

# ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES FRENTE A BIOLOGIA MOLECULAR NO ENSINO MÉDIO

*METHODOLOGICAL ALTERNATIVES AND THEIR CONTRIBUTIONS TO MOLECULAR  
BIOLOGY IN HIGH SCHOOL*

*Ivanna Aparecida de Oliveira Cabral*

Professora na Rede Estadual de Ensino de Guaçuá, Guaçuá, ES, Brasil. E-mail: oliveira.ivanna@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v4i1.167>

Recebido em: 19.12.2022

Aceito em: 18.01.2023

**Resumo:** As novas metodologias têm sido cada vez mais exploradas pelos professores, em todas as disciplinas, incluindo a Biologia Molecular, contribuindo para transformar a aula num momento mais dinâmico e participativo, levando os alunos a desenvolverem a imaginação, a observação e o senso crítico. A presente pesquisa tem como objetivo analisar de que forma as metodologias podem contribuir para a construção da aprendizagem no ensino de Biologia Molecular no ensino médio. Inicialmente foi realizada uma pesquisa bibliográfica com estudiosos dessa temática, tais como: Pinho (2006), Orlando *et al.* (2009), Moura (2013), dentre outros. Acredita-se que as metodologias são ferramentas atrativas, que adotada pelos professores dentro de um planejamento coerente é capaz de motivar o aluno para novas aprendizagens.

**Palavras-chave:** Biologia. Aulas práticas. Aprendizagem.

**Abstract:** New methodologies have been increasingly explored by teachers, in all disciplines, including Molecular Biology, helping to transform the classroom into a more dynamic and participatory moment, leading students to develop imagination, observation and critical thinking. This research aims to analyze how methodologies can contribute to the construction of learning in Molecular Biology teaching in high school. Initially, a bibliographical research was carried out with scholars of this theme, such as: Pinho (2006), Orlando *et al.* (2009), Moura (2013), among others. It is believed that the methodologies are an attractive tool, which, adopted by the teachers within a coherent planning, is capable of motivating the student to new learning.

**Keywords:** Biology. Practical classes. Learning.

## 1 Introdução

A biologia molecular que vem se modificando ao longo dos tempos, aproximando os alunos da realidade, levando-os a compreender seus fundamentos e demonstrando que ela pode estar próxima da realidade dos alunos. Dessa forma, observa-se que os professores estão cada dia mais procurando introduzir em suas aulas metodologias e práticas que possam fazer com que a disciplina possa ser mais prática e atrativa para o aluno e dessa forma colaborar



com a construção do conhecimento e com a participação dos alunos em sala de aula.

O aprendizado torna-se mais eficiente quando os professores trabalham concomitantemente aulas teóricas e práticas. Alguns mecanismos contribuem para uma prática pedagógica mais dialógica por meio das seguintes sugestões: utilização de métodos de ensino mais interativos, com aulas dinâmicas para maior participação dos alunos; revisão das estratégias de ensino e seja companheiro do aluno, não intimidador, que entenda o ponto de vista dos estudantes e os acolha.

É preciso despertar no aluno a curiosidade, a participação, a motivação, a criatividade e o desejo de aprender. Para tal, as aulas devem buscar ser dinâmicas, envolventes, para que os conteúdos possam ser melhor absorvidos pelos alunos.

Diante deste contexto, o objetivo da pesquisa é analisar de que forma as metodologias podem contribuir para a construção da aprendizagem no ensino de Biologia Molecular no ensino médio.

O aporte teórico da pesquisa contou com autores tais como: Pinho (2006), Orlando et al (2009), Moura (2013), dentre outros estudiosos da temática.

Acredita-se, portanto, que as novas metodologias são fortes instrumentos capazes de colaborar para a adoção de aulas mais motivadoras, dinâmicas e possam atrair o aluno e consequentemente colaborar para a construção de novos saberes.

## 2 Desenvolvimento

Os tecidos vivos há algumas décadas estava baseado quase que exclusivamente em observações de caráter morfológico, fossem a nível macroscópico ou microscópico. As alterações desses tecidos só poderiam ser identificadas somente por meio de modificações “em sua forma, tamanho, aparência e outras variáveis” (PINHO, 2006, p. 331).

Análises a nível molecular só vieram a existir após o desenvolvimento tecnológico. Uma das grandes contribuições para o advento dessa tecnologia surgiu a partir dos trabalhos realizados na década de 1950 por Watson e Crick. Estes pesquisadores ao definir a estrutura química da molécula de DNA, conseguiram diferenciar seres vivos da matéria inanimada.

A partir desta descoberta, outras foram realizadas e conseguiram demonstrar que o DNA era a principal molécula, a partir da qual seria possível compreender as principais características dos seres vivos. Após estes acontecimentos surgiu a área da biologia que se preocupa em estudar o mundo que vai além da célula, ou seja, o mundo submicroscópico das moléculas, como afirma Pinho (2006, p. 332) “nascia a biologia molecular”.

Assim como Pinho (2006), para Zaha (2003) a biologia é uma área recente, pois diante dos avanços tecnológicos que surgem a todo instante, ela vem se atualizando também.

A descoberta da molécula do DNA permitiu à ciência, segundo Pinho (2006, p. 332):

Uma melhor compreensão do ciclo finito da vida, descrito como o intervalo entre os processos de nascimento e morte, e mantido através de um constante funcionamento baseado na ação de moléculas, a qual seria o elemento básico das transformações morfológicas observadas de forma peculiar em cada ser vivo no reino animal ou vegetal.

Entretanto, hoje por meio do desenvolvimento tecnológico as transformações morfológicas podem ser observadas não apenas em animais e vegetais, mas em outros seres também, como bactérias, fungos, protozoários e vírus.

Portanto, pode-se afirmar que através da biologia molecular é possível compreender que as atividades indispensáveis a qualquer organismo vivo ocorrem no interior da célula e são realizadas por meio da leitura do DNA, que pode se duplicar quando necessário, pode ser transcrito em diferentes tipos de RNAs (ácido ribonucleico) no processo de transcrição gênica, molécula indispensável para produção de proteínas durante a tradução da informação genética contida no DNA.

Estes três processos são conhecidos por formar o dogma central da biologia molecular, onde o fluxo da informação genética é passado do DNA para o RNA através da transcrição gênica e deste para as proteínas por meio da tradução gênica.

Portanto, acredita-se na necessidade de se propor diferentes estratégias metodológicas para abordar os conteúdos referentes à biologia molecular, além de desenvolver material didático escolar para auxiliar o ensino deste tema e facilitar a aprendizagem dos alunos (CAMPOS; DINIZ, 2011, p. 65).

Atualmente verifica-se uma mudança na postura e na atuação dos professores, onde a maioria tem procurado aperfeiçoar e inovar sua didática aderindo a metodologias e estratégias que propiciem a participação efetiva do aluno. É preciso quebrar com as práticas tradicionais e fazer com que o aluno interaja com o conteúdo, questione, compare, reflita e dessa forma estará construindo novos saberes. Nesse contexto o professor é um incentivador, que fará a ponte entre o conteúdo e o conhecimento.

Na disciplina de Biologia Molecular as metodologias vêm sendo adotadas de forma relevante, rompendo com o tradicionalismo que existia na disciplina, demonstrando que ela é viva, interativa e quando bem trabalhada é um forte instrumento na formação do sujeito crítico, criativo e transformador da realidade que o cerca.

A escola vem demonstrando mudanças no que se refere a prática docente, a forma de conceber o conhecimento, buscando a adesão de novas metodologias e estratégias que possam contribuir para a formação holística do educando. O ensino, seja de qualquer disciplina, deve romper com as amarras do passado onde era e ainda é trabalhado de forma decorativa e transformar-se numa disciplina crítica e analítica, onde os alunos possam fazer a leitura crítica do mundo.

Essa mudança fez com que o professor percebesse a necessidade de rever as metodologias adotadas em seu cotidiano e buscar inová-las adaptando a realidade dos educandos de forma a atender suas expectativas, necessidades, limitações, habilidades, colaborando para a formação cidadã do educando.

De acordo com Junqueira et al (2017, p. 40):

Sabemos que o professor é peça fundamental nesse processo de mudança, cabendo a ele transformar a sala de aula num espaço de questionamentos, de debates, de reflexão, de argumentação, onde o aluno possa ser desafiado a participar ativamente da construção de novos saberes. É preciso estimular o aluno (a) a se tornar um ser crítico, capaz desde o início do processo da aprendizagem, de criar e construir o saber, de modo, que possa pensar o presente, o passado, e discutir, fazendo reflexões sobre o futuro que lhe pertence dentro da atual sociedade.

É preciso frisar que as escolas precisam inovar suas práticas e metodologias de forma que possam colaborar na construção do conhecimento por parte do educando, respeitando suas diferenças e ritmos de aprendizagem.

Para Moura (2013), o ensino de Biologia atualmente praticado, e mais especificamente, o ensino de conteúdos referentes à área de biologia molecular voltado para o ensino médio, é ministrado de forma extremamente fragmentada e descontextualizada. Dessa forma, a aprendizagem dos conteúdos curriculares nas aulas desta disciplina torna-se chata e entediante para os alunos, já que estão inseridos num intenso jogo de palavras, conceitos, e definições abstratas, de modo que eles não conseguem dar um sentido prático ao tema estudado.

Com relação à disciplina Biologia no ensino médio, ela está dividida por áreas (Citologia, Genética, Fisiologia, Anatomia, Histologia, Zoologia, Botânica, Ecologia, entre outras) e estas por sua vez, em conteúdos cada vez mais fragmentados e simplificados. No que diz respeito à área de Biologia molecular, atualmente percebe-se que o espírito redutor que nela impera, dificulta cada vez mais a aprendizagem dos alunos, visto que eles não conseguem correlacionar ou inter-relacionar os conteúdos trabalhados.

Atualmente o processo de ensino-aprendizagem nesta área da Biologia se encontra dissociado do conhecimento prático, o que causa desinteresse e desmotivação tanto para o corpo discente, quanto para o corpo docente. Para Moura et al (2013), a falta de motivação e de envolvimento dos alunos nos processos de aprendizagem é um dos grandes problemas presentes na educação contemporânea.

Neste sentido, para facilitar a aprendizagem dos alunos sobre os conteúdos de Biologia molecular, Orlando et al. (2009, p. 2) ressalta que a abordagem desse tema no ensino médio “requer a elaboração de material didático de apoio ao conteúdo presente nos livros texto, já que emprega conceitos bastante abstratos e trabalha com aspectos microscópicos” e, as escolas de modo geral, principalmente as públicas, não dispõem de laboratórios com infraestrutura e materiais que permitam a observação e o estudo desses conteúdos.

Através dessa compreensão, os alunos tornam-se capazes de relacionar os conceitos e os processos que envolvem os conteúdos de biologia molecular, com os estudos sobre as leis de Mendel e as suas derivações, os alelos múltiplos, a herança quantitativa, a herança ligada ao sexo, a recombinação gênica e a ligação fatorial, assuntos que serão estudados nas séries seguintes do ensino médio. De posse de todos esses conhecimentos, os alunos ainda relacionam esses assuntos aos conteúdos tecnológicos que envolvem o tema de biologia molecular, como por exemplo: clonagem, engenharia genética e outras ligadas à manipulação do DNA (BRASIL, 2000).

Diante da importância e dos avanços desse conteúdo atualmente, é necessário que a escola proporcione ao aluno, oportunidade de entender os processos que estão relacionados com conteúdos de biologia molecular, já que ele faz parte do seu cotidiano.

Assim, é possível afirmar que facilita a aprendizagem da biologia molecular abordar os conteúdos pautados em uma perspectiva integradora entre teoria e prática, evitando as abordagens unilaterais da educação formal e tradicional. Para que isto ocorra, é preciso que o professor mude suas práticas pedagógicas para superar as dificuldades inseridas pela educação tradicionalista através de novas posturas implantadas em suas aulas, visando ajudar o aluno na compreensão dos assuntos referentes ao tema estudado.

Para que os conteúdos de biologia molecular sejam bem estudados, é preciso utilizar um tipo de abordagem que consiga integrar teoria e prática de maneira clara e compreensível, como por exemplo, através da construção de modelos didáticos tridimensionais pelos próprios alunos, tais como: exibição de vídeos demonstrativos e por meio de aulas práticas, dentre outros.

Com relação a esses modelos didáticos pode-se dizer que quando utilizado de maneira correta possibilita uma melhor compreensão e motivação em busca do conhecimento.

Segundo Campos e Diniz (2011), a escolha do material didático a ser utilizado depende de diversos fatores, dentre eles, a autora destaca: o conteúdo a ser ensinado, o tempo disponível, o público ao qual será aplicado. Entretanto, ela ainda ressalta que é preciso que os professores fiquem atentos para que o material utilizado seja um facilitador de aprendizagem e não um simples transmissor de conceitos.

De acordo com Cruz et al (2016, p. 147):

O conceito de modelo didático possibilita e ajuda a estabelecer o vínculo necessário entre o estudo teórico e a intervenção prática, de maneira que se torna uma ferramenta intelectual favorável na abordagem dos problemas educativos, pois propõe procedimentos que colaborem na formação de alunos e professores.

Desta forma, na literatura encontram-se diversos trabalhos que destacam a importância dos modelos didáticos como instrumentos facilitadores do ensino e da aprendizagem em Biologia, de modo especial de biologia molecular e da genética.

Quanto à exibição de vídeos demonstrativos, é importante observar que este recurso didático aproxima a escola das ferramentas tecnológicas, e à dificuldade de assimilação dos processos de duplicação do DNA, transcrição e tradução gênica. Segundo Griffiths (2008, p. 27) o vídeo “aproxima a sala de aula do cotidiano, das linguagens de aprendizagem e comunicação da sociedade urbana, mas também introduz novas questões no processo educacional”.

No entanto, apesar de ser muito útil em sala de aula, o professor precisa ter alguns cuidados tanto antes, quanto durante e após a sua exibição. Antes da exibição para os alunos o professor deve conhecer o vídeo utilizado, se ajustar ao material, assistir e conhecer o vídeo, verificar a qualidade da cópia, do som, deixando pronto para sua exibição e programar, com antecedência, comentários e questionamentos a serem trabalhados em sala de aula (SANTOS e KLOSS, 2010).

Para estes autores, o docente tomando esses cuidados torna-se capaz de despertar a atenção e curiosidade dos alunos, fazendo com que sejam capazes de observar e destacar o que mais o chama a atenção, o que ficou claro ou não com o vídeo apresentado, além de poder colocar da sua maneira como entendeu.

Desta forma, este tipo de recurso tecnológico torna tanto a atividade interessante, como também melhora o rendimento e a participação dos alunos na aula por permitir a interação e o debate sobre o assunto após a exibição do vídeo.

No que diz respeito à aula prática, cabe ressaltar a importância que este tipo de metodologia tem para o aprendizado do aluno, visto que é evidente o aumento de motivação e interesse por esse tipo de atividade.

Segundo De Robertis e Hib (2016), as aulas práticas podem ser como um contraponto das aulas teóricas, visto que é um excelente motivador no processo de obtenção de novos

conhecimentos, já que estas experiências facilitam a assimilação do conteúdo a ela relacionado pelos alunos, e descartam a ideia de que estas atividades são apenas ilustrações da teoria.

### 3 Conclusão

Este trabalho mostrou que os conteúdos de biologia molecular, por serem invisíveis aos olhos dos alunos, e por serem, na maioria das vezes apresentados de maneira descontextualizada, tornam-se alvo de desentendimento, abstração e desmotivação.

Buscando sanar estas dificuldades, acredita-se que a realização de abordagem pluridisciplinar e a utilização de recursos didático-pedagógicos inovadores (oficinas pedagógicas para construção de modelos didáticos, aulas práticas e aulas demonstrativas), como estratégias de ensino que facilitam o ensino e a aprendizagem.

Essas propostas metodológicas permitem que os alunos entendam o conteúdo com maior clareza, uma maior aproximação dos conteúdos com as atividades do cotidiano, e que os estudantes possam obter uma visão mais pluridisciplinar e contextualizada do assunto. Atrelada à construção do modelo didático, as aulas práticas aproximam o conteúdo da realidade dos alunos.

Desta forma, por meio das aulas práticas o aluno aprende de maneira mais eficiente porque há uma relação do conhecimento escolar com o conhecimento científico produzido na universidade.

Quanto às aulas demonstrativas por meio de vídeos, pode-se afirmar que essa metodologia facilita a compreensão dos alunos, facilitando a aprendizagem levando-os a construir seu próprio conhecimento devido à aproximação do conteúdo com o seu cotidiano. Portanto, estratégias de ensino tornam o conteúdo teórico em um conteúdo mais concreto, por relacioná-lo com a vida e o dia a dia do aluno e então motivar a busca pelo conhecimento.

### Referências

- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**: Ciências da Natureza, Matemáticas e suas Tecnologias. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, 2000.
- CAMPOS, L. M. L.; DINIZ, E. da S. **A Prática como Fonte de Aprendizado e o Saber da Experiência**: o que dizem professores de Ciências e Biologia. Universidade Estadual Paulista (UNESP), São Paulo/SP, 2001.
- CRUZ, T. F. A. et al. Aprender Ciências é divertido: contribuição de uma atividade de extensão. **Revista Ciência em Extensão**, v.12, n.4, p.141-149, 2016.
- DE ROBERTIS, E. M. F; HIB, José. **Bases da Biologia Celular e Molecular**. Rio de Janeiro/RJ: Guanabara Koogan, 2016.
- GRIFFITHS, Anthony J. F. et al. **Introdução à genética**. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara Koogan, 2008.
- JUNQUEIRA, Luiz Carlos Uchôa; CARNEIRO, José. **Biologia Celular e Molecular**. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara Koogan, 2017.

MOURA, J.; DEUS, M. do S. M.; GONÇALVES, N. M. N.; PERON, A. P.: **Biologia / Genética**: O ensino de biologia, com enfoque a genética, das escolas públicas no Brasil – breve relato e reflexão, Seminário: Ciências Biológicas e da Saúde, Londrina, v. 34, n. 2, p. 167-174, jul. /dez. 2013.

ORLANDO, T. C. et al. Planejamento, Montagem e Aplicação de Modelos Didáticos para Abordagem de Biologia Celular e Molecular no Ensino Médio por Graduandos de Ciências Biológicas. **Revista Brasileira de Ensino de Bioquímica e Biologia Molecular**. São Paulo, V. 7, n. 1, 2009.

PINHO, M. de S. L. Pesquisa em biologia molecular: como fazer? **Rev. bras. Coloproctol.**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 3, 2006. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/rbc/v26n3/a16v26n3.pdf>>. Acesso em: 04 de junho de 2021.

SANTOS, P. R. dos; KLOSS, S. A criança e a mídia: a importância do uso do vídeo em escolas de Joacaba – SC. In: **CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUL**, 11, 2010. Comunicação, Cultura e Juventude. Novo Hamburgo, RS. Disponível em: <[http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sul2010/resumos/R20-0957\\_1.pdf](http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sul2010/resumos/R20-0957_1.pdf)>. Acesso em: 04 julho. 2021.

ZAHA, A. (org.). **Biologia Molecular Básica**. 3. ed. Mercado Aberto, Porto Alegre, 2003.



# BRINCADEIRAS E INTERAÇÕES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM INFANTIL

*PLAYS AND INTERACTIONS IN THE CHILDHOOD LEARNING PROCESS*

*Thaís Kinalski*

Secretaria Municipal de Educação de Ijuí, RS, Brasil. E-mail: [thaiskinalski@gmail.com](mailto:thaiskinalski@gmail.com)

*Laércio Francesconi*

Secretaria Municipal de Educação de Ijuí, RS, Brasil. E-mail: [laerciofrancesconi12@gmail.com](mailto:laerciofrancesconi12@gmail.com)

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v4i1.169>

Recebido em: 03.01.2023

Aceito em: 19.01.2023

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo abordar as interações das crianças nas brincadeiras. As crianças ampliam suas capacidades de se expressar, imaginar, adquirir novos conhecimentos e se desenvolver. Investigando as crianças de Educação Infantil é possível identificar a qualidade do relacionamento com o ambiente físico e social ao brincar, conhecendo as atividades que desenvolvem as capacidades de raciocinar, julgar e argumentar, vivenciando experiências no ato da brincadeira e comparando as crianças em diferentes situações do brincar, o que desperta a curiosidade e o que amplia suas habilidades. Brincar é um direito das crianças garantido por lei. Brincar é muito mais que um momento de lazer para crianças, é uma importante forma de comunicação e expressão. É uma das linguagens mais importantes da criança, pois brincando ela consegue agir diretamente no ambiente, tornando-se mais eficaz em suas ações e conseguindo maior êxito, o que traz maiores satisfações pessoais.

**Palavras-chave:** Educação. Imaginação. Interação. Linguagem. Brincadeiras.

**Abstract:** This article aims to address the interactions of children in games. Children expand their abilities to express themselves, imagine, acquire new knowledge and develop. By investigating kindergarten children, it is possible to identify the quality of the relationship with the physical and social environment when playing, knowing the activities that develop the capacities to reason, judge and argue, living experiences in the act of playing and comparing children in different situations of the play, what sparks their curiosity and what broadens their skills. Playing is a right of children guaranteed by law. Playing is much more than a moment of leisure for children, it is an important form of communication and expression. It is one of the most important languages of the child, because playing he can act directly in the environment, becoming more effective in his actions and achieving greater success, which brings greater personal satisfaction.

**Keywords:** Education. Imagination. Interaction. Language. Pranks.



## 1 Introdução

Realizar brincadeiras está diretamente atrelado ao desenvolvimento físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo das crianças. Brincando, elas exploram todas as suas potencialidades, através de estímulos que, por mais simples que possam parecer, criam desafios e provocam o pensamento. Também por meio de brincadeiras é que a criança vai desenvolver capacidades importantes como atenção, memória, imaginação e criatividade, além de trabalhar outras áreas como afetividade, coordenação, inteligência, sociabilidade, oralidade e linguagem.

Muitas crianças estão particularmente interessadas em dinossauros. As crianças que se interessam por dinossauros têm um conhecimento incrível sobre eles. Eles podem nomear muitas espécies, enfatizando como viveram e até morreram. As crianças desenvolvem interesses intensos entre 2 e 6 anos, que podem não desaparecer com o tempo. Além da curiosidade, esses interesses também são muito importantes no desenvolvimento das crianças. Eles aumentam o conhecimento geral sobre um assunto específico, mas também ajudam sua atenção, concentração e processo de pensamento e melhoram suas habilidades linguísticas.

No entanto, é importante observar que esses interesses podem estar relacionados a outras coisas, como astrologia, música, aviões. O mais importante é a grande paixão que despertam nas crianças. A psicologia explica que a forma como as crianças analisam e pesquisam seus assuntos de interesse pode dizer muito sobre como elas lidam com os problemas de suas vidas. Dessa forma, os interesses funcionam como “preparações” para a vida real, ajudando-nos a definir perspectivas, estratégias de ação, construir relacionamentos e aplicar o que aprendemos.

Vigotski (1998, p. 137) afirma que “a essência do brincar é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações reais”. Essas relações irão ocorrer por toda a atividade da criança. Será também um fundamental indicador do desenvolvimento da mesma, influenciando sua forma de encarar o mundo e suas ações futuras.

## 2 É tempo de brincar

Porque o tempo da criança é diferente do tempo do adulto, ela brinca com o tempo. No entanto, a artificialidade dos brinquedos, a quantidade de objetos e informações oferecidas às crianças acabam por dificultar o brincar e lidar com a realidade. Segundo a teoria histórico-cultural, a brincadeira é a atividade principal, e segundo Vigotski (2004), a finalidade dessa atividade é desenvolver a atividade simbólica da imaginação, criatividade e consciência. A comunicação é, portanto, fundamental para esse processo de aprendizagem/experiência na Educação Infantil.

O contexto social e cultural influencia significativamente o seu desenvolvimento, o surgimento de comportamentos adaptativos e a reorganização das necessidades e motivações sentidas, alterando o seu comportamento. Quando a criança realiza a atividade principal (brincadeira) nesse período de desenvolvimento, a imaginação se apresenta como a base básica e essencial de sua personalidade para participar ativamente da leitura do mundo, do conhecimento e dos conceitos socialmente construídos. (VIGOTSKI, 2004).

Portanto, a percepção de mundo da criança deve ser compreendida como uma configuração coletiva. Assim como o mundo perceptivo das crianças é permeado pelos resquícios da geração anterior, para Benjamin (2009), tal influência faz com que as crianças enfrentem essa realidade e o mesmo ocorre em suas brincadeiras e brinquedos. Mesmo que não imitem os instrumentos dos adultos, há um confronto, não propriamente entre uma criança e um adulto, mas entre uma criança e uma criança.

As memórias fazem-nos e, por isso, olhar para trás é como olhar para a nossa constituição; eles trazem uma visão sobre quem somos e nos fazem ver oportunidades de mudança. Mas no mundo de hoje, compartilhar e revelar experiências parece muito mais importante e urgente do que vivê-las de fato.

Além do fato do aprendizado da criança ser inicialmente uma adaptação, onde a criança vê e reconhece um modelo em um adulto, ela quer que ele brinque, seja lá o que for, e geralmente esses brinquedos são menores que a criança. Pode-se observar que o brinquedo é determinado culturalmente e é uma criação da criança, então a brincadeira também foi vista do ponto de vista do adulto, exclusivamente uma imitação.

Porém, se a criança é a alma dos jogos e das brincadeiras, que nada a deixa mais feliz do que “uma vez” ou “de novo”, toda a experiência mais profunda deve ser repetida e devolvida, e a criança deve captar inúmeras experiências, saboreá-las novamente. Para voltar a aventurar-se com mais intensidade, cujas vitórias e triunfos são conquistas internas, o mesmo se aplica aos âmbitos da infância, onde os personagens das histórias infantis dialogam com questões sociais e políticas relativas às crianças e à mídia; áreas onde a criança tem a oportunidade de explorar diferentes formas de se conectar com ela, criando experiências e aprendizados importantes para o desenvolvimento.

A criança, entendida como ser concreto, social e sujeito historicamente construído, necessita de importantes atividades político-pedagógicas que ampliem suas possibilidades de descobertas, conhecimentos e experiências. Compreende-se, assim, que a linguagem é uma forma proposicional cuja prática trata a criança como um todo justamente pelo fator expressivo/comunicativo que nos define como ser humano, incluindo expressões corporais, verbais e visuais.

Segundo Vigotski (2010), os conceitos são formas idealizadas de símbolos que visam adquirir algo e assimilar o conhecimento produzido historicamente. Os conceitos pertencem a um sistema interativo que fortalece o desenvolvimento do pensamento e da palavra em toda a realidade e alcança a formação de conceitos científicos. Portanto, seguir os princípios da formação de conceitos está relacionado à alfabetização, que é um requisito básico da Educação Infantil, que está relacionado à atividade principal (o brincar).

O homem aprende e se desenvolve através da percepção complexa que tem de si mesmo, dos outros e do mundo. O papel social dos professores e professoras é proporcionar o acesso ao conhecimento científico sistematizado, sua desconstrução e problematização de situações que permitam a interação da realidade social em um mundo onde a velocidade do tempo passa a influenciar diretamente o que pode e o que não pode ser implementado. A lógica da aceleração da infância pode ter a causa e seus efeitos passarem despercebidos, principalmente pela falta de tempo para uma reflexão cuidadosa.

Por trás desse movimento, que busca acelerar os processos relacionados ao desenvolvimento

infantil, escondem-se problemas que podem desencadear a vida adulta justamente por uma infância frágil, onde a criança não teve tempo de ser criança, de brincar livre e espontaneamente, sem preocupar-se com os resultados de suas ações.

### 3 Experienciando o brincar

O brincar na Educação Infantil, tem sido objeto de estudo, sempre levando em conta a grande importância que há em momentos em que as crianças brincam e assim tem o seu desenvolvimento cognitivo cada vez mais ampliado. A atividade em que a brincadeira está presente torna o ambiente da aprendizagem bem mais enriquecedor.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 27):

O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos.

O brincar é algo que faz parte da criança, é ao brincar que a criança consegue expressar seus sentimentos mais verdadeiros, e aprendizagens que só ali, naquele momento somos capazes de perceber e analisar. Quando brinca, ela torna reais os seus sonhos e revive experiências do seu dia a dia e isso a faz capaz de buscar o conhecimento a respeito do mundo e de si própria. Brincando está em contato com outras crianças, encena momentos de sua vida individual e coletiva, brinca, deseja, aprende, observa, constrói sentidos, age e reage ao brincar, aprendendo assim, a enfrentar o mundo e a sociedade onde está inserida.

Brincar é uma importante forma de comunicação, é por meio deste ato que a criança pode reproduzir o seu cotidiano. O ato de brincar possibilita o processo de aprendizagem da criança, pois facilita a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade, estabelecendo, desta forma, uma relação estreita entre jogo e aprendizagem.

Para definir a brincadeira infantil, ressaltamos a importância do brincar para o desenvolvimento integral do ser humano nos aspectos físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo. Para tanto, se faz necessário conscientizar os pais, educadores e sociedade em geral sobre a ludicidade que deve estar sendo vivenciada na infância, ou seja, de que o brincar faz parte de uma aprendizagem prazerosa não sendo somente lazer, mas sim, um ato de aprendizagem. Neste contexto, o brincar na Educação Infantil proporciona a criança estabelecer regras constituídas por si e em grupo, contribuindo na integração do indivíduo na sociedade. Deste modo, à criança estará resolvendo conflitos e hipóteses de conhecimento e, ao mesmo tempo, desenvolvendo a capacidade de compreender pontos de vista diferentes, de fazer-se entender e de demonstrar sua opinião em relação aos outros. É importante perceber e incentivar a capacidade criadora das crianças, pois esta se constitui numa das formas de relacionamento e recriação do mundo, na perspectiva da lógica infantil.

A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação as restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é

que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia a ação impulsiva constitui o caminho para o prazer do brinquedo (VIGOTSKI, 1998, p. 30).

Mesmo que as regras cheguem prontas às crianças, estas têm a liberdade e a flexibilidade de aceitar, modificar ou simplesmente ignorá-las. Isso pode depender do contexto que a criança e os parceiros estão inseridos. Segundo Kishimoto (2007) o brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade, já o jogo explicitamente ou implicitamente determina o desempenho de certas habilidades definidas por uma estrutura pré-determinada no objeto em si e em suas regras. Para a autora a brincadeira é a ação que a criança desempenha ao realizar as regras do jogo, ao ir fundo, ao se envolver completamente na ação lúdica. É o lúdico em ação. Assim, o brinquedo e a brincadeira se relacionam estreitamente com a criança e não se confundem com o jogo.

Os brinquedos e brincadeiras são fontes inesgotáveis de interação lúdica e afetiva. Para uma aprendizagem eficaz e significativa é preciso que o aluno construa o conhecimento, assimile os conteúdos. O jogo é um excelente recurso para facilitar a aprendizagem, neste sentido, Carvalho (1992, p.14) afirma que,

Desde muito cedo o jogo na vida da criança é de fundamental importância, pois quando ela brinca, explora e manuseia tudo aquilo que está a sua volta, através de esforços físicos e mentais e sem se sentir coagida pelo adulto, começa a ter sentimentos de liberdade, portanto, real valor e atenção as atividades vivenciadas naquele instante.

Carvalho (1992, p.28) acrescenta que “o ensino absorvido de maneira lúdica, passa a adquirir um aspecto significativo e afetivo no curso do desenvolvimento da inteligência da criança, já que ela se modifica de ato puramente transmissor a ato transformador em ludicidade, denotando-se, portanto em jogo”.

A brincadeira é de fundamental importância para o desenvolvimento infantil na medida em que a criança pode transformar e produzir novos significados. Nas situações em que a criança é estimulada, é possível observar que rompe com a relação de subordinação ao objeto, atribuindo-lhe um novo significado, o que expressa seu caráter ativo, no curso de seu próprio desenvolvimento.

A brincadeira favorece o desenvolvimento individual da criança, ajuda a internalizar as normas sociais e a assumir comportamentos mais avançados que aqueles vivenciados no cotidiano, aprofundando o seu conhecimento sobre as dimensões da vida social. De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 23)

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagem orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

Os jogos e brincadeiras infantis são norteados por um grande desejo: o de ser adulto. A resposta é relativamente simples: porque a criança acredita que o adulto pode tudo, onde ele

possui o domínio sobre a realidade.

A criança procura o jogo como uma necessidade e não como distração (...). É pelo jogo que a criança se revela. As suas inclinações boas ou más. A sua vocação, as suas habilidades, o seu caráter, tudo que ela traz latente no seu eu em formação, torna-se visível pelo jogo e pelos brinquedos, que ela executa (KISHIMOTO, 1993, p. 106).

Se o brincar é social, a criança não brinca sozinha, ela tem um brinquedo, um ambiente, uma história, um colega, um professor que media essa relação e que faz do brincar algo criativo e estimulante, ou seja, a forma como o brincar é mediado pelo contexto da escola é importante para que seja de qualidade e realmente ofereça a oportunidade de diferentes aprendizagens para a criança. Segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 30, v.01)

O professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. Na instituição de Educação Infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas.

A mediação no contexto da escola se destaca das mediações cotidianas pela intencionalidade da ação. A professora a todo o momento se preocupa com a aprendizagem das crianças. No brincar não pode ser diferente, e as mediações devem ocorrer intencionalmente, pensadas pela professora, para que o tempo de brincadeiras dentro da escola seja aproveitado ao máximo pelas crianças. Gonzaga (2009, p. 39), aponta

A essência do bom professor está na habilidade de planejar metas para aprendizagem das crianças, mediar suas experiências, auxiliar no uso das diferentes linguagens, realizar intervenções e mudar a rota quando necessário. Talvez, os bons professores sejam os que respeitam as crianças e por isso levam qualidade lúdica para a sua prática pedagógica.

As formas de mediação da professora são decisivas para garantir que as crianças realmente brinquem na escola, interajam com seus colegas, imaginem, criem regras, utilizem brinquedos diferentes, de formas diferentes, em ambientes que estimulem a imaginação. A aprendizagem decorrente da brincadeira vem da experimentação que a atividade propicia. As maneiras de mediação que o professor pode utilizar no ambiente da Educação Infantil são muitas, basta que ele reconheça o valor dos objetos, do ambiente, da sua ajuda e orientação, e principalmente da sua organização, para assim possibilitar uma qualidade no brincar de seus alunos. Goés (2008, p 37), afirma que

A atividade lúdica, o jogo, o brinquedo, a brincadeira, precisam ser melhorados, compreendidos e encontrar maior espaço para ser entendido como educação. Na medida em que os professores compreenderem toda sua capacidade potencial de contribuir no desenvolvimento infantil, grandes mudanças irão acontecer na educação e nos sujeitos que estão inseridos nesse processo.

Um ponto de muita importância é que “a brincadeira livre contribui para libertar a criança de qualquer pressão. Entretanto é a orientação, a mediação com adultos, que dará forma aos conteúdos intuitivos, transformando-os em ideais lógico-científicos, características dos processos educativo” Bruner (apud KISHIMOTO, 2002, p. 148).

O conceito de zona de desenvolvimento proximal nos apresenta também a importância da mediação da brincadeira. É por meio dela que a zona de desenvolvimento proximal é criada. O brincar, assim como quase todas as nossas ações, é mediado, por um contexto. Objetos, adultos, crianças, roupas, histórias... De acordo com Vigotski (1998), nossa relação com o mundo é mediada. No contexto das escolas de Educação Infantil essa questão deve ser bem observada ao pensar na qualidade das brincadeiras a serem vividas naquele ambiente. Deve-se levar em conta que tudo ao redor da criança é capaz de estimular e enriquecer as brincadeiras, ou o contrário. Pensar na mediação torna-se indispensável no momento de organizar e comprar brinquedos, arrumar a sala, brincar no parque, e também no momento em que a professora vai dirigir uma brincadeira com a turma.

Vygotsky (1998) acentua o papel, ao ato de brincar, na constituição do pensamento infantil, pois é brincando, jogando, que a criança revela seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor, seu modo de aprender e entrar em uma relação cognitiva com o mundo de eventos, pessoas, coisas e símbolos.

Em meio ao lúdico, em cada brinquedo, o jeito de brincar, as diversas músicas ou personagens em que as crianças entram em contato, fazem parte de um contexto cultural em que as crianças estão inseridas. Brincadeiras e jogos são práticas culturais que fazem parte do cotidiano de crianças e adolescentes, enfim, são atividades lúdicas que acompanham o desenvolvimento da civilização humana desde os seus primórdios. Quando pensamos em jogos e brincadeiras, é inevitável não nos reportarmos à infância. É difícil imaginar uma criança que não goste de brincar e/ou jogar. Elas sentem um prazer ao fazer parte de atividades lúdicas. É a partir do jogo e da brincadeira que podemos ampliar as nossas vivências e experiências para outras atividades como teatro, dança, música, literatura, esporte, etc.

Brincar é uma atividade aprendida na cultura que possibilita que as crianças se constituam como sujeitos em um ambiente em contínua mudança, onde ocorre constante recriação de significados, condição para a construção por elas de uma cultura de pares, conjunto relativamente estável de rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e partilham na interação com companheiros de idade. Ao brincar com eles, as crianças produzem ações em contextos sócio-histórico-culturais concretos que asseguram a seus integrantes, não só um conhecimento comum, mas a segurança de pertencer a um grupo e partilhar da identidade que o mesmo confere a seus membros (OLIVEIRA, 2011, p. 140).

Para Vygotsky (1988), aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida. Assim é fácil concluir que o aprendizado da criança começa muito antes de ela frequentar a escola. Todas as situações de aprendizado que são interpretadas pelas crianças na escola já têm uma história prévia, isto é, a criança já se deparou com algo relacionado do qual pode tirar experiências.

Aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos (a capacidade de digestão, por exemplo, que já nasce com indivíduo) e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente (a maturação sexual, por exemplo). Em Vigotski, justamente por sua ênfase nos processos sócio históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. (...) o conceito em Vigotski tem um significado mais abrangente, sempre envolvendo interação social (OLIVEIRA, 1995, p. 57).

O brincar auxilia a criança no processo de aprendizagem. Ele vai proporcionar situações imaginárias em que ocorrerá o desenvolvimento cognitivo e irá proporcionar, também, fácil interação com pessoas, as quais contribuirão para um acréscimo de conhecimento.

#### 4 Considerações finais

Contar histórias da infância, brincar na rua, no parque, no quintal... é uma forma de acender a imaginação e fortalecer laços. Mas o espaço geográfico da infância mudou. E mudou também a forma como interagimos com um colega, um vizinho... outro. Em todo o caso, continuamos a transmitir valores, modelos, atitudes... O espaço que deixamos aos filhos, a forma como tecemos os nossos laços, a forma como tratamos os outros, tudo isto influencia e constrói a infância num determinado momento.

Ao narrar uma experiência, a criança cria para si todo o evento vivido, recomeçando do início, fazendo-o repetidas vezes, transformando a experiência em um contexto relacional que sugere variação, ao invés de um processo de competição com o outro. Por meio da brincadeira, envolvemos os outros em suas diferenças e criamos conexões mais concretas, rotulando e modificando jogos e jogando de forma mais complexa com o objetivo de incutir sua descoberta e expandir sua imaginação.

A relação entre o desenvolvimento, o brincar e a mediação são primordiais para a construção de novas aprendizagens. Existe uma estreita vinculação entre as atividades lúdicas e as funções psíquicas superiores, assim pode-se afirmar a sua relevância sócio-cognitiva para a Educação Infantil. As atividades lúdicas podem ser o melhor caminho de interação entre os adultos e as crianças e entre as crianças entre si para gerar novas formas de desenvolvimento e de reconstrução de conhecimento.

#### Referências

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998, volume: 1 e 2.
- BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2009.
- CARVALHO, A.M.C. et al. (Org.). **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.
- GOÉS, M. **Brincadeira e deficiência mental: um estudo em instituição especial para deficientes mentais**. 5º Congresso de Pós Graduação, 2008.
- HONORÉ, C. **Sob pressão**. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida, et al. **Jogo, Brinquedo, Brincadeiras e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos tradicionais infantis**: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis: Vozes, 1993.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vigotski**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. 3 ed. São Paulo: Scipione, 1995.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Jogo de papéis**: um olhar para as brincadeiras infantis São Paulo: Editora Cortez, 2011.

Revista Maringá Ensina nº 10 – fevereiro/abril 2009. **A importância da formação lúdica para professores de Educação Infantil**. Rúbia Renata das Neves Gonzaga. (p. 36-39).

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2 ed. São Paulo: Ícone, 1988. P. 103-117.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.



# O BRINQUEDO QUE NÃO É BRINQUEDO E SUAS POSSIBILIDADES

*THE TOY THAT IS NOT A TOY AND THE POSSIBILITIES*

*Solange Lisiane Sausen*

Professora na Rede Municipal de Ijuí, Ijuí, RS, Brasil.

*Jaqueline da Cunha*

Professora na Rede Municipal de Ijuí, Ijuí, RS, Brasil.

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v4i1.180>

Recebido em: 03.02.2023

Aceito em: 21.03.2023

**Resumo:** Este artigo aborda um assunto contemporâneo, o qual trata sobre a questão do brincar com brinquedos que não são brinquedos e suas possibilidades, no dia a dia no contexto escolar. Aos olhos de uma criança esses materiais são fascinantes, pois possibilitam a ela explorar, elaborar hipóteses, criar seu próprio brinquedo e brincadeira, estimulando a criatividade e imaginação.

Palavras-chave: Educação Infantil. Criança. Brinquedo. Educador. Contextos.

**Abstract:** This article approach a contemporary subject, wich talks about playing with toys that are not meant to be toys, and it's possibilities, in the scholar context. For the kids eyes, this materials are fascinating, because they allow them to explore, create their own hypothesis and stimulate their imagination and creativity.

**Keywords:** Childhood Education. Children. Toy. Educator. Context.

## Introdução

O brincar na educação infantil é carregado de significados, é um pilar importante para o desenvolvimento da criança. Por isso, faz-se necessário uma postura de escuta sensível e um olhar atento do educador que acompanha esta criança. Desta forma é importante oferecer às crianças materiais potentes que possam incentivar a explorar, investigar e aguçar a curiosidade, imaginação e criatividade.

O brinquedo pronto limita a criança a brincar de uma determinada forma, seguindo o



manual do brinquedo, além disso, não favorece que a criança crie e imagine sobre um material que não tem forma, necessitando estímulos para imaginar e vivenciar hipóteses sobre o que deseja construir, ou seja, o material não estruturado, não tem função definida enquanto objeto do brincar e oferece infinitas possibilidades.

A Educação Infantil requer dos educadores uma postura de escuta sensível, é preciso estar atento aos questionamentos das crianças e saber como lidar com eles nas diversas situações que se apresentam no cotidiano, por mais inesperados que pareçam. A escuta sensível pode acontecer em diversos momentos e espaços.

Cabe ao educador planejar e organizar um ambiente criativo, oferecendo diversos materiais potentes que instiguem as crianças a explorar e produzir contextos junto ao seu educador, criando o brinquedo que não é brinquedo e percebendo sua intencionalidade e suas infinitas possibilidades. O educador além de favorecer o brincar, o criar, o imaginar e o explorar, também pode fazer sua documentação pedagógica a partir da observação, da escuta e análise do repertório da brincadeira.

## 2 O brinquedo que não é brinquedo

Possibilitar à criança a se expressar, criar e transmitir suas ideias é compreender a infância e suas particularidades, é através do brincar que muitas vezes as crianças transmitem suas angústias, alegrias ou aprendizado que trazem consigo. O educar precisa saber dar espaço e entender as necessidades do brincar de forma que não limite as ideias da criança e sim o instigue e lhe dê possibilidades de ir adiante.

A criança gosta de experimentar, experienciar, investigar e criar seu próprio brinquedo ou brincadeira a partir dessas descobertas. Elas pegam um objeto e iniciam seus testes e experiências. Viram amassam dali, espremem, jogam para um lado e para o outro, passam as mãos, experimentaram inúmeras situações destes “brinquedos”, até chegarem às suas próprias conclusões sobre o mundo, a partir dessas experiências.

O brinquedo que não é brinquedo se constrói a partir de materiais potentes não estruturados dos quais as possibilidades são infinitas, sendo eles reutilizáveis (potes, copos descartáveis, retalhos de tecidos, caixa, palitos, litros, canos de pvc, entre outros) e elementos da natureza (galhos, gravetos, folhas, pedras, sementes, flores, entre outros. Para Vygotsky,

A imaginação, como base de toda a atividade criadora, se manifesta por igual em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica. Neste sentido, absolutamente tudo o que nos rodeia e que foi criado pela mão do homem, todo o mundo da cultura, em diferenciação ao mundo da natureza, tudo é produto da imaginação e da criação humana, baseados na imaginação (VIGOTSKY, 1982, p.3).

Sendo assim, devemos permitir e ofertar o criar, imaginar, explorar e construir suas possibilidades e seus brinquedos, tornando a brincadeira, mais interessante e com significado diferente na aprendizagem da criança, pois ela terá conhecimento dos passos e processos de sua construção, e a partir desses terá vontade para vivenciar novos desafios.

Ao oferecermos apenas brinquedos prontos estamos restringindo a imaginação da criança, sendo assim, a atividade do brincar livre, se torna independente da situação. O brinquedo pronto

é pensado de acordo com a comercialização, e que seja atraente aos olhos das crianças, e ainda faz com que a criança queira outras versões ou coleções que por vezes acabam esquecidas e sem uso.

Percebe-se que um tema contemporâneo é a prática com materiais diferenciados os quais são estudados e defendidos por educadores e estudiosos na Educação Infantil, sendo assim se faz necessário que os educadores, ofertem contextos investigativos. Os quais devem ser pensados, organizados e planejados com o objetivo de garantir as vivências e experiências, as quais possam aguçar a imaginação e consequentemente oportunizar uma aprendizagem significativa, onde a criança seja a protagonista de suas aprendizagens e a partir delas possa elaborar suas hipóteses.

As descobertas que a criança faz sozinha em um ambiente preparado para ela, torna as vivências mais encantadoras e atraentes. Nestes contextos procuramos oferecer brinquedo que não é brinquedo, elementos da natureza, ateliê de pintura, onde se oferecem tintas e outros materiais riscantes para a criança fazer seus registros e expressar suas ideias, entre outros.

Podemos fazer a experiência, colocar à disposição da criança um brinquedo pronto e materiais alternativos, após observar o que ela vai escolher e como vai brincar. Em um primeiro momento a criança pode escolher o brinquedo pronto, mas ao explorar os materiais alternativos ela vai ver outras possibilidades de brincar e consequentemente vai criar, explorar e recriar.

A criança ao manusear diferentes materiais constrói a sua brincadeira, e o brinquedo que não é brinquedo possibilita que a cada nova ideia, outros tipos de materiais vão sendo acrescentados, como por exemplo, quando usa uma caixa imaginando ser uma casa, pode utilizar um tecido para ser sua cortina, ou um tapete, ainda pode utilizar outras caixas para serem os móveis de sua casa, e quando cansar dessa brincadeira esses materiais podem ser transformar em outros brinquedos.

Uma prática comum na educação infantil é guardar coleções de diferentes elementos e materiais, podem ser da natureza ou alternativos, para proporcionar momentos de brincadeira e momentos de estudos, pesquisa e investigação, onde é possível observar com as crianças, texturas, cores, tamanhos, cheiros, aromas e possibilidades.

Da mesma forma que o brinquedo que não é brinquedo possibilita, a criança a construir sua aprendizagem, ao ofertar diferentes tipos de materiais riscantes e lugares como, areia, terra, calçada, quadro, papel, papelão, lixa entre outros, possibilita que a criança expresse suas ideias e construa seus registros de forma livre e lúdica, sendo assim uma forma prazerosa de aprender brincando.

Segundo Loris Malaguzzi, “como você pode ver, o mundo é um esboço contínuo. Sempre novo, de maneira ousada e admirável”. Corroboramos com Malaguzzi, entendendo que a criança é um ser em constante desenvolvimento, o qual se encanta com pequenos detalhes, simples materiais que lhe desafia e o instiga a conhecer, aprender e saber seu verdadeiro significado, a infância é a fase mais importante da vida, pois é nela que construímos o alicerce para a vida adulta.

Sendo assim, esses espaços devem ser ricos de intencionalidade, é preciso escolher cuidadosamente materiais potentes, bem como expor os mesmos esteticamente de maneira atraente, para que de fato a criança se envolva neste universo maravilhoso da imaginação e descoberta.

Cabe ao educador promover a itinerância dos contextos, trazendo novidades ou mudando

as situações com frequência de forma que os desafios sejam ampliados e desenvolvam novas habilidades. Convidar a criança para escolher os materiais e criar juntos esses contextos, oportuniza que ela se sinta protagonista e pertencente a escolha, deixando a situação de aprendizagem ainda mais significativa e prazerosa, fazendo com que essa rotina e prática se torne um hábito da Educação Infantil.

A partir destes contextos, os educadores conseguem fazer a análise da oferta de materiais estruturados e não estruturados, observando atentamente como a criança vai interagir com ambos e qual deles irá oferecer a criança mais possibilidades do brincar, bem como a interação entre seus pares, nos aspectos socioemocionais, cognitivo, motor e imaginário.

Ao pensarmos sobre a importância da criança por si só resolver seus conflitos durante o brincar e explorar situações imaginárias corroboramos com Benjamin:

[...] talvez se possa esperar uma superação efetiva daquele equívoco básico que acreditava ser a brincadeira da criança determinada pelo conteúdo imaginário do brinquedo, quando, na verdade, dá-se o contrário. A criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro. (BENJAMIN, 2002, p.93).

Partindo dessa análise, percebe-se que uma simples caixa ora pode ser um avião e em seguida pode ser uma casa, a criança é livre para criar e explorar o material conforme sua imaginação, ao brincar com brinquedos estruturados ela está limitada ao brinquedo, ou seja, uma boneca sempre será uma boneca, apenas poderá atribuir personagem e um nome diferente.

Trabalhar a curiosidade significa promover a interação da criança com ambientes desafiadores que guiem seu pensamento para o que está em foco na investigação. É preciso ter em mente que os contextos planejados podem tanto alargar as experiências como restringi-las. Por isso, colocar as crianças como protagonistas de suas aprendizagens significa interagir com suas narrativas e expressões, interpretá-las e sempre relacioná-las com a intencionalidade do projeto (CORTEZ, 2013).

Ou seja, os contextos transformam o cotidiano em ludicidade e o resultado desses momentos experienciados e vivenciados servem como suporte para que os educadores possam fazer seus registros, análises e construção da documentação pedagógica, transformando esses instrumentos em forma de avaliação na Educação Infantil.

A documentação pedagógica é o registro das ações diárias, que demonstra a conexão entre ensino e aprendizagem, a qual pode e deve ser reunida e organizada de diversas formas e com diferentes tipos de registros, entre os quais destacamos: anotações, fotos, vídeos, gravações e produções das crianças. Cabe ao educador ter um olhar atento, uma escuta sensível e se desafiar a coletar informações e momentos marcantes do dia a dia com a criança, sendo que a partir disso seja possível compreender a história, relato ou vivência que se quer transmitir.

Para Paulo Fochi (2021), a criança chega ao mundo aberta e desejosa por aprender. Sua curiosidade é o motor estruturante para interpelar o mundo. Por ter essa curiosidade, ela se esforça constantemente em compreender e construir sentidos sobre sua experiência. Sendo assim, quando oportunizamos possibilidades de criar, investigar, recriar, brincar e viajar na imaginação, desafiamos as crianças a se desenvolver, aprender e viver sua infância de forma feliz e carregada de memórias, as quais serão lembradas.

Por tanto, quando permitimos o brinquedo que não é brinquedo, a criança precisa

construir e produzir algo seu, o significado é diferente, pois ela se sente protagonista de sua própria história. Bem como ao interagir com seus pares, vão juntos construindo, planejando e projetando hipóteses, e dessa forma juntos constroem suas aprendizagens.

Quando as crianças brincam juntas, elas aprendem a se comunicar, compartilhar, negociar e resolver conflitos. Elas aprendem a tomar decisões em grupo e a trabalhar em equipe. Essas habilidades sociais são importantes não apenas para o desenvolvimento infantil, mas também para a vida adulta.

Por fim, a interação de crianças no brincar ajuda a desenvolver a autoestima e a autoconfiança das crianças. Quando as crianças brincam juntas, elas se sentem valorizadas e apoiadas. Isso ajuda a desenvolver um senso de pertencimento e segurança.

### **Considerações finais**

Durante a infância, as crianças têm uma enorme capacidade de aprendizado e assimilação de informações, o que faz com que essa fase seja considerada um período importante para o desenvolvimento humano. É nessa fase que se estabelecem as bases para habilidades como a linguagem, a memória e a capacidade de resolução de problemas, por isso ao estimularmos elas a criar e imaginar seus próprios brinquedos proporcionamos um pensamento construtivo e facilitador de aprendizagens.

É na infância que a criança se depara com muitas descobertas, aprendizados e diversão, que marca o início da formação de cada sujeito. Por isso, é importante que educadores se dediquem a oferecer brinquedo que não é brinquedo, bem como espaços que favoreçam o brincar.

Concluimos que ao ofertar materiais potentes para as crianças, desenvolvemos seu potencial criativo, lúdico e inovador, pois além de estar reutilizando materiais, há infinitas possibilidades de brincar, deixando de lado brinquedos caros, estruturados e tecnológicos, para dar lugar ao brinquedo que não é brinquedo.

Ou seja, o brinquedo que não é brinquedo, nada mais é do que a criança criar seus próprios brinquedos utilizando o seu corpo, mãos, movimentos, sentidos, feitos com materiais da natureza ou materiais alternativos e que possam ser transformados naquilo que a imaginação da criança quiser.

Pois, quando apostamos no brincar livre com brinquedo que não é brinquedo, estamos permitindo que uma simples caixa convide a criança a transformá-la em mil coisas, pode ser um lindo barco para navegar, um carro de corrida, um elefante para subir em cima e passear, enfim, na brincadeira tudo é possível e a imaginação da criança é o combustível para todas as suas criações.

Com o passar do tempo a infância passou a ter reconhecimentos significativos e de suma importância para a construção das aprendizagens das crianças, sendo, que o protagonismo infantil é característica marcante para a educação. Para que os direitos de aprendizagem sejam garantidos, é necessário possibilitar caminhos para que a criança se desenvolva, demonstre interesse e se sinta segura para criar, construir e a cada novo desafio desabrochar novas ideias e possibilidades. Brincar é muito mais que diversão, é fazer borbulhar a imaginação, é brincar de montão até cansar, é crescer e se desenvolver.

---

## Referências

- BENJAMIN, W. (2002). **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação** (M. V. Mazzari, trad.). São Paulo, SP: Duas Cidades
- CORTEZ, C. **O que um bom projeto para Educação Infantil precisa ter?** Revista Nova Escola, ago. 2013. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/50/o-que-um-bom-projeto-para-educacao-infantil-deve-ter> . Acesso em: 17 jan 2023.
- FERREIRA, Eduardo; MALAGUZZI, Loris. **Histórias, ideias e filosofias básicas**. 2021. Disponível em: <<https://www.dialogosviagenspedagogicas.com.br/blog/loris-malaguzzi-historias-ideias-e-filosofias-basicas>>. Acesso em: 17 jan 2023.
- FOCHI, Paulo (@paulofochi). 2021. Instagram, 16 nov. 2021. Disponível em: [https://www.instagram.com/p/CWWfEBmPgS9/?utm\\_medium=share\\_sheet](https://www.instagram.com/p/CWWfEBmPgS9/?utm_medium=share_sheet). Acesso em 17 jan 2023.
- SMED, IJUÍ, RS. **Proposta Curricular Tempo e espaço de ser criança**: Educação Infantil. 2020.
- VIGOTSKY, L. S. **La imaginación y el arte en la infancia**. Cuba: EDITORIAL PUEBLO Y EDUCACIÓN.

# PERSPECTIVAS DEL AÑO DE 2015 SOBRE LA ORIENTACIÓN HOMOSEXUAL DENTRO DE LA FUERZAS ARMADAS DE BRASIL

*PERSPECTIVES OF THE YEAR 2015 ON HOMOSEXUAL ORIENTATION WITHIN THE  
BRAZILIAN ARMED FORCES*

*Douglas Verbicaro Soares*

Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, RR, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-9242-9124>

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v4i1.157>

Recebido em: 04.09.2022

Aceito em: 21.01.2023

**Resumen:** El presente estudio se centra en un análisis sobre la situación de la homosexualidad dentro de la sociedad brasileña, en especial circunstancia la implicación de esa temática en las Fuerzas Armadas de ese país suramericano. El estudio visibilizará las influencias de pensamientos basados en estereotipos, prejuicios y conductas discriminatorias han contribuido, significativamente, para la estigmatización de las personas homosexuales a lo largo de la propia historia. Nuestro trabajo enfocará la orientación sexual homosexual, relacionándola como una más de la diversidad sexual existente y que su protección tiene que ver con preceptos básicos de los Derechos Humanos, como a la vida, la dignidad y la posibilidad de desarrollarse plenamente como persona y de ejercer sus humanidades, sin los obstáculos que dificultan sobremanera esa inclusión de las personas homosexuales dentro de las esferas de la sociedad de Brasil. Argüimos que el trabajo de investigación está pensado para las ciencias jurídicas en base a la utilización de medios inductivos y deductivos, siguiendo con una metodología cualitativa. La investigación apuntará por la existencia de prácticas discriminatoria hacia a las personas homosexuales dentro de las Fuerzas Armadas.

**Palabras claves:** 1. Homosexualidad; 2. Diversidad sexual; 3. Derechos Humanos.

**Abstract:** This study focuses on an analysis of the situation of homosexuality within Brazilian society, especially the involvement of this issue in the Armed Forces of that South American country. The study will make visible the influences of thoughts based on stereotypes, prejudices and discriminatory behaviors that have contributed significantly to the stigmatization of homosexual people throughout history itself. Our work will focus on homosexual sexual orientation, relating it as one more of the existing sexual diversity and that its protection has to do with basic precepts of Human Rights, such as life, dignity, and the possibility of developing fully as a person and exercising their humanities, without the obstacles that greatly hinder the inclusion of homosexual people within the spheres of Brazilian society. We argue that the research work is designed for the legal sciences based on the use of inductive and deductive means, following a qualitative methodology. The investigation will point to the existence of discriminatory practices towards homosexual people within the Armed Forces.

**Keywords:** 1. Homosexuality; 2. Sexual diversity; 3. Human Rights.



## 1 Introducción

Para el marco teórico y metodológico del estudio, hemos optado, en el desarrollo de este trabajo, por un enfoque multidisciplinar, una vez que el tema exige una mayor complejidad, destacando las ciencias sociales en el estudio, como las ciencias jurídicas, la psicología, la antropología, la historia, etc.

Argüimos que el trabajo de investigación está pensado para las ciencias jurídicas en base a la utilización de medios inductivos, siguiendo con una metodología cualitativa. Es útil recordar que el primer instrumento utilizado, basado en la investigación de documentos, bibliografías, entrevistas distintas, artículos de la red mundial de ordenadores, libros publicados, perteneciendo todo a un material consultado entre los países de Brasil, España, etc.

La finalidad de este estudio es buscar instrumentos para permitir la integración de la diversidad sexual en la sociedad brasileña, desarrollando y enseñando como afrontar los problemas sufridos por grupos minoritarios que forman parte, buscando la reducción de las desigualdades de trato entre los ciudadanos, las situaciones de injusticias y creando un verdadero modelo democrático de respeto a los DD. HH., de las personas homosexuales.

Debatir el tema de la homosexualidad internamente en Brasil, como también, a nivel internacional, es una cuestión fundamental, una vez que la situación de las libertades sexuales parece aún estar lejos de ser reconocida y en muchos de los casos respetada.

## 2 La Homosexualidad en las Fuerzas Armadas de Brasil

Este apartado tiene como objetivo verificar como las Fuerzas Armadas de Brasil se adecuan a los clamores democráticos de igualdad de trato entre los ciudadanos brasileños. Hemos buscado visibilizar la situación de las orientaciones sexual (homosexuales - gays o lesbianas, heterosexuales y bisexuales) y las identidades de género (transgéneros)<sup>1</sup> en las Fuerzas Armadas brasileñas.

Para el caso de los transgéneros no necesitaremos ir muy lejos de América, citamos de modo oportuno, el caso de las personas que estarían fuera de lo binomio de los sexos (hombre o mujer) sale a la luz el caso del soldado *Ciro Alfonso Velasco* que:

Descubrió que quería ser mujer cuando estuvo secuestrado por las Farc entre 1998 y el 2001. Hace diez años, cuando el soldado fue liberado por la guerrilla, en uno de los pocos canjes que autorizó el gobierno de Pastrana, su hermana mayor empezó a criticar los cambios drásticos que había tenido el ex uniformado. “Nosotros mandamos a un muchacho a prestar el servicio, y las Farc nos enviaron a alguien muy diferente”, sigue repitiendo en su humilde casa en el sur de Bogotá. La mujer hacía alusión al comportamiento afeminado que tenía el joven y a la apariencia andrógina que él empezó a asumir desde el décimo mes del secuestro. El ex militar se dejó crecer el pelo, lucía las primeras prendas de mujer y buscaba la apariencia de una piel de durazno con capas gruesas de polvo compacto y otros artificios con maquillaje. Fue duro para todos. Los Velasco salían lentamente de la angustia que vivieron durante los tres años del secuestro de *Ciro*, luego del ataque a la base de Miraflores, en Guaviare, desde donde lo internaron selva adentro en

1 JETSET. *Sandra el soldado travesti*. Texto retirado de la red mundial de ordenadores a través de la dirección electrónica: <http://www.jetset.com.co/noticias-que-pasa-con-noticias-chismes-del-jetset-nacional-e-internacional/sandra-soldado-travesti/3767.aspx>. Acceso el 21 de septiembre de 2022.

compañía de otros 80 militares. Apenas se reponían del shock colectivo por la retención, cuando Ciro les dijo que quería ser mujer. Ella afirma que muchos de sus secretos quedaron cubiertos por la espesura de la selva. Pero imposible borrar aquella experiencia, y más cuando por allá estalló el Big Bang que le despertó la mujer que llevaba dormida. Antes del secuestro era totalmente heterosexual, asegura ella. En el campo cercado por alambres de púas en el que estuvo tres años conoció el amor homosexual, motivado por la necesidad de buscar una persona fuerte y temperamental que la protegiera de las burlas de sus compañeros de cautiverio. Algunos la violaron, y otros la sometían a continuos forcejeos para despojarla de la ropa. Los anales de la historia del conflicto armado en Colombia guardan historias de relaciones gay durante el secuestro. Una de estas inspiró el libro *Espérame en el cielo capitán*, del periodista Jorge Enrique Botero, que narra la relación amorosa entre un soldado y otro uniformado con mayor rango militar. También se supo que uno de los implicados en el caso de la guaca millonaria invirtió la parte del botín encontrado para cambiarse de sexo. “Sandra”, el soldado travesti.<sup>2</sup>

Es notorio que la temática de las orientaciones sexuales humanas y sus diferentes manifestaciones es un asunto polémico, lo que nos hace pensar en las dificultades en encontrar materiales sobre el lema propuesto en los materiales bibliográficos relacionados, la grande mayoría de las veces, con la psicología y de historia. En el ámbito del derecho, las fuentes de los últimos años promovieran un verdadero inicio para las discusiones de la temática de la homosexualidad en Brasil, especialmente después de los casos de la pareja de homosexuales del Ejército de 2008.

Es importante añadir que en la búsqueda por informaciones sobre el presente estudio, ha sorprendido el número de textos con contenido erótico, parece que el imaginario humano al apelo sexual fetichista nos muestra una realidad fantástica que no refleja la realidad vivida dentro de las bases de diferentes instituciones militares. En todos los casos, si es cierto que no podemos decir que algunos de estos casos no sean apenas textos literarios y pueden pertenecer a experiencias vividas dentro de las Fuerzas Armadas de Brasil.<sup>3</sup>

¿Cuánto de ello es verdad? ¿Que representa la imaginación erótica? ¿Por qué es tabú hablar abiertamente de las identidades de género y más específicamente, de la homosexualidad en las Fuerzas Armadas de Brasil? Si es un grupo con una orientación del deseo minoritaria en relación con prácticas heterosexuales. ¿Cuál es el motivo de no haber un diálogo sobre esta realidad? ¿Es perjudicial el reconocimiento y la aceptación de las diferentes identidades de género dentro de las instituciones militares?<sup>4</sup>

Moreira Filho y Martins Madrid, previamente, en sus estudios, hacían referencia de que la propia connotación atribuida a la homosexualidad, principalmente, en la evolución histórica de la humanidad ha sido de cambiante, pasando por momentos de aceptación social hacia la más extremada repulsa y condena de la manifestación homosexual entre las personas. De este modo, demostrando la historia de la homosexualidad como un proceso cíclico, de mayor y menor evidencia.<sup>5</sup>

Para los autores: la homosexualidad siempre estuvo presente en la historia de la humanidad,

2 JETSET. *Sandra el soldado travesti*. Texto retirado de la red mundial de ordenadores a través de la dirección electrónica: <<http://www.jetset.com.co/noticias-que-pasa-con-noticias-chismes-del-jetset-nacional-e-internacional/sandra-soldado-travesti/3767.aspx>>. Acceso el 21 de septiembre de 2022

3 VERBICARO SOARES, D.: *Las mujeres...*, op. cit., p. 79.

4 VERBICARO SOARES, D.: *Las mujeres...*, op. cit., p. 79.

5 MOREIRA FILHO, F. C. / MARTINS MADRID, D.: *A Homossexualidade e sua história*. Monografía Curso de Direito das Faculdades Integradas Antonio Eufrásio de Toledo. Presidente Prudente/ SP. Brasil, 2008, p. 1.

siendo que en un primer momento, las relaciones homosexuales no generaban ningún tipo de extrañeza y eran practicadas en varias civilizaciones, como en la griega, la romana, e incluso en Oriente Próximo y Asia. Sin embargo, con el surgimiento de novedosos idearios religiosos y el interés político, la homosexualidad pasó a ser entendida como una práctica no natural, con su posterior persecución y condena social. Condena que se perpetúa hasta la actualidad, pues la interpretación sobre la homosexualidad como un acto inmoral, pecaminoso, enfermizo y que necesita la cura para combatirlo siguen presentes en los argumentos de los que no aceptan esa orientación sexual homosexual.<sup>6</sup>

Esos mismos argumentos también han sido encontrados en las discusiones relacionadas con la incorporación de las mujeres en las Fuerzas Armadas de Brasil, donde las reivindicaciones femeninas en el ámbito militar ha logrado, en la historia, la propia incorporación de ese colectivo, que era marcada por un fuerte modelo conservador, machista, patriarcal de las Instituciones Militares, que en muchos de los casos han puesto diversos obstáculos para esa incorporación de las mujeres como militares.<sup>7</sup>

La vida de la mujer brasileña en el período colonial, como la misma vida de muchas mujeres, alrededor del mundo, ha sido marcada por el modelo patriarcal, que ha silenciado la participación femenina en variados ámbitos, tanto sociales como culturales o políticos. Durante el período del Brasil Colonial, las diferencias entre hombres y mujeres estaban presentes en diversas esferas, desde los roles estipulados por la sociedad de la época, como el modo de vestirse, hasta en el modo de vivir en el hogar familiar. Las personas que vivían en el campo llevaban al extremo esas diferencias, creando patrones, en los cuales los hombres eran libres y las mujeres un instrumento sexual o para la reproducción.<sup>8</sup>

Como ya hemos mencionado previamente, las mujeres eran sumisas a sus padres o maridos, siendo consideradas como propiedad del hombre. Cuando eran menores recibían las instrucciones de ser esposas, madres y realizar las tareas del hogar y cuidado de la familia.<sup>9</sup> De este modo se ha creado toda una imagen de ser frágil relacionado con el sexo femenino y de aislamiento del sector público, limitando su participación en el ámbito privado, familiar y del hogar.

Llama la atención que la Marina ha sido la primera Institución Militar brasileña que

6 MOREIRA FILHO, F. C. / MARTINS MADRID, D.: *A Homossexualidade e sua história*. Monografía Curso de Direito das Faculdades Integradas Antonio Eufrásio de Toledo. Presidente Prudente/ SP. Brasil, 2008, p. 1.

7 Hay autores que defienden la idea que la incorporación de las mujeres en las fuerzas armadas es perjudicial. Según M. Van Creveld, la participación femenina en las instituciones militares hace con que la profesión militar se torne más débil. Entre estos motivos ya comentaba la autora D' Araujo que existen dos causas principales para comprender el acceso femenino en las Fuerzas Armadas de Brasil, el primer sería como conquista de la democracia, igualdad de trato entre los ciudadanos brasileños. La segunda idea se relaciona con el argumento de Creveld, es decir: como un problema de la institución. Para aclarar las ideas sobre la incorporación femenina militar, son válidas las consideraciones de Cristina da Silva cuanto a los primeros trabajos en Brasil sobre esta cuestión debatida. Se atribuyó a ECEME - Escuela Superior y Estado-Mayor del Ejército de la Provincia de Río de Janeiro, algunos trabajos que indicaban algunas orientaciones de cómo proceder la integración de las mujeres en el cuadro militar, o sea, de las principales organizaciones, como ocurre con el Ejército, Marina e Aeronáutica, principalmente en los temas que tiene que ver con las actividades técnicas y operacionales, pues estas zonas han sido en las que las mujeres han sido direccionadas a ocupar y a desarrollar su labor. RODRIGUES DA SILVA, C.: *Mulheres em Armas. A construção de feminilidades e masculinidades nas Forças Armadas brasileiras*. VIII Reunión de Antropología MERCOSUR GT 16 - Gênero em Situações de Contato: Fluxos e Processos de Atribuição de Identidades. São Paulo/SP, Brasil, 2007, p. 5.

8 MANIA DE HISTORIA. *Os primórdios da inserção sociocultural da mulher brasileira*. Texto retirado de la red mundial de ordenadores a través de la dirección electrónica: <[http://www.unibero.edu.br/download/revistaeletronica/Mar04\\_Artigos/Cleide%20B%20Cerqueira.pdf](http://www.unibero.edu.br/download/revistaeletronica/Mar04_Artigos/Cleide%20B%20Cerqueira.pdf)> Acceso el 21 de septiembre de 2022.

9 LINHA DO TEMPO. *A condição da mulher no Brasil Colonial*. Texto retirado de la red mundial de ordenadores a través de la dirección electrónica: <<http://www.colband.com.br/ativ/nete/cida/linh/temp/bras/colo13.htm>>. Acceso el 21 de septiembre de 2022.

ha permitido la participación de mujeres en sus dependencias, pareciéndonos incoherente la permanencia de material con índole perjudicial y trato desigual entre hombres y mujeres,<sup>10</sup> esto demuestra un aislamiento y una forma de discriminación en cuanto a la participación femenina en las instituciones militares brasileñas, dónde se mantiene una exaltación de un modelo paternalista<sup>11</sup>, de bases masculinizadas, de la imposición de la fuerza física y jerarquía del hombre sobre la igualdad de trato con las mujeres.<sup>12</sup>

En años anteriores, hemos dado relevo a los estudios realizados en 2002, por Emília Takahashi, abordando la temática de las identidades de hombres y mujeres en las instituciones militares de Pirassununga, Provincia de São Paulo (Brasil), tratando de ejemplificar la formación de los oficiales pertenecientes al cuadro de las fuerzas aéreas, durante los 4 (cuatro) años de capacitación. La autora resalta, en su trabajo, la sobre posición de lo que sería la identidad del militar sobre la identidad de género femenino. Este es el factor más importante para que la participación femenina no sea interpretada como protegidas o prejudiciales a las Fuerzas Armadas de Brasil, es decir, cuando las mujeres desarrollan actividades típicas de la profesión militar, ellas llegan a las condiciones de cadetes, por lo tanto, de militares, por los propios compañeros, dejando para tras la idea que las mujeres necesitan protección o cuidados especiales.<sup>13</sup>

Para Takahashi, las conclusiones de su estudio y las experiencias vividas por los cadetes de la base de Pirassununga, revelan casos en que ocurre una inversión del modelo más tradicional y genera una igualdad de trato entre hombres y mujeres, desde que estén de acuerdo con los preceptos de la jerarquía y lo de la disciplina, posibilitando un tipo de vivencia múltiple dentro de la fuerza militar, donde los hombres y las mujeres, a pesar de todas las diferencias que pueden surgir entre los géneros, al final se pueden ser entendidos como militares que son, y dirimir las desigualdades de trato entre ellos.<sup>14</sup>

Cuando se habla de la situación de las mujeres en las Fuerzas del Ejército brasileño, no se notan muchas diferencias en cuanto al ejemplo anterior de la Marina o de la Fuerza Aérea.<sup>15</sup>

Para complementar nuestra explicitación de los casos, citamos la entrevista de un ex militar (Coronel jubilado) del Ejército brasileño que ha sido entrevistado por este ensayo científico, en sus palabras:

La incorporación de las mujeres en las organizaciones militares ha sido una grande problemática, pues hemos tenido que realizar muchos cambios estructurales tanto en los espacios físicos de los cuarteles (dormitorios, baños, gimnasio) y eso ha sido muy oneroso, han sido todos gastos no necesarios. En mi opinión, las mujeres por no tener nacido para eso deberían quedar en casa, cuidado de la familia, casa, hijos y del marido, que tiene condición suficiente para trabajar y llevar el dinero

10 Según las palabras de Cristina Rodrigues da Silva, más recientemente en Brasil, hay un pequeño porcentaje de mujeres en las instituciones militares, es decir: *cerca de 5,2% (son mujeres en la aeronáutica e en la marina brasileña). Por más que esta participación viene aumentando con los años, las mujeres aún son impedidas de ocupar distintas funciones que las administrativas e, por lo tanto, impedidas de funciones de combate. De esta forma, en las instituciones militares, los hombres realizan varias funciones entre las cuales las mujeres son restringidas, sobre todo en el campo biopsíquico.* RODRIGUES SILVA, C.: *Mulheres...*, op. cit., p. 5.

11 RODRIGUES SILVA, C.: *Mulheres...*, op. cit., p. 7.

12 VERBICARO SOARES, D.: *Las mujeres...*, op. cit., p. 80.

13 VERBICARO SOARES, D.: *Las mujeres...*, op. cit., p. 80.

14 VERBICARO SOARES, D.: *Las mujeres...*, op. cit., p. 80.

15 En 2012 aducimos que en Brasil, el Ejército lleva como tema: Brazo fuerte, mano amiga. Con base en estas ideas, se nota que: *la identidad femenina que ha sido creada bajo el argumento de la fragilidad de este colectivo, lo que atestaría el acometimiento de restricciones, es decir, que coloca la mujer en un sitio en que se debe ser defendida en cualquier situación, en caso de necesidad por la guerra, pero nunca como un agente directo del ejercicio de la violencia.* VERBICARO SOARES, D.: *Las mujeres...*, op. cit., p. 81.

acaso. La mujer no necesita pasar por esa experiencia. Yo lo he hecho de esta manera, mi mujer se quedó en casa y no protestaba y yo le hacía los caprichos que pedía a mí (A.J.M – Marabá – Pará – Brasil. 2011).<sup>16</sup>

Lo que intentamos evidenciar en este relato es la dificultad que tiene la pareja y la familia del militar, en muchos de los casos, en encontrar un trabajo. Los militares están en continuos traslados, lo que imposibilitan que sus parejas puedan también conciliar un trabajo estable o de larga duración, pues la preocupación de saber dónde será el próximo destino del militar, genera toda una inestabilidad en poder plantear el futuro.

No podemos dejar de considerar otros problemas enfrentados, por ejemplo: la formación del patrimonio familiar es extremadamente dificultada, la educación de los hijos es perjudicada, el ejercicio de actividades remuneradas por conjugue del militar se queda impedida y el núcleo familiar no establece relaciones de larga duración y permanentes en la ciudad en que reside, porque allí, normalmente pasará 3 años.<sup>17</sup>

En este estudio volveremos a citar un personaje fundamental de las FF. AA., de Brasil, el ejemplo de Maria Quitéria de Jesus<sup>18</sup>, patrona del Cuadro Suplementario de Oficiales del Ejército brasileño.<sup>19</sup>

Maria Quitéria ha sido una mujer que había sido obligada a vestirse como hombre para poder pertenecer al régimen de artillería de la institución. Una mujer que ha luchado con fervor y fuerza por la independencia de Brasil, más específicamente en el Estado de Bahía. Su participación ha sido reconocida por sus compañeros y por la sociedad en general, otorgándole en su día la posibilidad de utilizar un arma (espada).<sup>20</sup>

Entre seguir la restricta disciplina de las FF. AA, se evidencia el respeto incondicional a la jerarquía y a las normas de la institución, que condicionan la labor militar. Estas ideas están previstas en el reglamento de la Fuerzas Armadas, Marina, Ejército<sup>21</sup> y Fuerza Aérea de Brasil.<sup>22</sup>

Estas características hacen de las Instituciones militares poseedoras de *un sistema de imposición unilateral de los Organismos Militares en relación a sus miembros*,<sup>23</sup> hecho ese que imposibilitaría cualquier manifestación contraria a los padrones establecidos anteriormente y que condiciona la participación de las mujeres en un lugar desigual en las Fuerzas Armadas con respecto a los hombres.<sup>24</sup> Sin comentar la situación de los homosexuales dentro del ámbito militar, pues si hablamos de lesbianas, ellas sufren una discriminación en doble, por ser mujer

16 VERBICARO SOARES, D.: *Las mujeres...*, op. cit., p. 81.

17 VERBICARO SOARES, D.: *Las mujeres...*, op. cit., p. 81.

18 Aprovechamos el momento para informar que la primera participación de una mujer en combate ocurrió en 1823. Maria Quitéria de Jesus luchó por la manutención de la independencia de Brasil, siendo considerada la primera mujer a ocupar la plaza de una Unidad Militar. No obstante, solamente en 1943, durante la Segunda Guerra Mundial, que las mujeres oficialmente ingresaran en el Ejército Brasileño. EXÉRCITO. *Maria Quitéria de Jesus*. Texto retirado de la red mundial de ordenadores a través de la dirección electrónica: <<http://www.exercito.gov.br/web/ingresso/linha-do-tempo>>. Acceso el 21 de septiembre de 2022.

19 VERBICARO SOARES, D.: *Las mujeres...*, op. cit., p. 81.

20 GUIMARAES ROCHA, M<sup>a</sup>. E.: *Iguais, mas separados. Os homossexuais e as Forças Armadas*. Revista Brasileira de Direito Constitucional – RBDC nº 17 – Jan./Jun. Brasil, 2011, p. 164.

21 Según la propia Institución militar, al informar a la sociedad sobre las características de la profesión militar: b. Sujeción a preceptos rígidos de disciplina y jerarquía. Al ingresar en las Fuerzas Armadas, el militar tiene de obedecer las severas normas disciplinares y a los estrictos principios jerárquicos, que condicionan toda su vida personal y profesional. VERBICARO SOARES, D.: *Las mujeres...*, op. cit., p. 82.

22 FORÇA AÉREA BRASILEIRA. Texto retirado de la red mundial de ordenadores a través de la dirección electrónica: <<http://www.fab.mil.br/portal/capa/index.php?page=quemequem>>. Acceso el 21 de septiembre de 2022.

23 EXÉRCITO. *Profissão militar*. Texto retirado de la red mundial de ordenadores a través de la dirección electrónica: <<http://www.exercito.gov.br/02ingr/Profmili.htm#2>>. Acceso el 21 de septiembre de 2022.

24 VERBICARO SOARES, D.: *Las mujeres...*, op. cit., p. 82.

y tener una orientación sexual distinta de la mayoritariamente aceptada y considerada como normal.<sup>25</sup>

Hemos estado, a lo largo de esa investigación, preocupados con la importancia de la historia, para ayudarnos a entender los pasos de humanidad relacionados con la homosexualidad. De este modo, creemos que las aportaciones de las fuentes históricas en ese sentido nos han servido para basar nuestros argumentos en la interpretación de que los valores sociales y culturales pasan por modificaciones a lo largo de la propia vida humana, con eso se puede decir que tendencias surgen y como modifican las situaciones de intolerancia<sup>26</sup>, es decir, que, actualmente, las mujeres luchan por un reconocimiento de su condición de ser mujer y tener una igualdad de trato en relación a los hombres, del mismo modo que los homosexuales (hombres y mujeres) buscan también reivindicar esa igualdad de trato frente a los demás ciudadanos.<sup>27</sup>

Relacionándose con ese ideario el Gobierno de Brasil saca adelante el proyecto para adecuar a las exigencias democráticas de un trato más igualitario entre los ciudadanos en las esferas militares. Para hacer efectivo ese paso novedoso el Ministerio de Defensa brasileño crea el proyecto “retrato de la familia militar” para buscar informaciones sobre la actual condición de las familias militares, con el objetivo de identificar las principales demandas y posibles acciones a ser emprendidas en los sectores de la asistencia social en beneficio de los militares y servidores de las Fuerzas Armadas brasileñas.<sup>28</sup>

En el lema de la igualdad de género en las Fuerzas Armadas de Brasil se hace válido comenta que las mujeres todavía son la minoría dentro de las Instituciones militares, lo que nos hace creer que las medidas para fortalecer la incorporación y la integración de las mujeres dentro de las Fuerzas Armadas en una tarea que necesita muchos esfuerzos hasta llegar a parámetros de igualdad de trato entre hombres y mujeres militares.

Siguiendo esa línea interpretativa Rodrigues da Silva resalta que: en la Academia de la Fuerza Aérea, en 2006, había una mujer como presidenta de la SCAer (Sociedad de los Cadetes de la Aeronáutica) y otra como líder del cuadro de la Intendencia, lo que coloca para ellas una mayor participación femenina en el comando de ciertas actividades en la Academia y en un grande avance, una vez que ellas son la minoría. Sin decir que en el mismo año ha ocurrido la formación de las primeras mujeres militares aviadoras de Brasil.<sup>29</sup>

Debemos también citar D´Araujo cuanto al lema de la igualdad de trato entre hombres y mujeres en las FF. AA., de Brasil:

Nuestro argumento es lo de que la incorporación de mujeres y homosexuales en las Fuerzas Armadas sólo se puede ser debidamente considerado cuando las

25 GONZÁLEZ BUSTOS, M. A.: “La discriminación por razón de género en el acceso al empleo en situación de exclusión social” en: Rodríguez Escanciano, S. / Martínez Barroso, M. R.: *La inserción laboral de las mujeres en riesgo de exclusión social*. Ed. Tirant lo Blanch, León, España, 2015, pp. 25-48.

26 GONZÁLEZ BUSTOS, M. A.: *La Mujer ante el siglo...*, op. cit., p. 35.

27 Para Silva, militar perteneciente al cuadro de oficiales de Marina brasileña (Rio de Janeiro – 2011): *Sé que entrar para esta organización militar hacía parte de mi sueño, desde niña me llamaba la atención servir las fuerzas armadas de mi país, quizá la influencia de mi padre, que también perteneció a Marina puede me ter atraído para seguir en esta dirección. Escuchaba sus cuentos, sus experiencias de vida y me encantaban sus historias. Cuando terminé mis estudios de licenciatura en derecho, no dudé en realizar las oposiciones militares. He sido aprobada y estoy satisfecha con mi decisión, trabajo con lo que he querido. Nada en vida me ha sido regalado y tengo certeza que lo que conseguí ha sido de mi propio trabajo y reconocimiento de mi valor intelectual, mis propios méritos como persona y como mujer.* VERBICARO SOARES, D.: *Las mujeres...*, op. cit., p. 83.

28 MINISTERIO DE DEFESA. *Projeto Retrato da Família Militar*. Texto retirado de la red mundial de ordenadores a través de la dirección electrónica: <<https://www.defesa.gov.br/index.php/projeto-retrato-da-familia-militar.html>>. Acceso el 21 de septiembre de 2022.

29 VERBICARO SOARES, D.: *Las mujeres...*, op. cit., p. 80.

sociedades tengan establecido para sí la libertad de decisión y de derechos iguales para todos y que estos derechos sean parte inviolable de la soberanía individual, es decir: cuando los principios de igualdad y democracia se tornen la gramática de la política. De todas las maneras, el acceso de las mujeres en las Fuerzas Armadas es de más fácil asimilación de que los homosexuales.<sup>30</sup>

Las reivindicaciones históricas de igualdad de trato y la retirada de los obstáculos que impidan la integración de los colectivos vulnerables, como el de las mujeres y de los homosexuales son exigencias necesarias para la formación de una sociedad realmente inclusiva. Si hablamos de las Fuerzas Armadas, paulatinamente, las mujeres, actualmente, siguen teniendo dificultades, principalmente en la ocupación de cargos jerárquicos de líderes y de recibir saldos más bajos que sus compañeros del sexo masculino.<sup>31</sup> Por otro lado, debemos reconocer que hay una conciencia institucional militar y también social en la sociedad brasileña en propiciar que las mujeres lleguen a ser tratadas en condiciones de igualdad y los lemas e género siendo incorporados en las acciones de modo transversal del Estado.

Si tenemos en cuenta la temática de la orientación sexual homosexual, tanto hombres gays y mujeres lesbianas siguen prefiriendo no asumirse públicamente o institucionalmente su orientación sexual, justo por temieren las actitudes que puedan ser generadas después de ese acto de bravura, una vez que muchos consideran que, todavía, no es el momento de revelar sus sexualidades y que la sociedad brasileña, así como las Instituciones Militares no estarían preparadas para una verdadera integración de esas personas abiertamente.

Del mismo modo en que el miedo que muchos militares homosexuales tienen de que al hacerlo, de revelar sus homosexuales, implique en el fin de la carrera militar para esas personas, es decir: que la tendencia, supuestamente, estaría en las dificultades generadas para ascender, de modo jerárquico, dentro de la organización militar o en la propia persecución institucionalizada que, en muchos casos, genera el despido del militar homosexual o una jubilación para no tener que estar sirviendo dentro de un Cuartel, por ejemplo.

En un relato en el año de 2014, realizado con un militar del Ejército brasileño, más específicamente, en el Cuartel General del Ejército de la 8ª Región Militar, que corresponde a la parte Amazónica de Brasil, englobando la ciudad de Belém de Pará. En su relato, el militar homosexual no asumido, nos aclaró que el prejuicio dentro del Ejército es mucho mayor de lo que la sociedad imagina. El acto de asumirse podría representar incluso el fin de la carrera interna de una persona y de poder seguir sirviendo en la institución.

De ese modo, él prefería seguir sin revelar su orientación sexual. Otro dato significativo ha sido que existían muchos militares que levaban una doble vida, tenían familias, mujeres e hijos, pero que les gustaban también tener relaciones sexuales con hombres. Para esos casos, el militar nos ha comentado de los grupos secretos de militares, que para la satisfacción de sus deseos sexuales, montaban grupos, en ese caso de hombres militares, para estar juntos en la práctica de sexo homosexual. Sería un modo en que las personas que se veían en una situación de similitud podrían estar, de un modo sigiloso, realizando sus impulsos sexuales sabiendo que los demás también preservarían esos momentos, sin revelarlos. Serían los: “pactos secretos de conductas homosexuales.”

30 VERBICARO SOARES, D.: *Las mujeres...*, *op. cit.*, p. 83.

31 Cf. GONZÁLEZ BUSTOS, M. A.: “La discriminación por razón de género...”, *loc. cit.*, pp. 25-48.

También no podemos dejar de comentar que los homosexuales o bisexuales militares tienden a direccionar sus libidos sexuales, también, en la figura de los travestís o de los transexuales. En nuestras prácticas, junto con el Juzgado de la Infancia y Juventud del Estado de Pará, en fiscalizaciones periódicas, era común, en las zonas cercanas a las bases militares en la ciudad de Belém, encontrarnos personas (menores) que se dedicaban a la prostitución y que tenían como clientes los militares hombres, que pagaban por tener prácticas sexuales con personas del mismo sexo biológico, o que tuviesen una mezcla del ideario físico de lo que sería en femenino y el masculino, en el caso de los travestís o incluso de los transexuales.

En otras ciudades, incluso en Brasilia, la Capital Federal, los altos índices de personas que ejercían la prostitución en zonas de los edificios públicos y de las zonas militares, siendo los prostitutas varoniles (hombres), que prestaban sus servicios sexuales a miembros de las Fuerzas Armadas del mismo sexo. Incluso casos de militares de rangos más bajos se prostituían públicamente con el objetivo de tener un complemento de dinero en sus vidas por los bajos saldos recibidos en sus labores como militares.

Debemos tener en cuenta en este estudio que la incorporación de estos homosexuales es más difícil pues la temática de la homosexualidad todavía es un tabú, un tema polémico y repleto de connotaciones negativas (social, moral, religioso, sanitario). La homosexualidad en gran parte de los países de América Latina es todavía tratada como un desvío o depravación moral, una enfermedad, anomalía o indignidad social. Distinto, por lo tanto, de la condición femenina, que está asociada a la idea de fragilidad, ausencia de fuerza, vocación maternal, pero que no son aspectos reprobables del punto de vista moral, lo que se difiere de la orientación del deseo homosexual.<sup>32</sup>

Habíamos alertado en períodos anteriores que si realizábamos búsquedas en los medios de comunicación de las FF. AA., de Brasil, sobre orientaciones sexuales e identidad sexual, dentro de las páginas oficiales de las Fuerzas Armadas brasileñas, no se encontrará referencia sobre ellos, o que nos indica que el tabú sigue presente y la visibilidad de la temática de la homosexualidad en las instituciones militares es complicada, pero episodio, como la entrevista de la pareja homosexual en 2008, hizo con que una discusión sobre ese lema fuese generada en la sociedad de Brasil.

También podemos evidenciar otro caso de relevo en Brasil donde la homosexualidad en las Instituciones militares estaba involucrada: referente al Proceso 82760-8, un *Habeas Corpus* perpetrado al Supremo Tribunal Federal de Brasil, con procedencia del Estado brasileño de Minas Gerais, Impte.: DPU – Ariosvaldo de Góis Costa Homem. Coator: Superior Tribunal Militar: Resumen: Habeas Corpus contra decisión del Superior Tribunal Militar, que ha condenado o paciente por infracción al artículo 235 del CPM. Según el histórico del caso:

(...) estas actitudes, por convicción religiosa, estarían me incomodando y pedí al TC (xxxx) que terminase con aquel tipo de relación . El (xxxx) no aceptó y ha dicho que iría perder un amigo que él gustaba mucho (...). Con el fin de la pareja, yo me sentí acosado y presionado porque él me ligaba constantemente, no aceptando la expresión del caso.<sup>33</sup>

32 VERBICARO SOARES, D.: *Las mujeres...*, op. cit., p. 83.

33 CEZÁRIO, J.: *Legislação...*, op. cit., pp. 279-284.

Para esos argumentos haremos inclusión de las ideas de Ortiz Lazo:

Si bien es cierto en América Latina este tema puede ser muy reciente hay algunos estudios que indican un camino a seguir, en la perspectiva comparada. En el estudio de Maria Celina D'Araujo se indica que en varios países de América Latina está prohibido el ingreso de homosexuales a las fuerzas militares, aunque en algunos países como Bolivia, Brasil y Colombia, existe un debate público sobre esta cuestión. En Colombia, desde 1999, los homosexuales no pueden ser expulsados de las fuerzas armadas por cuestiones de preferencia sexual. Todo parece indicar que en este aspecto cada país ha adoptado las medidas frente al lema que le parecen más apropiadas y de acuerdo con las necesidades de la sociedad en la que se desarrollan las fuerzas armadas.<sup>34</sup>

De ese modo se reconocen las dificultades enfrentadas, tanto para la situación de las mujeres, como para las personas que tienen diferentes identidades de género. Según D'Araújo:

la cronología de integración de las mujeres en las Fuerzas Armadas de Brasil (1980-1990). En el Ejército la carrera militar empieza en 1992, con el ingreso de la primera turma de 29 mujeres en la Escuela de Administración del Ejército en Salvador. En 1997, ingreso de la primera turma de 10 mujeres en el Instituto Militar de Ingeniería de Rio de Janeiro. En 2001, creación del Curso de Formación de Sargentos de Salud (auxiliar de enfermería) e etcétera. Ya en Marina, en el año de 1980, se ha creado el Cuerpo de Auxiliar Femenino de la Reserva de Marina, para el puesto técnico e administrativo. En 1998, integración de las mujeres a los Cuerpos y Cuadros de Marina a través de la Ley 9519/1997: Cuerpo de Ingenieros de Marina, Cuerpo de Intendentes de la Marina, Cuadros Médicos, de dentistas, apoyo a la salud y técnico. Permiso para las mujeres en participar de misiones en navíos hidrográficos, oceanográficos y de guerra y de tripular helicópteros. En Aeronáutica, en 1982, ingreso de la primera turma de mujeres pela Fuerza Aérea brasileña. En 1996, ingreso de la primera turma de 17 cadetes femeninos en la Academia de la Fuerza Aérea de São Paulo. En 1999, formación de la primera turma de oficiales militares femeninas en la Academia Militar en Brasil.<sup>35</sup>

En relación con las adversidades encontradas por las personas homosexuales para su integración social, hemos notado una serie de obstáculos relacionados con acciones basadas en prejuicios y discriminaciones. Es importante reconocer y visibilizar esa problemática social en Brasil, donde la lucha por el reconocimiento de derechos a ese colectivo y un efectivo trato igualitario se ha iniciado en la última década del Siglo XXI.

En el año de 2014, se ha dado a conocer que el Órgano Máximo del Poder Judicial Militar en Brasil ha recibido ocho denuncias criminales de pederastia, que ya son más de las presentadas en el año anterior. La terminología prevista en el artículo 235 de Código Penal Militar, con una pena a ser aplicada de 6 meses hasta 1 año.<sup>36</sup>

Para algunos autores como Lessa Carvalho, haciendo referencia a la inclusión de militares homosexuales en las FF. AA. brasileñas. El autor informa que, todavía, hay un largo camino para llegar a esa integración. Tanto es cierto ese argumento que en el CPM basado en el Decreto-Ley

34 ORTIZ LAZO, C.: "Reflexiones en torno a la homosexualidad y fuerzas armadas" en: Revista Fuerzas Armadas y Sociedad. Año 18, n° 3-4, PP. 259-70. Santiago de Chile. Chile, 2004, p. 266.

35 D'ARAÚJO, M. C.: *Pós-modernidade...*, op. cit., 2003.

36 CORREIO BRAZILIENSE. *Debate sobre a presença de gays nas Forças Armadas ganhará novos rumos*. Texto retirado de la red mundial de ordenadores a través de la dirección electrónica: <[http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/brasil/2014/06/03/interna\\_brasil,430597/debate-sobre-a-presenca-de-gays-na-forcas-armadas-ganhara-novos-rumos.shtml](http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/brasil/2014/06/03/interna_brasil,430597/debate-sobre-a-presenca-de-gays-na-forcas-armadas-ganhara-novos-rumos.shtml)>. Acceso el 21 de septiembre de 2022.



1.001/69, hay una referencia discriminatoria explícita en la terminología utilizada.<sup>37</sup>

En este punto discordamos de la opinión del autor de que el Código Penal Militar no criminaliza la homosexualidad, es decir, en la hipótesis de un militar reconocer abiertamente su orientación sexual, él no será detenido, pero podrá ser sometido a un consejo de justificación, que es la incidencia del Tribunal de Honor, que en las últimas décadas se ha pronunciado en el sentido de expulsar a todos los casos de militares gays que estaban bajo su apreciación. Creemos sí que a partir del instante que hay una previsión que condena gramaticalmente la expresión homosexual, por sí el daño ya es manifestado.<sup>38</sup>

Las denuncias han aumentado posiblemente después de la exposición de la pareja de militares homosexuales de 2008, siendo que, en los años posteriores, los casos de acosos y supuestas persecuciones a los militares homosexuales por la Institución militar han generado una serie de nuevas denuncias al STM.

Como novedad en la cúpula de Tribunal, el nombramiento de la primera mujer presidenta de esa Institución, que ya se manifestó previamente sobre la cuestión de la homosexualidad en las esferas militares. Según Maria Elizabeth Teixeira Rocha: *defiendo que las Fuerzas Armadas avancen en la aceptación de homosexuales. No obstante no exista ningún dispositivo que impida, formalmente la permanencia de militares gays, no son raros los relatos de acoso e intimidaciones dentro de los cuarteles.*<sup>39</sup> Como visibilizaremos en ese capítulo, no habrá formalmente ninguna normativa o ley que impida de personas homosexuales sirvan en las Instituciones Militares brasileñas, por otro lado, los obstáculos que discriminan se plasman sí en conductas homofóbicas dentro de la realidad de la convivencia militar. Es la existencia implícita de la condena institucional hacia a las personas homosexuales.

Oportunas son las consideraciones de Lessa Carvalho en los casos de visibilidad de un homosexual en las FF. AA y algunas acciones administrativas realizadas de costumbre por las Instituciones Militares, las denominadas: investigaciones sociales para los accesos a los cuarteles. La primera tiene que ver con la verificación, un estudio realizado por la administración pública la idoneidad del candidato a la función pública de Brasil, si el mismo podrá ser considerado apto para asumir sus funciones como militar.<sup>40</sup>

De este modo es importante que ese estudio mencionado no sea basado en conductas de persecución o discriminación a ciertos colectivos, como pueden ser los homosexuales. La administración pública deberá estar fiscalizando el proceso de selección y en los casos de detectar abusos, de retirarlos todos los obstáculos que impidan un trato realmente responsable y basados en los principios de la igualdad entre todos los ciudadanos.

Lessa de Carvalho nos explica que los casos de indicios de discriminación también podrán manifestasen en los cursos de formación de los candidatos a ocuparen un cargo público, como ocurre con los militares. Para ese argumento, citaremos el caso de un candidato que pleiteó

37 LINS DE LESSA CARVALHO, F.: *El acceso...*, op cit., pp. 309-10.

38 LINS DE LESSA CARVALHO, F.: *El acceso...*, op cit., pp. 309-10.

39 CORREIO BRAZILIENSE. *Debate sobre a presença de gays nas Forças Armadas ganhará novos rumos.* Texto retirado de la red mundial de ordenadores a través de la dirección electrónica: <[http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/brasil/2014/06/03/interna\\_brasil,430597/debate-sobre-a-presenca-de-gays-na-forcas-armadas-ganhara-novos-rumos.shtml](http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/brasil/2014/06/03/interna_brasil,430597/debate-sobre-a-presenca-de-gays-na-forcas-armadas-ganhara-novos-rumos.shtml)>. Acceso el 21 de septiembre de 2022.

40 LINS DE LESSA CARVALHO, F.: *El acceso...*, op cit., pp. 309-10.

ocupar un puesto, en la Administración Pública, como agente de la Policía Federal de Brasil, en este ejemplo, el denunciante había sido eliminado del proceso selectivo por ser homosexual, hecho que le ha motivado mover el Poder Judicial para reintegrarlo al proceso de selección, lo que ha sido confirmado por la justicia una clara discriminación contra a los derechos de los homosexuales.

“CONSTITUCIONAL Y ADMINISTRATIVO. CONCURSO PÚBLICO. POLICÍA FEDERAL. EXCLUSIÓN DE CANDIDATO. HECHO REVELADORES DE CONDUCTA HOMOSEXUAL.

AFRONTA LA CONSTITUCIÓN FEDERAL. ARTÍCULOS. 3º, IV Y 37, I Y II. ILEGALIDAD DE ACTO RECONOCIDO.

1. La homosexualidad no constituye causa para la exclusión del candidato del curso de Formación de Agente de la Policía Federal, con base en los artículos: 3º, IV y 37, I, de la Carta Magna.

2. Apelación y remesa oficial no aceptadas<sup>41</sup>

Aprovechamos la oportunidad para recordar de la pesquisa del año de 2012, que versaba sobre la opinión de los brasileños cuanto a la incorporación de militares homosexuales en las FF. AA de Brasil.<sup>42</sup>

Como resultados presentados en el estudio: la mayor parte de los entrevistados por pesquisadores del IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), con el objetivo de evaluar la relación de los militares con la sociedad. De acuerdo con la información retirada de un estudio brasileño: “Casi seis en cada diez entrevistados contaron considerar difícil presentar una reclamación o denuncia contra un miembro de las Fuerzas Armadas. Para 57,6%, eso sería difícil. Ya para 12,8%, la dificultad sería razonable. Para 23% sería fácil, en cuanto que 6,5% no opinaron o no han respondido la cuestión. La percepción varía de región para región del país. En el Sur, la suma entre los que consideraron la dificultad como razonable los que consideraron que no existe tal dificultad, ha sido de 46,7%. Ya en el Centro-Oeste, casi 70% consideraron difícil encaminar una reclamación o denuncia contra militares. Para la mayor parte de los entrevistados, el servicio militar debe continuar siendo obligatorio. Mismo entre estos, por otro lado, más de un tercio (38,3%) defienden que lo jóvenes deberían poder optar entre ser militar o un servicio civil, como la prestación de servicios comunitarios y de apoyo a poblaciones carentes.”<sup>43</sup>

De ese modo, mucho hay que hacer todavía para cambiar realidades para las personas homosexuales puedan vivir sin obstáculos que impidan su real aceptación en sociedad.

## Consideraciones finales

Las reivindicaciones para la visibilidad de la diversidad sexual y de los mismos derechos aplicables a las personas con esa orientación sexual distinta de la heterosexual. También hemos

41 LINS DE LESSA CARVALHO, F.: *El acceso...*, op. cit., pp. 309-10.

42 UOL. *Pesquisa indica que maioria dos brasileiros é favorável ao emprego das Forças Armadas no combate ao crime*. Texto retirado de la red mundial de ordenadores a través de la dirección electrónica: <http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2012/02/29/pesquisa-indica-que-maioria-dos-brasileiros-e-favoravel-ao-emprego-das-forcas-armadas-no-combate-ao-crime.htm>. Acceso el 21 de septiembre de 2022.

43 VERBICARO SOARES, D.: *Las mujeres...*, op. cit., p. 84.

tenido la preocupación en visibilizar el problema de normas enfrentadas, es decir lo que establece la Carta Magna de Brasil y el Código Penal Militar en el Ordenamiento Jurídico brasileño, especial referencia al artículo 235 del Código Penal Militar y en propio trato discriminatorio existente dentro de las Instituciones Militares.

La realidad mencionada pasa por un proceso actual de transición, es decir, de cambios esenciales que ponen el Estado brasileño en una posición novedosa cuanto al lema de la homosexualidad y de buscar adecuarlo a los patrones democráticos de derecho y de acceso igualitario a los mismos por parte de todos los ciudadanos brasileños. Es innegable que en un corto espacio en la historia de Brasil, se implementa la equiparación igualitaria de las uniones entre personas del mismo sexo a las parejas homosexuales, del mismo modo en que se convierten esas uniones en matrimonios en los Juzgados.

Consideramos que lo importante, cuando hablamos de Derechos Humanos, es el respeto absoluto al bien más importante: la vida. Para una vida plena, la sexualidad debe estar presente como un agente auxiliador indispensable, que junto con otros factores: la exteriorización de sentimiento, el amor, la solidaridad y la búsqueda por la propia felicidad. Ese ideal se ha vislumbrado en distintos momentos de la historia de la humanidad, en los idearios religiosos de distintos tiempos, pero que enfoca en el amor una relación con la esencia humana y la vida.

## Referencias

CEZÁRIO, J: *Legislação e Jurisprudência LGBTTT*. Instituto de Bioética, Direitos Humanos e Gênero e Associação Lésbica Feminista de Brasília Coturno de Vênus, Brasília, Brasil, 2007.

CORREIO BRAZILIENSE. *Debate sobre a presença de gays nas Forças Armadas ganhará novos rumos*. Texto retirado de la red mundial de ordenadores a través de la dirección electrónica: <[http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/brasil/2014/06/03/interna\\_brasil,430597/debate-sobre-a-presenca-de-gays-na-forcas-armadas-ganhara-novos-rumos.shtml](http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/brasil/2014/06/03/interna_brasil,430597/debate-sobre-a-presenca-de-gays-na-forcas-armadas-ganhara-novos-rumos.shtml)>. Acceso el 21 de septiembre de 2022.

D'ARAÚJO, M. C.: *Pós-modernidade, sexo e gênero nas Forças Armadas*. Security and Defense Studies Review. Volume 3 (1), Spring, 2003.

EXÉRCITO. *Maria Quitéria de Jesus*. Texto retirado de la red mundial de ordenadores a través de la dirección electrónica: <<http://www.exercito.gov.br/web/ingresso/linha-do-tempo>>. Acceso el 21 de septiembre de 2022.

EXÉRCITO. *Profissão militar*. Texto retirado de la red mundial de ordenadores a través de la dirección electrónica: <<http://www.exercito.gov.br/02ingr/Profmili.htm#2>>. Acceso el 21 de septiembre de 2022.

FORÇA AÉREA BRASILEIRA. Texto retirado de la red mundial de ordenadores a través de la dirección electrónica: <<http://www.fab.mil.br/portal/capa/index.php?page=quemequem>>. Acceso el 21 de septiembre de 2022.

GONZÁLEZ BUSTOS, M. A.: “La discriminación por razón de género en el acceso al empleo en situación de exclusión social” en: Rodríguez Escanciano, S. / Martínez Barroso, M. R.: *La inserción laboral de las mujeres en riesgo de exclusión social*. Ed. Tirant lo Blanch, León, España,

2015.

GONZÁLEZ BUSTOS, M. Á.: *La Mujer ante el siglo XXI. Una perspectiva desde el ordenamiento jurídico-administrativo*. Edición primera. Editora @becedario. Badajoz, España, 2006.

GUIMARAES ROCHA, M<sup>a</sup>. E.: *Iguais, mas separados. Os homossexuais e as Forças Armadas*. Revista Brasileira de Direito Constitucional – RBDC nº 17 – Jan./Jun. Brasil, 2011.

JETSET. *Sandra el soldado travesti*. Texto retirado de la red mundial de ordenadores a través de la dirección electrónica: <<http://www.jetset.com.co/noticias-que-pasa-con-noticias-chismes-del-jetset-nacional-e-internacional/sandra-soldado-travesti/3767.aspx>>. Acceso el 21 de septiembre de 2022.

LINHA DO TEMPO. *A condição da mulher no Brasil Colonial*. Texto retirado de la red mundial de ordenadores a través de la dirección electrónica: <<http://www.colband.com.br/ativ/nete/cida/linh/temp/bras/colo13.htm>>. Acceso el 21 de septiembre de 2022.

LINS DE LESSA CARVALHO, F.: *El acceso igualitario a la función pública: análisis del derecho español y brasileño*. Tesis Doctoral. Programa de Derecho Administrativo de la Sociedad del Conocimiento. Universidad de Salamanca, Salamanca, España, 2008.

MANIA DE HISTORIA. Os primórdios da inserção sociocultural da mulher brasileira. Texto retirado de la red mundial de ordenadores a través de la dirección electrónica: <[http://www.unibero.edu.br/download/revistaeletronica/Mar04\\_Artigos/Cleide%20B%20Cerdeira.pdf](http://www.unibero.edu.br/download/revistaeletronica/Mar04_Artigos/Cleide%20B%20Cerdeira.pdf)>. Acceso el 21 de septiembre de 2022.

MINISTERIO DE DEFESA. *Projeto Retrato da Família Militar*. Texto retirado de la red mundial de ordenadores a través de la dirección electrónica: <<https://www.defesa.gov.br/index.php/projeto-retrato-da-familia-militar.html>>. Acceso el 21 de septiembre de 2022.

MOREIRA FILHO, F. C. / MARTINS MADRID, D.: *A Homossexualidade e sua história*. Monografía Curso de Direito das Faculdades Integradas Antonio Eufrásio de Toledo. Presidente Prudente/ SP. Brasil, 2008.

ORTIZ LAZO, C.: “Reflexiones en torno a la homosexualidad y fuerzas armadas” en: Revista Fuerzas Armadas y Sociedad. Año 18, nº 3-4, PP. 259-70. Santiago de Chile. Chile, 2004.

RODRIGUES DA SILVA, C.: *Mulheres em Armas. A construção de feminilidades e masculinidades nas Forças Armadas brasileiras*. VIII Reunión de Antropología MERCOSUR GT 16 - Gênero em Situações de Contato: Fluxos e Processos de Atribuição de Identidades. São Paulo/SP, Brasil, 2007.

UOL. *Pesquisa indica que maioria dos brasileiros é favorável ao emprego das Forças Armadas no combate ao crime*. Texto retirado de la red mundial de ordenadores a través de la dirección electrónica: <http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2012/02/29/pesquisa-indica-que-maioria-dos-brasileiros-e-favoravel-ao-emprego-das-forcas-armadas-no-combate-ao-crime.htm>. Acceso el 21 de septiembre de 2022.

VERBICARO SOARES, D.: *Las mujeres y las personas homosexuales en las Fuerzas Armadas. Especial referencia a las FFAA brasileñas*. Trabajo fin de curso Máster Oficial en Estudios Interdisciplinarios de Género. Universidad de Salamanca. Salamanca, España, 2012.

RODRIGUES DA SILVA, C.: *Mulheres em Armas. A construção de feminilidades e masculinidades nas Forças Armadas brasileiras*. VIII Reunión de Antropología MERCOSUR GT 16 - Gênero em Situações de Contato: Fluxos e Processos de Atribuição de Identidades. São Paulo/SP, Brasil, 2007.

# O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*THE LITERACY PROCESS IN CHILDHOOD EDUCATION*

*Ivanete Scopel Antunes*

Secretaria Municipal de Educação de Ijuí, RS, Brasil

*Lúcia da Silva de Souza*

Secretaria Municipal de Educação de Ijuí, RS, Brasil

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v4i1.189>

Recebido em: 05.03.2023

Aceito em: 04.05.2023

**Resumo:** O objetivo do presente artigo é contribuir com a investigação de alternativas que auxiliam para o desenvolvimento da competência intercultural na alfabetização. Importante também uma descrição da função da educação inicial e como este nível têm incentivado esses processos. É muito importante conhecer o contexto em que a alfabetização será desenvolvida; conhecer o papel que o professor deve ter e quais são os objetivos (em geral) que se deseja que os alunos alcancem. O objetivo é que o leitor em potencial possa entender a importância da alfabetização como uma realização social, cultural e cognitiva e entender que a criança não é alfabetizada de um dia para o outro, mas é um processo em que todos nós devemos participar e se fazer responsável. Finalmente, há algumas reflexões com o fim de conduzir o debate sobre este tema entre as pessoas interessadas, e assim contribuir para a transformação na Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Leitura. Linguagem escrita. Sistema de ensino.

**Abstract:** The purpose of this article is to contribute to the investigation of alternatives that help to develop intercultural competence in literacy. Also important is a description of the role of initial education and how this level has encouraged these processes. It is very important to know the context in which literacy will be developed; know the role that the teacher should have and what are the goals (in general) that want the students to achieve. The goal is that the potential reader can understand the importance of literacy as a social, cultural and cognitive achievement and understand that the child is not literate overnight, but it is a process in which we all must participate and make ourselves responsible. Finally, there are some reflections in order to lead the debate on this topic among interested people, and thus contribute to the transformation in Early Childhood Education.

**Keywords:** Literacy. Reading. Written language. Education system.



## 1 Introdução

Este artigo tem como objetivo contribuir para desafiar os elementos de práticas de preparação que são realizados nos centros de educação inicial destinados a promover o desenvolvimento de competências e habilidades que permitirão as crianças enfrentar com êxito as várias tarefas que demandam a aprendizagem de leitura e escrita no primeiro nível do ensino básico no processo de alfabetização.

Para Guedes (2001), estas práticas respondem a abordagens empíricas e comportamentais à aprendizagem, que postulam que a pessoa aprende pela repetição simples, deixando de lado que o sujeito constrói o conhecimento da interação com o ambiente sociocultural, as pessoas, objetos, a criação de hipóteses e as tentativas para entender o mundo ao seu redor.

As pesquisas sobre os leitores singulares, isto é, crianças que aprendem a ler e são alfabetizadas em sua casa sem instrução formal, concordam que a linguagem escrita emerge de uma necessidade de se comunicar com os outros e que o ambiente exerce uma grande influência sobre o desenvolvimento desta capacidade. Esses estudos levam a questionar as práticas de posicionamento, dividida em diferentes áreas que são realizadas pelos centros de educação inicial e que em muitos casos representam atividades sem sentido, no qual se presume que o sujeito aprende repetindo de forma passiva e mecânica.

Em análise dos processos iniciais da alfabetização, a finalidade do presente trabalho parte de uma abordagem teórica para o papel da educação inicial e o processo que foi seguido nesta questão.

Souza (2001), afirma que posteriormente, é estudada a apropriação da linguagem escrita pela criança, concebida como um processo construtivo, interativo, de produção cultural, que leva à reflexão e à ação do sujeito; como uma proposta pedagógica que contribui para a transformação, a este nível, do sistema de educação nacional.

Quando falamos de alfabetização entramos em uma questão controversa que levanta muitas questões que ainda hoje, não tem respostas claras. O próprio conceito de alfabetização não é fácil de explicar.

Alfabetização não é equivalente ao saber as letras do alfabeto e saber como usá-los para ler e escrever significa muito mais do que isso. Incluem atitudes, crenças e expectativas sobre a escrita e a leitura, e o lugar e o valor dessas atividades na vida da pessoa. Desta forma, a alfabetização é transformada em um fenômeno complexo.

## 2 Quando começa a alfabetização

De acordo com Gomes (2005), em algumas crianças parece que aprender a escrever e ler é produzido espontaneamente e “natural”, e às vezes muito antes da educação formal. Algumas crianças começam a ler livros ilustrados simples (são guiados pelas imagens, ainda não decodificar o livro impresso) e escrever palavras, tais como o seu nome, o de seus familiares, seus brinquedos, entre outros. Alguns até compõem frases, histórias e poemas na fase pré-escolar.

À primeira vista, pode parecer que estas realizações são semelhantes a outras do tipo biológico e cultural, sem nenhum tipo de intervenção especial do ambiente da criança. No

entanto, se observarmos as primeiras atividades de alfabetização das crianças, descobriremos que estas sentem mais interesse pela leitura e escrita, observam mais essas atividades e participam nelas, juntamente com escritores e leitores mais competentes que, em especial são os pais, irmãos mais velhos e professores.

O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais, assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças. Quando tentam compreender, elas necessariamente transformam o conteúdo recebido. Além do mais, a fim de registrarem a informação, elas a transformam. Este é o significado profundo da noção de assimilação que Piaget coloca no âmago de sua teoria (FERREIRO, 1999, p. 24).

Portanto, podemos dizer que o desenvolvimento da alfabetização constitui um processo profundamente social inserido nas relações sociais, especialmente nas crianças com as pessoas mais próximas do seu ambiente.

Essas pessoas servem de modelo, oferecem materiais, criam expectativas e ajudam, instruem e incentivam. O desenvolvimento da alfabetização começa nas relações das crianças com seus cuidadores imediatos e se expressa e desenvolve em comunidades cada vez mais amplas.

Uma ideia central em muitos estudos de alfabetização recentes é que a escrita e a leitura são formas de construir, interpretar e comunicar significados. Assim, concebe-se que a leitura e a escrita são muito mais do que a mera decodificação e codificação dos impressos: são formas de construir e transferir significados através da linguagem escrita. Obviamente, nem todos leem ou escrevem com a mesma facilidade ou fluência, nem usamos a escrita ou a leitura da mesma forma ou com extremidades idênticas.

Talvez, então, em longo prazo, é apropriado pensar em “múltiplos letramentos escolares” (FERREIRO, 2008, p. 19). De acordo com esta ideia, há muitas maneiras de ser e tornar-se alfabetizado, e como desenvolver alfabetização e como usá-la depende das circunstâncias sociais e culturais específicas. De acordo com a teoria Vigotskiano “não há nenhum método ideal para o ensino de alfabetização, cada professor cria a sua própria metodologia, baseada na linguagem natural e nas experiências do aluno e levando em consideração os seus esquemas, enriquecendo-os cada vez mais, contribuindo para formar aqueles de que carece”.

É por isso que, para entender o desenvolvimento da alfabetização, Ferreiro (2008, p.23) diz que:

Devemos estudar e aprender sobre o ambiente em que as crianças crescem, e como esses ambientes oferecem oportunidades para se cercarem de livros, papéis e ferramentas de escrita. As circunstâncias ambientais não são apenas o ambiente físico, mas também as relações humanas que determinam quantas vezes e em que situações as crianças são colocadas em contato com as ferramentas, materiais, usos e significados de alfabetização. Em algumas culturas o desenvolvimento deste está intimamente ligado à escolaridade, mas para muitas crianças atualmente, a alfabetização começa muito antes da educação formal, em casa e em outras configurações comunitárias, como creches, paróquias.

A alfabetização é uma conquista social e cultural, bem como cognitiva, que permitirá que as pessoas, no presente e no futuro, participem em vários grupos de atividades que, de certa forma, envolvam leitura e escrita. Está intimamente ligada a relações específicas e atividades sociais e culturais e circunstâncias, como ler o jornal, pagar impostos, observar sinais e cartazes publicitários nas ruas, escrever e ler cartas, expandindo conhecimento do mundo, abrir os olhos

sobre esta e muitas outras atividades e direitos que nos fazem desenvolver como pessoas, ser crítico e consciente da realidade que nos rodeia e, a partir daí, construir a nossa própria história, a nossa sociedade.

### **3 Alfabetização: novas perspectivas pedagógicas na aprendizagem da leitura e escrita**

Com base nas teorias de Piaget e Vygotsky, houve várias pesquisas e novas propostas foram formuladas sobre a aprendizagem de alfabetização. Entre elas: a psicogênese da língua escrita, as funções linguísticas e a abordagem psicolinguística de Emília Ferreiro (2006).

Ferreiro (2006), em sua pesquisa sobre o processo de apropriação da língua escrita, constata que meninos e meninas vão através de uma série de níveis e subníveis neste processo de aprendizagem e que ao ingressar na escola, já têm certas concepções sobre a escrita isso quer dizer que desde muito cedo, as crianças tentam explicar as informações escritas que lhes chegam de diversas fontes: embalagens de biscoitos, refrigerantes, jornais, livros e outros.

O processo de aprendizagem da leitura-escrita intervém em grande medida no contexto sociocultural e a função social que tem a linguagem escrita para comunicar significados, uma vez que, através dele, todos os tipos de conhecimento, crenças e valores são transmitidos. Ferreiro (1999, p. 132) menciona sete categorias de funções linguísticas que são desenvolvidas no contexto social e que se aplicam tanto à linguagem oral como à linguagem escrita:

- Instrumental. É a linguagem que é usada para satisfazer necessidades.
- Regulamentação. É o que é usado para controlar o comportamento dos outros.
- Interacional. Refere-se a linguagem para manter e estabelecer relações sociais.
- Pessoal. É aquele que permite exprimir opiniões pessoais.
- Imaginação permite expressar o que imaginamos e criamos.
- Linguagem heurística. Permite-nos criar informações e respostas sobre coisas diferentes que se quer saber.
- Linguagem informativa. É aquela que permite comunicar informações.

Em outras palavras, na apropriação da língua escrita são essenciais o contexto sociocultural e o uso funcional que dê a criança a linguagem para comunicar significados; por este motivo, é necessário que os professores, os educadores e outros adultos que interagem com a criança para promover nelas a capacidade comunicativa em todas as suas formas, o que permitirá a socialização de seus atos e a integração com sua cultura e conhecimento do mundo.

Numerosos pesquisadores sobre os leitores naturais como Guedes (2001) concordam que a linguagem emerge a necessidade de comunicar com os outros, e que o ambiente exerce uma grande influência no desenvolvimento desta especialidade.

Esses ambientes são caracterizados pela interação verbal entre os membros da família, onde a criança tem acesso a todos os tipos de materiais para a leitura e escrita. E quando a leitura é uma atividade diária para que os adultos manifestem interesses; assim também, responder à curiosidade sobre a linguagem escrita e seu esforço para interpretá-la de tal forma que a “capacidade de ler não surge no vácuo, mas é com base no conhecimento pré-existente da criança sobre a linguagem e é construída por meio de um processo dinâmico no qual se interagem e se

apoiam a quatro processos de idioma: escutar, falar, ler e escrever” (MARTINS, 2004, p. 69).

Todas estas contribuições teóricas indicam que o conhecimento sobre a linguagem escrita é construído através da participação ativa da criança no contexto natural e cotidiano, quando usado em uma forma funcional com bom senso e os reais significados.

Outra contribuição importante é a proposta de Guedes (2001), constrói uma proposta pedagógica para a aprendizagem da leitura e da escrita (Filosofia da Linguagem) que resulta dos estudos citados anteriormente e da pesquisa realizada tanto sobre os processos de apropriação da leitura em sala de aula com estudantes de diferentes níveis educacionais e de vários grupos étnicos.

O grupo escolar é uma das poucas oportunidades (se não a única) de convivência de crianças da mesma idade. Isto significa que não apenas podem estabelecer intercâmbios com adultos ou com crianças maiores ou menores tal como lhes permite o âmbito familiar, mas fundamentalmente com outros pares, que se encontram na mesma situação; que possuem interesses, conhecimentos e necessidades que podem ser compartilhados. Quer dizer, trata-se de um bom lugar para praticar a socialização, em seu sentido mais amplo. Esta situação privilegiada pode ser aproveitada para que as crianças compartilhem entre si o processo de compreensão da escrita, através de seus intercâmbios (GUEDES, 1981, p.101).

A filosofia da linguagem não é um método para ensinar a ler e a escrever, mas é uma nova concepção de linguagem e de interação humana, onde os professores e os alunos desempenham um papel de liderança no processo de ensino e aprendizagem como pesquisadores de contextos socioculturais em busca do conhecimento das diferentes realidades.

De acordo com Soares (2004), a leitura e a escrita constituem uma das aprendizagens centrais de toda a escolaridade e todas as áreas de conhecimento recorrem a elas. Desde a psicologia cognitiva se representa a maneira de compreender a leitura e os processos que se coloca em jogo, isso é pensado como uma maneira de processar as informações que o texto oferece e de construir significado. O leitor compreende um texto quando pode dar-lhe significado e colocá-lo em relação com seus interesses e conhecimentos prévios. A compreensão de um texto é relativa a cada leitor, pois cada pessoa possui experiências de vida diferentes consequentemente concede a leitura diferentes significados.

A teoria das estratégias mentais explica como a informação contida no texto se integra ao conhecimento prévio do leitor e influencia seu processo de entendimento. Uma estratégia é a rede ou a categoria em que se armazena no cérebro, o que se aprende.

De acordo com Martins (2004), as estratégias cognitivas são processos mentais que o leitor põe em ação para interagir com o texto: são os modos de uso do seu conhecimento prévio e dados que o texto proporciona. O autor destaca as estratégias como: previsão: consiste na constante formulação de hipóteses que o leitor está fazendo durante a sua leitura. Inferência: Abrange tanto as deduções estritamente lógicas como as conjeturas ou hipóteses que podem realizar-se a partir de certos dados que permitem pressupor outros. Verificação: se confirmam ou modificam a hipótese. Correção: se pode reavaliar as informações já processadas e retroceder buscando informações que foi ignorada.

Para Menegassi (2010), a escrita é uma prática significativa. É uma forma de estender o corpo do que escreve para o mundo em busca de sentido, de fazer sentido, uma vez que é o sentido que se antecede ao curso convencional. A escrita procura um sentido de quem escreve

que é dado pela diversidade cultural, os elementos textuais e do que é estabelecido.

O mesmo autor ressalta que, na escrita não se pode ver apenas um código uma habilidade psicomotora. É o que lhe permite vincular o que é de si mesmo e o que é do outro: o sistema simbólico da escrita é conjugado. A coisa real sobre a materialidade de papel e tinta, a realidade da materialidade do papel e da tinta o imaginário do curso, que faz um espelho do assunto que escreve.

#### **4 Alfabetização e letramento: trabalhando com significação**

Torna-se mais que importante discutir alfabetização e letramento diante de todo o alarme que permeia a educação pública brasileira e diante principalmente de inquietações que giram em torno do prático e não do teórico, é no mínimo desafiador. Para tanto, é preciso sensibilidade, dedicação e responsabilidade para entender que, antes de qualquer prática, nesse caso tratando-se de metodologia em sala de aula, faz-se necessário elucidar isso com embasamento teórico para que se justifique tais medidas que serão tomadas a partir daí.

Para que o professor seja autônomo e saiba justificar suas ações, principalmente em se tratar de formação do outro, é imprescindível que este conheça o objeto que pretende intervir e tudo aquilo que permeia suas possíveis tomadas de decisões.

O professor que trabalha nos anos iniciais precisa conhecer e dominar os conceitos de Alfabetização e letramento e reconhecê-los como pontes que os ligam interação e integração social, a resolver problemas, perceber o mundo e o seu mundo de forma reflexiva e crítica. Repensando com isso, o ensino da alfabetização e letramento, Martins (2004, p. 21), afirma:

Os estudos acerca da psicogênese da língua escrita trouxeram entendimento de que a alfabetização, longe de ser a apropriação de um código, envolve um complexo processo de elaboração de hipóteses sobre a representação linguística. Os estudos sobre o letramento foram igualmente férteis no que diz respeito à compreensão da dimensão sociocultural da língua escrita e de seu aprendizado. Em estreita sintonia, ambos os movimentos, nas suas vertentes teórico-conceituais, romperam definitivamente com a segregação dicotômica entre o sujeito que aprende e o professor que ensina. Estes estudos romperam também com o reducionismo que delimitava a sala de aula como o único espaço de aprendizagem.

É fundamental também delimitar o espaço da sala de aula como único para que aconteça o processo ensino-aprendizagem, é negligenciar as várias aprendizagens consolidadas ao longo da vida, informais, mas capazes de educar e formar tão quanto essa outra. Para isso, é evidenciar outros espaços de aprendizagem da leitura, escrita e interpretação, para além dos muros da escola, dispondo dos recursos tecnológicos e audiovisuais capazes de auxiliar nesse processo e reafirmar a essa geração o prazer que é aprender, conhecer e apropriar-se de conhecimentos capazes de garantir significativas transformações sociais e de poder.

#### **5 Papel do professor hoje no processo da alfabetização**

Dado que a responsabilidade pedagógica para ensinar a ler e a escrever tem sido historicamente atribuído e assumido pela escola, a alfabetização é também um processo

institucional e curricular que requer o planejamento cuidadoso, necessário para garantir a todas as crianças oportunidades de aprendizagem.

A assunção de responsabilidade de alfabetização para as novas gerações de professores requer um projeto contendo as decisões explícitas em relação a uma vasta gama de aspectos, entre os quais aqueles relativos aos objetos de conhecimento - a concepção da linguagem escrita, de processos e práticas de leitura e escrita; o papel da oralidade e literatura; os processos de ensino e aprendizagem e contextos envolvidos; a atenção para a diversidade de sujeitos que pertencem a diferentes contextos; a articulação entre níveis e anos; estratégias metodológicas para a realização da aprendizagem; a seleção de livros, textos e recursos; a organização pedagógica do tempo e do espaço; os processos de avaliação, acompanhamento e acesso, entre outras questões (MIGUEL, 2012, p. 31).

Se a alfabetização é concebida como um processo, este conjunto de decisões devem ser tomadas a nível institucional a partir de uma abordagem que mantenha a articulação e coerência horizontal entre os espaços. Um desses processos é formação para professores para aprender o conteúdo da alfabetização inicial quando eles assumem uma cadeira em que eles têm a responsabilidade de ensinar-lhes.

Neste sentido, podemos dizer que os professores assumem o papel formador basicamente sem conhecimento prévio da alfabetização inicial e desenvolvem uma formação aleatória, em muitos casos individuais, para construir o saber que necessitam para a matéria.

Os professores realizam esforços sustentados no sentido de formação. Miguel (2012) revela uma tendência dos professores para estudar cada vez mais contínua, mas a decisão dos professores não é sinônimo de aprendizagem de propostas concretas de intervenção sobre os problemas da prática docente (incluindo a alfabetização inicial).

Para Miguel (2012), mesmo com toda a dificuldade é fundamental que o professor torne evidente o seu interesse e prazer pela alfabetização e pela docência em si, que se mostre ante às crianças como um sujeito que lê e escreve cotidianamente; que se compromete ao fazê-lo e obtém satisfação em ambas atividades.

Pois, especialmente em regiões onde o docente é um dos poucos sujeitos avançados no processo de alfabetização com o qual as crianças interagem, seria utópico supor que se o professor lê e escreve com moderação e com desagrado, as crianças poderão ser capazes de estabelecer um vínculo com a leitura e a escrita, que seja substancialmente diferente.

De acordo com Soares (2006), também é desejável fornecer às crianças algumas referências acerca do autor ou autores dos livros que são levados para a sala de aula. Desta forma, as crianças vão se familiarizando com a autoria como características dos textos e vão conhecendo autores de diferentes épocas, de diferentes tipos de texto, de diferentes estilos e correntes, ao mesmo tempo em que se vão constituindo em autores.

O autor citado acima diz ainda que, o professor pode também levar o jornal do dia, comentar uma notícia que é importante e atraente para os alunos. Também pode exibir uma receita que tem sido usada recentemente. Ou seja, trata-se de compartilhar seus próprios leitores de diferentes tipos de texto e diferentes situações.

Segundo Miguel (2012), com a escrita sucede algo parecido: o docente pode mostrar as crianças algum texto próprio, comentar e consulta-las algumas dúvidas que se tem suscitado a sua produção. Isto é feito, por um lado, para que as crianças possam perceber que o professor

escreve e, por outro lado, porque pode fornecer alguma alternativa interessante para o texto em si.

Uma das situações mais significativas de ensino da alfabetização se dá quando o professor lê em voz alta. Através deste tipo de leitura, as crianças estão lendo através de sua voz, mediado pelo texto que tem nas mãos e o professor consegue comunicar a emoção que desperta o texto.

Sampaio (2004) explica algumas das possíveis intervenções do professor são: coordenar (ajudar a colocar em relação diferentes dados e opiniões diferentes), informar, interrogar: fazer perguntas de tipo exploratório e obter justificativas, abordagem e motivar a criança na leitura e escrita desde o primeiro dia, criar um ambiente alfabetizado, significativo e interessante que considere as experiências anteriores das crianças, fornecer múltiplas e variadas oportunidades e experiências para ouvir, falar, ler e escrever (de acordo com o contexto e a realidade das crianças), integrar a família em atividades de alfabetização.

## 6 O fracasso da alfabetização

Fala-se muito nos dias de hoje em fracasso escolar, escolas “salvíficas”, incompetências do professor e desinteresse dos alunos. Esse emaranhado de problemas faz parte do cenário brasileiro de educação e é vivenciado todos os dias com escolas que fecham as portas por não conseguirem atingir o nível básico exigido de ensino, pais e responsáveis que consideram a escola redentora de todo o saber e por isso unicamente responsável pela transformação e formação dos indivíduos, professores que não conseguem exercer sua autonomia na sala de aula, justamente porque não a tem. Enfim, poderíamos enumerar várias situações que fazem parte da problemática educação brasileira.

Tendo em vista isso, falaremos sobre o fracasso na alfabetização que também é algo real e precisa inicialmente ser verificado. Soares (2004), aponta algumas das possíveis explicações para o fracasso da alfabetização, uma delas, tratada neste projeto: a falta de especificidade:

Várias causas podem ser apontadas para essa perda de especificidade do processo de alfabetização; limitando-me às causas de natureza pedagógica, cito, entre outras, a reorganização do tempo escolar com a implantação do sistema de ciclos, que, ao lado dos aspectos positivos que sem dúvida tem, pode trazer – e tem trazido – uma diluição ou uma preterição de metas e objetivos a serem atingidos gradativamente ao longo do processo de escolarização; o princípio da progressão continuada, que, mal concebido e mal aplicado, pode resultar em descompromisso com o desenvolvimento gradual e sistemático de habilidades, competências, conhecimentos (SOARES, 2004, p. 9).

Podemos assim destacar inúmeros procedimentos metodológicos de ensino que muito mais fazem o aluno ler do que o ensinam a ler. Muitas vezes para atender uma demanda da escola ou de interesses pessoais e da família, são usados métodos já ultrapassados e sem significação direta com a realidade da comunidade. Não nos cabe, porém, nesse projeto, criticar os métodos construídos por professores A ou professores B, uma vez que estes podem soar como “tradicionais”, mas é relevante levantarmos justamente o contrário, que em anteriormente professores detinham de muitos métodos e pouca teoria para se embasarem e justificarem suas ações, e atualmente o que vemos são procedimentos conteudistas e nenhuma ação com reais significados e que façam sentido para o aluno. Outro levantamento importante é a desassociar

o processo de alfabetização do processo de letramento e Macedo (2001, p. 67) explica:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da, e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Sobre algumas variações nos métodos de ensino de alfabetização e do letramento e levando em consideração várias discussões que a Pedagogia, em específico, levanta, destaca-se a que mais usaremos nesse projeto de intervenção culminado a ação pedagógica, e que Frade (2007, p. 25) destaca:

Na história dos métodos temos dois marcos fundamentais: aqueles métodos que elegem subunidades da língua e que focalizam aspectos relacionados às correspondências fonográficas, ou seja, o eixo da decifração e os métodos que priorizam a compreensão. Ambos têm como conteúdo o ensino da escrita, mas diferem em pelo menos dois aspectos: a) quanto ao procedimento mental, ou ponto de partida do ensino que se daria das partes para o todo nos métodos sintéticos e do todo para as partes nos métodos analíticos quanto ao conteúdo da alfabetização que ensinam.

Sabemos, portanto, das inúmeras metodologias para este ensino, porém, iremos considerar este de significação como interventor nesse projeto de pesquisa, acreditando que a forma de apresentar uma palavra significativa, por exemplo, ou até mesmo associá-la através de uma imagem, som, personagem ou história, possibilitará com eficiência, aprendizagem dos fonemas correspondentes.

## 7 Conclusão

As novas contribuições teóricas em torno dos processos iniciais de aprendizagem da leitura e da escrita, nos levam a questionar as práticas pedagógicas que são desenvolvidas em centros de educação inicial com a finalidade de “preparar” a criança para ingressar na escola.

É necessária uma mudança educativa que conduzirá à transformação deste nível; para este fim, é indispensável ter em conta os seguintes aspectos: a criança constrói conhecimento na interação com o ambiente físico e social que as rodeia, formulando hipóteses e explicando o mundo de acordo com o seu esquema mental, o que significa que a criança entra no centro infantil levando o conhecimento da linguagem escrita, conhecimentos que devem ter em conta o professor ao planejar estratégias pedagógicas; a criança constrói e reconstrói o conhecimento sobre a linguagem escrita da mesma forma que a construção da linguagem oral, em um contexto natural mediante experiências de cooperação, real, pertinente e significativa da leitura e da escrita. Desta forma, pouco a pouco, abstrai as regras do fonético sintático e semântico da linguagem escrita; a linguagem serve para organizar o pensamento para aprender, comunicar e

partilhar experiências com outros; a diversidade linguística e o desenvolvimento cognitivo são interdependentes; a aprendizagem da leitura e da escrita intervém em grande medida o contexto sociocultural que circunda a criança, portanto, é necessário deixar sua cultura, significativa o mais próximo de sua vida.

O ambiente da primeira infância deve promover oportunidades para o diálogo infantil, desenhar, escrever e ler livremente e de forma espontânea; isto é; reproduzir com a linguagem. Para isso, é importante ter um ambiente letrado, rico em materiais, ao alcance da criança para convidar a exploração e manipulação. Para além das áreas de trabalho que tradicionalmente tem uma sala de educação inicial, é importante organizar um “centro da linguagem” onde a criança poderá utilizar vários meios para se comunicar.

Para se criar um espaço favorável em que a criança se sinta livre para criar devem ser colocados livros de histórias, de conceitos, de poemas, rimas e livros produzidos pela própria criança, folhas, fantoches, jogos de alfabetização, lençóis brancos de diferentes tamanhos, construção de papel, envelopes, grampeador, caixa postal, lápis, marcadores, etiquetas e produtos, e sinais conhecidos pela criança, entre outros materiais que promovam o desenvolvimento de expressão oral e escrita.

Para o sucesso de um programa inicial de alfabetização, é importante garantir a participação da família na sala de aula e em atividades de leitura e escrita proposto em casa, todos os fins úteis e divertidos.

Em conclusão, é necessário esclarecer que não se trata de escolarizar na pré-escola, trata de proporcionar oportunidades para a criança explorar criativamente a leitura e escrita e reinventar a linguagem escrita para fazer dela a sua própria. Em suma, se trata de crianças construindo o prazer de ler e escrever.

Considerando as concepções pedagógicas já ressaltadas anteriormente, vale lembrar que as práticas exercem um fator imprescindível na construção do conhecimento e identidade do aluno para uma melhor alfabetização. Assim, o educador deve acima de tudo preparar-se previamente em relação às competências e habilidades inerentes a essa temática, como forma de repassá-la aos alunos.

O educador deve propor atividades que oportunizem aos alunos a apoiar-se em alguns aspectos de alfabetização tais como leitura inicial dos textos que possivelmente poderão ser trabalhados em classe, como estrutura inicial, desenho do texto, ilustrações, para ler textos; além de outras estratégias de leitura tais como: antecipação de significados e inferências, seleção de informações, atribuição de sentidos ao texto impresso, identificação de novas palavras, relação da letra com o som correspondente, produção de textos escritos convencionalmente, separação convencionalmente de palavras do texto assim como reconhecer palavras no texto, são muitas das estratégias que conduzem o professor a ressignificar a sua prática.

Ao professor deve ser estimulado e aplicado as diferentes estratégias de atividades diferenciadas que visem o aprimoramento da leitura, escrita e alfabetização e isto o fazem por meio da intervenção. Para que o aluno debata e questione, é necessário que ele leia e escreva, pois, estes dois aspectos auxiliam-nos e dão preparo para os diversos mundos do saber. As intervenções contribuem para que o educando pense sobre a sua hipótese, desequilibre (ou seja, pense outras possibilidades) para aproximar-se da escrita convencional, até construir a hipótese

ortográfica da escrita.

É na interação que os alunos aprendem e reforçam esse aprendizado. Portanto, planejar situações didáticas em que eles questionem, debatam e realizem essas atividades, é imprescindível na sala de aula. Nessa visão o educador deixa de ser apenas o informante e detentor do saber. Nas intervenções existem um feedback entre docente e discentes o que contribui para a ampliação do seu conhecimento didático pedagógico, além de subsidiar seu bom desempenho nas suas avaliações.

## Referências

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. Trad. Horácio Gonzalez (et al). São Paulo: Cortez, Autores Associados, 2006.

FERREIRO, Emília. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais**. Santa Maria, Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982

GOMES, Denise Barata. **Caminhando com arte na pré-escola**. Revisitando a pré-escola – São Paulo: Cortez, 2005.

GUEDES, Sulami Pereira. **Educação, pessoa e liberdade: propostas rogerianas para uma práxis psicopedagógica centrada no aluno**. 3. Ed. São Paulo: Mdraes, 2001.

LAZZAROTTO, Elaine Fátima Serena. **Alfabetização e Letramento**. Rio Grande do Sul: Monografia (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

MACEDO, Maria do Socorro A. N. **Desafios da alfabetização na perspectiva do Letramento**. Presença Pedagógica. Vol. 7. Belo Horizonte, 2001.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

MENEGASSI, R. J. **Estratégias de leitura**. Leitura e Escrita. (Org). Maringá, 2010.

MIGUEL, S. E. **Leitura na sala de aula: como ajudar os professores a formar bons leitores**. São Paulo, 2012.

SAMPAIO, Dulce Maria. **A pedagogia do ser: Educação dos sentimentos e dos valores humanos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

SOARES, Magda Becker. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação. n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

SOARES, Magda Becker. **As muitas facetas da alfabetização**. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, 2006.

SOUZA, Solange Jobim e. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. 6.ed. São Paulo: Papyrus, 2001.



# PROJETO DE ESTUDOS “PROCESSOS CRIATIVOS NA ESCOLA MUNICIPAL FUNDAMENTAL DONA LEOPOLDINA: UM NOVO COMPONENTE CURRICULAR PARA COMPLEMENTAR A APRENDIZAGEM DISCENTE”

*STUDY PROJECT “CREATIVE PROCESSES AT DONA LEOPOLDINA MUNICIPAL FUNDAMENTAL SCHOOL: A NEW CURRICULUM COMPONENT TO COMPLEMENT STUDENT LEARNING”*

*Adriana Elisa Endruweit*

Secretaria Municipal de Educação de Ijuí, RS, Brasil

*Glaucia Regina Bieger*

Secretaria Municipal de Educação de Ijuí, RS, Brasil

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v4i1.187>

Recebido em: 03.03.2023

Aceito em: 09.05.2023

**Resumo:** Este trabalho consiste na explicação e reflexão do projeto de estudos e aprendizagem do novo Componente Curricular Processos Criativos através de sua implementação na Escola Municipal Fundamental Dona Leopoldina, no Município de Ijuí, de forma lúdica e divertida, com as crianças do Ensino Fundamental I – 1º, 2º e 3º anos -, ao longo do ano letivo de 2.022. O foco principal foi a busca pela ampliação de saberes acerca das fragilidades das crianças diante da pandemia e outros fatores que dificultaram seu desenvolvimento cognitivo, socioemocional, biopsicossocial, e outros que necessitaram de uma atenção especial para que as habilidades e competências pudessem ser melhor desenvolvidas na escola. Os resultados quanto à aprendizagem de Português e Matemática como reforço dentro dos Processos Criativos e o envolvimento das turmas superaram o esperado pela efetiva participação das crianças e suas famílias. Constatou-se que os estudos através de novo método de ensino, juntamente com as mais variadas formas criativas de abordagem possibilitam que as crianças percebam a importância de estudar na escola e em casa; e que a brincadeira e o estudo se fundem; fazendo com que elas tenham prazer em aprender.

**Palavras-chave:** envolvimento, aprendizagem; ludicidade; desenvolvimento.

**Abstract:** This work consists of explaining and reflecting on the study and learning project of the new Curricular Component Creative Processes through its implementation at the Escola Municipal Fundamental Dona Leopoldina, in the Municipality of Ijuí, in a playful and fun way, with the children of Elementary School I – 1st, 2nd and 3rd years -, throughout the 2022 school year. The main focus was the search for expanding knowledge about the weaknesses of children in the face of the pandemic and other factors that hindered their cognitive, socio-emotional, biopsychosocial development, and others that needed special attention so that skills and competences could be better developed in the classroom.



school. The results regarding the learning of the Portuguese and Mathematics curricular components as reinforcement within the Creative Processes and the involvement of the classes surpassed what was expected due to the effective participation of the children and their families. It was found that studies through a new teaching method, together with the most varied creative forms of approach, make it possible for children to realize the importance of studying at school and at home; and that play and study merge; making them happy to learn.

**Keywords:** involvement, learning; playfulness; development.

## 1 Introdução

A equipe diretiva, juntamente com os professores, buscou aliar o novo Componente Curricular às diferentes maneiras lúdicas de ensinar e aprender; em que as crianças tiveram a oportunidade de desenvolver-se brincando, unindo, assim, a interdisciplinaridade e ludicidade com interesse e curiosidade infantil. Práticas envolvendo as mais variadas brincadeiras através do reforço dos componentes curriculares Português e da Matemática proporcionaram o pensar lógico e a ampliação do aprendizado de forma coesa e bem articulada. Charadas, desafios, circuitos de atividades, jogos, pescarias, fantasias, contações de história com interpretação oral e escrita, além do jogo dramático, abriram portas para entreter, envolver e aprender ainda mais. As diferentes linguagens, sejam elas corporal, musical, corporal, plástica, oral, escrita, sinestésica; ajustadas às diferentes situações diárias propostas; aliaram-se à proposta de ampliar a comunicação, para que as turmas fossem compreendidas e que compreendessem os outros.

Para além disso, desenvolver práticas que permitam que os alunos expressem suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e, com isso, possibilitar avanços no processo de construção de significados através do estudo de dois importantes componentes curriculares nos quais necessitam de uma atenção especial quanto ao reforço escolar, faz da criança protagonista de seu saber.

## 2 Metodologia

As turmas iniciaram o ano letivo com a notícia, repleta de ludicidade, de que um novo Componente Curricular denominado “Processos Criativos” iria fazer parte das aulas a partir daquele ano. A equipe diretiva organizou um momento especial em cada sala para contar a notícia e apresentar a professora que faria de cada aula, momentos especiais de estudos de reforço dos componentes Português e Matemática para cada ano em questão. Com toda explicação do que são os Processos Criativos e de como seria cada aula, com contação de história e explanação sobre o assunto, as crianças ficaram alvoroçadas, com muitos questionamentos e cheias de curiosidades e sugestões para abrilhantar ainda mais suas aulas; em que a equipe diretiva acolheu cada gesto com muito carinho para, posteriormente, planejar e conversar com a professora.

Partindo das ideias, curiosidade e muitas perguntas vindas das crianças, a equipe diretiva, juntamente com a professora das turmas, traçou um plano de ação que envolvia cada ano para

enquadrar as maiores fragilidades das crianças e buscar auxiliar ao máximo no que tange cada dificuldade infantil. Várias maneiras de abordagem lúdica foram planejadas pela professora e acompanhadas diretamente, não só pela coordenadora pedagógica, mas, principalmente, pela direção, por ser um momento diferenciado no município como um todo, com um novo Componente Curricular que estaria possibilitando ampliar as aprendizagens infantis com entusiasmo e alegria na escola. Assim, personagens do mundo da imaginação passaram a fazer parte do cotidiano das turmas, envoltos em atividades lúdicas que fizeram a diversão das crianças. Já a equipe diretiva, permeada por um fazer pedagógico centrado nos quatro pilares da educação para o século XXI – aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver -, buscou integrar as turmas e a alicerçar o trabalho da escola de maneira a dar continuidade ao que já era realizado, mas com um olhar ainda mais sensível, com vistas ao desenvolvimento de cada criança em sua complexidade.

A no passou e as atividades foram se intensificando. À medida que as crianças aprendiam, outras atividades eram inseridas pela professora que, em conjunto com a coordenação e equipe diretiva, pensou e reorganizou cada vivência, cada momento lúdico em prol da ampliação de saberes, oportunizando potencializar as fragilidades de cada criança. À direção, cabia observar, acompanhar e alcançar todos os instrumentos para que o tempo e o espaço fossem organizados, dando vasão à ampliação das habilidades e competências infantis.

Ao final de cada etapa, o avanço e a mostra para as famílias que, incansavelmente, estudaram com seus filhos em casa, sob a proposta da equipe diretiva, em conjunto com a turma que, unidos, fizeram um acordo de estudos e aprofundamento de saberes para auxiliar ainda mais em seu desenvolvimento. E como culminância, ao final do ano letivo, a mostra de trabalhos e dos avanços de cada criança, sob forma de apresentação às turmas do que mais gostou ao vivenciar esse novo Componente Curricular... tão novo... e tão parte da escola!

Desta forma, vimos que era possível aprender de maneira lúdica e divertida sobre determinados assuntos relacionados ao português e à matemática, tanto como reforço, quanto ao nosso cotidiano, tão presentes e tão importantes para cada criança que necessita ampliar seus saberes, desde a mais tenra idade, potencializando as aprendizagens e fortalecendo o princípio da cultura reflexiva por meio de diferentes abordagens lúdicas de ensino, com apoio efetivo da escola.

### **3 Resultados e discussão**

Desenvolver outras possibilidades de aprendizagem por meio de pequenos projetos, que envolvem diferentes componentes curriculares, buscando intensificar saberes e aliar o novo componente curricular, como os Processos Criativos, se tornou desafio para todos. Aprender com ludicidade, pesquisa, diálogo e participação faz da criança protagonista, um sujeito de valores e possibilita realçar sua potencialidade e criatividade; e foi dessa forma que a escola alcançou seus objetivos em 2.022 através do projeto de estudos voltados para a ludicidade permeados pelo fazer pedagógico junto aos Processos Criativos; proposta da nossa Rede Municipal de Ensino de Ijuí.

Constatamos que as crianças, quando estão envolvidas em um estudo voltado para uma prática de sala que contemple os conteúdos pertinentes ao ano em que estão e à realidade fora

do âmbito de sala vivenciada por elas, sua aprendizagem passa a se tornar um hábito diário, em que sua prática educativa se tornará parte das mais variadas ações realizadas ao longo de seu cotidiano infantil. Quando há parceria, apoio efetivo e orientação da equipe diretiva que incorpora o trabalho e, em conjunto, busca ampliar horizontes, incorpora-se o que se vivencia e se possibilita apropriar-se de todo um conhecimento que será compartilhado com o outro a partir de suas próprias ações, para além de outras formas de linguagens que a criança estabelece junto a seus pares.

O trabalho em sala nos mostrou que a ludicidade necessita, no caso dos três anos envolvidos, transpassar este fazer pedagógico, instigando o imaginário da criança para que a criatividade amplie para horizontes mais longos.

Aliar diferentes linguagens, com diversos recursos e técnicas faz com que o professor busque qualificar sua prática e também aprenda mais sobre os mais variados assuntos para, então poder estudar com seus alunos em sala. Já à equipe diretiva, cabe dar o suporte necessário, aliando conhecimento, materiais e todo auxílio de que as turmas e o professor precisam para que de fato as aprendizagens aconteçam.

#### 4 Conclusões

Todo trabalho, quando realizado em conjunto, em prol de um objetivo único e com vistas a um resultado voltado para um crescimento mútuo, no caso da criança, em pleno desenvolvimento, possibilita visualizar no educador e na escola como um todo a satisfação de ver em torno da mesma seu crescimento enquanto sujeito que aprende e que pratica o que ela teve como experiência dentro de sala de aula.

A pretensão de que a prática das vivências aconteça realmente se faz visível e passa a fazer parte do cotidiano infantil com mais naturalidade, em que o envolvimento familiar complementa esse processo do aprender. Aprender com ludicidade, pesquisa, diálogo e participação faz da criança protagonista, um sujeito de valores e possibilita realçar potencialidade e sua criatividade.

#### Agradecimentos

Aos nossos alunos, pois sem eles, este projeto não teria vida.

#### Referências

ANDRADE, Júlia Pinheiro (Org.) **Aprendizagens visíveis**: experiências teórico-práticas em sala de aula. São Paulo: Panda Educação, 2021.

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

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Apresentação**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2014.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

MUNICÍPIO DE IJUÍ. Secretaria Municipal de Educação de Ijuí. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Novos Passos**. Proposta Pedagógica do Ensino Fundamental do Município de Ijuí. Ijuí: GD, 2004.

MUNICÍPIO DE IJUÍ. Secretaria Municipal de Educação de Ijuí. **Referencial Curricular Municipal. Ensino Fundamental I**. Cadernos SMed – Ijuí-RS; N<sup>o</sup>24 – Volume 2, 2020.

MUNICÍPIO DE IJUÍ. Secretaria Municipal de Educação de Ijuí. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Fundamental Dona Leopoldina**; Ijuí-RS;2022.

THIES, Vania Grim e Alves; MEDEIROS, Antonio Mauricio. **Material didático para os anos iniciais: ler, escrever e contar In: Práticas pedagógicas na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental: diferentes perspectivas** / Gabriela Medeiros Nogueira (org.). – Rio Grande: Editora da FURG, 2013.

ZIRALDO. **Uma professora muito maluquinha**; ilustrações do autor. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1995.



# O BEM E MAL-ESTAR DOCENTE: CONCEPÇÕES E POSSIBILIDADES

*TEACHER GOOD AND DISEASE: CONCEPTIONS AND POSSIBILITIES*

*Ana Paula de Moraes*

Secretaria Municipal de Educação de Ijuí, RS, Brasil

*Lúcia da Silva de Souza*

Secretaria Municipal de Educação de Ijuí, RS, Brasil

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v4i1.188>

Recebido em: 04.03.2023

Aceito em: 12.05.2023

**Resumo:** O presente artigo discorre sobre o papel do docente, seu espaço, sua efetiva participação no fazer pedagógico, às vezes não entendido. Procuramos perceber a prática que se estabelece, compreendendo como o trabalho na escola contribui para a produção de sofrimento e adoecimento nos que lá trabalham. Muitos estão cientes dos problemas e percebe-se a necessidade de maior atenção aos docentes, quer seja por formulação de políticas públicas, quer seja por atitudes na própria escola evidenciada por um processo de fragilização da rede pública de ensino: quantidade insuficiente de professores e demais trabalhadores de educação, aumento do número de alunos matriculados e incluídos, a crescente demanda burocrática, ausência de equipamentos coletivos essenciais, insuficiência de infraestrutura e de recursos materiais. A sugestão de apoio se dá através da elaboração de uma metodologia de acompanhamento das condições de trabalho e saúde, adequadas a uma série de atividades direcionadas ao bem-estar físico e emocional. Atividades estas que minimizam ou previnem possíveis situações de adoecimento.

**Palavras-chave:** Saúde. Trabalho. Bem-estar docente.

**Abstract:** This article discusses the role of the teacher, his space, his effective participation in the pedagogical work, sometimes not understood. We try to understand the practice that is established, understanding how work at school contributes to the production of suffering and illness in those who work there. Many are aware of the problems and the need for greater attention to teachers is perceived, either by formulating public policies or by attitudes in the school itself. It is evidenced by a weakening process of the public education network: insufficient number of teachers and other education workers, increase in the number of students enrolled and included, absence of essential collective equipment, insufficient infrastructure and material resources. Support is suggested through the development of a methodology for monitoring work and health conditions, suitable for a series of activities aimed at well-being. Activities that minimize or prevent possible situations of illness.

**Keywords:** Health. Work. Teacher well-being.



## 1 Introdução

Os profissionais da educação, em especial os docentes, como destaca Esteve (1999), têm sofrido com as exigências impostas de posturas requeridas pela sociedade com questões relativas aos recursos materiais e humanos. As constantes transformações no contexto social nos últimos tempos alteraram significativamente o perfil do educador e as exigências em relação à eficácia de seu trabalho.

Os docentes da rede pública, nas últimas décadas, têm sofrido uma intensificação no trabalho, contribuindo para um excesso das suas funções. Para atender as demandas na qualidade do ensino pelos seus índices de produtividade, o docente busca novos conceitos, novas sensações, merecendo especial atenção dos gestores de suas mantenedoras e escolares e suas práticas educacionais, formalizando integração, discussão e postura mediante as experiências inovadoras. As novas exigências de organização do trabalho implicam na saúde dos docentes, manifestando excessivo sofrimento psíquico. Para amenizar estas angústias um novo olhar estes profissionais, pois as transformações no mundo do trabalho têm impactado na qualidade de vida. Vivemos sob a argumentação de uma modernização desejada e inevitável.

## 2 Metodologia

O artigo constitui uma pesquisa qualitativa, baseada no estudo do autor José Manuel Esteve.

## 3 Resultados e discussões

As mudanças no contexto social e econômico mundial nas últimas décadas vem impactando diretamente na escola, produzindo efeitos perversos na vida dos docentes, que se veem pressionados pela sociedade a cumprir um papel que, de acordo com Esteve (1999), não corresponde à realidade. É exigido destes profissionais que ofereçam qualidade de ensino, dentro de um sistema de massa. Os recursos materiais e humanos são cada vez mais precários, baixos salários e aumento das funções dos docentes contribuindo para um esgotamento e uma contradição quanto à formação que é oferecida. Em nosso país vem acontecendo várias reformas educacionais, que são mencionadas salvadoras. Surgem como uma resposta para enfrentar os desafios. A qualidade do ensino começa a ser traduzida por discutíveis índices de produtividade e pela capacidade da escola em gerar conhecimentos práticos e objetivos que atendam às demandas de inovações do mundo em que vivemos.

Na concepção de Heckert e outros (2001), estão sendo instituídas formas de organização do trabalho nas quais novos processos de exclusão e precarização ganham contorno. Como apontam Heckert e outros (2001, p. 125), as novas propostas políticas empregadas no nosso país têm se constituído como instrumento de maior controle e regulação das práticas educacionais, manifestando-se na redução da autonomia dos profissionais da educação em formularem propostas e estratégias de trabalho. Como aponta Esteve (1999, p. 126),

Frente a esta realidade os professores veem sem saber o que fazer, como um ator de teatro que enquanto está representando é trocado o cenário e ele não sabe como fazer para brigar pelo seu papel e conquistar a atenção e o respeito do público. A profissão de professor que outrora, fora valorizada e respeitada, hoje atravessa uma crise em que não atrai mais, sobretudo nos países denominados de Primeiro Mundo.

Assim, segundo Esteve (1999, p. 163), a falta de reconhecimento social constitui-se em fio condutor para entendermos a maneira pela qual as pessoas se localizam socialmente e profissionalmente, bem como se relacionam com sua saúde mental. A sociedade como um todo, especialmente os pais de alunos, em algumas oportunidades responsabilizam os educadores pelo fracasso da escola pública, julgando-os negativamente. “Os educadores se ressentem coletivamente de não ter o seu trabalho reconhecido e valorizado.”

#### 4 Considerações finais

As circunstâncias em que se encontra o trabalho na escola, e em particular, o trabalho dos educadores, tem chamado à atenção devido ao aumento de adoecimento e afastamento desses profissionais. Isto não é uma particularidade do sistema educacional brasileiro, como aponta Esteve (1999), trata-se de um fenômeno internacional que alcança o conjunto de países de nosso contexto cultural. Na visão do autor, os primeiros indicadores desse mal-estar, começaram a se tornar evidentes no início da década de 80 nos países mais desenvolvidos. O problema de saúde dos docentes tem sido estudado a partir dos anos 60 na Europa e no Brasil, a partir da década de 70 (ESTEVE, 1999, p. 35). A busca de razões para o adoecimento docente trouxe à tona um cenário de um trabalhador desconhecido, que vê a sua identidade questionada. O que produz passa a ter um destino incerto, não reconhecido ou perdido em registros de memória frágil de alunos e colegas. Se preocupar com o bem-estar docente é apoiar a construção de uma educação de qualidade para todos, um tema que tem sido debatido nos diversos segmentos educacionais e, mudanças são necessárias, no entanto só podem ocorrer com políticas públicas incentivadoras, que propiciem recursos tecnológicos, materiais, espaços adequados, respeito e valorização do trabalho professor.

#### Referências

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores.** Bauru, SP: EDUSC, 1999.



# A INVESTIGAÇÃO GRÁFICA COMO PROPOSTA DE AMPLIAÇÃO DOS DESENHOS INFANTIS

*GRAPHIC RESEARCH AS A PROPOSAL FOR EXPANDING CHILDREN'S DRAWINGS*

*Lidiani Dall'Osto*

Secretaria Municipal de Educação de Ijuí, RS, Brasil

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v4i1.186>

Recebido em: 01.03.2023

Aceito em: 18.05.2023

**Resumo:** Quando olhamos para o desenho de uma criança, o que vemos? Além do traçado, capacidade de representação gráfica, estereótipos, utilização do espaço do material ofertado (folha, tecidos, muros...); além da observação visual, o que carrega um registro infantil? Crianças criam teorias sobre o mundo. Teorias sobre fenômenos que as inquietam, que fazem parte da rotina e despertam interesse pelo extraordinário que reside nas ações do cotidiano. Quando desenha, traz para seu registro, seu pensamento, e graficamente começa a traduzir a dar visibilidade a suas significações. Mas aqui, especificamente, neste artigo, falaremos sobre os registros gráficos das crianças que deixam de revelar o pensamento e construção de raciocínio infantil sobre determinada temática, quando o desenho passa a reproduzir estereótipos destinados aos adultos; como fugir desta situação? Assim, surge a possibilidade da investigação gráfica, como uma estratégia permitindo às crianças ampliarem e refletirem sobre seus desenhos e suas possibilidades de registrar.

**Palavras-chave:** Criança. Desenho. Estereótipos. Investigação gráfica.

**Abstract:** When we look at a child's drawing, what do we see? In addition to the lines, graphic representation skills, stereotypes, and use of the space offered by the materials (paper, fabrics, walls...), what else does it carry that is childlike? Children create theories about the world. Theories about phenomena that bother them, that are part of their routine and awaken interest in the extraordinary that resides in everyday actions. When they draw, they bring their thoughts to their record and graphically begin to translate and give visibility to their meanings. But here, specifically in this article, we will talk about the graphic records of children that fail to reveal the thinking and construction of children's reasoning on a particular theme when the drawing begins to reproduce stereotypes intended for adults; how to avoid this situation? Thus arises the possibility of graphic investigation as a strategy allowing children to expand and reflect on their drawings and their possibilities of recording.

**Keywords:** Child. Drawing. Stereotypes. Graphic investigation.

## 1 Introdução

Derdik (2020, p. 28) afirma que “desenhar é conhecer, é apropriar-se.” A curiosidade está ligada a vida das crianças e existe uma inquietação em tentar compreender teorias e descobertas, oportunizando que muitas testagens, experimentações e vivências levem as crianças a utilizarem uma das suas linguagens de comunicação que mais alcança a interpretação dos adultos, a linguagem do desenho.

Então generosamente, desenham seus percursos e aprendizagens na tentativa de comunicar suas hipóteses provisórias e possíveis. A criança quando desenha, traz para o seu registro seu pensamento, e graficamente começa a traduzir a dar visibilidade a suas significações. Um desenho, não necessariamente diz sobre algo, pode simplesmente ser uma marca, rabisco, uma mancha sem intencionalidade, afinal, os desenhos infantis não envolvem somente a relação mão, olho, papel e riscante... é um corpo inteiro na ação que está envolvido.

Mas aqui, especificamente, neste relato de experiência, gostaria de falar sobre os registros gráficos das crianças que deixam de revelar o pensamento e construção de raciocínio infantil sobre determinada temática, quando o desenho passa a reproduzir estereótipos destinados aos adultos; como fugir desta situação?

A curiosidade e os contextos de experimentação movem a aprendizagem. Perguntas, afirmações, certezas e dúvidas fazem parte do processo de aprendizagem de todos, mas as crianças, por serem curiosas por saber e conhecer o mundo, a vida, as coisas, sentem-se a vontade de construir relações entre seus objetos de interesse de aprendizagem e seus registros gráficos. Quando desenha está pensando e não simplesmente representando. E por onde passam estes pensamentos infantis? Diefenthäler (2021, p.150) fala sobre a criatividade, sendo esta entendida como “a oportunidade de olhar diferente para o que percebemos sempre da mesma maneira”.

Um registro infantil é carregado de símbolos e amplas e complexas linhas de pensamento, revelando a importância que se tem em marcar com lápis, canetas, ou outros riscantes, o que se pensa, deixando “escrita” sua contribuição ao seu mundo de interesse.

Porém inúmeras vezes nos deparamos com crianças que passam a usar o desenho como fórmulas a serem repetidas e repetidas incontáveis vezes. Enquanto educadores precisamos “evitar a perda do maravilhamento e da curiosidade das crianças quando olham as coisas, evitar padronizar as suas reações” (VECCHI, 2017, p.67). Que passam longe da criatividade impossibilitando que seus registros deixem sua marca e potência, somente repetindo estereótipos que muito precocemente entendem como um resultado positivo ao mundo adulto que de tudo lhe cobra uma resposta certa. Resposta que o adulto aprove, reconheça e valide.

Como deixamos isso acontecer em nossas escolas? Percebemos esse silenciamento criativo e repetições estereotipadas em desenhos na etapa da Educação Infantil? Existe possibilidade de romper com essa realidade?

Existem possibilidades que facilitem ao educador deixar que a curiosidade genuína infantil possa ser registrada graficamente? Conseguimos olhar atenta e sensivelmente os processos que um registro infantil carrega valorizando o percurso e não o resultado final estereotipado?

Desta maneira, este relato de experiência acontece a partir do encontro com uma criança que se sente incapaz de produzir desenhos que desafiam o criar espontâneo, e que a partir de

sessões de uma investigação gráfica, sentiu-se convidada a olhar para seu desenho e refletir sobre este. A investigação gráfica aqui, não tem a intenção de avaliar o desenho, de construir etapas e fases formais para que ocorra um “aperfeiçoamento” do registro infantil, mas sim, de oportunizar encontros com um objeto a ser registrado que faça parte de seu dia a dia na escola e que possibilite romper com o estereótipo de desenhos de casa, marca presente nos registros da criança observada.

## **2 A investigação gráfica como proposta de ampliação dos desenhos infantis**

É comum que propostas de desenho deixem em pânico alunos e professores, que sempre dizem não saber desenhar. Ao observarmos os desenhos de adultos em geral, percebemos que são bastante infantis. Isso acontece porque essas pessoas pararam de desenhar quando ainda eram crianças. (BARBIERI, 2012, p. 89).

Ao me deparar com inquietações de colegas professores, sobre os desenhos infantis seguirem padrões, inquietei-me com o porquê dessas repetições. Por que desde pequenas, as crianças seguem estereótipos para desenhar? E mais, como poderia oportunizar a ampliação de registros gráficos fugindo das repetições?

Nós, enquanto crianças, aprendemos a desenhar casas com telhado triangular, corpo da casa quadrado e quando éramos criativos colocávamos umas janelinhas redondas, apelo clássico em nossos desenhos. Mas, ao passar de tantos anos em que saímos da posição de estudantes, hoje enquanto educadores, ainda nos deparamos com crianças que reproduzem aquele estereótipo de casa inclusive você que lê este texto agora, não desenha esta “casinha”? Esse encontro me levou a inquietações e perguntas sobre o desenho infantil.

Eis que surge a investigação gráfica. Caminho junto das crianças, para que em pequenos grupos consigam observar um objeto de sua rotina e contato, para posteriormente oportunizar momentos em que utilizando a linguagem do desenho, pudessem ir ampliando gradativamente a sua interpretação e capacidade de registro gráfico. Estas propostas foram pensadas para caminharem atentas e valorizarem a criatividade e espontaneidade dos desenhos das crianças.

### **2.1 Metodologia utilizada para esta pesquisa**

O relato de experiência evidenciado neste texto, vem ao encontro com o que propõem as pesquisas qualitativas em educação, sendo esta compreendida como possibilidades de criar processos reflexivos sobre a prática, aqui, neste contexto, a partir dos desenhos propostos por nós educadores, contribuindo na reflexão e ressignificação das crianças, após a vivência da investigação gráfica. Dessa maneira, ouvir a professora, suas reflexões sobre uma criança e seus desenhos estereotipados e deixar que esta escuta possibilitasse encontros diretos, afetivos e trocas com as crianças, possibilitou que a pesquisa ampliasse a discussão referente a reflexão: como ampliar os registros gráficos das crianças, ampliando e valorizando seu repertório e criatividade ao desenhar.

Esta proposta de investigação gráfica apresentou para as crianças quatro sessões. A Primeira Sessão foi: Desenho de Memória (a partir de suas lembranças estabelecer um registro gráfico);

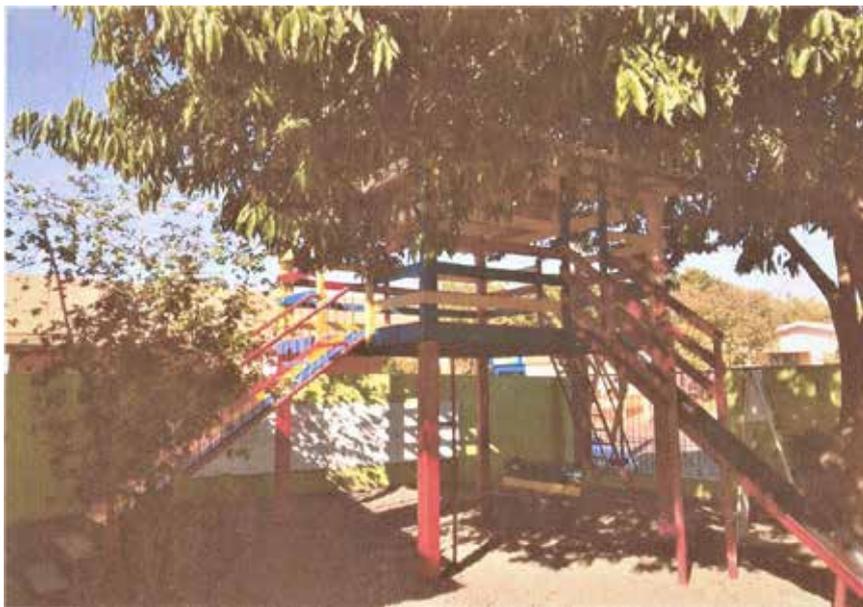
Segunda Sessão: Desenho a partir de fotografia do objeto selecionado (a partir da visualização de uma fotografia provocar a observação de diferentes detalhes e aspectos do objeto selecionado); Terceira Sessão: Desenho de Observação junto do objeto observado (levar as crianças até o objeto escolhido, e a partir de interação no local, oportunizar o desenho); Quarta Sessão: Desenho de Memória (ao final de todo esse processo, após diferentes possibilidades de encontro com o objeto, deixar que a criança expresse sua construção a partir das memórias criadas durante o percurso da investigação gráfica.)

Para uma reflexão sobre o percurso de investigação gráfica, foi selecionada uma criança específica, que aqui será relatada com o nome fictício de “Pedro”, pois posteriormente, esta escrita tende a retornar para a escola e há a necessidade de não expor especificamente a criança, evitando que se crie pré-conceitos e pré-julgamentos a respeito da criança, estabelecendo os valores de ética com pesquisas, principalmente neste caso com a criança que gentilmente contribuiu com suas falas e desenhos. Pedro, foi escolhido por sugestão da professora que observa em seus desenhos muitos traços estereotipados, inquietando aos educadores que tem acesso a seus desenhos e produções gráficas

## ***2.2 Ponto de partida: a escolha do objeto a ser observado e desenhado.***

Ao observar as crianças em suas brincadeiras na pracinha da escola, é incontestável o interesse delas em estar no espaço da “casinha da árvore”. Muitas brincadeiras, acontecimentos, jogos simbólicos, aprendizagens e até “conflitos” surgem nos momentos em que acontece a exploração deste brinquedo no espaço externo da nossa escola.

Figura 1 – Casa da árvore



É importante ressaltar que a casinha não é construída em uma árvore, porém gentilmente a natureza fez sua parte e preencheu os espaços da “casa alta” (como inicialmente era nomeada pelas crianças). Os galhos do Ingá, a sombra, as folhas e os frutos invadem a casinha e permitem

que o espaço seja renomeado e readaptado para “casinha da árvore”. Neste espaço, em sua parte superior (2º piso) as crianças têm construído fortes de guerra, casinhas que representam casas padrão, esconderijos, local secreto e de segredos (longe das professoras e dos colegas pequenos que “*tem medo de subir lá em cima*”), local apropriado para diferentes e diversificadas brincadeiras, que diariamente é ocupado pelas crianças. Este é um espaço, um material de investigação que implica nas brincadeiras e jogos da rotina das crianças.

Em geral, o encontro entre crianças e o material é riquíssimo de sugestões, memórias, significados, sem que sejam necessárias muitas intervenções por parte do professor. As crianças, vasculhando entre materiais, recordam, escolhem, interpretam, conectam facilmente certo material com percepções da experiência real. (VECCHI, 2017, p.65)

A partir de tantas significativas experiências e trocas que este espaço apresenta, ele foi selecionado para as sessões de investigação gráfica.

### **2.3 A Escolha de Pedro**

Por que desta escolha? Em conversa com a professora da turma, surgiu uma preocupação em relação aos registros do Pedro (5 anos e 11 meses), pois antes desta proposta do desenho de observação, era uma questão que a inquietava e foi trazida até mim enquanto coordenadora pedagógica: “*o Pedro tem um desenho restrito e extremamente estereotipado... lindo seu traçado, mas tem sempre o sol, uma árvore, uma casa com triângulo e retângulo... mesmo que a proposta seja representar uma brincadeira de roda, lá estão os elementos estereotipados e que não pertenciam a cena a ser representada graficamente*”.

E como Pedro chegou na pré-escola com essa característica em seu grafismo? Derdik aponta que “*esbarramos de leve na questão da formação do educador, incipiente e deficitária*” (2020, p.21). Nós professores precisamos compreender nossas dificuldades e mazelas que trazemos desde a nossa formação docente, e por estas faltas e imperfeições se escancara uma grande dificuldade que encontramos em proporcionar a linguagem do desenho para as crianças na escola. Porém não podemos nos conformar com esta situação, como afirma Derdik:

Neste momento faz-se importante que a vivência prática propicia ao educador mais perguntas, confrontos e espelhamentos, delineando possibilidades expressivas, principalmente quando se tem à mão novos repertórios gráficos, que atualizam e preenchem esses vácuos em nossa formação. (2020, p.21)

Então, ao ter que escolher um grupo de crianças para participar deste momento, uma das escolhidas foi Pedro, pelo desejo de observar mais de perto essa sua característica gráfica e também por acreditar que a partir deste tipo de vivência, da investigação gráfica, poderia perceber as possibilidades de ampliar seus registros e fugir dos padrões que estava mecanicamente representando.

## 2.4 Primeira sessão: Desenho de memória

1 Contexto: Sala da turma

2 Material disponibilizado para esta etapa: lápis grafite e folha ofício branca, tamanho A4.

3 Relato da observação

Apresentei às crianças a proposta em que participariam, em um momento de tira dúvidas que poderiam surgir no percurso da vivência. Também conversamos sobre o objeto da investigação gráfica: “A casinha da árvore” (o que gostam nela como ela é/ características que lembravam/ cores...), de maneira a colocá-los a par de cada passo das quatro sessões, respeitando a decisão de participar individual das crianças. O grupo permaneceu nas crianças convidadas, que generosamente aceitaram curiosas a proposta, suas etapas, os materiais que iriam utilizar concordando em filmar todas nossas sessões.

A primeira sessão seria de um desenho de memória da casinha da árvore.

O desenho de memória ativa nossa experiência estética; colocamos em nossos desenhos o que queremos evidenciar sobre os objetos ou personagens, procurando destacar os traços que julgamos mais importantes. O desenho de memória é uma forma de representação simbólica, não representa necessariamente o aspecto aparente, mas como cada um vê ou como interpreta o que vê. (BARBIERI, 2012, p.100)

Assim, acreditando que o desenho de memória fosse iniciar esse processo de investigação gráfica, partindo do conhecido, do vivido e experimentado do Pedro naquele espaço da casinha árvore, iniciou-se a sessão.

Organizados na mesa começamos a conversar sobre o desenho de memória. Que deveriam desenhar a casinha da árvore a partir de suas lembranças de como era a casinha da árvore.

*O que não pode faltar neste desenho?*

Pedro rapidamente responde: “- *O telhado!*” E sugere: “- *Podemos olhar pela janela para desenhar!*”

Saliento para as que neste momento o desenho deverá ser feito a partir das lembranças, da memória que tinham sobre a casinha. De como lembravam das experiências que tinham ao explorar a casinha, de quais eram os pontos importantes de serem representados a partir de suas vivências com o objeto de nossa investigação.

Muito do que estava sendo desenhado era a interpretação das crianças sobre sua relação com a casinha da árvore, não é somente o objeto em si, mas o seu conceito, a maneira como ele dialogava com esse espaço e como poderia representar através da linguagem do desenho essa relação.

O desenho vai sendo ampliado e ganhando detalhes, os quais são explicados a mim a todo o momento, como que justificando os traços que vão marcando a folha. As crianças são generosas com os adultos, elas percebem nossa necessidade de compreender as coisas e buscam explicar os percursos e decisões que tomam durante seu registro gráfico.

Pedro registrou o que lhe era marcante e significativo na casa. As linhas retas e estereotipadas, mesmo que não apareciam verdadeiramente no objeto de pesquisa, eram as referências que ele

trazia. BARBIERI traz que “Quando se desenha, a ideia se torna mais concreta, vem ao mundo, e podemos olhar para ela.” (2012, p.89). E foi isso que aconteceu nessa primeira sessão com Pedro.

Em um primeiro registro, no qual foi proposto o desenho da casinha da árvore a partir de suas memórias, demonstrou grande concentração observando as falas dos colegas, mas pouco participando desse momento. O registro da casa ficou pronto, seguindo os padrões de casa quadrada com telhado triangular, e ao finaliza-lo, olha novamente a sua folha, como quem percebe que falta algo e rapidamente representa um sol. A árvore seguiu padrões estereotipados e ao entregar a folha conclui:

*“- Acabei, agora ficou bom!”*

Para ele ficar bom dependia do sol. Por quê?

A arte precisa ser vivida, precisa fazer parte dos contextos, das escolhas, da forma de ver e perceber o mundo. Precisamos experimentar a arte. Entender e conhecer nossos processos de criação, para talvez entendermos e compreendermos os processos de criação das crianças. (DIEFENTHÄLER, p.137, 2021)

Pedro já revela em sua fala que entende que, na escola, os adultos gostam de desenhar sol, que ele entende que aquilo é bonito, como um bom “aluno” gostaria de reproduzir, por afeto que tinha pela educadora, algo que a deixasse feliz. Novamente, as crianças são generosas com os adultos.

Veja o desenho de Pedro de Pedro a partir desta sessão:

Figura 2 – Primeira sessão: desenho de memória



Fonte: Arquivo pessoal. Pedro, agosto/2021.

### ***1.5 Segunda sessão: Desenho de observação a partir de fotografia***

1 Contexto: Sala da turma

2 Materiais disponibilizados: caneta retroprojetor, folha ofício branca e fotografia da casinha da árvore.

3 Relato da observação.

Foi apresentada a fotografia da casa da árvore para as crianças e explicado que o registro solicitado seria a partir de observação daquela fotografia. Quando observaram a imagem, surgiu um questionamento de Pedro:

“-Profe, a casinha da foto é colorida, hoje vamos poder pintar o desenho?”

O objetivo da investigação gráfica que organizei para a investigação gráfica não permitia que as crianças usassem cores, porque entendo que isso poderia mudar o foco do que estava sendo investigado. O desenho deveria buscava enfatizar e refletir sobre a capacidade da ampliação do grafismo e não na repetição das cores que a fotografia apresentava. O foco era o desenho, os traços e não a habilidade na pintura.

O recurso da fotografia traz para Pedro o início de suas tentativas de ampliação de repertório em seus desenhos. Nesta etapa do desenho, aconteceram minhas intervenções, na tentativa de apontar questionamentos para oportunizar um olhar reflexivo sobre a casa, o telhado, e a árvore... elementos que se destacam nos desenhos e também nas falas das crianças que participam da investigação.

Ao olhar a fotografia Pedro destaca: “-São quatro pilares embaixo!”

Ao longo da sessão, observo que o desenho da casa passa a seguir novamente estereótipos de casas com telhados triangulares. Chamo a atenção:

“-Olhem a fotografia, o telhado da casa está aparecendo?”

Faço este questionamento devido a fotografia não revelar a o telhado, pois os galhos da árvore cobrem de folhas a casinha.

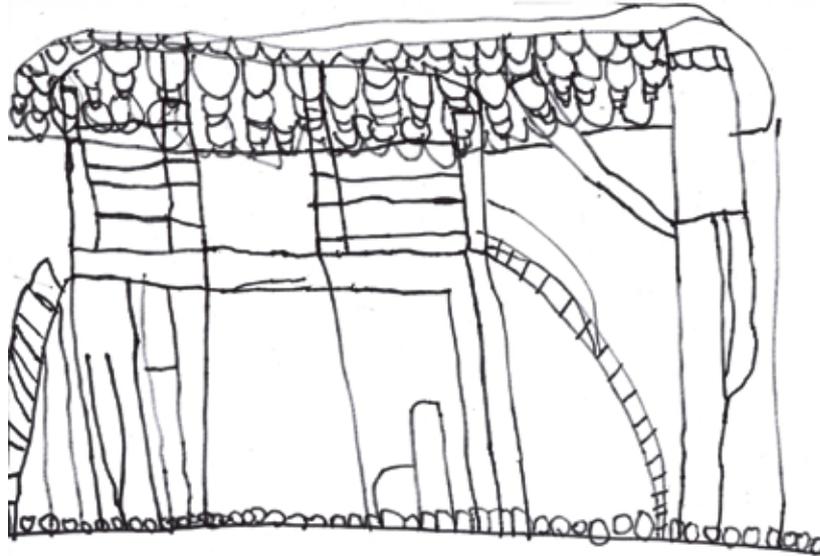
Pedro constata: “-As folhas são o telhado! Telhado de folhas!”

Nesta sessão Pedro observa que o telhado é coberto por folhas, e após desenhá-lo, cria uma possibilidade de cobri-lo com os galhos da árvore que representa. Ao chão da casinha, desenha figuras em forma de círculos: “-O que é isso Pedro?” “-São as pedrinhas do chão...” revelando sensibilidade e desejo em registrar diferentes detalhes da fotografia. DERDIK traz que “...ao acabar o desenho, geralmente a criança para e olha o que fez: a ação registrada, a cena representada, a fantasia concretizada. O resultado também é importante para a criança”. (2020, p,62)

Aqui, nesta sessão, o telhado em formato triangular desaparece. A casinha da árvore ganha sua cobertura natural, que são os galhos e folhas. Pedro atento a fotografia percebeu seu registro e organizou sua representação gráfica. A fotografia foi um instrumento que despertou o início de um olhar focado na casinha observada e não em casas padrões que antes Pedro insistia em representar.

Observe o desenho do Pedro, detalhes significativos começam a surgir e tomar espaço em sua produção.

Figura 3 – Desenho segunda sessão



Fonte: Arquivo pessoal. Pedro, agosto/2021.

### ***1.6 Terceira sessão: Desenho de observação junto do objeto observado.***

1 contexto: Praça da escola

2 Material disponibilizado: caneta de retroprojektor, folha A4.

3 Relato da observação:

A terceira sessão aconteceu com uma observação presencial da casa da árvore. As crianças vão até a casinha. Primeiro, antes de desenhar, sobem na casinha, tocam na madeira e até arrancam e cheiram as folhas da árvore. Estabelecem contato direto com o objeto que está desafiando a linguagem do desenho. Eles têm tempo para brincar naquele espaço.

Nesta representação Pedro surpreende com os detalhes que representa. Ao iniciar seu desenho preocupa-se com as marcas que a madeira dos pilares apresenta, identificando-as com “X”. Ao iniciar o registro da árvore, pega uma folha da árvore para observar mais de perto, e a partir desta investigação começa a registrar as folhas seguindo um padrão por ele estabelecido, que evidenciam as nervuras das folhas. Fica tão concentrado nesse padrão que estabeleceu, que começa a contar cada linha que traça para que todas as folhas sejam parecidas.

Barbieri aponta que:

Fazer um desenho de observação não é reproduzir o que está sendo observado, mas tornar visível o que os olhos de cada criança selecionaram como importante no observado. Dessa forma, cada desenho é uma expressão pessoal. (BARBIERI, 2012, p. 101).

O desenho de Pedro revela uma criação singular, em que os estereótipos aos poucos deixam de aparecer majoritariamente e a casa da árvore passa a ter a representação a partir de seu olhar, revela sua interpretação e suas percepções.

As folhas e seus padrões naturais reconhecidos e representados por Pedro. Os pilares marcados pela madeira com seus veios naturais, as escadas e escorregadores, tudo estava ali, registrada detalhadamente por Pedro, que levou tempo nas suas investigações posteriormente

desenhadas.

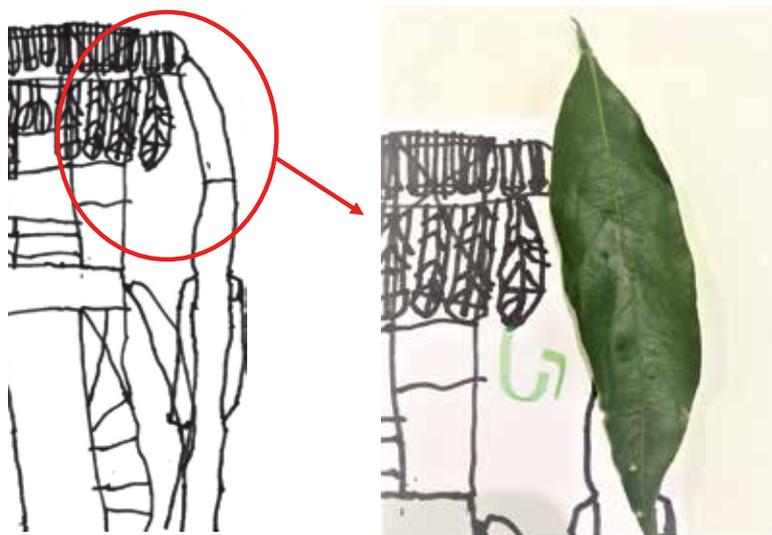
Observe a evolução deste registro, a 3ª sessão oportunizou um olhar reflexivo no desenho de Pedro.

Figura 4 – Desenho terceira sessão



Fonte: Arquivo pessoal. Pedro, agosto/2021.

Figura 5 – Detalhe ampliado da folha



Fonte: Arquivo pessoal, agosto/2021.

#### 1.7 Quarta sessão: Desenho de memória

Material disponibilizado: Caneta retroprojeter preta, folha ofício branca A4.

A última sessão retoma a proposta da primeira, em que as crianças representam a casa da árvore a partir das memórias. Os registros apresentam a ampliação gráfica das crianças. Em seu desenho Pedro traz elementos que já havia apresentado em outras sessões, seguindo alguns padrões (criados por ele), como o formato da casa, as folhas, os pilares de madeira (que eram seu ponto de partida) e acrescentando novos detalhes.

Seu desenho revela uma nova perspectiva, apresentando profundidade e dimensionalidade diferente do padrão habitual evidenciados na escada, banco e rampa.

Um outro detalhe que chama a atenção é um pequeno risco que aparece em seu desenho,

e o questiono:

“-Pedro o que é isso? Esse risquinho aqui?”

“-É um barbante que tem lá pendurado!”

-“Barbante?”

“-Sim, que a profe uma vez pendurou um saquinho com água colorida!”

Este pequeno detalhe acrescentado por Pedro em seu desenho revela que a investigação não acaba quando termina a sessão. E que além do proposto por mim, a observação da casa da árvore, o olhar do Pedro foi além, ele enxergou um pequeno barbante para meus olhos, mas que ao seu olhar, gerou inquietação, trouxe lembrança, curiosidade e levou a necessidade de tornar visível com seus traços este detalhe. Pedro foi além da casa da árvore, ele viu uma miudeza, como diria Manoel de Barros.

A memória também propicia um ato criativo. Ela não é somente restauração e repetição. A memória resgata lá do fundo da gaveta reminiscências que se tornam novos repertórios para novas associações. (...) a memória é aliada da imaginação. A memória retém dados, fatos, signos gráficos que nasceram de um presente, de uma atenção, de uma observação. São cartas na mão para serem lançadas: existem em potencial. A memória gera um espaço vivencial interpenetrando nas frestas do imaginário. (DERDIK, 2020, p.78)

Pedro olhou para o barbante, mas não era somente aquele fio que ele gostaria de registrar. Era a lembrança de uma vivência significativa que aconteceu naquele espaço. Uma memória afetiva. Esta foi a última sessão proposta e ao observar o desenho final, viu-se que o olhar de Pedro, trazia diferentes traços e diferentes possibilidades de graficamente manifestar sua interpretação da casinha da árvore.

Não interessava para Pedro se era a casinha da árvore simplesmente, para Pedro, desenhar aquele objeto solicitado remetia a boas lembranças. Que não passavam despercebidas, muito menos ficariam esquecidas em seu desenho.

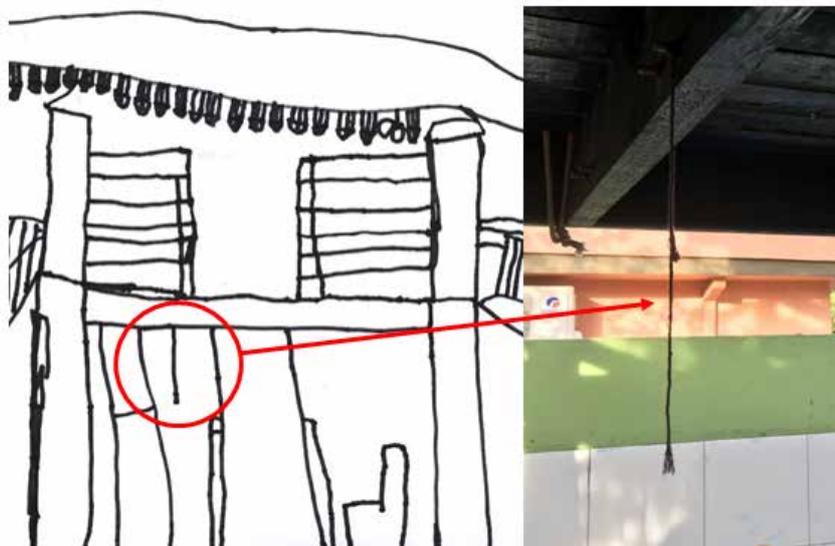
Veja o desenho de Pedro, e no detalhe o barbante que chamou sua atenção e mereceu aparecer em seu registro.

Figura 6 – Desenho quarta sessão



Fonte: Arquivo pessoal. Pedro, agosto/2021.

Figura 7 – Detalhe ampliado do barbante



Fonte: Arquivo pessoal, agosto/2021.

## Conclusão

Propor uma investigação gráfica para um grupo de crianças levou a possibilidade de investigação maior e principal sobre minha prática ao apresentar propostas de desenhos para as crianças que sou professora. Digo certamente, que o maior paradigma rompido foi o meu, pois fui constituída como uma professora em que desenhar na escola era passatempo ou restrito a produzir cartões para datas comemorativas e decorar cartazes de “trabalhos”.

Nós, educadores fomos formados em uma escola tradicional, onde o belo e o que tinha valor, eram padronizados e estereotipados, e para sermos bons, seguíamos à risca as orientações que recebíamos. Romper com os paradigmas propostos chega a nós, hoje educadores, como possibilidade de ampliarmos nosso olhar para os registros gráficos das crianças e também com olhar crítico sobre nossa capacidade de desenhar. Como nos lembra Barbieri, “aprendemos a desenhar, desenhando. Quanto mais desenhamos, mais possibilidades percebemos. O desenho é um jogo imaginativo, no qual podemos experimentar vários caminhos.” (2012, p.88)

A Investigação gráfica seguindo os 4 passos propostos são uma das muitas possibilidades que existem para ampliarmos a reflexão e olhar da criança sobre o objeto registrado. Criar espaços em que pequenos grupos e com diferentes sessões, oportunizaram que a cada registro que surgia, a ampliação gráfica acontecesse naturalmente, tendo Pedro contato com a casa da árvore de maneira direta ou revisitando suas memórias ao estar explorando este espaço com seus amigos. Como afirma, inquieta e desacomoda Diefenthäler, nesta sua constatação:

Se queremos enriquecer as produções gráficas das crianças, precisamos enriquecer as propostas que desenvolvemos com elas. precisamos ser professores criativos para que possamos alimentar os processos de criação na escola. (p.150, 2021)

E para conseguir isto, existe fórmula ou receita? Não! Exige de nós educadores, pesquisa e leituras, e confesso que ao longo do percurso desta constante constituição de ser professor, erros e acertos também. Que possamos explorar muitas materialidades, descobrirmos e brincarmos

com diferentes riscantes e deixar que estas marcas fujam dos papeis brancos de ofício. Que possamos experimentar a linguagem do desenho nós também adultos, para podermos ampliar nossa compreensão de mundo, nossa compreensão de arte, nossa compreensão sobre o desenho de uma “casinha”. Que nos deixemos tocar pelas minúcias e ouvir atentamente o que os desenhos das crianças nos comunicam. Que estejamos atentos e sinceramente comprometidos em não permitir que as reproduções e repetições de padrões de grafismos perpetuem em nossas escolas, oportunizando e valorizando a capacidade criativa e singular que as crianças tem de se comunicar graficamente.

Creio que a tarefa de um professor seja estar ao lado da criança e, quando necessário, por meio de intervenções focadas, promover aquela qualidade de relação que as crianças facilmente têm com as coisas que as circundam ou com o que estão fazendo. (VECCHI, 2017, p. 63).

Desejo, verdadeiramente, que mais professores, assim como eu, se inquietem e que essas inquietações promovam encontros mais de perto com as crianças que habitam nossas salas de referência, nossas escolas. Que estejamos ao lado das crianças. O percurso de investigação gráfica foi o meu pontapé inicial para entender a importância do rompimento de estereótipos, mas foi só o início desta caminhada de profundo respeito pela linguagem do desenho, umas das tantas que as crianças gentilmente usam para expressar e registrar o mundo. Que elas possam fazer isso livres e criativamente.

## Referências

BARBIERI, Stela. **Interações: onde está a arte na infância?** São Paulo:Blucher, 2012. 162p (Coleção InterAções)

DIEFENTHÄLER, Daniela Linck. A Arte Contemporânea como provocação para desconstrução dos estereótipos visuais infantis. In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. (orgs). **Arte contemporânea e docência com crianças: inventários educativos.** Porto Alegre, RS: Zouk, 2021.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: Desenvolvimento do grafismo infantil.** 3.ed. São Paulo: Panda Educação, 2020. 160p.

VECCHI, Vea. **Arte e criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância.** Trad. Thais Helena Bonini. 1.ed. São Paulo: Phorte, 2017. 328p.



# “VAMOS BRINCAR DE POESIA?”: PROJETO DE ESTUDOS EMF SOARES DE BARROS

*“LET’S PLAY POETRY?”: EMF SOARES DE BARROS STUDY PROJECT*

*Naiana Ortiz Boeno*

Secretaria Municipal de Educação de Ijuí, RS, Brasil

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v4i1.183>

Recebido em: 20.10.2022

Aceito em: 14.05.2023

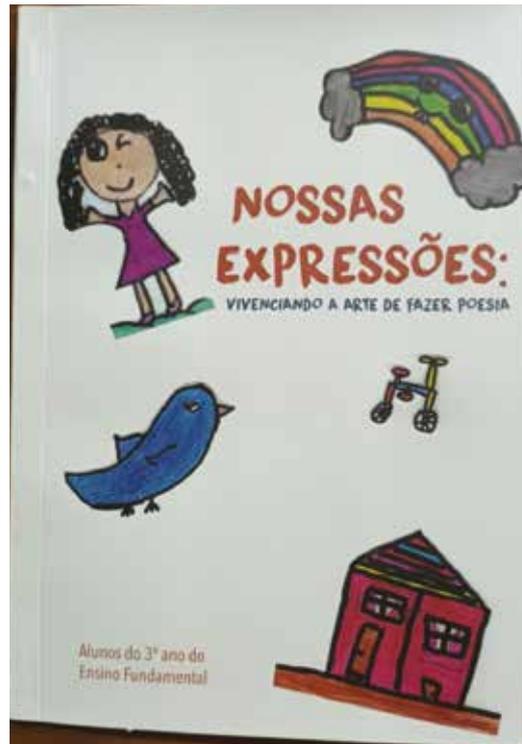
**Resumo:** Este trabalho consiste na explicitação e reflexão do projeto de estudos “Vamos Brincar de Poesia?”, elaborado e desenvolvido coletivamente, entre as professoras e as turmas envolvidas do terceiro ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Fundamental Soares de Barros, cujo foco principal foi a busca pela ampliação de saberes acerca do que é e como se compõe poesia como resultado de estudos, aliado na construção da aprendizagem e também como forma de expressão. Nesse sentido, houve a busca pelas respostas relacionadas ao assunto para estudo, unindo a interdisciplinaridade e a ludicidade com o interesse e a curiosidade das crianças, de acordo com cada faixa etária infantil. Desenvolver outras possibilidades de aprendizagem por meio de projetos de estudos, que envolvem conhecimentos de diferentes áreas do conhecimento e enfatizar outras linguagens se tornou um desafio para todos. Os resultados em termos de aprendizagem e envolvimento superaram o esperado pela efetiva participação das crianças e das famílias durante o desenvolvimento do projeto. E, para além disso, a percepção de que os estudos voltados para as diferentes formas de expressão e apreciação do mundo ao redor proporcionado pela poesia possibilitaram que as crianças percebessem o quão importante é a forma de comunicação, interpretação e leitura de mundo; e que as diferentes linguagens e o estudo se fundem; fazendo com que não apenas tenhamos uma visão harmoniosa dos seres e das coisas, mas também sejamos bem sucedidos ao se expressar com o coração.

**Palavras-chave:** aprendizagem; ludicidade; vivências; linguagens.

**Abstract:** This work consists of explaining and reflecting on the study project “Vamos Brincar de Poesia?”, Elaborated and developed collectively, among the teachers and the classes involved in the third year of Elementary School, whose main focus was the search for the expansion of knowledge about what poetry is and how it is composed as a result of studies, allied in the construction of learning and also as a form of expression. In this sense, there was a search for answers related to the subject for study, combining interdisciplinarity and playfulness with the children’s interest and curiosity, according to each children’s age group. Developing other learning possibilities through study projects, which involve knowledge from different areas of knowledge and emphasizing other languages has become a challenge for everyone. The results in terms of learning and involvement exceeded what was expected by the effective participation of children and families during the development of the project. And, in addition, the perception that studies focused on the different forms of expression and appreciation of the world around provided by poetry have enabled children to realize how important the form of communication, interpretation and reading of the world is; and that different languages and study merge; making sure that we not only have a harmonious view of beings and things, but we are also successful in expressing ourselves with the heart.

**Keywords:** learning; playfulness; experiences; languages.





## 1 Introdução

O projeto “Vamos Brincar de Poesia?” relata e analisa a experiência desenvolvida com crianças das turmas do terceiro ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Fundamental Soares de Barros, ao longo do primeiro semestre de 2019. O mesmo teve por objetivo oportunizar momentos de estudos aos alunos com diversas linguagens, sejam elas corporal, plástica, oral, escrita, sinestésica; ajustadas às diferentes situações diárias propostas; a fim de proporcionar a importância do estudo para a prática das diferentes linguagens e sua inter-relação com a escola. Para além disso, desenvolver práticas que permitam que os alunos expressem suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e, com isso, possibilitar avanços no processo de construção de significados.

## 2 Metodologia

As turmas dos três terceiros anos receberam a visita de uma bruxa que trouxe para as mesmas uma surpresa muito especial em seu caldeirão: livros de poesias para as crianças conhecer e estudar através dos conteúdos de sala, além de palavras rimadas aos pares para conhecer e trabalhar durante a pesquisa de como se faz poesia ao longo do projeto.

Durante um longo tempo, vários personagens interagiram com as crianças, como o mágico com sua caixa da “sorveteria das rimas”, contendo nele picolés com rimas aos pares; o pirata com seu baú contendo poesias que as crianças fizeram ao longo dos estudos, como sendo

seu tesouro para socialização, a “autora presente” trabalhada pelo Fundamental I em toda a escola; cujos livros de sua autoria são poesias que foram exploradas pelas crianças; a prenda com suas poesias e declamações, a fada para contar histórias com rimas. Alguns deram o pontapé inicial do projeto, enquanto outros engajavam-se ao longo dos estudos. As crianças fizeram perguntas, tiraram fotos e conheceram mais sobre os personagens e também sobre o projeto ao longo do período, em todos os momentos coletivos.

O projeto de estudos gerou-se em torno de uma pesquisa acerca da seguinte pergunta feita pelas crianças: “Como os escritores fazem para criar tanta poesia?”. Assim, a pesquisa estendeu-se para as outras turmas de terceiro ano (sendo 3 turmas), que acabaram por se envolver e buscar respostas junto aos estudos, levantamento de hipóteses e investigação mediante as mais variadas áreas do conhecimento, bem como junto à autora presente que acompanhou o estudo das turmas do início ao fim.

Então a turma procurou conhecer melhor as diferentes literaturas e agregar outros conhecimentos, outros conteúdos do ano em questão para aprimorar os saberes e enriquecer ainda mais o projeto.

Em português estudaram a exploração e interpretação de diferentes literaturas; o jogo dramático em grupos; o estudo da gramática através da literatura e do gênero poesia; o estudo das onomatopéias, a expressão oral e escrita; declamação; rimas e estrutura textual; jogo de memória das rimas; ampliação da criatividade e desenvolvimento de ideias; pescaria de colegas, em que cada peixe continha o nome de uma criança atrás e o colega deveria pescar alguém para falar sobre o projeto ou ler uma poesia; sorveteria das poesias, contendo na caixa poesias feitas pelas crianças para sorteio e socialização. Nos conteúdos de matemática, as turmas realizaram histórias matemáticas envolvendo a poesia e os conteúdos estudados até o dado momento e raciocínio lógico. Em religião, a turma aprofundou seus estudos na relação entre as pessoas e nos valores envolvidos na poesia e no cotidiano das salas, como mais uma forma de enriquecer as abordagens para criação de poesias. E como culminância do projeto, as crianças de todas as turmas confeccionaram e publicaram o livro de poesias das três turmas juntas, fazendo seu lançamento na escola junto a familiares, colegas de outros anos e imprensa local.

E a pergunta norteadora? Foi respondida! As crianças aprenderam o que é e como se faz poesia na prática!

Desta forma, vimos que era possível aprender de maneira lúdica e divertida sobre determinados assuntos relacionados aos nossos estudos e reflexões, tão presentes e tão importantes para a comunicação e expressão, desde a mais tenra idade, potencializando nossos saberes e fortalecendo o princípio da cultura reflexiva por meio de pequenos projetos.

### **3 Resultados e discussão**

A constatação de que as crianças, quando estão envolvidas em um estudo voltado para uma prática de sala que contemple os conteúdos pertinentes ao ano em que estão e à realidade fora do âmbito de sala vivenciada por elas, sua aprendizagem passa a se tornar um hábito diário, em que sua prática educativa se tornará parte das mais variadas ações realizadas ao longo de seu cotidiano infantil, como o ato de se comunicar com ludicidade e expressiva, consigo mesmo

---

ou com as pessoas, ao demonstrar contemplação às pequenas coisas da vida; aliando diferentes linguagens à maneira de se expressar; e estudar junto a ele de forma lúdica e divertida. Incorporar o que vivencia possibilita apropriar-se de todo um conhecimento que será compartilhado com o outro a partir de suas próprias ações, para além de outras formas de linguagens que a criança estabelece junto a seus pares.

O trabalho em sala nos mostrou que a ludicidade necessita, no caso do Fundamental I, permear este fazer pedagógico, instigando o imaginário da criança para que a criatividade amplie para horizontes mais longos. Além disso, aliar diferentes linguagens, com diversos recursos e técnicas faz com que o professor busque qualificar sua prática e também aprenda mais sobre os mais variados assuntos para, então poder estudar com seus alunos em sala.

#### **4 Conclusões**

Todo trabalho, quando realizado em conjunto, em prol de um objetivo único e com vistas a um resultado voltado para um crescimento mútuo, no caso da criança, em pleno desenvolvimento, possibilita visualizar no educador a satisfação de ver em torno da mesma seu crescimento enquanto sujeito que aprende e que pratica o que ela teve como experiência dentro de sala de aula.

A pretensão de que a prática das vivências aconteça realmente se faz visível e passa a fazer parte do cotidiano infantil com mais naturalidade, em que o envolvimento familiar complementa esse processo do aprender. Aprender com ludicidade, pesquisa, diálogo e participação faz da criança protagonista, um sujeito de valores e possibilita realçar sua potencialidade e criatividade.

## MATEMÁTICA NA PRÁTICA: SISTEMA MONETÁRIO

*Ivanete Scopel Antunes*

Secretaria Municipal de Educação de Ijuí, RS, Brasil

*Lúcia da Silva de Souza*

Secretaria Municipal de Educação de Ijuí, RS, Brasil

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v4i1.191>

Recebido em: 14.03.2023

Aceito em: 20.05.2023

**Resumo:** Este artigo descreve uma abordagem educacional inovadora para o ensino do sistema monetário no terceiro ano do ensino fundamental, alinhada com as diretrizes da BNCC. Através da criação de um “Bar Doce”, os alunos vivenciaram situações práticas de compra, venda e cálculos de valores. A atividade promoveu o desenvolvimento do cálculo mental, familiarizando as crianças com moedas e centavos reais. O artigo destaca a transformação da matemática em uma experiência prazerosa e desafiadora, incentivando o protagonismo dos alunos na resolução de problemas. Além disso, o sucesso do projeto possibilitou até mesmo a organização de uma segunda edição do “Bar Doce” e um passeio ao cinema com os lucros obtidos. Essa atividade proporcionou as crianças utilizarem o sistema monetário para fazer compras, vendas, comparar valores e resolver situações matemáticas, desenvolvendo o cálculo mental na moeda real e centavo.

**Palavras-chave:** Matemática. Cálculos. Valores.

**Abstract:** This article describes an innovative educational approach for teaching the monetary system in the third year of elementary education, aligned with BNCC guidelines. Through the creation of a “Sweet Bar,” students experienced practical situations involving buying, selling, and value calculations. The activity fostered the development of mental calculation skills, acquainting children with real coins and cents. The article highlights the transformation of mathematics into a pleasurable and challenging experience, encouraging student agency in problem-solving. Moreover, the project’s success even enabled the organization of a second edition of the “Sweet Bar” and a cinema outing with the profits gained. This activity provided children with the opportunity to use the monetary system for shopping, sales, value comparisons, and mathematical problem-solving, thereby enhancing mental calculations involving real currency and cents.

**Keywords:** Mathematics. Calculations. Values.

Atendendo as orientações da BNCC, tendo como objetivo desenvolver as habilidades e competências determinadas a cada ano, considerando a criança como protagonista, com o intuito de tornar a aprendizagem lúdica e significativa, para trabalhar o sistema monetário no 3º ano do ensino fundamental, organizamos um “bar com guloseimas”. Essa atividade proporcionou as crianças utilizarem o sistema monetário para fazer compras, vendas, comparar valores e resolver



situações matemáticas, desenvolvendo o cálculo mental na moeda real e centavo.

Para as crianças o aprendizado da matemática se tornou um momento prazeroso, divertido e gostoso, em que elas são desafiadas a ampliar seus conhecimentos sobre o sistema monetário, bem como a responsabilidade em solucionar problemas de compra e venda.

No primeiro momento as crianças receberam um bilhete informando às famílias sobre a proposta de trabalho, que teríamos venda de guloseimas, e se desejassem poderiam enviar dinheiro para que as crianças pudessem comprar.

O espaço foi organizado, tendo os produtos identificados com plaquinhas contendo nomes e valores, para que as crianças visualizassem o custo de cada produto que variavam de R\$ 0,10(dez centavos) a R\$ 2,00 (dois reais). A turma sugeriu alguns nomes para o espaço, sendo o mais votado “BAR DOCE”. A seguir, as crianças visualizaram os produtos calculando valores de diferentes produtos e também, o valor dos produtos escolhidos compra. O dinheiro que tinha era suficiente? Teria troco? Quanto? Poderia ou não comprar outro doce? Qual?

Chegado o momento de vivenciar, comprar e degustar eram questionados sobre os valores do produto adquirido: o valor foi suficiente? teve troco ou não? Alguns alunos participaram do atendimento aos colegas cobrando, entregando e fazendo troco.

Ao retornar para sala foi o momento de compartilhar as aprendizagens da doce experiência, registrar, calcular valores de diferentes produtos, onde realizamos cálculos mentais de adição e subtração a seguir realizaram diferentes registros através registros gráficos.

Devido a empolgação, empenho das crianças e também sobrado guloseimas tivemos a 2ª Edição do Bar Doce, onde as crianças em alguns momentos atendiam os clientes e, em outros eram os consumidores.

O resultado desse trabalho foi muito gratificante para nós e para as crianças, além da aprendizagem lúdica e do protagonismo infantil, com o lucro do Bar Doce pagamos o transporte e ingresso para a turma ir ao cinema assistir o lançamento do filme “O Rei Leão”.

## POR DETRÁS DOS CONTOS DE FADAS

*Naiana Ortiz Boeno*

Secretaria Municipal de Educação de Ijuí, RS, Brasil

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v4i1.182>

Recebido em: 17.10.2022

Aceito em: 16.05.2023

**Resumo:** Este trabalho apresenta uma reflexão e explicitação sobre os maravilhosos contos de fadas, foco principal é a busca pela interpretação das histórias, a interdisciplinaridade e estudos de forma lúdica e divertida, aliando o interesse das crianças e à cada realidade infantil de uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola Municipal do município de Ijuí. Aliar as novas possibilidades de aprendizagem através da literatura clássica e contemporânea torna-se um desafio para o grupo e professora e, ao final, são obtidos resultados muito além do esperado em termos de aprendizagem da turma, com a constatação de que a projeção de algo, individual ou coletivamente, quando bem estruturado e coeso, possibilita nos levar a horizontes mais longos.

**Palavras-chave:** ludicidade; aprendizagem; literatura; envolvimento.

**Abstract:** This work presents a reflection and explanation about the wonderful fairy tales, the main focus is the search for the interpretation of the stories, the interdisciplinarity and studies in a playful and fun way, combining the children's interest and each child's reality of a class of the third year of elementary school at a municipal school in the municipality of Ijuí. Combining new learning possibilities through classical and contemporary literature becomes a challenge for the group and the teacher and, in the end, results are obtained that go far beyond what was expected in terms of learning for the class, with the realization that the projection of something, individually or collectively, when well structured and cohesive, makes it possible to take us to longer horizons.

**Keywords:** ludicity; learning; literature; involvement.

Os famosos contos maravilhosos, ou contos de fadas, advindos da Europa, nascidos em meados do século XVI e adaptados para as crianças a partir do século XIX, tinham por objetivo auxiliar os camponeses a passar por longas noites de inverno. Elas falavam da crueldade, da natureza, da fome e da violência; além, é claro, dos perigos externos. Esses camponeses tinham por costume rodear uma clareira de fogo e, ao uivo dos lobos, ouvir e contar histórias que se misturavam entre lenda e realidade. As crianças, naquela época, ficavam junto aos adultos, pois se tinha outra visão (e importância) de infância a que se temos nos dias atuais. Essa nova versão da infância, datada no século XIX, trouxe consigo questões relacionadas aos contos de fadas que interessaram diretamente para as crianças; visto que a ludicidade passou a fazer parte do cotidiano da contação, com versões adaptadas para elas e, aparentemente, essas histórias deram aos pequenos a possibilidade de identificar-se com os personagens que por elas perpassam. Porém, o que se sabe, é que cada conto maravilhoso tem uma versão original e que,



mesmo que sua essência tenha permanecido a mesma ao longo dos tempos, muitos detalhes são “mascarados” ou transformados para o público infantil. Alguns contos contemplam o medo da agressividade sexual dos pais, assim como a rejeição inconsciente de algumas mães por seus filhos. A rivalidade das mães com suas filhas, como em Branca de Neve e Cinderela, a sobrevivência ao abandono, como em João e Maria e Pequeno Polegar; ou então a expulsão do seio familiar vivido pelo Patinho Feio. Essas e muitas outras histórias tratam, na verdade, de situações reais vivenciadas até nos tempos atuais, mas contadas de forma subliminar para que a criança se encante e compreenda em seu inconsciente cada situação.

Percebemos, por exemplo, na história de Chapeuzinho Vermelho, criada em 1697, na França, que houve várias versões que foram sendo suavizadas para encaixar-se no público infantil: hoje dita como uma fábula com a moral de que “quem transgride as regras se expõe ao perigo”, tinha anteriormente, como foco, tratar da perda da inocência, da curiosidade sexual, das fantasias de sedução por um adulto, sem contar do papel do medo na construção da função paterna. Então, assim como esse conto, outros também possuem caráter educativo, mas voltado para histórias adultas; o que hoje sobrepõe a ludicidade e a inocência em cada assunto abordado.

Da mesma forma, o medo, a expectativa e a ansiedade são alguns dos sentimentos trabalhados nas crianças mediante os contos de fadas, pois a tão temida bruxa e o horrível lobo mau estão entre os primeiros a serem pedidos para se contar e recontar suas histórias e proezas... assim, a criança, além de buscar entender a lição que se pode aprender com cada história, também aprende a trabalhar cada sentimento vivenciado em cada situação lúdica de aprendizagem e divertimento.

Muitos contos de fadas contemporâneos estão se agregando cada vez mais ao repertório de histórias infantis. Mesmo com uma moral, eles encantam crianças de todas as idades e entrelaçam-se aos contos tradicionais formando um elo de ligação que permite à criança imaginar, formular suas hipóteses e tirar suas conclusões a cerca de cada personagem, de cada cena, de cada desfecho.

De fato, mesmo com diferentes versões, com situações inusitadas, diferentes climas em cada conto, os contos de fadas são os queridinhos das crianças que, não apenas se divertem ao ouvir, mas também ampliam seu conhecimento de mundo, (re)conhecem e trabalham seus sentimentos e entram no mundo da fantasia, querendo desvendar mistérios e transformar-se nos mais variados personagens que vivem dentro delas... e como nos diz Diana e Mario Corso: “Entre as heranças simbólicas que passam de pais para filhos, certamente, é de inestimável valor a importância dada à ficção no contexto de uma família. Afinal, uma vida se faz de histórias – a que vivemos, as que contamos e as que nos contam.”

# FORMAÇÃO PARA OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS: QUEM REALIZA A FORMAÇÃO CONTINUADA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO?

*FORMAÇÃO PARA OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS: QUEM REALIZA A FORMAÇÃO  
CONTINUADA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO?*

*Isaura Francisco de Oliveira*

Universidade do Estado da Bahia, Salvador, BA, Brasil

*Danilo Oliveira Pereira*

Escola Municipalizada Arnaldo Cardoso, Riacho de Santana, BA, Brasil

*Zenaide Alves Pereira*

Colégio Estadual Tiradentes, BA, Brasil

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v4i1.217>

Recebido em: 20.07.2023

Aceito em: 16.08.2023

**Resumo:** Na atualidade o coordenador pedagógico tem a função de articulador, formador e transformador. É também o responsável pela formação continuada dos profissionais da escola. Mas, quem faz a formação continua a do coordenador pedagógico? Este estudo apresenta, através de relatos de experiências de coordenadores pedagógicos, as memórias da Formação Continuada Territorial ocorrida no ano 2022. Tomamos como metodologia a abordagem qualitativa, que aconteceu a partir das memórias dos colaboradores dessa pesquisa no intuito de obter profundidade nas questões trabalhadas. O texto caracteriza-se como um relato descritivo das experiências onde três coordenadores pedagógicos, sendo dois da Rede Municipal de Ensino de Riacho de Santana/BA e um da Rede Estadual do Estado da Bahia refletem sobre sua prática cotidiana e as implicações ocorridas a partir da participação da formação continuada territorial.

**Palavras-chave:** Memórias. Formação continuada. Formação Territorial. Coordenação pedagógica.

**Abstract:** Currently, the pedagogical coordinator has the role of articulator, trainer and transformer. It is also responsible for the continuing education of the school's professionals. But who does the continuing training of the pedagogical coordinator? This study presents, through reports of experiences of pedagogical coordinators, the memories of the Territorial Continuing Formation that took place in the year 2022. We took as a methodology the qualitative approach, which happened from the memories of the collaborators of this research in order to obtain depth in the questions worked. The text is characterized as a descriptive account of the experiences where three pedagogical coordinators, two from the Municipal Education Network of Riacho de Santana/BA and one from the State Network of the State of Bahia, reflect on their daily practice and the implications that occurred from the participation in territorial continuing education.

**Keywords:** Memories. Continuing training. Territorial Formation. Pedagogical coordination.



## Introdução

A escola contemporânea é compreendida como um espaço de organização diversificada, cultural, social e humana, em que a participação dos sujeitos envolvidos no processo é de suma importância para o desenvolvimento educacional e, dentro desse contexto, insere-se a figura do coordenador pedagógico. O coordenador pedagógico tem a função de articulador, formador e transformador. Este profissional atua como mediador entre currículo e professores; gestores e professores; professores e pais. Como articulador fornece condições para que os professores trabalhem coletivamente as propostas curriculares. Como formador, ele trabalha com atividades de formação continuada. Como transformador, ele ajudar ao professor a ser reflexivo e crítico em sua prática. Além de ser um dos principais responsáveis pelo acompanhamento, desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos alunos, apoiando-os diretamente em suas dificuldades e ainda pela construção e articulação coletiva do Projeto Político Pedagógico, conforme mencionado na pesquisa.

Este é o profissional responsável pela organização do trabalho pedagógico da escola e dentre as atribuições é também responsável pela formação continuada dos professores. Contudo, quem cuida da formação continuada dos coordenadores? Como esta acontece? Em que momento o coordenador pedagógico estuda e planeja o seu fazer cotidiano?

Estes questionamentos estão presentes no processo formativo e profissional dos coordenadores pedagógicos e oportunamente no ano de 2019 a Secretaria da Educação do Estado da Bahia, por meio do Instituto Anísio Teixeira (IAT), passou a ofertar a Formação Continuada Territorial. Uma ação que propositiva de Formação Continuada em contexto profissional para Coordenadores(as) Pedagógicos(as), Gestores(as) Escolares e Equipes Técnicas, das redes municipais que fizeram a adesão ao regime de colaboração e, também aos educadores da rede estadual.

A Formação Continuada Territorial contemplou os educadores e equipes técnicas que atuam do 6º ao 9º ano de ensino fundamental e no ensino médio. Oportunamente o município de Riacho de Santana - Bahia, fez a adesão e tornou possível a participação dos gestores escolares na formação e é desta formação que despontam as reflexões presentes neste artigo.

Este trabalho, resulta das memórias da formação e focaliza narrativas de três coordenadores pedagógicos. Dois dele que atuaram, no ano de 2022, em uma escola pública municipal, localizados no município de Riacho de Santana/BA. A terceira atua como coordenadora pedagógica em uma escola estadual, com a implantação do Novo Ensino Médio. Os três coordenadores são licenciados em pedagogia e, possuem experiências formativas distintas. O recorte por este ano, justifica-se por esta ser uma experiência inovadora a formação continuada de coordenadores pedagógicos, ofertada pelo governo do Estado da Bahia, sendo a primeira experiência de formação continuada para os três coordenadores pedagógicos, na perspectiva da ação-reflexão-ação.

A intenção é refletir sobre a importância da formação continuada territorial na tentativa de depreender o que significa ser coordenador/coordenadora nesse espaço e, ao mesmo tempo, pensar a partir das memórias formativas o fazer profissional num ambiente tão peculiar quanto a escola pública. Assim, enquanto narram suas vivências, os coordenadores também se percebem num processo de constituição de si inquietante e, conforme os desafios se apresentam em seus cotidianos profissionais, versões de si vão sendo (re) construídas constantemente.

Para orientar esta escrita, a pergunta gerativa narrativa voltou-se para a trajetória de vida e profissional dos participantes e reflete as interfaces entre o saber técnico e o saber pedagógico voltadas para o desenvolvimento de sua prática. Neste sentido, apresentamos nossas reflexões a partir das memórias narradas sobre a formação continuada territorial e as implicações desta para a prática cotidiana na coordenação pedagógica em escolas públicas municipal e estadual, situadas em Municípios do interior do estado da Bahia.

As ações propostas pela formação continuada foram desenvolvidas apenas na escola pública municipal, locus de atuação de dois dos coordenadores pedagógicos, porém os pesquisadores moram no município de Riacho de Santana. O Colégio Estadual Tiradentes, localiza-se em Oliveira dos Brejinhos, é o locus de atuação de uma das coordenadoras, porém neste ano está implantando o Novo Ensino Médio e será objeto de estudos em análises futuras.

As análises estão fundamentadas em autores considerados referência nas pesquisas sobre formação de professores: Nóvoa (1992, 1995); Placco (2012, 2018); Garcia (2010) entre outros.

## **2 O locus de atuação e espaço de reflexão dos coordenadores: a escola**

Almeida e Placco (2018, p. 24-25) ao abordarem o trabalho do coordenador pedagógico, partem do pressuposto que “cada escola é única, assim como os sujeitos que as constituem”, neste sentido, apresentamos aqui o locus deste trabalho. O espaço de atuação dos coordenadores pedagógicos é uma escola pública municipal situada no município de Riacho de Santana, que está localizado na zona fisiográfica do Médio São Francisco e situado no Vale do São Francisco, faz fronteira com os municípios de Macaúbas, Igaporá, Matina, Palmas de Monte Alto e Bom Jesus da Lapa. O acesso à região, a partir de Salvador, se dá inicialmente pela BR-324, que liga Salvador a Feira de Santana, e a partir daí através da BR-430 até Riacho de Santana.

O município conta com uma população de 30.651 habitantes distribuídos em uma área de 3.183,897 Km<sup>2</sup>. A rede municipal de ensino atende a 4.699 alunos distribuídos em 25 unidades escolares que ofertam o ensino fundamental e 18 extensões de Educação infantil. Para dar conta desses espaços, o município conta com 25 coordenadores pedagógicos (SMERS, 2022).

A Escola Municipalizada Arnaldo Cardoso, antes localizada na zona urbana na Avenida Duque de Caxias, Centro, atualmente funciona à Rua D. Pedro I, S/nº, Bairro São Rafael De acordo ao Projeto Político Pedagógico (2017) a escola foi inaugurada em setembro de 1972 na gestão do prefeito do município Sr. Alcides Cardoso Coutinho, recebendo o mesmo nome em homenagem ao então prefeito, até então o Grupo escolar Arnaldo Cardoso iniciou suas atividades letivas em 16 de março de 1973, atendendo a uma clientela oriunda de comunidades do meio rural do município. Bem como as classes carentes moradoras de bairros populares do perímetro urbano. No respectivo ano de inauguração das atividades letivas a escola contava com apenas 4 (quatro) salas de aulas e o quantitativo de 100 alunos matriculados nas primeiras séries do ensino fundamental.

Apenas em 1998 o grupo escolar Arnaldo passa a atender a Educação de Jovens e Adultos no período noturno com 4 (quatro) turmas, atendendo a um total de 135 alunos, com idades entre 15 a 75 anos, advindos de bairros periféricos e inicialmente com um trabalho que abrangia leitura e escrita (PPP, 2017).

No ano de 2022 a escola atende alunos da Educação Básica (Ensino regular) Anos Finais e Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EPJAI) anos iniciais e anos finais. A EPJAI está organizada Tempos Formativos I e II e Eixos Formativos I, II, III, IV e V, conforme Referencial Curricular Municipal (RCM), 2021.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP, 2022) os alunos são provenientes de camada social de baixa renda, onde os pais não possuem condições de ajudar seus filhos em casa, pois não têm tempo e muitas vezes nem instrução para isso. Ocorre também a instabilidade familiar uma vez que atendemos inúmeros casos de alunos provenientes de famílias incompletas, que moram com avós, padrastos, madrastas e tios. A vida familiar do aluno reflete diretamente em sua vida escolar. Convivemos diariamente com alunos em que falta de diálogo e incentivo ao estudo, aos valores e a vida social, acaba por desmotiva-los aos estudos. Neste contexto desafiador, a figura do coordenador pedagógico é de suma importância.

Quanto ao espaço físico a escola esta apresentado na figura 2 e descrito a seguir.

Figura 2 – Foto da Escola Municipalizada Arnaldo Cardoso



Fonte: Arquivo da Coordenação

Atualmente a escola com uma nova localização possui 12 salas de aula, 1 banheiro feminino e 1 banheiro masculino, 1 banheiro para os professores, 1 banheiro para os funcionários, 1 quadra poliesportiva, 1 Cantina, 1 Sala para os professores, 1 Sala da diretoria onde também funciona a coordenação acadêmica e a secretaria, a escola também possui um espaço para leitura e conta também com 1 Sala da equipe técnica e assistência social.

A escola atende atualmente 576 alunos do ensino fundamental, Anos iniciais, Anos Finais e EJA nos turnos matutino, vespertino e noturno. A escola conta com o quantitativo de 42 professores, destes 11 são professores da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas -EPJAI. Posto estas informações a E.M.A.C tem por missão “respeitar e valorizar as experiências de vida e de mundo do educando, das suas famílias e da equipe gestora que compõe o corpo de funcionários da referida escola” (PPP, 2017).

Neste ano de 2002 a escola atende 567 alunos conforme apresentado no quadro 1.

Quadro 1 - Quantidade de alunos matriculados na escola no ano de 2022.

ETAPA DE ENSINO	MATRÍCULAS
Ensino Fundamental Anos Iniciais (EJA)	19
Ensino Fundamental Anos Finais	431
EJA (Educação de Jovens e Adultos) anos finais	101
Educação Especial	25
Total	576

Fonte: Dados da escola, 2022.

A escola conta na equipe gestora com uma diretora formada em letras, com literatura, é também Bacharel em Direito. A mesma possui 11 anos de experiência na docência e este é o segundo ano na direção da escola.

O vice diretor é formado em Matemática, já atuou como diretor da escola e possui 21 anos de experiência entre a direção e a vice direção desta instituição.

A escola conta com dois coordenadores pedagógicos: 01 que atua no ensino fundamental, anos finais e outra que atua na educação de jovens e adultos. Além da graduação em pedagogia e de ambos atuarem como coordenador pedagógico, ambos iniciaram seu fazer profissional em uma escola do campo, e já atuaram na mesma escola. A coordenadora pedagógica atuou de 1990 a 1997 e o coordenador pedagógico atuou no ano de 2021. Agora, juntos na mesma escola, atuando como coordenadores pedagógicos.

### **3 Tecendo saberes sobre a experiência que nos passa, que nos acontece, que nos toca: a contribuição da formação continuada territorial para o fazer pedagógico**

Refletir sobre saberes construído por meio da experiência que “nos passa, que nos acontece, que nos toca” (Larrosa, 2002) com um olhar sobre formação continuada vivenciadas no exercício da coordenação pedagógica no cotidiano do trabalho escolar e as influências que essa formação exerce na implementação agenda do coordenador pedagógico que atua em um escola pública municipal que oferece o ensino fundamental II nas modalidades regular e Educação de Jovens e Adultos, tornou-se fio contudo desse estudo.

Para Larrosa (1994, p. 43), a experiência de si o que o sujeito oferece de si mesmo a seu próprio ser [...] quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra [...]. No cotidiano escolar, o coordenador pedagógico é desafiado a desenvolver, progressivamente, saberes oriundos do próprio processo de trabalho. E é exatamente o desenvolvimento desses saberes que exige do coordenador tempo, prática, experiência, liderança, humildade, proatividades, etc.

Os coordenadores pedagógicos que atuam nesta escola (autores deste relato) neste ano de 2022 trabalham na mesma escola. Contudo, em anos anteriores, quando começou a formação territorial, trabalhavam em escolas distintas: Oliveira (coordenadora) trabalhava na Escola Municipalizada Arnaldo Cardoso, localizada na Sede do Município e Pereira (coordenador), na Escola Municipal Porphyrio Castro, Zona rural. Ambos reconhecem que o trabalho do coordenador era um trabalho muito solitário. Hoje trabalhando na mesma escola é possível estudar, planejar, trocar informações coletivamente.

Esse trabalho pretendeu apresentar reflexões a partir das memórias narradas sobre a formação continuada territorial e as implicações desta para a prática cotidiana na coordenação pedagógica de uma escola de médio porte situada em um município do interior do estado da Bahia.

Como dito anteriormente, o trabalho de um coordenador pedagógico é muito solitário e muitas vezes burocrático e intenso, uma vez que lhe é exigido nesse processo, organizar e coordenar o trabalho de uma instituição escolar. É preciso considerar que o papel do coordenador pedagógico vai além das situações formais do ambiente escolar e de suas funcionalidades, pois além de resolver situações e articular tomadas de decisões coletivas, ele atua na escola questões burocráticas, disciplinar e organizacional.

Compreende-se então, que o papel da coordenação pedagógica dentro de um contexto formativo constante implica profissionalismo, uma vez que sua principal função na educação é a busca pela qualidade, por meio de sua atuação pedagógica.

Para Larrosa Bondía (2002, p. 21), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Desta maneira, a experiência está diretamente relacionada com o homem, aliás, só se realiza pelo homem. “A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 21). Merleau-Ponty (1996, p. 165) completa dizendo que “[...] a experiência não é descoberta mas inventada, ela nunca é dada como o fato, é sempre uma interpretação provável”. Mas qual será a relação entre a experiência e a razão da qual falava Platão? Para Larrosa Bondía (2002, p. 27), “a experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida”. Neste sentido, não podemos criar uma dicotomia entre esses conceitos, pois um depende do outro, e só existem a partir do momento que caminham juntos.

[...] se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo (Larrosa Bondía, 2002, p. 27).

E é dessa experiência que falamos. Das experiências formativas, pois entendemos que a caminhada de formação profissional é processual, cadenciada, atemporal, longa, porém, necessária. Passar por processos de formação inicial e continuada como busca individual ou em serviço, dialogar e trocar experiências com colegas mais experientes, nos capacita a repensar suas práticas e nos instrumentaliza com novas possibilidades de atuação profissional.

Para dar conta dos desafios da coordenação pedagógica, a formação continuada territorial nos ajudou a pensar a agenda do coordenador e o plano de ação dos coordenadores. Em relação à agenda da coordenação pedagógica, segue as mesmas orientações, porém com atividades diferenciadas. Assim, essa atividade fizemos coletivamente, considerando, como foi dito anteriormente, apenas a escola municipal. O quadro 2 foi elaborado para a agenda da coordenação pedagógica 2022, como exercício prático da formação continuada territorial.

Quadro 2 Cronograma da agenda da coordenação pedagógica 2022

AÇÕES ESTRATÉGICAS	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Agos	set	out	nov
Reuniões para elaboração das atividades que nortearão a Semana Pedagógica;	X									
Encontros para a elaboração do plano de ação;	X	X								
Participação ativa na Semana Pedagógica;		X								
Elaboração de planejamento anual quinzenal;		X	X							
Implementação da rotina pedagógica;		X	X							
Organização e participação nas reuniões de pais e mestre;		X			X			X		X
Orientação e acompanhamento sobre o preenchimento do diário de classe e relatórios;		X		X		X		X		X
Orientação aos professores em conjunto ou individual;	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Acompanhar o desempenho acadêmico dos alunos, através de registros orientando os docentes para criação de atividades diferenciadas aos que tiverem desempenho insuficiente;		X		X		X		X		X
Implementação de projetos pedagógicos a serem trabalhados na sala (Projetos: reciclagem, bullying e meio ambiente)			X				X	X	X	
Organização e acompanhamento dos projetos estruturantes ( Projetos de leitura, Bazar solidário, Olimpíada do Conhecimento, campeonato interclasses, Projeto filmografia na escola: diversidade étnico-racial		X		X		X		X		X
Acompanhamento e avaliação dos projetos;		X		X		X		X		X
Incentivar e prover condições para viabilização de projetos de leitura em sala de aula.		X		X		X		X		X
Realização de formação continuada, em serviço com os profissionais da educação.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Atualização do Regimento Escolar.				X						
Reunião com os pais ( coletivamente, por turmas e sempre que necessário)										
Acompanhamento da execução da rotina pedagógica diária										
Participar da formação continuada oferecida pelo município	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Participar da formação continuada Territorial oferecida pelo IAT	X		X		X		X		X	

Fonte: Plano de ação de coordenação pedagógica

Como pode ser evidenciado no quadro acima, deixamos espaço para a nossa formação continuada, pois, compreendemos que participar da formação continuada da Secretaria Municipal de Educação é condição indispensável para discutirmos as demandas locais e reafirmarmos a proposta pedagógica do município dentro da escola.

A participação na formação territorial representou a continuidade de uma formação que na qual já estávamos engajados e que nos possibilitava conhecer e compreender outras realidades para planejarmos novas possibilidades.

Para o coordenador Pereira a formação territorial neste ano de 2022 foi muito importante pois, durante a formação foi discutido sobre interdisciplinaridade, plano de ação e a construção da agenda do coordenador, a partir de princípios fundantes ao exercício da coordenação.

Essa formação foi significativa, pois por meio da formação e da troca de experiência entre os vários municípios presentes foi possível vislumbrar novas possibilidades de trabalho. Nos permitiu (re)significar nosso plano de ação e orientou na elaboração da agenda de trabalho, incluindo nela a formação continuada dos professores e a nossa própria formação (Pereira, Coordenador )

A coordenadora Oliveira começou a participar no ano de 2019, contudo, em função da carga horária de trabalho e dos desafios impostos pela coordenação no contexto da Pandemia, nos anos de 2020 e 2021, nem sempre foi possível estar presente nas formações, mesmo que virtuais.

Neste ano de 2022, com dois coordenadores pedagógicos na escola, tornou possível a participação. Em relação à organização

O trabalho de coordenação pedagógica é muito prazeroso, quando todos compartilham do mesmo ideal. Contudo, não tem como negar que é também extremamente desafiador. E contar com outro coordenador pedagógico para estudos, planejamentos e acompanhamentos dos projetos estruturantes da escola, tem sido muito significativo. Quanto à formação tem contribuído, inclusive com a formação continuada que realizamos na escola, com nossos professores (Oliveira, Coordenadora ).

Compreendemos que o coordenador pedagógico é o profissional que atua na organização do trabalho pedagógico a partir da articulação coletiva do Projeto Político Pedagógico, no acompanhamento e orientação das ações docentes, e na organização da formação continuada. De acordo com a Lei nº 11.738/2008, o coordenador pedagógico daqueles profissionais que “desempenham atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais” (BRASIL, 2008).

Uma das atribuições do coordenador pedagógico é a formação continuada dos professores que atuam na escola, neste sentido, a escola precisa, de fato, se transformar no locus de desenvolvimento profissional docente (NÓVOA, 1995; GARCIA, 1999; IMBERNON, 2010).

Para dar suporte pedagógico à docência, o coordenador, também precisa de participar de momentos de formação continuada.

#### **4 Considerações finais**

O estudo realizado evidenciou que os coordenadores pedagógicos produzem saberes por meio dos quais compreendem e interpretam sua prática, tendo como suporte a formação continuada territorial. Em relação ao trabalho do coordenador pedagógico, compreendemos que experiência de trabalhar em dupla, ou seja, em uma escola na qual dois coordenadores trabalham juntos é muito significativa. E para a coordenação que atua sozinha em uma escola, o trabalho pedagógico é muito solitário.

Esta experiência de formação continuada têm enriquecido nosso fazer pedagógico uma vez que corroboramos com Nóvoa (2005, p. 25) quando este nos afirma que “a formação continuada [...] se constrói através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de sua identidade pessoal”.

Ao refletir sobre seus saberes e sua relação com esses saberes, os coordenadores priorizam, os saberes denominados práticos ou da experiência. O que caracteriza, de um modo global, esses saberes práticos ou da experiência é o fato de se originarem da prática cotidiana da profissão e serem por ela validados.

Cotidianamente partilhávamos, nossos saberes mediante as atividades produzidas, modos de fazer e de organizar a agenda do coordenador pedagógico, de preparar atividades de intervenção e de avaliação processual, etc. Trocavam informações sobre os alunos e dividiam um saber prático sobre sua atuação.

Por fim, ao apresentarmos nossas reflexões a partir das memórias narradas sobre a formação continuada territorial e as implicações desta para a prática cotidiana na coordenação pedagógica, constatamos que a formação inicial é importante, mas a formação continuada é imprescindível para fortalecer o trabalho da coordenação pedagógica em seu espaço de atuação.

## Referências

- ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N.S. **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. São Paulo: Loyola, 2018.
- BRASIL, **Lei nº 11.738/2008**. Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Ministério da Educação, 2008.
- CARDOSO, Arnaldo. **Escola Municipalizada Arnaldo Cardoso**. Projeto Político Pedagógico 2023/2024. Riacho de Santana, 2022
- GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. 2ed. Porto Editora: Portugal, 1999.
- IMBERNON, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- LARROSA BONDÍA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. 2002.
- LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Tradução: Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autentica, 2004.
- NÓVOA, Antônio. (org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.
- NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Os Professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- NOVOA, Antônio. Org. **Os professores e sua formação**. Dom Quixote. Lisboa, 1995.
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.) **Os Professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-92.
- PLACCO, V. M. N. de; SOUZA, V. L. T. de; ALMEIDA, L. R. de. **O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas**. Cad. Pesqui., São Paulo, v. 42, n. 147, p. 754-771, Dec. 2012.



## SAÚDE DO HOMEM EM SITUAÇÃO DE RUA, MORADORES DE CASA DE PASSAGEM: RELATO DE CASO

*THE IMPACTS OF SOCIAL ISOLATION ON THE ELDERLY'S LIFE WITH A FOCUS ON MENTAL HEALTH*

*Alexsandro Narciso de Oliveira<sup>1</sup>*

*Maria Helena Brizido Marinho Barreto<sup>2</sup>*

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v4i1.265>

**RESUMO:** Vimos que a demanda de Migração no Brasil cresceu muito; dados Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística sobre o deslocamento da população brasileira indicam a diminuição da migração interna e a tendência de permanência ou de retorno de moradores aos seus estados de origem. Com isso, as pessoas que não conseguem voltar para suas cidades, vivem de subemprego, ou em estado de miséria, sendo assim menos favorecidas, a saúde, a programas sociais, por motivos de pré-conceito e/ou preconceito. O sistema de saúde no Brasil vem se organizando revela que a maior parte do atendimento de atenção básica privilegia grupos populacionais considerados mais vulneráveis, por meio de ações programáticas voltadas para a saúde da mulher, da criança e do idoso, pouco favorecendo a atenção à saúde do homem. No entanto há dificuldade deste morador de rua, ir as unidades de saúde pública e reconhecer suas necessidades em saúde, cultivando o pensamento de rejeição, devido sua posição social. A forma como o sistema de saúde no Brasil vem organizando revela-se que a maior parte do atendimento de atenção básica privilegia grupos populacionais considerados mais vulneráveis, por meio de ações programáticas voltadas para a saúde da mulher, da criança e do idoso, pouco favorecendo a atenção à saúde do homem. A problemática e a consideração de que há dificuldade deste morador de rua, a ir as unidades de saúde pública municipal, dificuldade em reconhecer suas necessidades em saúde, cultivando o pensamento de rejeição, devido sua posição social. E, que muitos rejeitam a possibilidade de adoecer, mantendo uma postura cultural de vulnerabilidade masculina, de seu papel social de provedor e de herói, de nunca adoecer.

**INTRODUÇÃO:** Vimos que a demanda de Migração no Brasil cresceu muito; dados Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre o deslocamento da população brasileira indicam a diminuição da migração interna e a tendência de permanência ou de retorno de moradores aos seus estados de origem. Com isso, as pessoas que não conseguem voltar para suas cidades, vivem de subemprego, ou em estado de miséria, sendo assim menos favorecidas, a saúde,

1 Mestrando em Gestão de Cuidados da Saúde pela Must University. Especialista em Saúde Mental e Dependência Química pela Faculdade Faveni.

2 Mestrado em Engenharia Biomédica pela UMC - Universidade de Mogi das Cruzes.



a programas sociais, por motivos de pré-conceito e/ou preconceito. Ou mesmo por ignorância e/ou conhecimento de leis que os amparam. Cito moradores de rua. O sistema de saúde no Brasil vem se organizando revela que a maior parte do atendimento de atenção básica privilegia grupos populacionais considerados mais vulneráveis, por meio de ações programáticas voltadas para a saúde da mulher, da criança e do idoso, pouco favorecendo a atenção à saúde do homem. No entanto há dificuldade deste morador de rua, ir as unidades de saúde pública e reconhecer suas necessidades em saúde, cultivando o pensamento de rejeição, devido sua posição social. A forma como o sistema de saúde no Brasil vem organizando revela-se que a maior parte do atendimento de atenção básica privilegia grupos populacionais considerados mais vulneráveis, por meio de ações programáticas voltadas para a saúde da mulher, da criança e do idoso, pouco favorecendo a atenção à saúde do homem. Pode-se constatar essa incongruência quando se analisam os programas voltados para a prevenção e campanhas de autocuidado, as quais são direcionadas somente as categorias de usuários supracitados. A problemática e a consideração de que há dificuldade deste morador de rua, a ir as unidades de saúde pública municipal, dificuldade em reconhecer suas necessidades em saúde, cultivando o pensamento de rejeição, devido sua posição social. E também, que muitos rejeitam a possibilidade de adoecer, mantendo uma postura cultural de vulnerabilidade masculina, de seu papel social de provedor e de herói, de nunca adoecer. Esta situação dificulta o atendimento de pessoas do sexo masculino, moradores de rua, culturalmente os provedores da família e a referência como trabalhadores.

**OBJETIVO:** Analisar os fatores que levam homens em situação rua a não procurar as Unidades Básicas de Saúde (UBSs) para tratamentos simples e complexos nas (UBSs).

**METODOLOGIA:** A pela docente Maria Helena B.M Barreto. O objetivo deste projeto é educar o morador de rua assistido, possibilitando entendimento e controle sobre sua condição de saúde, e seu contexto social, identificando junto a ele suas necessidades. Atualmente, o projeto conta com 10 participantes divididos em 2 grupos de 5 pessoas, que visitam a instituição de Acolhimento a homens em situação de rua em Mogi das Cruzes - SP; semanalmente as terças feira, no período das 17h às 18h. Os integrantes são graduandos de enfermagem entre o primeiro e o nono semestre. Os participantes foram previamente preparados pela professora orientadora, recebendo informações sobre as maneiras de abordar cada tipo de assunto. Durante as visitas os abrigados reúnem-se no pátio, onde é disponibilizado mídia e data show. A participação é opcional do morador, há participação de grande maioria. Após a palestra é aberto para perguntas, neste período há grande participação dos moradores, que demonstram grande interesse pelos assuntos abordados, ao final é solicitado que eles manifestem suas preferencias por temas para serem abordados nos encontros seguintes, é observada a relevância das sugestões, tentando abordar temas sugeridos pelos próprios moradores.

**REFERENCIAL TEÓRICO:** Alvarenga (2004) ressalta que ao tratar das questões de saúde relativas a esses grupos sociais “excluídos”, faz-se necessário buscar as articulações possíveis, no que tange à noção de valor da vida e da saúde nesse contexto singular. Algo que permita que a ação de saúde não seja apenas pontual, no sentido de avaliar um sofrimento agudo, mas, principalmente, uma ação de saúde que sirva de instrumento de resgate do valor da vida e da

saúde, da cidadania, da dignidade humana e do centro afetivo-intelectual do indivíduo.

**RESULTADOS:** Os graduandos de enfermagem participantes do projeto extensão ressaltam a mudança da visão que obtiveram sobre a complexidade do grupo chamado “moradores de rua” após a participação no projeto, passando a enxergá-lo de forma holística, todos relatam ser uma experiência de muito valor para compor seu futuro perfil profissional, tornando-nos mais humanizados e criativos. Hoje com nossas palestras, é possível verificar uma ajuda efetiva, e educadora; com abordagens simples, conseguimos levar conhecimento, discernimento e prevenção a saúde a estes moradores. Muitas dúvidas em assuntos como DST, Drogas, uso do preservativo masculino são efetivamente sanadas e entendidas por eles. Nós deste projeto fazemos que seja entendida nossa mensagem com uma linguagem, prática, culta e fundadas dentro do conhecimento que recebemos através dos professores do curso de enfermagem da Universidade Braz Cubas.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS:** Foi observado que a cada visita surge um novo aprendizado. Verificou-se, a partir de nossa vivência no projeto de extensão, a importância de abrir espaços e dar maior atenção à saúde deste grupo que por muitas vezes é excluído do meio social. Acreditamos que a Estratégia e Saúde da Família (ESF) possa elaborar modificações ao atendimento e ao tratamento destes moradores de rua. Considera-se ainda importante refletir sobre as dificuldades, obstáculos e resistências associadas às especificidades do ser homem no seu processo saúde-doença, e os desafios para os novos enfermeiros na Atenção Básica. Conhecer, entender o perfil masculino, de moradores de rua trará ao ingressante na enfermagem uma conduta diferente assertiva, e laborativa no atendimento ao homem. Possibilitarão também novas ações de saúde mais específicas e eficazes. Estas mudanças ajudarão no atendimento, acabará por promover mudanças no pensamento e na postura destes cidadãos, integrando-os a saúde e ao bem-estar. A prevenção é a saída para melhorar a qualidade de vida. A Saúde encontra-se entre os bens intangíveis mais preciosos do ser humano, digna de receber a tutela protetiva estatal, porque se consubstancia em característica indissociável do direito à vida. Dessa forma, a atenção à saúde constitui um direito de todo cidadão e um dever do Estado, devendo estar plenamente integradas às Políticas públicas Governamentais Segundo a Constituição Brasileira, (Artigos 196 a 200) – “cito o Artigo 196 - Seção II da Saúde. **A saúde é direito de todos e dever do Estado**, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos **e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação**”. Tal preceito é complementado pela lei 8.080/90, em seu artigo 2º: “A saúde é um direito fundamental do ser humano, devendo o Estado prover as condições indispensáveis ao seu pleno exercício”.