e diversas outras reações que cada um terá, de acordo com a sua percepção do texto. Dessa forma, ou você para com a leitura, ou busca ler muito mais.
- elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos. É possível discutir com o texto; veja se você concorda ou discorda de alguma ideia ou coisa.

No caso do trabalho de formação leitora com crianças de 4 e 5 anos, Teberosky e Colomer (2003) afirmam que leitura compartilhada é um dos caminhos para essa formação. A boa mediação do professor durante a leitura resulta na interação dos alunos com os textos e com o grupo, por meio de dúvidas, hipóteses, estabelecimento de relação com outros textos e autores que já conheceram etc. Garantir uma participação mais ativa das crianças no momento da leitura compartilhada contribui bastante para que elas passem a demonstrar mais interesse pelas histórias

que escutam.

Outro ponto que essas autoras abordam, em sua obra, é que as crianças adoram ouvir várias vezes a mesma história, e isso as ajuda em vários quesitos, tais como: memorizar a história para recontá-la ou fazer comentários acerca dos personagens, de passagens, cenários, reconhecimento do título ou assunto; elas também podem antecipar os acontecimentos da história que será lida.

As autoras sugerem aos professores algumas propostas de práticas de leitura com as crianças: preparar um ambiente/espaço confortável e agradável para a contação e/ou leitura da história; fazer uma boa curadoria, dando atenção aos critérios, ritmos, vocabulário e conceitos; repetir leituras de um mesmo livro; apresentar o livro que vai ser lido (conteúdo, título, autor, capa); despertar o interesse das crianças inserindo-as nas discussões; estimular a releitura; oferecer-se como modelo de leitor para as crianças; abrir a possibilidade de os alunos escolherem os livros, dando enfoque a suas preferências; estimular o empréstimo de livros, sendo estes diversificados. Finalmente, é fundamental escolher bem o lugar onde os livros ficam disponíveis para as crianças, para que elas os alcancem e tenham contato com eles no momento que quiserem.

Para obter uma leitura interativa, o professor não precisa transformar a leitura monológica do texto em um diálogo cotidiano. Ao contrário, deve tentar fazer com que as crianças “entrem” no mundo do texto, que participem da leitura de muitas maneiras. (TEBEROSKY e COLOMER, 2003, p. 127)

Refletindo sobre este comentário, pôde-se concluir o quanto o professor como leitor auxilia na imersão dos alunos no mundo fantasioso das histórias.

2.8 Estratégias de curadoria

Este tópico aborda a importância da seleção dos textos literários e as estratégias que os professores devem utilizar para uma seleção adequada.

Cosson (2021) aponta três fatores envolvidos na seleção da literatura na escola: seleção de acordo com os fins educacionais e/ou pedagógicos; baseada na faixa etária ou no ano escolar; e relacionada com as condições oferecidas para a leitura literária na escola.

Através das experiências de vida das autoras, tais como as vivências nos estágios em diferentes instituições, foi possível observar que a escolha das obras literárias, na maioria das vezes, é feita com base na faixa etária e nas condições oferecidas, ou seja, no acervo que a escola possui, que muitas vezes é caracterizado pela ausência de diversidade de obras e autores, sem contar certa dificuldade dos professores para instigar os alunos ao gosto pela leitura, à semelhança do que aponta Cosson:

Infelizmente, na maioria das escolas brasileiras, a biblioteca, quando existe, é sinônimo de sala do livro didático, não tem funcionários preparados para incentivar a leitura e apresenta coleções tão reduzidas e antigas que um leitor desavisado poderia pensar que se trata de obras raras. (COSSON, 2021, p. 32)

Dando sequência, pode-se dizer que o repertório de leituras do professor, ou seja, os livros que leu ou lê, é de suma importância.

Diante do exposto, reflete-se sobre quais estratégias o professor deve utilizar para a seleção adequada de obras que contemplem e respeitem a faixa etária dos discentes e que cumpram o seu papel formador.

Até pouco tempo atrás, essa questão era relativamente fácil de responder. O professor precisava apenas seguir o cânone, ou seja, aquele conjunto de obras consideradas representativas de uma determinada nação ou idiomas. (COSSON, 2021, p. 32)

A partir do que foi citado, esse mesmo autor afirma que o cânone passou a ser muito questionado, denunciando os preconceitos de gênero, classe, e etnia, dentre outras questões, mas não pode ser ignorado, pois também guarda parte da nossa identidade cultural.

Além disso, se faz necessário caminhar em direção à escolha das obras a partir da pluralidade e diversidade de autores. Cosson afirma que este caminho busca romper com a hierarquia imposta pela crítica literária e abrir a escola a todas as influências, além de liberar os professores do método tradicional e das exigências estéticas.

Aceitar a existência do cânone como herança cultural que precisa ser trabalhada não implica prender-se ao passado em uma atitude sacralizadora das obras literárias. Assim como a adoção de obras contemporâneas não pode levar à perda da historicidade da língua e da cultura. (COSSON, 2021, p. 34)

Entende-se, então, que é preciso valorizar a cultura presente nas obras e entender que ela ajudou a constituir a nossa própria cultura e identidade; dessa forma, também é preciso trabalhar com a diversidade.

Portanto, ao escolher as obras literárias que serão lidas para as crianças, o professor precisa entender a importância de abarcar a diversidade, de modo que as crianças sejam contempladas em suas diferentes especificidades, além de criar o respeito e valorizar as diferentes culturas representadas na obra. Cosson reforça que

As obras precisam ser diversificadas porque cada uma traz apenas um olhar, uma perspectiva, um modo de ver e de representar o mundo. Em lugar de relações intertextuais e um discurso que se edifica justamente com a premissa de nada prender em seu interior, a literatura na

escola precisaria de obras, gêneros e autores diversificados, porque o importante é acumulá-los em um painel tanto mais amplo quanto mais vazio de significado. (COSSON, 2021, p. 35)

Partindo dos pontos abordados nos parágrafos anteriores, buscam-se ressaltar a importância e o cuidado que se deve ter ao escolher as obras literárias a serem apresentadas para os alunos, e como isso deve ser feito.

A seguir, alguns critérios a serem utilizados para a seleção de obras literárias (BRASIL, 2018):

A linguagem do texto:

- não deve se restringir, apenas, a palavras utilizadas no cotidiano;
- deve apresentar figuras de linguagem, como metáforas, metonímias etc.;
- deve permitir diferentes leituras;
- deve ser compreensível para a faixa etária.

As imagens:

- devem apresentar evidências de interação com o texto verbal, contribuindo para o encantamento do leitor.

A temática:

- deve ser adequada ao público a que se destina;
- deve contribuir para a consolidação e/ou ampliação do repertório de temas dos leitores.

Para finalizar, citam-se Teberosky e Colomer (2003), quando afirmam que os livros infantis devem permitir que se ofereçam histórias interessantes e enfatizam que se deve ter o cuidado, ao escolher a obra, de não fazê-lo baseando-se somente em fins educativos; é preciso levar em consideração os aspectos que promovem o prazer pela leitura.

A seguir, procede-se à análise dos dados.

3. ANÁLISE DE DADOS

Com vistas a responder às perguntas de pesquisa colocadas neste trabalho, quais sejam: Como a escola atua na formação de crianças para se tornarem leitores literários? Qual é o acervo literário oferecido aos estudantes? Há diversidade de temas e autores? Em que medida um material de orientação ao professor pode contribuir ainda mais para a condução da leitura literária no ambiente educativo da Educação Infantil para a formação de crianças leitoras? Na oferta dos

livros na escola o quanto é relevante a diversidade literária levando em consideração as diversidades étnicas? o grupo primeiramente fez um levantamento preliminar com 11 professoras de Educação Infantil, a fim de identificar como a literatura infantil estava inserida nas práticas dessas profissionais e se seria relevante a elaboração de um manual com orientações para o trabalho com literatura.

Nesse levantamento ficou evidenciado que todas as participantes selecionavam, com antecedência, o livro de literatura a ser lido para as crianças.

Os critérios para essa seleção envolvem, muitas vezes, a articulação com o tema ou conteúdo que se pretende desenvolver no período.

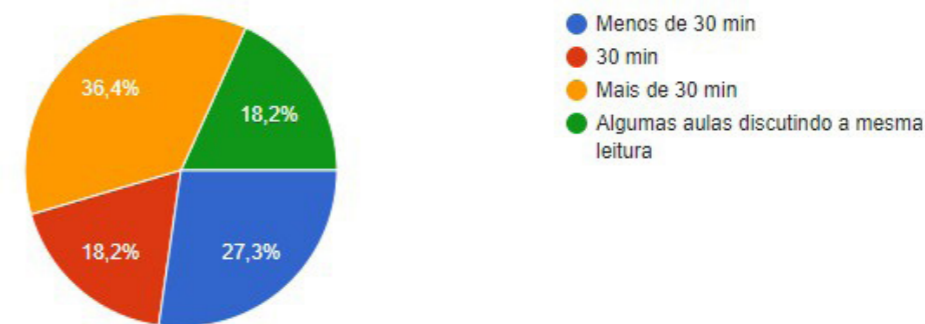
Sobre esse aspecto – escolha pelo tema ou conteúdo a ser desenvolvido no período – Cosson (2021) ressalta que as práticas literárias devem ser vinculadas a uma leitura concreta dos textos, e não somente usada para fins didáticos. Na mesma linha, Soares (2011) destaca que a abordagem da literatura infantil, na escola, muitas vezes está sendo inadequadamente escolarizada. Para Cosson (2021), o trabalho com o texto literário deve assegurar a construção e a reconstrução da palavra que nos humaniza, posição da qual compartilham as autoras deste trabalho.

Uma professora mencionou que há indicação dos gêneros trabalhados no ano escolar, mas com “o objetivo de ampliar o repertório das crianças”, que as autoras imagina tratar-se do repertório literário.

Conforme os dados obtidos pelo questionário, os livros selecionados abrangem a diversidade cultural do país (literaturas indígenas e afro-brasileira), e a condução das leituras ocorre de formas variadas, como *apreciação de imagens*, *dramatização* e utilização de *elementos e adereços chamativos*. Sobre a dramatização, é preciso refletir como esse trabalho é feito, considerando, inclusive, a adequação do texto literário para o texto teatral, para posterior dramatização com as crianças. As autoras entendem que o ideal para esse tipo de proposta seria um estudo mais aprofundado de como fazer a adaptação da obra literária para ser dramatizada. Sobre os adereços chamativos, as autoras entendem que não parecem ser necessários, considerando que a obra já é o suficiente para a construção da imaginação.

Finalmente, sobre a presença das literaturas indígena e afro-brasileira, uma das respondentes indicou não conseguir lembrar-se “de um autor infantil indígena ou afro específico que eu tenha trabalhado em sala de aula” (DIÁRIO DE CAMPO, APÊNDICE B).

Sobre o tempo disponibilizado para a leitura, parece ter sido relativamente adequado, no contexto geral, caso a leitura ocorra diariamente. No entanto, de acordo com o gráfico 1, a seguir, faltou verificar a periodicidade em que a leitura literária aparece no contexto da sala de aula.



(Gráfico 1)

Finalmente, na questão sobre haver interesse em receber um manual de orientação ao professor que pudesse auxiliar no planejamento das leituras literárias junto às crianças com as quais atua e por quê, todas as respondentes afirmaram que gostariam de receber o manual, com justificativas diversas, como aquisição de conhecimento e ampliação de repertório, ajuda no planejamento das aulas, facilitação na didática.

Com base nessas informações e de acordo com a intenção inicial deste trabalho de conclusão, foi desenvolvido um Guia de orientação para o trabalho com a literatura com crianças de 4 e 5 anos, cujo esboço inicial foi submetido à apreciação de uma especialista em literatura infantil (vide Apêndice A), que validou o seu desenvolvimento.

Posteriormente, o *Guia* foi encaminhado para seis profissionais (cinco professoras de Educação Infantil e uma vice-diretora de escola, denominada como professora neste trabalho) com experiência docente nessa etapa da Educação Básica, que, com base em um roteiro (vide Apêndice B, roteiro do questionário 2), estudaram o *Guia com orientações para o trabalho com a literatura com crianças de 4 e 5 anos* (versão preliminar) e fizeram várias considerações sobre ele.

As considerações feitas pelas profissionais foram organizadas em três tópicos, ou categorias, para ser analisadas:

- Contribuição do Guia para o trabalho docente
- Aprimoramento do Guia
- Difusão do Guia

A análise é apresentada a seguir.

3.1 Contribuição do Guia para o trabalho docente

Uma das questões propostas no roteiro para a coleta de informações sobre a contribuição do Guia para o trabalho docente trouxe informações que podem

considerar que o material atingiu os seus objetivos. Segundo as participantes, o Guia é muito rico, com linguagem clara e objetiva, e contribuirá para o trabalho docente pela abordagem apresentada.

Primeiramente, o guia para professores será muito rico na aplicação do meu trabalho. Sempre me vejo pesquisando livros que contemplem culturas não padronizadas, e esse guia será excelente para minhas futuras leituras e até mesmo projetos! Além disso, me serão muito úteis também as orientações sobre as práticas de leitura. Acredito que há muitos professores que deveriam levar mais em consideração as ideias propostas pelo grupo e o Guia as apresenta de maneira muito clara. (DIÁRIO DE CAMPO, APÊNDICE B, professor 1)

Ao produzir o material, foram considerados os aspectos estéticos, a construção da linguagem do texto e, inclusive, o que é mais relevante, na opinião das autoras, para auxiliar o professor no seu dia a dia: a discussão sobre o papel do professor na formação do leitor literário, as orientações didáticas para a condução das leituras em sala de aula e os procedimentos de escolha das obras (estratégias de curadoria).

Destaca-se o quão relevante foi, para as autoras, saber que a análise da versão preliminar do Guia já mobilizou uma participante a revisitar e ajustar as suas práticas no âmbito do trabalho com a formação leitora das crianças. Segue um trecho de sua resposta:

Com o guia refleti sobre minha prática e ajustei muitas dicas mencionadas para melhor formação leitora das minhas crianças. (DIÁRIO DE CAMPO, APÊNDICE B, professor 2)

Quanto às demais respostas, ficou reiterado mais uma vez que, de fato, o grupo estava no caminho certo ao desenvolver o material, apesar de saber que há muita contribuição teórico-prática em circulação com foco na formação leitora dos sujeitos.

A seguir, novos trechos dos registros feitos pelas participantes sobre a análise feita, referente à contribuição do material.

Trecho 1

O guia tem o poder de exercer influência muito significativa no trabalho docente, pois aborda um tema de extrema relevância em qualquer idade e ambiente. Por se tratar do ambiente escolar voltado a crianças de 4 a 5 anos, considero imprescindível a exploração do assunto, pois acredito que esse tipo de instrução deve ser iniciado o quanto antes, a fim de investir hoje na construção positiva de futuros jovens e adultos. (DIÁRIO DE CAMPO, APÊNDICE B, professor 3)

Trecho 2

O guia para professores possibilitou direcionar o trabalho, para

construir uma consciência acerca da importância de ler, e esse papel dentro da escola cabe ao professor; em contrapartida, o professor é elo incentivador, pode atuar desenvolvendo esse gosto no decorrer de suas aulas e da vida de cada criança. (DIÁRIO DE CAMPO, APÊNDICE B, professor 5)

Trecho 3

É um guia de consulta rápida. Sua organização contribui no sentido de retomada às teorias que são bases nas fundamentações a respeito dos temas/textos citados. (DIÁRIO DE CAMPO, APÊNDICE B, professor 6)

Segundo Colomer (2002), é imprescindível que os professores leiam e contribuam para despertar o gosto das crianças pela leitura. A autora salienta que o papel do professor é importantíssimo para que o aluno desenvolva sua capacidade leitora e desperte para o prazer de ler; dessa forma, foi possível observar que o Guia contribui para reiterar essa visão.

Na organização do Guia, houve a preocupação em apresentar sugestões de obras literárias, por meio da resenha de um conjunto de obras que abarcasse o universo da tradição oral, indígena e afro-brasileira. Ao perguntar aos professores sobre os aspectos do Guia que destacariam como relevantes, as respostas obtidas foram novamente surpreendentes, conforme se vê a seguir:

Trecho 1

Todos! Como citei, refleti sobre minha prática e adaptei as sugestões abordadas para o perfil da minha sala. (DIÁRIO DE CAMPO, APÊNDICE B, professor 2)

Trecho

Posso elencar alguns itens que merecem ser destacados: a disposição, ilustração de excelente gosto, linguagem de fácil compreensão. As obras indicadas trazem histórias fantásticas, e o QR CODE favorece o acesso à obra. (DIÁRIO DE CAMPO, APÊNDICE B, professor 4)

De fato, o cuidado com os aspectos estéticos do material foi intencional, como uma forma de convidar o leitor para o seu conteúdo, por meio de uma leitura leve e provocativa, em oposição a uma leitura cansativa e sem sentido para ele.

Quanto à ilustração, o grupo se preocupou em encontrar uma ilustradora que representasse no papel o desejo coletivo de contagiar os leitores com imagens que exaltassem o tema escolhido, e encontrou inspiração em Auerbach (2014), que afirma que as imagens auxiliam na imaginação e na construção do enredo, e foi essa a intenção das ilustrações para o Guia.

No que concerne à diversidade de obras literárias, foi identificada a relevância do Guia para a ampliação do repertório das professoras. Ao serem questionadas sobre esse ponto, foi mencionado que:

Trecho 1

Com certeza! O guia vai me inspirar a procurar alguns desses livros na escola em que atuo como professora, assim como, possivelmente, pedirei também a compra de alguns deles. [...] A bibliografia. O olhar para o capítulo Sugestões de Livros é encantador, o capítulo Referências precisa ser tão convidativo quanto. Nas bibliografias estão as possibilidades de ampliação de saberes e práticas. (DIÁRIO DE CAMPO, APÊNDICE B, professor 1)

Trecho 2

Sim. Muito! Não conhecia alguns livros sugeridos. (DIÁRIO DE CAMPO, APÊNDICE B, professor 2)

Trecho 3

Sim. Aliás, já me interessei por vários!!! As descrições foram bem sintetizadas e atraentes.

[...]Para mim, o mais relevante seria o compilado de livros que abordam a diversidade, justamente porque há anos tenho muita dificuldade em encontrar obras que protagonizam a cultura afro, ou indígena. (DIÁRIO DE CAMPO, APÊNDICE B, professor 3)

Quanto a este compilado de livros que abordam as diferentes temáticas, foi colocado em um lugar de muito respeito com cada uma, buscando, de maneira cuidadosa, escolher as obras que fazem parte da construção da nossa identidade cultural e que procurassem desconstruir os estereótipos relacionados a negros e indígenas. Cosson (2021) alerta que a literatura não pode desprezar o cânone, que faz parte da nossa cultura, mas é preciso que a escola abarque a diversidade em todas as dimensões, ou seja, obras, temas e autores, pois cada tema traz uma forma diferente de representar o mundo. Seguindo nessa mesma linha de pensamento, Mariosa e Reis (2011) reforçam que os docentes e a comunidade escolar devem entender a necessidade de trabalhar com a literatura que abarque a diversidade, pois esta auxilia os discentes a criar os sentimentos de respeito e pertencimento.

Finalmente, ao serem solicitadas a responder como indicariam o Guia a um colega, ou seja, o que diriam sobre ele, mais uma vez as respostas trouxeram a relevância:

Trecho 1

Eu com certeza falaria da importância de trazermos mais diversidade para o cotidiano da sala de aula, e focaria na facilidade que é este guia, pois ele é claro, sucinto e traz uma bibliografia incrível. (DIÁRIO DE CAMPO, APÊNDICE B, professor 1)

Trecho 2

Sim. Com toda certeza. (DIÁRIO DE CAMPO, APÊNDICE B, professor 2)

Trecho 3

Colega, tive acesso a um material de muita relevância que aborda uma realidade que precisa ser observada diariamente no exercício da nossa profissão. Trata-se do desenvolvimento de bons hábitos de leitura e explora conteúdos fundamentais para abordar com as crianças. Tenho certeza de que vai abrir seus olhos para algum aspecto que pode passar despercebido e vai te ajudar a encontrar o equilíbrio para ajudar seus alunos. Vou compartilhar contigo (assim que permitido), e encorajo você a fazer o mesmo com outros colegas. (DIÁRIO DE CAMPO, APÊNDICE B, professor 3)

Trecho 4

Com certeza indicaria, com a seguinte fala: "É um guia maravilhoso e foi pensado para que professores possam conhecer e acessar algumas das melhores obras, de uma maneira fácil, clara e objetiva. (DIÁRIO DE CAMPO, APÊNDICE B, professor 5)

Trecho 5

Diria que o Guia é necessário e faz um apanhado rápido e direcionado a respeito do assunto. Também diria para se aterem na Bibliografia, porque é rica e pode nos trazer profundidade e mais ideias de como colocar em prática o tema. (DIÁRIO DE CAMPO, APÊNDICE B, professor 6)

As respostas das entrevistadas acima evidenciaram a necessidade de sugestões para o trabalho com a leitura literária no ambiente escolar, bem como a importância de criar bons hábitos de leitura junto aos estudantes. Souza (2008) afirma que oferecer livros de qualidade para os estudantes, de propriedade estética, literária e que apostam na inteligência do leitor, que apresentam vocabulário variado, é uma das possibilidades para a formação do leitor.

Nesses relatos recebidos dos educadores, ficou evidente a necessidade que eles têm de um suporte maior, de materiais com clareza e objetividade para, de fato, promover boas práticas leitoras.

Ainda assim, uma professora afirmou que "não indicaria [o Guia], pois na internet existem várias ferramentas de busca" (DIÁRIO DE CAMPO, APÊNDICE B, professor 5). De fato, na internet existem as ferramentas de busca em função de uma gama de informações, porém a proposta deste Guia é oferecer, em um único material, algumas contribuições para o trabalho docente em uma perspectiva teórico-prática, que pode promover a reflexão do docente na condução do trabalho com a formação leitora, sem contar nas contribuições relativas à otimização do tempo por ocasião do seu planejamento.

3.2 Aprimoramento do Guia

Considerando que a opinião das professoras é de suma importância

para atingir os objetivos traçados inicialmente, foi requisitado que as participantes dessem sugestões para aprimoramento do Guia. Verificou-se, então, que as contribuições foram significativas. As professoras enfatizaram que:

Trecho 1

O Guia está incrível. É um belo convite ao tema. O conteúdo nos convida para importantes reflexões e nos sugere práticas. Deixa a sensação de que há um outro que nos sugere práticas, como fazer acontecer. (DIÁRIO DE CAMPO, APÊNDICE B, professor 6)

Trecho 2

Eu amei este guia. Futuramente podem fazer um podcast. (DIÁRIO DE CAMPO, APÊNDICE B, professor 1)

Trecho 3

Não há nada que eu possa indicar, pois o guia está perfeito. (DIÁRIO DE CAMPO, APÊNDICE B, professor 4)

Trecho 4

No conteúdo, deixaria uma descrição sobre a procura da obra e qualificação. (DIÁRIO DE CAMPO, APÊNDICE B, professor 5)

Trecho 5

Como mencionado na questão 2, sugiro uma pesquisa de campo, ou depoimentos expondo situações atuais ressaltando a

importância da exploração de literaturas adequadas em sala de aula. Em geral, o guia está excelente!!! (DIÁRIO DE CAMPO,

APÊNDICE B, professor 6)

A partir das contribuições acima, ficou evidenciado que o Guia está claro e rico, e a partir dele é possível difundir o acesso para maior alcance dos professores da Educação Infantil. As considerações indicadas nas contribuições das professoras – trechos 4 e 5 – pensamos deixar como uma possibilidade para o aprimoramento futuro do Guia.

Uma professora mencionou que ficou confusa em relação à presença de obras dos Irmãos Grimm.

Eu fiquei um pouco confusa quanto à indicação da obra dos Irmãos Grimm. Eu mesma sou muito fã das histórias, mas não sei se naturalmente as relacionaria com diversidade. De resto, todas as orientações e indicações foram muito claras e ricas. (DIÁRIO DE CAMPO, APÊNDICE B, professor 1)

Perante este comentário, cabe destacar que foi uma opção apresentar

também obras clássicas do universo infantil, pois, segundo Zilberman (2014), os contos da tradição oral têm uma função significativa para o desenvolvimento emocional da criança, a liberdade de criação, além de despertar a imaginação que auxiliará a entender e trabalhar seus sentimentos durante o desenvolvimento da narrativa. Mas é importante ressaltar que esta mesma professora avaliou o Guia dizendo que contém informações ricas e claras.

A questão do QR code foi mencionada por mais uma professora, que mencionou ter sentido falta de QR code direcionado para as bibliotecas públicas, apesar de as sugestões de obras literárias ajudarem:

Ajudam e, no meu caso, ajudam ainda mais pela praticidade tecnológica em ter todas as informações a respeito do livro na palma das mãos. Contudo, senti falta de um QR code que me levasse para o site de alguma biblioteca pública... Todos os links me convidam a comprar quando podemos fazer uso de um acervo incrível e disponível gratuitamente, ampliando ainda mais os caminhos. <http://bibliotecacircula.prefeitura.sp.gov.br/pesquisa/> (DIÁRIO DE CAMPO, APÊNDICE B, professor 6)

Em consideração a essa observação, serão feitas indicações, por meio de QR code, de um *site* de buscas de bibliotecas e de algumas bibliotecas públicas como sugestão para empréstimo do acervo.

3.3 Difusão do Guia

Quanto às sugestões para que o Guia alcance maior visibilidade, muitas ideias foram dadas. Segue uma delas:

É possível sugerir participações na Jornada Especial Integral de Formação (JEIF). A escola em que atuo é bem aberta e disponível para tais assuntos, não são todas as escolas que aceitam. Outra sugestão são as famosas lives e o compartilhamento em grupo de educadores, visto que o tema se faz necessário.

Mas vocês seriam questionadas fortemente sobre as práticas; para além das sugestões e reflexões propostas, os professores questionariam como fazer acontecer frente à ampla realidade da escola pública. (DIÁRIO DE CAMPO, APÊNDICE B, professor 6)

Sobre a possibilidade de o grupo ser questionado em relação a “como fazer acontecer frente à ampla realidade da escola pública”, sabe-se que este será um desafio. No entanto, a partir de uma escuta atenta sobre o que vem a ser essa realidade, podem-se convidar os docentes a indicar quais seriam os pontos propostos pelo material que não poderiam ser levados adiante e quais as possíveis melhorias.

Outras professoras sugeriram divulgar para mais professores e

estabelecer parcerias com as escolas públicas, para a divulgação do material para um público maior.

Trecho 1

Além de divulgá-lo já entre professores conhecidos pelas pesquisadoras, acredito que possam ser feitos projetos e parcerias com escolas, a fim de que a gestão liberasse o conteúdo para toda a comunidade escolar – incluindo professores, inspetores e famílias. (DIÁRIO DE CAMPO, APÊNDICE B, professor 1)

Trecho 2

Acredito que contato com as Secretarias de Educação ou órgãos competentes para uma apresentação do Guia em reuniões de HTPC poderiam iniciar um processo de conhecimento do produto. (DIÁRIO DE CAMPO, APÊNDICE B, professor 4)

O recurso *podcast* também foi sugerido, bem como a divulgação via ferramenta digital.

Trecho 1

Como sugerido acima, um *podcast*. Estamos sempre correndo e com o *podcast* será possível ouvir enquanto dirige ou almoça. (DIÁRIO DE CAMPO, APÊNDICE B, professor 2)

Trecho 2

Após as dicas acima incluídas no guia, enviar o link de apresentação ao maior número de professores, não só de Ed. Infantil, mas também a outros nichos. (DIÁRIO DE CAMPO, APÊNDICE B, professor 5)

Trecho 3

Como vivemos numa era digital, deixo a dica da construção de páginas nas redes sociais com o conteúdo/nicho bem específico e direcionado a um público também específico. Para início da divulgação, sugiro contatos com escolas, instituições religiosas para conseguir espaços em eventos a fim de que o público conheça o conteúdo e amplie seu alcance. (DIÁRIO DE CAMPO, APÊNDICE B, professor 6)

As sugestões indicadas são, de fato, potentes para a disseminação do material e ajudam os docentes a instigar-se ainda mais e a instigar os estudantes para o gosto da leitura. Nesse sentido, essa também pode ser uma possibilidade para o aprimoramento futuro do Guia.

Contudo, a percepção do grupo é de que o material dispõe de muitos aspectos importantes, que auxiliarão na atuação dos professores em sala de aula, ampliando suas práticas literárias. Como orientam Teberosky e Colomer (2003), a boa mediação do docente resulta em maior interatividade dos discentes com as obras lidas, além de uns com os outros.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi mencionado na introdução deste trabalho, ao longo da graduação, a temática da literatura nos mobilizou bastante, especialmente a partir da disciplina “Oficina de Literatura Infantil e Infantojuvenil”, ocasião em que tomamos mais consciência do seu papel em nossa formação. Atrelado a isso, sabe-se que o país tem dificuldade de formar leitores literários, e que a escola é um dos locais centrais nesse processo. Sendo assim, entendemos que a escola deve ter o olhar cada vez mais ampliado para a diversificação da oferta de literatura para os estudantes, combinando temas e autores, especialmente quando se consideram a variedade e as características da sociedade brasileira. Diante disso, tivemos como objetivo inicial investigar como a literatura infantil estava inserida nas práticas dos professores e se a elaboração de um manual com orientações para o trabalho com a literatura contribuiria para a práxis do professor, em especial na Educação Infantil.

Assim, para as questões de pesquisa colocadas: Como a escola atua na formação de crianças para se tornarem leitores literários? Qual é o acervo literário oferecido aos estudantes? Há diversidade de temas e autores? Em que medida um material de orientação ao professor pode contribuir ainda mais para a condução da leitura literária no ambiente educativo da Educação Infantil para a formação de crianças leitoras? Na oferta dos livros na escola o quanto é relevante a diversidade literária levando em consideração as diversidades étnicas? realizamos um levantamento preliminar com onze professoras de Educação Básica, a fim de identificar como a literatura infantil estava inserida nas práticas dessas profissionais e se seria relevante elaborarmos um manual com orientações para o trabalho com a literatura.

Nesse levantamento inicial, os dados revelaram que todas as participantes selecionam, com antecedência, o livro de literatura a ser lido para as crianças. Os critérios para essa seleção envolvem, muitas vezes, a articulação com o tema ou conteúdo que se pretende desenvolver no período, dando-nos pistas de que o foco não é exclusivamente para a formação do leitor literário, mas sim para propósitos didáticos. Somente uma professora destacou que trabalha com os gêneros literários “com o objetivo de ampliar o repertório das crianças”.

Os dados iniciais também revelaram que o trabalho com a literatura abarcando a diversidade cultural do país – literatura de tradição oral, indígena e afro-brasileira – aparece de modo disperso no contexto das práticas, e que a condução da leitura literária ocorre de modo diversificado, com *apreciação de imagens, dramatização* e uso de *elementos e adereços chamativos*. No caso da dramatização, por exemplo, entendemos que seja necessário considerar a adequação do texto literário para o texto teatral, para posterior dramatização com as crianças, o que pressupõe um estudo mais aprofundado de como fazer a adaptação da obra literária para ser dramatizada.

Nesse levantamento inicial, também quisemos saber sobre o tempo disponibilizado para a leitura literária – e nos pareceu que o tempo disponibilizado é relativamente adequado, caso o trabalho com a leitura ocorra diariamente – e se os

professores teriam interesse em receber um manual de orientação ao professor que pudesse auxiliar no planejamento das leituras literárias junto às crianças com as quais atuam e por quê. Com base nas respostas e justificativas diversas, desenvolvemos um Guia de orientação para o trabalho com a literatura com crianças de 4 e 5 anos. Este Guia foi submetido à apreciação de seis profissionais da educação (cinco professoras de Educação Infantil e uma vice-diretora de escola, com experiência docente nessa etapa da Educação Básica) a partir de um roteiro, no intuito de identificar se, de fato, o Guia contribuiria para a prática pedagógica dos professores de Educação Infantil.

Analisando as contribuições dessas participantes, identificamos que a proposta do Guia pode, de fato, contribuir para o trabalho do professor de Educação Infantil na formação do leitor literário. Na análise da versão preliminar do Guia, por exemplo, uma participante revisitou e ajustou as suas práticas no âmbito do trabalho com a formação leitora das crianças; outras participantes indicaram que o material as direcionou para a construção da consciência da importância da leitura na escola, retomando teorias que dão base para a prática.

No Guia, também indicamos sugestões de obras literárias, abarcando o universo da tradição oral, indígena e afro-brasileira; sobre esse aspecto, as professoras destacaram a relevância das indicações para a ampliação do repertório das turmas, e uma delas, por exemplo, já fez uso das sugestões com sua turma.

Ao serem questionadas se indicariam o Guia para algum colega e o que diriam a ele, destacaram, por exemplo, tratar-se de um material necessário, que apresenta um apanhado rápido e direcionado sobre o trabalho com a formação leitora.

Solicitamos também indicações para o aprimoramento do Guia. De um modo geral, houve poucas indicações, entre as quais, a sugestão de mais uma pesquisa de campo para coletar depoimentos ou expor situações atuais do trabalho com leitura literária. Infelizmente, dado o limite desta investigação, essa pesquisa não será feita neste momento, mas, futuramente, temos a intenção de aprimorar o material. Finalmente, seguindo a sugestão de uma das participantes, ajustamos o uso do QR code, que também passou a ser direcionado para algumas bibliotecas públicas.

Para a difusão do Guia, foram dadas algumas sugestões para ampliar o alcance do material. Pensando na realidade das escolas públicas, poderíamos estabelecer parcerias para a divulgação do material e também ampliar a via das ferramentas digitais, potencializando sua disseminação.

Concluimos que o produto elaborado dispõe de muitos aspectos importantes, que podem auxiliar na atuação dos professores em sala de aula, ampliando suas práticas literárias, seguindo a orientação de Teberosky e Colomer (2003), de que a boa mediação do docente resulta na maior interatividade dos discentes com as obras lidas, além de uns com os outros.

Finalmente, com este trabalho ampliamos muito o nosso repertório sobre a leitura literária. A importância de organizar as ações docentes nesse campo, considerando a diversidade de temas e autores, a qualidade da mediação por meio

da leitura feita pelo professor, assim como os cuidados que se devem ter no trabalho com o texto literário a fim de evitar a escolarização foram aspectos fundamentais em nosso processo de aprendizagem. Há um caminho longo a percorrer para tornar o Brasil um país de leitores, e a escola, a nosso ver, é central nesse caminho, o que corrobora nossa hipótese inicial, de que os professores ainda precisam de suporte para apropriar-se de um acervo diversificado de obras literárias, alinhado aos procedimentos para uma boa mediação de leitura literária.

REFERÊNCIAS

- AUERBACH, Patricia Bastos. **A imagem na literatura infantil contemporânea e seu papel na leitura em sala de aula**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Pedagogia) – Instituto Superior de Educação de São Paulo, São Paulo, 2014.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. **Práticas pedagógicas para igualdade racial na Educação Infantil**. São Paulo: CEERT, 2011.
- BRASIL. **PNLD literário**: guia digital. Brasília: MEC/SEB/FNDE, 2018.
- CIZOSKI, Amanda Nunes Mulinari de Paula Azevedo. **Produção de texto**. Ipatinga: s.e., 2015.
- COLOMER, Tereza. **A formação do leitor literário**. A narrativa infantil e juvenil atual. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2002.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.
- FANG, Marcella Carine. **Cultura, nacionalismo e cotidiano popular nos contos dos Irmãos Grimm**: da tradição oral à construção de uma autoria. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Rio Grande do Sul, 2019.
- FERNANDEZ, Cida. Literatura como direito humano. **Revista Emília**, São Paulo, p. 1, abril, 2020. Disponível em: <https://emilia.org.br/literatura-como-direito-humano>. Acesso em: 1 set. 2021.
- INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Pesquisa Retratos da leitura no Brasil**. Disponível em: http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf. Acesso em: 15 mar. 2020.
- INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Pesquisa Retratos da leitura no Brasil**. Frequência de leitura de livros de literatura indicados pela escola. Disponível em http://prolivro.org.br/home/images/2020/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2019.pdf. Acesso em: 19 out. 2021.
- LINDEN, Sophie Van Der. (2006) **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- MARIOSIA, Gilmara Santos; REIS, Maria da Glória dos. A influência da literatura infantil afro-brasileira na construção das identidades das crianças. **Estação Literária**, Londrina, Vagão-volume 8, parte A, p. 42-53, dez. 2011.
- MARTINS, Andrea. **A temática indígena na literatura infantil e juvenil** – um percurso. **Literartes**, n. 5, p. 120-149, 2016.
- MUNDURUKU, Daniel. **Literatura indígena: respeito e pertencimento**. Alana, 2021. Disponível em: <https://alana.org.br/literatura-daniel-munduruku/>. Acesso em: 3 mar. 2022.

MUNDURUKU, Daniel. **A literatura indígena não é subalterna**. Itaú Cultural, 2018. Disponível em : <https://www.itaucultural.org.br/a-literatura-indigena-nao-e-subalterna>. Acesso em: 1 mar. 2022.

OLIVEIRA, Ana Cristina Barbosa et al. Métodos e técnicas de pesquisa em educação. **Revista Científica da FASETE**, v. 1, p. 36-50, 2019. Disponível em: https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2019/21/metodos_%20e_tecnicas_de_pesquisa_em_educacao.pdf. Acesso em: 2 jun. 2022.

OLIVEIRA Maria Anória de Jesus. **Literatura afro-brasileira infantojuvenil: enredando inovação em face à tessitura dos personagens negros**. 2008. Trabalho apresentado ao XI Congresso Internacional da ABRALIC – Tessituras, Interações, Convergências, USP – São Paulo, 2008. Disponível em: https://abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/024/MARIA_OLIVEIRA.pdf. Acesso em: 3 set. 2021.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008b.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE, CENP, 2004.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Ler e escrever**: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador - 2º ano. São Paulo: FDE, 2014. Disponível em: http://www.se-pmmc.com.br/lerescrever/arquivos/professor/2_ano_professor.pdf. Acesso em: 20 nov. 2021.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil juvenil. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins *et al.* (Org.). **Escolarização da leitura literária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, Irandy André Lima *et al.* **A literatura infantojuvenil africana e afro-brasileira: Desafios contra estereótipos saturados**. **Cadernos Imbondeiro**, João Pessoa, v. 3, n. 2, 2014.

SOUZA, Leila. A importância da leitura para a formação de uma sociedade consciente. **Revista UNIRB**, Salvador, v. 1, n. 2, p. 101-110, 2008-2009. Disponível em: <https://xdocs.com.br/doc/a-importancia-da-leitura-02-96nwlwkkkpo1#:~:text=A%20leitura%2C%20portanto%2C%20promove%20o,%3B%20Aprendizagem%3B%20Conscientiza%C3%A7%C3%A3o%3B%20Biblioteca>. Acesso em: 2 jun. 2022.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Tereza. **Aprender a ler e a escrever**: uma proposta construtivista. Trad. Ana Maria Machado. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIEIRA, Leticia Alves. Formação do leitor: a família em questão. *In*: **SEMINÁRIO BIBLIOTECA ESCOLAR, III**, 2004, Belo Horizonte. III Seminário Biblioteca Escolar: espaço de ação pedagógica. Belo Horizonte: Escola de Ciência da Informação da UFMG, 2004. Disponível em: <http://gebe.eci.ufmg.br/downloads/308.pdf> Acesso em:

29 set 2021.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

Aponte a câmera do seu celular para o QR Code e conheça o produto citado nesse projeto.



APÊNDICE A

Parecer da especialista

Disciplina: Projetos em didáticas aplicadas e práticas educacionais.

Indicadores	Plenamente satisfatório	Satisfatório	Insatisfatório	Justificativa
O tema de pesquisa é relevante.				Fundamental estudar literatura infantil e sua relevância no espaço escolar, sobretudo quando o trabalho aborda a representatividade na produção nacional.
O projeto atende à demanda específica do seu público-alvo.				Educadores poderão aprender muito com ele!
O projeto possibilita a solução de um problema específico.				Considerando o desconhecimento geral a respeito da literatura infantil e a necessidade de conscientização sobre a falta de representatividade na literatura infantil, acredito que sim.
O projeto tem aderência e potencial para mobilizar o público-alvo.				Sim, provoca muita reflexão.
A avaliação de impacto ou de melhoria das práticas pode ser evidenciada.				Sim.
Os objetivos são possíveis de ser alcançados.				Objetivos parecem claros, o trabalho só precisa de pequenos ajustes.
O referencial teórico está adequado ao protótipo/produto.				Sim, uma ou outra sugestão para refinar a pesquisa e evitar ruídos desnecessários.
O protótipo do trabalho traduz o que está apresentado no projeto.				De modo geral, sim, apenas pequenos ajustes se fazem necessários, mas já foram identificados e serão facilmente solucionados.

APÊNDICE B

Roteiros dos questionários

Roteiro do questionário 1

Você seleciona o livro com antecedência da aula?

Sim Não

Se sim, como isso ocorre?

Fazem parte dessa seleção livros que abordam temáticas indígenas e afro-brasileiras? Se sim, quais são os autores ou títulos das obras?

Como são conduzidas as leituras literárias junto às crianças da turma?

Geralmente, as crianças se interessam pelos livros propostos?

Sim

Não

Quanto tempo você disponibiliza para a leitura e discussões das leituras?

Menos de 30 min 30 min

Mais de 30 min

Algumas aulas discutindo a mesma leitura

Você teria interesse em receber um manual de orientação ao professor que pudesse auxiliar no planejamento das leituras literárias junto às crianças com as quais atua? Por quê?

Nos dê sugestões que gostaria de ler neste Manual.

Você seleciona o livro com antecedência da aula?

Se sim, como isso corre?

Fazem parte dessa seleção livros que abordam temáticas indígenas e afro-brasileiras? Se sim, quais são os autores ou títulos das obras?

Como são conduzidas as leituras literárias junto às crianças da turma?

Quanto tempo você disponibiliza para a leitura e discussões das leituras?

Você teria interesse em receber um manual de orientação ao professor que pudesse auxiliar no planejamento das leituras literárias junto às crianças com as quais atua? Por quê?

Nos dê sugestões que gostaria de ler nesse manual.

Roteiro do questionário 2

Orientação para coleta de dados

Coleta de dados para a finalização do Trabalho de Conclusão de Curso na modalidade Material Didático, apresentado à disciplina de Projetos em didáticas aplicadas e práticas educacionais – TCC I e/ou TCC II –, do Instituto Singularidades – curso de Pedagogia – como requisito parcial para a obtenção do título de Pedagoga(o), sob orientação Ivaneide Dantas, sob título provisório: Literatura infantil, um olhar por inteiro.

Período da coleta: primeira quinzena de abril/2022

Objetivo:

Temos como objetivo investigar se um Guia que aborda a temática da leitura literária para professores que atuam na Educação Infantil de 4 e 5 anos contribui para o auxílio da prática docente.

Para tal investigação, preparamos um questionário no intuito de coletar informações a respeito de como o referido Guia contribui com o trabalho docente e se há aspectos a serem aprimorados. As informações coletadas serão analisadas e o(s) ajuste(s), se necessário, será(ão) feito(s) com vistas à finalização do Guia e do próprio trabalho de conclusão de curso.

Questionário

De que maneira a organização do *Guia para professores* contribui para seu trabalho em relação à formação leitora das crianças? Justifique.

A fundamentação teórica e as orientações apresentadas estão adequadas ou ainda precisam ser aprimoradas? Justifique.

As dicas dos livros de leitura ajudam no momento da escolha das obras a serem apresentadas às crianças? Justifique.

Qual(is) aspecto(s) do referido Guia você destacaria como relevante(s) para o seu trabalho em sala de aula? Justifique.

Qual(is) contribuição(ões) você apontaria para o aprimoramento desse Guia, em geral (conteúdo, formato e aspectos estéticos, imagens etc.)? Descreva-o(s).

Que dica(s) você daria para que o Guia tivesse um alcance maior entre os professores da Educação Infantil? Indique-a(s), comentando-a(s).

Se você tivesse que indicar o *Guia para professores* a um colega, o que você diria a ele? Comente.

São Paulo, março 2022.

(Roteiro produzido pelas estudantes Daniela, Gabriela, Sara e Selma).

CAROLINA PITANGUY CHEQUER
ISADORA DO NASCIMENTO LOPES
JOANA DE ALMEIDA PRADO BARCELLOS
STEFANNI RODRIGUES DA SILVA
TAINÁ SANTOS GONÇALVES MOREIRA

07. O ESPAÇO COMO TERCEIRO EDUCADOR - A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO PARA DESENVOLVIMENTO DE ESPAÇOS POTENCIALIZADORES DE APRENDIZAGENS

Trabalho apresentado à disciplina de Projetos em didáticas aplicadas e práticas educacionais - TCC II, do Instituto Singularidades – curso de Pedagogia – como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga(o), sob orientação da Profª Ma. Fernanda Ferrari Arantes.

SÃO PAULO
2022

RESUMO

Percebendo a comum subutilização dos espaços nas escolas e a falta de exploração da potencialidade dele no desenvolvimento de crianças e bebês, este trabalho teve como objetivos, entender a concepção dos educadores que atendem a primeiríssima infância acerca do espaço e de que forma os mesmos estão sendo formados ou não para entendê-lo como potencial. À luz de teóricos como Malaguzzi (1999), Horn (2004) e Zabalza (1996), foi possível conceituar o trabalho com o espaço na educação infantil. Para responder às perguntas de pesquisa, utilizamos pesquisa qualitativa através de questionário online, onde os resultados demonstraram que para grande parte dos educadores, o espaço é concebido de maneira absoluta e não relacional, desta forma, evidenciou-se que no planejamento, o espaço aparecia apenas como o local onde iriam acontecer as atividades e que grande parte também não havia nenhuma formação sobre o tema por nunca ter pensado nesta possibilidade. Deste modo, os dados obtidos, confirmaram a hipótese inicial e validaram a criação do produto final, que é um material didático direcionado a professores, com o objetivo de subsidiar conceitualmente e através de exemplos práticos e ilustrativos a criação de espaços potencializadores para crianças de 0 a 3 anos.

Palavras-chave: Educação infantil. Espaço escolar. Planejamento pedagógico. Desenvolvimento infantil. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Este trabalho, desenvolvido e idealizado por muitas mãos, nasceu da inquietude ao perceber a comum subutilização dos espaços nas escolas. Decidimos ter como alvo a educação infantil, por acreditar na primeiríssima infância (0 a 3 anos), como período base de transformações, desenvolvimento, exploração, interações e descobertas. As experiências vivenciadas durante essa faixa etária são cruciais para o decorrer da vida e são fundamentais para todos os demais aprendizados e marcos do desenvolvimento.

Sabe-se que a ótica de Loris Malaguzzi na experiência de Reggio Emilia, o espaço é apresentado como o terceiro educador. Na composição e no planejamento docente, o espaço é considerado também como responsável pelo processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, decidimos investigar de que maneira o espaço escolar pode ser pensado e repensado de forma a potencializar as aprendizagens e desenvolvimento das crianças pequenas e de que forma os educadores estão sendo formados ou não para a compreensão do espaço como potencial. Para isso, utilizamos de pesquisa teórica dos autores ZABALZA (1996), OLIVEIRA (2014), HORN (2004), e pesquisa de desenvolvimento através de questionário estruturado com educadores que atendem a primeiríssima infância (0 a 3 anos).

Este trabalho tem como objetivos gerais, conceituar a importância do planejamento dos espaços no contexto escolar e analisar de que forma os educadores

estão sendo formados para entender a concepção de espaço como terceiro educador. Tem como objetivos específicos: Entrevistar educadores que atendam a faixa etária dos 0 a 3 anos, conceituar e refletir sobre a organização de espaços na escola e sobre o papel do professor neste planejamento.

Segundo ZABALZA (1996), os conceitos de espaço e ambiente se relacionam, mas apresentam particularidades. O espaço é definido como o espaço físico, objetos, mobiliário e decoração, ou seja, o espaço palpável, enquanto o ambiente diz respeito às relações que acontecem entre este espaço, afetos e relações entre pares.

Apesar de estar sendo discutido e teorizado o planejamento dos espaços escolares a algumas décadas por teóricos como FREINET (1969), MALAGUZZI (1999) e ZABALZA (1988) o tema ainda parece ser relativamente novo, pouco abordado e ainda entendido como um desafio para alguns educadores. Por isso, procuramos através de embasamento teórico e reflexões críticas acerca do tema, uma forma de dar subsídios para os professores, para que deste modo, possamos contribuir para a reflexão diária.

1. Como a importância do espaço no desenvolvimento das crianças é entendida pelos educadores e a escola?
2. De que maneira a formação dos professores tem contribuído para que o espaço seja entendido como o terceiro educador?
3. Como o espaço tem sido usado no planejamento dos professores?

Acreditamos que refletir sobre essas questões é de suma importância para a prática pedagógica. Pensando nesses aspectos, pretendemos apoiar teoricamente os professores na criação, planejamento e desenvolvimento de espaços potentes de aprendizagem. Dessa maneira, essa pesquisa oferece como produto final, material didático no formato de Ebook que contribui para a formação de professores a respeito do planejamento e transformação de espaços para crianças de 0 a 3 anos.

1. CAMPO DE PESQUISA

A presente pesquisa tem como objetivo fundamentar teoricamente a importância do planejamento de espaços no contexto escolar para a primeiríssima infância, a fim de potencializar as aprendizagens, promover a construção de relações, ampliar as experiências e entender de que forma os educadores estão sendo formados para compreender o espaço como terceiro educador. Para isso, decidimos pela pesquisa teórica.

Com o objetivo de aproximar a teoria da prática, se aproximar das demandas do educador que trabalha com a faixa etária de 0 a 3 anos em relação a composição dos espaços e entender as dificuldades encontradas na construção do

planejamento do mesmo, decidimos pela pesquisa de desenvolvimento, tendo como procedimento de coleta, questionários estruturados disponibilizados virtualmente, para educadores que atendem a essa faixa etária. Segundo Oliveira et. al (2019):

A pesquisa de desenvolvimento está relacionada ao tipo de investigação que abarca esboço, desenvolvimento e avaliação de produto, cuja finalidade é trazer soluções para uma demanda colocada. Nesse tipo de pesquisa a ideia é compreender as características do produto, sua funcionalidade e impactos a partir de seu uso (p.41)

A entrevista com os educadores tem como objetivo, compreender de que maneira os professores estão sendo formados ou não para enxergar o espaço como educador, qual a concepção dos educadores acerca do uso dos espaços e quais as demandas encontradas no dia a dia ao fazer o planejamento.

2. ARRAZOADO TEÓRICO

2.1. PRIMEIRA E PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA

A primeira infância é definida comumente como o período da gestação aos 6 anos de idade, ou até o início do Ensino Fundamental. Ao pensarmos sobre a composição de espaços para a primeira infância, decidimos fazer um recorte etário contemplando crianças de 0 a 3 anos, por acreditar que as experiências vividas durante esse período são de suma importância para o desenvolvimento social, cognitivo, sensorial e afetivo e são base para a construção do indivíduo.

A Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, voltada à causa da primeira infância através da qualificação profissional para a educação infantil, foi a primeira a nomear através da coleção Primeiríssima Infância, este recorte etário que vai da gestação aos 3 anos de idade. "O município que prioriza a Primeiríssima Infância, como é chamado o período que vai da gestação aos três primeiros anos de vida de uma criança, planta sementes para uma sociedade mais justa e saudável." (MARINO, HARASAWA et al., 2014, p.5). Decidimos então por manter essa nomenclatura ao longo da pesquisa para se referir a faixa etária escolhida.

2.2. DESENVOLVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Compreender o processo de desenvolvimento da criança é fundamental para que o professor desenvolva práticas mais sensíveis e respeitadas para estes indivíduos em suas totalidades. Resgatando os fundamentos e as ideias de Henri Wallon em relação ao processo de desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos da sua época, o psicólogo e educador propõe os seguintes estágios de desenvolvimento:

Impulsivo emocional (0 a 1 ano): nessa primeira fase predominam-se movimentos que funcionam como instrumentos que expressam os estados de bem-estar ou mal-estar.

Sensório-motor e projetivo (1 a 3 anos): nessa segunda fase acontecem as explorações mais concretas do espaço físico. A fala também começa a ser atrelada a pequenos gestos. A fase sensório-motor, o bebê constrói esquemas assimilando o meio (LOPES, 1996). Segundo Macedo (1991) essa fase é marcada pela construção prática das noções de espaço, objeto, causalidade e tempo.

Apesar dos estágios serem fragmentados em motor, afetivo ou cognitivo, existe uma relação entre esses conjuntos e, na concepção de Wallon:

É contra a natureza tratar a criança de forma fragmentária. Em cada idade constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão de suas idades é um único e mesmo ser em contínua metamorfose (WALLON, 1981 p.233)

Tendo como base as contribuições de Darwin, Wallon (1989) a partir da perspectiva sócio-histórica relaciona também a importância do meio ao desenvolvimento do indivíduo. Nessa perspectiva:

A mediação do grupo na relação do indivíduo com o meio estrutura relações com o mundo físico e social. Portanto, em alguma medida é necessário que a mediação humana se interponha entre o indivíduo e o meio físico, e isso ocorre através das pessoas, dos grupos e de todas as relações culturais (HORN, 2004, p.16)

Apresentado como parceiro mais experiente, o educador é o mediador entre a criança e o mundo e é através do modo que apresenta o meio e das experiências que possibilita, que as crianças têm a oportunidade de desenvolver-se de forma motora, social, emocional e autônoma. O modo como organiza-se o espaço, os móveis, materiais, e a forma como as crianças e adultos ocupam esse lugar é revelador de uma concepção pedagógica e humana sobre a infância.

Através da Base Nacional Comum Curricular é direcionado um olhar singular para cada criança e garantido que as mesmas sejam vistas como seres de direitos, além de propor que o professor estimule e dê recursos para que o aluno se desenvolva da melhor maneira possível. Para isso, propõe os direitos de aprendizagem e desenvolvimento que:

Asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BRASIL, 2017, p. 37)

Sendo assim, é necessário que muito além de um espaço organizado, o

mesmo seja planejado de maneira intencional, desafiadora, possibilitando exploração, pesquisa, interação, identificação e conseqüentemente o desenvolvimento integral da criança.

2.3. O ESPAÇO

Há diversas formas de se compreender o espaço, HARVEY (2012) traz algumas reflexões acerca do tema e de sua função social o dividindo em três partes: **o espaço absoluto**, que diz respeito ao espaço fixo, ou seja, a localização espacial ou de mapeamento, sem estabelecer relações, **o espaço relativo**, que seria aquele de circulação e movimento, sendo interpretado pelas relações que nele acontecem, e **o espaço relacional** ampliando a concepção de espaço relativo, diz respeito às relações que acontecem entre os indivíduos e o meio e do meio com os indivíduos. Nesta concepção há uma constante troca interna entre os envolvidos, que seguem em constante fluxo de diálogo. Pensando nessa concepção, (VECA et al, 2013), expande o conceito, identificando características desejáveis para ambientes voltados para a primeira infância, baseando-se nos centros de educação infantil de Reggio Emilia:

Quando falamos de espaço relacional, queremos dizer um espaço integrado no qual as qualidades não são estritamente estéticas, elas tem mais a ver com características de "desempenho". Isto significa que o espaço não é composto por zonas funcionais, mas pela fluidez destas. No espaço relacional, o aspecto predominante é a relação que ele possibilita, as várias atividades especializadas que podem ser conduzidas nele e os filtros de informação e cultura que podem ser ativados nesse espaço. (p.20)

Ao pensarmos nesta concepção dentro do espaço escolar, os autores propõem como norteadores, alguns itens e critérios indissociáveis na composição dos ambientes para a educação infantil. O critério central apresentado é o da **relação (p.21)**, nesta concepção o espaço é visto como um instrumento vivo que adquire forma e identidade através das relações e, portanto, deve estar em contínua transformação. É nele que se externam as concepções sobre o tempo, as relações, o currículo oculto e o conceito de criança. Com o objetivo de agir como terceiro educador, o espaço precisa ser flexível, fluido e interconectado, como um próprio ecossistema.

O segundo critério apresentado é o de **bem-estar global (p.19)**, isto é, o ambiente escolar deve ser primeiramente acolhedor, diversificado, estimulante, e promotor de relações, ao passo em que possibilita também a experimentação do individual e do privado.

O conceito de **osmose (p.23)** é apresentado como ponto essencial para o planejamento das escolas da primeira infância, desta forma, a escola não é vista como um lugar alheio ao restante da sociedade e sim como ponto principal dela, portanto, a escola e a cidade devem estar em contínuo diálogo e integração

"O espaço de aprendizagem não é um laboratório isolado dentro de um todo complexo da cidade; mas um lugar onde a complexidade da cidade e a sociedade transformam-se eles próprios em experiência de formação, fornecendo uma riqueza de informações e relações" (p.23)

São expostos também como essenciais os conceitos de **multissensorialidade (p. 24)** - isto é, riqueza nas experiências sensoriais, diversidade de materiais, possibilidade de transformação, exploração dos 5 sentidos, cores, texturas, cheiros, sabores e sons, ou seja, rico em valores sensoriais - **epigênese (p. 27)** - O espaço como flexível e manipulável por todos os envolvidos no processo de aprendizagem - e **comunidade (p.29)** - crianças, professores e comunidade como geradores do projeto educacional.

Baseando-se nas diversas dimensões acima apresentadas por VECA et al (2013), decidimos por usar as citadas nomenclaturas e critérios no decorrer da pesquisa, a fim de respaldar-nos teoricamente.

2.3.1 O ESPAÇO COMO TERCEIRO EDUCADOR

Em As cem linguagens da Criança, MALAGUZZI (1999), fala sobre a potência do espaço como peça-chave na aprendizagem e seu potencial como educador:

Valorizamos o espaço devido ao seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre as pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividades, e a seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele. (p.148)

Nesta concepção o espaço é visto como um instrumento vivo que adquire forma e identidade através das relações que ali acontecem e, portanto, deve estar em contínua transformação, o espaço aqui, vai além do físico e palpável, este é palco para encontros e interações sociais e, ao mesmo tempo deve ser acolhedor e seguro.

É necessário oferecer um ambiente preparado com diversidade de materiais (estruturados e não estruturados), recursos e ferramentas, todos bem-organizados e com fácil acesso, para que as crianças possam usar de acordo com o contexto diário, trazendo novos significados para estes materiais. Os objetos e mobiliários também precisam ser planejados reflexivamente, é por meio dessas escolhas que as crianças terão a oportunidade de explorar diferentes linguagens,

experimental, construir, desconstruir e transformar, tornando a aprendizagem significativa e expansiva. Acerca deste tema FORTUNATI (2021), discorre:

“(...) Pensar nas crianças como indivíduos competentes, ativos e interativos, naturalmente orientados ao protagonismo de experiências que necessita, principalmente no início, estar inserido em um contexto de oportunidades organizadas e estruturantes oferecidas e apoiadas pelo adulto.” (pg. 15)

As dimensões estéticas e relacionais do espaço também são apresentadas como pilares no trabalho de Loris Malaguzzi nas escolas de Reggio Emília, desta forma, o ambiente toma forma a partir da ação dos indivíduos que fazem parte dele, neste sentido, o espaço precisa ser ocupado pelas crianças, suas produções e tudo aquilo que faz sentido para o grupo. Tudo o que é feito por elas é registrado, documentado e selecionado pelos professores com grande cuidado: “As paredes de nossas pré-escolas falam e documentam. As paredes são usadas como espaços para exposições temporárias e permanentes de tudo o que as crianças e os adultos trazem à vida.” (MALAGUZZI, Cap. 3, 2016). Desta maneira, o espaço é capaz de promover identificação; as crianças se veem nele e se sentem pertencentes e valorizados.

Acreditamos que esta visão cuidadosa sobre a dimensão relacional do espaço, entendendo o mesmo como elemento importante para as relações, interações e desenvolvimento das crianças pequenas, deve ser um dos pilares do trabalho do educador que trabalha com a primeiríssima infância. Entendemos que adquirindo este aspecto relacional, o espaço passa a ser também educador.

2.3.2 O PLANEJAMENTO

O planejamento pedagógico deve ser assumido como um processo de reflexão, pois vai além de apenas documentar as ações pedagógicas, ele deve ser visto como uma atitude, nesta perspectiva OSTETTO (2000), discorre:

Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/como o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso não é uma forma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica (p. 177)

Compreendemos que o planejamento pedagógico orienta a prática docente, sendo de fundamental importância no processo de reflexão, onde envolve as ações do educador no cotidiano escolar. Neste sentido, OLIVEIRA et. al (2014) complementa:

O planejamento é ação articuladora da reflexão e de vários fazeres como a seleção, a organização, a mediação e o monitoramento

do conjunto de práticas e interações a que as crianças serão intencionalmente expostas. (p. 314).

Este importante instrumento pedagógico, deve orientar o professor em sua prática, levando em consideração a singularidade de cada grupo de crianças, suas individualidades e a faixa etária contemplada. Nesta tarefa que traz grandes desafios, surgiram indagações sobre como fazer um planejamento para os bebês. Ostetto (2000), nos coloca que, “A realidade continuou a questionar: e os bebês? Como ensinar matemática e ciências aos bebês? E agora, é escola mesmo?” (pág 188)

Refletimos a respeito desta indagação e compreendemos que é importante promover espaço e tempo para que o educador possa pensar em seu planejamento, as propostas voltadas para os bebês. Ao planejar, o professor precisa proporcionar aos bebês, possibilidades de explorar, testar hipóteses e descobrir, tendo o espaço como um caminho para a aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento integral das capacidades sensoriais, sociais, motoras e cognitivas na primeiríssima infância.

Pensando na questão relacional, Ostetto (2000) discorre:

Não adianta ter um “planejamento bem planejado”, se o educador não constrói uma relação de respeito e afetividade com as crianças; se ele toma as atividades previstas como momentos didáticos, formais, burocráticos; se ele apenas age/atua mas não interage/partilha da aventura que é a construção do conhecimento para o ser humano (pág. 190).

O Planejamento conforme ressaltado pela autora precisa ter em sua essência a relação de afetividade e respeito com as crianças, pois segundo Machado (1996, p. 8), o pedagógico não está na atividade em si, mas na postura do educador, uma vez que “não é a atividade em si que ensina, mas a possibilidade de interagir, de trocar experiências e partilhar significados é que possibilita às crianças o acesso a novos conhecimentos”

É necessário, pois, olhar a criança, as diferentes crianças, os movimentos do grupo. É urgente ouvir suas perguntas: no choro, no balbúcio, no gesto, na palavra, na ação. A escuta é disponibilidade ao outro e a tudo que ele tem a dizer. e mais: a escuta torna-se, hoje, o verbo mais importante para se pensar e direcionar a prática educativa (Ostetto, 2000, pág 194)

Para planejar, o docente tem à sua disposição documentos que orientam a construção do seu planejamento, sendo eles; Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Infantil (DCNEI), Projeto Político Pedagógico e o Currículo.

A BNCC apresenta os seis direitos de aprendizagem para a faixa etária de 0 a 5 anos: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. E os campos de experiências que propõem uma nova organização curricular e colocam

a criança como centro do processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Segundo a BNCC: "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." (BRASIL, 2017, p. 37)

Já nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), o planejamento deve ter como eixos estruturantes as interações e brincadeiras:

O complexo trabalho do professor na Educação Infantil, não se restringe a documentos oficiais, é preciso olhar além e "conhecer o grupo de crianças, seus interesses, seu desenvolvimento, o grau de autonomia que elas têm para resolver problemas diversos, as características próprias da faixa etária, a experiência construída na sua história fora da instituição educativa, bem como nos anos anteriores em que frequentou um espaço educativa" (OLIVEIRA et al., 2014, p. 38)

A observação, registro e reflexão, em conjunto com os documentos oficiais, direcionam o olhar do docente para a constante revisão da prática e embasamento para a atuação pedagógica. Tomaselli afirma que:

Quanto mais capazes formos de narrar o processo, mais os outros poderão compreender o valor e o sentido do nosso trabalho, todas as etapas e sentidos dos caminhos percorridos. A documentação é um instrumento que ajuda a acolher aqueles que fazem parte de um contexto, a dar visibilidade e a desenvolver um processo de circulação do conhecimento. (TOMASELLI, ZOCCHI, 2009, p.27)

Para além do planejamento, é importante que o professor entenda a cultura da infância, respeite a singularidade de cada criança, considerando-a como sujeito histórico, de direito, singular, com muitas linguagens e voz, em conjunto com os instrumentos metodológicos e documentos oficiais. Exercitando um olhar atento a todas as questões aqui levantadas, é esperado assim que o docente tenha êxito em seu planejamento de modo que o tempo, espaço e relações sejam respeitadas e garantidas.

2.3.3 ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS E MATERIAIS

Compreendemos que a organização dos materiais e espaços para as crianças pequenas deve ser estruturada de modo que facilite sua movimentação, locomoção, curiosidade e exploração, pois segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

Organizar espaços para uma exploração criativa pelos bebês é uma forma de "garantir experiências que promovam o conhecimento de

si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança"

Horn (2017) afirma que os espaços destinados à faixa etária de 0 a 2 anos, giram em torno de quatro princípios importantes, sendo eles:

- 1 - proporcionar um ambiente organizado e, ao mesmo tempo, flexível;
- 2 - proporcionar conforto, segurança e, ao mesmo tempo, desafios;
- 3 - proporcionar a interação com as diferentes linguagens;
- 4 - proporcionar o bem-estar das crianças.

(HORN, 2017, pág. 41)

Refletindo sobre os quatro princípios destacados pela autora, entendemos que proporcionar um espaço organizado, seguro, com desafios e repleto de interações é de suma importância para o desenvolvimento social, cognitivo e motor da criança.

Horn (2017) afirma que o espaço externo e o espaço interno são promotores das aprendizagens infantis. Segundo a autora, o acolhimento e a segurança desses espaços devem estar presentes. No entanto, cabe aqui salientar, que a segurança dos espaços não pode tirar os desafios que se impõe nesses ambientes, tampouco esses desafios devem oferecer risco às crianças. Pois segundo HADDAD e HORN:

A segurança deve ser garantida, mas sendo acompanhada pelo compromisso de despertar nas crianças o amor e a paixão pela vida ao ar livre e por viver a magia que isso representa, pois essa é a chave de toda aprendizagem (HADDAD; HORN, 2011)

Em complementação, ORTIZ e CARVALHO (2012) exploram as funções relativas do espaço em relação ao desenvolvimento infantil. Desta forma, ele deve ser capaz de promover às crianças na primeiríssima infância:

Identidade pessoal: Mesmo no espaço coletivo, a criança deve ter a oportunidade de vivenciar o individual, se reconhecer, e sentir pertencimento ao espaço.

Promover competência: O espaço precisa ser pensado de modo a favorecer a promoção da autonomia da criança e a confiança em si mesmo. Cabe ao professor, planejar a composição do mesmo de forma que a criança pequena possa resolver por si mesma algumas questões sem a ajuda de um adulto como levantar-se, apoiar-se, pegar os brinquedos que deseja, cuidar de seu próprio corpo no que diz respeito a tarefas como limpar seu nariz, pegar sua garrafa de água quando sente

sede etc.

Promover oportunidades de crescimento: É importante que o espaço seja pensado de forma a favorecer a exploração multissensorial, permitir o movimento, que a criança tenha a oportunidade de intervir, modificar, transformar, investigar e que seja possibilitado o uso de todos os seus sentidos.

Sensação de segurança e confiança: Em complementação a (HADDAD; HORN, 2011), as autoras citam a necessidade de proporcionar às crianças, desafios possíveis para a faixa etária em um ambiente seguro. Isto é possível ao permitir que a criança, sozinha, explore as capacidades de seu próprio corpo, tendo onde se apoiar de forma autônoma e estabelecendo uma relação de confiança com o adulto educador.

Oportunidades para contato pessoal e privacidade: A organização do espaço precisa contemplar o direito a relacionar-se com o coletivo, permitir que a criança se relacione em pares e com o mundo, mas também é necessário que haja espaço para a criança, sozinha, de forma segura, possa contato consigo mesma e poder isolar-se quando precisa.

Baseando-se na concepção de espaço escolar como relacional (HARVEY, 2012) e conectado (VECA et al 2013), a organização dele, a escolha de elementos e materiais externaliza uma concepção de criança, de educação e uma intencionalidade velada. A composição do espaço nos conta quem é entendido como protagonista do processo de aprendizagem e a forma que se deve comportar. ZABALZA (1998) apud FORNEIRO (1998, p. 237-238) discorre acerca do tema:

O ambiente de aprendizagem influi nas condutas de maneiras muito diferentes. As mensagens ambientais incitam o movimento, chamam a atenção sobre alguns materiais de aprendizagem, mas não sobre outros, estimulam um envolvimento profundo ou superficial, convidam as crianças a apressarem-se ou a movimentarem-se lentamente. As disposições ambientais também podem promover a independência e a orientação própria, estimular o emprego de destreza, prolongar ou encurtar o período de atenção. Com ou sem conhecimento do professor (a), o ambiente envia mensagens e os que aprendem respondem. A influência do meio é contínua e penetrante, sejam quais forem o estilo do programa ou as expectativas de conduta do professor(as) podem empregar para reconhecer um certo número de problemas cuja causa é ambiental. (p. 237-238)

Desta forma, o espaço assume papel como também educador no ambiente escolar, e, portanto, sua composição deve ser pensada reflexivamente pelos professores.

O espaço não é simplesmente um cenário na educação infantil. Na

verdade, ele revela concepções da infância, da criança, da educação, do ensino e da aprendizagem que se traduzem no modo como se organizam os móveis, os brinquedos e os materiais com os quais os pequenos interagem. Sua construção, portanto, nunca é neutra, pois envolve um mundo de relações que se explicitam e se entrelaçam (HORN, 2017 p. 17)

Outra dimensão importante ao pensar na organização dos espaços é a estética. Segundo Bateson (apud VECA, 2013), estética é definida como “sensível ao padrão que possibilite conexões”, isto é, a identidade do espaço, deve se formar através da qualidade das relações estabelecidas e das experiências vivenciadas, desta forma, o espaço deve ser integrado e sistematizado de forma harmônica e de modo que cada item escolhido possa fazer sentido para o grupo. Sendo assim, nesta concepção para além do conceito de decoração de espaços infantis, a estética está ligada à organização, funcionalidade, conexões e identidade do grupo, produzindo assim qualidades relacionais e estéticas.

A dimensão estética também está intimamente ligada com o conceito de bem-estar global, apresentado por VECA et al (2013), desta forma, enxerga-se o espaço como um ecossistema interconectado e diversificado no qual sua composição deve ser acolhedora e estimulante. Um convite ao coletivo, à brincadeira e investigação, mas também apresentando possibilidade para o individual, para o íntimo, o particular.

Pensando na composição de espaços voltados para a primeiríssima infância, é importante que o professor, refletindo acerca dos conceitos acima citados, leve em conta as especificidades de cada faixa etária, priorizando a interação e movimentação das crianças pequenas. Maria das Graças Souza Horn (2017) exemplifica:

Quando se pensa nos espaços para bebês, sua organização certamente deverá dar conta das necessidades de ampla movimentação, interação física com os objetos, interação sensorio-motora, aconchego e segurança oferecidos pelo adulto. (HORN, p. 20, 2017).

Zilma Ramos de Oliveira et al., (2014) complementa:

A construção de uma identidade pessoal, a aquisição da marcha, a aprendizagem da fala, o controle dos esfíncteres, o desenvolvimento das primeiras amizades e o faz de conta são apenas algumas delas. Isso sem falar nas experiências de aproximação da cultura: a leitura, a escrita, o contato com a literatura e com as artes. Todas essas conquistas devem ser consideradas quando se organizam os ambientes das creches e escolas em que as crianças convivem. Dentro dessa perspectiva, esses ambientes devem ser agradáveis, acolhedores, afetivos e ao mesmo tempo desafiadores. (p. 61 - 62)

Ao organizar espaço, tempo, materiais e diferentes propostas

pedagógicas é de suma importância que o educador reflita sobre como proporcionar para as crianças uma aprendizagem rica em interações e relações, criando possibilidades para que a criança protagonize o próprio processo de aprendizagem.

Na primeiríssima infância, as experiências vivenciadas integram a estruturação do pensamento, isto é, através das relações que se constrói com o mundo, que a criança aprende. É na experimentação e manipulação de objetos, contato com a natureza e explorações sensoriais que a criança faz abstrações, simboliza e pesquisa. TARDOS (2016) apud FOCHI (2018) conceitua:

Para que as noções, inclusive as mais elementares, se desenvolvam nas crianças, elas têm que ter vivido algumas experiências concretas. É preciso que disponham de conhecimentos adquiridos por explorações práticas da natureza, dos materiais do meio, a partir dos quais poderão fazer abstrações e generalizações (p.60)

Desta forma, a escolha de materiais e tempos, devem ser pensadas de forma a refletir sobre as diferentes dimensões para exploração do bebê e os modos que a criança se relaciona com o mundo. Deste modo, a escolha de materiais deve ser feita sempre de acordo com a intencionalidade, garantindo diversidade, “possibilidades de peso, textura, tamanho, som, cor, cheiro, bem como formatos diversos, oferecem aos bebês a chance de investigar” (p.61) e que todos os sentidos possam ser estimulados.

Em suma, concluímos à luz das teorias, que cabe ao professor, pensar na organização de todos os espaços da instituição, levando em consideração a estrutura, a estética, a autonomia e a segurança dos materiais que serão usados nesses espaços. Entendemos que a construção das propostas pedagógicas deve estar norteada através do planejamento, projeto político pedagógico e o currículo, pois compreendemos que esses documentos são de suma importância para paramentar a ação pedagógica.

3. ANÁLISE DE DADOS

A presente pesquisa tem como objetivo fundamentar teoricamente a importância do planejamento de espaços no contexto escolar para a primeiríssima infância, a fim de potencializar as aprendizagens, promover a construção de relações, ampliar as experiências e entender de que forma os educadores estão sendo formados para entender o espaço como terceiro educador. Para isso, realizamos uma coleta de dados que aconteceu através de questionário estruturado, de forma virtual, visando refletir sobre como os espaços são planejados para garantir a aprendizagem das crianças.

Para a análise dos dados, identificamos os pesquisados como “sujeitos” que serão numerados de 1 a 20, conforme ordem de resposta ao questionário, que estará apresentado na íntegra no apêndice do trabalho e após a

observação desses dados, foram elaboradas as seguintes categorias de análise:

Espaço relacional - compreensão do espaço como um dos eixos estruturantes das propostas pedagógicas, considerando as relações entre os indivíduos e o meio.

Espaço absoluto - compreensão do espaço como localização espacial, que serve de pano de fundo para as propostas pedagógicas.

Na coleta de dados, respondida por 20 educadores que trabalham na Educação Infantil, identificou-se que 50% atuam em rede pública e a outra metade em rede privada, o que diversificou as respostas obtidas e revelou que as mesmas não dependem desse fator. Outra constatação foi a de que o tempo de atuação também não interfere na maneira que esses educadores compreendem a importância do planejamento dos espaços.

Durante a realização da pesquisa, na pergunta 4, buscamos saber se no momento do planejamento o espaço é levado em consideração, onde foi revelado que 95% dos respondentes dizem atentar-se ao espaço no momento do planejamento. Contudo, na pergunta 5, ao serem questionados a respeito da forma que inserem o espaço no planejamento, aproximadamente 44% dos respondentes revelaram uma concepção de espaço absoluto (HARVEY, 2012).

SUJEITO 4: Atividades motoras com obstáculos

SUJEITO 7: Eu coloco onde vou dar a atividade no momento de aplicar, por exemplo: se a atividade será no auditório, se será na cozinha, se será na sala interativa.

SUJEITO 11: O “carpet”, mesa e quadra.

SUJEITO 14: Localização na sala, na escola, seu lugar na mesa, o espaço no caderno, na Folha trabalhando com muitas brincadeiras.

As respostas citadas revelam que uma grande parte dos professores entrevistados compreendem o espaço como absoluto, ou seja, levando em consideração apenas a localização espacial, sem levar em conta a dimensão relacional do ambiente.

Se pensamos espaço como lugar dinâmico, de interação e do entrelaçamento de experiências de crianças e adultos que na escola convivem, assim como citado por (VECA et al, 2013) e (HORN, 2014), às respostas dos sujeitos citados acima, indicam que a concepção de espaço como apenas local físico, que não instiga, convida e acolhe relações, interesses e curiosidades ainda está muito presente nos educadores. E isso fica mais evidenciado quando constatamos que aproximadamente 41,17% das respostas obtidas mostram que o espaço está como pano de fundo das propostas pedagógicas.

Na pergunta número 8, questiona-se o acesso dos educadores a formações que ampliem a concepção de espaço e dos seus usos “Ao longo da sua

formação enquanto professor(a) você buscou algum tipo de formação sobre o uso dos espaços e materiais?”. Obtivemos então as seguintes respostas: 55% dos respondentes declararam ter buscado algum tipo de formação e 45% responderam não ter buscado, demonstrando assim que apesar de pouco mais da metade ter buscado ou ter tido acesso a formações no tema, é inegável que grande parte dos educadores ainda não teve acesso a uma formação de modo a entender o espaço como educador (EDWARDS et al, 2016).

Questionou-se então, na pergunta 10 aos que responderam não ter tido alguma formação a respeito do tema, os motivos de não ter buscado, e obtivemos as seguintes respostas:

Falta de tempo (37,5%)

Nunca pensei sobre (50%)

Não me foi oferecido (12,5%)

As respostas citadas revelam que metade dos respondentes nunca pensaram sobre o tema, o que nos leva a refletir sobre a formação inicial e continuada dos professores. A falta de tempo e falta de oferta relatadas também nos fazem questionar a possível falta de engajamento dos educadores em relação ao tema e conseqüentemente a subestimação da importância dele.

Na pergunta 10, foi questionado se os respondentes julgam que a forma como propõem o uso dos espaços poderia ser aprimorada. Foi constatado que 100% dos entrevistados acreditam que o uso pode ser melhorado. Em complementação, na pergunta número 11, é questionado se os respondentes julgam que um material informativo com dicas, sugestões e exemplos práticos de como aprimorar o uso dos espaços, poderia ser relevante para a sua prática e obtivemos as seguintes respostas: 95% sim e 5% possivelmente.

Esses números demonstram que independente de já ter tido ou não formação anterior em relação ao tema, os educadores acreditam que sua prática pode ser aperfeiçoada e revista, e que um material de apoio voltado para professores seria pertinente para a sua prática. Estes dados contribuíram para validação do produto final que esta pesquisa buscou desenvolver e que está disponível no apêndice deste trabalho.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que na ótica de Loris Malaguzzi na experiência de Reggio Emilia, o espaço é apresentado como o terceiro educador. Na composição e no planejamento docente, o espaço é considerado também como responsável pelo processo de ensino-aprendizagem, principalmente do que diz respeito ao desenvolvimento na primeiríssima infância, pois é através dele que se externam as concepções de infância e ampliam-se ou não a possibilidade da construção de

relações. Entendemos aqui as relações, e conseqüentemente o espaço relacional, como pilares para a aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, motor e social. Para chegarmos aqui, vamos fazer uma retomada breve dos acontecimentos.

Para entendermos a concepção dos educadores acerca do espaço, de que maneira a importância dele no desenvolvimento das crianças é entendida, e de que forma tem aparecido no planejamento dos professores, apresentamos o conceito de espaço relacional de Harvey (2006) e terceiro educador de Malaguzzi (1999). Para discorrer acerca da formação continuada de professores e responder às perguntas de pesquisa levantadas anteriormente, utilizamos questionário qualitativo, através de formulário disponibilizado online, com professores que atuam com bebês e crianças de 0 a 3 anos.

Conseguimos responder à hipótese inicial através dos dados demonstrados na pesquisa: Os dados nos revelam que grande parte dos educadores compreendem o espaço de forma absoluta, no qual ele é visto apenas como o local onde acontecem as atividades, dissociando-o da prática pedagógica, desta forma, foi possível constatar uma real subutilização do espaço. Através dos dados obtidos também se observou que grande parte dos educadores não teve formação adequada para compreender o espaço de forma relacional e como terceiro educador. Dentre as justificativas apresentadas estão a falta de tempo e nunca ter pensado sobre o tema. Foi questionado também se um material didático voltado para professores com esse tema, seria relevante para a sua prática, onde foi possível reconhecer que a grande maioria dos educadores, teria interesse.

Através das pesquisas e à luz das teorias concluímos que o planejamento do espaço é de suma importância para nortear o trabalho do professor na Educação Infantil. Para isso, o docente tem à sua disposição documentos que auxiliam o seu planejamento, sendo eles: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Infantil (DCNEI) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Entendemos que cabe aos professores, coordenadores, gestores, funcionários da escola, pensarem na organização dos espaços da instituição, levando em consideração a estrutura, estética, autonomia e segurança dos materiais que serão usados nesses espaços. No decorrer dos estudos confirmamos a nossa hipótese a respeito da relevância do planejamento pedagógico, sendo fundamental para parâmetros a ação pedagógica.

Contudo, como toda pesquisa acadêmica, essa também encontrou alguns limites. Na pergunta 3, os dados nos mostram que 90% dos respondentes consideram que a concepção de criança da escola onde trabalham é de criança como centro do processo de aprendizagem, mas quando analisamos as respostas recebidas ao longo da pesquisa, aproximadamente 25% revelam uma concepção de adulto como centro e detentor do conhecimento. Como essa questão não estava dentro do escopo dos objetivos deste trabalho, não foi possível nos debruçarmos sobre este ponto, mas a partir disso, fica uma porta aberta para que futuras pesquisas encampem esse tema

e possam realizar desdobramentos e encaminhamentos futuros.

Este estudo aconteceu sem a intenção de encerrar as discussões sobre o tema, mas de nortear professores com reflexões a respeito dele. Dessa forma, sugerimos para trabalhos futuros, um aprofundamento nas reflexões e pesquisa em relação a organização dos espaços, aliada a uma intervenção efetiva dentro das escolas.

Estes dados contribuíram para validação do produto final que esta pesquisa buscou desenvolver, voltado para professores que atendem a primeiríssima infância, tendo como objetivo, basear teoricamente e através de perguntas norteadoras e exemplos ilustrativos de boas práticas, que está disponível no apêndice deste trabalho.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Wallon e a Educação. In: **Henri Wallon: Psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, 2000.
- ALVES, Eva M. S. **A ludicidade e o ensino da matemática: uma prática possível**. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- BARBOZA, K.C.A.; VOLPINI, M.N. A organização dos cantos temáticos na educação infantil. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro SP, 2 (1):13-24, 2015. Disponível em: <<https://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200227.pdf>> Acesso em 01/12/21.
- BARBOSA, Maria. C. S.; HORN, Maria. da G. S. **Projetos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil. Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 67-79.
- CARVALHO, R.C.C. **A Organização dos cantos na rotina da educação infantil**. Disponível em: <<https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/a-organizacao-dos-cantos-na-rotina-educacao-infantil.htm>> Acesso em 01/12/21.
- CARRAHER, David W. Educação tradicional e educação moderna. In: CARRAHER, Terezinha N. (Org.). **Aprender pensando**. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- DUBOVIK, Alejandra; CIPPITELLI, Alejandra. **Construção e construtividade: Materiais naturais e artificiais nos jogos de construção**. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2018.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila & FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. O cesto de tesouros. In: GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. **Educação de 0 a 3 anos: atendimento em creche**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2006.
- HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. 1ª Edição. Porto Alegre. Penso Editora Ltda., 2017, 111p.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; MARANHÃO, Damaris; ABBUD, Ieda. **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Editora Biruta Ltda, 2014
- OLIVEIRA, Ana Cristina Barbosa de; SANTOS, Carlos Alberto Batista dos; FLORÊNCIO, Roberto Remígio. Métodos e técnicas de pesquisa em educação. **Revista Científica da FASETE Unirios**, Paulo Afonso, 2019. Disponível em: https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2019/21/metodos_%20e_tecnicas_de_pesquisa_em_educacao.pdf.

ORTIZ, Cisele; CARVALHO, Maria Teresa. **Interações: ser professor de bebês - cuidar, educar e brincar, uma única ação.** 1. ed. São Paulo: Blucher, 2012.

LOPES, J. Jean Piaget. **Nova Escola.** a. XI, n. 95, ago. 1996.

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

MACHADO, Maria Lúcia de A. **Educação infantil e currículo: A especificidade do projeto educacional e pedagógico para creches e pré-escolas.** Trabalho apresentado na XIX Reunião Anual da Anped. Caxambu, setembro 1996 (mimeo.).

MARINO, E.; HARASAWA, E.; PLUCIENNIK, G. **Dez passos para implementar um programa para a primeira infância.** São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2014. v. 1.

VECA, A. et al. **Crianças, espaços, relações - Como projetar ambientes para a educação infantil.** Tradução: Patricia Freitag. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil.** Porto Alegre: ArtMed, 1996.

Aponte a câmera do seu celular para o QR Code e conheça o produto citado nesse projeto.



APÊNDICE

Formulário Google divulgado remotamente a professores que trabalham com a primeira infância

Pesquisa TCC - O uso dos espaços na Educação Infantil

Olá! Somos estudantes do 8º semestre de pedagogia do Instituto Singularidades e gostaríamos da colaboração de educadores(as) da Educação Infantil que trabalham especificamente com a faixa etária dos 0 aos 3 anos para nossa pesquisa de conclusão de curso.

Idade

18 - 25

26 - 35

36 - 45

45 ou mais

Você atua na:

Rede pública

Rede privada

Atua a quanto tempo na educação infantil?

Até 5 anos

5 a 10 anos

Mais de 10 anos

Qual é a concepção de criança na escola em que você trabalha?

Criança como centro do processo de aprendizagem

Criança como receptora de conhecimento

No momento do planejamento o espaço é levado em consideração?

Sim

Não

Caso você tenha respondido sim à pergunta anterior, cite um exemplo de como você insere o espaço no seu planejamento:

Resposta pessoal

Ao planejar, você costuma considerar o espaço como importante para as experiências que você oferece para as crianças?

Sempre considero

Às vezes

Poucas vezes

Nunca considero

Quais espaços você utiliza no dia a dia com as crianças? Quais considera no planejamento?

Resposta pessoal

Ao longo da sua formação enquanto professor(a) você buscou algum tipo de formação sobre o uso dos espaços e materiais?

Sim

Não

Se respondeu sim, o que essa sua experiência contribuiu para sua prática pedagógica? Se possível, dê exemplos

Se respondeu não, o que te fez não buscar?

Falta de interesse

Não acho que o assunto seja relevante na minha formação

Nunca pensei sobre o tema

Outros:

Você acha que a forma como você propõe o uso dos espaços poderia ser aprimorado?

Sim

Não

Você acredita que um material informativo, com dicas, sugestões e exemplos práticos de como aprimorar o uso dos espaços possa ser relevante para a sua prática?

Sim

Possivelmente

Não

CATHARINE REGINA

LARISSA FACCO

MARIANA PENTEADO

08. O PEI, COMO INSTRUMENTO DE APRIMORAMENTO DO OLHAR E ESTUDO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO

Trabalho apresentado à disciplina de Projetos em didáticas aplicadas e práticas educacionais - TCC II, do Instituto Singularidades – curso de Pedagogia – como requisito parcial para obtenção do título de Pedagogas, sob orientação da Profa. Ma. Fernanda Arantes

SÃO PAULO
2022

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a relevância do uso de planos de ensino individualizados (PEI) nas práticas educacionais inclusivas, entendendo a ferramenta como parte fundamental do processo de aprimoramento do olhar do professor. Para tanto, discutimos brevemente sobre a legislação para educação especial e inclusiva, o olhar para as múltiplas possibilidades de aprendizagem de um indivíduo e abordagens educacionais para a diferenciação desse processo. Para a coleta de dados realizamos entrevistas semiestruturadas com professores e coordenadores de escolas públicas e privadas, profissionais de saúde e responsáveis legais de alunos em situação de inclusão, com intuito de compreender o cenário atual existente e as possíveis demandas que orientaram a construção do nosso material didático. Este trabalho se ampara em pesquisa bibliográfica, onde a fundamentação teórica se argumenta em teóricos como Vygotsky, Voltolini, Pacheco e Jungles. Encontramos indícios de que há uma grande demanda, principalmente por parte dos professores por recursos e auxílios no processo de avaliação e estruturação de planos de ensino para alunos em situação de inclusão. Para além disso, revelou-se um grande desafio a interação e troca de informações entre a comunidade escolar envolvida no processo de inclusão desses estudantes. A comunicação entre famílias, professores, coordenadores e equipe multidisciplinar, frequentemente é ineficiente. Portanto, concluímos que o nosso trabalho se mostrou importante diante das demandas educacionais presentes. Como produto, lançamos uma plataforma online educativa, para disseminar informações sobre o tema e elaboramos um PEI que ficará disponível nessa plataforma para download.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Inclusão. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo discutir a relevância das práticas profissionais que reconhecem a importância de um plano educacional individualizado como instrumento de estudo do professor para aprimoramento do olhar para educação inclusiva, como uma prática para o grupo e não apenas para um aluno. Para tanto, ao longo do trabalho pretendemos discutir temas como: o conceito de educação inclusiva, o contexto histórico da inclusão no Brasil, desafios do professor com a temática em sala de aula, a contextualização do aluno como um sujeito de direitos e a definição de planos individualizados de ensino, bem como a exploração a fundo da sua estrutura.

Segundo a Constituição Federal Brasileira de 88, entende-se que a educação é um direito fundamental de todos os cidadãos, amparado pelo Estado, que visa o desenvolvimento de indivíduos plenamente capazes de atuar na sociedade civil de forma colaborativa. Para tanto, há de se ter um cuidado bastante especial na forma como lidamos com a formação dessas pessoas, considerando suas singularidades e especificidades.

Pensando em educação inclusiva como uma “ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008a), foi estabelecido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, conforme disposto no Decreto N° 7. 611/2011 diretrizes que indicam que é de fundamental relevância e direito dos indivíduos a oferta do suporte necessário aos estudantes para o seu processo de desenvolvimento integral, considerando todas as suas áreas (social, emocional e acadêmica).

Entende-se como importante a adoção de medidas de apoio individualizadas, que considerem as singularidades de todos os sujeitos, e que estejam direcionadas a um objetivo mais global de inclusão plena. Entende-se ainda, que esse é um processo que preferencialmente deve acontecer dentro da rede regular de ensino.

Considerando isso, resolvemos mergulhar nessa temática em nosso trabalho e pesquisar mais a fundo um dos possíveis métodos de coordenação do trabalho de todos os envolvidos na educação dos alunos, sendo este o *Plano Educacional Individualizado*.

Como mencionado, o Brasil já possui leis que garantem o direito à educação aos alunos em situação de inclusão nas escolas regulares, bem como medidas de apoio individualizadas e participação das famílias no processo de desenvolvimento do aluno. Nesse contexto, o Plano Educacional Individualizado (PEI), também conhecido como Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) ou Adaptação Curricular Individual (ACI), entre outras nomenclaturas, caracteriza-se como ferramenta essencial no processo de acompanhamento e avaliação do educador. Segundo a definição de Pacheco:

Um plano educacional individualizado é uma estrutura para colaboração dos professores, dos pais e do serviço de apoio em criar um currículo para um indivíduo. Eles compartilham a responsabilidade pela criação do plano educacional individualizado do aluno. (PACHECO, 2007, p.97)

O PEI entra,

como um método de coordenar o trabalho daqueles associados à educação de cada indivíduo [...] esses planos precisam levar em conta as necessidades globais dos alunos, explicar como suas necessidades especiais serão atendidas, identificar os objetivos dos planos e explicar como o resultado será avaliado. (PACHECO, 2007, p.99)

Atualmente esse plano é utilizado principalmente em conjunto com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), servindo como documento de

interação e comunicação acerca do trabalho realizado com alunos em situação de inclusão, entre o professor da sala de aula regular e o professor especialista de AEE.

Esperamos identificar em outras experiências um cenário muito parecido com esse encontrado a princípio. Entendemos que o uso dessa ferramenta ainda é pouco difundido e entendido como um instrumento de estudo do professor, para aprimoramento do seu olhar para educação inclusiva, como uma prática para todo o grupo dentro da sala de aula, e que, para além disso, está segregado a essa realidade muito específica fora dela e longe do grupo de alunos como um todo.

Imaginamos que muitas escolas e educadores não fazem o uso da ferramenta, visto a falta de clareza sobre a relevância, importância e utilização dela. Temos como intuito mostrar aos professores, que com o uso do plano educacional individualizado podemos desenvolver formas de trazer este aluno de inclusão para dentro do grupo, limitando a segregação e diminuindo as dificuldades na utilização deste documento.

O presente trabalho pretende discutir a temática do plano educacional individualizado como uma ferramenta acessível e de fácil implantação a todas as escolas, preparando os professores para intervenções e práticas mais significativas e assertivas.

Conforme Pacheco (2007), as necessidades especiais de alguns alunos podem dar à escola uma oportunidade de melhorar o trabalho escolar para todos, o autor ressalta que: “a prática inclusiva em sala de aula objetiva promover a formação de relacionamentos, um ambiente afetuoso e atencioso e promove ainda igualdade e possibilidade de apoio permanente.” (PACHECO, 2007, p. 43), entendendo o aluno como um ser integral e de direitos.

Ao longo da nossa pesquisa utilizaremos alguns conceitos e ideias baseadas em autores como: José Pacheco, Lev Vygotsky, Ricardo Voltolini, Daniela Jungles, Rosana Glat e Márcia Denise Pletsch.

Entendemos, até por experiências pessoais de trabalho, que o cenário é de bastantes incertezas e desconhecimento em relação a esse método de coordenação dos processos associados à aprendizagem de alunos. Portanto, como produto, pretendemos elaborar uma página no Instagram para orientação sobre práticas inclusivas e legislação a respeito do tema. Bem como possibilitar o acesso a um documento de plano de ensino individualizado de autoria própria, que seja relevante para atuação de profissionais da educação, facilitando e potencializando as práticas em sala de aula.

1. CAMPO DE PESQUISA

Nossa pesquisa tem como objetivo identificar as possíveis contribuições nas práticas educativas, quando o plano educacional individualizado (PEI) é utilizado como instrumento de estudo e avaliação do professor. A partir

deste trabalho pretendemos discutir os desafios do dia a dia do professor em sala de aula e como ele se entende dentro desse contexto frente ao desconhecido, longe de sua zona de conforto e conhecimento, propondo a este profissional uma forma alternativa de organização do seu olhar, promovendo instrumentos que contribuam ao aprimoramento de sua prática. Para tanto, ao longo do nosso percurso teórico iremos delinear, de acordo com importantes autores, o conceito de educação inclusiva, apresentar o contexto histórico com relação à temática da inclusão no Brasil, contextualizar quem é esse aluno de direitos que será formado e como se dá o seu desenvolvimento e levantar e explicar os principais tópicos para a produção de um plano de ensino individualizado, uma vez que entendemos que esse recurso é extremamente significativo para o trabalho do professor.

Entendemos que o uso dessa ferramenta ainda é pouco difundido e entendido em sua devida profundidade e clareza e, portanto, o cenário que se coloca é o de desconhecimento ou dificuldade na manipulação desse instrumento. Por isso, temos a intenção de facilitar o acesso à construção e utilização de planos de ensino individualizados, através da criação de uma plataforma acessível e intuitiva.

Tendo em vista as respostas que queremos obter através das perguntas previamente formuladas, o tipo de pesquisa que mais se adequa ao nosso trabalho é a de desenvolvimento, uma vez que a mesma:

[...] está relacionada ao tipo de investigação que abarca esboço, desenvolvimento e avaliação de produto, cuja finalidade é trazer soluções para uma demanda colocada. Nesse tipo de pesquisa a ideia é compreender as características do produto, sua funcionalidade e impactos a partir de seu uso [...] esse tipo de pesquisa é uma modalidade de estudo científico que deve gerar algum produto para dar conta de uma problematização. (OLIVEIRA; SANTOS; FLORÊNCIO, 2019, p.43)

Dentro da nossa pesquisa de desenvolvimento utilizaremos duas metodologias principais para nortear a realização do nosso trabalho, sendo elas a *análise documental* a partir de uma abordagem qualitativa e *entrevistas semiestruturadas* a serem realizadas de forma síncrona e remota com alguns atores envolvidos no processo de inclusão, tais como: professores do primeiro e segundo ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, especialistas da área da saúde e familiares ou responsáveis legais desses alunos. Utilizaremos a *análise documental* com a finalidade de compreender o fenômeno que estamos estudando e embasar a construção do nosso produto. Conforme Cellard (2008, p. 303), essa metodologia é entendida como um: “[...] momento de reunir todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave”, como uma estratégia que completa outras formas de pesquisa.

A fim de entender primeiro como e se funciona a aplicação do plano educacional individualizado, a partir de uma realidade vivida, selecionamos como público-alvo uma pequena amostra escolhida de maneira bem específica

para conversar conosco. Para tanto realizamos *entrevistas semiestruturadas*, de modo que contemplem questões fechadas e previamente selecionadas pelo grupo, bem como um momento para reflexões mútuas a partir das vivências de ambas as partes envolvidas nesse processo. Nossa amostra é composta por 2 professores do primeiro e segundo ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental trabalhando em rede particular e 2 trabalhando em rede pública, 2 coordenadores pedagógicos uma de cada setor, 1 especialista da área da saúde e 2 famílias ou responsáveis legais de alunos em situação de inclusão. Partindo da concepção de que, apesar de sua potência, o plano educacional individualizado ainda é pouco difundido nas escolas públicas e privadas, e da importância do olhar para o aluno como um sujeito de direito, que deve ser reconhecido dentro de suas singularidades, nosso produto é composto pela elaboração de um Instagram, que abordará a temática, e um plano de ensino individualizado, que poderá ser baixado e utilizado em diferentes formatos.

2. ARRAZOADO TEÓRICO

2.1 Educação Inclusiva

De acordo com a Constituição Federal de 88, no artigo 205, a educação é um direito de todos e deve ser provida a seus cidadãos pelo Estado, família e em colaboração com a sociedade. Segundo o documento, ela visa: “ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Cabe ao Estado garantir condições de acesso e permanência na escola de forma justa a todos, promovendo o suporte necessário às diferenças.

Em 2008, foi estabelecido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, conforme disposto no Decreto N° 7. 611/2011 diretrizes que indicam que é de fundamental relevância e direito dos indivíduos a oferta do suporte necessário aos estudantes para o seu processo de desenvolvimento integral, considerando todas as suas áreas, englobando tanto a parte socioemocional, quanto acadêmica. Pensando nas diferenças, esse documento, tem como objetivo delinear de forma normativa a prática educacional do Estado, instituições e profissionais envolvidos, com o objetivo de assegurar o acesso aos sistemas de ensino a um público mais específico - pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação -, afinando tais ações afirmativas.

Em complemento, foi decretada, em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), ou também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, a Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015), que tem por objetivo garantir e promover os direitos deste público, assegurando sua inclusão na sociedade de forma mais plena. No capítulo IV, artigo 27, está disposto que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015, p.9).

Isso revela a iminente necessidade de profissionais capacitados e suportes adequados aos processos de ensino e aprendizagem, no que diz respeito à inclusão. “A aquisição de competências e habilidades pelo aluno com necessidades especiais tem no professor o indispensável apoio e a orientação segura para o seu desenvolvimento” (1999 apud MEC/SEESP 2003, p. 37).

Para darmos continuidade ao processo de delineamento do nosso objeto de estudo, precisamos definir e diferenciar Educação Especial de Educação Inclusiva, uma vez que isso delimita nosso olhar para as discussões propostas no nosso trabalho. No artigo 24, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, está disposto que, por Educação Especial:

entende-se um processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação. (Mazzotta, 1998, p.105)

Sendo assim, a Educação Especial é uma modalidade de ensino voltada exclusivamente para a formação de pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades, podendo acontecer dentro da rede regular de ensino ou em ambientes especializados, É importante frisar que a educação especial não se coloca no papel de integrar a criança à sociedade, mas sim de oferecer suportes extras para as escolas que não conseguem suprir as demandas desse aluno, que não está de acordo com o esperado para o currículo posto.

Já a Educação Inclusiva prevê o direito de acesso a todos ao ensino, independentemente de suas diferenças. Sobre isso, o autor Kassar (2011), traz uma perspectiva de educação especial que podemos claramente incluir em educação inclusiva:

Educação Especial: Modalidade de educação escolar; processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais,

em todas as etapas e modalidades. (Kassar, 2011, p.61)

O nosso trabalho se propõe a discutir uma ferramenta englobada no âmbito da Educação Inclusiva, e contempla o estudo de um contexto que entende que apesar da relevância de trabalhos complementares fora da sala de aula, esse aluno, para que esteja de fato incluído, precisa estar com o seu grupo. A Educação Inclusiva deve ser para todos, busca a construção de uma sociedade mais justa e livre de preconceitos e segregação entre seus pares, valorizando suas singularidades e integralidades. Sendo assim, prevê a inserção de todos os alunos de forma completa e regular nas escolas, sem exceção. Todos podem e devem frequentar a sala de aula, que é um espaço que tem o dever de estar pronto para acolher as diferenças.

2.2 A contextualização do aluno como um sujeito de direitos

O processo de inclusão no Brasil foi e ainda é acompanhado de diversos desafios, sendo um dos principais o sentimento de solidão que envolve o magistério. A solidão e adoecimento profissional tornou-se ainda mais evidente com a sensação de desamparo diante da complexidade de uma educação inclusiva.

O que mais dificulta o trabalho com essas crianças em situação de inclusão é que elas ameaçam a identidade do professor. Segundo Voltolini (2017), “a gente se reconhece como professor, se o outro minimamente corresponde como um aluno”. Dentre todas as dificuldades que permeiam a sala de aula, o desconhecimento sobre as possibilidades de aprendizado do aluno em situação de inclusão, leva a uma supervalorização do diagnóstico, excluindo o papel do educador como profissional capacitado e responsável por ensinar o aluno, recorrendo a um CID (Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde), para dar seus primeiros passos no processo de inclusão dessa criança.

É importante salientar, que entendemos a importância de um trabalho multidisciplinar, para a evolução satisfatória de alunos de inclusão no processo de aprendizagem, mas ainda assim, esse fator não exclui a responsabilidade pedagógica da instituição escolar. Conforme disposto no *Plano Nacional de Educação* (MEC, 2001), aponta-se a importância da integração entre professores da Educação Especial e da educação regular como uma das ações necessárias para efetivação da educação inclusiva. Conforme o artigo 8:

As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes:

I - Professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos;

II - Condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento

com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa (grifo nosso). (MEC, 2001)

No entanto, conforme dito anteriormente a inclusão é para todos, sem necessidade de respaldo clínico. Conforme disposto em NOTA TÉCNICA Nº 04 / 2014, sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

Para realizar o AEE, cabe ao professor que atua nesta área, elaborar o Plano de Atendimento Educacional Especializado – Plano de AEE, documento comprobatório de que a escola, institucionalmente, reconhece a matrícula do estudante público-alvo da educação especial e assegura o atendimento de suas especificidades educacionais. Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE se caracteriza por atendimento pedagógico e não clínico. (NOTA TÉCNICA Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE, p.3)

Vygotsky (2011) também acredita que assim como qualquer criança, as portadoras de deficiências, apresentam múltiplas possibilidades de aprendizado, que devem ser identificadas pelo educador. Para o autor, quando uma criança não consegue atingir um objetivo através de um caminho direto, ela encontrará caminhos indiretos para atingi-lo, compensando sua deficiência. E isso acontece no nosso cotidiano tão frequentemente, que passamos a não perceber esses caminhos. O professor, nesse cenário, necessita de um olhar sensível e reflexivo para buscar as vias que podem colaborar para o desenvolvimento dos seus alunos. Ainda segundo Voltolini, 2017 “É preciso que naqueles traços que o aluno expressa e o professor não reconhece nada, o professor comece a reconhecer, na ordem de produção de algo e não disfunção”. Vygotsky coloca que:

(...) exatamente porque o defeito produz obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e rompe o equilíbrio normal, ele serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem. (VYGOTSKY, 2011, p.869)

Ainda segundo ele, a personalidade se equilibra e se compensa com os processos de desenvolvimento da criança. É imprescindível, desta forma, mais que conhecer a deficiência, visualizar a criança deficiente, sua personalidade, o meio em que vive, porque assim poderemos ter um estudo mais fiel sobre a evolução contextualizada deste indivíduo.

Nessa perspectiva, o Plano Educacional Individualizado (PEI), se apresenta como uma ferramenta potente para aprimoramento do olhar,

acompanhamento e avaliação do professor com relação ao aluno em situação de inclusão, já que faz um mapeamento de suas habilidades e dificuldades, possibilitando um cenário favorável ao seu desenvolvimento.

2.3 Pedagogia Diferenciada

Diante do que foi apresentado até então acerca dos direitos educacionais de todos os cidadãos do nosso Estado, bem como o olhar singular sobre nossos alunos, entendendo-os como sujeitos integrais e de potencialidades múltiplas, nos resta pensar no espaço escolar. De que forma podemos construir uma escola que seja mais inclusiva? Como gerenciar uma sala de aula que esteja preparada para receber tantas singularidades? De que forma podemos adequar nosso olhar e atitude para práticas mais adequadas às necessidades educacionais de diferentes alunos e contextos?

Primeiramente gostaríamos de discutir a ideia de uma *pedagogia diferenciada*, que diz respeito a um modelo de gestão da sala de aula pelo educador diante de sua realidade. Nessa abordagem ele modifica sua forma de se comunicar, criando diferentes contextos e outras situações de aprendizagem, respeitando as diferentes formas de percepção e aquisição de conhecimento. Essa atitude nos permite refletir o currículo e não apenas aplicá-lo de forma impositiva, desconsiderando que quem está do outro lado aprendendo é um sujeito constituído de história, vivências, interesses e efetivamente, também, produtor de cultura e conhecimento.

Segundo Jungles (2011), a “pedagogia diferenciada manifesta-se por um elevado grau de abertura para qualquer estratégia de ensino ou de aprendizagem que desenvolva a participação, a motivação e a perseverança dos alunos” (JUNGLES, 2011 apud PRUD’HOMME, 2005). Ainda assim, não se trata de uma adaptação individual de currículo para cada criança, mas sim da proposição de uma prática pedagógica reflexiva, que seja planejada levando em consideração todos os alunos dentro da sala de aula e tornando acessível os processos de aprendizagem, independentemente do estágio de desenvolvimento desses estudantes.

No entanto, como e quando devemos diferenciar a aprendizagem dentro da sala de aula? Conforme já colocado, o aluno precisa ser enxergado como um sujeito singular, e que tem suas características construídas tanto por fatores de desenvolvimento internos, quanto externos a si. Logo, podemos concluir que a diferenciação está colocada como uma possibilidade de atuação do professor, diante de qualquer aluno que necessite de intervenções específicas, cabendo a esse profissional decidir de que forma e em que momento é necessário variar suas estratégias, materiais ou espaço físico.

De acordo com Tomlinson (2004) não existe uma fórmula para a prática da pedagogia diferenciada, pois a diferenciação é simplesmente responder às necessidades dos alunos. No entanto, a autora apresenta quatro aspectos a diferenciar em sala de aula:

conteúdo, processo, produção e ambiente de aprendizagem. (JUNGLES, 2011 apud TOMLINSON, 2004, p.19)

O conteúdo compreende o objeto de estudo em si e o que será abordado a seu respeito, o processo está relacionado às habilidades específicas a serem desenvolvidas para o manejo desses conteúdos. As produções dizem respeito aos registros, e expressões que auxiliam na concretização das aprendizagens. E o ambiente de aprendizagem refere-se ao espaço físico ocupado pelos alunos e às interações que acontecem dentro dele.

Incorporado às metodologias e abordagens que buscam minimizar barreiras em ambientes de aprendizagem, gostaríamos de discutir brevemente sobre o Desenho Universal de Aprendizagem (DUA). O DUA é baseado na visão do design dos ambientes, permitindo que ele seja acessível e possa ser usado ao maior número possível de pessoas, sem que haja necessidades, posteriormente, de grandes adaptações. É um modelo prático, que tem como objetivo o desenvolvimento de cada estudante, através do planejamento pedagógico contínuo, somado ao uso de mídias digitais.

São três princípios que fundamentam a investigação neurocientífica e que orientam o trabalho em sala de aula a partir de uma perspectiva dessa abordagem, sendo elas referentes ao objeto de aprendizagem e qual a metodologia de apresentação desse recurso, como ocorre essa aprendizagem - levando em consideração a diversidade de percepções e absorção do mundo pelas pessoas - e o porquê dessa aprendizagem.

Nesta perspectiva metodológica, sobretudo em sala de aula, temos o aluno como centro do seu processo de aprendizagem e o professor como mediador e apoio com fontes de recursos. O aluno constrói seus conhecimentos, sendo coautor do seu aprendizado, através das interações com o meio e com o outro. Seu ensino é voltado para o trabalho por projetos, ensino das competências, pesquisas e situações-problemas. Sobre a diferenciação do ensino, Perrenoud (1992) fala da importância de “organizar as interações e atividades de modo que cada aluno se defronte constantemente com situações didáticas que lhe sejam as mais fecundas” (idem, p. 28), para construir uma aprendizagem mais significativa. O PEI entra como um método de organização e coordenação do trabalho de quem está mediando esses processos de ensino aprendizagem, associados às individualidades e singularidades de seus estudantes. E pela sua natureza reflexiva e documental, pode auxiliar muito o professor também no estudo e melhora da sua prática.

2.4 Currículo e Plano Educacional Individualizado (PEI)

Está disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996) em seu artigo 59 que: “Os sistemas de ensino assegurarão ao educando com necessidades especiais: I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades”.

A partir dessa afirmação, a legislação nacional sugere a possibilidade de adaptações e medidas necessárias como forma de apoio para favorecer a inclusão e aprendizado de alunos com deficiências e outras necessidades especiais no sistema educacional. No entanto, como garantir que esses processos de diferenciação não causarão mais cisões e segregações? E de que modo trabalhar com essas adaptações curriculares dentro do nosso sistema educacional? Quem é responsável por esse ajuste e adequação do currículo?

Segundo Pacheco (2007), é necessário que as escolas criem situações favoráveis ao processo de inclusão. O currículo oferecido pela instituição corresponde tanto à conteúdos e habilidades previstas a serem aprendidas, quanto a um conjunto de aspectos metodológicos de ensino. E de acordo com necessidades específicas pode ser ajustado a partir de um plano, para o melhor rendimento e aproveitamento dos alunos. Seja uma adaptação para uma criança ou um grupo de estudantes, a escola e o professor podem ter nessa prática uma ótima oportunidade de melhorar o próprio currículo e suas fronteiras e modos de operação, visto que, o que pode ser melhor para um aluno específico, também pode ser benéfico e aproveitável para o grande grupo, trazendo melhorias para a comunidade escolar como um todo.

Ainda segundo o autor, o professor e a instituição escolar assumem um papel protagonista ao declarar aos seus alunos suas expectativas acadêmicas e, assim, incorporam a responsabilidade de ajustar o trabalho com a turma, promovendo a inclusão de todos. Tanto o ajuste curricular, quanto a implementação de um Plano Educacional Individualizado (PEI), quando se faz necessário, encontram nesse profissional uma responsabilidade central em organizar esses documentos.

No entanto, apesar de termos o professor compromissado com a formação de seus alunos, um trabalho inclusivo para ser eficiente envolve muitos outros atores que dão suporte ao desenvolvimento desse indivíduo em questão. Pacheco (2007) define um plano educacional individualizado como:

[...] uma estrutura para a colaboração dos professores, pais e serviços de apoio em criar um currículo para um indivíduo. Eles compartilham a responsabilidade pela criação do Plano Educacional Individualizado do aluno [...] os ajustes incluídos no Plano Educacional Individualizado devem assegurar tanto a participação em aula, quanto possível. Os professores precisam estar constantemente alertas para que o Plano Educacional Individualizado promova a solidariedade e não deixe ninguém de fora". (Pacheco, 2007, p.97)

Entendendo essa ferramenta, como um método de coordenação de trabalho, segundo o autor

[...] esses planos precisam levar em conta as necessidades globais dos alunos, explicar como suas necessidades especiais serão atendidas, identificar os objetivos dos planos e explicar como resultado será avaliado [...] é importante criar o PEI em conexão com o currículo da turma e garantir que sua implementação esteja dentro

dessa estrutura." (Pacheco, 2007, p.99)

Este planejamento deve ser realizado estabelecendo uma parceria entre professores do ensino regular, professores especialistas, equipe de gestão escolar, família do aluno, e possíveis profissionais de saúde e serviço de apoio, que irão oferecer suporte. Visto que a ideia é aproximar essa criança cada vez mais do âmbito pedagógico e socioemocional dentro da escola e cada vez menos do âmbito clínico. O aluno também deve participar da criação desse documento tanto quanto possível.

O objetivo deste plano é proporcionar estratégias pedagógicas que sejam significativas e compatíveis com as necessidades individuais deste aluno, com metas diferenciadas para que estejam de acordo com suas peculiaridades.

Segundo MASCARO (2017), podemos dizer que os objetivos a serem trabalhados podem ser os mesmos do seu grupo de referência/ano escolar; o que muda, a partir da aplicação do PEI, são as metas a serem atingidas pelo aluno. Sendo que o objetivo é aquilo que ele deverá alcançar, e a meta refere-se à quando e quanto daquele objetivo o aluno conseguirá desenvolver. Supondo que o objetivo seja de que aquele aluno seja capaz de ler e escrever ao longo de determinado período; no PEI serão estabelecidas algumas metas relativas a esse objetivo, a partir de uma avaliação individual. Se o aluno, ainda não conhece as letras, poderá ser estabelecido como meta, que em dois meses - referindo-se à "quando" - o aluno aprenderá as vogais - referindo-se à "quanto". Dentre todas as letras do alfabeto, prioriza-se que em um determinado período ele alcance algumas pequenas conquistas para chegar no seu objetivo final.

Pacheco Et al. (2007) ao se referirem a proposta para alunos que frequentam turmas de ensino comum, alertam que:

[...] a natureza prática de um PEI depende de quão bem o ajuste educacional é atingido e quão bem o plano é conectado ao trabalho geral da turma. Um PEI precisa primeiramente e, sobretudo, ser um plano detalhado indicando o desenvolvimento educacional e pessoal. Para tais planos serem práticos, precisam ser realistas, caso contrário, eles correm o risco de ser uma demanda opressora que tem pouco a ver com as questões reais que a escola precisa enfrentar. Além disso, o professor precisa concordar com o plano a fim de ser capaz de implementá-lo. (Pacheco, 2007, p.100)

Para além disso, os professores necessitam de formação a fim de melhor utilizar este plano, uma vez que a formação inicial não contempla em sua totalidade o repertório que nos prepara para as diversas situações ao longo de nossa carreira docente. No capítulo a seguir abordaremos mais a fundo a temática da formação continuada.

2.5 Formação Continuada

Tendo em vista que o professor está em contínuo processo de aprendizagem e construção do seu repertório profissional, entendemos que sua formação deva se perpetuar ao longo de sua carreira, visto que muitos egressos dos cursos de pedagogia e magistério, deixam as universidades sem apresentar condições adequadas para uma atuação pedagógica que vem se modernizando rapidamente.

Portanto, para que estes profissionais acompanhem a evolução dos currículos implantados, precisam estar conscientes de que sua formação será sempre repleta de diferentes possibilidades de aprendizagem, uma vez que somos seres inacabados, inconclusos e que diante disso, estamos em constante processo de ser. Sobre o tema, Freire (1997), diz que:

A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 1997, p. 20)

A partir da Base Nacional Comum Curricular e seus princípios educacionais ainda podemos pensar na formação continuada como um processo contínuo, que acompanha o desenvolvimento profissional dos professores. Ela não pode ser reduzida a eventos isolados e sem conexão com a prática da sala de aula. Precisa ser promovida através de vivências e experiências, considerando homologias de processos educativos entre o que deve acontecer na sala de aula e o tipo de profissional que estamos formando. Para tanto, é uma formação que precisa considerar o desenvolvimento de competências e habilidades para a vivência na escola. Para além disso é um processo que deve incentivar e dar ferramentas e estratégias para o professor refletir sobre a sua prática, promovendo espaço para transformações. Segundo Nóvoa (1992):

A formação continuada deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos". (NÓVOA, 1992, p.30).

A formação continuada, deve ter intrínseca a si o princípio cíclico, visto que seu principal objetivo é promover melhorias e avanços na prática profissional. Ela precisa, portanto, ter um caráter diagnóstico, que possibilite o acompanhamento da vivência, para promover intervenções futuras mais adequadas ao meio. Ainda segundo Mantoan (2006), a formação continuada é de responsabilidade mútua dos professores e sistemas de ensino, e deve assegurar a sua aptidão para as práticas curriculares com alunos de inclusão.

3. ANÁLISE DE DADOS

Conforme já apresentado, a presente pesquisa de desenvolvimento tem como uma de suas metodologias a realização de *entrevistas semiestruturadas* realizadas de forma síncrona e remota com professores, coordenadores, especialistas da área de saúde e familiares ou responsáveis legais dos alunos, para entendermos o posicionamento desses atores acerca dos processos de inclusão que envolvem essa criança. Os nomes das entrevistadas foram trocados por letras do alfabeto, a fim de manter as identidades de tais preservadas.

Realizamos as entrevistas durante os meses de março e abril de 2022 e para análise dos dados coletados as seguintes categorias foram criadas: *Posição do professor, profissional de saúde ou familiar diante do processo de inclusão, Elementos que viabilizem a inclusão, Apoios, Recursos e Colaboração Humana.*

3.1 Posição do professor, profissional de saúde ou familiar diante do processo de inclusão

Conversando com as nossas entrevistadas, identificamos que de forma geral todas tem bastante clareza de sua posição acerca dos processos inclusivos respaldados na literatura legislativa e teorias até então aqui apresentadas. Dois temas importantes que apareceram referem-se às temáticas de: incluir e fazer se sentir pertencente.

Duas das professoras com as quais conversamos, nos disseram que entendem que o seu papel principal dentro de sala de aula é garantir que os seus estudantes em situação de inclusão sintam-se acolhidos e parte do grupo, mostrando-lhes que são bem-vindos e capazes de aprender. Para além disso, percebemos uma preocupação iminente em cuidar do olhar diante das diferenças, buscando recursos para abordar a temática em sala de aula, de forma que o diferente não seja enxergado como um problema, mas sim, uma condição orgânica da vida em sociedade.

É de fundamental importância enxergar o estudante como uma pessoa singular, como um sujeito constituído de história, vivências e interesses. Isso, portanto, implica processos e tempos de desenvolvimento distintos para cada um. De acordo com Voltolini (2017), precisamos estar abertos para receber o que esse aluno nos pode entregar e reconhecer nas suas produções e interações a entrega de algo provido de significado e não uma disfunção ou quebra de um contrato de expressão de conhecimento, que parte da expectativa unilateral do professor.

Segundo Vygotsky, é de fundamental relevância entender como esses alunos:

[...]interagem com o mundo; como organizam seus sistemas de compensações, as trocas, as mediações que auxiliam na sua aprendizagem; a participação ou exclusão da vida social; a

internalização dos papéis vividos; as concepções que se tem sobre si mesmo; a sua história de vida. (FIGUEIRA, E. Lev Vygotsky e Inclusão Escolar. In: Psicologia – Grandes Temas do Conhecimento. São Paulo, ed. 35, p. 61-66, dez. 2017)

Segundo a professora A ainda, há ainda mais um ponto ao qual devemos nos atentar. Ela comenta que: “é fundamental partir sempre do direito que todas as crianças têm de aprender e estar dentro da escola regular. Como parte da equipe pedagógica, é importante que esteja claro que todos e todas são nossos alunos e alunas”. Ou seja, enquanto instituição escolar e profissional da educação, é importante ter ciência de suas obrigações legais e éticas diante de seus estudantes.

Conforme disposto na Constituição de 88 é dever legal do Estado e instituições públicas ou privadas de educação prover a seus alunos condições de ingresso, permanência e desenvolvimento integral dentro da escola. Sua formação tem como principal objetivo prepará-los para viver uma vida plena em sociedade, capazes de exercer cidadania, considerando tanto a parte acadêmica, como a socioemocional.

Para além dessa reflexão sobre a importância do papel do professor diante dos processos inclusivos no dia a dia escolar, um outro levantamento surgiu durante nossas entrevistas. Uma das mães, com a qual conversamos, ressaltou a necessidade da preparação desse profissional que trabalha nesse contexto. Segundo ela, a partir da experiência escolar de seu filho, uma das maiores dificuldades que ainda enfrenta é encontrar professores capacitados para lidar com essa demanda. Ainda, de acordo com a mediadora entrevistada, há uma distância considerável entre as informações disponíveis que temos hoje sobre o tema e o real empenho colocado pela instituição escolar em adaptar e adequar seu currículo.

Em contrapartida os relatos das professoras nos contam, que elas possuem uma demanda demasiada em virtude de seu tempo de trabalho, e muitas vezes ainda se sentem sozinhas nessa caminhada, visto que não tem muito suporte de sua equipe dentro da escola. Mesmo assim, identificamos em suas falas, que reconhecem a relevância de formações continuadas e as reivindicam. A coordenadora A, coloca que um de seus papéis fundamentais é incentivar sua equipe a buscar ferramentas e recursos, e ainda que concordemos com tal afirmação, entendemos que também é sua função promover tais momentos formativos. Conforme já pontuamos ao longo do presente trabalho:

A formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometido com a qualidade do ensino que, nesta perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais (MANTOAN, 2006, p. 57)

Por fim, uma última questão apresentada, diz respeito ao tema que será discutido mais a fundo no próximo capítulo. A mediadora entrevistada, pontuou

a necessidade de direcionar o olhar do professor a fim de entender seu aluno como um todo e a partir disso, identificar suas características e processos, para junto com uma equipe multidisciplinar criar um protocolo para esse estudante. Isso revela a necessidade iminente da apropriação sobre o uso de planos de ensino individualizados. Entendemos, que além de ser uma ferramenta de registro eficiente, ajuda a nortear o trabalho dos profissionais que acompanham determinada criança, bem como auxilia esse docente a mapear boas estratégias que podem ser estendidas ao grupo todo.

Acreditamos que o nosso papel enquanto professores é incluir esses alunos ao máximo dentro de sala de aula. Independente de um diagnóstico vamos perceber como essa criança funciona, e trabalhar em cima disso. É de fundamental importância promover oportunidades para que eles possam desenvolver competências e habilidades, para viver em sociedade de uma forma mais digna, autônoma e independente.

3.2 Elementos que viabilizam a inclusão

De acordo com a coordenadora A, alunos distintos, independentemente de suas especificidades, têm diferentes formas de acessar a informação que está sendo compartilhada pelo professor. Segundo ela, esse fator nos coloca em uma posição de abertura para experimentar as mais diferentes abordagens e estratégias dentro de sala de aula, para que possamos alcançar nossos estudantes de formas alternativas.

A professora B nos contou, que em sua sala de aula, buscava trazer alguns alunos para mais perto de si e organizar atividades mais adequadas para estes. Já a professora A nos trouxe mais exemplos específicos à respeito de estudantes com baixa visão, deficiência intelectual, de comunicação não verbal e surdos:

Se uma criança apresenta baixa visão, ela tem plena condição de acompanhar o curso regular, com o apoio de lentes, planos inclinados, [desde] que o material tenha uma letra ajustada à sua necessidade. Se ela tem alguma deficiência intelectual, talvez seja necessário adaptações e recortes dos objetivos, intervenções mais individualizadas, atividades com mais recursos visuais. Se ela não tem comunicação verbal, ela pode se utilizar de comunicação alternativa por pastas de imagens e aplicativos. Se for surda, um intérprete de libras. Cada condição tem muitos recursos possíveis.” (Entrevistas realizadas para o trabalho, Professora A).

De modo geral, os relatos nos revelam elementos importantes da prática pedagógica dentro de uma abordagem da diferenciação, que como já foi apresentado aqui neste trabalho, trata-se justamente de um modelo de gestão de sala de aula, no qual o educador cria diferentes contextos e situações de aprendizagem, assegurando que as diferenças dentro de sua sala de aula sejam respeitadas. Conforme Jungles apud Tomlinson (2011), essas adaptações podem ser feitas considerando

quatro dimensões: de conteúdo, processo, produção e ambiente de aprendizagem. E nas falas acima observamos cenários que compreendem tais aspectos.

Ainda, de acordo com nossas entrevistadas, no que diz respeito aos elementos que viabilizam a inclusão, é necessário se atentar para mais um deles, além dessas adequações curriculares e do ambiente escolar. Segundo elas, o olhar para a avaliação da criança em situação de inclusão precisa ser diferente. Segundo a professora A:

A partir do momento escolar de cada criança, a depender dos objetivos de aprendizagem do ano, se ela precisa de ajustes ou de adaptações, isso tem que se refletir em sua avaliação. A criança tem que ser avaliada pelo trabalho desenvolvido e pelas condições oferecidas pelos educadores para sua aprendizagem." (Entrevistas realizadas para o trabalho, Professora A).

Nas conversas que tivemos, fica evidente a importância desse olhar contínuo para o processo de desenvolvimento desse estudante, considerando todos os passos e não apenas o resultado. Ainda a partir dessa percepção sobre os possíveis desdobramentos acerca de sua aprendizagem, também se considera essencial o envolvimento do professor com as situações de interação do dia a dia, nos colocando no papel de observadores atentos de nossas vivências. Segundo Pacheco (2007):

Os professores precisam conhecer o estado de desenvolvimento dos alunos para encontrar as tarefas apropriadas. Isso significa que eles precisam observar os alunos para saberem o que eles estão prontos. (PACHECO, 2007, p. 150)

Diante da afirmação acima, podemos inferir o quão fundamental é o registro do desempenho deste indivíduo, para assim, a níveis de comparação, verificar sua evolução, analisando como ele começou ao entrar na escola e como está saindo no final de determinado período. Ambas as coordenadoras com as quais conversamos, reafirmam a importância de registros diários sobre os avanços e objetivos de desenvolvimento de crianças em situação de inclusão, assim como para todos os outros alunos da escola. Segundo elas, é fundamental na avaliação de um aluno a observação acompanhada de uma pauta, que ajude a organizar e sistematizar as informações para estudo e acompanhamento das práticas pedagógicas, proporcionando melhores oportunidades de oferecer a esses estudantes vivências significativas.

De forma geral, uma das problemáticas que surgiram durante as entrevistas, diz respeito a falta de preparo e condições para a realização de tal configuração apresentada acima. De acordo com a professora C, o principal desafio do planejamento e adaptação está posto na escassez de recursos como: tempo e informação, visto que diante das inúmeras diferenças dentro de sala de aula, pode haver certa dificuldade de uma estruturação eficiente de estratégias, para alcançar todos os alunos. Segundo a professora D, o trabalho de uma equipe multidisciplinar se vê necessário nessa perspectiva. Ainda que o principal ambiente social da criança seja a escola, o trabalho em equipe é necessário para uma melhor administração das

estratégias e modelos de aprendizagem para cada criança. No entanto, abordaremos o tema mais a fundo no próximo capítulo.

Retomando a temática da preparação profissional para lidar com um cenário de educação inclusiva, o que observamos como demanda primordial é a reivindicação de formação continuada. De acordo com nossas entrevistadas, o que se coloca como um desafio é o fato de não haver uma clareza de onde esses alunos de inclusão podem chegar, e, portanto, tornar nossa visão turva para os caminhos que devem ser percorridos ao longo do processo de aprendizagem dessa criança. É importante pensar em processo de formação contínuo, que contribua para o desenvolvimento de um profissional sensibilizado para o seu papel como agente educador, que contribui para a formação de uma sociedade inclusiva.

Conforme a professora B coloca, há a necessidade de promover encontros entre diferentes profissionais para a reflexão sobre a prática, ela sente a necessidade em buscar suporte em pessoas mais habilitadas para ajudá-la a compreender de forma mais clara quais caminhos seguir dentro de sua realidade escolar. A coordenadora B, cita como dois exemplos de formação continuada dentro da sua escola, a realização de procedimentos como: cursos para professores com pessoas especializadas na área de inclusão, para capacitação acerca da confecção de material didático específico e preenchimento de planos de ensino individualizados; e formação de grupos de estudo com a própria equipe escolar para estudo de caso.

Diante de todas as informações apresentadas neste capítulo, entendemos que nosso produto "*Plano de Ensino Individualizado - Segunda Via*" pode servir de ferramenta para esses professores, não apenas para organizarem seus trabalhos e registros sobre os alunos, mas também como um instrumento de estudo para melhoria de sua prática em sala de aula, para o grupo como um todo. Em consonância com o conceito já abordado de *Desenho Universal da Aprendizagem*, o mapeamento e a inclusão de diferenciações, acabam por ajudar não apenas um grupo ou criança específica, é um apoio que muito provavelmente auxiliará a turma como um todo.

Para além disso, identificamos que há uma falta de conhecimento acerca dessa metodologia de organização do trabalho escolar que é o PEI. Dentre todas as nossas entrevistadas, apenas as terapeutas e uma das coordenadoras nos disseram que já utilizaram ou usam o documento em suas vivências, o restante nunca nem tinha ouvido falar. Nesse sentido, supomos que nossa página no Instagram pode ajudar de forma significativa essas profissionais.

3.3 Apoios, Recursos e Colaboração Humana

De acordo com nossas entrevistadas, a presença de uma equipe multidisciplinar no desenvolvimento de crianças em situação de inclusão é fundamental. Enquanto pedagogas, não temos todo o conhecimento, recursos e ferramentas necessárias para acompanhar de forma plena uma criança que

pode apresentar questões, que não competem apenas à área de desenvolvimento acadêmico e socioemocional dentro da escola. Segundo a professora C, a participação de outros atores se faz necessária, para melhorar a qualidade de vida do próprio aluno. Ela atesta para uma melhora significativa de seu aluno autista, depois da chegada de uma equipe que em conjunto com os professores, ajudou a estabelecer objetivos e estratégias mais eficientes para o andamento do dia a dia dele dentro da escola.

A coordenadora A diz que independentemente do tipo de deficiência ou transtorno de desenvolvimento apresentado, todas as crianças precisam de acompanhamento de especialistas, visto que esses estudantes são indivíduos integrais e multidimensionais em suas histórias, habilidades, competências e corpo físico. Segundo ela, nenhum profissional sozinho, de uma área específica apenas, vai dar conta de um sujeito tão complexo em suas características.

Sobre o tema, uma das grandes dificuldades relatadas pelas professoras, é justamente a falta de suporte dessa equipe multidisciplinar trabalhando em conjunto com a equipe de sala de aula, auxiliando essas profissionais no mapeamento e adaptação de atividades. Elas nos contam, que diante de uma demanda excessiva de trabalho, falta de tempo, muitos alunos e desconhecimento sobre as possibilidades de evolução e alcance de aprendizagem destes, bem como os caminhos a serem seguidos para tais processos, algumas crianças acabam não tendo a atenção necessária e ficam desamparadas pelo sistema educacional e seus atores.

Ainda que tenhamos muitas informações disponíveis, identificamos que no dia a dia, o conhecimento de estratégias e metodologias para a organização de processos de inclusão é escasso, dificultando o trabalho do profissional da sala de aula. Segundo a professora C:

É um desafio muito grande você planejar, pensar e desenvolver atividades para alunos que conseguem acompanhar [o currículo] e [ao mesmo tempo] adaptar todas as atividades para atender as crianças de educação inclusiva. Acredito que falta tempo para isso. Eu acho que falta também uma equipe que pense nesses alunos de inclusão porque cada criança tem um tipo de diagnóstico. [Sinto falta de] ter um apoio, uma base, onde buscar ajuda". (Entrevistas realizadas para o trabalho, Professora C)

Ainda de acordo com a professora B, ela teve em sua sala:

[...] vários alunos com síndrome de down, lembro de uma que gritava muito em sala de aula e ela precisava sair para se acalmar, mas a gente não tinha isso [suporte], a gente precisava lidar com ela assim e mais os outros 39 alunos. Não possuíamos nenhum grupo de inclusão então eles ficavam ali como "paredes", pois nem todos os professores conseguem enxergar, é difícil com tantos os tipos de deficiências e necessidades." (Entrevistas realizadas para o trabalho, Professora B)

Ambas as famílias com as quais conversamos, nos relataram sobre o medo que tinham de que as escolas rejeitassem seus filhos, visto que vivenciaram situações desse tipo mais de uma vez. O que se alega é a falta de preparo, estrutura e recursos para receber tais estudantes. Pensando nesses testemunhos, de que forma vemos esses alunos tendo seus direitos atendidos? Há de fato condições de trabalho e espaços adequados para que essas crianças sejam recebidas dentro de suas singularidades?

Observamos a necessidade imediata da reivindicação da educação como um direito fundamental de todos os cidadãos, amparado pelo Estado, se colocando à disposição do desenvolvimento pleno de indivíduos. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), foi definido que é de fundamental relevância e direito de todos a oferta do suporte necessário aos estudantes para o seu processo de desenvolvimento integral, e para isso é substancial compreender a relevância de múltiplos atores envolvidos nos processos educacionais.

De acordo com a coordenadora B, podemos ir ainda além. Em conjunto com os professores da sala de aula e profissionais de saúde ou especialistas, outros atores que permeiam o aluno têm sua devida relevância no seu processo de desenvolvimento. Segundo ela:

É imprescindível a presença, participação e autoria de todos os membros da escola, da comunidade, do entorno e de outros profissionais ou atores da sociedade que possam contribuir efetiva e responsabilmente com a inclusão. Respeitando o contexto da escola, a história da família e a singularidade de cada criança." (Entrevistas realizadas para o trabalho, Coordenadora B).

De modo geral, tanto as professoras, quanto as coordenadoras compreendem a devida importância do pilar formado por escola, família e especialistas. Entendendo esses responsáveis legais como peças-chave para conhecer mais o aluno a partir de outra perspectiva, e dar continuidade no trabalho de desenvolvimento pleno, fora da escola também. De acordo com Pacheco (2007), uma forma eficiente de organizar e coordenar esse trabalho escolar é através da criação de PEIs, e no que diz respeito aos atores envolvidos no processo e suas determinadas funções, ele faz a seguinte reflexão:

A responsabilidade do professor de turma para ajustar o trabalho da turma à educação de todos os alunos é um fator importante dentro das escolas que encoraja a educação para todos. Como consequência, o papel de vários especialistas fora da escola mudou. Em vez de criar PEIs para determinados alunos, agora eles têm um papel de apoio para auxiliar os professores na preparação e implementação do currículo. A participação completa e ativa dos pais na criação e na implementação de um currículo é outra característica das escolas que chegaram a bons resultados com a inclusão. (PACHECO, 2007, p. 98)

Diante do que foi colocado até aqui, nos deparamos com outra problemática ao longo de nossas entrevistas. Ambas as famílias com as quais conversamos não demonstraram compreender sua importância e espaço no processo de desenvolvimento de seus filhos. As duas mães entrevistadas nos relataram que intencionalmente procuram não interferir ou participar das interações entre profissionais especialistas e escola, porque entendem que sua presença pode ser um fator relevante de desconforto para as interações sobre seus filhos. O que já vimos, não é verdade. Seu papel é fundamental para tornar mais significativo o trabalho do grupo. Não é possível estabelecer metas e objetivos descolados de aspectos familiares também, afinal o aluno não é um indivíduo que se entende apenas como um educando, ele também é constituído de diversas outras experiências e desejos. Para tanto, considerar a sua vivência dentro de casa é fundamental. O Parâmetro Curricular Nacional (2014), destaca-se que:

Diferentes famílias constroem suas histórias e desenvolvem crenças e valores, certamente muito diversos, embora possam receber influências sociais semelhantes. Compreender e respeitar essa diversidade e dialogar com ela enriquece a comunidade escolar e favorece o desenvolvimento de uma visão crítica por parte dos alunos (BRASIL, 1998, p. 304).

Para concluir, ainda gostaríamos de pontuar mais um fator de extrema relevância para os entraves diante da construção de um trabalho interdisciplinar para o desenvolvimento dos alunos. Em todos os relatos que recebemos, identificamos um ruído na comunicação entre esses atores responsáveis pelos alunos em situação de inclusão. De forma geral, há uma grande dificuldade de diálogo entre as partes, e esperamos que com o produto que idealizamos para essa pesquisa, possamos aliviar parte dessa carga de trabalho para todos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo discutir a relevância das práticas profissionais que reconhecem a importância de um plano educacional individualizado como instrumento de estudo do professor para aprimoramento do olhar para educação inclusiva, como uma prática para o grupo e não apenas para um aluno.

Entendemos que a educação inclusiva é um direito de todos e assegurado pelo Estado, bem como o oferecimento de suportes e recursos necessários para o desenvolvimento integral do estudante dentro da escola.

Partindo disso, entramos a fundo na perspectiva da Educação Inclusiva, mais especificamente, no PEI (Plano Educacional Individualizado) e realizamos algumas entrevistas com profissionais da educação da rede pública e privada, coordenadoras, profissionais da saúde e familiares de alunos com necessidades especiais, que estivessem inseridos em escolas regulares.

O que fica evidente nos resultados da pesquisa realizada, é que o desconhecimento acerca de legislação e do tema educação inclusiva é um fator relevante na estagnação da prática em sala de aula. Encontramos, também, o despreparo dos professores de ensino regular para trabalhar com alunos com necessidades especiais, trazendo em suas falas a escassez do conhecimento da utilização do PEI, que é uma ferramenta essencial no processo de acompanhamento e avaliação do educador. Segundo a definição de Pacheco:

Um plano educacional individualizado é uma estrutura para colaboração dos professores, dos pais e do serviço de apoio em criar um currículo para um indivíduo. Eles compartilham a responsabilidade pela criação do plano educacional individualizado do aluno. (PACHECO, 2007, p.97)

A Educação Inclusiva deve ser para todos, buscando a construção de uma sociedade mais justa e livre de preconceitos e segregação entre seus pares, valorizando suas singularidades e integralidades. Sendo assim, prevê a inserção de todos os alunos de forma completa e regular nas escolas, sem exceção. Todos podem e devem frequentar a sala de aula, que é um espaço que tem o dever de estar pronto para acolher as diferenças.

Diante disso, Mantoan (2006, p.23) ressalta que “a inclusão escolar tem sido mal compreendida, principalmente no seu apelo a mudanças nas escolas comuns e especiais”. Se estes professores apresentam dificuldades, é porque este processo de inclusão e as mudanças ainda não aconteceram, existindo ainda muitas dúvidas acerca do tema inclusão.

Analisamos, através das respostas, as práticas de inclusão, entendendo como elas remetem os educadores à necessidade emergente de uma formação continuada de professores para exercerem tal função, para que, deste modo, haja realmente uma prática docente efetiva, rumo ao sucesso no tema da educação inclusiva e utilização do PEI.

Realizar estas entrevistas, além de nos responder questões como a importância da utilização do Plano Educacional Individualizado, o modo como este documento é utilizado e se é utilizado, nos mostrou também, que muitos profissionais se sentem solitários e desamparados no acompanhamento destes alunos em situação de inclusão, visto que algumas entrevistadas nos relataram a falta de uma equipe de apoio para ajudar estas crianças que requerem mais atenção e um olhar mais apurado para seu desenvolvimento.

Por fim, gostaríamos de dizer, que a partir dos relatos trazidos das nossas entrevistadas, chegamos à conclusão que nosso produto servirá para ajudar a eliminar os ruídos de comunicação durante o trabalho com esses alunos de inclusão, trazendo mais interação entre os atores envolvidos nessa caminhada e maior participação da família no que tange o desenvolvimento desse sujeito, fazendo com que este estudante seja ator do seu próprio processo de aprendizado.

Nosso produto, "*Plano de Ensino Individualizado - Segunda Via*"- será um guia norteador e um documento que irá reunir todas as informações deste aluno, onde com o passar do tempo, sempre que necessário, poderá ser consultado e atualizado.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, C. A. M. **A Inclusão de cada um: uma transformação necessária.** In: Maria Cristina Kupfer; Maria Helena Souza Pato; Rinaldo Voltolini. (Org.). *Práticas inclusivas em escolas transformadoras: acolhendo o aluno-sujeito.* 1ed. São Paulo: Escuta, v., p. 209-217. 2017.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar.** 11 ed. São Paulo: Papyrus, 1995.
- BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.**
- BRASIL, **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. 2015 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm Acesso em 06 de junho de 2022.
- CELLARD, A. **A Análise Documental.** In: Jean Poupart et al. (Orgs.) **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 295 - 316. 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- KASSAR, M. C. C. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva:** desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.
- MASCARO, C. A. A. de C. **O atendimento pedagógico na sala de recursos sob o viés do plano educacional individualizado para o aluno com deficiência intelectual:** um estudo de caso. 152 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos. In: Maria Teresa Eglér Mantoan; Rosângela Gavioli Prieto; Valéria Amorim Arantes (Org.). São Paulo: Sammus, 2006.
- MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social.** *Didática*, São Paulo, V.26/27, 1990/1991.
- GLAT, M. T. M.; NOGUEIRA, M. L. de L. **Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil.** *Revista Integração*. Brasília, v. 24, ano 14, p. 22-27, 2002.
- DESPORTO, Ministério da Educação e do. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.
- EDUCAÇÃO, Ministério da. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva**

da Educação Inclusiva. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

MOVIMENTO pela base nacional comum. **Critérios da formação continuada dos referenciais curriculares alinhados à BNCC.** 2022

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** In: António Nóvoa (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, p. 13-33. 1992.

NOTA TÉCNICA Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE

OLIVEIRA, A. C. B. de; SANTOS, C. A. B. dos; FLORÊNCIO, R. R.. **Métodos e técnicas de pesquisa em educação.** Revista Científica da FASETE Unirios, Paulo Afonso, 2019. Disponível em: https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2019/21/metodos_%20e_tecnicas_de_pesquisa_em_educacao.pdf. Acesso em: 07 de março de 2021.

PACHECO, J.; EGGERTSDÓTTIR, R.; MARINÓSSON, G. L. **Caminhos para a inclusão:** um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PERRENOUD, P. **Das diferenças culturais às desigualdades escolares:** A avaliação e a norma num ensino indiferenciado". In: Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, BRASIL. 2001c.

SILVA, K. C. B. da. **TGD, TID, TDAH, TDO, TOC ... será que educamos melhor com os diagnósticos?** In: Formação de profissionais e a criança-sujeito, 7. São Paulo. 2008. Anais eletrônicos do Colóquio LEPSI IP/ FEUSP 2009. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=msc000000032008000100044&script=sci_arttext. Acesso em: 27 de novembro de 2021.

STAINBACK, W.; STAINBACK, S. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VOLTOLINI, R. **Psicanálise na educação inclusiva.** Youtube, 09 de outubro de 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=SC2dd_DWzNo&t=111s Acesso em: 15 de junho de 2022.

VOLTOLINI, R. (Orgs). **Práticas inclusivas em escolas transformadoras:** acolhendo o aluno sujeito. São Paulo: Escuta: Fapesp (p. 209-217). 2017.

VYGOTSKY, L. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal.** Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, 2011.

JUNGLES, D. E. **Pedagogia Diferenciada.** Presença Pedagógica v. 18, p. 12-15, 2011.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F. DE; ORLEANS, L. F. **A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar.** REEDUC Vol. 14, no 35, 2017

Aponte a câmera do seu celular para o QR Code e conheça o produto citado nesse projeto.



APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES

Conte-nos um pouco sobre você e em qual escola e segmento atua hoje.

Durante esses anos na docência, lecionou em grupos com crianças em situação de inclusão? Que tipos de deficiências e transtornos?

O que você considera como seu papel no processo de inclusão escolar das crianças?

Você considera importante a presença de outros profissionais ou atores nesse processo?

Das suas estratégias pedagógicas, que considera importantes para o avanço das crianças em situação de inclusão. Pode dar exemplos?

Como você define seus objetivos e mensura esses avanços? *(Tem alguma diferença no processo para as demais? *)*

Que tipos de suporte poderiam te auxiliar?

Você conhece o Plano Educacional Individualizado? Já utilizou? Em que contextos?

Caso este professor use o PEI, considerar estas perguntas:

i.1) Em que casos a utilização do PEI é necessária? De quem parte a iniciativa para construção deste documento?

i.2) De que forma o PEI é construído e quais desafios você enfrenta no planejamento deste documento? Há participação da equipe multidisciplinar na elaboração? *(*Perguntar o meio no qual o documento é registrado - físico ou digital)*

i.3) Você acredita que a utilização do PEI te ajuda na prática pedagógica com este aluno de inclusão? De que maneira?

i.4) **Mostrar o nosso protótipo e explicar brevemente a proposta do nosso produto.* Você entende que esse produto pode te auxiliar de alguma forma no seu trabalho? Gostaria de fazer alguma sugestão?

Caso este professor não use o PEI, considerar estas perguntas:

i.5) O que você conhece sobre o PEI e por qual motivo você não o utiliza?

i.6) **Mostrar o nosso protótipo e explicar brevemente a proposta do nosso produto.* Você entende que esse produto pode te auxiliar de alguma forma no seu trabalho? Gostaria de fazer alguma sugestão?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADOR PEDAGÓGICO

Conte-nos um pouco sobre você e em qual escola e segmento atua hoje?

Durante esses anos como coordenador pedagógico, já recebeu crianças em situação de inclusão? Que tipos de deficiências e transtornos?

Há alguma política oficial de inclusão na sua escola?

O que você promove dentro da escola, que julga importante para promover a inclusão?

O que você considera como seu papel no processo de inclusão escolar? Você considera importante a presença de outros profissionais ou atores nesse processo?

Com relação às estratégias pedagógicas, quais considera importantes para o avanço das crianças em situação de inclusão? Pode dar exemplos? Como são definidos e mensurados objetivos e avanços? *(Tem alguma diferença no processo para as demais?*)*

Você conhece o Plano Educacional Individualizado? **Aprofundar em caso de resposta positiva.* Já utilizou? Em que contextos?

Caso este coordenador use o PEI, considerar estas perguntas:

g.1) Em que casos a utilização do PEI é necessária? De quem parte a iniciativa para construção deste documento?

g.2) Você costuma participar da elaboração de PEIs? De que forma? Quais desafios você enfrenta no planejamento deste documento?

g.3) Há participação da equipe multidisciplinar na elaboração?

g.4) **Mostrar o nosso protótipo e explicar brevemente a proposta do nosso produto.* Você entende que esse produto pode te auxiliar de alguma forma no seu trabalho? Gostaria de fazer alguma sugestão?

Caso esse coordenador não use o PEI, considerar estas perguntas:

g.5) O que você sabe sobre o PEI e por qual motivo você não o utiliza?

g.6) Como costuma orientar os professores na passagem dos alunos entre anos e profissionais? De que forma as informações sobre esses alunos são compartilhadas?

g.7) **Mostrar o nosso protótipo e explicar brevemente a proposta do nosso produto.* Você entende que esse produto pode te auxiliar de alguma forma no seu trabalho? Gostaria de fazer alguma sugestão?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM FAMÍLIAS

a) Conte-nos um pouco sobre você e sua família.

b) Como foi a entrada da **nome da criança** na escola? Quais foram seus maiores desafios ao longo desse processo?

c) Como foi a passagem do Ensino Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental?

d) Você entende que a escola atende às necessidades educacionais do seu filho?

e) Quais os desafios da parceria entre escola e família para uma educação inclusiva?

f) O que você considera como seu papel no processo de inclusão escolar? Você considera importante a presença de outros profissionais ou atores nesse processo?

g) A *nome da criança* faz acompanhamento com outros profissionais da saúde ou psicopedagogos? Há uma comunicação efetiva entre esses profissionais e a escola? Quem faz essa ponte?

h) Você tem conhecimento dos objetivos de desenvolvimento do *nome da criança* ou informação sobre os seus avanços?

i) Você conhece o Plano Educacional Individualizado? **Aprofundar em caso de resposta positiva. Se sim, em que contextos teve contato com o documento?*

j) **Mostrar o nosso protótipo e explicar brevemente a proposta do nosso produto. Você entende que esse produto pode te auxiliar de alguma forma? Gostaria de fazer alguma sugestão?*

**Abrir um espaço para compartilhamento livre de histórias sobre a inclusão escolar.*

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFISSIONAIS DA SAÚDE

Conte-nos um pouco sobre você e sua formação.

Com relação aos transtornos de aprendizagem ou distúrbios, qual a demanda de pais hoje em dia?

O que você considera como seu papel no processo de inclusão escolar? Acredita que o seu papel é relevante nas abordagens que o professor utiliza em sala de aula? Quais ações do professor você considera fundamentais para viabilizar a inclusão?

Você considera importante a presença de múltiplos atores nesse processo de inclusão?

Acha que há algum caminho que favoreça o processo de inclusão nas escolas regulares? (formação, parceria com famílias e especialistas)

Quais os desafios da parceria entre escola, profissionais da saúde e família na educação inclusiva?

Você conhece o Plano Educacional Individualizado? **Aprofundar em caso de resposta positiva. Se sim, em que contextos teve contato com o documento?*

Caso este profissional clínico use o PEI, considerar estas perguntas:

j.1) Já trabalhou em parceria com alguma escola que utilize o PEI?

j.2) Você acredita que a utilização do PEI ajuda a equipe no processo de desenvolvimento deste aluno em situação de inclusão? De que maneira?

j.3) Em que casos você entende a utilização do PEI como necessária? Como ocorre o processo de elaboração deste documento para cada aluno?

j.4) De quem parte a iniciativa para construção de um PEI?

j.5) Você costuma participar da elaboração de PEIs? De que forma? Quais desafios você enfrenta no planejamento deste documento?

j.6) Quando necessário, há modificações neste PEI? De que tipo?

**Abrir um espaço para compartilhamento livre de histórias relacionadas a utilização desse documento.*

j.7) **Mostrar o nosso protótipo e explicar brevemente a proposta do nosso produto. Você entende que esse produto pode te auxiliar de alguma forma no seu trabalho? Gostaria de fazer alguma sugestão?*

Caso esse profissional clínico não use o PEI, considerar estas perguntas:

j.8) Por qual motivo você entende que não existe essa demanda por parte dos seus pacientes e escola para a utilização Planos Educacionais Individualizados?

j.9) Como são avaliados os avanços das crianças em situação de inclusão? Há algum tipo de comunicação entre a escola e os profissionais de saúde?

j.13) **Mostrar o nosso protótipo e explicar brevemente a proposta do nosso produto. Você entende que esse produto pode te auxiliar de alguma forma no seu trabalho? Gostaria de fazer alguma sugestão?*

CAROLINA DE CAMPOS C. BARBOSA

CRISTIANE VALESAN

09. O SABER ADOLESCENTE SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS PRESENTES NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Trabalho apresentado à disciplina de Projetos em didáticas aplicadas e práticas educacionais - TCC II, do Instituto Singularidades – curso de Pedagogia – como requisito parcial para obtenção título de Pedagogas, sob orientação da Profa. Ma. Sofia de Alencastro.

SÃO PAULO
2022

RESUMO

Esta pesquisa buscou conhecer o que sabem os adolescentes, que estudam na rede pública de ensino de São Paulo, a respeito das políticas públicas presentes na escola e que impactam sua vida e o contexto escolar. Para isso, foi aplicado um questionário com 29 perguntas de discordância e concordância de três níveis (discordo, concordo/discordo parcialmente, concordo) e uma pergunta dissertativa. Os dados obtidos foram analisados à luz das obras de autores que enxergam o caráter emancipatório da educação e a consideram incompatível com a neutralidade, como Paulo Freire e Fernando de Araújo Penna (2017); além de documentos oficiais do governo, legislações que dispõem sobre a educação e as políticas públicas, tratados de direitos humanos e resultados de pesquisas pertinentes ao tema, realizadas por órgãos públicos, como IBGE e INEP, e privados, como Porvir e Todos Pela Educação. Os resultados deste trabalho corroboram a hipótese inicial de que adolescentes possuem conhecimentos a respeito das políticas públicas, pois convivem com elas cotidianamente. Ademais, que se interessam por conhecer mais a respeito do assunto. Conclui-se que, embora sejam um grupo recorrentemente excluído dos debates públicos, adolescentes desejam ter mais protagonismo político através do conhecimento a respeito das políticas que estão presentes em sua vida escolar.

Palavras-chave: Adolescentes. Políticas Públicas. Escola Pública. Cidadania.

INTRODUÇÃO

Por que políticas públicas? Por que a escola pública?

Este trabalho nasce da compreensão da importância de democratizar as informações sobre espaços de participação social, equipamentos públicos e políticas públicas que estão associadas às, ou dentro das escolas. Parte da convicção de que a democratização da educação se dá a partir do ensino público de qualidade e, por isso, o recorte deste trabalho volta-se às escolas públicas.

Neste trabalho, concebe-se políticas públicas (PPs)

[...] como o campo do conhecimento que busca ao mesmo tempo “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real. (SOUZA, 2006, p. 26)

A partir dessa definição, proposta por Souza (2006), a pesquisa considera as PPs voltadas à educação pública, destacando a escola pública como um local atravessado por elas no que se refere à alimentação, vestimenta, materiais

escolares, manutenção do espaço físico, até mesmo a contratação de funcionárias/os, avaliações de aprendizagem, utilização do orçamento público e normas de convívio social.

Há que se considerar que a escola pública brasileira é gratuita e seu acesso, em teoria, é democrático por essência. Sendo assim, deve chegar em locais onde os demais serviços públicos não chegam, no Brasil profundo, nos locais pouco acessíveis, perigosos ou distantes. Os dados do Censo Escolar de 2020, realizado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), mostram que há 36.518.086 estudantes matriculados nas redes municipais e estaduais ao redor do Brasil. Este dado contempla matrículas realizadas no ensino regular (da Educação Infantil ao Ensino Médio) e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em tempo parcial e integral. Esse dado corresponde a uma parcela significativa da população brasileira que deveria passar no mínimo nove anos nas instituições de educação pública e que, portanto, sofreria os efeitos das PPs que atravessam as escolas.

Por se tratar de uma instituição de grande porte, que acomoda e mobiliza tantas vidas - estudantes e funcionárias/os; que possui uma fração do orçamento público garantida e que atende demandas que extrapolam às educacionais, trata-se de um espaço de constante disputa ideológica. Recentemente, observa-se um levante que busca disputar e controlar a práxis política nas escolas públicas. Um dos produtos desse movimento se autodenomina Escola Sem Partido que, segundo Penna (2017), utiliza termos como “contaminação” para descrever o ambiente de ensino-aprendizagem da escola.

No próprio “Quem somos” do site escolasempartido.org, como eles se descrevem? “Uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras em todos os níveis de ensino, do básico ao superior”. O professor como uma contaminação e, na verdade, não são sequer professores segundo eles. “A pretexto de transmitir aos alunos uma visão crítica da realidade, um exército organizado de militantes travestidos de professores prevalece-se da liberdade de cátedra e da cortina de segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo”. Isso está no “quem somos” do movimento. Eles também citam um juiz da Suprema Corte norte-americana que fala que “um pouco de luz de sol é o melhor desinfetante”. [...] Então, é uma “contaminação”, é um “exército de militantes”, é algo a ser desinfetado da sala de aula. (PENNA, 2017, p. 42-43)

Com a ideologia “sem partido”, a ideia de professoras/es como “agentes contaminadores” se justifica pelo fato de estimularem o desenvolvimento de uma “visão crítica da realidade” em suas aulas. Freire, em *Pedagogia da Autonomia* (2013), questiona:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva

associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? **Por que não estabelecer uma "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?** Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? (p. 32, grifo nosso)

O próprio autor levanta hipóteses para responder aos seus questionamentos:

Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola **não é partido**. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos. (2013, p. 32, grifo nosso)

A crítica premissa deste trabalho se dá à argumentação de que a escola deva ser um local apolítico, que se centre exclusivamente nos conteúdos programáticos - como se fosse possível desvinculá-los completamente das experiências dos indivíduos - e que coloque educadoras/es como inimigos do processo de ensino-aprendizagem, quando estimulam o pensamento crítico.

A tentativa de desmoralizar e desumanizar a escola ou torná-la perigosa aos olhos do povo, alardeando uma ameaça irreal não é despropositada. Segundo Penna (2017, p. 36), trata-se de uma disputa pela opinião pública que vem ganhando espaço e força dentro da sociedade civil. Se faz necessário, portanto, articular uma oposição ao levante da anti politização, da desumanização e desmoralização dos espaços de ensino, especialmente dos públicos.

Onde se faz política?

É comum a concepção de política como algo exclusivo aos parlamentos; pode-se dizer que isso não é um mero acaso, mas produto de um estimulado desinteresse. Este trabalho nasce da necessidade de desmistificar a política como algo atrelado exclusivamente aos parlamentares e gabinetes, e fomentar a participação política da sociedade civil.

Já que se leva em conta o desinteresse estimulado, as barreiras sociais, culturais, acadêmicas que são impostas e, também, os espaços de pertencimento, como é possível observar na arquitetura hostil da Câmara dos Deputados em Brasília, que foi estruturada de modo a acomodar os vereadores no térreo e a sociedade civil, no andar superior, em cadeiras.

Considerando-se a concepção democrática, essa arquitetura foi pensada com a intenção de que a sociedade civil controle o que está em debate naquele espaço e fiscalize o trabalho das/os integrantes das câmaras. Porém, na prática sabemos que essa instituição, que é dita casa do povo, impõe diversas regras sociais para afastar a sociedade civil; por exemplo ao adotar um código restrito de

vestimentas. Outro exemplo desse afastamento velado é revelado quando se constata que o banheiro feminino do Senado, só foi construído em 2016 (SENADO FEDERAL, 2016), um claro recado de que aquele espaço não foi planejado para a presença de mulheres.

Os espaços físicos são planejados para acomodar alguns grupos de pessoas e excluir outros. Deve-se levar em consideração a arquitetura dos ambientes de socialização. Segundo LADEIRA (2022, p. 4),

A arquitetura hostil, com suas grades, muros, bancos com definições de assentos, entre outros elementos, **bloqueia o direito das pessoas de usufruírem com liberdade dos espaços [...]**. É uma arquitetura higienista, segregadora, que remete à exclusão e ao medo. (grifos nossos)

A apropriação e ocupação dos territórios para um efetivo controle social é a busca por romper os bloqueios impostos e garantir a efetivação do estado democrático de direito. Por esse motivo, é importante viabilizar o acesso a informações e instrumentos formativos que qualifiquem a sociedade para atuar de forma efetiva nos espaços de participação social e assim ter seu direito efetivado de escuta, fala e participação. Nesse sentido, como diz Freire (1970, p. 43)

A educação como prática da dominação, que vem sendo objeto desta crítica, mantendo a ingenuidade dos educandos, o que pretende, em seu marco ideológico, (nem sempre percebido por muitos dos que a realizam) é indoutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão. Ao denunciá-la, não esperamos que as elites dominadoras renunciem à sua prática. Seria demasiado ingênuo esperá-lo. Nosso objetivo é chamar a atenção dos verdadeiros humanistas para o fato de que eles não podem, na busca da libertação, servir-se da concepção "bancária", sob pena de se contradizerem em sua busca.

As mobilizações presentes nas escolas públicas, como as ocupações dos secundaristas nas escolas estaduais do Estado de São Paulo, em 2016, são amostra de uma compreensão e atuação política auto-organizadas por estudantes (BLUME, 2016).

Observa-se que há debates e estratégias ocupando os "chãos das escolas", mas quais são as demandas estudantis no que tange o conhecimento da estrutura institucional da educação pública? O que estudantes conhecem e desconhecem a respeito de políticas públicas para a educação? Quais são as causas da ausência de conteúdo formativo sobre políticas públicas na escola? São os questionamentos que este trabalho pretende responder, partindo da hipótese de que a ausência desse conteúdo é uma política de perpetuação da exclusão da participação social nos espaços de poder.

Nesse sentido, com o objetivo de fortalecer - e, quem sabe, motivar - a mobilização política na escola, questiona-se: quais são as informações que o grupo

de estudantes demanda? De que forma as mobilizações podem ser fortalecidas? Nos questionamos se será preciso inventar novos mecanismos e legislações que contemplem as demandas estudantis ou traçar novos caminhos para que as PPs para educação sejam mais conhecidas entre os jovens, usuários e beneficiários diretos de suas proposições.

De Paula (2018) considera que é preciso mediar a relação - dificultada - entre a participação política dos jovens e o conteúdo das leis e políticas públicas.

Considerando o objetivo de despertar na população jovem o interesse pela educação em direitos humanos e sobre o funcionamento do sistema político, sugere-se que sejam utilizadas ferramentas pedagógicas que façam a **ponte entre o linguajar cotidiano e o político e jurídico**, como jogos, vídeos, visitas guiadas a instituições, dentre outros (DE PAULA, 2018, p. 66, grifos nossos).

Portanto, uma das questões é: como possibilitar a transposição do conceito de arquitetura hostil para o ambiente virtual, considerando as barreiras que internautas enfrentam ao buscar conteúdos a respeito de políticas públicas, na internet?

Para Stabile (2012), há três barreiras que dificultam a utilização ou navegação por sites com conteúdos da política institucional por parte de cidadãos comuns. A primeira delas corresponde à desconfiança no sistema político como um todo, *on-line* e *off-line*. A segunda barreira é a linguagem técnica - tais como os códigos das leis ou de planejamento e execução orçamentária - encontrada nos portais. Ademais, os usuários querem que o Portal aborde temas mais específicos do seu interesse, que seja mais analítico e que sintetize as informações encontradas. De certa forma, o cidadão deseja encontrar um Portal com a "cara" dele e com uma linguagem que ele esteja mais acostumado." (STABILE, 2012, p. 130). A terceira barreira é a ausência de interatividade. Segundo o autor, usuários relataram não sentir o impacto das discussões e leituras que fizeram nos portais acessados.

É possível reparar, em uma breve busca pela internet, que os conteúdos disponíveis a respeito de PPs estão em sites de difícil navegação, como, por exemplo, os do poder público. Abaixo, é possível analisar uma sequência de *print-screens* do Portal da Transparência (<https://www.portaltransparencia.gov.br/>), iniciativa lançada pela Controladoria Geral da União (CGU). Segundo informações do portal, trata-se de "um site de acesso livre, no qual o cidadão pode encontrar informações sobre como o dinheiro público é utilizado, além de se informar sobre assuntos relacionados à gestão pública do Brasil" (CGU, Portal da Transparência).

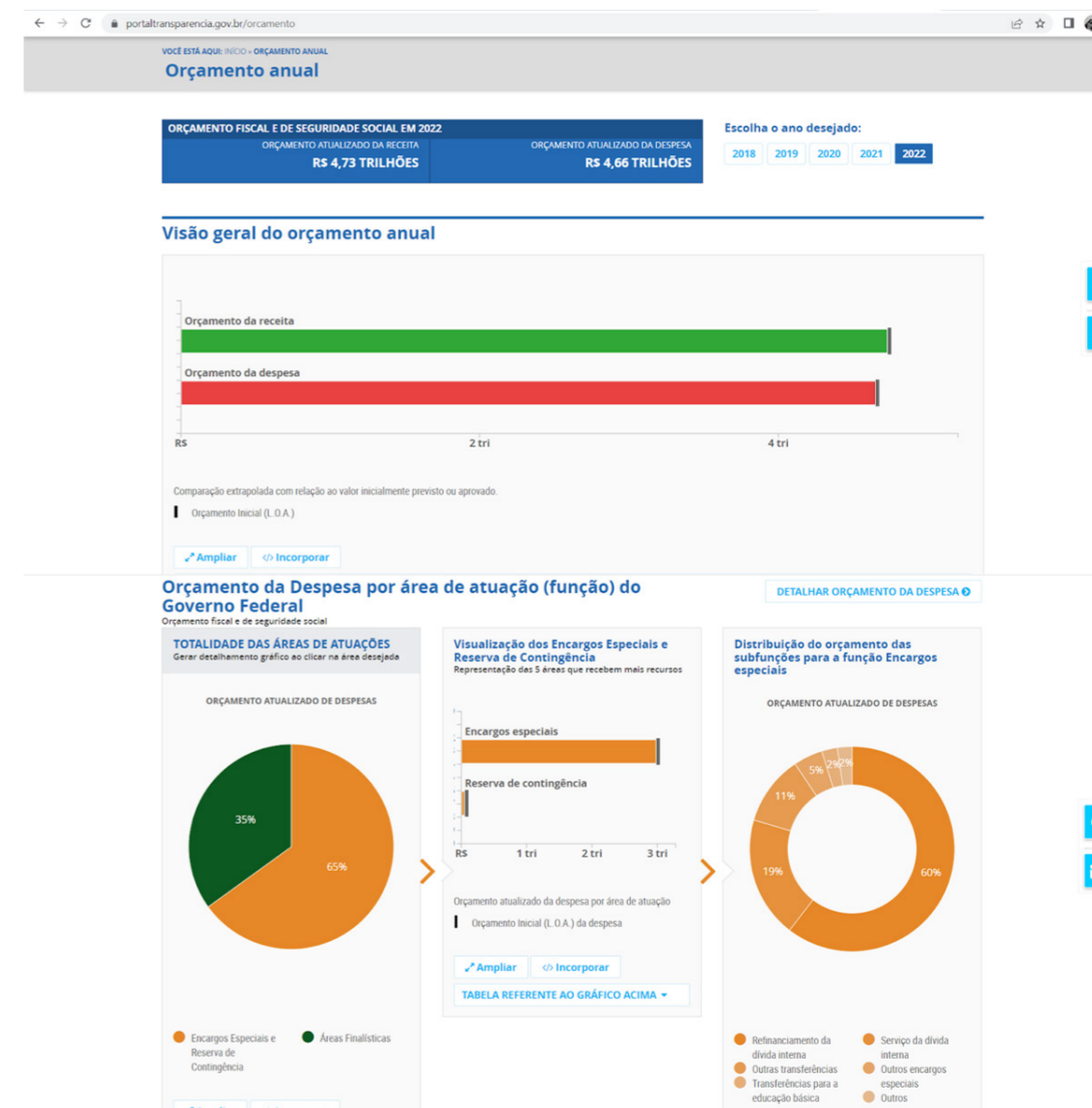


Figura 1: Print-screen do Portal da Transparência, aba "Orçamento". Disponível em <https://www.portaltransparencia.gov.br/orcamento>, acessado em 23/03/2022, às 21:04.

No Portal da Transparência, ao clicar no item "Orçamento" na página inicial e optar pelo item "Painel", quem busca informações sobre o orçamento do Governo Federal, encontra um conjunto de infográficos (Figura 1).

Estes, estão bem diagramados e organizados na página, o que relata sobre os recursos tecnológicos disponíveis para a elaboração e manutenção do site. Contudo, nota-se que a linguagem utilizada não é acessível ao público comum. É possível reparar o emprego de termos como "Encargos Especiais e Reserva de Contingência" ou "Orçamento de Despesa / Orçamento de Reserva" sem serem explicados e/ou contextualizados. Dessa forma, é muito provável que cidadãos que procuram os dados os encontrem, mas não os compreendam.

Ainda, no mesmo site, na aba "Benefícios ao Cidadão" - tópico de maior interesse à população - e em "Consulta", quem busca mais informações a respeito do assunto, encontra uma tabela de dados sem maiores explicações (Figura 2).

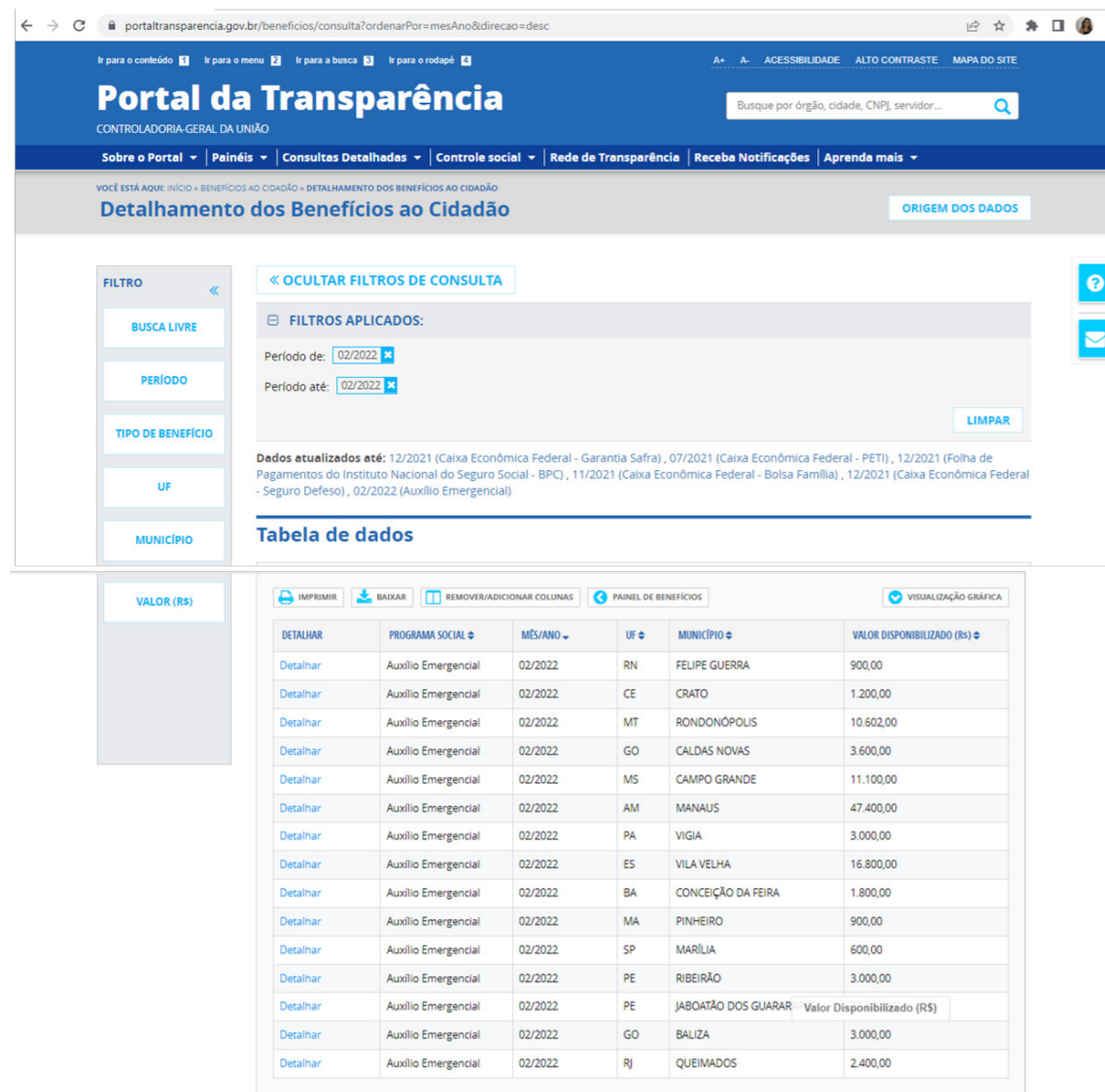


Figura 2: Print-screen do Portal da Transparência, aba “Benefícios ao Cidadão”. Disponível em <https://www.portaltransparencia.gov.br/beneficios/consulta?ordenarPor=mesAno&direcao=desc>, acessado em 23/03/2022, às 21:10

Na primeira imagem é possível reconhecer “filtros” que organizam os dados segundo o período. E, abaixo, descritivos dos benefícios sem que se explique quais são eles, nem, tampouco, o que isso tem a ver com a pessoa física que navega pelo site.

A linguagem e disposição dos dados no site em questão parecem estar voltadas a especialistas na questão orçamentária. Para o cidadão comum, estes dados são difíceis de compreender e, por consequência, interpretar.

Em caso de dúvidas - teóricas e práticas -, quem navega pelos portais virtuais pode, teoricamente, recorrer aos ícones como “Centrais de Atendimento” ou “Perguntas Frequentes” ou, no inglês, FAQ (Frequently Asked Questions - Perguntas Feitas Frequentemente). Contudo, o que se observa, por exemplo, no site da Secretaria da Educação do Governo do Estado de São Paulo, é uma página que não leva para lugar algum (Figura 3).

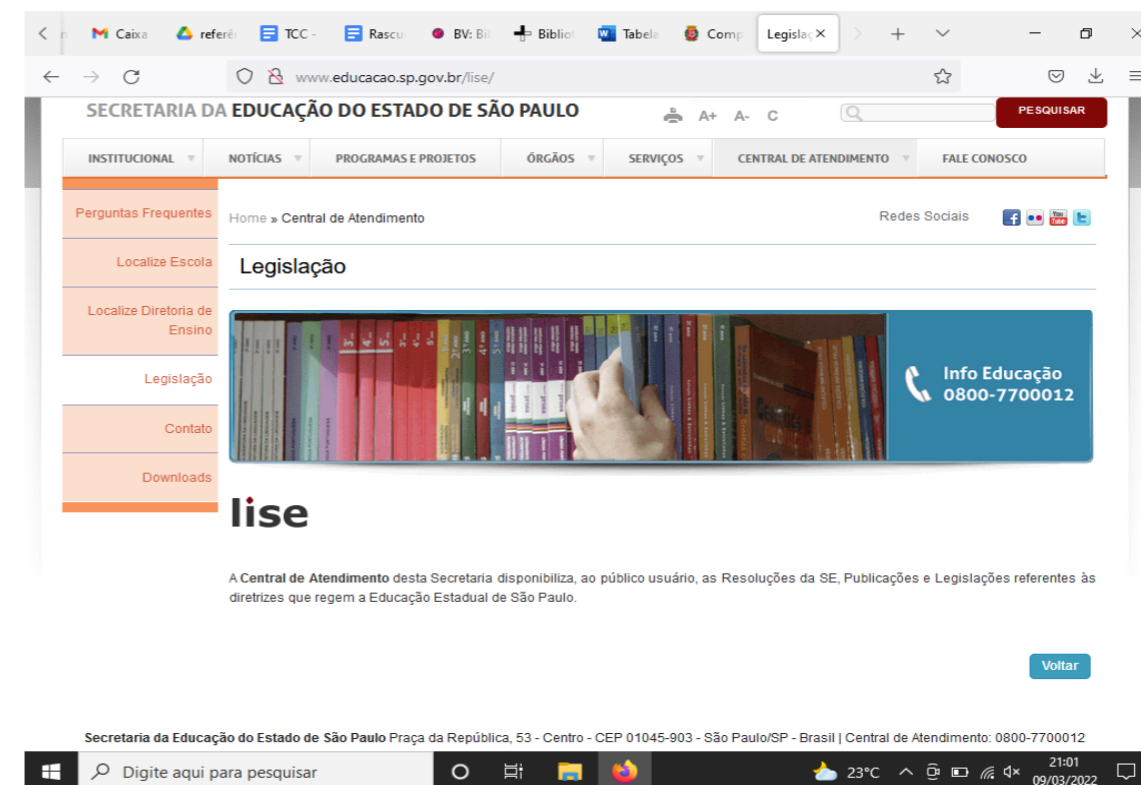


Figura 3: Print-screen do site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, aba “Legislação”.

Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/>, acessado em 09/03/2022, às 21:04.

Nesse caso, na tentativa de encontrar informações sobre a legislação educacional do estado, quem busca é conduzido a uma página que diz muito pouco - uma frase - e de forma confusa - diz que a Central de Atendimento está disponível, mas não informa como acessá-la. Afinal, onde estão as informações? São oferecidas apenas pelo telefone?

Nesta mesma página (Figura 3), ao clicar no ícone “Perguntas Frequentes” (localizado à esquerda, no site), quem pesquisa é levada/o para um ambiente virtual, intitulado “Base de Dados de Conhecimento” que “contém diversos artigos, tutoriais e guias [...] com o objetivo de auxiliar nossos usuários a resolverem seus problemas, tirem dúvidas e buscarem as melhores soluções” (Figura 4).

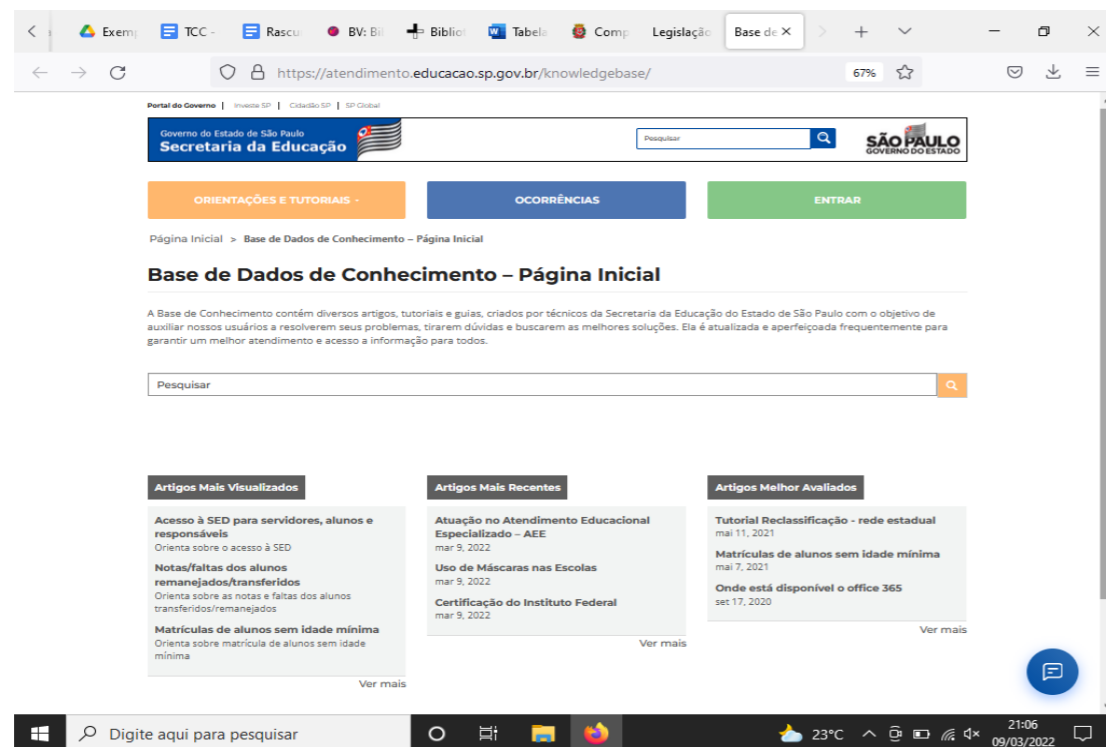


Figura 4: Print-screen do site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, aba "Perguntas Frequentes". Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/>, acessado em 09/03/2022, às 21:04

A quem se destina essa página? A se ver pelo conteúdo dos "Artigos Mais Visualizados", "Mais Recentes" ou "Melhor Avaliados", não parecem ser estudantes.

Portanto, as observações acima nos levam a inferir que, de modo geral:

- a) os dados disponíveis nos sites oficiais do governo, embora interessantes, encontram-se em gráficos elaborados, em planilhas extensas do Excel, organizados de forma pouco intuitiva e sem um resumo do conteúdo;
- b) a linguagem utilizada ainda é bastante técnica e acadêmica, o que dificulta a compreensão de quem não está habituado com este tipo de leitura;
- c) a estética é pouco convidativa: não há um projeto gráfico atrativo nem uma navegação agradável ou coerente;
- d) o conteúdo dos sites analisados não contempla os interesses do público adolescente.

Ainda que estes conteúdos estivessem disponíveis e acessíveis, qual seria o interesse da população adolescente em conhecer as PPs? E, se há interesse em conhecê-las, sobre quais temas gostariam de aprender mais ou se aprofundar?

1. CAMPO DE PESQUISA

Como acima indicado, este trabalho se constitui a partir da pergunta: adolescentes, estudantes das redes públicas - público-alvo desta pesquisa - se interessam pelas políticas públicas presentes em suas escolas? Se sim, sobre quais temas? E se não, por quê?

Para poder responder essas perguntas, foi realizada uma coleta de dados por meio de questionário voltado ao público-alvo desta pesquisa, partindo-se da premissa de que há interesse dos adolescentes a respeito do tema. No entanto, estes conteúdos não estão contemplados em suas formações nem tampouco se encontram disponíveis de forma acessível.

Para sondar o interesse e conhecimentos prévios a respeito de PPs do público-alvo foi realizada uma pesquisa estruturada, no formato de um questionário. Segundo Barbosa (2008) trata-se de um procedimento de baixo custo, que garante o anonimato das pessoas entrevistadas e concede tempo hábil para que reflitam sobre o que respondem. Ademais, a padronização das perguntas conduz à certa uniformidade no formato das respostas, o que facilita a conversão dos dados obtidos.

A definição de adolescentes aqui utilizada segue o que é postulado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no Art. 2º do documento: pessoas de 12 a 18 anos de idade. Embora haja discussões e revisões acerca da definição proposta pelo ECA, trata-se da lei que embasa o material para a elaboração e aplicação de PPs no Brasil. Portanto, as informações coletadas foram analisadas e discutidas à luz de documentos oficiais como o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Estatuto da Juventude, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, documentos dos Conselhos Nacionais, Estaduais e Municipais, assim como documentos de outros órgãos do controle social.

Considerando que a gestão das escolas brasileiras se dá através dos governos municipais e estaduais, há particularidades regionais no que tange à elaboração e aplicação de PPs na educação. Por este motivo, e devido ao caráter inicial deste trabalho, a presente pesquisa circunscreve-se ao estado de São Paulo e tem como objeto de estudo escolas municipais e estaduais presentes no território, bem como seus estudantes de 12 a 18 anos de idade.

Pesquisa de interesse: *O que você quer saber sobre a escola pública?*

O questionário da pesquisa de interesse foi elaborado a fim de responder às seguintes perguntas: o que adolescentes estudantes da rede pública de São Paulo já sabem sobre as PPs que estão presentes em suas escolas? Há interesse em conhecer mais a respeito de PPs? Em caso positivo, quais são os temas pelos quais se interessam mais?

O questionário (Apêndice 1) foi elaborado no Google Forms, ferramenta disponível gratuitamente no ambiente virtual do Google, e estruturado de

modo a contemplar os seguintes temas, que se apresentam - ou não - como PPs nas escolas públicas:

- **sobre quem trabalha na escola** (cargos, funções e condições de trabalho, quais são os salários, como ocorrem as contratações - quem pode se candidatar, como é a prova - demissões e aposentadorias);
- **sobre o que se come na escola** (quem decide os cardápios, quem faz as compras, quem pode comer a merenda, quando se come);
- **sobre quem faz a gestão da escola** (ações e recursos, de onde vem o dinheiro, como o dinheiro é gasto, quem toma as decisões);
- **sobre o material escolar** (quem tem direito a receber, quem escolhe, como deve ser utilizado);
- **sobre direitos estudantis** (serviços sociais e de apoio públicos, quais são as campanhas que ocorrem na escola, para que serve o conselho tutelar, conselhos de direitos da criança e do adolescente);
- **sobre as organizações estudantis** (como se organizar politicamente, o que são grêmios estudantis, qual o poder que os coletivos estudantis têm);
- **sobre o que é esperado da/o estudante da escola pública** (quais os comportamentos esperados de estudantes, quais os comportamentos proibidos ou mal-vistos, o que são os regimentos escolares).
- **sobre o que organiza a escola e o que é ensinado** (quais os documentos que organizam a escola e o que deve ser ensinado e aprendido, o que é a BNCC, o que é o Projeto Político Pedagógico)

Para garantir o anonimato, não foram solicitadas informações de cunho pessoal, como nome, perfil socioeconômico, estado civil ou endereço. Além das respostas sobre o tema, pedimos a idade da pessoa entrevistada, bem como a confirmação de que seja estudante da rede pública, em uma escola na cidade de São Paulo. Isso está em consonância ao interesse desta pesquisa, que busca compreender quais são as demandas do público-alvo e a relação destas entre o recorte etário e temas de interesse no território da cidade de São Paulo.

Além do explicitado acima, foi realizada a coleta de dados por meio um questionário direto, com 29 perguntas de concordância e discordância de três níveis (discordo, concordo/discordo parcialmente, concordo) e uma pergunta dissertativa ao final, com o intuito de evitar uma baixa taxa de respostas e/ou respostas com pouca reflexão. Esta estrutura conferiu maior dinamicidade ao questionário e visou contemplar estudantes adolescentes, buscando que se sentissem confortáveis e engajados a participar.

2. ARRAZOADO TEÓRICO

O objetivo dessa análise é dialogar sobre o protagonismo estudantil e participação social, com foco no ambiente escolar, mas não apenas dele. A ideia é refletir sobre o que são direitos humanos e sua evolução histórica nos processos de luta social para garantia da efetividade dos direitos.

Para debater Direitos Humanos, partiremos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, documento aprovado pelas Nações Unidas em 1948, que em trinta artigos dispõe sobre os direitos básicos. O primeiro artigo da declaração diz:

Artigo 1

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade. (Declaração Universal dos Direitos Humanos)

O objetivo da discussão acerca dos direitos humanos é desmistificar algumas concepções acerca da temática - a exemplo do famoso argumento "direitos humanos para humanos direitos" - trazendo documentos jurídicos, mas também avançar na questão, afinal esses direitos não são conquistados apenas através de documentos, mas são reflexo da luta social e reivindicações de muitos grupos que tiveram seus direitos violados e/ou negados.

Esse trabalho pretende ir além das práticas institucionais e trazer para essa argumentação os saberes não escolares, debater a política que se faz nos territórios, nas ruas, nas comunidades e trazer para essa análise experiências que esses espaços trazem sobre a luta por dignidade e emancipação.

Quando falamos em conquistas que são frutos de muita luta, também falamos da publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, e do Estatuto da Juventude em 2013. Ambos os documentos são frutos de muita luta social, articulação de movimentos sociais, entidades da sociedade civil, movimentos de juventude e coletivos, e espaços de participação social. Esses documentos serão base para esse trabalho, assim como a Resolução 197, de 2017, do CONANDA - Conselho Nacional da Criança e Adolescente - que instituiu um Comitê de Participação de adolescentes no Conselho.

É preciso conhecer os direitos para então entender de que forma podemos incidir socialmente para que sejam efetivados, portanto, este trabalho apresenta quais são os espaços que os adolescentes e a juventude possuem para construir essa participação política em seus territórios. Nesse sentido, o propósito é explorar temas como orçamento participativo, grêmios estudantis, conselho tutelar, conselho de direitos e outros espaços.

Atualmente, vemos emergir diversas formas de mobilização para participação social da juventude e, entre elas, o recurso das redes sociais na internet.

A juventude vem construindo relações transformadoras para exercitar sua cidadania, opinando, contribuindo, propondo em diversos espaços, sendo eles escolares ou não.

Discutir práticas emancipadoras é mergulhar na obra de Paulo Freire, educador que em suas obras nos mostra a educação e seu caráter político, que nos faz refletir sobre o mito da neutralidade. Como afirma em *Pedagogia da Autonomia*:

Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. (FREIRE, 2013, p. 75).

Queremos trazer para compor a argumentação deste trabalho a visão crítica que Freire (1997) tem sobre a educação ser um contraponto a concepções alienantes e um lugar para transformação e luta para libertação.

2.1. Protagonismo Jovem

“Não fale de mim sem mim” é uma frase utilizada por adolescentes desde a 9ª Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, realizada em 2012. A frase começou a ser utilizada para reivindicar seu direito à participação nos espaços de decisão de pautas sobre crianças e adolescentes.

Quando falamos em participação devemos lembrar que esse é um direito humano que deve ser garantido a todas as pessoas. Dessa forma, temos o direito de expressar nossa opinião e de que essa seja considerada no momento de decidir sobre algum tema. Portanto, adolescentes e jovens também têm direito a uma presença efetiva nos espaços de participação social, na escola, no sistema de justiça etc.

Consideramos que a participação efetiva não é apenas um direito dos adolescentes e jovens de falarem o que pensam, mas principalmente a oportunidade de uma audiência concreta, onde suas opiniões são escutadas e consideradas. Outro fator que é fundamental para que essa participação seja efetiva é a linguagem acessível aos jovens, pois muitas vezes a fala nesses espaços é mais formal, com muitos termos e siglas que dificultam a compreensão de quem tem pouco ou nenhum contato com esse contexto.

Em uma conversa informal com dois adolescentes sobre participação juvenil um deles nos disse: “Esses dias eu estava em uma palestra que a moça disse que participar é compartilhar poder, aí fiquei pensando, por isso que os adultos não gostam da gente aqui, porque não querem compartilhar o poder da decisão com a gente, mas é nosso direito decidir sobre as pautas que falam da gente, então não vou desistir e vou continuar incentivando outros adolescentes a participarem também” (B, 16 anos).

Para garantir o direito de participação aos jovens, precisa-se fazer valer o espaço de escuta, com metodologia e linguagem voltadas para esse grupo,

tendo como princípio de que para poderem atuar no sistema de controle social precisam ter informações, entender como funcionam os espaços de participação, a fim de que se sintam seguros e confortáveis para de fato fazerem parte do processo.

Outra reflexão fundamental sobre o que torna esse ambiente hostil para jovens é a escuta não efetiva dos adolescentes e jovens por parte dos adultos. Não é incomum observar que, durante falas de adolescentes e jovens, várias pessoas adultas concentram sua atenção em seus celulares, computadores ou distraem-se em conversas paralelas, desrespeitando e desconsiderando o que está sendo dito.

Para que a participação de fato seja efetiva, seria importante ter um controle e análise das propostas feitas pelos adolescentes e jovens, indicando quais foram consideradas, quais foram implementadas e que impactos tiveram. Igualmente, é importante apontar as que foram recusadas e por quais motivos. Outro instrumento interessante é a elaboração de devolutivas sobre as decisões e desdobramentos de suas contribuições.

Sobre os espaços de controle social, devemos lembrar que vivemos em uma sociedade que não reconhece adolescentes e jovens como detentores do direito de participação, pois esses espaços são vistos como exclusivos para adultos. Um dos perigos disso é legitimar a ideia de que não são pessoas de direito e, conseqüentemente, não considerar que podem opinar e escolher, o que abre margem para viverem situações de opressão e/ou violência. Nesse sentido, a participação infanto-juvenil deve ser um compromisso do governo e também da sociedade civil. Ambos precisam garantir espaço e orçamento para viabilizar essa participação.

É preciso um comprometimento com o orçamento, pois para participar é necessário formar e viabilizar condições necessárias para isso, como acesso à internet, transporte, entre outras ferramentas que viabilizam a presença. Isso se faz necessário para que o direito de participação não seja apenas para aqueles que tenham condições financeiras de garantir deslocamento e equipamentos. O objetivo, com isso, é democratizar e facilitar a participação de todas as pessoas e, principalmente, daquelas que mais precisam ser ouvidas e acolhidas. O acolhimento se dá com a garantia de que haja espaços seguros e inclusivos para formar e expressar suas opiniões; possibilidade de formar e expressar livremente opiniões em meio de escolhas; e a possibilidade de ser protagonista com liberdade para propor ações.

O Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes prevê a participação de crianças e adolescentes inclusive nos processos de formulação, deliberação, monitoramento e avaliação das políticas públicas. A Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU (1989) dispõe no Artigo 12: “Os Estados Partes assegurarão à criança que estiver capacitada a formular seus próprios juízos o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados com a criança, levando-se devidamente em consideração essas opiniões, em função da idade e maturidade da criança”. O Estatuto da Criança e do Adolescente também dispõe de um artigo reforçando o direito à participação de maneira semelhante.

Quais são os espaços de participação da sociedade civil no governo

brasileiro?

No Brasil há os Conselhos de Políticas Públicas que são espaços onde a sociedade civil exerce o controle social e acompanha debates e formulações de PPs. Outro espaço de participação da sociedade civil são as Conferências Estaduais, Municipais e Nacional. Essas, são organizadas periodicamente e tem como objetivo definir as prioridades de PPs para aquele segmento. Além desses, existem os Orçamentos Participativos.

2.1 Exemplos de participação infanto-juvenil

CPA Nacional

O Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) foi o último Conselho Nacional a ter a participação de seu público-alvo na sua composição. A primeira experiência desse Conselho com a participação de adolescentes, ocorreu na Nona Conferência dos Direitos da Criança e do Adolescente em 2012, quando adolescentes participaram da organização da conferência. Após essa experiência, a participação de adolescentes na organização da Conferência Nacional se consolidou e se iniciou um processo de reivindicação para que a participação ocorresse também no Conselho Nacional.

Em 2017 o Conselho publicou a Resolução no 191/2017, no qual oficializa a participação de adolescentes no Conanda. Então, foi criado o CPA – Comitê de Participação Adolescente. O CPA é composto por 47 adolescentes de todos os estados do Brasil e de grupos sociais da diversidade que acompanham e participam efetivamente de todas as atividades e debates do Conselho, bem como propõem pautas e levam ao conselho suas demandas. Essa experiência vem inspirando Conselhos Estaduais e Municipais a implementarem também seus comitês de adolescentes.

2.2. Quem estuda na escola pública?

Considerando o público-alvo deste trabalho de pesquisa, buscou-se caracterizar quem é - quem são - as/os estudantes no Brasil, com enfoque na escola pública. Nota-se discrepâncias entre dados de estudantes da rede privada e da rede pública, bem como entre as etapas escolares.

A proporção de estudantes da cor/raça preta/parda é maior em todas as etapas escolares da rede básica (pública e privada), com exceção da sub-etapa creche, na qual a porcentagem maior de matrículas corresponde à crianças identificadas como brancas. Sendo assim, é possível afirmar que a maioria das/os estudantes brasileiros se identificam como pessoas pretas/pardas (INEP, 2021).

Este dado guarda correlação com as informações obtidas pelo IBGE a respeito da cor e raça da população brasileira. Na sequência histórica dos Censos

de 2012 e 2019 (IBGE), houve um aumento de autodeclarações pretas e pardas: 7,4% (2012) para 9,4% (2019) e 45,3% (2012) para 46,8% (2019), respectivamente. Ao passo que autodeclarações brancas reduziram de 46,6% (2012) para 42,7% (2019). O conjunto de dados representa que há uma maioria de pessoas negras (pretas e pardas, na classificação do IBGE) no Brasil.

Ainda que a população preta e parda seja a maioria no país, pessoas negras: representam 72,9% da população desocupada (IBGE, 2020 apud POLITIZE, 2021); ocupam apenas 29,9% dos cargos de gerência (IBGE, 2018 apud POLITIZE, 2021); correspondem a apenas 10% das autorias de livros publicados no Brasil entre 1965 e 2014 (UnB apud POLITIZE, 2021). Segundo o Atlas da Violência (IPEA, 2021), pessoas negras representaram 77% das vítimas de homicídios em 2019. E entre os 10% mais pobres no país, 3 a cada 4 são pessoas negras (IBGE, 2018).

O retrato racial pincelado acima denuncia que a parcela mais numerosa da nossa população vive em um cenário de violência, de exclusão e pobreza. Embora correspondam a maior parte das cidadãs e cidadãos brasileiros, são um grupo socialmente minorizado.

O racismo estrutural, que corresponde ao “conjunto de práticas discriminatórias que está presente em todas as nossas relações e ações, de forma consciente e inconsciente” (POLITIZE, 2021) se infiltra nas vidas de pessoas pretas e pardas. Desse modo, compreender de que maneira as desigualdades raciais afetam a vida das pessoas é fundamental para que se elabore e reestruture PPs. Segundo a promotora de Justiça do Ministério Público do Estado da Bahia, Lívia Santana Vaz,

Se os dados estatísticos seguem demonstrando que a raça figura como fator que condiciona o acesso das pessoas aos direitos fundamentais, o Direito deve continuar pautando a questão racial como mecanismo de reconhecimento das desigualdades e de proteção e promoção dos direitos dos grupos racialmente vulnerabilizados. (VAZ, 2018, p. 16)

Nesse sentido, é fundamental que compreendamos, enquanto sociedade, de que maneira os dados estatísticos se distribuem de acordo com os recortes raciais. No que se refere à educação e aos processos de aprendizagem de estudantes pretas/os ou pardas/os e brancas/os, importante considerar o que mostram os dados de alfabetização obtidos com a Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar (PNAD) Contínua, que traça a série histórica de 2016 até 2019 (IBGE, 2020). Considerando o grupo de pessoas com 15 anos até 60 anos de idade, a taxa de analfabetismo é maior entre pessoas negras (ANEXO 1).

O dado mais recente para a faixa etária 15 - 60 anos (IBGE, 2020) mostra uma diferença de mais de 5% entre a taxa de analfabetismo entre pessoas negras e brancas (8,9% e 3,6%, respectivamente). Na população com mais 60 anos de idade essa discrepância se acentua, chegando a quase 18% (ANEXO 1).

Segundo os dados do último Censo Escolar da Educação Básica,

realizado em 2021 pelo INEP, a grande maioria das matrículas escolares no Brasil se concentra nas escolas públicas: municipais (49,6%) e estaduais (32,2%). A rede privada acolhe 17,4% das matrículas e a federal, 0,8%. Ou seja, das 6,7 milhões de matrículas realizadas em 178,4 mil escolas de educação básica no Brasil em 2021, mais de 80% se deram em instituições públicas.

A partir dos dados expostos acima pode-se inferir que a maioria de estudantes negras e negros estão, portanto, nas escolas públicas. Esta afirmação permite caracterizar o público principal da rede pública como a população negra, em especial crianças e adolescentes.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), a rede municipal apresenta maior participação, com 69,6% das matrículas. Isso se dá devido à municipalidade da oferta de ensino nesta etapa escolar. Nos últimos cinco anos, houve uma queda de 5,2% nas matrículas nos anos iniciais do EF em escolas públicas e privadas. Ao contrário das matrículas nos anos finais, que permaneceram constantes (INEP, 2021). Ainda sobre as matrículas nos anos finais do EF, observou-se uma elevação da participação das redes municipais, que, ao todo, contaram com 44,8% das matrículas nesta etapa, seguida pelas redes estaduais, com 40,1% das matrículas (INEP, 2021). A maioria dos estudantes do EF está, portanto, inserida em escolas administradas pelos municípios e pelos estados.

É importante a constatação de que o ingresso na etapa do EF (anos iniciais) foi reduzido: trata-se da transição entre a Educação Infantil (EI) e o EF, do início do processo de alfabetização. Essas lacunas ou intervalos no ingresso de estudantes nas transições entre as etapas escolares podem estar associadas às distorções idade-série. Segundo o Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2021), em todos os segmentos escolares, há maior distorção idade-série entre estudantes do sexo masculino.

Ao analisar o Ensino Médio (EM), o Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2021) obteve dados que confirmam que as redes estaduais possuem maior participação nas matrículas, com 84,5%, seguida pela rede privada, com 12%. É relevante atentar à discrepância entre as porcentagens: cerca de 70%. É possível, portanto, afirmar que a maioria absoluta dos estudantes de EM no Brasil estão na escola pública. Mais especificamente, nas estaduais, considerando a responsabilidade dos estados em oferecerem essa etapa do ensino à população.

O Brasil é um país com dimensões continentais e grande diversidade de biomas, infraestrutura e ocupação do território. Segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2015, 54,72% da população brasileira vive em áreas urbanas, e 15,28%, em áreas rurais. A maioria da população, portanto, ocupa territórios urbanizados.

A definição desses territórios (urbano e rural) tem sido debatida nas áreas da geografia, planejamento público e políticas públicas, uma vez que possuem suas particularidades. Segundo a publicação "Classificação e caracterização dos espaços rurais e urbanos do Brasil: uma primeira aproximação", elaborada pelo

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

[...] o desafio consiste em não apenas perceber essas categorias que, hoje, apresentam-se de forma diversa, mas também em criar instrumentos de planejamento que consigam manter a coesão dos territórios, respeitando e desenvolvendo a sua diversidade, em especial, da federação brasileira e dos países de dimensões continentais. (IBGE, 2017, p. 11)

Para cada território é necessário considerar suas características e particularidades na elaboração de Políticas Públicas e modelos de gestão.

No que diz respeito à educação nestes territórios, o Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2021) atesta que 86,9% das matrículas do EF no Brasil correspondem às escolas urbanas, bem como as do EM, com 94,6%. A mesma pesquisa fornece dados que mostram que, em regiões rurais, quem acolhe a maioria de matrículas (98,9% no EF e 96,3% no EM) são as redes públicas (municipais, estaduais e federais).

A partir destes dados, sabe-se que a maioria dos estudantes brasileiros das etapas EF e EM estudam em escolas em regiões urbanas. Ademais, em regiões rurais, estudantes estão matriculados nas redes públicas em sua maioria. Estes dados fornecem importante recorte para a reflexão sobre perspectivas. A experiência escolar de um/uma estudante de escola pública em uma região urbana paulista não será igual à experiência em uma escola na região rural do interior do país. Bem como - deviam ser - as PPs voltadas à educação presentes em cada região.

A respeito da participação comunitária na gestão da escola, a pesquisa traz dados interessantes (ANEXOS 2 e 3). Segundo o INEP (2021), a maioria das escolas de EF e EM que possuem órgãos colegiados são públicas. Podem ser considerados órgãos colegiados grupos como Associações de Pais, Associações de Pais e Mestres, Conselhos Escolares e Grêmios Estudantis. A categoria com menor diferença entre as redes pública e privada - e também a única na qual a rede privada possui maior proporção - é a de Associações de Pais (INEP, 2021).

O conjunto de dados explorado acima nos ajuda a caracterizar o público alvo desta pesquisa no que se refere à sua presença na escola pública do Brasil. Os dados estatísticos, embora sejam impessoais e não contemplem as singularidades de cada adolescente, permitem criar um panorama geral para identificar tendências e padrões necessários também à elaboração das PPs.

Além dos aqui citados - como IBGE, INEP - diversos órgãos públicos, privados e do terceiro setor se debruçam na coleta de dados estatísticos a respeito da educação de modo a elucidar a compreensão acerca do tema e, por consequência, agir sobre problemas identificados. Exemplos dessas iniciativas que foram consultadas para a elaboração deste trabalho são: Todos Pela Educação, Movimento Pela Base (BNCC), Observa Sampa (Observatório de Indicadores da Cidade de São Paulo) e Observatório do PNE (Plano Nacional de Educação).

Do ponto de vista dos dados oficiais, foram utilizadas as seguintes referências:

Direito humanos	Lei nº 9.069/1990 (ECA)
Direitos trabalhistas	UNESCO, Art. 23, Parágrafo 3, 1948
Alimentação escolar	Lei nº 11.947/2009
Fundeb e financiamento público escolar	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)
Uniforme escolar	Lei nº 8.907/1994 Lei nº 13.371/2002 Instrução Normativa SME São Paulo nº 49 de 11 de dezembro de 2020 Decreto nº 51.450/2010

3. ANÁLISE DE DADOS

Para atingir os objetivos deste trabalho, a metodologia utilizada buscou identificar as particularidades das opiniões de estudantes adolescentes de escolas públicas na região da Grande São Paulo, de modo a aprofundar a compreensão acerca dos dados estatísticos pesquisados. Os dados obtidos por meio do questionário foram analisados à luz das seguintes categorias:

- o conhecimento prévio a respeito das PPs presentes nas escolas públicas;
- o interesse em conhecer as PPs citadas no questionário;
- a compreensão sobre “políticas públicas”.

É necessário destacar a dificuldade encontrada para obter os dados que serão apresentados a seguir. Ainda que o questionário tenha sido elaborado de modo a facilitar o preenchimento, que seja anônimo e divulgado pela internet, através de mensagens do Whatsapp (ferramenta muito utilizada por adolescentes), consideramos que obtivemos poucas respostas.

Buscamos divulgar o questionário através do contato direto com as secretarias da educação (municipal e estadual), com coordenações e direções de escolas e, também, acionando redes de articulação de crianças e jovens. O último caminho se mostrou o mais eficiente, além do bom e velho método do “boca a boca”.

Notamos, com isso, que se trata de um recorte social difícil de acessar. E consideramos esse fato importante para a discussão e reflexão sobre os dados obtidos. O esforço coordenado que intente - ajudar a - articular a juventude demanda, inevitavelmente, uma comunicação eficiente. Há de se pensar formas mais efetivas de comunicação que, segundo nossa observação, precisam sair um pouco das telas e pedem por mais “boca a boca”, por mobilização e por espaços de interação e convívio.

3.1. Caracterização do grupo de pessoas entrevistadas

Todos os os dados apresentados a seguir constam na íntegra, ao final deste trabalho (Apêndices 2 ao 30).

Faixa etária (Gráfico 1)

A maioria das respostas são de adolescentes com 15 anos e 16 anos de idade, correspondendo a 53,8% e 23,1% das respostas, respectivamente. Também responderam ao questionário estudantes nas faixas etárias: 12, 14 e 17 anos de idade. Não foram obtidas respostas de adolescentes com 13 e 18 anos de idade.

Qual a sua idade?
13 respostas

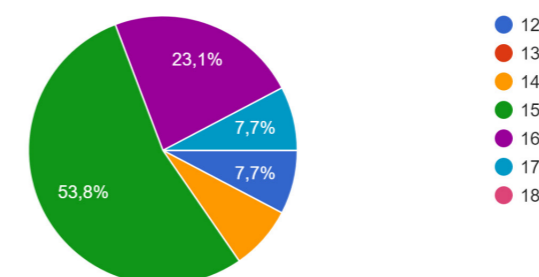


Gráfico 1: Idade das pessoas entrevistadas.

Presença na escola pública

Você estuda ou estudou na rede pública de ensino? (Gráfico 2)

Das respostas obtidas, apenas uma não atendeu ao recorte definido por este trabalho - ser ou ter sido estudante da rede pública - e, por este motivo, foi desconsiderada nos dados que seguem.

Você estuda ou estudou na rede pública de ensino?
13 respostas

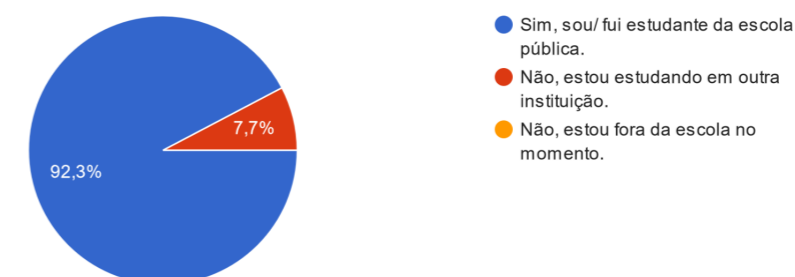


Gráfico 2: Escolarização na rede pública de ensino.

Local onde estuda

Sua escola está na cidade/município de São Paulo?

Foram obtidas apenas duas respostas negativas. Contudo, em um dos casos, na pergunta que seguia a opção “não”, na qual perguntou-se a localização da escola, a pessoa entrevistada respondeu com o nome de um bairro da cidade de São Paulo e não de outro município. Levando em consideração a possibilidade de um mal-entendido, optou-se por não descartar as respostas dessa pessoa.

O segundo caso corresponde a alguém que informou estudar em Guarulhos. Como o município está incluído na área da Grande São Paulo, as respostas dessa pessoa também não foram descartadas.

3.2 Perguntas direcionadas ao tema

Os seguintes dados foram obtidos através de perguntas afirmativas, para as quais as pessoas entrevistadas puderam responder que

1. Não sabem nada sobre o assunto
2. Sabem mais ou menos sobre o assunto
3. Sabem muito sobre o assunto

Sobre quem trabalha na sua escola (Gráfico 3)

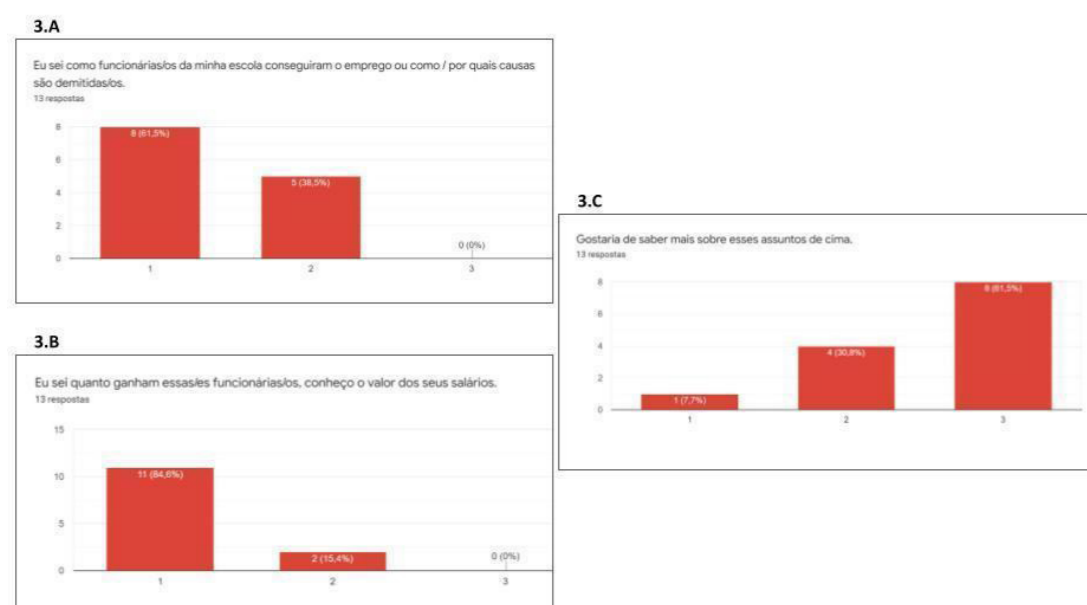


Gráfico 3: Conhecimentos e interesse sobre quem trabalha nas escolas. **3A** - Contratação e demissão de funcionárias/os; **3B** - Remuneração das/os funcionárias/os; **3C** - Interesse por saber mais sobre o assunto.

Conforme mostra os Gráficos 3A e 3B, a maioria dos estudantes

informou conhecer nada sobre o assunto (61,5% e 84,6%, respectivamente). Para a primeira pergunta (3A), a diferença entre essa e a segunda opção mais escolhida é de aproximadamente 20%, na qual estudantes disseram saber mais ou menos sobre o processo de admissão e demissão de funcionárias/os da escola. Os dados obtidos com a segunda pergunta (3B) demonstram maior discrepância entre as respostas. Essa diferença de quase 70% entre as duas opções assinaladas parece informar sobre uma tendência majoritária à ignorância total sobre o valor dos salários de quem trabalha (funcionários) nas escolas públicas.

É possível inferir que este assunto não esteja entre as discussões das/os adolescentes e/ou de que não seja de interesse institucional que conheçam esse contexto, por exemplo, a forma com que funcionárias/os - em sua maioria, servidores públicos - passam a ou deixam de trabalhar na escola pública.

Em não conhecendo sobre o assunto, estudantes se alienam ao processo que define as pessoas que cuidam - e cuidarão - da escola junto com elas/es, ou seja, quem dá aula, quem coordena, dirige, mantém o espaço limpo e organizado. Saber sobre esse contexto, é muito importante para relações interpessoais de qualidade, inspiradas pelo respeito, empatia e justiça entre outras. Além de informar sobre as possibilidades profissionais aos futuros jovens, como a existência de concursos e requisitos para ser admitido em uma escola pública, podendo servir como um incentivo para que mais jovens sigam este caminho e, futuramente, ocupem os chãos das escolas, transformando-as.

O Artigo 23 da Declaração Universal dos Direitos Humanos promulga que todas as pessoas têm direito ao trabalho digno. Isso implica o “direito a uma remuneração justa e satisfatória, que lhe assegure, assim como à sua família, uma existência compatível com a dignidade humana, e que se acrescente, se necessário, outros meios de proteção social” (UNESCO, Art. 23, Parágrafo 3, 1948).

É comum acompanhar nos noticiários mobilizações entre funcionários públicos das escolas, em especial a classe docente, em São Paulo, organizada pelo SinPro SP (Sindicato dos Professores de São Paulo). Nestas ocasiões não são raros os comentários entre cidadãos e cidadãs de modo a invalidar ou minimizar as causas levantadas nas ruas, em passeatas e greves pela classe.

É interessante confrontar essas observações aos dados obtidos com essa pesquisa. Quando não se conhece a realidade de quem reivindica é difícil elaborar uma opinião autoral sobre o assunto. De modo que a percepção pública fica influenciada por opiniões divulgadas publicamente por órgãos de maior alcance e capital social, como as mídias tradicionais, ou por informações não verificadas, espalhadas por outros meios de comunicação, como as redes sociais.

Ademais, para que adolescentes possam assumir maior protagonismo na tomada de decisões em suas escolas, é providencial que conheçam os motivos de demissão por justa causa, tendo em vista a ocorrência de maus tratos, ameaças e descaso aos quais muitos estudantes são submetidos em seus cotidianos nas escolas.

Quando questionadas se gostariam de conhecer mais sobre os assuntos que implicam na contratação e demissão de funcionárias/os da escola, bem como seus salários, 61,5% das respostas foram positivas, "Gostaria muito", e 30,8%, que "Talvez" (Gráfico 3C).

Estes dados demonstram um interesse dos adolescentes em ter acesso a informações que hoje não parecem lhes acessar, vide respostas das primeiras perguntas. Não se pode ignorar, contudo, que 7,7% das respostas correspondem à afirmação "Não gostaria" (Gráfico 3C). É esperado que não haja unanimidade entre as respostas que visam compreender o interesse - ou falta dele - no que diz acesso ao acesso às informações sobre PPs. Isso se dá pois o interesse trata-se não apenas de um posicionamento pessoal ou curiosidade política, mas de uma disposição para consumir conteúdos através de leituras, visualização de vídeos ou elaboração de pesquisas.

Sobre o que você come na escola (Gráfico 4)

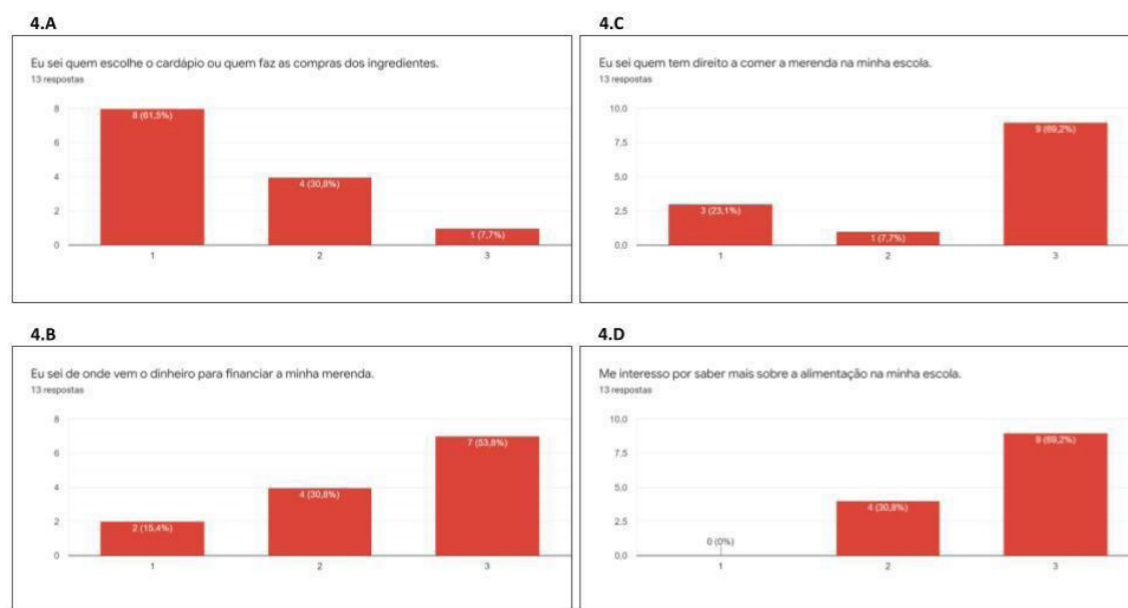


Gráfico 4: Conhecimentos e interesse sobre o que se come na escola. 3A - Escolha de cardápio e compra de ingredientes; 3B - Origem da verba para alimentação escolar; 3C - Acesso a merenda da escola; 4D - Interesse por saber mais sobre o assunto.

Os dados obtidos neste bloco se diferem do padrão dos dados dispostos no Gráfico 3. Com exceção da pergunta (Gráfico 4A), na qual a maioria responde não saber sobre o assunto (61,5%), para as perguntas 4B, e 4C, a resposta mais escolhida foi a 3 ("Sei muito sobre isso").

No caso da pergunta 4A (Eu sei quem escolhe o cardápio ou quem faz a compra dos ingredientes), os dados parecem delatar sobre a defasagem na gestão participativa nas escolas. Estudantes poderiam ser implicados nas tomadas de decisões da escola quanto à alimentação. Poderiam, inclusive, contribuir com ideias, com procedimentos culinários - aproveitando seus saberes e conhecimentos prévios - e se aproximar das/os profissionais que trabalham nas cozinhas das escolas.

Trata-se de um conteúdo com interessante valor pedagógico e que pode ser do interesse da juventude, tanto no aspecto prático do cozinhar, quanto da administração de uma cozinha: compras, sazonalidade, assepsia do local de preparo, condições de trabalho das/os funcionários etc. Além disso, trata-se de um direito humano o acesso à alimentação de qualidade.

Interessante destacar que a lei 11.947/09 dispõe que 30% dos recursos repassados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento Escolar (FNDE) para alimentação escolar devem ser utilizados nas compras de produtos oriundos de produções familiares, priorizando, inclusive, assentamentos da reforma agrária. Quem realiza as licitações e chamadas públicas para compra de alimentos das escolas públicas é a Coordenadoria de Alimentação Escolar (CODAE).

Consideramos que é importante que a juventude conheça os fundamentos legais e éticos que determinam a compra dos produtos com os quais se alimentam em suas escolas. Vale adicionar novos questionamentos a partir dos dados aqui analisados: estudantes sabem quem plantou os alimentos que comem? sabem a diferença entre uma produção familiar - geralmente orgânica - e uma produção empresarial - que usualmente utiliza agrotóxicos? Gostariam de opinar sobre a procedência dos alimentos da sua escola?

Há iniciativas que buscam aproximar o tema da alimentação das/os estudantes, de modo a democratizar informações sobre o assunto. Um exemplo é o portal "Prato Aberto", da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (<https://pratoaberto.sme.prefeitura.sp.gov.br/>), no qual encontram-se disponíveis informações diversas sobre as merendas oferecidas nas escolas municipais. No site é possível encontrar um mapa, no qual, clicando em sua escola, abre-se o cardápio da semana.

Outro exemplo de portal é o da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, (<https://www.educacao.sp.gov.br/alimentacao-escolar>), chamado "Alimentação Escolar". Na página encontra-se links re-direcionando o internauta para páginas de interesse, como o Cardápio Interativo - presente no site da CISE (Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares), que maneja o orçamento e as decisões voltadas a esses assuntos na rede estadual de ensino. No site encontram-se as receitas presentes nas merendas. Quando se abre a receita é possível encontrar os ingredientes e o modo de preparo. Também é possível curtir e compartilhar a receita usando as redes sociais Facebook e Twitter.

Destacamos estas iniciativas por considerá-las ferramentas interessantes de aproximação da população com o trabalho que é desenvolvido nas escolas, de acordo com direcionamentos das Secretarias de Educação. Ambos os sites possuem um layout convidativo, uma navegação simples e dados dispostos em infográficos acessíveis e simplificados.

Diferentemente da primeira pergunta deste bloco, nota-se um padrão inverso nas respostas obtidas com a pergunta 4B (Eu sei de onde vem o dinheiro para financiar a minha merenda). A maioria das pessoas disse conhecer de

onde vem o dinheiro que financia a merenda (53,8% de "Sei muito sobre isso" e 30,8% de "Sei mais ou menos sobre isso").

Segundo o PNAE, o dinheiro provém do governo federal e é repassado a estados, municípios e escolas federais. Os valores são calculados de modo a cobrir 200 dias letivos e contemplar o número de estudantes matriculadas/os em cada rede.

De acordo com o PNAE (<https://www.fnnde.gov.br/programas/pnae>) a União, atualmente, repassa os seguintes valores, por estudante:

Creches: R\$ 1,07

Pré-escola: R\$ 0,53

Escolas indígenas e quilombolas: R\$ 0,64

Ensino fundamental e médio: R\$ 0,36

Educação de jovens e adultos: R\$ 0,32

Ensino integral: R\$ 1,07

Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral: R\$ 2,00

Alunos que frequentam o Atendimento Educacional Especializado no contraturno: R\$ 0,53

Inferre-se que a hipótese utilizada por quem respondeu seja: a fonte é dinheiro público. Levanta-se a possibilidade de que tenha sido considerado o fato da escola financiar a própria merenda com dinheiro público. Seria interessante apresentar os dados citados acima, com os valores das refeições por estudante para o público-alvo deste trabalho, de modo a obter suas impressões.

Os dados obtidos com a pergunta 4C (Eu sei quem tem direito a comer a merenda da minha escola) apontam para um conhecimento sobre o assunto da maioria das/os participantes da pesquisa (69,2%). Considera-se que isso se dê devido ao fato de observarem no dia a dia quem come a merenda.

De acordo com o Plano Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), a merenda escolar se destina a "alunos de toda a educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos) matriculados em escolas públicas, filantrópicas e em entidades comunitárias" (PNAE, <https://www.fnnde.gov.br/programas/pnae>).

O que se observa no cotidiano das escolas públicas, ao menos na experiência das autoras, é que há funcionárias/os da escola que costumam comer a merenda, ainda que não tenham este direito formalizado. O questionamento que se adiciona aqui é: as/os participantes da pesquisa que responderam que sabem muito sobre o assunto possuem a informação legislativamente correta? Ou seja, sabem que o direito de comer a merenda restringe-se a estudantes matriculadas/os?

Para responder a esse questionamento se faria necessário incluir uma pergunta direcionada, na qual as pessoas entrevistadas poderiam responder "quem tem direito a comer a merenda" da escola.

Diferentemente do primeiro conjunto de perguntas (4A, 4B e 4C), não houve nenhuma resposta negativa para a pergunta 4D (Me interesse por saber mais sobre a alimentação da minha escola). Todas as respostas indicam interesse da juventude em compreender mais sobre sua alimentação na escola.

Trata-se de um tema que ao nosso ver poderia aproximar a juventude da gestão pública da sua escola, através de um assunto da vida cotidiana, como é a alimentação. Esse fato corrobora a premissa deste trabalho que defende que política é algo que está presente no cotidiano e não restrito aos parlamentos. Conhecer e arbitrar sobre sua alimentação poderia aproximar estudantes adolescentes da discussão sobre políticas públicas.

Sobre quem faz a gestão da sua escola (Gráfico 5)

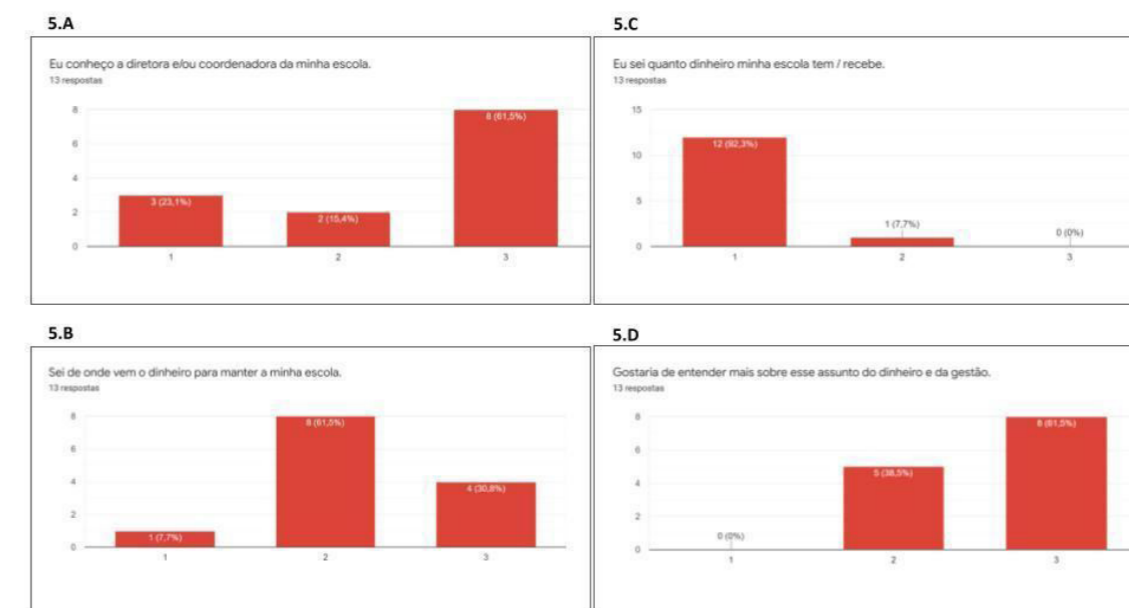


Gráfico 5: Conhecimentos e interesse sobre a gestão da escola. 5A - Reconhecimento das gestoras da escola; 5B - Origem da verba escolar; 5C - Valor do orçamento escolar; 5D - Interesse por saber mais sobre o orçamento e gestão escolar.

Não houve padrão entre os dados obtidos com este bloco de perguntas (Gráfico 5). Para a pergunta 5A (Eu conheço a diretora e-ou coordenadora da minha escola) a maioria das respostas (61,5%) revela que estudantes conhecem as diretoras e/ou coordenadoras de suas escolas. Este dado era esperado, considerando que é comum ao cotidiano da escola que pessoas que ocupam esses cargos transitem pelos corredores, façam visitas às salas de aula e, em muitos casos, recebam estudantes em suas salas, muitas vezes como forma de punição imposta pelas/os professoras/es.

Vale ressaltar que, ainda na pergunta 5A, a segunda opção mais assinalada foi a 1, que indica que 23,1% dos estudantes não conhecem as pessoas na

função de direção e coordenação da escola. Para explicar esse dado seria necessário conhecer a realidade da escola em questão. É possível inferir que isso dê devido a um conflito de horários entre a equipe gestora e estudantes; que as pessoas entrevistadas sejam novas na escola e/ou não tenham tido oportunidade de (re)conhecer todas/os que lá trabalham; ou, ainda, que haja um distanciamento entre educandas/os e a direção.

Considera-se, também, que o que tenha levado a responderem que não conhecem seja o fato de conhecerem apenas uma das pessoas e não as duas, o que corresponderia a uma falha na forma como construímos a afirmação.

Uma participação efetiva no cenário escolar depende de um canal de comunicação aberto e acessível. Não conhecer quem dirige e coordena a escola impossibilita o contato direto entre estudantes e a gestão de suas escolas. De que modo podem indagar, propôr, elogiar e contribuir se não sabem a quem recorrer?

Os dados obtidos a partir da pergunta 5A fazem refletir a respeito do conhecimento que os estudantes possuem das funções exercidas pela equipe gestora. Considera-se importante que haja uma compreensão do que compete à direção de suas escolas.

Para Libâneo (2015, p. 4), cabe à gestão da instituição de ensino realizar a organização escolar que se concretiza “como um conjunto de normas, diretrizes, ações, procedimentos, práticas, que asseguram a *racionalização* do uso de recursos humanos, materiais, financeiros, intelectuais”. Além do acompanhamento do trabalho da equipe, denominada pelo autor de *coordenação* que deve operar em prol dos objetivos da escola.

Libâneo (2015, p. 4), ao citar pesquisas que buscam compreender quais são as qualidades em uma escola que melhoram a qualidade das aprendizagens de estudantes, demonstra que, entre elas, estão: práticas de gestão participativa, o ambiente da escola e o relacionamento entre os membros da escola. É possível, com estes dados, inferir que escolas que incentivam a gestão participativa, promovem um ambiente escolar agradável e nutrem bons relacionamentos entre sua comunidade são melhor sucedidas em oferecer boas experiências de aprendizagem às/aos estudantes.

Na pergunta 5B (Sei de onde vem o dinheiro para manter a minha escola), chama a atenção que a resposta mais assinalada entre estudantes seja: “Sei mais ou menos sobre isso” (61,5%) e, em seguida, “Sei muito sobre isso” (30,8%). Quando se trata de dinheiro, sobretudo o público, há muitas dúvidas e saberes pouco aprofundados. Infere-se que a opção 2 tenha sido a mais escolhida pois estudantes da escola pública sabem que o orçamento de suas escolas é garantido pelo poder público, seja ele municipal ou estadual.

O termo “dinheiro público” é ao mesmo tempo objetivo e abstrato. O senso comum é que seja dinheiro proveniente de impostos. No que se refere à sua administração (repartição, repasse, proporcionalidade etc.), o assunto é mais complexo

e menos debatido. Questiona-se: basta saber de onde vem sem compreender o como, o quanto, e para quê?

A fonte de arrecadação tributária que alimenta os fundos voltados à educação pública brasileira são, de fato, os impostos, majoritariamente. Mas não apenas. O Brasil possui um complexo arranjo orçamentário no que tange os investimentos em educação. Temos dois fundos que são responsáveis pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC): o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

O FNDE foi criado em 1968 com o objetivo de financiar melhorias na qualidade da educação, com enfoque na educação básica da rede pública. A receita do FNDE é composta pelo salário-educação e demais verbas provenientes de contribuições sociais (MANHAS, 2021), e dividida entre União, Estados e Municípios.

O FNDE é responsável por financiar programas como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) Brasil Alfabetizado, Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (Pnate), Caminho da Escola, alguns deles citados neste trabalho.

Estes programas estão presentes nas escolas públicas e particulares conveniadas ao redor do país e certamente impactam de forma direta a vida escolar da população. É importante que estudantes conheçam os programas que visam garantir e/ou facilitar seu acesso à recursos como transporte, merenda, material didático, bem como saibam quem os estrutura e financia.

Já o Fundeb corresponde, na realidade, a vinte e sete fundos, já que sua receita é proveniente dos impostos dos Estados, Distrito Federal e Municípios. A verba do Fundeb é utilizada exclusivamente na Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) da educação básica pública, que corresponde, segundo o artigo 70 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) a:

- Remunerar e aperfeiçoar os profissionais da educação;
- Adquirir, manter, construir e conservar instalações e equipamentos necessários ao ensino (construção de escolas, por exemplos);
- Usar e manter serviços relacionados ao ensino tais como aluguel, luz, água, limpeza etc.
- Realizar estudos e pesquisas visando o aprimoramento da qualidade e expansão do ensino, planos e projetos educacionais.
- Realizar atividades meio necessárias ao funcionamento do ensino como vigilância, aquisição de materiais...
- Conceder bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas.

Adquirir material didático escolar.

Manter programas de transporte escolar.

(MANHAS, 2021)

É válido mencionar que o Fundeb foi criado a partir de pressão da sociedade civil, organizada em movimentos sociais, em 2006/2007. Segundo um artigo do portal da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE):

Naquela época, já entraríamos em quase dez anos de uma onda neoliberal que restringe os problemas da educação à questão da gestão, afirmando que não são necessários mais recursos, mas gestão eficiente. Pautando a questão do financiamento no PNE, a Campanha contribuiu decisivamente para trazer para uma parte da sociedade a visão de que a gestão é importante, mas não se esgota, pois são necessários mais recursos. (<https://campanha.org.br/o-que-fazemos/fundeb/>)

O repasse da verba do Fundeb se dá através de um cálculo que leva em consideração o número de matrículas nas escolas públicas e conveniadas, segundo dados do último Censo Escolar (INEP). Caso o Estado ou Município não atinja a arrecadação correspondente à demanda, a União realiza a complementação.

Em agosto de 2020 o Fundeb foi perenizado e atualmente configura-se como um instrumento permanente de financiamento da educação pública, de acordo com as informações dispostas no portal do MEC.

Ambos os fundos aqui citados possuem uma arrecadação realizada pela gestão pública, seja a nível federal, estadual ou municipal. As receitas são repassadas para os governos de acordo com a divisão de responsabilidade pela educação no Brasil e com valores baseados em cálculos que visam a proporcionalidade. Os governos, por sua vez, são responsáveis por direcionar essas verbas às escolas, mediante mecanismos burocráticos.

É possível observar que a maioria dos estudantes respondeu informando não saber nada sobre o assunto (92,3%) para a pergunta 5C (Eu sei quanto dinheiro minha escola tem / recebe). Ao sobrepor este dado ao anterior (5B: Sei de onde vem o dinheiro para manter minha escola), pode-se observar o seguinte: se, por um lado, a maioria diz saber sobre a origem do dinheiro de suas escolas, por outro, demonstra não conhecer o valor. Essa inferência parece corroborar a hipótese de que estudantes sabem que o dinheiro é público, mas não conhecem os meios pelos quais a verba chega, nem, tampouco, seu montante.

Para fins didáticos, propõe-se uma comparação. A lógica financeira em uma escola particular opera da seguinte forma: recolhe-se o dinheiro das matrículas e mensalidades de modo a gerar um montante que será dividido, geralmente pela tesouraria, entre salários, manutenção, custeio, alimentação etc. Há o que a instituição oferece e o que é de responsabilidade das famílias (aqui, como contratantes do serviço

da escola): material escolar, uniforme, em vários casos, o lanche, o transporte, entre outros.

Nas redes públicas, isso se dá de forma diferente. O Estado se responsabiliza por oferecer serviços que garantam a permanência de estudantes na escola, desde o espaço físico, profissionais que mantêm a instituição, alimentação, até transporte e material didático. Em suma: é responsabilidade do poder público arcar com todos os custos de suas escolas.

Diferentemente da rede privada, a verba pública possui um direcionamento de origem. O salário das/os professoras/es não é pago por ordem da Diretora ou secretária/o da escola, mas pelo governo (a variar se a escola é mantida pelo Município, Estado, União ou DF).

Assim como a merenda, o transporte, os materiais didáticos e os uniformes que também são decididos a nível de governo, para além das atribuições das/os funcionárias/os das escolas. É importante dimensionar os níveis de poder implicados nas decisões que mantêm as escolas públicas.

Para utilizar um recurso em caixa - neste caso, sim, um montante em dinheiro - a equipe gestora-administrativa de uma escola pública precisa atravessar processos burocráticos com muitas etapas de verificação e prestação de contas. Se por um lado, os protocolos visam garantir a lisura e impedir usos corruptos do dinheiro público, também engessam a tomada de decisões de autoria das escolas.

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), existente desde 1995, tem como objetivo facilitar o acesso a verbas públicas às escolas, bem como o Fundeb, que realiza um repasse financeiro para os Estados, que, por sua vez, repassam aos Municípios. Inclusive, há uma pauta municipalista de que os municípios criem suas próprias versões do PDDE, vinculado aos 25% de impostos e arrecadação municipal.

É interessante notar que 7,7% dizem conhecer quanto dinheiro sua escola recebe/tem. Levanta-se a hipótese de que seja possível se tratar de alguém envolvido no grêmio estudantil de sua escola e, que, portanto, teria acesso a esses números.

Quando questionadas se gostariam de entender mais sobre o assunto do dinheiro e da gestão escolar (5D), manteve-se o padrão obtido em outras perguntas do tipo (3C e 4D). Observa-se que a maioria das respostas é positiva (61,5% de "Gostaria muito") e que as demais correspondem a "Talvez" (38,5%). Compreende-se essa falta de vontade entre quem escolheu a opção 2 como uma dificuldade em compreender e, portanto, se interessar por orçamento público.

Especialmente por se tratar de uma área na qual há muitas siglas e muitos termos próprios da área da tributação, o que pode desinteressar o público comum, pois, via de regra, não somos educadas/os financeiramente. Além disso, quando os valores em questão passam, com frequência, dos milhões e bilhões, é difícil trazê-lo para a realidade.

Além disso, o valor investido em uma escola pública é difícil de precisar, uma vez que está materializado em objetos e serviços públicos que são oferecidos pelos poderes públicos. Sendo assim, compreende-se que estudantes desconhecem o valor recebido ou devido por sua escola.

Ainda que seja assim, pensamos ser importante que reflitam sobre este investimento público que está presente em serviços dos quais usufruem ou deveriam usufruir - e, assim, também pode exigir melhorias e/ou reformulações.

Conhecendo sobre os repasses realizados às suas escolas, seria possível se impor, para que participassem da utilização da verba. Que interessante seria se as escolas pusessem em prática um orçamento participativo, sobre o qual a comunidade pudesse opinar. Trata-se da máxima: conhecer para fiscalizar. E, mais do que isso: conhecer para garantir as condições de materialização do Projeto Político Pedagógico (PPP).

Sobre o seu material escolar (Gráfico 6)

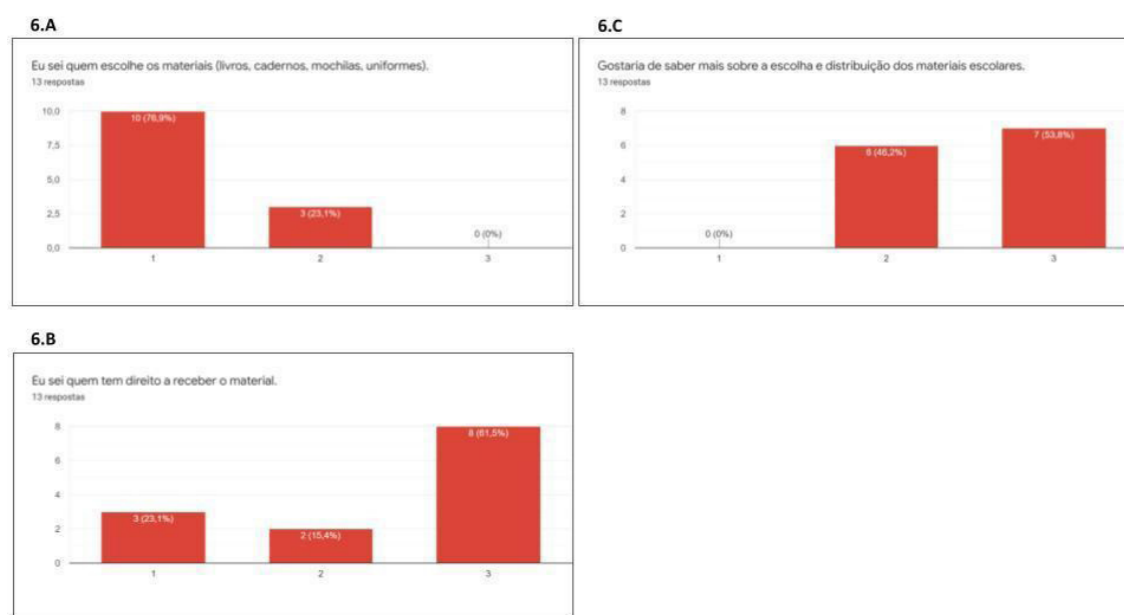


Gráfico 6: Conhecimentos e interesse sobre o material escolar. 5A - Escolha dos materiais escolares; 5B - Direito ao acesso aos materiais; 5C - Interesse por saber mais sobre a escolha e distribuição dos materiais.

É no mínimo curioso que 76,9% dos estudantes tenham respondido que não sabem nada a respeito do assunto para a pergunta 6A (Eu sei quem escolhe os materiais (livros, cadernos, uniformes), em se tratando de coisas tão concretas em seus cotidianos (Gráfico 6A). Trata-se das roupas que vestem todos os dias e dos cadernos e livros que tanto manuseiam.

Contudo, quando o questionamento mudou para se sabiam quem tinha o direito de recebê-los, o padrão se inverteu, de modo que 61,5% afirmaram saber muito sobre o assunto (Gráfico 6B). Infere-se que haja uma linha de raciocínio semelhante à apresentada na pergunta 4C (Eu sei quem tem direito a comer a merenda na minha escola): *se eu usufruo deste serviço, devo ser o público-alvo*. Logo,

acredita-se que estudantes devem considerar que correspondem às pessoas que têm esse direito.

Estudantes devidamente matriculadas/os na rede básica de ensino são a quem se destina os materiais didáticos. Contudo, cada governo regula e articula a distribuição a seu modo. Alguns estados, como o de São Paulo, lançam mão de sistemas virtuais de requerimento e acompanhamento de entrega de materiais diretamente às escolas. Em outros territórios essa logística pode ocorrer de outra forma.

Por exemplo, em 2020, o município de São Paulo criou o Programa Auxílio Uniforme Escolar (Segundo a Instrução Normativa SME nº 49 de 11 de dezembro de 2020), que corresponde a um convênio com lojas de uniforme que prestam conta ao governo. Dessa forma, as famílias beneficiadas pelo auxílio podem visitar as lojas, montar um kit como for do seu agrado, e dentro da limitação de peças estipuladas pelo governo, sem precisar pagar. Medidas como essa buscam garantir acesso a um recurso que interfere na segurança, sentimento de pertença e permanência da/o estudante na escola.

A escolha dos materiais didáticos, de fato, pode ser complexo de compreender, pois o funcionamento de uma escola pública conta com compras e fornecimentos providos de diferentes esferas de poder. De modo geral, é possível afirmar que as escolhas são feitas com base em leis que tipificam esses materiais e as características obrigatórias. A partir do texto das leis, cada governo, com as verbas destinadas para essa função, realiza decisões que cabem para garantir que estudantes acessem os materiais.

Esta pesquisa encontrou pouca informação disponível a este respeito, especialmente no que se refere a legislação. A única lei federal encontrada que versa sobre o uniforme escolar data de 1994 e "determina que o modelo de fardamento escolar adotado nas escolas públicas e privadas não possa ser alterado antes de transcorrido cinco anos." (Lei nº 8.907, DE 6 DE JULHO DE 1994).

Além da acima citada, foi possível localizar legislações municipais de São Paulo, que dispõem sobre o uso e especificações do uniforme escolar (Lei nº 13.371, DE 4 DE JUNHO DE 2002 e DECRETO Nº 51.450 DE 29 DE ABRIL DE 2010). E, de fato, as informações mais organizadas a respeito da vestimenta escolar correspondem ao governo municipal de São Paulo.

Há programas e fundos - alguns deles, citados anteriormente neste trabalho - que se aprofundam em determinado tema, como é o caso do PNLD (Plano Nacional do Livro e do Material Didático), que é "destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica" (MEC: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>).

Cada esfera do Poder Executivo tem autonomia para deliberar sobre esses materiais de acordo com o precedente da lei. Um exemplo disso são os currículos educacionais.

Ao responderem a pergunta 6C (Gostaria de saber mais sobre a escolha e distribuição dos materiais escolares) 53,8% dos estudantes afirmaram que sim. Contudo, chama atenção os 46,2% de respostas na opção 2, que correspondia a um desejo parcial. Trata-se da maior porcentagem obtida para questões que sondaram interesse em conhecer mais sobre as PPs. Com esse dado, conclui-se que estudantes demonstram não se importarem tanto com esse tema.

É possível compreender que não seja o assunto mais interessante ou curioso entre os demais apresentados no questionário e que, atualmente, haja ambientes escolares mais liberais quanto ao uso ou não do uniforme, bem como o uso de materiais como caderno, estojo e mochilas não distribuídas pelo governo. Logo, não se trata de um assunto que impeça adolescentes de se imporem e expressarem, o que poderia, caso contrário, motivar seu interesse.

Sobre seus direitos enquanto estudante de escola pública (Gráfico 7)

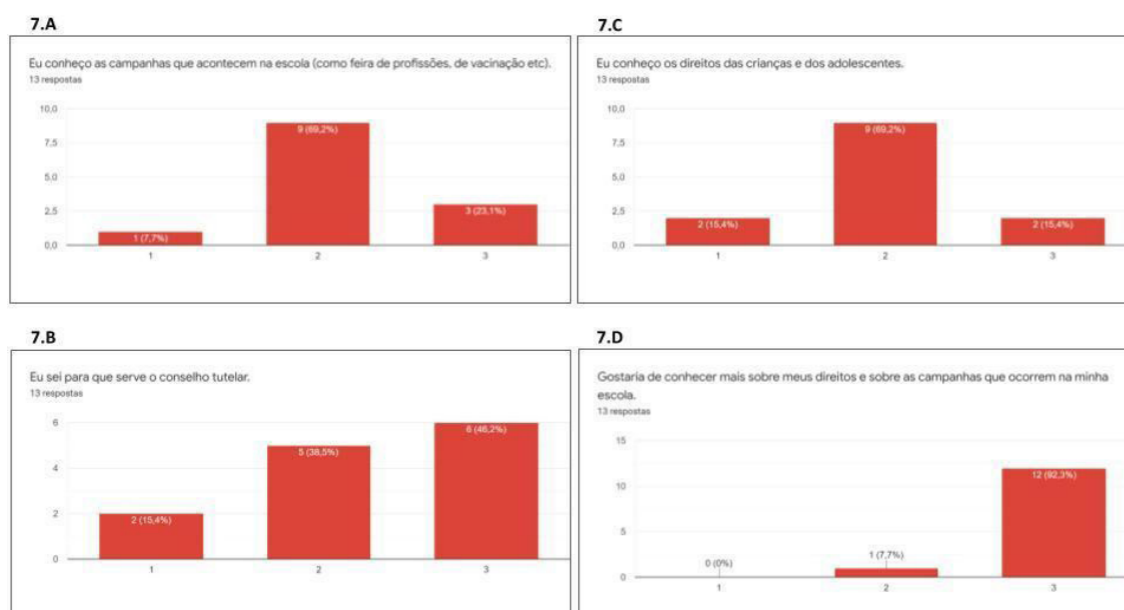


Gráfico 7: Conhecimentos e interesse sobre os direitos estudantis. 7A - Campanhas que ocorrem na escola; 7B - Propósito do Conselho Tutelar; 7C - Direitos das crianças e adolescentes (ECA e EJ); 7D - Interesse por saber mais sobre seus direitos.

É interessante o padrão que se estabelece neste bloco de perguntas que dispõe sobre seus direitos. Diferentemente dos demais blocos, aqui parece haver uma maior tendência a um acordo/desacordo parcial com as afirmações - opção 2 - (Gráfico 7).

A maioria das respostas obtidas com as perguntas 7A e 7C informam que estudantes conhecem parcialmente sobre os temas (campanhas que ocorrem nas escolas e os direitos das crianças e adolescentes, respectivamente, ambas com 69,2%). A partir destes dados, compreende-se que sejam assuntos com os quais convivam, ouçam falar, leiam, eventualmente, em algum informe ou tenham tido contato, de modo pontual. Sabe-se que há campanhas para divulgação de eventos

escolares, assim como o conteúdo do ECA e EJ dentro das escolas e demais ambientes frequentados por estudantes adolescentes, como meios de transporte, centros culturais e redes sociais.

Entretanto, os dados mostram que não consideram ter aprofundado seus conhecimentos sobre os assuntos. No caso da pergunta 7A, entende-se que talvez não costumem frequentar todas as campanhas que ocorrem em suas escolas, mas que sabem que existem. Quanto à pergunta 7C, conclui-se que tenham lido a respeito de seus direitos, ocasionalmente ter trabalhado com os artigos em alguma matéria na escola, porém, não de forma impactante ou significativa o bastante para que a maioria considerasse saber muito a respeito.

Estes dados corroboram a importância do presente trabalho, que tem como esperança contribuir para que a juventude encontre formas prazerosas, relevantes e apropriadas de interagir com o conteúdo das PPs. Que tenham acesso a esse tipo de informação de modo que faça sentido às suas vidas. E que possam - quem sabe - clicar em um hipotético "3", futuramente.

Interessante notar que para a pergunta 7B (Eu sei para que serve o conselho tutelar) a maioria respondeu saber muito (46,2%). Embora a diferença entre a taxa de respostas na opção 2 se diferencie da 3 em apenas 8%, aproximadamente, destaca-se que, em comparação com o padrão obtido em 7A e 7C, parece haver algo que adolescentes se asseguram saber mais a respeito do trabalho do conselho tutelar.

O Conselho Tutelar (CT) é um órgão de competência municipal criado justamente com a promulgação do ECA, com o objetivo de ser um "órgão autônomo não-jurisdicional, encarregado de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente" (Art. 131 da Lei no 9.069/1990: ECA). Nesse sentido, vale a interpretação dos dados das demais perguntas deste bloco: adolescentes conhecem parcialmente seus direitos e, entre eles, está o Conselho Tutelar.

Para Gonçalves & Brito (2011, p. 60) o CT "tem a missão de promover o direito onde ele não é atendido e resgatá-lo, quando violado" e, para tal, as/os conselheiras/os operam recebendo famílias, crianças e adolescentes que buscam seus direitos e aplicam medidas previstas na lei, em primeira instância (GONÇALVES & BRITO, 2011, p. 60). Há um protocolo que rege a ação de conselheiras/os, que devem diagnosticar a situação, elencar prioridades e decidir as medidas cabíveis de acordo com o que é possível fazer em seu contexto.

Gonçalves & Brito afirmam que

[...] o conselheiro tutelar é a face visível do Estatuto e seu primeiro intérprete para grandes segmentos da população: no complexo processo que faz viger o Estatuto, o conselheiro tutelar *faz a política tornar-se uma prática*. (GONÇALVES & BRITO, 2011, p. 60)

Este fazer, ainda que protocolado e regado pelo Estado, depende da ação de indivíduos que vão conduzir as situações da forma que puderem, conseguirem

e pensarem ser o correto. Portanto, embora tenha sido idealizado como uma forma da sociedade civil participar ativamente da garantia de direitos das crianças e adolescentes, a forma com que o CT é gerido em cada município - ou região, no caso de cidades maiores - gera um impacto por vezes negativo na forma como a sociedade enxerga seu trabalho.

Com base nos resultados obtidos com essa pesquisa, não é possível afirmar qual a interpretação que adolescentes fazem dos serviços prestados pelo CT de sua região. Não foram encontrados trabalhos que investigassem a esse respeito durante a escrita desta monografia.

Há de se considerar que escolas podem - e devem - acionar o CT quando considerarem necessário. A orientação é que sigam os seguintes casos: evasão escolar, abandono familiar, violência doméstica, dependência química, porte de armas ou tráfico de drogas dentro da escola (AMARAL, 2011). Contudo, é fundamental que haja discernimento da direção para decidir quando denunciar ou não: "O gestor tem de saber distinguir problemas internos de crimes" (Fábio Meirelles, então coordenador-geral de direitos humanos do MEC apud AMARAL, 2011).

Sobre as organizações estudantis (Gráfico 8)

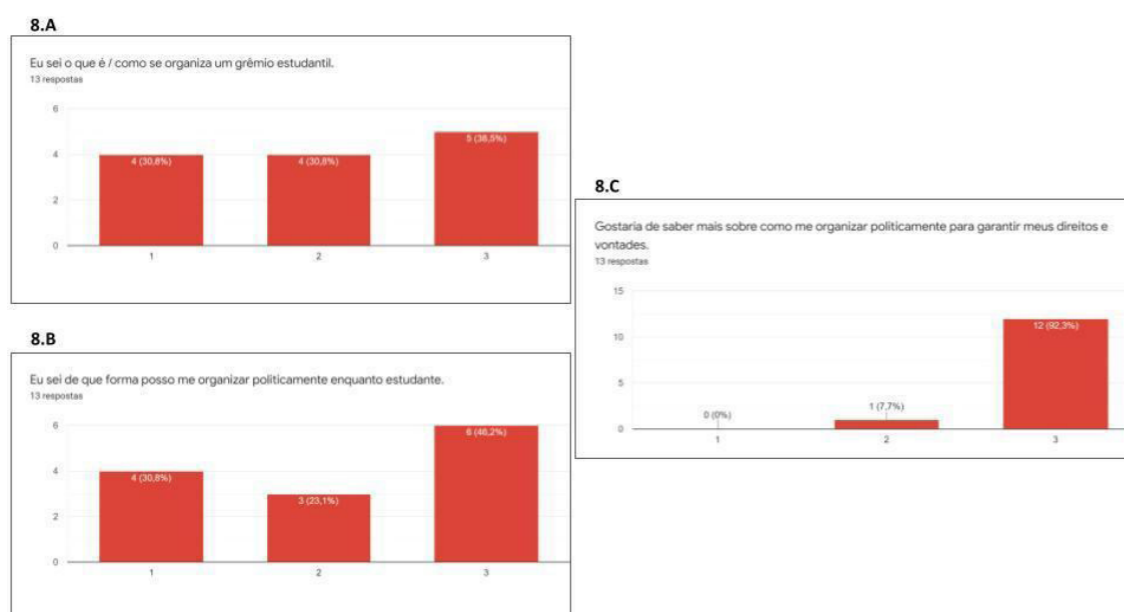


Gráfico 8: Conhecimentos e interesse sobre organizações políticas estudantis. 8A - Familiarização com o grêmio estudantil; 8B - Formas de se organizar politicamente como estudante; 8C - Interesse por saber mais sobre como se organizar politicamente.

Entre todos os dados desta pesquisa, os obtidos com as perguntas 8A e 8B (Gráfico 8) são os mais proporcionalmente distribuídos. Por se tratar de um bloco que sondava conhecimentos sobre organização política, nos parece coerente que estejam dispostos dessa forma. Ainda que, a maioria tenha respondido conhecer muito sobre o assunto (38,5% em 8A e 46,2% em 8B), observa-se que as demais opções possuem taxas acima dos 20%, consideradas, no contexto deste trabalho, como uma

porcentagem expressiva. Ainda, é possível reparar que a diferença entre os gráficos está concentrada na opção 2 ("Sei mais ou menos sobre isso").

Sabe-se que as mesmas pessoas votaram 1 ("Sei nada sobre isso") para a pergunta 8A e 8B, exceto uma delas. Esta, respondeu que não sabia nada sobre grêmio estudantil, mas que sabia mais ou menos sobre como se organizar politicamente enquanto estudante. Curioso que entre seus conhecimentos a respeito de organizações estudantis, não estivesse o grêmio. Este pode ser um indicativo de que não haja um grêmio onde essa pessoa estuda ou que não seja relevante ao ponto de ser conhecido.

É possível analisar o interesse como algo que se desenvolve ou não em relação ao entorno (conexão: externo - interno). Hidi e Renninger (2006, apud FURLAN et al., 2021) propõem um modelo de interesse com quatro estágios. Segundo os autores, o interesse é despertado por um fator externo ao indivíduo. Se a exposição ao gatilho que provoca o interesse se mantém, por motivos internos ou externos, o processo segue até que se note uma predisposição pessoal, de entrar em contato com o conteúdo de interesse. Este desejo individual nutre uma vontade de aprofundamento intelectual que, se continuada, pode levar à consolidação do interesse por determinado objeto de conhecimento.

Para Furlan et al. (2021, p. 189), o fator que mais influencia o interesse político de jovens é o ambiente acadêmico, "atrelado à exposição às notícias veiculadas na mídia e aos serviços públicos inadequados". De modo que o desejo demonstrado por conhecer mais sobre como se organizar politicamente, expresso em 92,3% das respostas 3 obtidas para a pergunta 8C (Gráfico 8), se articula com o que observam ao conviver no ambiente escolar, usufruir de serviços públicos e interagir nas redes sociais.

Sobre o que é esperado de você, estudante (Gráfico 9)

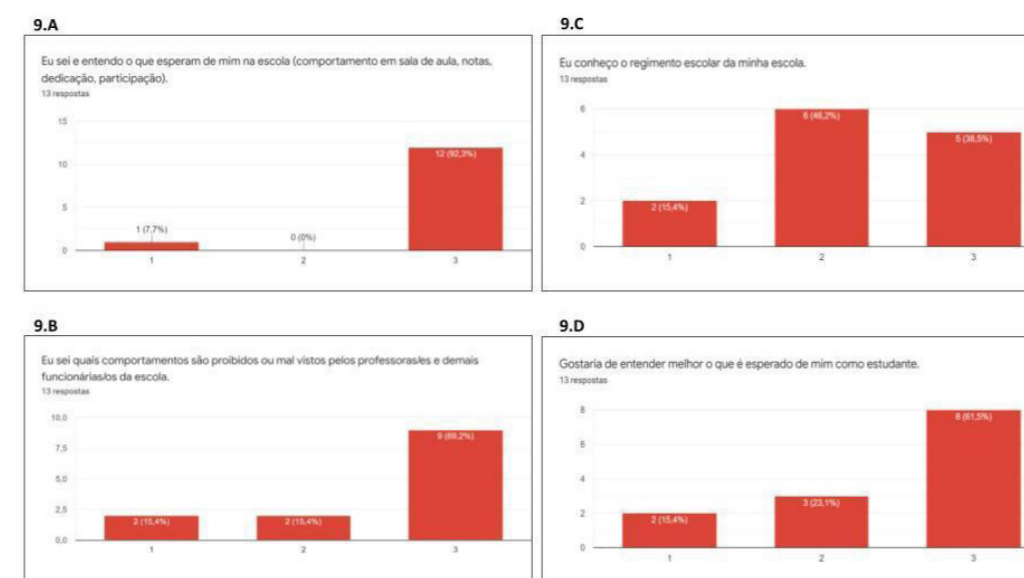


Gráfico 9: Conhecimentos e interesse sobre comportamento estudantil. 9A - O que é esperado de estudantes; 9B - O que é mal visto ou proibido; 9C - Regimento escolar; 9D - Interesse por saber mais sobre o que é esperado de estudantes.

Os dados obtidos neste bloco de perguntas (Gráfico 9) indicam que estudantes conhecem os critérios utilizados ao terem seus comportamentos avaliados. Infere-se que, para elaborar essa concepção de comportamento esperado, tenham levado em consideração suas vivências escolares ao longo da vida. Alguns dos comportamentos considerados em uma escola, via de regra, são: boas notas, respeito às/aos funcionários e seus pares, silêncio, assiduidade, entre outras normas escolares. Estas, podem ser encontradas no regimento interno das escolas, ou demais documentos que ditam algumas das regras da instituição.

Contudo, há uma parte da aprendizagem que se dá fora das margens burocráticas destes escritos. Sacristán & Gómez (1998) postulam que

Para compreender o currículo da perspectiva de quem aprende convém entendê-lo como *o conteúdo de toda a experiência que o aluno/a tem nos ambientes escolares*. O aluno/a, enquanto está na situação de escolarização, tem experiências muito diversas: aprende conhecimentos, habilidades, comportamentos diversos, a sentir, a se adaptar e sobreviver, a pensar, a valorizar, a respeitar, etc. (SACRISTÁN & GÓMEZ, 1998, p. 132)

Os autores seguem a discussão citando o livro “A vida nas aulas” (JACKSON, 1975, apud SACRISTÁN & GÓMEZ, 1998), no qual se destaca a importância do ambiente escolar para a constituição do chamado *currículo oculto*. A escola intervém no desenvolvimento de estudantes com uma pluralidade de relações sociais, entre elas, as de autoridade; com a organização do tempo e a utilização do espaço; com uma constante avaliação de seus comportamentos e saberes e a utilização de sanções (SACRISTÁN & GÓMEZ, 1998, p. 132).

É possível considerar que parte do que estudantes consideram como «comportamento esperado» não tenha sido apresentado a elas/es direta e explicitamente, mas experienciado através do convívio no ambiente escolar. Sendo assim, consideramos que determinados comportamentos e atitudes fazem parte dos currículos ocultos das escolas e, ocultamente, apreendidos por estudantes desde o início de sua vida escolar.

Esta interpretação se apoia nos seguintes resultados. Ao serem perguntadas/os sobre o que se espera de estudantes (9A) e se conheciam os comportamentos mal vistos e proibidos na escola (9B), a maioria respondeu informando que sabiam muito sobre isso (92,3% e 69,2%, respectivamente). Porém, quando questionadas/os se conheciam o regimento escolar de suas escolas (9C), a taxa de resposta 3 caiu para 38,5%, ao passo que a resposta 2 configura 46,2%. Com isso é possível inferir que não é através do regimento interno que estudantes têm aprendido sobre o que é permitido e esperado delas/es na escola.

Apesar do desconhecimento do documento oficial que dita sobre regras e expectativas da escola, a maioria dos estudantes (61,5%) demonstrou interesse por conhecer mais sobre o assunto (9D). Essa informação abre uma possibilidade para que sejam pensadas formas de construir uma comunicação com estudantes que seja

proveitosa e colaborativa para (co)criar um conjunto de acordos que mantenham a convivência e o processo de ensino-aprendizagem agradáveis, justos e democráticos.

Sobre o que te ensinam e o que organiza a sua escola (Gráfico 10)

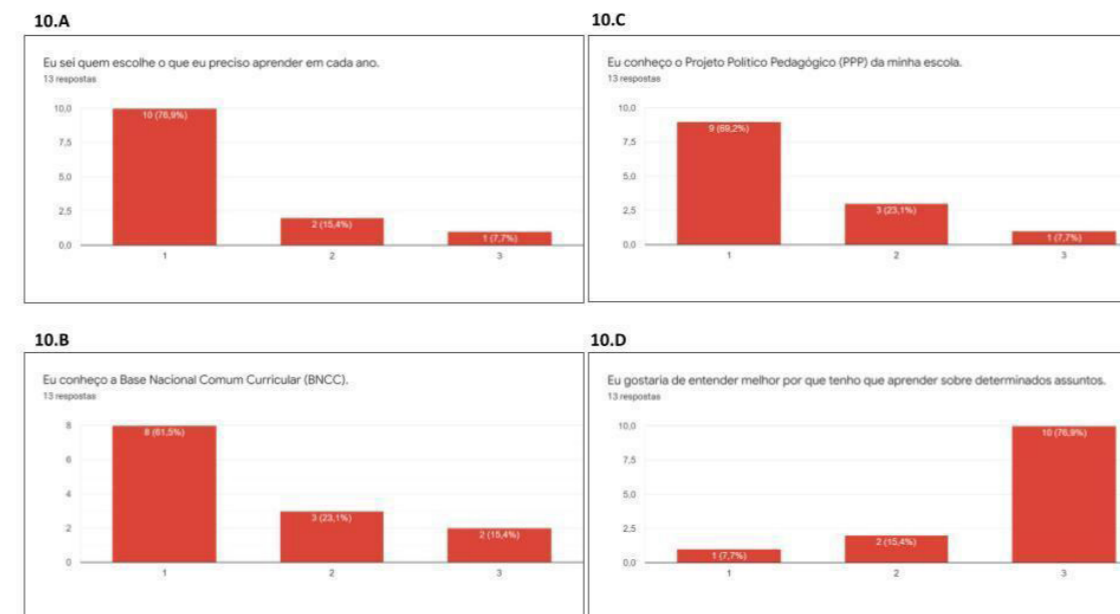


Gráfico 10: Conhecimentos e interesse sobre o que organiza a escola e o que é ensinado. 10A - Quem escolhe ou organiza o currículo; 10B - O que é a BNCC; 10C - O que é PPP; 10D - Interesse por saber mais sobre regulamentos e currículo.

Entre os blocos de perguntas, este (Gráfico 10) é o que obteve as maiores taxas de respostas 1 (“Sei nada sobre o assunto”). As questões 10A, 10B e 10C, que sondavam seus conhecimentos a respeito de quem escolhe o que é ensinado e quais documentos organizam esses saberes (ou currículos) obtiveram entre 61,5% e 76,9% de respostas que informaram o desconhecimento total de estudantes sobre os assuntos.

Curiosa a reflexão que surge no cruzamento deste conjunto de dados com o anterior (Gráfico 9), no qual estudantes indicaram conhecer muito sobre os comportamentos esperados. Logo, é possível afirmar que se conhece mais sobre o currículo oculto da escola (sobretudo, no que tange os comportamentos e atitudes) do que o currículo formal.

A Plataforma Porvir realiza um interessante estudo desde 2016, no qual pesquisa opiniões de estudantes brasileiros a respeito de suas escolas e experiências escolares. Os resultados da pesquisa Nossa Escola ficam disponíveis no site da Porvir (<https://porvir.org/nossaescolarelatorio/>).

Na coleta de dados mais recente, realizada em 2019, no bloco de perguntas, que investiga “o jeito preferido para promover mais aprendizado”, considerando as categorias “mais feliz” e “aprender mais”, 22% jovens estudantes da rede pública do estado de São Paulo relatam que se sentem mais felizes assistindo aulas teóricas, além de 21% considerarem que dessa forma aprendem mais (Pesquisa

Nossa Escola: Porvir, 2019, ANEXO 4). Nesta mesma pesquisa, “fazendo trabalho em grupo” coloca-se como a segunda metodologia mais votada na categoria “mais feliz” (20%), seguida de “participando de aulas baseadas em tecnologia” (19%). No final da lista das metodologias que deixam estudantes mais felizes estão: “interagindo com a comunidade” (10%) e “estudando sozinho” (7%).

Interessante constatar que alguns dos dados citados acima parecem ir de encontro com as competências gerais da educação básica articuladas na BNCC, como aulas baseadas em tecnologia e trabalhos em grupo. Ao passo que a metodologia considerada pela própria pesquisa como a “menos inovadora” da lista, assistir aulas teóricas, se destaca como a mais votada. Seria interessante compreender as motivações estudantis por trás dessas respostas. É preciso saber como gostam de aprender e como consideram que aprendem mais.

Os dados obtidos no presente trabalho mostram que a maioria dos estudantes não sabe quem escolhe os conteúdos ou como são ensinados (Gráfico 10, perguntas 10A, 10B e 10C), mas 76,9% dizem que gostaria muito de saber mais sobre o assunto (pergunta 10D). Esta informação é preciosa e confirma a importância de pesquisas como a Nossa Escola (Porvir). Estudantes têm muito a dizer sobre a forma como se organizam os currículos escolares.

No bloco de perguntas que questiona sobre a organização curricular, a pesquisa Nossa Escola (2019) coletou dados que demonstram que as formas menos inovadoras são as preferidas (categoria “mais feliz”) de jovens estudantes da rede pública do estado de São Paulo. Entre elas: “Ter o currículo organizado pela escola” (24%), “Ter disciplinas obrigatórias no horário de aula e poder escolher atividades diferentes fora do horário de aula” (16%) e “Ter algumas disciplinas obrigatórias e poder escolher outras” (17%). A exceção deste padrão é “Poder escolher todas as disciplinas que vou fazer ou não” (22%), considerada mais inovadora pela pesquisa (ANEXO 5).

Questiona-se: estudantes optam por metodologias menos inovadoras pois as conhecem mais e melhor? Se tivessem contato com outras formas de aprender, seria possível transformar essas opiniões? Trata-se de questionamentos possíveis de serem feitos no contexto escolar, através de diálogos com estudantes, nos quais poderiam ser apresentados os documentos curriculares e organizadores do processo de ensino-aprendizagem, como os currículos nacionais, estaduais ou municipais e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

O último, em especial, tem como característica a plasticidade histórica. Ou seja, está passível de alterações conforme o contexto escolar se transforma. Que interessante seria poder incluir estudantes no debate e construção do PPP da escola! Inclusive, para compartilhar o arcabouço teórico e prático que há por detrás de metodologias pouco votadas na pesquisa Nossa Escola (Porvir, 2019), como interagir com a comunidade e fazer projetos práticos. E, obviamente, ouvir de fato a juventude quando diz que não gosta de aprender de determinada forma. Há de se escutar e acolher esses pontos de vista, apesar das preferências metodológicas da equipe pedagógica. Há algo que só se constrói no encontro de ideias.

O que são políticas públicas? (Figura 4)

Eu acho que são normas que devem ser seguidas pelos que utilizam dos recursos públicos

Eu acho que são políticas que regem a nossa sociedade, escolas e lugares públicos...

Algo para resolver problemas públicos

Acho que é um grupo de pessoas que “resolvem” problemas que afetam a sociedade

Discussão ou organização sobre problemas que afetam um grupo

Acho que são as ações, planos que o governo traz para a sociedade

Direito de alguém enquanto cidadão

Política feita para encontrar o equilíbrio em diversos âmbitos da sociedade

Eu não sei o que é política pública

Não sei

Não sei o que é isso

Não sei o que é isso

Não sei

Figura 4. O que são políticas públicas? **Legenda:** Em laranja, o tipo de instrumento; em azul, a quem se destinam; em vermelho, respostas negativas.

O questionário encerra-se com uma pergunta aberta/dissertativa, na qual estudantes deveriam responder o que entendem como políticas públicas. Na descrição da pergunta, informamos que poderiam responder da forma que considerassem melhor, inclusive, respondendo que não sabiam do que se tratava.

Aproximadamente 40% das respostas indicaram não saber o que são PPs, ao passo que as demais propuseram definições que vão de encontro com a utilizada neste trabalho. Para analisar as respostas obtidas foi criado um sistema de cores, com o qual marca-se termos que dizem respeito ao tipo de instrumento que consideram corresponder PPs em laranja e termos que indiquem o público-alvo das PPs em azul (Figura 4).

É interessante analisar que obtivemos respostas como “eu acho que são normas que devem ser seguidas pelos que utilizam dos recursos públicos” e “acho que é um grupo de pessoas que “resolvem” problemas que afetam a sociedade”, respostas como essas nos reforçam uma das hipóteses deste trabalho de que os estudantes veem as políticas públicas como algo de responsabilidade apenas do governo, uma visão de algo imposto de cima para baixo. O que demonstra que para esses estudantes as PPs são ações que o governo cria para a sociedade, vale ressaltar que em nenhuma das respostas obtidas, tivemos alguma consideração sobre a participação social nas PPs.

Nesse viés a única resposta que se aproximou de uma reflexão sobre a importância da participação da sociedade civil nas políticas públicas foi “Que todo estudante e cidadão deveria estudar e entender a grande importância de você saber sobre o assunto para poder exercer sua cidadania de fato conhecendo seus deveres e seus direitos”. Mais uma vez o fato de ter uma única resposta reivindicando e apontando

a importância de conhecer mais sobre seus direitos e exercer sua cidadania, demonstra o quanto os jovens são afastados dessa reflexão, como falta o conhecimento de seus direitos enquanto sociedade civil e sobre a estrutura de participação que existe, mas que eles não têm acesso e não são incentivados a participar.

Outra reflexão importante é que em nenhuma das respostas esses estudantes fizeram menção a ter acesso a essas informações e debates na sua escola, o que nos mostra mais uma vez que políticas públicas não são vistas como algo do chão da escola e sim como algo do Parlamento.

As respostas obtidas nos trouxeram a conclusão de que esses estudantes de escola pública que responderam nossa pesquisa, tiveram pouco ou nenhum contato com esse assunto, por isso quando questionados, afirmaram que não sabiam nada, ou que era algo que o governo trazia para a sociedade. O que nos faz entender a falta ou o pouco interesse de alguns deles em conhecer mais sobre o assunto.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A hipótese deste trabalho é que há vontade de conhecer mais sobre os assuntos que permeiam e motivam as PPs educacionais, o que os dados confirmaram. Adolescentes estudantes da rede pública possuem conhecimentos a respeito das PPs presentes em suas escolas, uma vez que usufruem - ou deveriam usufruir - delas. Ao longo da análise dos dados, buscamos compreender as motivações que levaram estudantes a optarem pelas opções 1, 2 ou 3 a partir de inferências alicerçadas em outros trabalhos científicos que abordem o(s) tema(s) em questão.

Compreendemos que o tema desta pesquisa não se esgota neste trabalho. Pelo contrário: as respostas coletadas marcam um ponto de partida que pede por um aprofundamento. Seria interessante conhecer de fato as justificativas para as respostas do questionário, através de entrevistas e/ou questionários abertos. Vale mencionar que a última pergunta, com o formato aberto ou dissertativo, contribuiu para a confirmação de que há uma compreensão do que sejam PPs entre estudantes.

Retomando, portanto, os objetivos desse estudo, que se propõe a mapear o que estudantes adolescentes sabem sobre as PPs presentes em suas escolas, compreender o que desejam saber a respeito das PPs voltadas à educação, bem como fortalecer o protagonismo da juventude por meio da compreensão de seus direitos e deveres, consideramos que seria conveniente e significativo para os adolescentes e jovens, que tivessem acesso aos resultados coletados nessa pesquisa.

Uma das possibilidades é elaborar um guia voltado, especificamente, a esse público. Sua elaboração teria como objetivo estimular e facilitar o protagonismo e o conhecimento das políticas públicas, dos equipamentos e recursos públicos e formas de mobilização e controle social.

O guia seria estruturado segundo demandas identificadas por meio das perguntas norteadoras desta pesquisa e atenderia, de forma complementar, a

necessidade de ampliar a participação política e social da sociedade civil, em especial, a juventude.

O mapeamento dos temas de interesse desse público pode nortear a realização de escolha de material documental sobre as PPs, de documentos oficiais (leis, protocolos, campanhas etc.) e a curadoria das informações para compor o guia, sendo nele incluídas recomendações/ passo a passo sobre como implementar a política de participação de adolescentes no território, indicações de produções artísticas (músicas, poemas, artes plásticas, produções audiovisuais), propostas de atividades, referências de coletivos, temas de pesquisas, sugestões de páginas de interesse, entre outros conteúdos.

Caso a estrutura do guia fosse a de um *folder* digital, poderia considerar as ferramentas de multi-língua (multimodais) e conteúdos que contemplem necessidades diversas para garantir a acessibilidade, assim como prezar por uma linguagem acessível, em formato que permita uma navegação intuitiva, com sugestões de *links* para outras fontes de informações, como vídeos, músicas, artigos, votações públicas etc. Seu planejamento poderia contemplar uma parte introdutória, como um "glossário político", no qual estariam organizadas informações sobre como ler um projeto de lei, como identificar fontes confiáveis e de que forma acessar e navegar o material. O protótipo deste guia encontra-se ao final deste trabalho (Apêndice 31).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Aurélio. Parceria entre escola e conselho tutelar. **Nova Escola: Gestão**, 1 de outubro. 2022. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/431/parceria-entre-escola-e-conselho-tutelar>. Acesso em 10/05/2022.

BARBOSA, Eduardo Fernandes. **Instrumentos de coleta de dados em pesquisas educacionais**. 2008. Disponível em: http://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino_2013_2/Instrumento_Coleta_Dados_Pesquisas_Educacionais.pdf. Acesso em 05/12/2021.

BLUME, Bruno André. Ocupações de escolas: entenda. **Politize**, 3 de novembro. 2016. Disponível em: <https://www.politize.com.br/ocupacoes-de-escolas-entenda/>. Acesso em 16/março/2022.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90. São Paulo, Atlas, 1991.

BRASIL. **Estatuto da Juventude**. Lei 12.852/13. Brasília: Diário Oficial da União, 2013.

CHAGAS, Inara. Racismo: como essa prática é estruturada no Brasil. **Politize**, 2021. Disponível em: <https://www.politize.com.br/racismo-como-e-estruturado/>. Acesso em 11/05/2022.

CONTROLADORIA GERAL DA UNIÃO (CGU). O que é e como funciona. **Portal da Transparência**. Disponível em: <https://www.portaltransparencia.gov.br/sobre/o-que-e-como-funciona>. Acesso em 23/04/2022.

DE PAULA, Marcelo Torres. Formação de jovens para a participação política e o exercício da cidadania: uma intercessão entre direito e educação. **REVASF**, Petrolina - Pernambuco, v. 8, n. 16, pp. 56-78, mai/ago. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 44ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FURLAN, Rafael José Poletto; NISGOSKI, Rafael Correa de Lima; PEREIRA, Adriano Toledo. Interesse político dos jovens. **Caderno PAIC**, 2020/2021.

GONÇALVES, Hebe Signorini; BRITO, Thiago Sandes de. Conselheiros Tutelares: Um estudo acerca de suas representações e de suas práticas. **Civitas**, Porto Alegre - Rio Grande do Sul, v. 11, n. 1, pp. 56 - 77, jan-abr. 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2021: Divulgação dos resultados**. Brasília: MEC, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em 23/04/2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Classificação e caracterização dos espaços rurais e urbanos do Brasil: uma primeira aproximação**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Características gerais dos domicílios e dos moradores 2019**. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD): Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, 2022. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101707_informativo.pdf. Acesso em 08/05/2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Educação 2019**. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD): Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, 2022. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em 11/05/2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de Indicadores Sociais: Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira**. Estudos & Pesquisas, 2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101629.pdf>. Acesso em 11/05/2022.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Atlas da Violência 2021**. São Paulo: IPEA, 2021. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/1375-atlasdaviolencia2021completo.pdf>. Acesso em 08/05/2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília: Inep/MEC, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em 23/04/2022.

LADEIRA, Anariá Reis Simões; GUATELLI, Igor. Small actions of interdiction and removal from the territory: [Techno] ideologies behind political and social objectives. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 3, p. e5411326223, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i3.26223.

LIBÂNEO, José Carlos. **Práticas de organização e gestão da escola: objetivos e formas de funcionamento a serviço da aprendizagem de professores e alunos**. Secretaria Municipal de Educação de Cascavel: 2015. Disponível em: http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/11022015_jose_carlos_libaneo_i.pdf. Acesso em 12/05/2022.

MANHAS, Cleo. Entenda como funciona o financiamento da educação básica no Brasil. **Instituto de Estudos Socioeconômicos**, 28 de julho. 2021. Disponível em: <https://www.inesc.org.br/entenda-como-funciona-o-financiamento-da-educacao-basica-no-brasil/>. Acesso em 10/05/2022.

PENNA, Fernando de Araujo. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, G. (Coord.). **Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

PORVIR. Nossa Escola - Brasil. 2019. Disponível em: <https://porvir.org/>

nossaescolarelatorio/?ano=2019&estado=Sao+Paulo+%28SP%29&municipio=&genero=&orientacao_sexual=&cor=&idade=&rede=Publica. Acesso em: 12/06/2022.

SACRISTÁN, Jose Gimeno; GÓMEZ, Angel Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Artmed: Porto Alegre, 1998.

SENADO FEDERAL. Bancada Feminina do Senado conquista direito a banheiro feminino no Plenário. **Procuradoria Especial da Mulher**, 6 de novembro. 2016. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/procuradoria/comum/bancada-feminina-do-senado-conquista-direito-a-banheiro-feminino-no-plenario>. Acesso em 23/04/2022.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20 - 44, jul/dez. 2006.

STABILE, Max. **Democracia Eletrônica para quem?** Quem são, o que querem e como os cidadãos avaliam o portal da Câmara dos Deputados. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Instituto de Ciência Política, Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/12516/1/2012_MaxStabileMendes.pdf. Acesso em 16/03/2022.

VAZ, Livia Santana. As cores da desigualdade. [Entrevista concedida a] Irene Gomes e Mônica Marli. **Retratos: a revista do IBGE**, Rio de Janeiro, n. 11, p 14 – 19, maio. 2018. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/17eac9b7a875c68c1b2d1a98c80414c9.pdf. Acesso em 08/05/2022.

Aponte a câmera do seu celular para o QR Code e conheça o produto citado nesse projeto.



APÊNDICES

Link de acesso ao questionário: https://docs.google.com/document/d/1kWINZC7ed-gadeMTY4xGs_Up1hjQo0w7W-DVDksHvtxg/edit?usp=sharing

Protótipo do guia voltado ao público desta pesquisa.



ANEXOS

Gráfico: Taxa de Analfabetismo.

Fonte: Publicação Educação 2019, elaborada a partir dos dados da PNAD Contínua, realizada pelo IBGE. (IBGE, 2020), p 2.

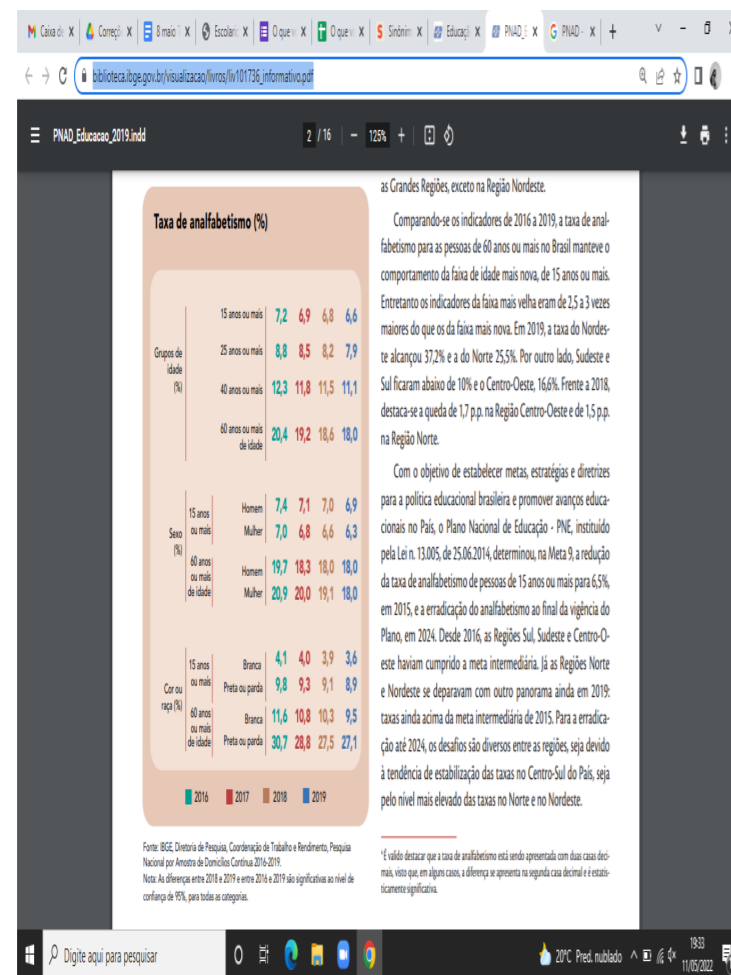


Gráfico 21. Proporção de escolas de ensino fundamental por tipo de órgão colegiado em funcionamento, segundo a rede de ensino - Brasil 2021.

Fonte: Apresentação Coletiva do Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2021), p 19.

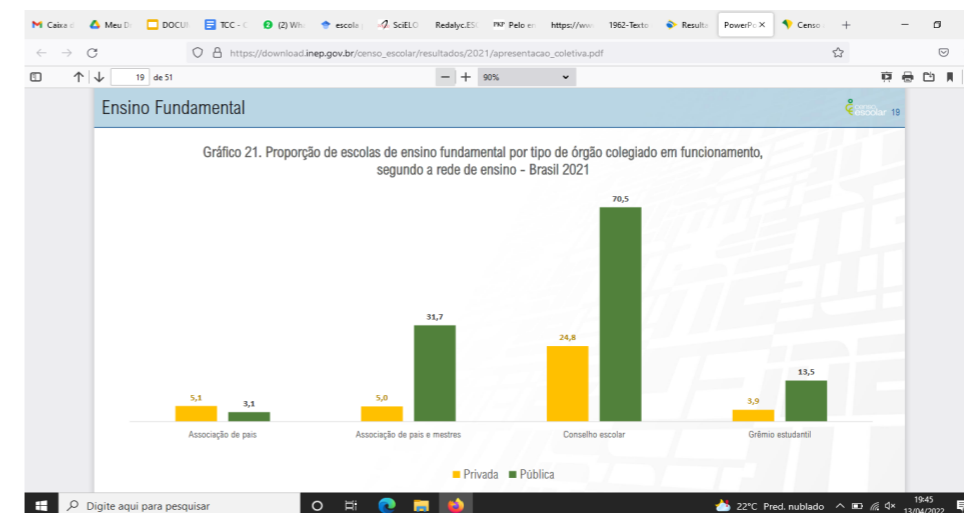


Gráfico 28. Proporção de escolas de ensino médio por tipo de órgão colegiado em funcionamento, segundo a rede de ensino - Brasil 2021.

Fonte: Apresentação Coletiva do Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2021), p 25.

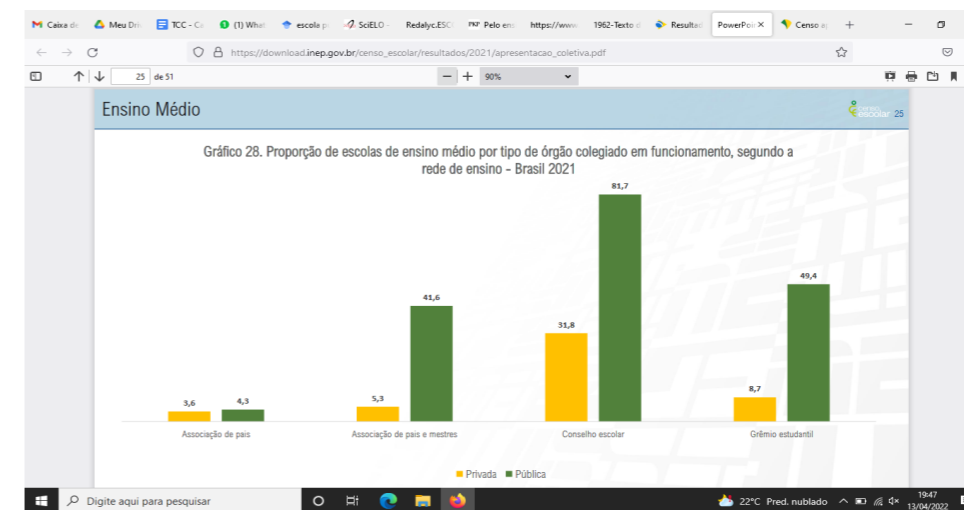


Gráfico: Qual é o jeito de aprender preferido para promover mais aprendizado? E para trazer mais felicidade?

Fonte: Relatório anual da Pesquisa Nossa Escola (2019). Filtros utilizados para obtenção dos dados: Estado de São Paulo (SP) e Escola Pública.

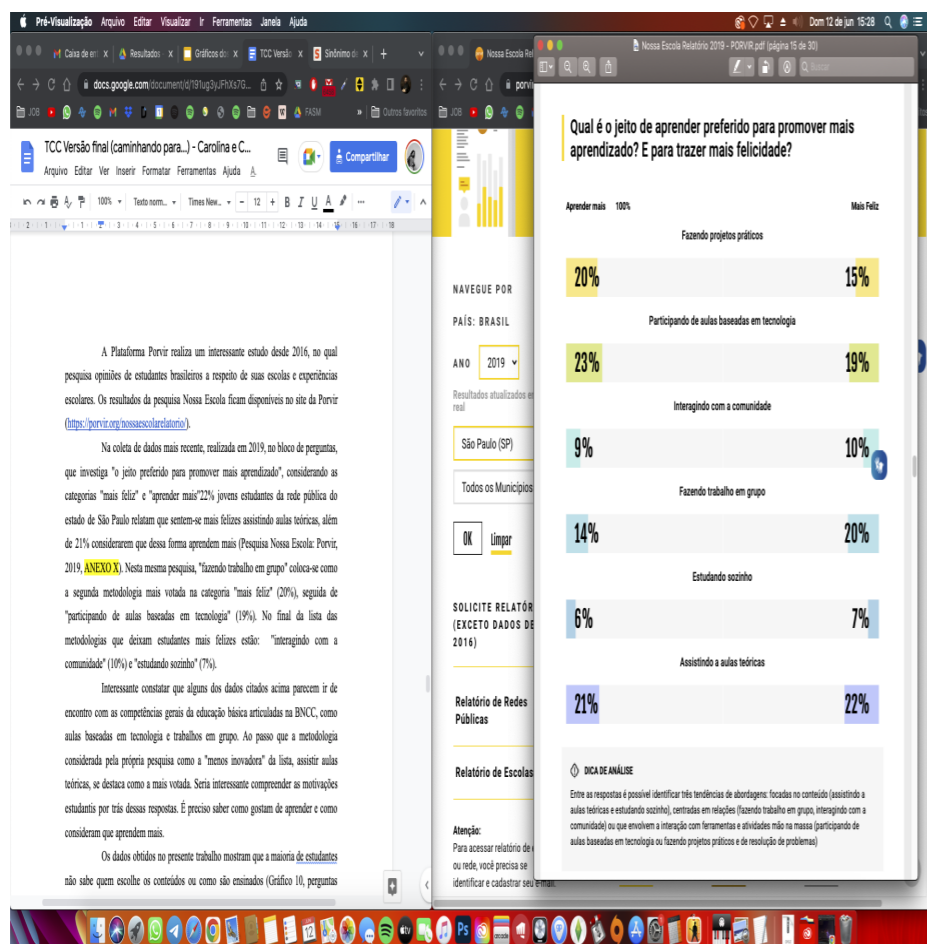
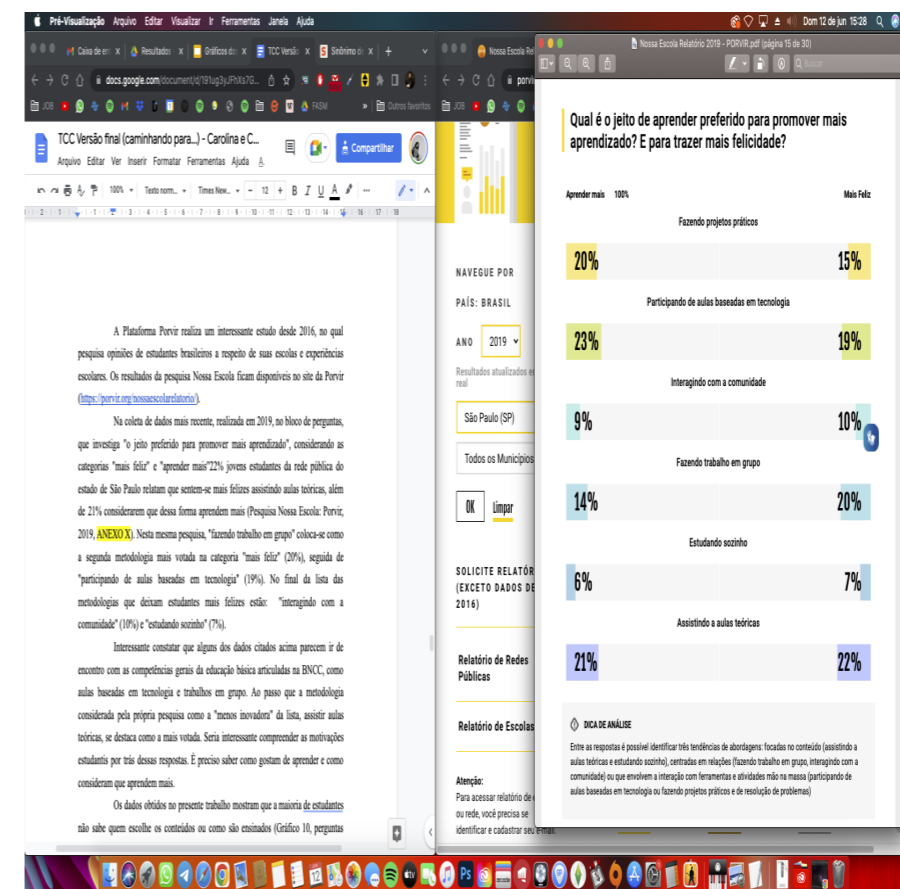


Gráfico: Qual organização curricular, na opinião dos jovens, os faria aprender mais e ser mais felizes?

Fonte: Relatório anual da Pesquisa Nossa Escola (2019). Filtros utilizados para obtenção dos dados: Estado de São Paulo (SP) e Escola Pública.



MARCELO SEABRA MANOEL

MARIA CAROLINA DELBONI SECCHES

TAYNARA ARIANA RICHTER BUSTAMANTE

10. RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho apresentado à disciplina de Projetos em didáticas aplicadas e práticas educacionais - TCC II, do Instituto Singularidades – curso de Pedagogia – como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga(o), sob orientação da Profa. Ma. Denise Rampazzo da Silva.

SÃO PAULO
2022

RESUMO

Produção de material didático, em formato de site, cujo objetivo é auxiliar e contribuir para a formação das professoras e professores da Educação Infantil no que diz respeito às relações de gênero e sexualidade presentes nesse segmento. Recorremos a autoras como Hirata (2009), Kergoat (2009), Louro (2007, 2021), Butler (2021) e Da Silva (2000) para embasar o campo teórico deste estudo e compor a seção de conceitos importantes presentes no site. Realizamos, também, uma curadoria de livros literários para crianças, que podem ser utilizados para discutir questões de gênero e sexualidade, bem como de textos formativos para professoras e professores sobre o tema. O site conta, também, com uma seção voltada para o compartilhamento de experiências de educadoras e educadores que atuam (ou atuaram) na Educação Infantil, a fim de inspirar e transformar práticas. Utilizamos os formulários on-line de pesquisa como instrumento de coleta de dados em dois momentos: no início do ano para entender melhor se as professoras e professores da Educação Infantil se sentiam preparados para lidar com as questões de gênero e sexualidade que emergem nesse segmento e após a finalização do site para tentar mensurar o impacto que o material didático poderia causar na prática docente.

Palavras-chave: Relações de Gênero. Sexualidade. Educação Infantil. Formação de professores.

INTRODUÇÃO

Acredita-se que há uma certa desarmonia entre a teoria e a prática quando falamos de relações de gênero e sexualidade na Educação Infantil. Em nada obstante as boas intenções das/dos profissionais e o considerável respaldo teórico que postula pela não reprodução de rótulos e códigos de opressão da nossa sociedade (machismo, racismo, lgbtfobia etc.), evidenciam-se dificuldades em lidar com este tema na prática pedagógica com crianças pequenas (SANTOS e SILVA, 2020). Algo que nos foi percebido tanto em observações de estágio e de docência no ambiente escolar, quanto a própria relação sócio-histórica que se estabelece nesses espaços.

A Educação Infantil ainda sustenta o caráter do espaço em que crianças serão cuidadas e não educadas, o que pressupõe que mulheres ocupem esse lugar de cuidadora uma vez que a figura materna tem uma representação ainda muito forte neste lugar. Isso é histórico, faz parte da construção do processo educativo no Brasil em que mulheres ocupavam este espaço. O que excluiu os homens por muitos anos da educação de crianças pequenas.

Para além da construção histórica, temos o machismo impregnado na cultura e atuante como uma segunda camada na relação de gênero e sexualidade dentro da Educação Infantil. Olhar para este tema é olhar também para como marcas do machismo atuam dentro das escolas. Uma “simples” escolha de brinquedos ou separação de brincadeiras entre meninos e meninas é uma marca importante que

deverá ser observada neste trabalho.

A maneira cotidiana pela qual o indivíduo define a sociedade, percebe as ações humanas e interage com as pessoas constrói o mundo social. Ou seja, a percepção dos sentidos em si é moldada pelos sentidos subjetivos atribuídos a uma experiência objetivamente vivida. Ambos mostram como comportamentos e divisões femininas e masculinas afetam e impactam diretamente as ações sociais.

Como as professoras e os professores entendem e lidam com questões de gênero e sexualidade na Educação Infantil? Será que as crianças podem de fato brincar do que quiserem? E como as famílias enxergam isso? O que “vem de casa” e o que “é da escola”? Esses são os primeiros questionamentos que nos mobilizaram a pensar este tema. Muitos deles esbarram em questões estruturais da nossa sociedade, ainda machista e lgbtfóbica, e impõe-se o grande desafio deste projeto que é: como enfrentar esta estrutura social/ cultural?

Partindo desses questionamentos, elaboramos como hipótese de pesquisa que as professoras e professores que atuam ou atuaram na Educação Infantil não se sentem preparados para lidar com questões relativas a gênero e sexualidade presentes nesse segmento por não terem formação suficiente, seja inicial ou continuada, sobre o tema.

Nossa pergunta de pesquisa, por sua vez, é: quando a professora ou o professor da Educação Infantil tem acesso a materiais formativos sobre as questões de gênero e sexualidade, ela/ele modifica a sua prática?

O tema pode ser considerado atual, mas não é novidade, vide estudos, como o de Louro (2007), que revelam que gênero é uma construção sócio-histórica e cultural de manifestações identitárias e ambos os pontos exercem influência direta em todos os campos de atuação e vivência da sociedade. Ainda assim, temos poucas discussões e formações em escolas sobre este assunto e, por vezes, a saída para situações conflituosas que envolvem questões de gênero, como os brinquedos, acaba sendo resolvida com a frase - já um tanto esvaziada de sentido - “não existe essa história de brinquedo de menina e de menino”.

Não pretendemos atribuir juízo de valor às práticas pedagógicas, mas propor reflexões e possibilidades de atuação que sejam capazes de desconstruir alguns estereótipos e transformar práticas que, mesmo repletas de boas intenções, acabam por reproduzir as dinâmicas de poder da nossa sociedade, ainda alicerçada por valores machistas, racistas e lgbtfóbicos.

Sabemos de antemão, por observações e práticas em sala de aula (SANTOS e SILVA, 2020), que as questões de gênero e sexualidade ainda são tratadas de forma muito incipiente na Educação Infantil, com pouca presença masculina, em que o cuidar ainda é visto como função da mulher, as brincadeiras e brinquedos costumam ser categorizadas como de menina e de menino, as referências literárias e as práticas pedagógicas que rompem com estes estereótipos ainda são muito escassas. Isso tudo contribui para que a escola seja um ambiente de reprodução de desigualdades

e estereótipos. Por estas ideias estarem internalizadas, como nos indicam Paula e Schindhelm (2014), as práticas se tornam reprodutoras do padrão estabelecido ou, ainda, mesmo os professores que refletem criticamente a respeito não sabem como romper com esta reprodução.

Este projeto de pesquisa insere-se na temática Relações de Gênero e Sexualidade na Educação Infantil e a necessidade de transformar as práticas pedagógicas e tem por objetivo geral aprofundar-se nas questões de gênero e sexualidade presentes na Educação Infantil e elaborar um material que auxilie e contribua para a formação das professoras e professores que atuam com esta etapa de ensino propondo formas de transformar a prática docente.

Para a realização deste objetivo geral, pretende-se compartilhar boas práticas e produzir ferramentas e materiais didáticos a fim de que possam auxiliar na ampliação de repertório de professoras e professores da Educação Infantil, com vistas a romper com a lógica de reprodução de desigualdades e opressões que envolvem gênero e sexualidade. O que significa, também, contribuir com a construção de um ambiente educador mais diversos, respeitoso, no qual a troca entre as crianças possa ser ainda mais fértil, baseada em princípios de não-discriminação.

Para alcançar o objetivo geral definido para esta pesquisa, elencamos abaixo alguns objetivos específicos que organizamos em *objetivos específicos do grupo/ autores*, aqueles necessários ao embasamento das propostas e compartilhamentos que serão produto desta pesquisa, e *objetivos específicos do projeto*, ou seja, os objetivos que pretendemos alcançar, os efeitos que esperamos causar com este projeto.

1. Objetivos específicos do grupo/autores

- a) Ampliar o repertório teórico sobre as autoras e autores que estudam e pesquisam relações de gênero e sexualidade na infância.
- b) Aprofundar o estudo de algumas autoras e autores de referência para a temática.
- c) Realizar levantamento de materiais produzidos para a formação de professoras e professores sobre a temática.
- d) Fazer a curadoria de bons materiais para a formação de professoras e professores.
- e) Elaborar instrumento de consulta de professoras e professores da Educação Infantil sobre suas práticas em sala de aula e como enxergam as relações de gênero e sexualidade neste segmento.
- f) Produzir material didático que proporcione ampliação de repertório e, eventualmente, transformação na atuação de professoras e professores da educação infantil.

2. Objetivos específicos do projeto

- a) Apresentar conceitos chave concernentes à temática do projeto, como gênero, sexualidade entre outros.
- b) Possibilitar a ampliação de repertório de professoras e professores da Educação Infantil para abordar as questões relativas a gênero e sexualidade neste segmento, sejam elas reveladas por uma situação conflituosa ou não.
- c) Criar um espaço que possibilite a troca de experiências e relatos de profissionais da Educação Infantil no que diz respeito às situações cotidianas que expressam as relações de gênero e sexualidade.
- d) Problematizar a pouca presença de professores do gênero masculino atuando na Educação Infantil.
- e) Oferecer às professoras e professores sugestões de boas práticas e instigar reflexões para que repensem as práticas já consolidadas.

A seguir passaremos a detalhar e descrever o campo de pesquisa e como se dará a coleta de dados.

1. CAMPO DE PESQUISA

Para alcançar os objetivos geral e específicos deste trabalho, a investigação proposta se divide em dois momentos. O primeiro foi a elaboração de um formulário *on-line* por meio do qual educadores da Educação Infantil tiveram a oportunidade de responder algumas questões fechadas e abertas sobre o tema desta pesquisa.

O objetivo desta coleta de informação e dados foi escutar e dimensionar o que professores pensam e vivem dentro das escolas quando estamos falando sobre questões de gênero, suas relações e sexualidade no ambiente da Educação Infantil.

Esta investigação partiu do pressuposto de que as questões de gênero e sexualidade perpassam toda a prática docente, mas a reflexão e discussão sobre o assunto ainda é muito superficial.

As propostas pedagógicas, muitas vezes, carregam consigo reproduções estereotipadas do papel social da mulher e do homem, no qual os conflitos envolvendo gênero e sexualidade na Educação Infantil ainda são resolvidos de forma conservadora e não transformadora. Consideramos, baseados nas nossas experiências pessoais e nas pesquisas que fizemos, que pouco se trabalha, pouco se sabe como trabalhar e pouco suporte é oferecido às professoras e professores para uma atuação mais reflexiva e crítica e não simplesmente reprodutora.

O formulário nos deu sustentação para caminharmos na melhor direção para a construção do material didático destinado às equipes pedagógicas

que dele necessitem. Através do seu resultado e dos dados contidos ali tivemos mais subsídios para tomar decisões que esperamos sejam certeiras para construção do conteúdo do site e suas possíveis seções.

Com o resultado em mãos, partimos para um segundo momento do trabalho que é a pesquisa histórica e conceitual a respeito do tema. O que temos de artigos, estudos e pesquisas produzidas que confirmam e apoiam nossas suspeitas? A partir de que ponto estamos propondo olhar essas relações de gênero na Educação Infantil? Alguém já olhou? Levantamos materiais de apoio e estudo neste segundo momento do trabalho, para a partir deles, observarmos os contextos práticos e vivos e analisá-los a partir de uma perspectiva menos subjetiva e embasada em dados resultantes de estudos e pesquisas.

Uma terceira e última etapa desta pesquisa é a construção do material didático e posterior análise do impacto que poderá causar na formação de professoras e professores. O site, ferramenta escolhida, propõe-se a responder à demanda para qual ele foi criado. Para tanto, deverá atender aos dados coletados na primeira fase desta investigação. A ferramenta precisa ser eficaz no suporte às professoras e professores, tanto para a autoformação, possibilitando e instigando a reflexão sobre o tema, quanto para a proposição de atividades que serão desenvolvidas com os alunos.

1.1 O produto deste trabalho: Gênero e Sexualidade na Educação Infantil (site)

O site *Gênero e Sexualidade na Educação Infantil* que será disponibilizado às professoras e professores e está organizado em seções, conforme descritas a seguir:

Apresentação

Apresentamos as questões que nos mobilizaram em direção ao tema, bem como, os objetivos que pretendemos alcançar com sua elaboração, como o site pode contribuir com a formação e práticas de professoras e professores.

Quem somos

Apresentação dos integrantes do grupo com uma breve biografia de cada um.

Conceitos

Esta seção contará com alguns conceitos que julgamos essenciais para começar a pensar e discutir as relações de gênero dentro da Educação Infantil.

Curadoria

Esta seção conta com referências que podem contribuir

significativamente com a formação das professoras e professores da Educação Infantil quanto à temática de gênero e sexualidade. Serão disponibilizadas em subseções indicações de literatura formativa, como artigos e livros teóricos, assim como literatura infantil que poderá ser utilizada para abordar a temática com as crianças.

Relatos

Seção destinada ao compartilhamento de experiências, relatos e entrevistas com profissionais da educação (professoras e professores da Educação Infantil, acadêmicos e pesquisadores sobre o tema, entre outros).

Conte para a gente

Espaço de troca entre profissionais de educação que visitem o site e que queiram compartilhar suas experiências, relatos e dúvidas. Pretende-se que esse espaço funcione como importante instrumento de formação para professoras e professores e faremos a mediação dos conteúdos enviados por meio desta seção.

Resumidamente, as etapas do campo de pesquisa são:

1. elaboração do formulário, *Forms (APÊNDICE A)*, e aplicação para pesquisa qualitativa com professores da Educação Infantil para o levantamento das demandas iniciais;
2. sistematização do resultado da pesquisa (APÊNDICE B) e consolidação das demandas que devem ser contempladas no site;
3. pesquisa e investigação de materiais teóricos e publicações que deem suporte ao material qualitativo do estudo;
4. consulta e curadoria de materiais formativos já existentes e elaboração de novas propostas;
5. elaboração e construção do site (material didático);
6. coleta de dados sobre o site e seu conteúdo junto a professoras e professores (APÊNDICE C);
7. finalização da produção didático-pedagógica com a análise dos dados coletados à luz do referencial teórico e escrita das considerações finais.

O formulário, *Forms*, foi enviado para grupos de professores da Educação Infantil de diferentes escolas de São Paulo. Recebemos 15 respostas, com as quais conseguimos iniciar o planejamento do site e o percurso da pesquisa.

Tivemos resposta de um grupo de pessoas em que a totalidade, 15 pessoas, se identificam com o sexo feminino, numa faixa etária entre 31 e 64 anos.

Dentro da escola, 13 das participantes atuam como professoras da Educação Infantil, enquanto o restante se divide entre as funções de estagiária e professora auxiliar. Neste grupo, 12 atuam em escolas conveniadas e o restante está

em escolas privadas de ensino.

Propusemos duas questões-chave para o encaminhamento da pesquisa, nas quais gostaríamos de compreender o que os sujeitos pesquisados entendem por gênero e por sexualidade. As respostas foram em sua maioria similares. Por gênero, a maioria diz ser o discernimento entre o feminino e o masculino. Por sexualidade, grande parte diz estar relacionada aos prazeres, sendo eles sexuais ou não.

A questão 7, em que foi perguntado se já foi vivenciada algum tipo de formação relacionada a essa temática, as respostas foram um pouco mais divididas, seis respondentes não tiveram nenhum tipo de formação, quatro disseram que conversaram sobre isso na própria família, três na escola em que estudaram, uma pessoa na TV ou na escola em que trabalha. O fato de apenas uma pessoa ter tido formação desse tipo na escola em que trabalha, chama bastante atenção e nos permite inferir que o debate acerca de gênero e sexualidade precisa acontecer com uma frequência maior.

As questões de 8 a 11 foram elaboradas como múltipla escolha, para que numa escala de 1 a 5, variando os níveis de nada a total, contassem como se sentem nas suas práticas. A questão 8, buscava identificar em que nível de preparo os professores/professoras sentiam que se encontravam. As respostas foram divididas, mas nenhuma das educadoras diz se sentir totalmente preparada, ao contrário, duas disseram se sentirem nada preparadas. Em relação à frequência em que abordam temas ligados à sexualidade e gênero em suas atividades, na questão 9, cinco educadoras disseram nunca abordar e outras cinco quase nunca abordar, sendo que nenhuma apontou abordar com muita frequência. Quanto à segurança em abordar esse tipo de assunto em sala de aula, problemática abordada na questão 10, onze dessas educadoras se sentem nada ou quase nada seguras em relação a esse tipo de abordagem. E, por fim, em relação à preocupação da escola com essa temática, as respostas foram bem variadas em que a maioria coloca sua instituição de trabalho como preocupada em relação a isso em algum nível.

Questionamos também se as instituições de ensino dão suporte para seus profissionais e que tipo de suporte recebem. Tivemos respostas divididas. Podemos considerar sete respostas positivas, ou seja, que recebem algum tipo de suporte, porém em quase todas elas, o suporte é superficial ou considerado aquém do que consideram necessário para sua auxiliar na sua prática educacional.

Na questão 13 o objetivo era entender se os educadores/educadoras da Educação Infantil consideram esse um assunto relevante de ser abordado nessa faixa etária, de todas as respostas, apenas uma dizia não considerar relevante, todas as outras consideram que sim, a temática é relevante. Abaixo, trazemos uma resposta interessante e que exemplifica porque acreditamos ser importante esse tipo de discussão. Diz a professora sobre a relevância do assunto,

Com certeza! Esse assunto não deveria ser tabu. A única maneira de acabar com o preconceito é naturalizar as diferenças. Conversar sobre elas não é estimular, como dizem algumas pessoas, mas sim entender

e aceitar que elas existem. No atual G4 tem um menino que usa vestido, faz chiquinhas no cabelo e pinta as unhas. Neste momento isso não define necessariamente sua sexualidade, mas o deixa livre para brincar e se for de sua escolha, seguir dessa maneira com aceitação por parte dele e de seus colegas, que já não criaram preconceitos em relação à essas escolhas (APÊNDICE B, respondente 2).

Em relação à vontade de receber formação sobre a questão de gênero e sexualidade, novamente apenas uma pessoa se colocou como não sentir necessidade de aprender a respeito, todas as outras consideraram muito importante entender e saber atuar com a temática.

Por fim, trouxemos uma situação fictícia para gerar reflexão e entender como vem sendo a atuação de professores e professoras em sala de aula, ou pelo menos, como atuariam se isso fosse necessário. Tratava-se de uma situação em que um menino adora brincar com bonecas, mas que a sala levanta a questão de ser brinquedo de menina. A situação parece simples, mas dependendo de como for abordada ou de como a turma reagir, podem ser necessárias intervenções mais cuidadosas e trabalhos relacionados. Praticamente todas as respostas trouxeram como possível tratativa a ideia de que não existem brinquedos ou brincadeira de menina e de menino.

A partir do cenário indicado pelas respostas, conseguimos traçar um caminho mais claro para a pesquisa e o que é preciso ter de conteúdo no site elaborado e disponibilizado aos profissionais da Educação Infantil.

Elaborado o site Gênero e Sexualidade na Educação Infantil, realizamos uma pesquisa qualitativa por meio de formulário *on-line*, de forma que nosso foco é a qualidade das respostas recebidas do que a quantidade.

O questionário virtual, que contou com questões de múltipla escolha e algumas questões dissertativas (APÊNDICE C) foi encaminhado a professoras e professores que atuam na Educação Infantil de escolas públicas e privadas e o critério de envio foi a disponibilidade destas professoras e professores em explorar o site e responder o questionário.

Os critérios de envio do questionário foram a diversidade de gênero e que a/o respondente já tenha atuado como professora ou professor de Educação Infantil. Foram encaminhados, inicialmente, a professoras e professores com quem o grupo tem contato, solicitando que encaminhassem a outras professoras e professores do mesmo perfil.

Os dados coletados foram organizados em uma tabela (APÊNDICE D) e analisados a luz do campo conceitual definido neste trabalho.

2. ARRAZOADO TEÓRICO

Para embasar teoricamente nossa investigação e produção de material, nos apoiaremos em algumas autoras e autores que discorrem sobre os conceitos de gênero, sexo, sexualidade, feminilidade e masculinidade, a divisão sexual do trabalho, que estudam as relações de gênero na infância e, mais especificamente, na Educação Infantil.

Destacamos aqui os estudos de Guacira Lopes Louro (2007, 2021), cuja linha de pesquisa intersecciona temas como gênero, sexualidade, corpo e educação, e do Dicionário Crítico do Feminismo, organizado por Helena Hirata, Françoise Laborie, Hélène Le Doaré e Danièle Senotier (2009).

Começamos por esclarecer alguns conceitos centrais para o presente trabalho, são eles: sexo, gênero, sexualidade, feminilidade e masculinidade.

2.1. SEXO E GÊNERO

Em primeiro lugar, importante esclarecer a diferença entre os termos sexo e gênero. Em termos gerais, o primeiro está ligado a aspectos biológicos de diferenciação, enquanto o segundo está ligado a fatores sociais.

Diferenciação é, no campo da biologia, “aquisição de propriedades funcionais diferentes por células semelhantes” e “diferença é o resultado de uma diferenciação” (MATHIEU, 2009, p. 222). Enquanto seres de reprodução sexuada, nós, humanos, possuímos dois sexos diferentes cuja função seria a perpetuação da espécie. A sobrevalorização desta diferenciação biológica dos sexos leva à atribuição de funções sociais diferentes a esses dois sexos, de forma que “um gênero (um tipo) “feminino” é culturalmente imposto à gêmea para que se torne uma mulher social, e um gênero “masculino” ao macho, para que se torne um homem social” (idem, p. 223). Segundo Mathieu,

a extensão para a quase totalidade da experiência humana daquilo que é apenas uma diferenciação funcional em uma área leva a maioria dos seres humanos a pensar em termos de diferença entre os sexos como uma divisão ontológica irreduzível em que sexo e gênero coincidem e cada um deles é exclusivo em relação ao outro (2009, p. 223).

Daí surge o senso comum que define o sexo biológico como marcador irreduzível da diferença. É a partir deste atributo físico que as diferenciações sociais vão sendo formuladas, o gênero social deve se adequar ao sexo biológico. Convergimos com a ideia de que gênero é algo construído e não determinado por aspectos físicos, biológicos.

Grande parte da literatura feminista que discute o conceito de

gênero encontra convergência na conhecida afirmação de Simone de Beauvoir (ano) de que “não se nasce mulher, torna-se mulher”. Por mais que tenha sido – ainda seja – criticada por partir da ideia de uma “mulher universal”, a famosa frase da obra *O Segundo Sexo* é considerado por muitas a primeira manifestação do conceito de gênero.

Isso porque uma consequência da afirmação de que não se nasce mulher é entender que é preciso, de certa forma, aprender a ser mulher. Ou seja, o fator biológico perde importância diante da ideia de que o que é tido como feminino não é definido pela biologia e sim construído pela sociedade (SAFFIOTI, 1999, p. 160).

De fato, a noção de construção é bem forte na literatura sobre o tema. Ao citar Donna Haraway, Guacira Lopes Louro (2007, p. 206) nos apresenta o argumento de que as condições sociais resultantes da segunda guerra mundial foram o que permitiram que a mulher, ou melhor, as mulheres passassem a ser vistas como sujeitos históricos coletivos.

A utilização dessa vertente construcionista do conceito de gênero implica entender que esses processos de construção, por mais variáveis que possam ser, passam, necessariamente, por contestar e contrariar a naturalização do que é feminino e, por consequência, do que é masculino.

2.2. SEXUALIDADE

A conceituação do termo sexualidade, como de gênero, também é alvo de disputa teórica. Para a finalidade da presente produção, utilizaremos a ideia abordada por Louro (2021), que relaciona a sexualidade com processos culturais:

[...] a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais. [...] Através de processos culturais, definimos o que é - ou não - natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente (LOURO, 2021, p. 12).

2.3. MASCULINO E FEMININO

Para aprofundar um pouco mais o argumento contrário à naturalização, é importante destacar que o valor, o significado e a importância que os corpos têm na definição dessas divisões sociais é variável em relação ao tempo e ao espaço social no qual está inserido. Por mais que a divisão entre masculino e feminino, ligada aos corpos, seja a mais comum de se verificar hoje em dia, isso não quer dizer que essa foi, é e será a única forma de se enxergar as identidades de gênero e sexual em todos os lugares do planeta. Como ensina Louro (2007):

Ainda que a maioria das sociedades tenha estabelecido, ao longo dos séculos, a divisão masculino/feminino como uma divisão fundamental e tenha compreendido tal divisão como relacionada ao corpo, não se segue daí, necessariamente, a conclusão de que as identidades de gênero e sexuais sejam tomadas da mesma forma em qualquer cultura (2007, p. 207).

Citando Linda Nicholson, Louro (2007, p. 208) afirma que os corpos, antes designados a um papel secundário diante da autoridade da bíblia, passam a assumir o papel principal na cena, atuando tanto como causa quanto justificativa para a diferença entre homens e mulheres. Ou seja, as características físicas deixam de ser consideradas como simples manifestação das diferenças e, ao contrário, são erigidas ao lugar de fonte de tais diferenças, o que gera consequências na forma como se concebe e se exercita o poder entre homens e mulheres.

Nesse sentido, a abordagem de uma construção de sujeitos sociais e históricos com base no corpo, uma construção sobre o corpo, faz-nos questionar a existência de um corpo que prescindisse da cultura. É a nomeação e identificação desse corpo que faz com que ele exista no mundo social, ou seja, “a nomeação do gênero não é, simplesmente, a descrição de um corpo, mas aquilo que efetivamente faz existir esse corpo – em outras palavras, o corpo só se tornaria inteligível no âmbito da cultura e da linguagem” (LOURO, 2007, p. 209).

Outro conceito imprescindível para a elaboração da presente investigação é o de sexualidade, definido por Brigitte Lhomond, para ela,

A sexualidade humana diz respeito aos usos do corpo e, em particular – mas não exclusivamente – dos órgãos genitais, a fim de obter prazer físico e mental, e cujo ponto mais alto é chamado por alguns de orgasmo. Fala-se de conduta, comportamento, relações, práticas e atos sexuais.

De uma maneira mais ampla, a sexualidade pode ser definida como a construção social desses usos, a formatação e ordenação dessas atividades, que determina um conjunto de regras e normas, variáveis de acordo com as épocas e as sociedades. Essas regras e normas proíbem uma série de atos sexuais e prescrevem outros, e determinam as pessoas com as quais tais atos podem ou não e devem ou não ser praticados. (LHOMOND, 2009, p. 231).

As categorias de masculinidade e feminilidade, por sua vez, podem ser conceituadas como sendo aquilo considerado dentro dos padrões de comportamento esperados para homens e mulheres. Tem relação com a forma como se performa o gênero feminino e masculino no seio das relações sociais.

Na Sociologia e Antropologia dos sexos, masculinidade e feminilidade designam as características e as qualidades atribuídas social e culturalmente aos homens e às mulheres. Masculinidade

e feminilidade existem e se definem em sua relação e por meio dela. São as relações sociais de sexo, marcadas pela dominação masculina, que determinam o que é considerado do “normal” – e em geral interpretado como “natural” – para mulheres e homens (MOLINIER e WELZER-LANG, 2009, p. 101).

Todas estas categorias discutidas acima têm um impacto no mundo do trabalho, uma arena das relações sociais por excelência. As relações sociais podem ser caracterizadas como tensões que ocorrem no seio da sociedade e que produzem determinados efeitos e fenômenos sociais cujos atores são grupos sociais antagônicos que possuem interesses distintos com relação a esses fenômenos. No caso deste trabalho estamos falando do grupo social homens e do grupo social mulheres.

Para Kergoat (2009), a divisão sexual do trabalho possui como princípios organizadores a separação e a hierarquização que dividem o que seria “trabalho de homem” e “trabalho de mulher” e valorizam esses “trabalhos de homem” acima dos “trabalhos de mulher”. Mesmo que ocorram algumas mudanças históricas, temporais e geográficas, observa-se uma manutenção desses princípios. Desta forma, os homens são destinados à esfera produtiva e as mulheres à esfera reprodutiva (KERGOAT, 2009, p. 67). Esse é um dos argumentos que explicaria a predominância de educadores do gênero feminino na educação infantil, cuidar de crianças não é tido socialmente como “trabalho de homem”.

Diante de todo o exposto, pontuamos a importância de atentarmos para as relações de gênero existentes no âmbito da Educação Infantil, tendo em vista que é nesta faixa etária que as crianças começam a se separar do corpo familiar e a interagir com o mundo de uma outra forma. É na primeira infância que começamos a nos tornar sujeitos e nos deparamos com as relações sociais presentes na cultura na qual estamos inseridos.

2.4. PERFORMATIVIDADE DE GÊNERO

Performatividade de gênero é uma teoria proposta por Judith Butler que afirma que o gênero (e a identidade) não é algo que antecede o sujeito, algo essencial, mas é algo que é produzido pela repetição de nossas ações cotidianas. De acordo com Borba (2014),

Butler argumenta, então, que gênero não é uma propriedade dos indivíduos, uma essência refletida em seus atos e corpos, mas algo que se faz em nossas ações cotidianas, um efeito pragmático de um amálgama de recursos semióticos (língua, entonação, tom de voz, o que/como se fala, roupas, cores, texturas, cortes de cabelo, posições corporais etc.) usados localmente para este/a interlocutor/a aqui e agora (BORBA, 2014, p. 448).

O autor prossegue argumentando que,

O que o sujeito faz e diz não é a expressão de uma realidade interior, de uma essência pré-existente que funciona como origem de suas ações e subjetividade; o que o sujeito repetidamente diz e faz o constitui como real e natural. A realidade do sujeito que diz, do corpo que fala e age, é performativamente produzida in situ pelo que é dito e feito. Com isso, Butler defende um modelo performativo da identidade no qual nossas ações, repetidas incessantemente, constituem a identidade como se fosse algo natural; a essência é, assim, um efeito de performances repetidas que reatualizam discursos histórica e culturalmente específicos (BORBA, 2014, p. 448).

Borba (2014), finaliza dizendo que,

Nossas performances de gênero só podem acontecer dentro de uma cena discursiva plena de constrangimentos que limitam o que conta como inteligível. Butler enfatiza, assim, que as performances de gênero não acontecem livremente: são, isto sim, reguladas por uma estrutura muito rígida (a heterossexualidade compulsória e os discursos que a sustentam) que delimita suas possibilidades (BORBA, 2014, p. 450).

A primeira infância também é permeada pela performatividade de gênero. As meninas e os meninos também performam, na medida de sua inscrição na cultura que os cerca e sob sua rígida estrutura.

2.5. IDENTIDADE E DIFERENÇA

Outro conceito importante para a temática do nosso trabalho, diz respeito aos processos de diferenciação e identificação. De acordo, com Silva (2000), as identidades e as diferenças são socialmente produzidas, ou seja, não são atributos herdados biologicamente, advindos da natureza. Silva (2000), afirma que,

“[...] elas são o resultado de atos de criação linguística. Dizer que são o resultado de atos de criação significa dizer que não são ‘elementos’ da natureza, que não são essenciais, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais” (SILVA, 2000, p. 76).

O segmento da Educação Infantil também é terreno fértil para produção ativa dessas identidades e diferenças, ainda que de forma incipiente. Mais

um motivo pelo qual a atuação neste segmento deve ser pautada pelo respeito à diversidade.

2.6. AS QUESTÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A importância de discutir as relações de gênero na Educação Infantil é hoje reconhecida pelos estudiosos da temática. No convívio com os pares, dentro de um ambiente diverso e inclusivo, as crianças podem refutar os sentidos que muitas vezes lhe são impostos unilateralmente pelos adultos. Ou seja,

as relações sociais de gênero, que são construídas e apreendidas pelas crianças na articulação com os adultos, são constantemente confrontadas, interpretadas e negociadas nas relações que elas estabelecem com seus pares (SANTOS e SILVA, 2020, p. 6).

Assim, para os autores,

Considerando a instituição de Educação Infantil como um espaço socialmente organizado, regulado e constantemente estruturado pelos/adultos/as para as crianças, estas, ao agirem nesse contexto, muitas vezes se deparam com situações cujas representações de gênero promovem influências sobre suas agências, que ora aceitam, conformam e alinham suas ações a tais regulações, ora as refutam, construindo novas e variadas possibilidades de vivenciar as masculinidades e as feminilidades (SANTOS e SILVA, 2020, p. 9)

Desta forma, cabe a nós, educadoras e educadores, promover o questionamento da forma como as relações de gênero estão estruturadas em nossa sociedade, colocar em xeque o que o senso comum entende como performances de masculinidade e feminilidade, culminando na promoção de uma educação de fato libertadora, que seja capaz de transformar as estruturas machistas e lgbtfóbicas da nossa sociedade.

3. ANÁLISE DE DADOS

Como dito no capítulo nomeado Campo de pesquisa, com o objetivo de coletar dados acerca do impacto do site *Gênero e Sexualidade na Educação Infantil*, realizamos uma pesquisa qualitativa por meio de formulário *on-line* (APÊNDICE C). Foram recebidas 36 respostas que foram organizadas em uma tabela (APÊNDICE D). Passemos à sua análise.

As primeiras perguntas têm o objetivo de qualificar o público-alvo da pesquisa, bem como, de certificar que as pessoas respondentes se encaixam nos critérios definidos no Campo de pesquisa, quais sejam: diversidade de gênero e necessidade de atuar ou ter atuado no segmento da Educação Infantil.

Neste sentido, todas as pessoas respondentes afirmaram atuar ou já ter atuado no segmento da Educação Infantil. No que diz respeito ao gênero, observamos que das 36 respondentes, 33 se identificam com o sexo feminino, duas se identificam com o sexo masculino e uma indicou em sua resposta que se identifica com ambos, tanto masculino quanto feminino.

Sobre o tipo de instituição em que trabalham, 10 disseram trabalhar em instituição privada, 14 em instituição pública, 10 no terceiro setor, uma em instituição pública e privada e uma em instituição parceira.

As idades variam de 25 a 64 anos e, com relação à formação inicial, esta também é variada, conforme demonstram as respostas que constam no APÊNDICE D.

Podemos observar que, no que diz respeito à amostragem da pesquisa, as respostas podem ser consideradas válidas, visto que as respondentes atendem aos critérios definidos no Campo de pesquisa, pois todas atuam ou atuaram no segmento da Educação Infantil e há diversidade de gênero (além da diversidade de instituições). Ainda, mesmo que a maioria das pessoas respondentes se identifique com o gênero feminino, conseguimos obter um mínimo de participação masculina na exploração do site e na resposta ao questionário.

Os dados foram consolidados e organizados para análise na categoria abaixo.

3.1. UMA POSSIBILIDADE DE IMPACTAR A PRÁTICA: A FORMAÇÃO.

A elaboração dessa categoria se justifica na hipótese e na pergunta de pesquisa, bem como no objetivo geral do presente trabalho, que busca entender o possível impacto do material didático produzido (site) na prática docente dos profissionais que o acessaram.

As respostas às perguntas de números 11 a 13, relativas aos conceitos apresentados no site (gênero e sexo, sexualidade, identidade e diferença e performatividade de gênero), trazem um indicativo sobre o impacto do material.

Perguntadas se havia algum conceito que desconheciam (pergunta 11), das 31 pessoas respondentes 29 responderam “não”. Na pergunta 12, 30 pessoas (entre 32 respondentes) disseram se sentir mais apropriadas sobre os conceitos apresentados após consulta ao site, sendo que uma delas fez a ressalva de que precisaria se apropriar ainda mais sobre o assunto. Por fim, 30 pessoas (entre 34 respondentes) afirmaram que a apropriação destes novos conhecimentos impactará em sua atuação como professora ou professor da Educação Infantil.

Diante das respostas acima, uma primeira conclusão que podemos fazer é que, apesar de já possuírem certa familiaridade com os conceitos de gênero e

sexo, sexualidade, identidade e diferença e de performatividade de gênero, as pessoas respondentes se sentiram mais apropriadas sobre tais conceitos após a consulta ao site, afirmando que tal apropriação impactará na sua prática em sala de aula.

Outro ponto importante de análise dos dados diz respeito às respostas às perguntas de números 14 a 16, sobre a curadoria disponibilizada no site. Quando perguntadas se as indicações formativas para professoras serviram para ampliação de repertório, 32 das 35 respondentes afirmaram que sim e, quando perguntadas sobre a ampliação de repertório com relação às indicações literárias para crianças, das 36 respondentes 33 afirmaram que os títulos apresentados no site contribuíram para sua ampliação de repertório.

No que diz respeito às chances de as respondentes utilizarem as indicações na sua prática cotidiana, 13 responderam com certeza e 13 muito provavelmente, cinco responderam se encaixar no meu planejamento, duas preciso pensar, uma pouco provável, uma nenhuma chance e uma não tenho autonomia para decidir.

Essas respostas revelam que, de fato, tanto as indicações formativas para professoras quanto as indicações literárias para crianças serviram para ampliação de repertório da grande maioria das professoras e professores que consultaram o site, ainda que uma minoria não tenha garantido a futura utilização dos títulos disponibilizados em seu dia a dia em sala de aula. Isso revela o impacto que a curadoria disponibilizada no site é capaz de gerar na prática docente.

Também merece atenção as perguntas sobre os relatos compartilhados no site. Das 36 pessoas respondentes, 31 afirmaram já terem ouvido relatos semelhantes aos compartilhados no site. Partindo deste número, e tendo em vista que o conteúdo dos relatos diz respeito às divisões baseadas no gênero e ao papel do masculino na Educação Infantil, pode-se inferir que as questões de gênero e sexualidade estão, de fato, presentes no dia a dia desse segmento.

Ainda, quando perguntadas se - e como - os relatos poderiam inspirar e influenciar positivamente a sua prática docente, das 29 respondentes, 26 disseram que sim. Destacamos alguns trechos das respostas a seguir,

Sim, pois por meio de relatos consigo auxiliar os meus alunos para que entendam desde cedo estas questões (APÊNDICE D respondente 14).

Sim. Me impactou a ponto de ter um olhar mais atento às minhas atitudes e assim, procurar sempre proporcionar um ambiente inclusivo, igualitário e justo, onde todos se sintam confortáveis em expressarem quem elas realmente são. (APÊNDICE D, respondente 27).

Sim! Sempre ouvindo o outro e praticando o aprendido! (APÊNDICE D, respondente 29).

Sim... Tratando deste tema sempre que possível, com parceiros e famílias (APÊNDICE D, respondente 31).

Um dos objetivos principais do site é possibilitar e facilitar o compartilhamento de relatos e experiências de profissionais da educação no que diz respeito às questões de gênero e sexualidade na Educação Infantil. Estas respostas mostradas acima, por mais que sejam um recorte feito em uma amostra pequena, dentro do quadro da Educação Infantil, indicam que o site pode ser uma ferramenta que impactará a prática docente.

Por fim, importante ater-se às respostas à última pergunta do questionário: Em poucas palavras, descreva como os materiais compartilhados no site podem ou não impactar e/ou modificar sua prática enquanto educadora/educador da Educação Infantil (pergunta 20).

Podemos considerar que a grande maioria das respostas à essa pergunta foram positivas, tendo em vista que, das 30 pessoas respondentes apenas três afirmaram que os materiais disponibilizados no site não impactariam ou modificariam sua prática docente.

Das 27 respostas consideradas positivas (pois indicam a possibilidade de impacto do site), algumas foram bem breves, com apenas poucas palavras como “ressignificação do olhar” (APÊNDICE D, respondente 10), “positivamente” (APÊNDICE D, respondente 21) e “ampliar o conhecimento” (APÊNDICE D, respondente 32).

Outras, por sua vez, foram um pouco mais extensas e nos ajudam a mensurar o real impacto do site. Os trechos abaixo são apenas um recorte, mas ilustram um pouco nossa análise positiva a respeito do impacto,

A partir da navegação, consulta dos materiais e ampliação de conhecimento a discussão de gênero e sexualidade é um caminho para o planejamento com foco na construção da identidade e resgate da ancestralidade (APÊNDICE D, respondente 2)

Os materiais servem para ter uma base norteadora de pesquisa na prática diária, sendo assim melhorar a aplicação quando necessária. (APÊNDICE D, respondente 5)

Servem para atuar modificar as ações do nosso dia a dia ajudando a cada dia ter novas experiências (APÊNDICE D, respondente 7).

As eras mudam, as gerações mudam, o conhecimento muda e a prática também deve sempre estar acompanhando essas mudanças, devemos sempre nos abrir e ampliar nossos conhecimentos para o novo (APÊNDICE D, respondente 18).

Se tornou uma fonte de referência para estudo e posso sempre revisitá-lo quando necessário, para lembrar e reforçar minhas práticas e atitudes (APÊNDICE D, respondente 27).

Toda informação sobre gênero e sexualidade na educação infantil é válido, pois é um caminho que estamos começando a trilhar e temos que estar bem informada para ajudar nossas crianças nestas questões (APÊNDICE D, respondente 34).

As respostas acima relacionadas nos direcionam à convicção de que o site tem o potencial de impactar e transformar as práticas das professoras e professores que o consultarem, tendo em vista que os materiais lá disponibilizados foram capazes, segundo as pessoas respondentes, de ampliar o repertório e, também, de modificar sua atuação em sala de aula.

Podemos, assim, afirmar que o acesso a materiais formativos sobre as questões de gênero e sexualidade na Educação Infantil pode impactar e modificar a prática de professoras e professores que atuam neste segmento. Contudo, uma ressalva se faz necessária: para podermos confirmar que a prática das pessoas respondentes foi, de fato, modificada, precisaríamos acompanhá-las durante um certo período de tempo, o que foge ao escopo da presente pesquisa.

A seguir, passaremos às considerações finais desta investigação didático-pedagógica.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do presente trabalho nos proporcionou um aprofundamento teórico sobre o tema, uma vez que, ao elaborar o campo conceitual de nossa pesquisa, tivemos contato com autoras e autores com os quais talvez não tivéssemos oportunidade de dialogar em outras circunstâncias. Por meio desta pesquisa, e de todo o nosso processo investigativo, pudemos, também, ter contato com pessoas que pesquisam sobre o tema das relações de gênero e sexualidade na Educação Infantil, bem como, com profissionais que atuam na área, entendem a importância da discussão proposta e estão engajados em refletir para transformar sua prática em sala de aula.

O objetivo geral deste trabalho era aprofundar-se nas questões de gênero e sexualidade presentes na Educação Infantil e elaborar um material que auxilie e contribua para a formação das professoras e professores que atuam com esta etapa de ensino propondo formas de transformar a prática docente e ao chegarmos ao final deste processo, entendemos que o objetivo foi alcançado, uma vez que conseguimos nos aprofundar nas questões de gênero e sexualidade que envolvem as práticas da Educação Infantil e conseguimos elaborar um material didático que, de acordo com a análise de dados do nosso campo de pesquisa, tem o potencial de contribuir e transformar a prática docente no referido segmento.

Retomando nossa hipótese de pesquisa, acreditávamos que as professoras e professores que atuam ou atuaram na Educação Infantil não se sentiriam preparados para lidar com questões relativas a gênero e sexualidade presentes nesse

segmento por não ter formação suficiente, seja inicial ou continuada, sobre o tema, o que não podemos afirmar categoricamente, portanto nossa hipótese de pesquisa não foi confirmada ou refutada considerando os dados obtidos. Contudo, observamos que o acesso ao material formativo disponível no site serviu para ampliar o repertório das professoras e professores que o consultaram, o que nos faz crer na carência de formações anteriores acerca do tema.

Por fim, havíamos elaborado como pergunta de pesquisa o seguinte: quando a professora ou o professor da Educação Infantil tem acesso a materiais formativos sobre as questões de gênero e sexualidade, ela/ele modifica a sua prática? De acordo com as respostas analisadas neste trabalho, poderíamos responder que sim, tendo em vista que as professoras e professores respondentes, em sua maioria, afirmaram que o material disponibilizado tem capacidade de impactar e transformar sua prática. Contudo, vale a ressalva de que apenas acompanhando a prática das pessoas respondentes é que poderíamos, de fato, confirmar o impacto e transformação de suas atuações em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- BORBA, Rodrigo. A linguagem importa? Sobre performance, performatividade e peregrinações conceituais. *Cadernos Pagu*, (43): julho-dezembro, pp. 441-474, 2014. Disponível em <https://doi.org/10.1590/0104-8333201400430441> (acesso 17 abr. 2022).
- KERGOAT, Danièle. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. *in* HIRATA, Helena (Org.); LABORIE, Françoise (Org.); LE DOARÉ, Helène (Org.); SENOTIER, Danièle (Org.) **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Unesp, 2009 pp. 67 - 75.
- LHOMOND, Brigitte. Sexualidade. *in* HIRATA, Helena (Org.); LABORIE, Françoise (Org.); LE DOARÉ, Helène (Org.); SENOTIER, Danièle (Org.) **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Unesp, 2009 pp. 231 - 235.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, n. 46, p. 201-218, dic. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982007000200008&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 30/10/2021.
- LOURO, Guacira Lopes (Org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade; tradução: Tomaz Tadeu da Silva. 4a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- MATHIEU, Nicole-Claude. Sexo e Gênero. *in* HIRATA, Helena (Org.); LABORIE, Françoise (Org.); LE DOARÉ, Helène (Org.); SENOTIER, Danièle (Org.) **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Unesp, 2009, pp. 222 - 231.
- MOLINIER, Pascale; WELZER-LANG, Daniel. Feminilidade, masculinidade e virilidade. *in* HIRATA, Helena (Org.); LABORIE, Françoise (Org.); LE DOARÉ, Helène (Org.); SENOTIER, Danièle (Org.) **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Unesp, 2009, pp. 101 - 105.
- PAULA, Maria de Fátima Costa de; SCHINDHELM, Virginia Georg. Os temas de gênero e sexualidade na educação infantil. *Movimento-Revista de educação*, 2014. Disponível em <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32451>. Acesso em 28/02/2022.
- SAFFIOTI, Heleieth (1999). "Primórdios do conceito de gênero". *Cadernos Pagu*, n. 12 (Dossiê "Simone de Beauvoir e os feminismos do século XX"), pp. 157-163.
- SANTOS, Sandro Vinicius Sales; SILVA, Isabel de Oliveira e. Relações de gênero na Educação Infantil: estrutura e agência no processo de construção de sentidos sobre ser menino e ser menina. *Educar em revista*, Curitiba, 2020. Disponível em <https://www.scielo.br/j/er/a/xmkxwZbvLJG5dmgHxGVYdNM/?lang=pt>. Acesso em 20/10/2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes (2000). pp. 73-102.

Aponte a câmera do seu celular para o QR Code e conheça o produto citado nesse projeto.



APÊNDICE A

Formulário enviado a professoras e professores da Educação Infantil.

Gênero e Sexualidade na Educação Infantil

Este questionário faz parte da pesquisa de formação de um grupo de professores que busca entender e olhar para as questões de gênero dentro da escola, precisamente da Educação Infantil. O questionário visa coletar dados para a elaboração do trabalho de conclusão de curso e garantirá o anonimato e sigilo dos sujeitos respondentes.

*Obrigatório

1. Qual o gênero com o qual você se identifica? *

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
 Masculino
 Não-binário
 Outro: _____

2. Qual a sua idade? *

3. Qual sua função na escola? (apenas para Educação Infantil) *

Marcar apenas uma oval.

- Professor(a)
 Professor(a) Auxiliar
 Estagiário(a)
 Ateliarista
 Professor(a) Especialista
 Orientador(a)
 Coordenador(a)
 Diretor(a)
 Outro: _____

4. 4. A instituição na qual você trabalha é... *

Marcar apenas uma oval.

- Privada
- Pública
- Conveniada
- ONG/OSCIP

5. 5. O que você entende por GÊNERO? *

6. 6. O que você entende por SEXUALIDADE? *

7. 7. Você já vivenciou alguma formação/debate sobre gênero e diversidade sexual? *

Marcar apenas uma oval.

- Na família
- Na escola em que trabalha
- Na escola em que estudou
- Não tive nenhuma formação sobre esta temática
- Outro: _____

12. 12. Você recebe suporte da instituição ao tratar desse assunto? Que tipo de suporte é dado? *

13. 13. Você considera esta temática relevante para ser trabalhada na Educação Infantil? Explique. *

14. 14. Você gostaria de receber formação a respeito do tema? Se sim, de que forma? *

15. 15. Imagine a seguinte situação: você é professora/professor do Renato, um aluno de 5 anos que adora brincar com as bonecas da sala e costuma buscar a companhia de Ana, Luisa e Mariana nas horas de brincadeiras livres. Certo dia, você se depara com uma discussão acalorada entre todas as crianças da turma sobre o fato de Renato brincar com brinquedos "de menina". Qual(ais) seria(m) sua(s) intervenção(ões) neste caso?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE C

Formulário virtual enviado a professoras e professores que acessaram o site (material didático)

Experiência com o site "Gênero e Sexualidade na Educação Infantil"

O objetivo do presente questionário é entender o impacto do nosso site (link abaixo) no auxílio de educadoras e educadores que atuam na Educação Infantil a lidar com questões que envolvem gênero e sexualidade nesse segmento. Este questionário está dividido em seções relacionadas às seções do site. A confidencialidade dos dados será garantida e o uso das informações presentes neste questionário será exclusivo para análise de dados deste trabalho mantendo o anonimato de todos os sujeitos respondentes.

<https://www.generonaeducacaoinfantil.com>

Após explorar nosso site, responda às questões.

Agradecemos muito a participação! :)

Próxima Limpar formulário

Experiência com o site "Gênero e Sexualidade na Educação Infantil"

Caracterização do público alvo

1. Idade

Sua resposta _____

2. Gênero com o qual se identifica

Feminino

Masculino

Não-binário

Outro: _____

3. Você atua ou já atuou no segmento da Educação Infantil como educadora/educador?

Sim

Não

4. Com qual faixa etária?

Sua resposta _____

5. Em instituição:

Pública

Privada

Terceiro Setor

Outro: _____

6. Qual a sua formação inicial?

Sua resposta _____

Voltar Próxima Limpar formulário

Experiência com o site "Gênero e Sexualidade na Educação Infantil"

mercatorum (não compartilhado) [Alternar conta](#)

Sobre a navegabilidade do site

Classifique em uma escala de 0 a 10 (em que 0 é "péssimo" e 10 "excelente") os seguintes pontos:

7. A facilidade de navegar entre as páginas do site

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

8. A estética geral do site

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

9. As fontes e a diagramação utilizada

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

10. A quantidade de texto em cada seção

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

[Voltar](#) [Próxima](#) [Limpar formulário](#)

Experiência com o site "Gênero e Sexualidade na Educação Infantil"

mercatorum (não compartilhado) [Alternar conta](#)

Conceitos

11. Havia algum conceito apresentado no site que você desconhecia? Se sim, qual?

Sua resposta

12. Após a consulta ao site, você se sente mais apropriada sobre os conceitos ali apresentados?

Sua resposta

13. Você considera que a apropriação destes novos conhecimentos impactará na sua atuação como educadora/educador da Educação Infantil?

Sim

Não

Outro: _____

[Voltar](#) [Próxima](#) [Limpar formulário](#)

Experiência com o site "Gênero e Sexualidade na Educação Infantil"

marceloseabra@gmail.com (não compartilhado) [Alternar conta](#)

Curadoria

14. As indicações literárias para crianças compartilhadas no site ampliaram seu repertório?

Sim
 Não
 Outro: _____

15. As indicações formativas para professoras compartilhadas no site ampliaram seu repertório?

Sim
 Não
 Outro: _____

16. Quais são as chances de você utilizar as indicações na sua prática cotidiana?

Com certeza
 Muito provavelmente
 Se encaixar no meu planejamento
 Preciso pensar a respeito
 Não tenho autonomia para decidir
 Pouco provável
 Nenhuma chance

[Voltar](#) [Próxima](#) [Limpar formulário](#)

Experiência com o site "Gênero e Sexualidade na Educação Infantil"

marceloseabra@gmail.com (não compartilhado) [Alternar conta](#)

Relatos

17. Você já tinha ouvido relatos semelhantes aos apresentados neste site?

Sim
 Não

18. Você acredita que estes relatos podem te inspirar e influenciar positivamente sua prática docente? Como?

Sua resposta _____

[Voltar](#) [Próxima](#) [Limpar formulário](#)

Experiência com o site "Gênero e Sexualidade na Educação Infantil"

marceloseabra@gmail.com (não compartilhado) [Alternar conta](#)

Final

19. Na sua opinião, ter contato com as informações compartilhadas no site contribuem para a sua prática em sala de aula?

Sim
 Não

20. Em poucas palavras, descreva como os materiais compartilhados no site podem ou não impactar e/ou modificar sua prática enquanto educadora/educador da Educação Infantil.

Sua resposta _____

[Voltar](#) [Enviar](#) [Limpar formulário](#)

PARTE 2

MONOGRAFIAS ACADÊMICAS

1. A CONSTRUÇÃO DE UMA SÃO PAULO EDUCADORA A PARTIR DA REIVINDICAÇÃO DA PERTENÇA NEGRA NA MEMÓRIA DA CIDADE

Cássia Gomes da Silva

RESUMO

Este estudo teve como tema a reivindicação da pertença negra na memória da cidade por meio da análise do potencial educador de dois projetos de lei que versam sobre a proibição de homenagear personagens e eventos históricos ligados à prática escravista. O objetivo principal foi demonstrar como se dá a construção da pertença negra na cidade por meio dos espaços de fortalecimento dessas iniciativas. A hipótese de que o Movimento Negro, na disputa por representação na memória pública da cidade constrói espaços de aprendizagem que podem mudar as formas de perceber, pensar e ocupar os espaços públicos foi validada por meio de pesquisa bibliográfica unida às entrevistas e análise de materiais.

Palavras-chave: Cidades. Memória. Monumentos. Políticas Públicas. Movimento Negro.

Versão completa do trabalho disponível em:



2. A ESCOLA DIANTE DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: RECURSOS, ESTRATÉGIAS E APOIO INSTITUCIONAL

Carolina Junqueira Beneduce

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo investigar estratégias pedagógicas que favoreçam o avanço na aprendizagem dos alunos com dificuldade por meio de entrevistas com professoras do 1o ano dos Anos Iniciais em uma escola internacional americana, localizada na cidade de São Paulo. O estudo foi embasado principalmente nas obras de Patto (2015) com o tema do fracasso escolar; Kupfer, Patto e Voltolini (2017) no que toca sobre as práticas inclusivas na sala de aula; conceitos sobre a educação inclusiva de Macedo (2005) e Pacheco (2007). Os dados coletados se deram através de entrevistas semiestruturadas. A análise de dados evidenciou, de acordo com os discursos das professoras entrevistadas, a importância de apoios e olhares institucionais para viabilizar as práticas mais inclusivas. Dentre os dados analisados, destaca-se que aquelas que individualizaram o trabalho ou focaram em pequenos grupos obtiveram melhorias no aprendizado do aluno.

Palavras-chave: Educação. Educação inclusiva. Aprendizagem. Fracasso escolar.

Versão completa do trabalho disponível em:



3. A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NA PASSAGEM DOS ANOS INICIAIS PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Júlia Simchen Zimmermann

RESUMO

A presente pesquisa investigou a importância da relação professor-aluno na passagem de segmento dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, considerando as transformações curriculares e a mudança de professor polivalente para professores especialistas envolvidas na passagem do 5º para o 6º ano, bem como, transformações vividas à nível individual e coletivo pelos pré-adolescentes. Partiu-se do conceito de transferência da psicanálise em Freud (1912 e 1914), também identificada na relação professor-aluno por Kupfer (1992) e Gutierrez (2003), das discussões sobre as particularidades da faixa etária e a passagem dos ciclos de escolarização com base nos documentos curriculares brasileiros. Em seguida, foram realizadas entrevistas com professoras da rede pública e privada do estado de São Paulo. Ao tecerem narrativas sobre suas práticas, todas as professoras entrevistadas revelaram-se sensíveis e atentas às necessidades da faixa etária e sugeriram a necessidade de trabalhar com propostas desafiadoras, apostando na capacidade dos pré-adolescentes em percorrer a mudança de ciclo e acolhendo suas angústias e anseios. As professoras, descoladas de uma postura monopolizadora, de quem tudo sabe, possibilitam o espaço necessário para que os alunos se responsabilizem pelo próprio desejo e possam crescer. O currículo orientado para o trabalho com essa transição auxilia que ela seja vivida como uma travessia necessária e que os ritos de passagem tenham uma importância central, vividos como uma marca coletiva. O estudo sugere a necessidade dos docentes que atuam ou pretendem atuar no último ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental conheçam as especificidades dessa faixa etária, as diferenças curriculares entre os anos iniciais e anos finais no currículo brasileiro e a sua importância e papel nesse lugar de professor.

Palavras-chave: Transferência. Ensino Fundamental. Relação professor aluno. Pré-adolescentes.

Versão completa do trabalho disponível em:



4. O BRINCAR E AS INTERAÇÕES COM FOCO NO USO DE MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS

Gabriela Eidman

RESUMO

Este trabalho leva em consideração a hipótese de que o brincar que acontece dentro da escola é significativo para o desenvolvimento da criança pequena, quando ela consegue se envolver de forma autônoma sem o direcionamento do professor. Sendo assim, tem o objetivo principal apresentar estratégias aos professores sobre a escolha dos materiais que são oferecidos às crianças, contribuindo para a sua formação docente, a fim de promover, garantir e desenvolver o brincar das crianças pequenas. Para fundamentar estas ideias, foram utilizados conceitos principais dos teóricos Henri Wallon - citados por Lucia Helena Costa (2012) e Emmi Pikler, citados por Judit Falk (2002) e Anna Tardos (2008). Para obter informações referentes às perguntas de pesquisa, optou-se pela coleta de dados por meio de entrevistas semi-estruturadas e observação de cenas do cotidiano que foram registradas em diário de campo. Os dados coletados evidenciaram o fato das crianças pequenas conseguirem brincar de forma autônoma e significativa quando exploram um ambiente previamente planejado e preparado pelo educador com materiais selecionados.

Palavras-chave: Desenvolvimento. Brincar. Infância. Planejamento pedagógico. Educação.

Versão completa do trabalho disponível em:



5. O CORPO E A LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Renata Ferreira Antunes

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo investigar de que forma a literatura pode contribuir para o desenvolvimento do trabalho de corpo nos últimos anos da Educação Infantil. Para tanto, foram utilizadas como fundamentação teórica as contribuições de Foucault ([1975] 2010); Wallon (apud Galvão, 2014); Feldenkrais (1972); Strazzacappa e Morandi (2011), entre outros. A pesquisa foi realizada em uma escola de Educação Infantil e, do ponto de vista metodológico, utilizou-se a observação participante, conforme Marconi e Lakatos (2003). A partir do instrumento de coleta – observação direta das experiências didáticas – os dados revelaram que a instituição proporciona uma liberdade corporal ótima para as crianças. Há autonomia e respeito mútuo entre crianças e adultos e um constante acolhimento, por parte dos educadores, ao desenvolvimento pessoal de cada criança no ambiente escolar. No que concerne ao trabalho com o corpo no contexto das linguagens expressivas, há valorização desse aspecto no trabalho com as crianças. Nas considerações finais, apresenta-se, a título de sugestão, para inspirar os leitores deste trabalho, um exemplo de pessoa que conseguiu integrar a corporeidade em sua arte, seja na literatura, na música ou nas artes visuais.

Palavras-chave: Arte. Corpo. Educação Infantil.

Versão completa do trabalho disponível em:



6. O ESPORTE PARAEQUESTRE E ASPECTOS EDUCACIONAIS DESENVOLVIDOS: O CASO DE UM ESTUDANTE-ATLETA COM TEA

Natalie Gutglas Schonwald

RESUMO

Esta investigação didático-pedagógica do tipo monografia teve por objetivo geral investigar como estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) podem ser beneficiados por meio da prática do esporte paraequestre no que diz respeito à aprendizagem e à socialização. O método utilizado envolveu pesquisa do tipo qualitativa, com observação participante em treinamentos e competições que tiveram a participação do estudante-atleta e entrevistas semiestruturadas realizadas com o pai, a mãe e o treinador do sujeito pesquisado. Os resultados desta investigação indicam que o esporte paraequestre pode apresentar influências positivas no processo educativo de estudantes-atletas, fortalecendo a autoestima e a confiança destes. Embasaram teoricamente esta investigação Roessler e Rink (2006), Vieira e Freitas (2007), Galatti (2017), Stamps (2012), Martignago Haeser et al (2015), entre outras fontes.

Palavras-chaves: Equoterapia. Educação. Transtorno do espectro autista.

Versão completa do trabalho disponível em:



7. O PAPEL DA ESCOLA JUNTO ÀS FAMÍLIAS

Janaína Carla Timm Coutinho

RESUMO

Esse trabalho tem como tema a importância da parceria família e escola no desenvolvimento do indivíduo com o objetivo de evidenciar o papel da escola e de sua atuação nessa interação, propondo alternativas de aproximação que contribuam para o fortalecimento da parceria família-escola. Buscou-se identificar as expectativas que as famílias têm de participar do contexto escolar, assim como as expectativas que a escola tem dessa participação e como pode proporcionar que a participação das famílias seja maior. Além disso, investigou-se a visão dos alunos sobre as relações e aproximações escola-família. O campo conceitual aborda as ideias de José Gimeno Sacristán, Madalena Freire, Vitor H. Paro, Marta Picchioni, Julio G. Aquino, Rosely Sayão e Yves de La Taille. O Centro de Referências em Educação Integral também foi considerado, assim como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Os dados da pesquisa foram coletados por meio de uma situação problema hipotética e de questionários para três públicos específicos: gestão escolar, famílias e alunos. Os resultados desta pesquisa evidenciam a importância da parceria família-escola no desenvolvimento e aprendizagem das crianças e que outras oportunidades de interação, além das tradicionais reuniões de pais e eventos festivos, têm potencial de aproximar as famílias do ambiente escolar e precisam ser aproveitadas.

Palavras-chave: Relação escola-família. Relação aluno-escola. Papel dos pais. Parceria.

Versão completa do trabalho disponível em:



**ANAIS DA IV JORNADA SINGULAR
PEDAGOGIA
1ª SEMESTRE 2022**

Outubro - 2022
São Paulo - SP

diagramação/editoração

SELNI
ART MAKER

