

*Isabel Orestes Silveira
Cleusa Kazue Sakamoto*
(Organizadoras)

EDUC_AÇÃO EM DEBATE:

Arte e Educação, Percursos e Diálogos possíveis

Volume 2



**O
GENIO
CRIADOR**

Isabel Orestes Silveira
Cleusa Kazue Sakamoto
(Organizadoras)

Educ_Ação em Debate:
Arte e Educação, Percursos
e Diálogos Possíveis
Volume 2

Conselho Editorial:

Dra. Cilene Victor - Universidade Metodista de São Paulo

Dr. Marcel Mendes – Universidade Presbiteriana Mackenzie

Dra. Maria Aparecida Aquino – Universidade de São Paulo

Dr. Miguel Mahfoud – Universidade Federal de Minas Gerais

Dra. Tania Mara Marques Granato – Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Direção editorial:

Cleusa K. Sakamoto

Revisão textual:

Ana Paula Mariano Rodrigues

Diagramação:

Ricardo Bastos Smith

Ilustração da capa:

Isabel Orestes Silveira

Capa:

Gênio Criador

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Angélica Ilacqua CRB-8/7057

Educ_Ação em Debate : [livro eletrônico] arte e educação, percursos e diálogos possíveis : volume 2 / organizado por Isabel Orestes Silveira, Cleusa Kazue Sakamoto. -- São Paulo : Gênio Criador, 2022.

2,1 MB. ePUB

Bibliografia

ISBN 978-65-86142-20-4 (e-book)

1. Educação 2. Educação – Arte 3. Pedagogia 4. Ensino I. Silveira, Isabel Orestes II. Sakamoto, Cleusa Kazue

22-6579

CDD 370.11

1ª edição, 2022

ISBN: 978-65-86142-20-4

© Gênio Criador Editora - 2022

Av. Brigadeiro Faria Lima, 1616 - sala 804

Jardim Paulistano, São Paulo - SP, 01451-001

<http://geniocriador.com.br>

Prefácio	6
Apresentação	10

PARTE I – ARTE E EDUCAÇÃO

1- A AÇÃO DAS IMAGENS NAS PRÁTICAS ARTÍSTICAS CONTEMPORÂNEAS	13
---	-----------

Marcos Rizolli

2- OLHARES: EXPERIÊNCIAS EM ARTE RETRATADO PELAS CRIANÇAS	23
--	-----------

Michael Santos Silva

3- DANÇA CRIATIVA E A INTERDISCIPLINARIDADE DE PROJETOS EDUCACIONAIS NA PRIMEIRA INFÂNCIA	33
--	-----------

Adriana Vilchez Magrini Liza

PARTE II- PERCURSOS DA EDUCAÇÃO

4- O ENSINO DA ORALIDADE EM SALA DE AULA	46
---	-----------

Maria Lucia Marcondes Carvalho Vasconcelos

Neusa Barbosa Bastos

5- ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, MÍDIAS SOCIAIS E CULTURA DIGITAL – PROJETO CYBERBULLYING	57
---	-----------

Nickolas Marques de Andrade

Valéria Bussola Martins

**6- A LEITURA NO CONTEXTO ESCOLAR E SUA
IMPORTÂNCIA**

74

Cláudia Milagrosa da Silva

PARTE III – DIÁLOGOS POSSÍVEIS

**7- CONSTRUINDO PONTES NA EDUCAÇÃO
PÚBLICA EM SÃO PAULO**

89

Colez Garcia Junior

**8- EQUIDADE E EDUCAÇÃO: COMO
OPORTUNIZAR UMA EDUCAÇÃO EQUITATIVA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

102

Gabriela Maciel Anibaldi

**9- MINDFULNESS NO CONTEXTO EDUCACIONAL
BRASILEIRO – UMA REVISÃO INTEGRATIVA**

114

Saul de Melo Ibiapina Neres

Daisy Inocência Margarida de Lemos

Hélio Alves

**10- A MULHER E O FEMININO NA EDUCAÇÃO
CORPORATIVA – BREVE RELATO**

128

Rafaela de Andrade Cruz

PREFÁCIO

As costuras possíveis entre Educação e Cultura

Renato Bulcão de Moraes¹

Escrever sobre Educação faz sentido quando consideramos todo o espectro que abrange a Educação: - a Cultura para a qual se escreve, - as técnicas que ensinam a decifrar o conhecimento e, - as consequências da falta de aprendizado de quem aprende, por exemplo, daquele que alcança a Terceira idade.

Há um incômodo quando percebemos que os arautos da boa Educação insistem apenas na imediatez da ação educativa. Para esses arautos, as causas das dificuldades do presente estão sempre na contemporaneidade. Os que são candidatos a anunciadores de ideologias, insistem na imediatez das consequências, para atacarem a origem da falta de interpretação e entendimento. Culpam-se os celulares por comportamentos que jamais seriam imaginados se os alunos ainda usassem papel, lápis, borracha e apontador.

As reclamações contra o comportamento juvenil são imputadas à influência digital durante os anos de formação, em contraste aos jovens influenciados por seus professores desde a Idade Média, quando instigados a reexaminarem a conduta de seus pais.

Poderíamos escrever centenas de páginas para historiar os embates educacionais, mas constatamos que independentemente das mudanças, há uma relação dialética entre o que a Cultura de uma época propõe, e a reação dos mais jovens a essas propostas. Pontes diretas entre causa e efeito criam entendimentos rasos como a ideia de que o uso dos computadores diminui a quantidade de papel utilizado e, portanto, preserva as florestas. Na mesma direção de pensamento, sabemos que o manejo industrial de

¹ Bacharel em Filosofia em 1989, depois de estudar Cinema. Trabalhou na indústria cinematográfica e na televisão. Ao mesmo tempo, fez Mestrado em Comunicação e começou a lecionar na Universidade de São Paulo em 1992. Ingressou em 1993 na Escola do Futuro da USP, onde começou a pesquisar Tecnologia para a Educação e permaneceu até 2007. Publica regularmente desde 2007, contribuindo com vários capítulos de livros e participa com apresentação de trabalhos em Congressos Internacionais Doutor com louvor e distinção em 2017 pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, criou e consolidou um curso de Filosofia a distância. E-mail: bulcao.renato@gmail.com .

reflorestamento para a indústria do papel não tem influência direta no desmatamento da Amazônia.

Mas é inegável que a Cultura da cautela em desperdiçar a vida das árvores de alguma forma, alerta os jovens a não considerarem a natureza inimiga do ser humano. Mas como? Essas respostas vêm aos poucos, nos fragmentos das conclusões oferecidas pelos pesquisadores em Educação.

Nossos autores perseguem a trajetória da linha e da agulha que costumaram o tecido social. A Educação atua como agulha, ferindo e perfurando o tecido e quando as amarras têm consistência, a Cultura serve de linha para manter juntas e articuladas as diversas formas que permitem o ser humano vestir de maneira apropriada uma nova fantasia para lidar com a natureza.

Neste livro, os capítulos se complementam. Enquanto Marcos Rizolli investiga as práticas contemporâneas de construção das imagens, Michael Santos Silva verifica como a prática da Fotografia aponta essas influências na construção do olhar infantil. Existe uma relação direta entre a imaginação dos modelos de representação propostos na Arte que convidam espectadores a Museus, e as imagens que as crianças fazem do seu cotidiano?

Essa transposição é central para Adriana Vilchez Magrini Liza, quando ela examina se alguns elementos básicos da dinâmica da Dança despertam a consciência corporal. Temos como afirmar que esse ou aquele ritmo musical ajuda a articular saberes referentes a processos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar? O quanto a Música que faz uma criança balançar, na primeira infância, pode ser capturada pela regulação proposta pela Base Nacional Comum Curricular de Arte? Pode o universo sensível infantil ser regulado em portarias de gabinetes propostas por autoridades que são pais, mães, tios, tias, avôs ou avós? Sabemos que esse tipo de tentativa se deu desde o final do século 19 e ao longo de todo o século 20. As amarras no corpo presente indicam caminhos para se evitar os corpos de delitos no futuro?

Essa costura entre o ensino da oralidade na Língua Portuguesa e o estar no mundo de quem fala, tem relação direta: o aluno deve falar como seus pais falam? Devem aprender como os professores falam? Devem imitar como policiais e advogados falam? Podemos finalmente aceitar que falamos dialetos na forma de língua brasileira, ou vamos eleger esse ou aquele dialeto como o mais correto, como na Educação proposta pelo Estado Novo? Podem as resoluções dos Conselhos de Educação se sobrepor à gíria do momento? Maria Lucia Marcondes Carvalho Vasconcelos e Neusa

Barbosa Bastos buscam a força desses nós de amarração, enquanto Nickolas Marques de Andrade e Valéria Bussola Martins no mesmo percurso, mas em outra perspectiva, verificam se a reflexão dos alunos na criação de mensagens digitais estimula ou extingue a agressividade verbal contra vulneráveis. Podemos desvelar um nicho cultural a partir das regras oficiais que estabeleceram seu reconhecimento pelas instâncias do poder? Conseguimos mudar o ponto de vista de alguém que reflete?

Qual a força da reflexão na interpretação de textos? Podemos criar alguma práxis que permita uma construção da leitura apenas como consequência do letramento e da alfabetização, sem influenciar culturalmente uma pessoa? A importância da vacinação para a saúde pública, que parecia tão bem estabelecida no Brasil, muda se adotamos essa ou aquela prática de alfabetização? Cláudia Milagrosa da Silva acredita que sim.

São justamente as possibilidades de diálogo que fazem Colez Garcia Junior pesquisar os discursos da Educação oficial. Como a Cultura impressa no território da sala de aula convive e se articula nos limites das pesquisas governamentais? Quanto as pesquisas patrocinadas pelo governo visam engendrar as perguntas, muito mais do que encontrar as respostas do “chão da sala de aula”. Neste sentido, pode uma experiência de Educação equitativa num universo social de bem-estar diferenciado ser diretamente transposto para um ambiente escolar de escassez? Essa questão é examinada por Gabriela Maciel Anibaldi.

Voltando às questões das propostas das práticas, podem os componentes curriculares ser abordados da mesma forma nas escolas que precisam oferecer comida como elemento pedagógico, daquelas que estão discutindo alimentação orgânica e veganismo? Se “você é o que você come”, quem não come consegue alcançar uma atenção plena? Quando o nível pessoal de insatisfação afeta o estar no mundo, como evidenciar isso? É o que Saul de Melo Ibiapina Neres, Daisy Inocência Margarida de Lemos e Hélio Alves pretendem, exibindo dados comparativos para tentar elucidar respostas que só arranham a superfície do problema, dos fatos que realmente dão continência à importância da autoestima.

Temos como reproduzir ações que influenciam gerações? Essas ações fazem aumentar ou diminuir a disparidade social? Qual o lugar das mulheres no campo das profissões? – debate Rafaela de Andrade Cruz quando analisa as mudanças sociais e as práticas culturais em relação ao gênero.

E no final desse trajeto, com tantas interrogações propostas pelos autores, não encontramos respostas simples e caminhos positivos, mas principalmente o exame de perguntas que já estão sendo postas à prova no mundo real. Se a Educação consegue influenciar a Cultura e vice-versa, é algo que depreendemos do senso comum. Parece que sim, acho que pode ser.

Portanto, não se obrigue a ler esse livro como um manual de instruções, mas como um depósito de experiências que precisam ser examinadas, antes que se volte ao mesmo assunto sem reflexão. Manter o exame da relação Educação – Cultura será sempre a linha mestra que costura o caminho da agulha. Até porque, as costureiras sabem que às vezes, temos que desmanchar alguns trechos para enfim obter um melhor caimento que bem envelope o ser humano de forma simbólica, para que sua Cultura seja transpassada.

APRESENTAÇÃO

Este segundo volume de “Educação em debate” versa sobre a natureza do desenvolvimento humano em relação à aprendizagem, problematizando o papel que a Educação escolar desempenha, especificamente na transmissão dos conhecimentos historicamente sistematizados, em suas formas mais desenvolvidas.

Enfatizam-se as ações pedagógicas sustentando a tríade: conteúdo, didática e discente, na intenção de contribuir para o debate sobre o ensino e seu caráter teórico-conceitual. Por esse motivo, a Parte I da obra se destina aos diálogos entre “Arte e Educação” e apresenta o capítulo 1 com o título “A ação das imagens nas práticas artísticas contemporâneas” de Marcos Rizolli. O autor destaca a importância do ensino e da prática artística por meio do exercício com imagens, valoriza a linguagem visual nos diferentes contextos históricos e culturais contemporâneos, sustentando uma prática possível para pensar e refletir a Arte. Daí decorre o capítulo 2 de Michael Santos Silva intitulado: “Olhares – experiências em Arte retratado pelas crianças”, que dá ênfase ao compartilhamento de experiências realizadas com imagens fotográficas e o ensino de Artes Visuais com crianças. Adriana Vilchez Magrini Liza no capítulo 3 desperta o leitor para pensar sobre a “Dança criativa e a Interdisciplinaridade de projetos educacionais na primeira infância”. A autora busca evidenciar as contribuições da Dança no contexto da escola a partir de uma dimensão lúdica, ao valorizar a fase infantil e a percepção do corpo pelas crianças e de suas possibilidades expressivas.

A Parte II do livro destaca os “Percurso da Educação” e se inicia com a reflexão das autoras Maria Lucia Marcondes Carvalho Vasconcelos e Neusa Barbosa Bastos, com o título “O ensino da oralidade em sala de aula”, no capítulo 4. As autoras valorizam a intervenção pedagógica no desenvolvimento comunicativo dos alunos, sustentado pelo aporte dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) – PCNEM. Seguindo as trilhas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Nickolas Marques de Andrade e Valéria Bussola Martins tecem o capítulo 5 ao abordarem o “Ensino de Língua portuguesa, mídias sociais e cultura digital – projeto *Cyberbullying*” que convida a refletir sobre uma experiência com o alunado da Educação Básica. Para concluir essa seção de debates, o capítulo 6 trata da “Leitura

no contexto escolar e sua importância” por Claudia Milagrosa da Silva, que propõe pensar a posição ativa do discente no processo de aprendizagem, evidenciando a leitura como atividade que desenvolve a capacidade mental e desperta o interesse pelos textos, dinamizando o hábito de ler.

Na Parte III do livro, nomeado por “Diálogos Possíveis”, apresentam-se os quatro últimos capítulos. O capítulo 7 de Colez Garcia Junior disserta sobre as escutas dos anseios evidenciados no ambiente escolar, com o título “Construindo pontes na Educação Pública em São Paulo”. A seguir, Gabriela Maciel Anibali no capítulo 8, vem somar as contribuições ao escrever sobre “Equidade e Educação: como oportunizar uma Educação equitativa na Educação infantil” oferecendo um relato de experiência educacional equitativa e inclusiva, que pode transbordar para a prática de outras escolas, principalmente públicas. No capítulo 9, a seguir, os autores Saul de Melo Ibiapina Neres, Daisy Inocência Margarida de Lemos e Hélio Alves, com o título “*Mindfulness* no contexto educacional brasileiro – uma revisão integrativa” investigam o desenvolvimento de habilidades socioemocionais na escola, enfatizando a prática da atenção e da concentração mental, por meio de uma pesquisa participante. Finaliza o livro, com o capítulo 10, “A mulher e o feminino na Educação corporativa”, de Rafaela de Andrade Cruz, que discute um anseio por relatar outros modos de ver o contexto do ensino, para além do ambiente escolar. A autora enfatiza o percurso das mulheres rumo à formação e sua inserção no mercado de trabalho, ao abordar os obstáculos e paradigmas que pairam na área profissional.

Com ricos agrupamentos temáticos que abrem um amplo debate que envolvem as práticas do ensino em diferentes contextos e para os diferentes públicos, a obra envolve várias preocupações educacionais brasileiras e possibilita o encaminhamento de discussões necessárias sobre a Educação convidando à novas reflexões e intervenções.

Boa leitura!

As Organizadoras

PARTE I – ARTE E EDUCAÇÃO

Capítulo 1

A AÇÃO DAS IMAGENS NAS PRÁTICAS ARTÍSTICAS CONTEMPORÂNEAS

Marcos Rizolli²

Introdução

O pensador francês Georges Didi-Huberman, em seu livro *Diante do Tempo* (2019, em edição brasileira) cita Aby Warburg, Walter Benjamin e Carl Einstein. Essa tríade de “articuladores da imagem” faz suas experiências analíticas com imagens ecoarem nas atuais vertentes das Teorias e críticas das Artes – respectivamente: a potência histórica das imagens; o poder de Comunicação e circulação da Linguagem visual; as formas primitivas da Arte. Assim, o proposto capítulo, nutrido pelas matrizes teóricas referenciadas, pretende apresentar seis exercícios de Linguagem – tendo a visualidade como paradigma. Na ambição de transformar pensamentos sobre Arte em AÇÕES e PRÁTICAS artísticas.

Exercício I – Warburg e a constelação de imagens

O alemão Aby Warburg (1866 – 1929), historiador da Arte e pesquisador de imagens, dedicou sua maturidade teórica à definição de seu famoso *Atlas Mnemosyne* (Figura 1). Ao homenagear a musa grega da memória, pretendia estabelecer cadeias de transporte de imagens aptas ao traçado de linhas de transmissão de características visuais – através do tempo. Essas linhas carregariam consigo o *pathos* (afeto): as emoções básicas formadas desde o nascimento da civilização ocidental.

Projeto interrompido com sua morte, ecoou na Cultura contemporânea, sobrevivendo às vanguardas históricas e acessando, de modo decisivo, o pensamento acerca da visualidade contemporânea.

O método de um pensamento em mosaico, que aproxima e distancia imagens, por suas características tanto em forma quanto em conteúdo,

² Pesquisador em Artes; Crítico de Arte e Curador Independente. Artista Visual. Pós-doutor em Artes. Professor no Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. E-mail: marcos.rizolli@mackenzie.br .

Figura 1. Aby Warburg. Atlas Mnemosyne.



Fonte: <https://warburg.sas.ac.uk/>

tornou-se corrente na expressividade contemporânea. Artistas criam articulando imagens, oferecendo-lhes novas e surpreendentes camadas perceptuais.

Figura 2. Hans-Peter Feldmann. 9/12 Frontpage, Instalação, 2001.



Fonte: <https://news.artnet.com/art-world/like-moth-flame-turin-group-show-1162985>

1 – Hans-Peter Feldmann nos adverte

Perplexo com a apropriação midiática operada diante dos ataques terroristas às Torres Gêmeas de Nova Iorque, ocorridos em 11 de setembro de 2001, o artista alemão Hans-Peter Feldmann (1941) coletou as primeiras páginas dos principais jornais diários de diversos países e idiomas – que apresentavam as mais atualizadas notícias acerca do desconcertante evento. Criativamente, transformou essas mesmas páginas em obra de Arte (Figura 2). Produziu uma instalação que ordenava o conjunto de modo a conferir-lhe um estado contemplativo. O *Site Specific*, então, apresentou a sua máxima artística: colecionar, ordenar e reapresentar.

Feldmann produziu um peculiar atlas. A visão global, impregnada de informações e ideologias, com as mais diversificadas abordagens políticas e sociais, cedeu protagonismo para o olhar do artista – tão particular quanto universal. O artista, justapôs imagens fotográficas e manchetes textuais, sobrepôs camadas de leituras – prevalecendo o potente apelo visual do fenômeno (as duas torres em chamas).

O artista tomou o evento para si. Conferiu-lhe ordem, tornando-o representação! Assim, em tempo real, transformou a história em fenômeno de Linguagem.

2 – Conectando imagens. Índices e Símbolos

Apresentamos, abaixo, três gritos: a célebre pintura de Edward Munch; a icônica cena de Psicose; a perversidade bélica na guerra do Vietnã (Figura 3).

Assim, como Warburg propôs em seu método de junção de imagens, o que se propõe aqui ao leitor é a ampliação desse conjunto de gritos...

Que outros gritos, a civilização ocidental já nos brindou? Podemos considerar que um grito não necessariamente ocorre através de uma boca que grita? Que imagens da Arte e do cotidiano poderiam ser acrescidas a esse mosaico? Poderíamos pensar em tantos outros gritos simbólicos? Desesperos, súplicas, necessidades de expressão...

Assim, a potência histórica das imagens, valor tão precioso para o pensamento metodológico de Aby Warburg torna-se uma questão de prática de Linguagem contemporânea – ao estabelecer aproximações e distanciamentos entre imagens. Um trânsito semiótico quer percorre tempos e espaços, refazendo a História para fazer a Linguagem da Arte avançar.

Figura 3. Edward Munch, *O Grito*, pintura, 1893; Alfred Hitchcock, *Cena de Psicose*, cinema, 1960; Nick Ut, *Napalm Girl*, fotografia, 1972.



Fontes: <https://www.nasjonalmuseet.no/en/collection/object/NG.M.00939>
<https://cenasdecinema.com/psicose/>
<https://www.worldpressphoto.org/collection/photo-contest/1973/nick-ut/1>

Exercício II – Benjamin e a reprodutibilidade das imagens

O teórico alemão Walter Benjamin (1892 – 1940), cujo pensamento está associado ao importante colegiado da Escola de Frankfurt, tem em seu *A obra de Arte na era de sua reprodutibilidade técnica* (originalmente publicado em francês no ano de 1936) uma das agudas matrizes do pensamento visual contemporâneo. Ao analisar os impactos perceptivos, imagéticos e sociais que as tecnologias de produção de imagens fotográficas e cinematográficas acarretaram no sistema da Arte – emissão, circulação e recepção – este fundamental ensaio coloca em declínio o conceito de *aura*: histórica e culturalmente condicionado à produção artística manual, operada por habilidades; à garantia de imagem única, assegurada pelo gênio criativo; ao sentimento de autoria artística.

Benjamin, brilhante intérprete da transição entre modernidade e contemporaneidade, nos adverte acerca da compulsória alteração no *status* da obra de Arte – com sintomas anteriormente identificados nos métodos de produção artística do Dadaísmo e posterior-e-inventivamente herdados pela imagética da Arte Pop.

A partir da disseminação do pensamento de Walter Benjamin entre os sujeitos de Cultura, tornar-se possível reconhecer artisticidade em qualquer produto visual que compreenda em sua fenomênica, uma imagem mecanicamente reproduzida.

1 – Andy Warhol e a magia das reproduções

A cópia, anteriormente percebida nos *ready-mades* dadaístas (objetos deslocados de suas cotidianidades e apresentados como surpreendentes significantes artísticos através de colagens e acoplamentos) será contundentemente atualizada como potência expressiva da Arte Pop.

Useiro e vezeiro da cópia, o artista norte-americano Andy Warhol (1928 – 1987) fez contínuo emprego de imagens prontas advindas de fotografias (coletadas na imprensa e na publicidade) ou para ele enviadas por seus interlocutores ou, ainda, por ele instantaneamente produzidas em sua *Polaroid*.

Figura 4. Andy Warhol. *Marilyn* (Díptico), Pintura, 1962.



Fonte: <https://smarthistory.org/warhol-marilyn-diptych/>

Sua célebre série de pinturas e serigrafias produzidas em homenagem à emblemática atriz de cinema Marilyn Monroe (Figura 4), bem representa a potência da era da reprodutibilidade técnica.

O conjunto de imagens representa, ainda, o ápice da carreira artística de Warhol. Na série, ele parece amalgamar todos os valores de sua cultura visual: apropriação, reprodução e multiplicação das imagens fotográficas;

banalização e rebaixamento da qualidade visual; simultaneamente, elogio e crítica social; exacerbção, por visualidade, da Cultura Pop.

2 – Construindo um universo de citações

Será, bem verdade, um universo íntimo, autoral, que aproveitará as tensões internas ao capítulo. Arrasta-se, para cá, o argumento *Grito* associado às questões da reprodutibilidade técnica.

Figura 5. Marcos Rizolli. *Munch, Warhol e Eu*, Imagem Digital, 2022.



Fonte: acervo do autor.

Assim como Benjamin, faço as imagens circularrem. A temporalidade e a espacialidade das imagens se diluem e se confundem perfazendo novos trânsitos sígnicos. Assim, como Didi-Huberman, proponho novas camadas de leitura visual ao tentar impor novas articulações.

No ato de me apropriar de Munch e Warhol, elaboro uma paródia visual tanto lúdica quanto comprometida com a História das imagens e com as Teorias da Arte. Tudo, para buscar uma nova plataforma autoral – apta ao diálogo com as principais características do universo da reprodutibilidade técnica e com os artistas que criativamente souberam elevar esta questão à dimensão de Arte.

Ou seja, tento definir o meu lugar semiótico entre argumentos e sujeitos que detém o poder de Comunicação e circulação da Linguagem visual.

Exercício III - Einstein e a síntese das imagens

O escritor alemão Carl Einstein (1885 – 1940) pode ser descrito como um influente historiador e crítico de Arte, tendo sido considerado um dos primeiros críticos a apreciar as novas visualidades figurais propostas pelos pintores cubistas Pablo Picasso e Georges Braque – entre outros.

O Cubismo, como se sabe, foi o primo-motor das vanguardas artísticas vivenciadas na dobra entre os séculos XIX e XX. A Arte Moderna, então, protagonizou exercícios de síntese: a figura, a paisagem e a natureza-morta (os principais gêneros artísticos da época) reconheceram uma lógica criativa que privilegiava o intelecto, em detrimento da observação naturalista. Os elementos da Linguagem visual passaram a comandar a estruturação das imagens. O processo de reconhecimento e revelação dos elementos visuais resulta em dois importantes fatores: num primeiro ato, a busca da essência figural; num segundo ato, as formas da abstração.

Enquanto isso, Einstein animadamente discute o primitivismo da Arte tribal africana.

Em síntese: a metalinguagem modernista reconhecerá um decisivo imbricamento com a primordialidade da Linguagem visual. Pensemos, assim, numa visualidade capaz de reter a ancestralidade da Comunicação e a vanguarda expressiva da civilização humana.

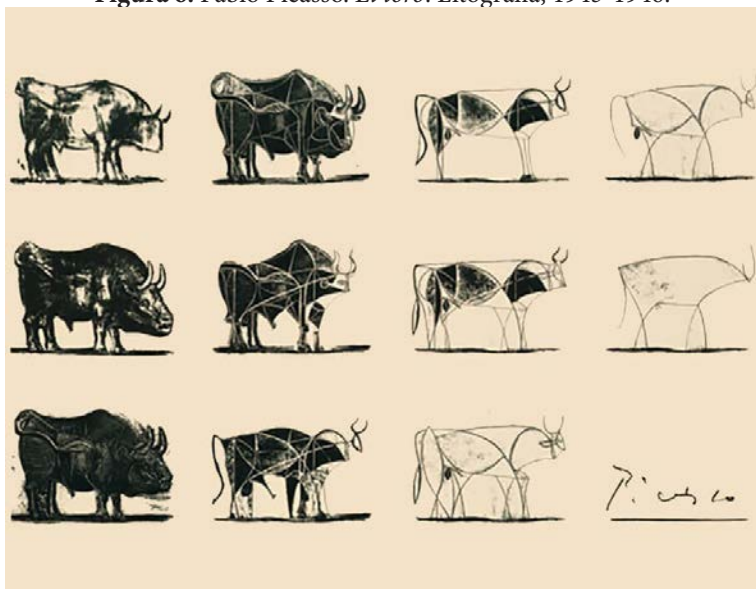
1 – Pablo Picasso nos ensina

Verdadeiro gênio da Arte Moderna, o espanhol Pablo Picasso (1881 – 1973) viveu um arco vital e expressivo de 91 anos em que continuamente inovou na Linguagem. Suas multidimensionais atitudes criativas, intensamente vivenciadas entre o lúdico e o severo, nutriu as Artes Visuais dos séculos XX e XXI.

Sua vasta produção nos permitiu o acesso às vísceras da criação artística. Vejamos, então, um mero exercício!

Já desfrutando de sua maturidade artística, em Paris, ao longo de dois anos, entre 1945 e 1946, Picasso realizou uma sucessão de exercícios visuais que, como nos desenhos infantis, buscava representar a essência das coisas. Esses exercícios, baseados na identidade simbólica de sua terra natal, agiram no limite entre a Arte Figurativa e a Arte Abstrata; entre organicidade e geometrismo (Figura 6).

Figura 6. Pablo Picasso. *El toro*. Litografia, 1945-1946.



Fonte: <https://arteref.com/arte/as-etapas-de-el-toro-de-picasso-do-academico-ao-abstrato/>

A geometria, como recurso de abstração, ocorreu na Arte pré-histórica, na Arte primitiva, na modernidade e persiste na contemporaneidade – sendo perceptível em todos os quadrantes geoculturais.

2 – Desconstruindo a figura, em busca de sua essência

A Linguagem visual é composta por um definido código elementar. Elementos gráficos: ponto, linha, luz e sombra, textura gráfica. Elementos pictóricos: forma e cor, textura pictórica. Elementos escultóricos: volume, vazio, alto e baixo relevos, textura física.

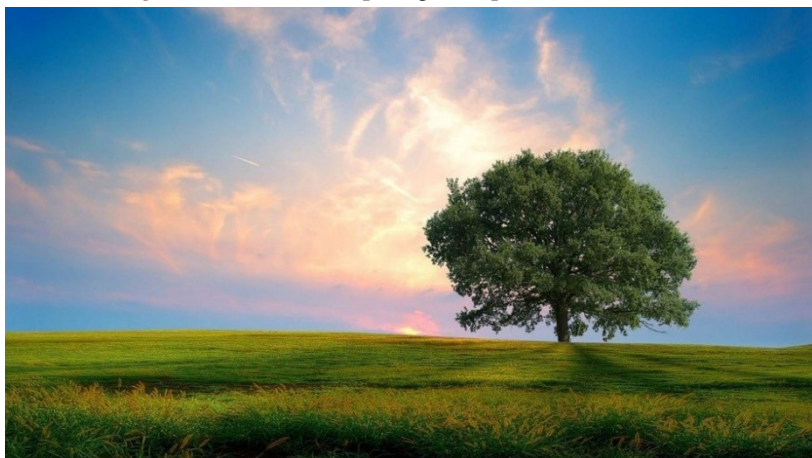
Assim, toda e qualquer imagem fixa será sustentada por um justo tensionamento desses elementos. As unidades visuais e seus derivados sistemas (proporção, composição, perspectiva...) propiciam o surgimento e permanência das imagens.

Para que possamos instruir nosso olhar, é preciso saber reconhecer essas estruturas visuais.

Vejam, senão, uma paisagem (Figura 7): nela, reconhecemos o gramado, a árvore, a linha do horizonte, o céu, as nuvens, o sol poente.

Essa é a aparência da imagem: os elementos que reconhecemos de experiências vividas em contato com a natureza.

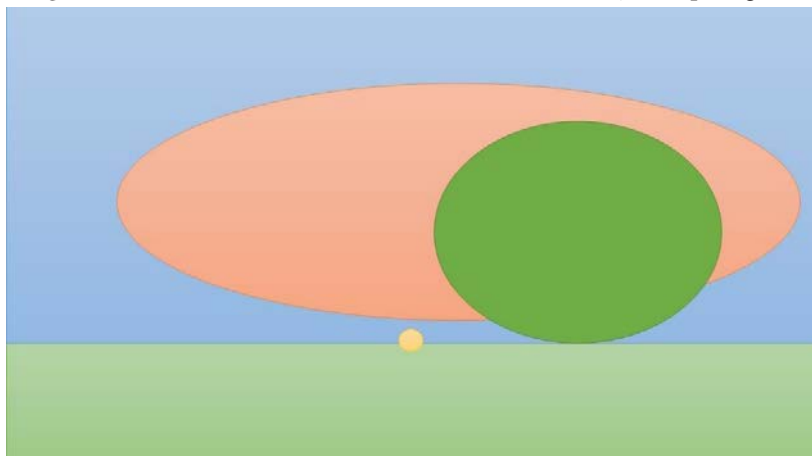
Figura 7. Foto de uma paisagem capturada na internet.



Fonte: https://www.10wallpaper.com/pt/view/fresh_nature_tree-natural_landscape_HD_wallpaper.html

Essa é a essência da Linguagem: os elementos visuais – as formas retangulares, ovais e circulares; as cores azuis, verdes, amarelo, laranja (Figura 8).

Figura 8. Os elementos visuais identificados na observação da paisagem.



Fonte: acervo do autor.

Os elementos que reconhecemos na convivência instrumental com a Linguagem visual.

A identificação dos elementos que estruturam e sustentam uma determinada imagem, nos permite afirmar que adquirimos, por experiência perceptiva e elaboração intelectual, um relacionamento instrumental com a Linguagem. Sabemos, então, produzir Linguagem – fazendo cruzar os eixos da seleção e combinação do código da visualidade.

Nada mais primitivo e essencial. E tão contemporâneo – nas sociedades que cospem mil imagens por segundo!

Conclusão

Discorrendo sobre ações e práticas artísticas, Georges Didi-Huberman, ao atualizar os pensamentos de Warburg, Benjamin e Einstein, nos solicita algo primordial: a atenção que devemos dispensar ao relacionamento humano com as imagens. Desde as origens, em suas naturezas míticas, místicas, religiosas, alegóricas, naturalistas, científicas, manuais, mecânicas, comunicativas, expressivas, artísticas, estéticas, sociais e políticas.

Ele próprio um teórico das Artes, postula em seus escritos uma arqueologia da História da Arte, trama novos e múltiplos problemas que suscitem debates sobre a centralidade das imagens na Cultura contemporânea. Insistentemente, ele indaga sobre o que ocorre quando nos deparamos com toda sorte de imagens. Sabiamente, em francês, nos ensina que ver (*voir*) rima com saber (*savoir*). Reivindica, assim, o olhar instruído – nunca neutro e sempre interessado.

Afinal, não devemos ser ignorantes diante das imagens. Didi-Huberman intelectualmente nos adverte sobre algo que Saramago poeticamente nos diria através do seu *Ensaio sobre a cegueira*: “Se podes olhar, vê. Se poder ver, repara”.

Referências

- CRISPOLTI. E. **Como estudar a Arte Contemporânea**. Lisboa: Estampa, 2004.
- DIDI-HUBERMAN. G. **Diante da Imagem**. São Paulo: 34, 2015.
- DIDI-HUBERMAN. G. **Diante do Tempo**. Belo Horizonte: UFMG, 2019.
- SARAMAGO. J. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

Capítulo 2

OLHARES: EXPERIÊNCIAS EM ARTE RETRATADO PELAS CRIANÇAS³

Michael Santos Silva⁴

Introdução

Entre a ideia (pensamento) e o fazer (prática) existe um território vasto, permeado por inquietudes e aflições, provenientes da busca de um trabalho que seja satisfatório àquele que cria, um percurso de apropriações, transformações e ajustes.

O presente capítulo relata uma proposta de prática educativa com crianças mediada a partir da Fotografia, tendo em vista o processo de construção da Monografia de graduação em Artes Visuais do autor (SILVA, 2015).

Neste estudo, a mediação é entendida

como encontro, meio, estratégia, método para ensinar determinado conteúdo, ou ainda, momento de refinamento cultural, percepção, que provoca trocas, nutrição e experiência estética, conhecimento para apreciação ou processo de criação (MARTINS, 2005, p. 43).

Entre o despertar, instigar, motivar, estimular, orientar, articular, este texto aborda os possíveis diálogos no processo de mediação de processos artísticos com crianças, visto que a prática artística possibilita o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e a ampliação do repertório cultural, no qual novas experiências nos processos artísticos proporcionam maior percepção e compreensão, isto porque:

3 Agradecimentos ao Instituto Recriar pela oportunidade de atuação profissional e autorização de publicação da pesquisa, em especial a: Pitiu Bomfin, Fatima Ricco Lamac, Louise Oikawa, Beatriz Lefèvre e Taíne Cardoso. Agradecimentos ainda, na construção do estudo a: Prof^a. Dr^a. Ana Carolina da Cunha Kothe, Prof^a. Dr^a. Maria Tereza Dejuste de Paula e Prof^a. Ma. Lindsay Ribeiro.

4 Doutorando em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Mestre em Educação pela Universidade de Taubaté. Graduado em Artes Visuais pela Universidade do Vale do Paraíba e Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação Ibituruna. Atualmente é Orientador de Escola Pedagógico na Secretaria de Educação e Cidadania de São José dos Campos-SP.

A percepção delimita o que somos capazes de sentir e compreender, porquanto corresponde a uma ordenação seletiva dos estímulos e cria uma barreira entre o que percebemos e o que não percebemos. Articula o mundo que nos atinge, o mundo que chegamos a conhecer e dentro do qual nós nos conhecemos. Articula o nosso ser dentro do não-ser (OSTROWER, 2007, p. 13).

Segundo, John Dewey (2011, 2012) – educador norte americano e pioneiro ao defender a aprendizagem em Arte através da experiência –, a Arte estabelece relações, articulando a vida, o ser humano e sua cultura, sendo que “a experiência é um meio para aquisição do conhecimento” (DAVIS JÚNIOR, 2011, p. 151).

O estudo considera o pensar na experiência enquanto tudo aquilo que ocorre ao ser humano e na experiência em Arte como possibilidade de contato com o saber sensível, já que é por meio da “arte que o ser humano simboliza mais de perto o seu primeiro sensível com o mundo” (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 25). Este estudo busca estabelecer relações entre a experiência em Arte e a Educação do sensível, pois esta é “primeiramente, a educação de nossos sentidos perante os estímulos mais corriqueiros e até comezinhos que a realidade do mundo moderno nos oferece em profusão (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 28).

Em suma, o que se deseja neste trabalho é expor a concepção de um Projeto de Artes Visuais para crianças e relatar uma experiência de mediação em Arte como possibilidade de contato com o saber sensível das crianças, realizado no período de abril de 2014 a maio de 2015, pois “o lidar com os procedimentos artísticos aproxima os sujeitos do mundo da arte e da cultura” (COUTINHO, 2004, p. 146). A autora salienta ainda sobre a relevância de aproximação dos espaços escolares com as instituições culturais, que

Nesse contexto, o espaço de mediação entre os objetos culturais e o público pode ser entendido como espaço de educação não reprodutiva e, sendo assim, os atores envolvidos nessa prática podem ter outros papéis: de sujeitos passivos reprodutores de informações podem passar a sujeitos ativos que interagem e se apropriam de conhecimentos. Apoiados nesta concepção construtivista de educação, os artes-educadores, mediadores de conhecimento, têm

procurado frequentar com seus alunos os museus e centros culturais. De outro lado, tais espaços buscam corresponder à demanda investindo em seus setores de educação que são instigados a desenvolver estratégias de mediação para favorecer a interação do público, em especial do público escolar. (COUTINHO, 2009, p. 174).

Neste percurso de mediação, ao propor ações para leitura de uma obra de Arte trabalha-se a percepção, sendo essa direcionada pelas nossas referências, isto é, as nossas experiências anteriores. Experiências de um contato mais sensível com o mundo que nos cerca, experiências de estímulo à criação, à percepção, à intuição e, principalmente, ao imaginável, visto que “o saber sensível mostra-se, primordialmente, um ato prazeroso” (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 203). Tal relato apresentado neste estudo implica em convidar o leitor a compreender sobre a relação entre espectador e criador, visto que como expressam Rizolli; Martins; Mello (2012, p. 792) “fruição e experiência estética exigem hoje uma compreensão deste espectador criador”, pois

[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra (FREIRE, 1996, p. 28).

Tal proposta foi realizada no âmbito do Projeto Recriarte do Instituto Recriar⁵. O Projeto iniciou em 2006 como oficina de Artes Plásticas juntamente com as oficinas de Biblioteca, Filosofia, Yoga, Música e *Tai Chi Chuan* nos anos 2009 e 2010 quando foi reestruturado. A partir de 2011 concebeu o Projeto Recriarte com uma curadoria permanente para a realização de 4 (quatro) exposições anuais na modalidade artística do

5 O Instituto Recriar é uma organização não governamental (ONG), sem fins lucrativos, que atua na zona sudeste do município São José dos Campos/SP (2006-2017), promovendo atividades artísticas, culturais e esportivas para crianças de 06 a 11 anos em situação de vulnerabilidade social e estudantes de escolas públicas da região.

Tridimensional, Estampa, Desenho e Pintura, sendo cada exposição referência para o desenvolvimento de workshops com as crianças de 06 (seis) a 11 (anos) de idade. O Projeto Recriarte, ao ser concebido pela artista plástica e curadora Pitiu Bomfin, compreendia uma relação de aproximação da Arte e a vida das crianças, pois para a curadora “a experimentação leva a intersecção de procedimentos, materiais e linguagens” (BOMFIN *apud* SILVA, 2015, p. 69).

O Projeto Recriarte

Da sala de exposição (Figura 1) ao ateliê (Figura 2), o Projeto nortearva-se em possibilitar uma interação mais orgânica com as necessidades das crianças.

Figura 1. Sala de Exposições do Instituto Recriar, 2011.



Fonte: Acervo de Beatriz Lefèvre.

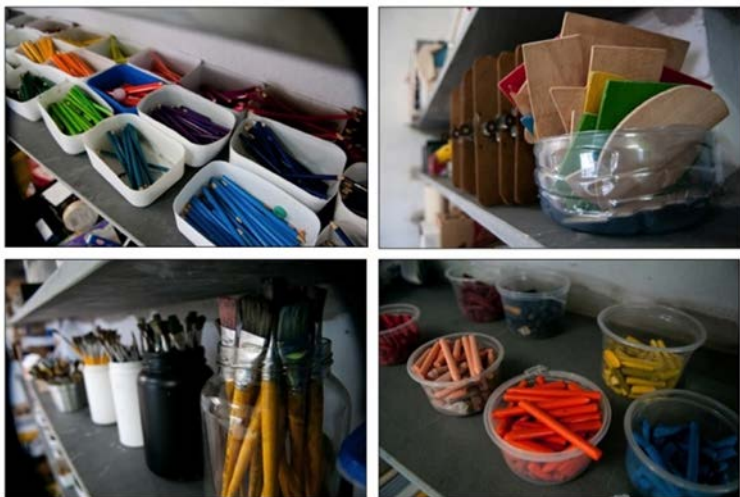
O Projeto Recriarte realizava 4 (quatro) exposições anuais, com base em *workshops* de referência de cada exposição, sendo o ateliê estruturado para tal ação, uma vez que existia à disposição, materiais para serem utilizados nas produções/experimentações com as crianças, como se pode observar na Figura 3.

Figura 2. Ateliê de Artes Plásticas do Instituto Recriar, 2012.



Fonte: Acervo de Michael Silva.

Figura 3. Materiais do Ateliê do Instituto Recriar, 2011.



Fonte: Acervo de Beatriz Lefèvre.

Proposta de mediação

Em qual lugar está o nosso olhar? Qual o nosso recorte visual sobre o mundo? Partiu-se destes questionamentos para perceber as ações do

Projeto Recriarte pelos seus próprios participantes. Isto é, observar por meio de fotografias produzidas por elas com foco na própria participação das crianças, para que autopercebessem as suas experiências em Arte, isto porque como aponta Susan Sontag (2004, p. 13) “fotografar é apropriar-se da coisa fotografada. Significa pôr a si mesmo em determinada relação com o mundo, semelhante ao conhecimento – e, portanto, ao poder”.

Ao observar o que as crianças fotografaram no Projeto Recriarte, nota-se miniaturas, partes que envolvem o Projeto Recriarte; as crianças fotografavam o encanto da proximidade com a Arte, pois as experiências capturadas por essas crianças revelavam um processo de mediação. Mediante “um novo código visual, as fotos modificam e ampliam nossas ideias sobre o que vale a pena olhar e sobre o que temos o direito de observar” (SONTAG, 2004, p. 13).

A seguir encontra-se uma breve galeria fotográfica, realizada pelas crianças do Instituto Recriar, retratando os seus momentos de convívio com a Arte, durante as aberturas de exposições, os *workshops* e as visitas às exposições externas no período de abril de 2014 a maio de 2015, retratando as ações do Projeto Recriarte.

Olhares: experiências do conviver com a Arte

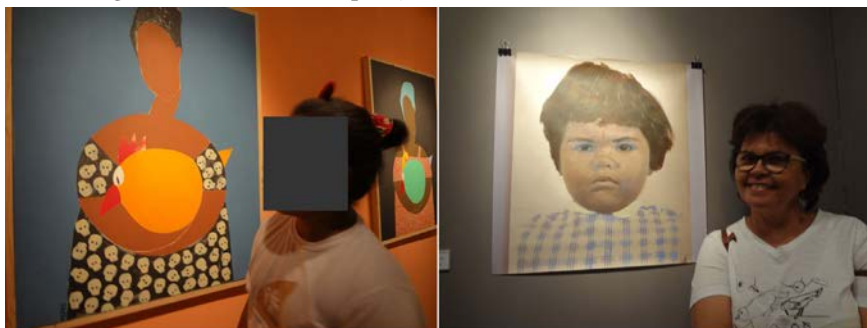
As fotos seguintes mostram crianças em visitas a exposições em contato com a Arte. Primeiramente nas Figuras 4, 5, 6 e 7 podem-se verificar as visitas à exposição “Usina 14” no CEFÉ (Centro de Formação do Educador).

Figuras 4 e 5. Visita à exposição: “Usina 14” (novembro de 2014).



Fonte: Acervo de Michael Silva.

Figuras 6 e 7. Visita à exposição: “Usina 14” (novembro de 2014).



Fonte: Acervo de Michael Silva.

Na sequência, com as Figuras 8 e 9 tem-se a visita à exposição “Mestre da Arte Espontânea” no SESI São José dos Campos.

Figuras 8 e 9. Visita à Exposição “Mestres da Arte Espontânea” com curadoria de Denise Mattar no SESI São José dos Campos (maio de 2015).



Fonte: Acervo de Michael Silva.

Considerações Finais

Quais as possibilidades de relação entre a obra de Arte e o público? Será o público somente um espectador? Será que o público pode assumir outros papéis diante do contato com a obra de Arte? E quando este público é criança?

O que foi relatado é um olhar, uma percepção dentre as inúmeras possíveis para pensar e fazer Arte Educação, diante de um processo do desenvolvimento de uma prática pedagógica realizada por meio da

Fotografia como ação mediadora. De acordo com Woodford (1983) existem diferentes maneiras de olhar para um objeto de Arte, desde a concepção histórica até a avaliação da sua impressão realista e, neste estudo, optou-se pela experiência a partir da Dewey (2011, 2012) e Duarte Júnior (2000), numa relação de Arte e vida, ou seja, de modo interdisciplinar, sem distinção da prática e/ou teoria em prol de uma comunicação entre as ideias.

Acredita-se não existir apenas uma fórmula específica para possibilitar experiências em Arte para crianças. E expor os caminhos neste relato, foi um modo de divulgar um fazer Arte Educação capaz de envolver, dialogar, visualizar, fotografar, trocar e, sobretudo, experimentar numa lógica de reconhecimento da prática educativa enquanto ação humana (FREIRE, 1996).

Esta descrição a partir da documentação pedagógica do Projeto Recriarte, empregada na construção da Monografia “A mediação de procedimentos artísticos com crianças” para graduação em Artes Visuais pela Universidade do Vale do Paraíba (SILVA, 2015), alinha-se ao que Salles (2009, p. 21) expressa sobre processos criativos na construção de conhecimento em que “os documentos de processo são, portanto, registros materiais do processo criador. São retratos temporais de uma construção que agem como índices do percurso criativo”. Sendo assim, revelam um processo de investigação educativa a partir da documentação com referência a experiência de Reggio Emilia (BARACHO, 2011).

O ato de fotografar pelas crianças para registrar as experiências delas, apresenta-se como uma dinâmica de mediação sensível e principalmente, em consonância com as inquietações da Arte e Arte Educação na contemporaneidade, direcionada para o olhar sutil e espontâneo das crianças, em que as experiências artísticas são possibilidades para serem apropriadas para a vida de cada uma delas. As crianças tem oportunidade de interagir com a Arte não somente como parte esquecida dos currículos e processos educativos, uma vez que “só se vê o que se olha” (MERLEAU-PONTY, 2013, p. 14).

Já, que por intermédio de conversa com artistas nas diferentes linguagens a exemplo da exposição de Pintura do artista Marcos Santos, oportunizou o contato das crianças com artistas interessados e estudiosos pelo universo artístico. Em que em cada uma das visitas para as exposições, com a apreciação de obras de Artes e experimentação de procedimentos

artísticos, os objetos observados tornam-se reais possibilidades para compreensão da obra de Arte e o seu poder de transformação, pois a ampliação do nosso repertório – conhecimento de mundo – realizada por meio das experiências em Arte são, não só as nossas experiências e sentidos dados à vida, mas a compreensão dos sentimentos atribuídos por outras pessoas e até mesmo pelos grupos culturais em que se inserem. Experiência de transposição do papel de espectador para criador, a partir das proposições dos artistas, criando assim um diálogo entre o universo dos artistas com o repertório de cada visitante-espectador-criador.

Referências

- BARACHO, Nayara V. de P. **A documentação na abordagem de Reggio Emilia para a Educação Infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas**: um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro. 234f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- COUTINHO, Rejane G. Vivências e experiências a partir do contato com a Arte. *In*: TOZZI, Devanil. **Educação com Arte** - Idéias 31, São Paulo: FDE, v. 31, p. 143-158, 2004.
- COUTINHO, Rejane, G. Estratégias de mediação e a abordagem triangular. *In*: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane G. (orgs.). **Arte/Educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 171-185.
- DAVIS JÚNIOR, O. L.. Um convite à reflexão. *In*: DEWEY, John. **Experiência e educação**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. 1. ed. 1. reimp. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Renata Gaspar. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- DUARTE JÚNIOR, João F. **O sentido dos sentidos**: A educação (do) sensível. 2000. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MARTINS, Mirian C. F. D. (Org.). **Mediação**: provocações estéticas. 1. ed. São Paulo: Instituto de Artes/Unesp - Pós-graduação, 2005.

- MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito** – Coleção Portátil 24. 1 ed. São Paulo: Cosac Naify, 2013.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- RIZOLLI, Marcos; MARTINS, Mirian C. F. D.; MELLO, Regina L. S. Arte e interdisciplinaridade: um convite à partilha. *In: 21º Encontro Nacional da ANPAP*, 2012, Rio de Janeiro. Anais do Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Rio de Janeiro: ANPAP, 2012. v.1. p.784-797.
- SALLES, Cecília A. **Gesto inacabado**: processo de criação artística. 4. ed. São Paulo: Annablume, 2009.
- SILVA, Michael S. **A mediação de procedimentos artísticos com crianças**. 2015.97 f. Monografia (Graduação em Artes Visuais) – Faculdade de Educação e Artes, Universidade do Vale do Paraíba/UniVap, 2015.
- SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2004.
- WOODFORD, Susan. **A Arte de ver a Arte**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

Capítulo 3

DANÇA CRIATIVA E A INTERDISCIPLINARIDADE DE PROJETOS EDUCACIONAIS NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Adriana Vilchez Magrini Liza⁶

Introdução

O presente capítulo trata da experiência da proposta metodológica do processo de aprendizagem e o processo de criação em Dança, por meio da interdisciplinaridade, traçada por caminhos lúdicos, valorizando o protagonismo da criança.

O Projeto Dança Criativa foi embasado nos estudos da Arte do Movimento por Rudolf Laban⁷ (1879-1958), realizados na primeira metade do século XX e foi proposto a escolas particulares na cidade de São Paulo para meninos e meninas do Ensino Fundamental I e da Educação Infantil.

A discussão aqui apresentada será voltada para a primeira infância, em que se pretende compartilhar o processo de experiência pela Linguagem da Dança com crianças e o desenho traçado pelo caminho da interdisciplinaridade no conteúdo escolar.

Este relato se refere a uma escola de Educação Infantil que está situada na zona norte da cidade de São Paulo na região de Pirituba. A escola trabalha com a Pedagogia de Projetos, a qual consiste em uma linha de ensino onde o professor rompe com o modelo tradicional de detentor de saber e assume a função de criar oportunidade de aprendizagens. Dessa forma, as crianças são consideradas protagonistas de seus saberes e a escola, um espaço de curiosidade, buscas, reflexão e conhecimento, garantindo o cuidar e o educar. O Projeto Dança Criativa é inserido nesta escola, pelas linguagens da Arte, que se encontra dentro do planejamento curricular oferecido pela escola, atendendo todos os meninos e meninas de 4 meses a 5 anos de idade.

6 Doutoranda junto ao Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Mestre pela mesma Universidade. Graduada em Pedagogia. Especialista em Sistema Laban / Bartenieff. E-mail: avm.liza@gmail.com .

7 Rudolf von Laban (1879-1958), delimitou uma linguagem apropriada ao movimento corporal, com aplicações teóricas, coreográficas, educativas e terapêuticas.

A experiência da Dança na escola, aqui narrada, tem como fundamento a Dança como uma das quatro linguagens da Arte (Artes visuais, Dança, Teatro e Música), como uma forma de expressão. Estas linguagens articulam saberes referentes a processos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas, citada na Base Nacional Comum Curricular de Arte (BNCC). As referências utilizadas para o capítulo são de autoras/es que dialogam com o tema da Educação, Arte e Dança e que de alguma forma, revelaram em seus estudos o pensamento interdisciplinar e uma maneira orgânica e singular de compreender o processo de aprendizagem em Dança com crianças.

Dança como Linguagem

Muitas vezes, a Dança Criativa remete apenas à dança livre para criança ou então, à movimentação aleatória e lúdica acompanhada de uma música. No entanto, quando a Dança é vista como uma Linguagem, isto é, como uma forma de expressão, este conceito pode ser revisto e compreendido de uma outra forma, pois, além de valorizar a Dança, todas as pessoas podem se beneficiar com esta Arte. Quando a criança vivencia e experimenta conceitos da Linguagem da Dança, ela tem a oportunidade de desenvolver sua compreensão de mundo, através do movimento.

Marques (2012, p. 18) diferencia a dança como “forma” e como “expressão”, explica:

[...] a dança como *forma*, ao contrário da dança como “expressão”, está ligada principalmente a “referências externas”: a dança são passos, sequências, ritmos criados por outras pessoas e que são também internalizadas, mas não são criadas, geradas ou compostos pelas crianças.

A autora comenta que a Dança como “forma”, são passos criados por outras pessoas e que não possui uma conexão, um sentido para as crianças. A criança apenas repete os movimentos automaticamente, como um exercício físico e não como uma expressão da Linguagem. “A dança como linguagem faz-se caminho para compreender, sentir, interpretar, elaborar – portanto para ler o mundo.” (MARQUES, 2010, p. 32). Estas visões mais amplas oferecidas para as crianças, através da Linguagem da Dança, podem contribuir para que suas experiências e leituras de mundo sejam impregnadas por sentidos significativos. Podemos dizer que a Linguagem

da Dança é uma maneira de se comunicar e ver o mundo, por códigos e significados a partir de elementos relacionados. Como criar caminhos para que as crianças sejam criadoras e protagonizem suas danças?

Documentos oficiais que referenciam o ensino de Arte ressaltam a importância em se desenvolver um trabalho que contemple o protagonismo na escola, como a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental de Arte que enfatiza a necessidade em se favorecer experiências que crianças sejam protagonistas e criadoras (BRASIL, 2019). De acordo com este documento, o protagonismo infantil tem como objetivo compreender a criança como agente de seu próprio desenvolvimento, participante essencial em sua construção de conhecimento sobre o mundo. Neste sentido, entendemos que quanto mais abrimos caminhos para a escuta, para a expressão, para a criação e a experiência das crianças, nas escolas, mais os projetos educacionais se tornarão potentes e transformadores.

À medida que oferecemos oportunidades para a criança de enxergar com diferentes lentes, observar o mundo por outros ângulos, apuramos as percepções coletivas e individuais. Abrimos espaços para a complexidade, para a interdisciplinaridade que se abre para a discussão, a discordância e para o improvável. Os processos interdisciplinares envolvem a relação, a mudança de rota, algo não terminado, algo que está por vir.

O pensamento sistêmico, colabora com a aprendizagem espiralada e orgânica da criança. Por quais caminhos as crianças investigam seus movimentos dançantes? Como a interdisciplinaridade colabora para uma aprendizagem espiralada? Estas são algumas das questões que o texto apresenta durante a narrativa da experiência dos processos de criação.

A Dança é um dos meios fundamentais da expressão humana, que não necessita de nenhum equipamento, além do nosso próprio corpo, e do espaço para se mover. Os adultos e as crianças, principalmente, reconhecem a Linguagem do corpo primeiro, depois de escutar o que é dito. É por isso que uma Comunicação não verbal, como o movimento simbólico e os gestos, afetam imediatamente o espectador.

A singularidade da Dança se completa na dualidade de sua natureza, tanto física como expressiva, e ao mesmo tempo, se torna similar e diferente de outras atividades físicas e formas de Arte. A Dança desenvolve a capacidade física, criativa, imaginativa, emocional e intelectual. Isto também requer algumas habilidades sociais (PAINE, 2014).

Neste contexto, a Dança inserida como Linguagem expressiva, tem o poder de provocar a estesia pela percepção e sensibilidade do corpo em criação e movimento e oferece oportunidade para crianças explorarem e expressarem sentimentos e ideias, simbolicamente, pelo mover.

Através da experiência em Dança, as crianças também podem desenvolver seu conhecimento e compreensão cultural e histórica. “Todo conhecimento constitui, ao mesmo tempo, uma tradução e uma reconstrução, a partir de sinais, signos, símbolos, sob a forma de representações, ideias, teorias, discursos” (MORIN, 1999. p. 24).

Para nos apropriar, entender e interpretar esta Linguagem, precisamos operar seus códigos e seus sinais. Do mesmo modo que aprendemos a decifrar os códigos da Linguagem das palavras na escola, é preciso haver cuidado para decifrar as Linguagens da Arte (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2010).

As autoras também comentam que as Linguagens são construídas por signos e que quando incorporados, “podem ser articuladas segundo um conjunto de regras e possibilidades chamado *código*” (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2010, grifo nosso).

Dessa forma, podemos concordar com as autoras, que precisamos aprender a conhecer os códigos da Linguagem da Dança para compreendermos melhor essa Arte.

As mesmas autoras ainda nos convidam a pensar a Dança como parte do nosso cotidiano, muitas vezes sendo despercebida, mas existente em nossos movimentos, em nossos deslocamentos, em nossos gestos, jeitos de ser, em nossas atitudes e ações.

Fernandes (2006) defende que a Dança se desperta da relação entre os acontecimentos e as experiências que perpassam por nós e são armazenadas na memória; essa combinação de ações polares, de dentro para fora, do interno/externo, portanto, é uma maneira orgânica de compreender a vida e de como as crianças aprendem – de forma global, interligadas e cíclica. A autora nos convida a pensar sobre essa relação de aprendizagem e descobertas de dentro para fora.

O Tema Interno/Externo refere-se à relação dinâmica entre o universo interno do indivíduo (Corpo, sensações, imagens, experiências, etc.) e o externo (Espaço, meio ambiente, outras pessoas, objetos, acontecimentos sociopolíticos, etc.) em recíproca

influência, alteração e redefinição. O ser humano não é uma ilha que se expressa para fora, mas é formado por elementos internos em interação com o externo. (FERNANDES, 2006, p. 265).

Dança e criança na contemporaneidade: Interpretação do mundo

Ao pensarmos nessa relação dinâmica de interpretar o mundo, podemos compreender que a criança aprende pela observação e pela experiência, pela curiosidade de fazer e perguntar. Como o professor pode aproximar as crianças dos saberes sensíveis, passando primeiro pela experiência corporal, envolvendo as Linguagens da Arte, principalmente a da Dança?

É nítida a mudança de interesse das crianças e das Culturas de vida dos novos tempos, que nos mostram a necessidade de mudanças constantes nos repertórios de processos e de abordagens da Dança em Educação. Diante dessas mudanças, a busca de recursos, processos e procedimentos que atendam à dinâmica de vida contemporânea dos educandos, pois eles geralmente indicam interesses acentuados pelo visual e, por sua vez, pelo tecnológico. As crianças desta geração estão em certa desvantagem quando falamos de corpo, de movimento e das relações diretas entre as pessoas, sem qualquer mediação tecnológica. Qual será a estratégia a que o professor irá recorrer pensando nas crianças contemporâneas?

Segundo, Preston-Dunlop (1980), a Dança na Educação está mais próxima da situação da vida do que da Arte, pois todo ser humano busca a Comunicação entre a vida e de seus pares, por palavras e gestos que transmitem suas necessidades ou para entender as suas relações. No entanto, a Dança também pode estar mais próxima da Arte do que do cotidiano, quando procuramos decifrar os códigos e símbolos da Dança. As Danças que são criadas por símbolos, não dependem de modo algum do sentimento, ela depende da absorção total do meio. A criação em Dança, provém da elaboração de materiais e fragmentos da interação com o espaço.

A Dança como Linguagem para crianças na contemporaneidade mostra que a construção de um processo metodológico específico e sensível, que respeita o desenvolvimento biológico da criança e suas necessidades individuais, coletivas, afetivas, cognitivas e sociais, é um caminho para a compreensão e interpretação das leituras de mundo e das Culturas.

A escola contemporânea, tem demonstrado uma visão de trabalho diferenciado, com ações que considere a interdisciplinaridade como um dos

objetivos. As abordagens metodológicas utilizadas, facilitam tal ação e auxiliam na aprendizagem de forma significativa. A Arte é uma linguagem e está relacionada a uma forma de se comunicar, uma maneira de expressão, ao modo de ver, sentir, ouvir e de estar no mundo, à possibilidade de concretizar algo percebido, podendo dar forma, cor à imaginação, desenvolver o saber estético e artístico do educando. Partindo desse conceito, vimos como a Dança pode ser trabalhada também de modo interdisciplinar, para que os educandos possam se apropriar dos conhecimentos ligados a essa área e desenvolver as habilidades e o saber artístico.

A Arte, mais especificamente a Dança, surgiu no mundo como forma de transformar, como um jeito de se mover e se comunicar, como um rastro no espaço e deixa rastros de significados de experiências vividas de um mover que demonstra percepção, sensibilidade e imaginação.

Considerando o exposto, o objetivo deste texto é compartilhar as reflexões e possibilidades que se costumam pela Arte e as demais disciplinas ou campos de experiências do currículo escolar. Dessa forma, busca um trabalho contextualizado, dialogando entre os campos do conhecimento e não a submissão de uma área como meio para promover outra área, como acontece costumeiramente, em trabalhos que buscam a Música para o ensino da Matemática. (CALDAS; HOLZER; POPI, 2017).

Considerando-se a Dança como um campo de conhecimento específico, mas não isolado, notamos que, ao ser relacionada com outras disciplinas do currículo escolar, pode ser ampliado o conhecimento do educando, de uma maneira espiralada e interligada, como uma teia de fios. Assim sendo, o ensino interdisciplinar proporciona a oportunidade de desenvolver capacidades artísticas e estéticas relacionadas com outras áreas do conhecimento.

Sendo assim, a escola deve trabalhar os conceitos de Arte pensando num ensino contextualizado, buscando informações e produções artístico culturais da realidade da criança contribuindo assim, para que essas atividades sejam inseridas no seu cotidiano e tornem o aprendizado mais motivador. Outro ponto importante é que o ensino contextualizado da Arte contribui para que a interdisciplinaridade nas aulas promova a integração dos conceitos artísticos com conteúdo e materiais de outras disciplinas.

A Dança e a interdisciplinaridade em Arte, pressupõe um trabalho com os conceitos atrelados a essa tarefa bastante complexa. Fazenda (1993) explica que o pensar interdisciplinar articula diferentes formas de

conhecimento, seja por uma estratégia formal ou de senso comum, enriquecendo as relações com o mundo.

Dança Criativa – uma proposta pedagógica pelo Sistema de Movimento

O presente Projeto de Dança com crianças, foi realizado na Educação Infantil em uma escola de São Paulo, para meninos e meninas de 4 e 5 anos, como foi citado anteriormente. Nossa aula de Dança, começou com a ideia de elaborar um Projeto interligado com o Projeto da sala de aula das crianças. Após conversar com a professora da sala e saber que eles estavam trabalhando com o tema “Profissões”, pensamos então, no profissional, “Artista”, para o Projeto da Dança Criativa com as crianças.

Quem faz Arte? Que tipo de Arte temos? Qual Arte você prefere? Você conhece algum artista? Vamos conhecer uma Artista que faz obra com o corpo e movimento (performance)?

Essas foram algumas questões disparadoras do Projeto para abordar a artista Anna Maria Maiolino, que foi o elo de referência entre o Projeto da sala e o Projeto de Dança. Ao lançar tais perguntas, percebi nas respostas, uma relação direta entre Arte e Pintura, dessa maneira, a discussão se ampliou para a identificação das Linguagens artísticas, com desdobramentos infinitos para tantas outras perguntas, conversas, visualizações de vídeos, imagens e apreciações estéticas.

Depois da roda da conversa informal sobre Arte e artista, o segundo momento, foi apresentar a obra, Entrevistas – “pisando em ovos”; dessa forma, ampliamos o repertório das crianças. Quando ampliamos o repertório, conseguimos ampliar nossa visão de mundo, conseguimos ampliar nossa opinião, nosso conhecimento e nossas escolhas, nosso ponto de vista, pela diversidade de itens oferecidos pelo repertório. Um repertório é infinito, um repertório é uma coleção e uma coleção pode ser até incontável (<https://www.youtube.com/watch?v=G2uWRGhbMdIelo>).

A obra foi contemplada e lida pelas crianças por uma imagem grande; após a leitura, muitas questões foram levantadas por elas e no mesmo instante eram respondidas entre o grupo. O que vocês observam na imagem? Onde a pessoa está andando? Quem é essa pessoa? Como ela se move e por que ela se move assim? Ela está desviando de que? Por que seus pés estão sujeitos?

Martins e Americano (2018) nos esclarecem que a atitude do mediador frente à obra e ao objeto, faz toda a diferença, assim como, as questões

provocadoras que o professor irá lançar para as crianças, com convite a descobertas e ao desconhecido.

Assim, o mediador pode ser considerado um “aguçador das percepções”. Algumas falas das crianças revelam esse momento. Algumas das afirmativas são reproduzidas a seguir:

- “Ela tá pisando com cuidado pra não pisar no ovo.”
- “Eu não gosto de ovo!”
- “O pé dela tá sujo porque tem barro no chão.”
- “O que tem dentro do ovo?”
- “O ovo quebra?”
- “Será que tem pintinho?”

Aguçados e envolvidos pela imagem da obra, as crianças demonstraram interesse em tocar, sentir a textura do ovo, seu peso, tamanho etc. As discussões se entrelaçaram pelos cinco Campos de Experiência, citada pela BNCC para a Educação Infantil (BRASIL, 2018).

Após assistirmos à *performance* da obra apresentada pela artista Anna Maria Maiolino, (<https://www.youtube.com/watch?v=tbY-JxEFACs>), experimentamos com o corpo e com alguns objetos propositores, escolhidos pelas crianças, e distribuídos pelo chão da sala como se fossem os ovos da obra da artista.

Nossa primeira experiência foi com alguns objetos propositores diversos como: a pinha, a pena, a bolinha de lã etc. Que sensação isso me provoca? Como vou andar? Que forma podemos nos mover entre os objetos, será que consigo andar diferente?

Durante este processo, lembramos que além da ludicidade, da aprendizagem interdisciplinar entre os campos de experiência, temos a leitura da Linguagem da Dança, que nesta aula teve como conteúdo: trabalhar as ações corporais e qualidades do movimento (ESFORÇOS DE LABAN)⁸.

Os objetos se transformaram em ovos e as crianças ao vê-los distribuídos pelo chão, iniciaram um vai e vem de deslocamento corporal pelo espaço. Em um outro momento, aproveitando a ação das crianças, foi

8 A Análise Laban de Movimento (LMA, na sigla em inglês) é constituída por quatro categorias: Corpo, Esforço, Espaço e Forma. A categoria Esforço refere-se a como o movimento é executado, ou seja, sua dinâmica, dividida em quatro fatores: fluxo, espaço, peso e tempo.

trabalhado também as qualidades e fatores do movimento (LABAN, 1978; 1990).

Dando continuidade ao andamento do Projeto, as crianças trouxeram ovos crus de casa para fazermos algumas experiências e descobertas. Abri-mos ovos crus, para ver o que tinha dentro. As crianças puderam sentir seu cheiro, experimentar seu gosto, a textura da casca e da gema, suas cores. Foram tantas observações e descobertas que a conversa se caminhou para a Ciência da vida e da morte.

Para uma próxima proposta de “caminhar pelos ovos” como a proposta de *performance* apresentada pela obra da artista, os ovos foram cozidos. Todas as crianças foram convidadas a passarem por essa experiência de caminhar pelos ovos. Ao final das *performances*, fizemos uma Roda da Conversa para compartilhar suas experiências e desafios.

Foi interessante ter observado e ouvir os depoimentos. Algumas crianças fecharam os olhos para passar pelos ovos, utilizaram as pontas dos dedos dos pés, para sentir o chão e a casca do ovo, caso encostasse nela. Outras fizeram questão de encostar no ovo para ver se quebrava.

Foram muitas questões levantadas pelas crianças que reverberaram durante nossas aulas do Projeto de Dança por dois meses. Ao final do Projeto, fizemos salada de ovos cozidos e foi oferecido no almoço das crianças. Estas ações interdisciplinares, colaboraram com as narrativas de suas experiências e, portanto, na elaboração de suas futuras Danças. As observações, as descobertas, as conexões elaboradas pelas crianças, relacionadas a outras áreas do conhecimento, nos mostram a potência do pensamento interdisciplinar, ao oferecer a oportunidade de se abrir para novas descobertas.

A Dança Criativa é uma proposta de Dança que combina o domínio do movimento com a Arte da expressão. Esta combinação entre o movimento e a Arte não se separam, pois é o que torna a Dança Criativa tão poderosa (GILBERT, 2015).

No nosso entendimento, é um processo de fatores que não apenas se cruzam por causas e consequências e simplesmente, passam como experimentos, mas que se misturam e se incorporam pelas relações entre as experiências tomadas por um domínio da consciência.

O Projeto Dança Criativa foi embasado nos estudos de Rudolf Laban (1879-1958) sobre a Arte do Movimento na primeira metade do século XX, porém, adaptados e (re)apropriados para as infâncias atualmente (LIZA, 2019). O Projeto propõe uma metodologia a partir de alguns elementos

básicos da dinâmica da Dança, visando o despertar da consciência corporal: Espaço; Descalçar-se; Roda da Conversa da Dança; Aquecimento e Objetos propositores (LIZA, 2019).

Entende-se por “Espaço”, o ambiente, o ninho do movimento. Como planejar o ambiente e ressignificá-lo com sensibilidade, enxergando além do que se vê, criando ambientes propícios e transformando os espaços para que as crianças tenham oportunidade de experienciar e investigar seus movimentos. Para Valerie Preston-Dunlop (1980), o espaço é o meio em que a Dança ocorre e a criança precisa se sentir bem neste espaço, se sentir acolhida, como se ela estivesse em casa.

“Descalçar-se” ou ter os pés descalços é uma oportunidade de experiência e sentido para iniciarmos a nossa dinâmica. Para as crianças pequenas, o descalçar-se é um grande desafio de habilidade e movimento, que está presente em seu cotidiano e ter os pés descalços também desperta os sentidos das relações com o solo, é estar pronto para começar a dançar.

A “Roda da Conversa da Dança” é mais um elemento da dinâmica que acontece com frequência nas aulas; nela é apresentado para a criança, o tema a ser desenvolvido. Importante lembrar e trazer aqui, o momento da escuta, que é um espaço onde os educandos e/ou educadores irão compartilhar também as sensações e emoções – uma Roda de Conversa de escuta sensível.

O “acordar do corpo” ocorre após a Roda da Conversa para despertar a consciência corporal. Como acordar o corpo e despertá-lo para o movimento? Tem como referência o método *Brain Dance* (Dança do Cérebro), com: respiração, tato, centro-periferia, cabeça-cauda, superior-inferior, lado do corpo, contralateral e vestibular (GILBERT, 2015).

Os “Objetos propositores” segundo Martins (2012) são os que propiciam uma conexão entre a Dança e as crianças, nascendo da experiência da relação entre eles. Seria um objeto mediador do movimento, uma espécie de start, um convite para a investigação do corpo no espaço.

Considerações finais

Considerando a multiplicidade de cenários, compreende-se que os corpos são os principais meios de expressão e reflexão da Educação em Dança, que pode ser vista, através de diversos conjuntos de lentes. A Dança não pode ser ensinada somente por uma perspectiva, mas também como um pensamento interdisciplinar e rizomático.

A interdisciplinaridade apresenta uma nova possibilidade de aprofundamento do conhecimento da Dança, relacionando à saberes de outras disciplinas que ajudarão a compreendê-la, ao se expressar na Linguagem artística para a construção do aprendizado na escola.

O registro deste Projeto permite compartilhar uma proposta metodológica de Dança com crianças por um olhar labaniano, a fim de colaborar com educadores da Dança e de áreas diversas, de forma lúdica, sensível, poética e dançante.

Referências

- ANA Maria Maiolino – Entrevistas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tbY-JxEFACs>. Acesso em: 05 nov. 2022.
- BRASIL. BASE Nacional Comum Curricular. Brasília: Secretaria da Educação Básica/Ministério da Educação, 2019.
- CALDAS, F.R.; HOLZER D.C.; POPI J.A. A Interdisciplinaridade em Arte: Algumas Considerações. **Revista Nupeart**, v. 17, 2017.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinares: definição, projeto, pesquisa. In: _____. **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1993.
- FERNANDES, C. **O Corpo em Movimento**: O Sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas. São Paulo: Annablume, 2006.
- GILBERT, A. G. **Creative Dance for all ages**. 2. ed. United States of América: Shape America, 2015.
- LABAN, R. **Domínio do Movimento**. Edição organizada por Lisa Ullmann. Tradução de Ana Maria B. de Vecchi e Maria Silvia M. Netto. São Paulo: Summus Editorial, 1978.
- _____. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone.1990.
- _____. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus. 1978.
- LIZA, A.V.M. **Traços, Trajetos e Processos da Dança Criativa**. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2019.
- MARQUES, I. **Linguagem da dança**: arte e ensino. São Paulo: Digitexto, 2010.
- _____. **As Interações**: crianças, dança e escola. São Paulo: Edgar Blucher, 2012.
- MARTINS, M. C.; AMERICANO, R. Q. M. Nutrição estética: por uma didática poética na formação do professor. In: **Confaeb - XXVIII**

- Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil.**
VII Congresso Internacional da Federação de Arte/Educadores. Brasília, 2018.
- MARTINS, M.C.; PICOSQUE, G. **Mediação Cultural para professores andarilhos na cultura.** 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2012.
- MORIN, E. **A Cabeça Bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2003.
- NUNES Benedito. 55 anos de “Introdução à Filosofia da Arte”: uma conversa entre Afonso Medeiros e Marcos Pereira. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=G2uWRGhbMdIelo>. Acesso em: 05 nov. 2022.
- PAINE, L. **The Value of Dance for Primary.** Complete Guide to Primary Dance. The National Dance Teachers Associations, 2014.
- PRESTON-DUNLOP, V. **A Handbook for Dance In Education.** Londres: Macdonald and Evans Ltda, 1980.
- THE MUSEUM of Contemporary Art. Anna Maria Maiolino: Entrevistas Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tbY-JxEFACs> . Acesso em: 05 nov. 2022.

PARTE II – LINGUAGENS E ESPAÇOS EDUCATIVOS

Capítulo 4

O ENSINO DA ORALIDADE EM SALA DE AULA

Maria Lucia Marcondes Carvalho Vasconcelos⁹
Neusa Barbosa Bastos¹⁰

Introdução

A escola que se pretenda democrática deve ter claramente definidos seus objetivos quanto à inserção daqueles que por ela passam, no mundo real desta sociedade contemporânea, cuja tônica da comunicação é inquestionável.

Já na década de 1990, Gadotti chamava a atenção para a diferença do homem moderno para o seu sucessor, que se decidiu chamar de “pós-moderno”. Segundo o autor, se antes aquele se preocupava com sua inserção nos movimentos políticos de massa, a pós-modernidade vem transformá-lo num ser que, se dedicando muito mais às coisas de seu cotidiano, depara-se com o multiculturalismo, envolve-se com as minorias e suas causas, preocupa-se com sua presença e afirmação no mundo, como indivíduo, como sujeito da história por ele vivida e como membro dos diversos grupos sociais aos quais pertence.

A comunicação se impõe a esse novo homem de uma forma que, há quinze anos, quando um novo milênio se iniciava, não se poderia sequer suspeitar. As redes sociais, atualmente poderosíssimas, têm seus primeiros passos a apenas pouco mais de 30 anos e hoje cobrem o mundo todo num

9 Doutora em Administração (UPM) e em Educação (USP), Pedagoga (USP). Professora Titular da Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie, onde foi Reitora, Diretora de Faculdade e Coordenadora Geral de Pós-Graduação. Líder dos Grupos de Pesquisa “O pensamento pedagógico de Paulo Freire: uma leitura” (CNPq) e “Mobilidade humana e culturas no plural” (CAPES/PrInt). Atua na área de Letras, suas teorias e práticas didático-pedagógicas, pesquisando a formação de professores. E-mail: mlmcv@uol.com.br .
10 Pós-doutora pela Universidade do Porto (Portugal). Doutora em Linguística Aplicada ao Ensino (PUC-SP). Professora Titular do Departamento de Ciências da Linguagem e Filosofia (PUC-SP) e do Centro de Comunicação e Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Membro da Comissão de Historiografia Linguística CPLP/CBL. Membro da Comissão de Historiografia e Linguística da ANPOLL e do GT de Historiografia da Linguística Brasileira da ANPOLL. Atua na área de Letras e Linguística. E-mail: neusamaria.bastos@mackenzie.br .

processo instantâneo de informação, comunicação, conhecimento e participação.

Diante dessa nova – e irreversível – realidade, a escola não pode ficar indiferente. A Educação do tempo presente é *multicultural* e para todos, respeitando, portanto, “[...] a diversidade, as minorias étnicas, a pluralidade de doutrinas, os direitos humanos, eliminando os estereótipos, ampliando o horizonte de conhecimentos e de visões de mundo” (GADOTTI, 2003, p. 311), é, portanto, uma nova Educação que se mostra imprescindível, mas que tem, ainda, muitas barreiras a vencer.

Nesse novo quadro, é inegável que a Educação escolar deva dar conta de levar seus educandos ao domínio de ferramentas que os auxiliem a bem comunicar, com vistas a sua inserção/atuação nos seus diversos ambientes sociais.

No âmbito da Educação escolar, a presente discussão focalizará a específica atuação dos professores de Língua Portuguesa sob a perspectiva teórica da Educação Linguística.

O trabalho com a oralidade em sala de aula: como e porquê

Escrita e oralidade, segundo Luiz Antônio Marcuschi (1997, p. 120), são práticas sociais e, ao professor de Língua Portuguesa (LP), “[...] mais urgente (e relevante) do que identificar primazias ou supremacias entre oralidade e escrita, e até mesmo mais importante do que observar oralidade e escrita como simples modos de uso da língua, [...]” cabe a tarefa de compreender e

[...] esclarecer a natureza das práticas sociais que envolvem o uso da língua (escrita e oral) de um modo geral. Essas práticas determinam o lugar, o papel e o grau de relevância da oralidade e da escrita numa sociedade e justifica que a questão da relação entre ambas seja posta no eixo de um contínuo tanto sócio-histórico como topológico. (MARCUSCHI, 1997, p. 120).

O objetivo deste capítulo é o de refletir sobre o papel da escola no desenvolvimento da competência comunicativa dos educandos, assim, o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) – PCNEM – deve ser revisitado. Segundo esse documento, a Linguagem deve ser vista como herança social e caminho para a inserção do indivíduo na sociedade que o rodeia: “a linguagem permeia o conhecimento e as formas de

conhecer, o pensamento e as formas de pensar, a comunicação e os modos de comunicar, a ação e os modos de agir”, não havendo, portanto, linguagem no vazio, uma vez que “[...] seu grande objetivo é a interação, a comunicação com um outro, dentro de um espaço social [...]” (BRASIL, PCNEM, 2000, p. 5).

“O ato da fala pressupõe uma competência social de utilizar a língua de acordo com as expectativas em jogo” (BRASIL, PCNEM, 2000, p. 6), daí ser importante que a escola, espaço de aprendizagem, socialização e formação para o exercício da cidadania, reconheça e valorize as diferentes variedades linguísticas dos diversos grupos sociais representados por seus alunos. É sua tarefa, como bem afirmou Bechara (1985), transformá-los em políglotas em sua própria língua, dotando-os de uma competência que possibilitará o seu trânsito por diversos grupos e situações sociais.

Levar o educando a saber expressar-se com clareza, pertinência e correção, de modo organizado e coerente – não importando qual seja a variedade linguística no momento privilegiada – é o dever da Educação formal. O exercício da cidadania pressupõe a capacidade de dialogar com o outro, exercendo o papel de sujeito que a todos deve ser estimulado. Comunicar-se, fazendo-se entender; expressar-se com segurança, tornando claros os pontos de vista que se esteja apresentando; argumentar, inquirir, reivindicar são algumas das competências que o trabalho com a oralidade na escola, por meio de atividades didático-metodológicas nas aulas de Língua Portuguesa, deve auxiliar os alunos a atingir. São essas competências que, afinal, possibilitarão a ação do indivíduo na sociedade que o cerca, no sentido não só de inseri-lo, mas também possibilitando sua colaboração no processo de transformação dessa mesma realidade.

Dessa forma, o professor, com vistas às competências apontadas e munido dos conhecimentos linguísticos contemporâneos, também para a condução das aulas sobre oralidade, segundo Bastos e Vasconcelos (2009, p. 279),

[...] deve se assenhorar dos ditames dos PCN, que foram estabelecidos em nível nacional a partir de políticas linguísticas efetivas baseadas em princípios contemporâneos fundados em novo prisma: *a produção de efeitos de sentido se dá no discurso elaborado em interações sociais*, o que tem sido uma preocupação de governos federais desde a década de 90, momento em que se inicia o

estabelecimento de uma nova Lei de Diretrizes e Bases, a LDB 3994/96 e, em seguida, os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, que apresentam as concepções linguísticas vigentes no final do século XX e que devem ser seguidas pelos docentes que, conhecendo-os, poderão adotar a nova concepção de língua e de seu ensino.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 124), é papel da escola trabalhar o oral com seu alunado tanto nos primeiros anos escolares, quando “[...] os professores consolidam os usos informais [...] da língua] oral e instalam novos usos relacionados a esse lugar de comunicação particular que é a sala de aula [...]”, como no ensino superior, espaço de formação para a vida profissional e o mundo do trabalho, que deve prever os recursos necessários para a adequada “[...] tomada de palavra em público [...]”, ação necessária para os mais diversos caminhos profissionais.

Magalhães (2006) alerta para a importância de que a escola assuma o trabalho com a oralidade como necessário, de que a Linguagem seja considerada como um processo interacional, voltado para a comunicação entre interlocutores, permeados por ações que, afinal, foram produzidas pela própria Linguagem.

A escola, ainda segundo a mesma autora, não deve seguir desconsiderando e nem tratando “[...] como inferiores as manifestações orais da linguagem [...]” (MAGALHÃES, 2006, p. 67) e devem, portanto, integrar os programas de ensino e as preocupações dos professores de Língua Portuguesa.

Leal e Gois (2012, p. 7) ressaltam a complexidade da fala, que é, tanto quanto a escrita, “[...] regida por regras e que pode se constituir em objeto de ensino autônomo na escola [...]”.

[...] a fala não é aprendida apenas na escola. No entanto, o papel dessa instituição pode ser imprescindível para aumentar o poder de participação de diversos grupos sociais, sobretudo os menos “prestigiados” socialmente, em situações sociais em que a oralidade é necessária (LEAL; GOIS, 2012, p. 8).

A Pedagogia da oralidade

A Educação Linguística (EL), para Travaglia (1998, p. 89), é o conjunto de estratégias utilizadas pelo ensinante-aprendente ao longo do processo

de ensino-aprendizagem, com o objetivo de levar o aluno a conhecer e dominar

[...] o maior número de recursos da sua língua e ser capaz de usar tais recursos de maneira adequada para produzir textos a serem utilizados em situações específicas de interação comunicativa para produzir efeito(s) de sentido.

Na mesma esteira, Pereira e Franco (2014, p. 100-101) apontam que a Educação Linguística volta-se para o desenvolvimento da

[...] competência comunicativa do aprendente, de modo a torná-lo um indivíduo capaz de utilizar a língua materna de forma consciente, adequando-a às mais diversas situações de comunicação orais e escritas vividas em sociedade,

destacando seu caráter interdisciplinar, ao unir Linguagem e Educação.

Para Palma e Turazza (2014, p. 34), a EL é tanto área de conhecimento como processo de ensino e de aprendizagem, aliando a Linguística e a Pedagogia. É, portanto, campo da Linguística aplicada, que objetiva um ensino de Língua Portuguesa, voltado para “[...] tornar o aprendente-ensinante capaz de usar a língua materna de forma consciente, com proficiência, em múltiplas situações sociais, contribuindo para o seu desenvolvimento pleno e habilitando-o ao exercício da cidadania.”

Olívia Figueiredo (2004), ao discutir o ensino de Língua Portuguesa a partir de módulos organizados pelo professor, com conteúdos, objetivos e motivação, propõe as seguintes pedagogias: do oral, da leitura, da escrita e da léxico-gramatical.

Neste artigo, a Pedagogia do oral ou da oralidade é o foco das reflexões aqui apresentadas.

Para Figueiredo (2004, p. 49), tal Pedagogia “[...] é um produto tardio na cultura escolar [...]”. De fato, no Brasil, somente a partir dos anos 1970, com o advento da Linguística Estrutural, é que a preocupação com a língua como instrumento de comunicação chega às escolas.

Trabalhar o oral em sala de aula, no entanto, não é mantê-lo na condição de informalidade, mas sim trazê-lo para

[...] um procedimento sistemático de intervenções ao longo do ensino fundamental [... definindo] *claramente as características do*

oral a ser ensinado. É somente com essa condição que se pode promovê-lo de simples objeto de aprendizagem ao estatuto de objeto de ensino reconhecido pela instituição escolar, como são a produção escrita, a gramática ou a literatura (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 126).

É imprescindível, portanto, que a escola – e seus educadores – deixem de lado antigos modelos, base de muitos preconceitos, e encarem, com clareza e segurança, esta nova perspectiva, a de trazer, para o núcleo central das aulas de Língua Portuguesa, o oral, visto como “[...] um objeto de ensino-aprendizagem claramente delimitado e definido, [...] com] legitimidade e pertinência em relação aos saberes de referência, às expectativas sociais e às potencialidades dos alunos” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 127).

Assim, com base nas concepções da Educação Linguística, o professor, de acordo com Bastos e Vasconcelos (2009, p. 280),

deverá conscientizar-se do cuidado necessário para a realização da transposição didática que é um instrumento, por meio do qual analisamos o movimento do saber sábio (aquele que os cientistas descobrem) para o saber a ensinar (aquele que está nos livros didáticos) e por meio deste, ao saber ensinado (aquele que realmente acontece em sala de aula).

Quando chega ao Ensino Fundamental, o aprendiz já utiliza, com maior ou menor desenvoltura, sua língua materna. Através dela, comunica-se. Essa comunicação pode ocorrer das mais diversas maneiras, segundo os padrões da variedade linguística mais empregada em seu meio sócio-familiar. À medida que o indivíduo cresce, aumentam suas esferas de relacionamento e o contato com outras variedades acabam por ocorrer, naturalmente. Frequentemente, é na escola, no entanto, que se tem a primeira experiência com a norma culta ou padrão da língua e essa – o ensino da norma culta – é tarefa da qual a escola não deve se ausentar.

Numa sociedade desigual e excludente como a nossa, as marcas sociais estampadas na oralidade funcionam como um sinalizador, pronto a captar diferenças e disseminar preconceitos. Para Fiorin (2007, p. 97), “[...] o ensino da norma culta é um imperativo de uma escola democrática, porque permite que o aluno seja uma voz autorizada em todos os gêneros do

discurso”. As variedades informais são aprendidas no decurso das diversas atividades sociais das quais venha o indivíduo a participar. É um aprendizado natural, advindo da convivência, da interação, da comunicação.

A norma culta, no entanto, nem sempre está acessível a todos indiscriminadamente. Se o acesso à informação, ao conhecimento, é direito de todo cidadão, a escola deverá garantir tal isonomia, ensinando a todos a Linguagem reconhecida como padrão da Língua Portuguesa e preferencialmente utilizada em situações formais. Transitar por diversas variedades da língua implica conhecer – e dominar –, também, a variedade padrão.

Assim, o que se preconiza é que a escola venha, de fato, a instrumentalizar seus alunos quanto ao uso e domínio dos diversos gêneros textuais – escritos ou orais – com os quais venha a se deparar ao longo de sua vida. Vida real e não só vida escolar, sabendo, portanto, lançar mão de diferentes variedades em cada específica situação comunicativa.

Para tanto, deve estar o professor atento e preparado, variando suas técnicas pedagógicas, estimulando o aluno à participação e, sobretudo, respeitando o espaço da sala de aula como um espaço de crescimento e aprendizagem.

Para Schneuwly e Dolz (2004, p. 134),

[...] a comunicação oral não se esgota somente na utilização de meios linguísticos ou prosódios; vai utilizar também signos de sistemas semióticos não linguísticos, desde que codificados, isto é, convencionalmente reconhecidos como significantes ou sinais de uma atitude [...].

O quadro a seguir (Figura 1), de autoria dos mesmos autores acima citados, exemplifica, com clareza, todos os cuidados que o docente deve ter ao buscar desenvolver a capacidade comunicativa de seus alunos.

Todos esses traços não-verbais da Comunicação oral têm forte influência cultural, variando, portanto, conforme o grupo onde a interação venha a ocorrer. Conhecê-los e dominá-los, no entanto, apresenta-se como mandatário para que o processo de Comunicação venha a ocorrer adequadamente. A isso também deve estar atento o professor ao propor atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade.

Figura 1. Meios Não-Linguísticos da Comunicação Oral

Meios Paralinguísticos	Meios Cinésicos	Posição dos Locutores	Aspecto Exterior	Disposição dos Lugares
qualidade da voz	atitudes corporais	ocupação de lugares	roupas	lugares
melodia	movimentos	espaço pessoal	disfarces	disposição
elocução e pausas	gestos	distâncias	penteados	iluminação
respiração	troca de olhares	contato físico	óculos	disposição das cadeiras
risos	mímicas faciais		limpeza	ordem
suspiros				ventilação
				decoreação

Fonte: SCHNEUWLY e DOLZ (2004, p. 134).

O livro didático e o trabalho com a oralidade: um exemplo

O docente, em sua atuação na Educação formal e para bem cumprir seus objetivos na tarefa de ensinar e aprender, lança mão dos mais diversos gêneros textuais, trazendo-os para a prática didático-pedagógica diária, voltada ao adequado desenvolvimento das aulas.

A título de ilustração ao que vem aqui sendo refletido, apresentaremos duas atividades, voltadas para a oralidade em sala de aula, trazidas no livro didático *Português: linguagens*, de Cereja e Magalhães (2010), em seu volume 1, para o Ensino Médio, obra largamente utilizada nas escolas de Educação básica brasileiras.

A primeira delas trata do *Seminário*, gênero que o livro apresenta como gênero expositivo que “[...] só se realiza plenamente quando é apresentado numa situação concreta de interação” (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 234). Na sequência, o passo a passo para o desenvolvimento da atividade com o gênero escolhido é trazido detalhadamente, dividido nas seguintes sessões:

- Planejamento e preparação de um seminário (pesquisa; tomada de notas; produção de roteiro).
- Apresentação de um seminário (sequência e andamento da exposição; postura do apresentador; uso da linguagem).
- Apresentação de um seminário em grupo.

Complementando, textos e fontes (livros, revistas e sites), que visam a informar a respeito do tema a ser tratado no Seminário – *Alimentação saudável e equilibrada* –, são apresentados, com a finalidade de trazer aos

alunos informações mínimas necessárias ao desenvolvimento adequado das atividades propostas e final consecução do gênero proposto. A unidade se completa com o item *Avaliação dos seminários*, quando os autores apresentam uma Tabela com os critérios que deverão balizar a avaliação ao término do exercício como um todo.

O *Seminário*, gênero privilegiado pelos autores e largamente utilizado na escola brasileira, principalmente no Ensino Superior, é alvo de constantes críticas por sua má aplicação. Acabam por se transformarem em aulas – em geral, de má qualidade – ministradas por alunos. O que muitos docentes apontam é que um Seminário bem utilizado demanda tempo excessivo e, por isso, preferem não utilizá-lo. No livro didático que aqui utilizamos como exemplo, o desenvolvimento proposto é correto, adequado e com a vantagem de aliar, num trabalho de grupo que demanda estudo prévio por parte dos alunos, atividades orais e escritas, igualmente valorizadas.

O segundo exemplo de atividade oral proposta no livro didático *Português: linguagens*, de Cereja e Magalhães (2010) é o Debate regrado público ou, simplesmente, *Debate*.

Os autores começam ressaltando a cotidiana necessidade, que todos têm, de argumentar quando opiniões diversas são confrontadas, para definir, como gênero argumentativo oral, o *Debate*.

O *Debate*, no caso das aulas de Língua Portuguesa, segue o padrão de diálogo que envolve duas ou mais pessoas que “[...] participam de uma discussão que envolve um tema de interesse coletivo” (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 270).

Para elucidar, os autores transcreveram trechos de debate ocorrido na PUC-SP, cujo tema *Orkut, Msn, Youtube: paquera e narcisismo na Internet* foi debatido pelo escritor Francisco Bonassi e pela professora Lúcia Santarella, mediados pelo escritor Marcelo Rubens Paiva e pelo jornalista Marcelo Tas.

Também para esta atividade, o passo a passo é oferecido pelos autores com a finalidade de proporcionar a possibilidade de desenvolvimento correto da atividade proposta para o gênero argumentativo oral: preparação da sala; o moderador (ressaltando a postura equilibrada e democrática de quem exerce essa função); tempo (destinado a cada debatedor, sob o controle do moderador); procedimento (não levar para o campo pessoal, falar livremente e sem interrupções, respeitar as regras estabelecidas); expressão (de voz e corporal); uso da língua (a variedade padrão da língua é

recomendada e os autores ainda enfatizam que a tipologia textual a ser utilizada é a dissertativa). A tarefa, a seu término, será avaliada segundo as regras apresentadas anteriormente.

Ao propor um *Debate* a sua turma, deve o professor ter a clareza de que um trabalho prévio deve ser realizado com sua orientação, para garantir que as opiniões defendidas tenha embasamento teórico adequado. Para que tal ocorra, deve haver, antes da apresentação oral, uma boa preparação e pesquisa por parte dos alunos participantes e da classe, que deverá ser alertada que sua participação não ocorrerá durante o *Debate*, mas que, posteriormente, o professor abrirá espaço para seus questionamentos e opiniões.

Os exemplos aqui trazidos apontam para a preocupação que hoje a escola e o livro didático têm com o desenvolvimento das habilidades orais de comunicação que seus alunos devem construir. Fica, no entanto, o alerta de que, sem a correta sensibilização do professor para tais práticas, nada ocorrerá, não importando o que recomendem os documentos legais ou os livros didáticos.

Referências

- BASTOS, Neusa Maria Oliveira Barbosa Bastos; VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho. A Educação Linguística e a Formação de Professores. *In: Revista de Letras da UFF – Dossiê: Difusão da Língua Portuguesa*, n. 39, 2009, p. 273-283.
- BECHARA, Evanildo. **Ensino da gramática**. Opressão? Liberdade? São Paulo: Ática, 1985.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio). Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: INEP, 2000. Em: www.portal.mec.gov.br. Acessado em: 08 de junho de 2015.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**. 7. ed. reform., v. 01. São Paulo: Saraiva, 2010.
- FIGUEIREDO, Olívia. **Didática do Português Língua Materna: dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas**. Porto: Asa, 2004.
- FIORIN, José Luiz. O ensino de português nos níveis fundamental e médio: problemas e desafios. *In: SHOLZE, Lia e RÖSING, Tania M. K. (Org.). Teorias e práticas de letramento*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

- GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- LEAL, Telma; GOIS, Siane (Org.). Apresentação. *In: _____*. **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- MAGALHÃES, Tania G. Oralidade na sala de aula: alguém fala sobre isso? *In: Instrumento – Revista de Estudos e Pesquisa em Educação*, n. 7 e n. 8. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2006.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e escrita. **Revista Signótica** [online], v.9, n. 1, 1997. Disponível em: www.revistas.ufg.br . Acessado em 23 mai. 2015.
- PALMA, Dieli V.; TURAZZA, Jeni S. (Org.). Educação Linguística: reinterpretações do ensino-aprendizagem por novas práticas pedagógicas. *In: Educação Linguística e o ensino de Língua Portuguesa: algumas questões fundamentais*. São Paulo: Terracota, 2014.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. *In: SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim e col. Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Universidade e educação lingüística. **Revista da Unicsul**, São Paulo, v. 3, n. 4, p. 85-98, 1998.

Capítulo 5

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, MÍDIAS SOCIAIS E CULTURA DIGITAL: PROJETO CYBERBULLYING

Nickolas Marques de Andrade¹¹

Valéria Bussola Martins¹²

Introdução

Dados do relatório *Digital in 2022*¹³ – publicado em janeiro do mesmo ano – mostram que 99,2% dos brasileiros possuem um celular e que a *internet* está acessível em 77% do território brasileiro, sendo o Brasil o terceiro país que mais faz uso do “universo www” em seu dia a dia. O brasileiro passa, em média, 10h19min na *internet*, perdendo apenas para os filipinos que gastam 10h27min e para os sul-africanos que ficam 10h46min plugados ao universo virtual. A média mundial de permanência em rede, em 2021, foi de 6h58min.

Dessas 10h19min usadas na internet por dia, 3h41min são dedicadas às mídias sociais, como o *TikTok*, o *Twitter*, o *Facebook*, o *Instagram* e o *YouTube*. 79,9% da população brasileira faz parte do grupo de usuários de mídias sociais. As mídias sociais só perdem para os serviços de *streaming*, nos quais o brasileiro ficou, em média, 4h05min por dia, em 2021.

Em relação aos websites mais visitados, até novembro de 2021, o campeão de visitas é o *Google*, seguido pelo *Globo.com* e pelo *Facebook*. Entre os dez primeiros sites mais buscados, temos o *Instagram*, que faz parte do estudo deste capítulo. No Brasil, a média diária de permanência no *Instagram*, em 2021, foi de 20min51seg.

11 Mestre em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Especialista em Educação e Tecnologias pela Universidade Federal de São Carlos. Graduado em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Docente do Colégio Presbiteriano do Brás. E-mail: nickolasm.andrade@gmail.com .

12 Pós-doutora em Letras pela Universidade de São Paulo. Doutora em Letras. Mestra em Letras. Graduada em Letras e em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Docente do Centro de Comunicação e Letras, da Universidade Presbiteriana Mackenzie. E-mail: valeriabussolamartinsvbm@gmail.com .

13 HOOTSUITE; WE ARE SOCIAL. Digital 2022 - Global overview report: the essential guide to the world's connected behaviours. Disponível em: <https://wearesocial.com/uk/blog/2022/01/digital-2022/>. Acesso em: 23 jul. 2022.

Um dado muito significativo sobre as principais razões que levam as pessoas a usar a *internet*, também segundo o relatório *Digital in 2022*, é que 83,5% dos usuários afirmam que dela fazem uso por busca de informações. Esta foi a resposta mais frequente ao se questionar os usuários. Chega-se, então, à conclusão de que a *internet* é um meio de pesquisar determinados assuntos pela maioria da população.

É inegável a presença da *Internet* na vida humana contemporânea, sendo praticamente inimaginável conceber a ideia de se viver na terceira década do século XXI sem usufruir das possibilidades de interação ofertadas pela Web nas mais diversas atividades humanas. Dessa forma, chega-se ao entendimento de que, desde seu surgimento, o aporte que a *World Wide Web* trouxe para a vida das pessoas é indiscutível, uma vez que o universo cibernético se configura em um campo fértil para a realização de diversas atividades humanas (ANDRADE, 2022, p. 88).

É devido a todos esses números que, há vários anos, a escola brasileira, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, tenta trabalhar questões da cultura digital nas aulas de Língua Portuguesa já que as Tecnologias Digitais da Comunicação e da Informação estão cada vez mais presentes na vida cotidiana de quase todos os indivíduos, sejam eles crianças, jovens ou adultos.

Se o aluno fala hoje a linguagem da tecnologia, dela não deve se afastar nossa prática docente, tirando, inclusive, dessa aproximação, o melhor proveito para atrair a atenção, despertar o interesse, estabelecer o diálogo como canal de aprendizagem. Para tanto, para que professores se aproximem da vida real de seus alunos, permeada pela tecnologia, é preciso inovar em suas práticas pedagógicas, lançando mão de recursos – dos mais simples aos mais sofisticados – que transformem suas aulas em momentos de encontro e desafio (VASCONCELOS; MARTINS, 2019, p. 10).

O Projeto “*Cyberbullying* é mó ideia errada” surgiu a partir da observação de que muitos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental demonstram-se insensíveis em torno do tema *Bullying*, sobretudo o praticado no mundo cibernético. É partir dessa realidade que surgiu esse estudo, cujo

problema de pesquisa é: como se apropriar das mídias sociais nas aulas de Língua Portuguesa de maneira assertiva e significativa para a formação integral do alunado?

A pesquisa visou refletir sobre a presença dos gêneros textuais da Cultura digital nas aulas de Língua Portuguesa, elaborar um percurso didático-metodológico, calcado no tema transversal *Cyberbullying*, para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e dissertar sobre os benefícios desse tipo de proposta para a formação integral do alunado.

Em termos metodológicos, após pesquisa bibliográfica para a compreensão de todo o referencial teórico que envolve os trabalhos com os gêneros textuais da Cultura digital em ambiente escolar, foi criado o Projeto “*Cyberbullying é mó ideia errada*”. Durante a aplicação da proposta pedagógica, registros em tempo real foram realizados e, findada a atividade com os alunos, reflexões surgiram entre os pesquisadores sobre os resultados alcançados.

A seguir, será apresentado o referencial teórico que pautou todo o trabalho e o relato detalhado da aplicação do projeto, a descrição dos resultados e as considerações finais oriundas da reflexão sobre todo o processo que envolveu o Projeto “*Cyberbullying é mó ideia errada*”.

Depois de serem sensibilizados sobre o impacto do mundo virtual em suas vidas e de receberem informações sobre o tema *Bullying*, os educandos foram convidados a elaborar posts para o *Instagram* sobre a temática do *Cyberbullying*. O projeto tratou de responsabilidade emocional, criou um ambiente de cuidado e se mostrou útil para a comunidade escolar e para o desenvolvimento de competências linguísticas dos alunos.

Cultura digital e ambiente escolar

Historicamente, pode-se afirmar que o termo Tecnologia sempre existiu. Na Idade da Pedra, os homens já faziam uso de recursos tecnológicos no dia a dia. Com perspicácia e criatividade, a humanidade utilizava água, pedras, madeiras, ossos de animais e fogo para viver, sobreviver, alimentar-se, dominar, abater ou espantar animais ou outros indivíduos que os amedrontavam. Novos artefatos tecnológicos eram gerados e, assim, o homem tentava viver mais, buscando por uma melhor qualidade de existência. “Sucessivamente, com o uso de inovações tecnológicas cada vez mais poderosas, os homens buscavam ampliar seus domínios e acumular cada vez mais riquezas” (KENSKI, 2007, p. 16).

Na atualidade, as invenções tecnológicas saem dos laboratórios de pesquisa em que foram testadas e vão para a residência dos cidadãos comuns e, quando bem aceitas, transformam o cotidiano da sociedade. O mesmo percurso ocorreu com o computador, com a *internet* e com as mídias sociais.

Na década de 1990, a chamada *Web 1.0* era a *internet* estática que existia para os usuários basicamente obterem informações, ou seja, tratava-se de um banco de dados.

Nesse sentido, as pessoas utilizavam-na, basicamente, com o intuito de realizar pesquisas e/ou de comprar produtos e/ou serviços, não existindo qualquer tipo de interação e/ou de criação de conteúdo por parte dos indivíduos” (ANDRADE, 2022, p. 89).

Anos mais tarde, em 2004, Tim O’Reilly nomeou a nova *internet* que surgiu como *Web 2.0*. Aprimoramentos vieram com um melhor sistema de tráfego de informações e armazenamento. Tornou-se possível personalizar páginas (por meio da alteração de plano de fundo, por exemplo), alterar e inserir dados.

A *Web 2.0*, desenvolvida durante a primeira década do terceiro milênio, mostrou-se mais dinâmica e ofertava aos usuários a possibilidade de atualização dos sites quantas vezes desejassem, permitindo que os internautas interagissem e colaborassem entre si (ANDRADE, 2022, p. 89).

Essa *internet* mais mutável gerou a viabilidade de aprendizado por meio de dispositivos e ambientes virtuais. Passou a existir a oportunidade de uma aprendizagem colaborativa que se efetuava calcada em uma perspectiva democrática, sendo que fazem parte deste universo as mídias sociais (PEÑA; MASINI, 2010). A *Web 2.0*, portanto, possibilitou:

[...] a revolução das redes sociais, a alta interatividade e a participação do usuário na produção de conteúdo. Naquela época, assistimos ao surgimento de sites muito populares como Wikipédia, Facebook, YouTube, Twitter e Instagram. Os sites se tornaram interativos, fornecendo feedback e incentivando a participação do usuário. O acesso móvel à Web cresceu significativamente e o

conceito de otimização para mecanismos de busca surgiu. (ALMEIDA, 2017, p. 7040, tradução nossa¹⁴).

Contudo, junto de todas essas alternativas surgiu também uma adversidade: o excesso de informações inverídicas. Foi essa contrariedade que gerou, por volta de 2007, a *Web 3.0*, que se distingue da *Web 2.0*, principalmente, pelo fato de esta conectar usuários e aquela conectar informações.

Na *Web 3.0*, o usuário digita uma frase no navegador e a *internet*, por sua vez, entrecruza os dados presentes na rede para desvelar ao indivíduo o resultado da busca com maior celeridade. Se a mobilidade dos dispositivos midiáticos digitais se tornou corriqueira no cotidiano de grande parte da população e se o processo de aprendizagem foi ressignificado, fica axiomático que o ambiente escolar, agora considerado uma escola híbrida, não pode ignorar tal realidade. “É o surgimento da chamada sociedade híbrida. O indivíduo passa a delegar parte das informações, que antes ficavam em sua memória, aos dispositivos tecnológicos digitais e, por isso, torna-se dependente dela” (MARTINS, 2014, p. 75).

O intuito é operar a *internet* como uma ferramenta de investigação, de construção, de divulgação e de produção de conhecimento para:

[...] melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, criando uma [...] nova ecologia cognitiva nos ambientes escolares mediante incorporação adequada das novas tecnologias da informação pelas escolas [...], propiciando uma educação voltada para o desenvolvimento científico e tecnológico, educando para uma cidadania global em uma sociedade tecnologicamente desenvolvida (OLIVEIRA, 2006, p. 20).

É valoroso enfatizar que as versões da *Web* existem concomitantemente, sendo um desacerto avaliar que para uma nova versão passar a existir, a anterior deve ser extinta. Devido ao fato de se viver em um mundo altamente globalizado, não se trata de uma substituição, mas, sim, de um processo de transformação.

14 [...] *the revolution of social networks, high interactivity, and user participation in the content production. At that time, we assisted to the appearance of very popular websites such as Wikipedia, Facebook, YouTube, Twitter, or Instagram. Web sites became interactive, providing feedback and encouraging user participation. Mobile access to the Web has grown significantly and the concept of SEO has emerged.*

Proposta a partir da década de 2020, a *Web 4.0* ainda não apresenta um consenso entre muitos estudiosos da área. Contudo, é precípua salientar que, em tal versão da *Web*, há maior interação entre humanos e máquinas, principalmente, por meio do uso de inteligência ambiental e de inteligência artificial, baseada em uma comunicação *wireless* que ocorre por meio de dispositivos móveis (ANDRADE, 2022, p. 90).

Segundo os pressupostos de Lévy (1999, p. 29), a inserção da Linguagem dos computadores na vida cotidiana dos alunos e, conseqüentemente, no ambiente escolar é, portanto, inexorável:

Todas as evoluções que se estão esboçando na área educacional estão em congruência com as modificações das atividades cognitivas observadas em outras áreas. O uso dos computadores no ensino prepara para uma nova cultura informatizada.

A utilização da *internet*, com propósitos claros, possibilita a combinação das linguagens verbal, sonora e imagética; propicia maior presteza na busca por informações e oferece interatividade em tempo real com usuários do mundo todo. Ela não anula a figura do professor. “Quem aprende é o ser humano, não a máquina” (DEMO, 2006, p. 86). O foco deve se centrar na dinâmica da aula preparada pelo docente e na sua postura durante as atividades realizadas ao longo do ano letivo (VASCONCELOS; MARTINS, 2019). O equívoco, portanto, está no mau uso da ferramenta e não na ferramenta propriamente dita.

Para que a máquina seja empregada da melhor forma possível em sala de aula, faz-se capital, antes de mais nada, que o docente se prepare, se organize e justifique o seu uso ao longo de qualquer proposta pedagógica para o ensino de língua materna. “Não basta adquirir a máquina, é preciso aprender a utilizá-la, a descobrir as melhores maneiras de obter da máquina auxílio nas necessidades de seu usuário” (KENSKI, 2007, p. 43).

Trata-se da Cibercultura que representa uma “forma sociocultural que emerge da relação simbiótica entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base microeletrônica que surgiram com a convergência das telecomunicações com a informática” (LEMOS, 2003, p. 12). É a partir desse raciocínio que, por exemplo, um trabalho sobre o *Instagram* pode trazer

para a sala de aula, reflexões muito proveitosas para a formação de nossos alunos.

Aplicação do Projeto e Resultados obtidos

No início do Projeto, foi significativo abordar com os estudantes a importância e o impacto da Tecnologia na vida dos indivíduos, sobretudo, da *internet*, uma vez que os discentes estão intensamente presentes nesse universo. A partir disso, o educador levou as seguintes reflexões aos educandos:

- Quais são os benefícios e os malefícios da *internet*?
- A *internet* deve servir apenas a favor do ser humano?
- A *internet* pode ser um perigo se usada como um “livro aberto” sobre a vida e o dia a dia de cada um?

Ressalta-se que, nesse momento, muitos foram os alunos que levantaram a importância do uso consciente dos elementos tecnológicos, para que a vida cotidiana não fosse substituída pela vida que se tem na virtualidade proporcionada pela *internet*. Nesse sentido, o pensamento direcionou-se às mídias sociais e o professor abordou essa temática com o intuito de levar os alunos a refletirem que um perfil em uma mídia social pode ser muito mais do que meramente postar textos, fotos com legendas e *hashtags* ou vídeos curtos. Pode haver, por parte de quem administra um perfil em uma mídia social, responsabilidade social em difundir determinadas ideias e defender pontos de vista importantes para a sociedade moderna atual. Desse modo, mais um momento reflexivo foi proposto aos educandos:

- O que pode ocorrer se a Tecnologia, a *internet* e as mídias sociais não forem usadas com ética?
- Por meio dessas ferramentas midiáticas, uma pessoa pode agredir outro indivíduo?

O professor pôde perceber que, nesse momento, os alunos buscaram argumentos mais sólidos para embasar suas opiniões. Relatos como “Todos devem utilizar as mídias sociais de forma responsável” ou “Não está com nada machucar alguém nas mídias sociais” foram suscitados por parte dos estudantes. O ponto crucial foi promover uma atmosfera de discussão pautada no diálogo, na coerência e no respeito com a opinião dos outros.

Diante disso, o educador trouxe algumas informações a respeito do *Bullying* e de que essa prática afeta quem pratica, quem sofre e quem acaba assistindo à violência sem tomar partido. O *Cyberbullying*, por ser algo que

ocorre no mundo da *Web*, dá a impressão de ser impune a quem o comete contra as pessoas que o sofrem, principalmente, porque essas agressões são cometidas fora do alcance de adultos. Nesse momento, o docente esclareceu aos alunos que existem várias formas de rastrear agressores que postam comentários negativos, xingamentos ou agressões à integridade de uma pessoa na *internet*. Assim, os alunos concluíram que, independentemente do meio, a prática do *Bullying* é prejudicial a todos.

Muitos alunos expuseram que os impactos do *Cyberbullying* é tão prejudicial na vida dos jovens quanto o *Bullying*, levando os indivíduos a apresentarem problemas quanto à socialização, falta de autoestima, prejuízos à aprendizagem e impactos na saúde física e mental. Pôde-se perceber que alguns alunos que argumentavam sobre esses pontos demonstraram estar incomodados. Ressalta-se que, em momento nenhum, procurou-se expor os alunos. Aqueles que participavam do momento de reflexão e que trouxeram exemplos de acontecimentos pessoais o fizeram, pois sentiram que o ambiente era favorável para trazer sua vivência em relação a essa problemática.

Por estar sempre atento aos recursos que os alunos mais utilizam no mundo da *internet*, o professor percebeu ser o *Instagram* a mídia social mais utilizada pelos estudantes. Com base nisso, o professor apresentou aos alunos a intencionalidade original de tal mídia social, levando-os a mais um momento de reflexão:

- Vocês já perceberam como as pessoas aparentam sempre estar felizes no *Instagram*?
- Por que a maior parte dos usuários apenas posta momentos de felicidade?

Os alunos disseram que quase nunca encontram uma postagem sobre algo triste nas postagens das pessoas que seguem e que realmente existe uma atmosfera de felicidade no *Instagram* que, muitas vezes, é apenas ilusão. Assim, reforçou-se aos estudantes que não se deve comparar sua vida com a existência dos outros indivíduos com base no que postam no *Instagram*. Muitas vezes, nada do que contém nos *posts* ou nos *stories* representa a realidade da pessoa. É apenas aquilo que ela quer divulgar para o mundo.

Em função disso, para alicerçar ainda mais a importância do projeto “*Cyberbullying* é mó ideia errada”, o professor trouxe a informação aos alunos de que o *Instagram* havia anunciado, em 2019, alguns recursos que inibiriam o *bullying* cometido na mídia social por alguns de seus usuários.

O recurso “alerta de comentário” foi desenvolvido com o intuito de notificar as pessoas quando o comentário delas pode ser considerado ofensivo, antes de ser publicado. Já o recurso “restringir” permite que os comentários de uma pessoa que pratica *Bullying* fiquem visíveis apenas para ela mesma.

Com base em todos esses pontos, solicitou-se aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental a elaboração de *posts* para o *Instagram* sobre como inibir o *Cyberbullying*, com o intuito de difundir conhecimento por meio desta mídia social tão presente no dia a dia dos jovens brasileiros. Os *posts* seriam criados e seriam repostados, localizados por meio da *hashtag* #cyberbullyingémóideiaerrada na legenda da postagem dos alunos, na página *Cyberbullying é mó ideia errada* (@nadadecyberbullying), criada para tal finalidade no *Instagram*. O post inicial da página (Figura 1) lembrava o que era o *Cyberbullying* e formas de como combatê-lo.

Figura 1. Exemplo 1 de *post* do Projeto *Cyberbullying é mó ideia errada*.

O *cyberbullying* ocorre quando se utilizam as tecnologias para perturbar ou agredir alguém.

A vítima fica exposta a receber agressões a toda a hora, até em sua própria casa e os comentários podem permanecer na internet durante um bom tempo.

Por isso, é importante que, se acontecer algo assim com você, busque ajuda e conte o que está acontecendo a um adulto de sua confiança.

#CYBERBULLYINGÉMÓIDEIAERRADA

nadadecyberbullying

nadadecyberbullying Vamos refletir sobre tudo o que discutimos a respeito do cyberbullying?

A proposta consiste em produzir um post para o Instagram sobre como inibir o cyberbullying.

INSTRUÇÕES

Siga esta página @nadadecyberbullying. Em seguida, elabore um post e publique-o em sua própria página do Instagram, marcando a hashtag #cyberbullyingémóideiaerrada na legenda da postagem. Assim, ficará mais fácil para localizarmos e compartilharmos seu conteúdo nesta página.

Vamos sensibilizar as pessoas com esse problema que afeta milhares de jovens em todo o mundo.

Contamos com vocês!

Estilado - 168 sem Ver tradução

Curtido por nickovisk e outras 8 pessoas

AGOSTO 2, 2019

Adicione um comentário...

Publicar

Fonte: Projeto *Cyberbullying é mó ideia errada* (on-line, 2019)

Para incentivar os alunos, o educador postou uma notícia para que eles compreendessem que a prática do *Bullying* não se trata apenas de algo distante da realidade. A notícia, de 20 de agosto de 2019, do portal G1, escrita por Laura Cassano, tratava da agressão sofrida por um aluno com

Síndrome de Down em escola da zona norte de São Paulo. Junto do post com a foto da notícia, foi publicado o seguinte texto:

#vocêficousabendo?

Em reportagem disponível no portal de notícias G1, no início de agosto, um estudante com síndrome de Down, que cursa o 7º ano do Ensino Fundamental II, foi agredido por colegas em uma escola municipal na Zona Norte de São Paulo.

Alguns alunos, inconformados com a situação, gravaram um vídeo mostrando o adolescente sofrendo bullying. Apesar de a mãe do adolescente vítima de bullying ter procurado a direção da escola e a instituição ter tomado algumas providências, os casos voltaram a se repetir.

É importante lembrar que a síndrome de Down não é uma doença e que o Brasil possui uma população de 350 mil pessoas com esta síndrome. Mais importante ainda é ter em mente que o bullying atrapalha, afeta, prejudica quem o sofre e em nada agrega de bom na vida de quem o pratica.

Figura 2. Exemplo 2 de *post* do Projeto *Cyberbullying é mó ideia errada*.



Fonte: Projeto *Cyberbullying é mó ideia errada* (on-line, 2019)

Devemos, portanto, respeitar a todos, entender que não existe um ser humano igual ao outro e que são as diferenças que, de verdade, nos unem.

Juntos contra o bullying! Juntos contra o cyberbullying! #bullying #cyberbullying #cyberbullyingémóideiaerrada

Assim, as postagens começaram a ser realizadas e os alunos inseriam a hashtag #cyberbullyingémóideiaerrada para facilitar a localização das postagens para que fossem repostadas na página. Alguns alunos do 8º ano do Ensino Fundamental decidiram criar um *post* em Inglês, com o intuito de ir além do idioma materno para tratar das questões do *Cyberbullying* no dia a dia das pessoas (Figura 2).

Outro aluno do 8º ano do Ensino Fundamental optou por uma singela frase que possuía grande impacto nos leitores: “Algo que diz ser brincadeira de um lado da tela, é o sofrimento do outro” (Figura 3).

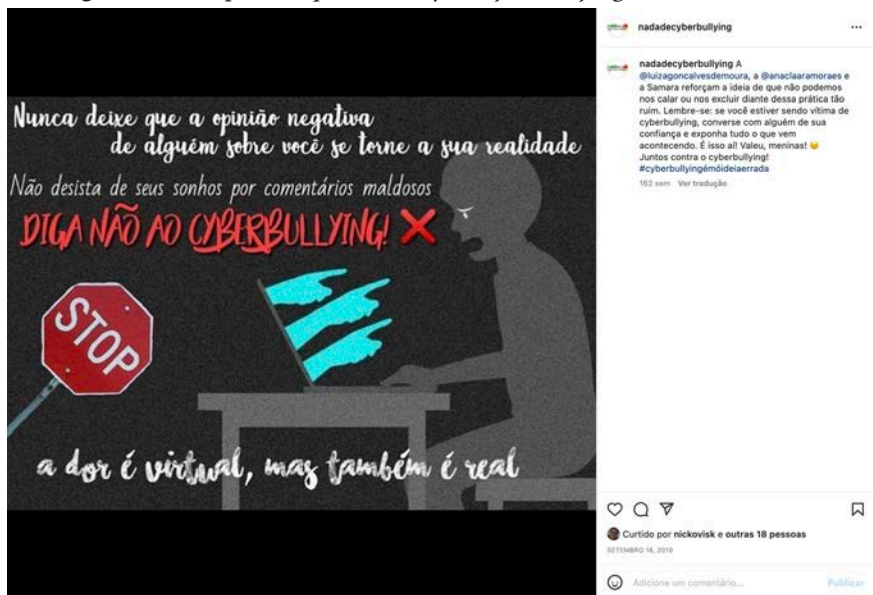
Figura 3. Exemplo 3 de *post* do Projeto *Cyberbullying é mó ideia errada*



Fonte: Projeto *Cyberbullying é mó ideia errada* (on-line, 2019)

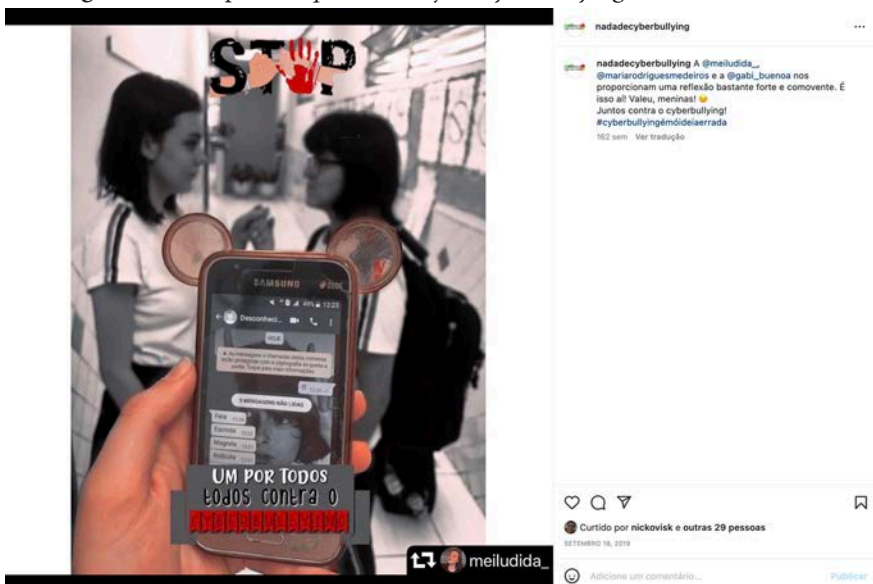
Outras alunas utilizaram das palavras para fazer um alerta sobre a tristeza que envolve a prática do *Cyberbullying* na vida dos jovens (Figura 4).

Figura 4. Exemplo 4 de post do Projeto Cyberbullying é mó ideia errada.



Fonte: Projeto Cyberbullying é mó ideia errada (on-line, 2019)

Figura 5. Exemplo 5 de post do Projeto Cyberbullying é mó ideia errada.



Fonte: Projeto Cyberbullying é mó ideia errada (on-line, 2019)

Algumas alunas do 9º ano do Ensino Fundamental apresentaram uma criação autoral (Figura 5), sendo relevante destacar a produção dos próprios alunos a partir da temática do projeto.

A multiplicidade de linguagens, tão preconizada nos documentos norteadores da Educação Básica brasileira, foi trazida por uma aluna do 8º ano que decidiu traduzir em versos poéticos a questão do Cyberbullying (Figura 6).

Figura 6. Exemplo 6 de *post* do Projeto *Cyberbullying é mó ideia errada*.

Guerra do Sentimentos.

Como posso sentir?
Se minha boca
Não posso abrir.

Como posso ouvir?
Críticas que estão
Prestes a me destruir.

Como posso subir?
Se no fundo do poço
Estou a cair.

Pois eu me levantarei
E até o tipo subirei
Porque a guerra eu vencerei!

Por Ana Clara Sales Sabino.

nadadecyberbullying

nadadecyberbullying A Ana Clara optou pela linguagem poética: ao fazer um poema, ela nos proporciona refletir sobre algo que também é muito importante - os sentimentos daqueles que sofrem com o cyberbullying. É isso ali Valeu, Ana! Juntos contra o cyberbullying! #cyberbullyingémideiaerrada
162 sem Ver tradução

claudiaaugusto1964 Lindo Ana!
162 sem Responder

josu_f_s 🙌🙌🙌🙌🙌
162 sem Responder

Curtido por nickovisk e outras 17 pessoas
SETEMBRO 20, 2019

Adicione um comentário... Publicar

Fonte: Projeto Cyberbullying é mó ideia errada (on-line, 2019)

Outro grupo de alunas do 9º ano do Ensino Fundamental optou por uma postagem mais minimalista, mas com impacto, sobretudo na escolha das cores, a fim de chamar atenção dos leitores (Figura 7).

A questão da diversidade etnoracial foi abordada por um grupo de alunas do 9º ano do Ensino Fundamental, que resvala em discursos de ódio que são muito reverberados nas mídias sociais atualmente (Figura 8).

Figura 7. Exemplo 7 de post do Projeto Cyberbullying é mó ideia errada.



Fonte: Projeto Cyberbullying é mó ideia errada (on-line, 2019)

Figura 8. Exemplo 8 de post do Projeto Cyberbullying é mó ideia errada.



Fonte: Projeto Cyberbullying é mó ideia errada (on-line, 2019)

Após as postagens, o educador pediu que os alunos expusessem como se deu o processo criativo de produção dos posts e como eles se sentiram nesse momento. Com o intuito de finalizar o projeto, criou-se uma vez mais o ambiente de reflexão em torno do tema *Bullying*, assim como o *Cyberbullying*, que é um problema social e que nas escolas é o lugar em que mais ele é praticado.

Considerações finais

No início da proposta de trabalho aqui descrita, havia o seguinte problema de pesquisa: como se apropriar das mídias sociais nas aulas de Língua Portuguesa de maneira assertiva e significativa para a formação integral do alunado?

Por meio da aplicação do Projeto “*Cyberbullying é mó ideia errada*” foi possível obter as respostas. É imprescindível que o docente faça uso das mídias sociais nas aulas de Língua Portuguesa com justificativas pedagógicas, com temas pertinentes para os alunos (e que preferencialmente surjam deles próprios) e com a intenção de desenvolver as habilidades de escrita textual e imagética dos educandos. É importante que posteriormente possam surgir frutos de boa e responsável comunicação em suas vidas, como cidadãos de uma sociedade que se preocupa com os outros sempre, também no ambiente virtual.

Durante a aplicação do Projeto, alguns estudantes disseram que o combate ao *Cyberbullying* só pode de fato dar certo a partir do envolvimento e da participação de todos os indivíduos. É meritório ressaltar que outros alunos, além de concordarem com esse ponto de vista, argumentaram que muitos colegas que sofrem com o *Cyberbullying* apresentam notas baixas, evitam frequentar as aulas, tornam-se mais introspectivos.

Eles expuseram que deve ser difícil o dia a dia de quem vai à escola e sabe que será motivo de chacota ou de comentários a respeito do que espalham na *internet*. Questões, como a falta de confiança nas pessoas, baixa autoestima e insegurança, afloraram no momento em que os alunos apresentaram as marcas que ficam na pessoa que sofre *Cyberbullying*.

Foi relevante que muitos alunos questionaram como deve ser a vida daquele que pratica o *Cyberbullying*, concluindo que, muitas vezes, eles externalizam essa hostilidade pelos colegas porque podem igualmente sofrer-las por parte de outros jovens ou, até mesmo, de adultos. Nesse sentido, eles relataram que se o agressor não for impedido a tempo, quando se

tornar adulto, poderá desenvolver ainda mais esse lado violento e tornar-se um criminoso.

O projeto que nasceu a partir de uma observação do cotidiano, revelou-se um importante Projeto de responsabilidade social e emocional, criando um ambiente de cuidado e apoio aos alunos.

Muitos estudantes, a partir do Projeto, sentiram-se mais confiantes e relataram que buscaram ajuda de adultos para resolver o problema que o *Cyberbullying* trazia para suas vidas. Nesse sentido, o Projeto mostrou-se útil para a comunidade escolar, para o desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, demonstrando serem relevantes ações didático-metodológicas que almejam a formação social dos indivíduos de forma plena.

Referências

- ANDRADE, Nickolas Marques. **Gêneros textuais da cultura digital nas aulas de Leitura Literária**: relato de experiência nos anos finais do Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado) - Centro de Comunicação e Letras, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/SEF, 2017.
- DEMO, Pedro. **Formação permanente e tecnologias educacionais**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- HOOTSUITE; WE ARE SOCIAL. Digital 2022 - Global overview report: the essential guide to the world's connected behaviours. Disponível em: <https://wearesocial.com/uk/blog/2022/01/digital-2022/>. Acesso em: 23 jul. 2022
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 4. ed. Campinas: Papirus, 2007.
- LEMONS, André. **Cibercultura**: alguns pontos para compreender nossa época. Em: Lemos, André; Cunha, Paulo (org.). **Olhares sobre a cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2003.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.
- MARTINS, Valéria Bussola. **A utilização de redes sociais na formação docente**. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2014.
- OLIVEIRA, José Márcio Augusto de. **Escrevendo com o computador na sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2006.

PEÑA, Maria de Los Dolores Jimenez; MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendo Significativamente**: uma construção colaborativa em ambientes de ensino presencial e virtual. São Paulo: Editora Vetor, 2010.

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho; MARTINS, Valéria Bussola. **Linguagem digital na escola**: projetos educacionais. São Paulo: Editora Mackenzie, 2019.

Capítulo 6

A LEITURA NO CONTEXTO ESCOLAR E SUA IMPORTÂNCIA

Cláudia Milagrosa da Silva¹⁵

Introdução

Sabe-se que a leitura, durante o período de escolarização, é capaz de oportunizar uma escrita correta, ampliação e enriquecimento do vocabulário, além de possibilitar a construção individual e social do ser pensante. Através desse processo, o leitor realiza um trabalho ativo de interação, compreensão e interpretação do texto, a partir de suas inferências, de seus conhecimentos referentes ao tema lido, entre outras informações essenciais. Com isso, estimula a formação de conceitos, de opiniões embasadas em argumentos contundentes, aprimora a Linguagem e a proficiência em relação à língua falada ou escrita.

Este capítulo objetiva propor uma reflexão sobre a importância da leitura realizada pelo aluno no ambiente escolar, sobre a possibilidade de atrair a atenção dos profissionais da Educação, mediadores do saber ler dos alunos, em relação às necessidades de estratégias e recursos adequados para a prática leitora desses, em razão do desprovimento de criticidade e entendimento, na grande maioria dos leitores.

Como a leitura é um instrumento facilitador e estimulante, de pertencimento à grade curricular de qualquer instituição de ensino que almeja propiciar o fortalecimento das habilidades cognitivas e aptidões, torna-se, no âmbito escolar, a principal ferramenta para o aluno se transformar em um leitor proficiente, crítico, participativo, consciente de seu papel na sociedade como cidadão.

Este trabalho também enfatiza o valimento dos benefícios adquiridos através do ato de ler, ratificando que a leitura, no contexto escolar, é de suma importância.

15 Mestranda em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Pós-Graduada em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Graduada em Letras. Foi coordenadora do Departamento de Comunicação e Expressão, coordenadora do Projeto “Escritor na Escola” e diretora da Escola Municipal Casimiro de Abreu em Patrocínio-MG. Idealizadora do Projeto “Pequenos leitores, grandes escritores”. Docente do Colégio Presbiteriano Mackenzie de São Paulo. E-mail: claudia.silva@mackenzie.br .

Formação leitora – a importância do hábito de leitura

Ser capaz de ler e interpretar diversos tipos de textos, sem dúvida, transforma qualquer indivíduo em um cidadão consciente, atuante, crítico e participativo na sociedade. Se todos tivessem essa concepção, olhariam para a leitura com mais responsabilidade, assim, no contexto escolar, o processo de formação do leitor e a construção do hábito da leitura se tornariam realmente eficientes.

Ler desde a infância permite o aprendizado das palavras, estimula a criatividade, facilita a fala e a escrita, propiciando ao educando propriedade com a Linguagem. É indiscutível que a Língua Portuguesa é extremamente rica e complexa, razões para ser trabalhada com muito respeito e seriedade. Não é possível falar em ensino e qualidade sem direcionar para a leitura constante na vida dos discentes.

A leitura está em um plano de máxima relevância, enfaticamente, nas séries iniciais, por isso se faz necessário introduzi-la como uma prática diária nas aulas, independente da disciplina ministrada. Despertar o interesse dos alunos pela leitura é responsabilidade de todos os docentes.

Atualmente, todos são expostos a várias possibilidades em relação ao mundo da leitura, seja através do livro físico, mídias sociais, imagens que são fontes informacionais ricas e variadas, símbolos, outdoors, entre outras práticas. Diante disso, é imprescindível buscar despertar o interesse do aluno para que ele possa encarar esse processo como rotina em sua vivência escolar, dessa forma, ele se tornará um leitor crítico, imaginativo e consciente do seu papel como cidadão.

O trabalho com a leitura realmente não é fácil, é preciso observar diversos fatores, como, por exemplo, o meio em que a criança está inserida, livros com temáticas que a agradam e quais suas habilidades enquanto leitora. Então, como incentivar a leitura?

A princípio, é interessante deixar claro que ler vai muito além que decodificar códigos, essa tarefa envolve a atribuição de sentido ao texto, sua finalidade, pelo público-alvo para que seja possível apreciá-lo e avivar a compreensão e o entendimento do texto na íntegra. Entretanto, é comum deparar com estudantes alfabetizados que não compreendem o que leem nem mesmo o significado de alguns vocábulos presentes no texto; isso ocorre devido à sua limitação vocabular e o despreparo com a leitura.

Considerando a realidade sociocultural dos alunos com relação ao processo de ensino e aprendizagem, é fundamental a relevância de

repensarmos a Educação como formação do conhecimento e não só como informação compartimentada na formação do cidadão.

Portanto, fica evidente que essa problemática, definitivamente, não pode ser atribuída apenas à competência dos professores de Língua Portuguesa, Literatura e de Produção Textual, uma vez que a leitura é partilhada com todas as disciplinas trabalhadas no ambiente escolar, ou seja, perpassa por todas as áreas do conhecimento; por isso a contribuição de cada educador é de suma importância para o desenvolvimento do aluno leitor.

É na escola que o aluno fica exposto à leitura nos seus seis ou sete horários, dependendo do educandário. Dessa forma, ele acaba tendo uma interação maior com as palavras, enriquecendo, assim, o seu vocabulário. A ação de ler diariamente possibilita também que ele entre em contato com novas informações, experiências, culturas e realidades, entre em contato com textos diferentes, direcionados por diferentes leituras. Além disso, essa vivência ajuda no processo de construção e desconstrução dos diversos temas em sua caminhada estudantil, o que possibilita seu aprendizado em relação a diversos objetos do conhecimento.

Toda prática de leitura pode estar acessível ao aluno, mas é interessante ensiná-lo a reconhecer as inúmeras formas existentes. Mesmo assim, o hábito da leitura tem se tornado cada vez mais raro em nossa realidade. Percebe-se que alguns alunos não leem, outros demonstram total desinteresse pelos textos lidos em sala de aula ou pelos livros paradidáticos indicados. Quais os motivos que levam os alunos a permanecerem inertes à leitura, mesmo sabendo de sua importância e contribuição para a sua formação? Muitos respondem que esse problema se deve às mídias sociais e ao avanço tecnológico. No entanto, em um passado não tão longínquo esse mesmo problema já era discutido.

Na busca da formação de leitores, é necessário identificar as razões do desinteresse. Será que os métodos aplicados estão tão equivocados? Ou será que os professores estão falhando na motivação? Como deveria ser aplicada a sensibilização para a leitura de um livro paradidático? Se o educador apenas indicá-lo, com certeza, isso já é um indício de fracasso da leitura do livro indicado. Ler por obrigação ou para conseguir créditos, para ser aprovado ou por exigência dos professores e pais, nenhuma dessas ações despertará o interesse do educando nem a apreciação para tal tarefa.

O docente é, muitas vezes, o primeiro a solicitar a leitura de um livro ao seu educando e é, nesse primeiro contato com o material, que se deve

utilizar uma metodologia e uma estratégia para incentivá-lo à leitura. A maneira como é feita a sensibilização e a motivação do paradedático pode interferir diretamente na forma como o aprendiz irá reagir, podendo aceitar ou não a sua indicação.

É conveniente que o professor crie estratégias atraentes, motivadoras e interessantes para motivar o interesse do aluno pela leitura, não necessitando deixar claro que a atividade é obrigatória. Cabe ao professor criar a motivação para determinada leitura, mostrando que ela é interessante, agradável, instigante e prazerosa.

Infelizmente, a dificuldade com esse ato é um fator bem antigo. Muitos estudiosos vêm pesquisando sobre o tema, criando estratégias, palestrando, mas é um problema que persiste nos dias atuais, principalmente, nas instituições de ensino. Inclusive, isso pode ser comprovado pelo Dr. Ezequiel Theodoro da Silva, professor de Língua e Literatura e escritor, que revela que a crise identificada na leitura não é um fenômeno atual. Em suas palavras, afirma:

A crise da leitura em nosso país deve ser inserida, para efeito de compreensão, no quadro maior da crise socioeconômica brasileira – quadro esse facilmente percebido, recorrentemente denunciado e sacrificadamente vivido pelo nosso povo, nestes últimos 25 anos. Por outro lado, a crise da leitura não deve ser tomada como um fenômeno desta década ou mesmo deste século, à medida em que sempre houve, desde o período colonial, discriminação e marginalização no processo de formação de leitores. Assim, seria melhor falarmos de um movimento acelerado em direção a um abismo social, que agudiza uma crise que sempre existiu neste país e que, dentro de novas condições econômicas e sociais, permeadas por um clima mais saudável de liberdade de expressão, permite ser pública – e criticamente analisada (SILVA, 1995, p. 43).

A Escola como instrumento de formação de leitores

Fica evidente no pensamento de Silva (1995) que o desafio com a leitura ainda é um caminho longo, por isso deve levar em consideração a importância da escola na formação de leitores, atentando-se para as suas atitudes e iniciativas as quais são essenciais para amenizar o entrave.

Constantemente, o educador deve ressaltar que ler é uma prática que só trará benefícios e corroborará para que o indivíduo expanda sua habilidade vocabular, levando-o a proferir uma eficiente comunicação. Quem lê muito, fala e escreve bem, por isso consegue se fazer entender melhor nos discursos. Desse modo, a leitura assume um papel social, pois além de proporcionar agilidade na fala, possibilita a aquisição de um vocabulário expressivo. Vale lembrar que o vocabulário e as habilidades narrativas se correlacionam, comprovando que aqueles que usam mais palavras em suas narrativas, apresentam maior variedade lexical, são capazes de organizar frases mais complexas, demonstrando propriedade na escrita e desenvoltura ao se expressar.

Por meio da leitura, todos têm oportunidade de conhecer outras culturas, vivências e realidades, ademais aprimora o conhecimento científico, social e intelectual, mas para isso é preciso ler de forma eficaz, fazer inferências e interpretar adequadamente o que lê, ou seja, não apenas decodificar códigos.

É função da escola comprovar que a leitura promove reflexão, favorece o raciocínio lógico, propicia conhecimento e cultura. Acredita-se que, dessa forma, o aluno demonstrará uma postura mais ativa em seu processo de aprendizagem, pois perceberá que é capaz de se posicionar diante de situações diversas, apresentando seus argumentos e contra-argumentos de forma fundamentada e segura. Ele perceberá que o ato de questionar e formular argumentos bem coerentes e incisivos, revelará seu senso crítico e suas competências, permitindo a ele ser um cidadão ativo perante a sociedade.

A prática da leitura é uma tarefa contínua e permanente que vai se construindo a partir do momento que o indivíduo se tornar capaz de dominar novas habilidades, assim, vai dominando adequadamente textos escritos simples até chegar a dominar os mais complexos.

Para que o aluno se transforme em um leitor assíduo e competente, a prática do ato de ler deve ser diária e sistemática, desse modo, aos poucos, adquirirá subsídios para transmitir a mensagem lida tanto oral como escrita, de forma clara e objetiva, comprovando sua evolução na interpretação, no entendimento e na compreensão do texto em um todo. Logo, ele será capaz de expor suas ideias com clareza, comunicando-se efetivamente.

Nesse contexto, vale ressaltar, que a escola é o ambiente propício para favorecer a circulação de informações, para promover o enriquecimento

linguístico, para oferecer diversas possibilidades de Linguagem e para levar o aluno a experimentar o impacto de saber se expressar com autonomia. Daí, a necessidade de docentes organizarem contextos que induzam à discussão e ao confronto de diferentes pontos de vista. Se o educandário conseguir traduzir realmente um espaço de interação social, produtivo e profícuo, ele irá oportunizar situações para que os alunos se tornem leitores confiantes e grandes escritores.

O papel de uma instituição de ensino é desenvolver estratégias eficazes de leitura para que seus discentes, através dela, estejam aptos a se posicionarem criticamente em seu meio social. Mas, nem sempre ela consegue propiciar uma educação de qualidade pautada na excelência do ensino nem nos valores morais, éticos e cristãos.

As pessoas possuem aptidões diferentes. Cada criança é única e os obstáculos em relação ao ato de ler estão relacionados à individualidade já que existem vários níveis de aprendizagem em uma mesma turma. É fundamental que haja um maior envolvimento e integração de todos que participam do ensino-aprendizagem. Para superar as causas e consequências das dificuldades relacionadas à leitura e à escrita, é necessário fazer um estudo das razões e possíveis soluções para que a metodologia aplicada possa realmente contribuir e ajudar no desenvolvimento de cada indivíduo para que esse se integre em uma sociedade letrada.

As divergências de aprendizagem com a leitura costumam se manifestar na infância, podendo permanecer ao longo dos anos da vida estudantil, acarretando sérios prejuízos nas áreas de desenvolvimento pessoal, familiar, social, intelectual e cultural. Destacar essas complexidades, é um desafio, porque elas devem ser abordadas de forma habilidosa e compreensiva. Portanto, compete aos profissionais da Educação diagnosticarem o tipo de dificuldade do aluno para buscar soluções.

É de conhecimento de todos, o valor da leitura e da escrita no processo de desenvolvimento da criança; esses dois fatores são essenciais para que ela cresça e seja capaz de reconhecer suas percepções de mundo. É claro que o desenvolvimento deveria acontecer de maneira natural e prazerosa ainda na Educação Infantil, mas, infelizmente, no Ensino Fundamental I, muitos alunos apresentam impedimentos com as duas modalidades, revelando um entrave em relação à ortografia e à interpretação dos textos. Se essas dificuldades não forem percebidas e corrigidas a tempo,

acarretarão problemas no desempenho escolar e, conseqüentemente, nos seguintes anos escolares.

Na infância, o ideal é que a leitura seja apresentada de um jeito divertido e criativo. Essa tática traz benefícios ao público infantil, levando-o a mostrar maior interesse pela alfabetização e maior habilidade em se comunicar. Ler e contar histórias são formas de despertar o gosto pela leitura, é uma maneira de incentivar o pueril a desafiar sua potencialidade criativa, por certo, o principal suporte para a alfabetização é a leitura. Não resta dúvida de que é preciso instruir os pequenos a decodificarem a leitura, ação primorosa que contribuirá para a formação deles como leitores competentes.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997, p. 53),

A leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, possibilitando aos autores a produção de textos eficazes tendo sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modalizadoras.

Evidentemente, o prazer pela leitura deve ser provocado ainda na infância, pois essa prática estimula a imaginação. Consciente disso, a primeira experiência dos filhos com os livros deve ser ministrada pela família; essa iniciativa facilitará as aprendizagens escolares.

Para compreender um texto, as crianças precisam assimilar as informações nele apresentadas com seu conhecimento prévio. Depois de ouvir uma história, é desenvolvido, na memória, algum tipo de apresentação do que se ouviu, sendo assim, é de suma importância dar prioridade absoluta a essa dinâmica desde a alfabetização, por ser, a leitura, indiscutivelmente, uns dos melhores instrumentos de aprendizagem que a escola pode oferecer ao educando.

O Professor – mediador do processo

Uma falha frequente no que diz respeito ao impasse com a leitura é, infelizmente, um ensino inadequado. Isto se refere basicamente à utilização de uma metodologia incompatível e inapropriada com as necessidades ou fragilidades do aluno. Por isso, é imprescindível a formação e atualização de todos os professores, assim, eles estarão aptos a utilizarem estratégias

efetivas no manejo da classe, visto que é preciso individualizar o ensino, e o professor rever seus métodos de ensino.

Hoje, a Tecnologia dispõe de muitos recursos para inovar e chamar a atenção do discente, através de cores, movimentos, sons, imagens diversas, essas têm caráter informacional muito abrangente, tudo isso pode se tornar meios apropriados para despertar o interesse do estudante, permitindo-lhe ler de forma sistemática com bastante eloquência.

Outro problema encontrado que trava a habilidade com a leitura é fazê-la em um ritmo errado e sem entonação, causando impedimento da compreensão do texto em questão. É necessário que as palavras sejam pronunciadas claramente para que o ouvinte atinja o domínio básico para processar a leitura ouvida, portanto, nas séries iniciais, o professor deve ler o texto em voz alta para que o aluno perceba a fluência e a inflexão da decodificação.

O valor das obras literárias também aparece como um fator opositor ao hábito de leitura. Em 2012, realizou-se uma pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” – 3ª edição, evidenciando que há no Brasil 88,2 milhões de leitores, ou seja, 50% da população – 7,4 milhões a menos do que em 2007, quando 55% dos brasileiros se diziam leitores. Será que o preço dos livros impede o acesso à leitura? Segundo a pesquisa, a resposta é – não, até porque o custo do livro ocupou a 13ª posição, sendo uma das razões para o brasileiro não ler, a falta de interesse, em primeiro lugar, com 78%; logo, ficou a cargo das instituições de ensino realmente esta responsabilidade.

Essa prática já foi vista como um *hobby*, um passatempo, porém o ato de ler precisa ser ensinado, lapidado e aprendido, não aparecerá como mágica, requer paciência, dedicação, doação e muito trabalho árduo.

A imprescindibilidade da leitura deve ser reconhecida socialmente, porque cada aluno tem sua vida individual, social e cultural; por isso, desenvolver as potencialidades intelectuais de forma particularizada é fundamental para o seu desenvolvimento e progresso.

No decorrer do Ensino Fundamental, o estudante pode continuar apenas como um aprendiz ou se esforçar para ser um leitor autônomo, assim, conseguirá fazer dessa ação um hábito prazeroso.

De acordo com Helena de Paula Rampelotto e Kátia Gizéria, no artigo: “As Dificuldades na Formação do Hábito de Leitura em Alunos do Ensino Fundamental”, reforçam:

O leitor, durante o seu ensino fundamental, pode ser apenas um aprendiz se não apreciar as maravilhas oferecidas no ato de ler, nunca ganhará autonomia e perderá a oportunidade de ser transformado pelo hábito e pelo prazer que a leitura proporciona. A leitura é a principal ferramenta para compreender o mundo em que os sujeitos estão inseridos e é justamente nisso que está a grandeza de um texto que fornece múltiplas possibilidades de refletir e interpretar a sociedade. (RAMPELOTTO; GIZÉRIA, 2017, p. 4).

Temos conhecimento de que a escola abre o caminho para leitura, então, esse deve ser facilitado, mediado e ético para que o processo seja qualitativo e jamais quantitativo, pois para formar excelentes leitores, é necessário disponibilizar primeiramente materiais concretos, ricos em saberes e conhecimentos, porque quantidade sem a devida qualidade não faz diferença nenhuma; isso só acarretará uma aprendizagem fragmentada, empobrecida, um obstáculo no contexto escolar.

Os educandários não devem se limitar aos livros didáticos como se eles fossem suficientes, devem selecionar, oferecer obras literárias interessantes com diversas temáticas e com gêneros diferentes para o acadêmico adentrará na imensidão do processo de leitura, essa dinâmica solidificará uma classe leitora. Faz-se necessário que a Cultura literária seja enraizada não só nas escolas com também em casa e na sociedade em geral.

Obviamente, a prática de ler não se concentra apenas em utilizar palavras, linguagens prontas e acabadas retiradas dos livros, mas sim de um sistema complexo (cultural e social); por conseguinte, a escola deve desenvolver atividades alternativas, baseadas na realidade cultural, social e econômica do educando, para então, incentivar ao máximo, o hábito saudável de ler e escrever. Entretanto, essa leitura só terá êxito à medida que as necessidades de cada indivíduo forem respeitadas.

Despertar o gosto pela leitura por meio da Literatura não é simplesmente ensinar técnicas mecanizadas e regras, mas sim, ampliar as inferências, saberes e reflexões, buscando sempre parâmetros significativos no desenvolvimento eficiente dos costumes, uma vez que a Literatura é Arte, sabedoria, diversidade e conhecimentos.

Ao criar o hábito de ler, o ser será capaz de analisar e ver concretamente a eficácia da mesma em todas as etapas de sua vida e perceber que seu contato com os livros contribuiu para lograr um aprendizado amplo, ético,

cultural, social e educacional, tornando-o um cidadão ativo na construção de conhecimento, um crítico frente à sociedade, um formador de opinião, um leitor competente ou até mesmo um escritor.

Evidencia-se que formar leitores não é somente ensinar a decifrar os signos, mas fornecer a eles também condições de irem além, sendo capazes de apreenderem com facilidade a diversidade de textos e de se posicionarem criticamente frente a eles.

E para que os resultados almejados sejam atingidos, devem ser revistas posturas e metodologias ultrapassadas que não agregam ao trabalho desenvolvido, assim como aderir propostas embasadas em estudos, experiências, pesquisas e dados para que os métodos instrucionais adotados no âmbito escolar possam ser fundamentados, comprovados e aplicados amplamente. É claro que essa ação deverá ser realizada em parceria uma vez que a competência em leitura é influenciada por fatores motivacionais, cognitivos e contextuais, como os vivenciados com os familiares e com a comunidade escolar.

Aplicando essa metodologia, pode-se considerar a evolução do processo e a compreensão dos mecanismos constitutivos de técnicas específicas para conceber leitores proficientes da língua.

Diante do exposto, fica bem evidente que a leitura deve ser estimulada em casa, essa regalia vem ao encontro do pensamento de Vieira (2004, p. 06):

O leitor formado na família tem um perfil um pouco diferenciado daquele outro que teve o contato com a leitura apenas ao chegar a escola. O leitor que se inicia no âmbito familiar demonstra mais facilidade em lidar com os signos, compreende melhor o mundo no qual está inserido, além de desenvolver um senso crítico mais cedo, o que é realmente importa na sociedade.

Assim, como a família, a instituição de ensino exerce um papel essencial no processo de criar o hábito de leitura, portanto cabe a ela, formar leitores competentes e habilidosos para qualquer tipo de texto em análise e fornecer procedimentos que vise a despertar o interesse e gosto pelo ato de ler. Raimundo (2007, p. 109), destaca

Se à escola foi dado o objetivo de formar leitores, o professor é o principal executor desse projeto, e dele será o dever de apresentar

o mundo da leitura ao aluno. A maneira como o professor realizar essa tarefa será decisiva para despertar ou não o interesse pela leitura.

Considerações Finais

Nesse contexto, fica comprovado que uma instituição de ensino deve propiciar boas condições para o desenvolvimento da atividade de leitura. Para isso, ela necessita de uma boa estrutura, biblioteca, acervo de livros adequados ao contexto e à faixa etária, presença de um bibliotecário, professores preparados para desempenharem o papel de mediadores durante todo o processo.

Outros instrumentos positivos e valiosos voltadas para essa prática em sala de aula são a intertextualidade e a multidisciplinariedade, por isso é vital que todos os educadores, independente da disciplina trabalhada, explorem as múltiplas possibilidades de leitura que sua disciplina oferece já que o ambiente escolar também é visto como um espaço social e cultural de extrema importância para a humanização, socialização e reflexão sobre os saberes e valores históricos, políticos e culturais de uma determinada sociedade.

A escola tem a função de exigir zelo com a adequação social do produto linguístico que seu aluno lê, isto é, garantir que eles entendam a importância de adequar registros, saber empregar uma Linguagem adequada em um momento solene, identificar o texto de acordo com o contexto histórico ou com o público-alvo.

Segundo Paulo Freire (1997), a leitura crítica implica na percepção das relações entre o texto e o contexto. No livro “A importância do ato de ler” (1997), o educador relata sua experiência no decorrer de sua vivência profissional, em que os educandos se dedicavam a inúmeros capítulos de livros, mas começaram a reclamar porque poucos foram contemplados por outros que leram seus textos.

Notava-se uma busca incessante na quantidade de leitura sem o devido aprofundamento nos textos a serem compreendidos, o que é algo prejudicial e que não acarreta qualquer aprendizado. Isso prova que a quantidade de páginas não é o fator primordial para definir os capítulos como excelentes.

O aluno que lê sem compreender o que está lendo não é capaz de produzir, discutir, redigir, muito menos argumentar e contra-argumentar ou

se posicionar de maneira coerente frente a um debate, independente do assunto.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997 (PCN's-LP), a leitura tem como objetivo não só formar leitores como também formar escritores, mas não no sentido profissional, no sentido de capacitar os indivíduos a estarem aptos para proferirem uma leitura fluente. Se o aluno não é um bom leitor, jamais será um bom escritor visto que a arte de escrever é proveniente de leituras assíduas e diárias.

A leitura, como toda aprendizagem, tem seus objetivos, elaborados com a intenção de ampliar a visão de mundo, transmitir conteúdo científico e promover uma aprendizagem efetiva. Quando o termo leitura é mencionado, logo, pensa-se em vários significados, mas, por outro lado, estabelece-se uma conexão com a escola, reforçando que é o meio escolar que possibilita o enriquecimento da Cultura em diferentes acepções, oferece um domínio do conhecimento e prepara o indivíduo para seguir seu caminho profissional.

Esse enriquecimento cultural é adquirido desde o início da formação do educando, ou seja, a formação educacional é desenvolvida na escola com a mediação do professor.

Na sociedade em que vivemos e com o avanço da Tecnologia, a qualidade da leitura é fundamental para a propagação cultural dos sujeitos em crescimento, por isso os educadores têm se desdobrado para incutir em seu aluno a essencialidade do ato de ler, cientes de que através dessa prática, seu educando adquirirá sabedoria, criticidade, ousadia, domínio, consciência e determinação para construção de caminhos futuros.

É necessário ressaltar que os avanços significativos com essa prática cabem aos educandários de ensino que, cômicos de seu papel como agentes promotores, busquem oferecer uma Educação de qualidade, formando um quadro de profissionais qualificados para cumprir sua tarefa com primor na construção do conhecimento.

Sabe-se que o conceito de leitura é bem abrangente, mas entre as várias concepções, indiscutivelmente, todas estão ligadas à escola como principal fonte facilitadora dessa aprendizagem. É nesse espaço que o aluno, através muitas situações, adquire informações, vivências, experiências e saberes, os quais promovem reflexões, desenvolvem o senso crítico e propiciam conhecimento.

Inquestionavelmente, a instituição de ensino é o recinto mais apropriado para que se desenvolva o hábito de leitura, uma vez que nela, podem ser encontradas ferramentas no processo de ensino as quais só ela possui, além, é claro, de levar em consideração uma estrutura física adequada e propícia para alcançar êxito em seus propósitos. Por isso, a escola é uma das principais responsáveis pela formação dos leitores em parceria com seus docentes para estimularem essa ação, mesmo porque a leitura não é um ato solitário, pois quando se lê um texto ou uma obra, automaticamente, efetua-se uma interação com vários outros leitores virtuais criados e também com o próprio autor.

A prática da leitura é fundamental no processo de ensino-aprendizagem; frequentemente, é o princípio básico mais desenvolvido dentro do espaço educacional com a finalidade de oportunizar o contato dos alunos com diferentes tipos de textos. Neste aspecto, os benefícios da prática da leitura são diversos, desenvolvem senso crítico e intelectual do ser humano; é um meio transformador da construção do conhecimento, portanto ler é essencial para agregar valores e novas experiências.

Na escola, realiza-se o trabalho através da observação, vivência e aplicação de diversificadas atividades relacionadas à leitura que viabilizam vastas possibilidades para o constante desenvolvimento dos aspectos cognitivos do aprimoramento do estudante. Os benefícios que acarretam com a prática do ato de ler a médio e a longo prazo podem ser comprovados, visto que a socialização e interação dela com outras iniciativas são fatores preponderantes para o desdobramento de uma aprendizagem significativa.

O conhecimento e o exercício da leitura no mundo contemporâneo é imperioso e suscita o pensamento crítico e reflexivo no exercício da cidadania, assim como possibilita maiores perspectivas na área profissional e social. A partir da aprendizagem do universo letrado, o aluno será capaz de reconhecer a indispensabilidade da leitura no contexto escolar e compreender os múltiplos sentidos e significados que o ato de ler promove no decorrer de sua existência.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros curriculares de Língua Portuguesa 1º e 2º ciclos. Brasília: 1997.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1997.
- INFANTE, U. **Texto: Leitura e escritas**. São Paulo: Scipione, 2000.

- RAIMUNDO, A. P. P. A mediação na formação do leitor. *In: Celli – Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários*, 3., 2007.
- RAMPELOTTO, H. de P.; GIZÉRIA, K. As Dificuldades na Formação do Hábito de Leitura em Alunos do Ensino Fundamental. *In: Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 2017.
- SILVA, E. T. da. **A produção da leitura na escola**. São Paulo: Ática, 1995.
- _____. Leitura e realidade brasileira. Escola e Família – Elementos fundamentais para o processo de formação do leitor. *In: Seminário Regional de Literatura UNESP*, São José do Rio Preto, 3, 1982.
- VIEIRA, L. A. Formação do leitor: a família em questão. *In: Seminário Biblioteca Escolar*, III, Belo Horizonte, 2004, p. 06.

PARTE III – DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Capítulo 7

CONSTRUINDO PONTES NA EDUCAÇÃO PÚBLICA EM SÃO PAULO

Colez Garcia Junior¹⁶

Introdução

Ao analisarmos a Educação pública em São Paulo, podemos notar, por um lado, diferentes iniciativas ao longo dos anos, com o objetivo declarado de aprimorar o processo ensino-aprendizagem.

Se o foco em competências e habilidades tem sido uma nota marcante, a existência de elementos como o que se tem denominado progressão continuada também tem interferido nos resultados alcançados.

Circulam na rede pública diferentes narrativas, muitas das quais representam as experiências dos docentes na aplicação dos programas oficiais. Através das diferentes administrações e secretários(as) de Educação, muitos projetos são lançados, executados até certo ponto e então, abandonados, em favor de outros que, segundo a própria declaração oficial, procuram corrigir problemas anteriores identificados.

O que nos leva a escrever este capítulo é a tentativa de construir um projeto que leve em consideração algo mais do que as tradicionais pesquisas de opinião que a Secretaria de Educação tem procurado fazer junto àqueles que integram o seu quadro.

Embora tais pesquisas consigam reunir dados importantes, parece que ainda não alcançam o “chão da sala de aula”, fato reconhecido pelos próprios docentes quando enfrentam a realidade diária das escolas.

Assim, a partir de três autores, Pierluigi Piazzi, Rubem Alves e Paulo Freire, buscamos verificar algumas contribuições e, então, conjugá-las com uma escuta dos anseios mais profundos encontrados no ambiente escolar, os quais mostram, inclusive, como a conjuntura que vivenciamos avalia as diferentes propostas educacionais oficiais.

Ao ouvir “a voz rouca das salas de aula”, esperamos conjugar esforços

16 Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Filósofo. Professor efetivo de Filosofia na Rede Pública do Estado de São Paulo. E-mail: colez.junior@uol.com.br .

no sentido de oferecer caminhos possíveis para uma Educação cada vez mais atenta às necessidades deste presente momento histórico.

O Professor Pier

Nosso primeiro autor é Pierluigi Piazzzi (1943-2015). Podemos encontrar referências do seu trabalho na *internet* e em vídeos no *You Tube*. O verbete da *Wikipedia* que leva seu nome começa com a seguinte apresentação:

Pierluigi Piazzzi (Bolonha, 29 de janeiro de 1943 — São Paulo, 22 de março de 2015) foi um professor italiano naturalizado brasileiro. É considerado um dos nomes mais influentes na ficção científica do Brasil e um grande escritor sobre o desenvolvimento da inteligência em alunos em idade escolar, além de ter sido muito prestigiado ao longo de seus anos como professor. Também foi cofundador da Editora Aleph.

O “Professor Pier”, como acabou sendo conhecido pelos seus alunos, trabalhou, durante grande parte do seu tempo de magistério com os cursinhos pré-vestibulares e, a partir de sua experiência nos mesmos, formulou algumas conclusões que passou a divulgar, dentro de um projeto, segundo ele próprio, para uma mudança de paradigma na Educação brasileira.

Sua formação em Ciências Exatas aliou-se a outras áreas de conhecimento, permitindo que transitasse interdisciplinarmente, inclusive questionando “dogmas” da Pedagogia.

Segundo ele, procurando diagnosticar o problema a ser enfrentado, tornou-se comum o estudo para as provas, ou seja, a preocupação primordial dos estudantes girando em torno das avaliações a que são submetidos e das notas delas, que sejam suficientes para “passar de ano”.

Ocorre que tal preocupação deixa de lado o aprendizado real, consistente, que faria com que o estudante realmente adquirisse um patrimônio de conhecimento que poderia levar por toda a sua vida. Depois da prova, o estudante simplesmente se esquece de tudo o que estudou.

Para oferecer uma solução para tal problema, o Professor Pier desenvolveu o que denominou “Neuropedagogia”, ou seja, a aplicação dos conhecimentos da Neurociência à Pedagogia.

Em outras palavras, ele examinou as características do cérebro humano em busca de uma definição sobre a forma como o ser humano aprende. E desenvolveu um lema: “Aula dada, aula estudada, hoje”.

A ideia é que o estudante olhe para as aulas como um primeiro momento de apresentação ao conhecimento, o qual deve ser seguido, imediatamente, de um segundo momento, agora de fixação daquilo que foi recebido nas aulas.

Esta disciplina diária permite a construção real do conhecimento, permitindo, naturalmente, que as provas sejam enfrentadas sem maiores problemas, mas garantindo que não se limite a elas o conhecimento, o qual acompanhará o estudante por toda a sua vida.

Interessante é notar a forma de compreender o sono e o sonho.

Diante de outras possíveis explicações, o Professor Pier oferece uma que, em conexão com a Neuropedagogia, aponta para o binômio sono/sonho como um importante momento de “limpeza” do cérebro, quase como uma manutenção constante para a otimização de seu funcionamento.

No que se refere às avaliações, há também uma contribuição a ser devidamente considerada.

A grande avaliação dos cursinhos é o próprio vestibular. Mesmo que usem de Simulados enquanto estratégia de preparo, não há provas com notas no mesmo sentido da escola tradicional.

Isso faz com que aluno e professor se mantenham unidos em busca do grande objetivo de passar no vestibular, o que exige que não se esqueça em dezembro o que foi estudado em março, para lembrar as palavras do próprio Pier.

Outro elemento a destacar, dentro da proposta do Professor Pier, é a leitura.

Ao incentivar a leitura, ele procura demonstrar os diferentes benefícios que ela pode ter na formação do ser humano. Mas também recusa certas opções como, por exemplo, ler apenas para fazer uma prova, o que, segundo ele mesmo, contribui para o afastamento de uma verdadeira formação de um leitor competente.

Ele oferece a sugestão de que se construa o hábito de leitura através de um “processo de seleção inicial” em que o estudante procura “o seu livro”. Começa a ler um texto. Se está “chato”, abandona. E assim, vai fazendo até encontrar aquele texto que o encanta.

A partir desta “chave”, ele poderá prosseguir, agora devidamente desejoso de ler e continuar lendo... Ou seja, o nascimento da leitura no indivíduo se dá em uma conexão afetiva e não apenas formal, sustentando de forma plena a continuidade da leitura.

O Professor Pier também se preocupou em advertir sobre os efeitos da televisão e do computador.

Tendo sido um dos pioneiros no Brasil a trabalhar com Informática, tinha uma legítima precaução em não se usar os diferentes recursos tecnológicos de tal maneira que se prejudicasse o correto aproveitamento dos imensos recursos do cérebro humano.

E aqui podemos observar uma conexão com a formação da criticidade, inclusive na análise da propaganda à qual somos submetidos num contexto de ênfase no consumo.

O Professor Pier mencionava, com preocupação, exemplos de estudantes que perdiam a própria noção da realidade ao se deixarem dominar pelo virtual. E esta é uma nota que continua importante, à medida que prosseguimos no desenvolvimento de nosso envolvimento com o virtual no século XXI.

Torna-se comum dizer que a nova geração tem maior facilidade em lidar com a Tecnologia, mas tal declaração não leva em consideração a necessidade de aliar à competência tecnológica a necessária dimensão crítica, inclusive ao selecionar o que se recebe diariamente através dos mais diferentes meios.

Num mundo de aplicativos, redes sociais, internet, com um universo de informações disponíveis e o grande desafio das “*fake News*”, bem como a mania dos repasses no *WhatsApp*, precisamos de critérios sólidos para exame e avaliação.

O Professor Rubem

Nosso segundo autor é Rubem Alves (1933-2014). Também aqui nos valem de uma apresentação inicial da *Wikipedia*:

Rubem Azevedo Alves (Boa Esperança, 15 de setembro de 1933 — Campinas, 19 de julho de 2014) foi um psicanalista, educador, teólogo, escritor e pastor presbiteriano brasileiro. Foi autor de livros religiosos, educacionais, existenciais e infantis. É considerado um dos principais pedagogos brasileiros da história do Brasil, junto com Paulo Freire, um dos fundadores da Teologia da Libertação e intelectual polivalente nos debates sociais no Brasil. Foi professor da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Sua formação teológica e filosófica, assim como psicanalítica, permitiu que transitasse entre diferentes áreas, propondo diferentes olhares, revisitando o que estava tradicionalmente estabelecido.

Também aqui encontraremos a prática interdisciplinar, a qual pode ser vista nos diferentes textos de Alves, quando chama para o diálogo teórico de diferentes formações.

Vale a pena mencionar o legado que Alves recebeu de Richard Shaull, teólogo presbiteriano, professor de Alves em diferentes momentos de sua vida acadêmica e que, entre outros elementos, insistiu com ele na necessidade de não apenas reproduzir autores estudados, mas de oferecer a sua perspectiva sobre eles. Shaull também deixou uma marca indelével na formação de Alves ao mostrar que a formulação de perguntas pertinentes é preferível à insistência por respostas “certas”, prontas. O próprio Alves relata:

“Dick Shaull me ensinou a pensar.” É assim que Rubem Alves resume o que aprendeu com Shaull. Ele conta como, após uma prova, foi questionar sua nota 9,0, quando em sua opinião teria merecido um 10 porque escreveu tudo o que o professor havia dito. E a resposta inesperada para o estudante autoconfiante: “Por isso mesmo. Você apenas repetiu o meu pensamento. Lendo a sua prova eu não aprendi nada. Eu esperava encontrar na prova o seu pensamento...” Shaull ajudou a abalar para sempre as certezas deste jovem seminarista que, na morte deste mentor e amigo, escreveu sobre si: Quem já encontrou as verdades deixa de procurar. As certezas, então, embalam a inteligência que se põe a dormir. É tranquilizante saber-se possuidor de verdades. [...] Tão convencido estava eu do caminho que estava seguindo que até me havia matriculado numa escola onde se ensinam certezas e proibições, um seminário, porque o meu desejo era conduzir as almas pelo caminho que eu seguia. [...] Aí, o inesperado aconteceu. Um homem apareceu no meu caminho, andando na direção contrária. Perguntei-me, espantado, se ele não se dava conta de estar caminhando na direção errada. Aí, ao nos aproximarmos, ficamos um diante do outro, e olhei bem dentro dos olhos dele, e vi, refletido como num espelho, um mundo que eu nunca havia visto, o mundo que estava atrás de mim, o mundo do qual eu fugia, em busca dos céus (STRECK, 2017, p. 33).

Rubem teve que construir boa parte da sua produção textual em conexão com o atendimento de uma necessidade em seu próprio lar. Sua filha teve um problema de formação no nascimento e, como parte de todo o esforço para a resolução do problema, Rubem criava narrativas para que a menina se sentisse acolhida em um mundo que costuma ser impiedoso com diferenças, quaisquer que sejam elas.

Também é interessante notar as conexões que Rubem faz, ilustrando as suas exposições com a recorrência constante ao mundo natural. Em diferentes momentos, veremos em seus textos, surgirem animais e plantas, com o sabor das fábulas, em busca de uma apresentação que alcance poeticamente o que o caminho estritamente racional não consegue realizar.

Ainda neste sentido, ele pode nos oferecer um saboroso banquete, sempre chamando a nossa atenção para a ligação entre saber e sabor. São textos que não devem apenas ser lidos, mas saboreados. O mesmo poderíamos falar sobre os cheiros e a forma como estes invadem o ser, trazendo experiências inesquecíveis. Ainda os sons. E aqui cabe lembrar a apreciação de Rubem pela música.

Assim temos um roteiro completo de sensações que permitem uma fruição estética e memorial.

Mesmo quando trata da Ciência, Rubem o faz de forma lúdica, indicando os próprios limites da Ciência e questionando-a a partir da Filosofia, a Filosofia da Ciência.

Rubem vem de uma linha de formadores que apontam para a humanização, ou seja, para a construção constante do ser humano em suas diferentes dimensões – razão, emoção, imaginação e tantas outras...

Rubem fala sobre a criatividade em termos do que chama de “a gestação do futuro” ou “a criança do amanhã”.

E ao ligarmos, nele, criatividade e criticidade, podemos recorrer também a Edgar Morin e o pensamento complexo, derrubando as barreiras que foram construídas entre as diferentes áreas de conhecimento para permitir uma experiência íntegra, integral e integradora do humano.

Outro autor que às vezes utiliza de elementos do cotidiano na reflexão e que se aproxima da criticidade de Alves é Brecht, dramaturgo alemão que continuamente chama a atenção para os esquecidos pela narrativa histórica oficial.

Para aqueles que reclamam dos alunos que tratam seus professores como se fossem palhaços, talvez valha a pena sugerir este contraponto para elaborar uma reflexão:

“Ensinar” é descrito por Alves como um ato de alegria, um ofício que deve ser exercido com paixão e arte. É como a vida de um palhaço que entra no picadeiro todos os dias com a missão renovada de divertir. Ensinar é fazer aquele momento único e especial. Rindo dicere severum: rindo, dizer coisas sérias. (https://pt.wikipedia.org/wiki/Rubem_Alves).

Quando se fez uma biografia de Rubem, o título não poderia ser outro: “É uma pena não viver”.

O Professor Paulo

Paulo Freire pode ser designado, em especial, atualmente, como “um alvo de contradição”. Parece que apenas é possível ou amar ou odiar sua obra.

Mas ao examinarmos o seu trabalho, vamos nos dando conta das limitações em diferentes avaliações que são feitas sobre ele.

Certas críticas não levam em consideração a obra emancipadora, inclusive na alfabetização, bem como a insistência em uma Educação que não fosse apenas “bancária”, depositando conhecimento.

Por outro lado, algumas menções que desejam ser elogiosas também falham ao criar uma espécie de “mito” que é apenas conhecido por algumas citações descontextualizadas. Nada mais distante de Paulo Freire de carne e osso, que enfrentou os desafios de uma região brasileira castigada pela seca e pelo descaso:

O pensamento de Paulo Freire representa a resposta de uma mente criativa e de uma consciência sensível à extraordinária miséria e sofrimento dos oprimidos à sua volta. Nascido em 1921 em Recife, o centro de uma das mais extremas situações de pobreza e subdesenvolvimento do Terceiro Mundo, ele logo foi forçado a vivenciar essa realidade diretamente. Quando a crise econômica em 1929 nos Estados Unidos começou a afetar o Brasil, a estabilidade precária da família de classe média de Freire cedeu e ele se viu compartilhando a situação dos “miseráveis da terra”. Isso teve uma

influência profunda em sua vida quando ele conheceu as angustiantes dores da fome e ficou para trás na escola por causa da apatia que a fome produziu; também o levou a fazer um juramento, aos onze anos de idade, de dedicar sua vida à luta contra a fome, para que as outras crianças não precisassem conhecer a agonia que ele estava experimentando. (SHAULL, 1977, p. 9-10, tradução nossa)

Paulo Freire faz uma jornada, uma jornada interdisciplinar e, por que não dizer, transdisciplinar:

Tendo participado de um Seminário Interdisciplinar, coordenado por Adriano Nogueira, Freire expressou, naquela ocasião, sua concepção teórica da interdisciplinaridade, relacionando-a com a disciplinaridade, com a multidisciplinaridade e com a transdisciplinaridade. Segundo ele, o Real, enquanto Real, é uma totalidade transdisciplinar. Ao processo analítico de cindir o Real através das parcialidades disciplinares, deve seguir-se a retotalização transdisciplinar, mediante um processo epistemológico interdisciplinar. (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2019, p. 274).

Vai encontrando diferentes autores que convida para a mesa de discussões no intuito de construir uma constante prática reflexiva, em que a prática já enseja a reflexão em busca de um aprimoramento constante:

Confrontado por este problema de uma forma muito existencial, Freire voltou sua atenção para o campo da educação e começou a trabalhar nele. Ao longo dos anos, ele se envolveu em um processo de estudo e reflexão que produziu algo bastante novo e criativo na filosofia educacional. A partir de uma situação de engajamento direto na luta para libertar homens e mulheres para a criação de um novo mundo, ele chegou ao pensamento e à experiência daqueles em muitas situações diferentes e de diversas posições filosóficas: em suas palavras, “Sartre e Mounier, Erich Fromm e Louis Althusser, Ortega y Gasset e Mao, Martin Luther King e Che Guevara, Unamuno e Marcuse”. Ele fez uso dos insights desses homens para desenvolver uma perspectiva de educação que é autenticamente sua e que procura responder às realidades concretas da América Latina. (SHAULL, 1977, p. 10, tradução nossa)

Shaull mostra a forma como Freire usou determinados autores para desenvolver a sua própria reflexão, sempre buscando responder à situação concreta que enfrentava. Freire examina com cuidado os diferentes autores e exercita quanto a todos eles o olhar crítico.

No caso de Sartre, Freire [...] nota o seguinte: “A concepção do saber, da concepção ‘bancária’ é, no fundo, o que Sartre [...] chamaria de concepção ‘digestiva’ ou ‘alimentícia’ do saber. Este é como se fosse o ‘alimento’ que o educador vai introduzindo nos educandos, numa espécie de tratamento de engorda...”

Também o cita em apoio de uma de suas afirmações:

Na verdade, não há eu que se constitua sem um não eu. Por sua vez, o não eu constituinte do eu se constitui na constituição do eu constituído. Desta forma, o mundo constituinte da consciência, um percebido objetivo seu, ao qual se intenciona. Daí, a afirmação de Sartre, anteriormente citada: “consciência e mundo se dão ao mesmo tempo”.

Quanto a Fromm, como já vimos, há uma conexão entre “educação bancária” e “necrofilia” [...]: “Dela [Da concepção bancária], que parte de uma compreensão falsa dos homens – reduzidos a meras coisas -, não se pode esperar que provoque o desenvolvimento do que Fromm chama de biofilia, mas o desenvolvimento do seu contrário, a necrofilia”. Por necrofilia entende-se a destruição da vida. Em outros momentos do texto, Freire volta a recorrer a Fromm para descrever o efeito da educação bancária.

Já Althusser é referido em conexão com dois conceitos de que Freire se utiliza: a) dialética da sobredeterminação; b) reativação de elementos antigos. Por sua vez, Che Guevara é retratado em conexão com a teoria da ação dialógica [...].

Desses exemplos, podemos notar que Freire faz uma apropriação crítica dos autores com os quais trabalha, dentro daquilo que ele próprio pensa em termos de leitura crítica da realidade. Tal colaboração permite-lhe um diálogo com o qual constrói seu pensar de forma relevante para seu contexto vivencial. (GARCIA JUNIOR, 2021, p. 137-139).

Suas experiências internacionais permitiram o contato com diferentes realidades culturais, o que enriqueceu a sua própria prática pedagógica:

Em 1970, Paulo Freire foi trabalhar no Departamento de Educação e Formação Ecumênica (*Office for Education*) do CMI, em Genebra. Vinculado ao CMI, Freire viajou pela África, Ásia, Austrália, Nova Zelândia, Pacífico Sul e América Central. Suas atividades se desenvolveram especialmente na África, com países que se tornaram independentes do jugo colonial português. O objetivo de Freire e sua equipe do Idac [Instituto de Ação Cultural] foi a de contribuir na organização dos sistemas de educação dos países africanos, sempre a partir de um princípio básico: a autodeterminação. Como resultado, Freire produziu várias obras e manteve contato com muitos governos, intelectuais, povos, culturas e centros acadêmicos. Da sua experiência de 10 anos no CMI Freire declarou em entrevista ao jornal *One World*, do CMI, em julho de 1980, quando do retorno ao Brasil, que o tempo passado no CMI foi um dos melhores da sua vida, apesar da distância do seu país, de suas raízes e do seu povo. Ele afirma que esse tempo foi um tempo de “abertura” que para ele significava a inexistência de esquemas rígidos e completou:

[...] aqui nós também temos uma abertura, uma estimulação do pensamento. E eu não tenho sentido nenhum tipo de restrição ou limitação ao meu pensamento ou ação. [...] e eu estou feliz por poder dizer que eu era feliz aqui. Eu não sei se dei alguma contribuição aqui ou não, mas sei que esta casa me deu uma chance (WCC Focus, 1980).

(STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2019, p. 107).

À frente da Secretaria de Educação do município de São Paulo, grande metrópole, pode aplicar sua concepção de Educação, confrontando os conceitos desenvolvidos com o cotidiano escolar paulistano:

No livro *A educação na cidade* (p. 37), ele relata como todo o planejamento foi realizado através de equipes interdisciplinares, das quais participavam especialistas da USP, da PUC/SP e da UNICAMP, além daqueles da Secretaria e dos representantes das escolas, e informa: “No dia 27 deste mês (fevereiro de 1989) teremos a primeira reunião plenária interdisciplinar em que avaliaremos os trabalhos até agora realizados e discutiremos a participação desses cientistas na etapa que agora se iniciará” (p. 38). [...]

A concepção interdisciplinar do currículo escolar e de todo o processo do conhecimento e da educação foi uma das molas-mestras, na escola pública de São Paulo, durante a gestão de Paulo Freire. Uma análise abalizada daquela experiência foi feita por uma equipe interdisciplinar de 15 autores, no livro *Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública*, organizado por Nídia Nacib Pontuschka (1993). (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2019, p. 273-274).

Considerações finais

Ao reunir estes autores, três educadores / professores, precisamos agora conjugá-los com a sala de aula que se vivencia em São Paulo. Como fazê-lo?

Ouvir o estudante é fundamental. Precisamos conhecer suas aspirações, seus sonhos, suas perspectivas para o futuro.

Embora o componente Projeto de Vida tenha procurado fazer esta sondagem, precisamos estender a atenção ao não dito, não expresso explicitamente, mas deixado implícito em um gesto, uma expressão no rosto, uma insatisfação manifesta de forma não tradicional.

As reais paixões podem ser ouvidas quando os estudantes conversam entre si e apenas ouvimos, sem interferir. Aqui também é possível verificar como os “conteúdos” trabalhados em sala de aula aparecem nas animadas discussões sobre diferentes assuntos.

Em que medida ouvimos a citação de algo que foi estudado, que foi vivenciado na escola e que ajudou a debater, a discutir, a se posicionar.

Ouvir os pedidos por orientação, inclusive quanto aos caminhos para continuar a estudar, para encontrar atividades a que se dedicar, construindo o próprio caminho.

Imaginemos nossos autores conversando com nossos estudantes.

Pier ensinando seu lema para que haja uma real construção de conhecimento e incentivando à leitura, bem como ao contato com a realidade e o combate à manipulação. Ainda insistindo em que a escola priorize avaliações externas, que não mais tornem aluno e professor inimigos, mas sim cooperadores em busca de um objetivo comum.

Rubem convidando para ler edições adaptadas dos grandes clássicos e valorizando as perguntas mais do que as respostas.

Paulo sensibilizando para a boniteza da vida, conectando os aspectos ético, estético e político.

Ainda temos um resquício que precisamos considerar: a progressão continuada.

Quando foi constituída, a ideia era promissora. Acompanhando os estudantes ao longo do ano letivo, resolvendo as suas dificuldades à medida em que fossem detectadas, o final do ano seria alcançado com os objetivos cumpridos e sem a necessidade de uma avaliação formal, mesmo porque o processo de reprovação chegou a um ponto insuportável na exclusão que operava.

Mas o que se viu, afinal, foi a transformação de uma ideia promissora em algo que se apelidou de “passe fácil”, ou seja, um aluno simplesmente empurrado de série para série sem aprendizado algum, produzindo cada vez mais analfabetos funcionais, que transformam letras em fonemas, mas não em ideias.

Se queremos uma construção de Educação que ouça o estudante, esta precisa ser realizada desde o início da vida escolar, oferecendo diferentes oportunidades de comunicação e expressão (antigo nome da disciplina Língua Portuguesa), privilegiando o amplo debate de ideias, a construção de questionamentos e a formação de uma comunidade aprendente, que caminhe constantemente em busca da vivência da justiça.

Cabe notar as infovias do conhecimento neste século XXI e examiná-las à luz da humanização que se busca no processo de formação ensejado pela Educação. Uma formação vivencial, existencial que busque nas práticas a teorização e na teoria a visualização das práticas, em uma constante tensão que aponta para a própria dinâmica da vida humana neste mundo.

Referências

GARCIA JÚNIOR, COLEZ. **Richard Shaull, um educador presbiteriano.**

Curitiba: Brazil Publishing, 2021.

GONÇALO JUNIOR. **É uma pena não viver:** uma biografia de Rubem

Alves. São Paulo: Planeta do Brasil, 2015.

SHAULL, R. Foreword. *In:* FREIRE, Paulo. **Pedagogy of the Oppressed.**

New York: Penguin Books, 1977.

STRECK, D. R. O Intelectual como Transgressor: Richard Shaull e o pensa-

mento educacional latino-americano. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 2, p. 27-45, mai/ago, 2017.

STRECK, D. R.; REDIN, E; ZITKOSKI, J. J. (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

WIKIPEDIA. Pierluigi Piazzi. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Pierluigi_Piazzi. Acesso em: 15 ago. 2022.

WIKIPEDIA. Rubem Alves. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Rubem_Alves. Acesso em: 15 ago. 2022.

Capítulo 8

EQUIDADE E EDUCAÇÃO: COMO OPORTUNIZAR UMA EDUCAÇÃO EQUITATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Gabriela Maciel Anibali¹⁷

O Conceito de Equidade e o Sistema Educacional

Muito atual é a discussão sobre a busca da equidade política, social e intelectual na sociedade contemporânea globalizada. Nesta direção, a questão da equidade na Educação também é de suma importância e urgência para o contexto em que vivemos.

Em formação com Tião Rocha¹⁸, a equipe pedagógica do Colégio Sidarta foi provocada a encontrar um ponto de convergência em todos os setores e ciclos da Educação Infantil ao Ensino Médio, e a equidade foi escolhida como o ponto de maior aderência entre todos. A partir desse ponto, cada departamento se debruçou sobre as questões inerentes às suas práticas e discutiu propostas para oportunizar uma educação equitativa a ser vivida prioritariamente na própria escola com a intenção de transbordar para instituições educacionais públicas.

Este estudo visa relatar as reflexões e propostas da equipe da Educação Infantil do Colégio Sidarta para proporcionar uma experiência educacional equitativa e inclusiva na primeira infância.

Para iniciarmos uma discussão sobre equidade é preciso entender o que significa esse conceito complexo, que muitas vezes está interligado de forma interdependente ao conceito de igualdade, porém sem que sejam sinônimos. Em termos jurídicos podemos entender que:

17 Mestre pela Eastern Kentucky University (EUA). Pedagoga e Musicista. Professora pesquisadora de Educação Infantil do Instituto Sidarta. E-mail: gabrielamanibali@gmail.com .

18 Antropólogo de formação e educador social, vencedor de diversos prêmios tais como a Medalha da Ordem do Mérito do Legislativo Municipal de Curvelo, Prêmio Nacional da Criatividade Aplicada, Prêmio Empreendedor Social Brasileiro de 2007, Educare – Prêmio Nacional de Excelência na Educação, entre outros.

[...] a doutrina diverge quanto à natureza jurídica da equidade. Para alguns, trata-se de uma *fonte* do Direito. Outros autores a concebem apenas como um *critério* a ser considerado pelo juiz quando da aplicação da lei, mormente diante do comendo inscrito no art. 5º da Lei de Introdução às Normas do Direito Brasileiro, segundo o qual, “na aplicação da lei, o juiz atenderá aos fins sociais a que ela se dirige e às exigências do bem comum”. Do mesmo modo, há quem defenda que a equidade, embora não prevista expressamente no art. 4º da Lei de Introdução às Normas do Direito Brasileiro, constitui-se – juntamente com a analogia, os costumes e os princípios gerais de Direito – em um autêntico *mecanismo de integração de lacunas*. (FRIEDE, 2002, p. 669).

Como podemos ver na citação acima, o conceito jurídico de equidade é amplo e aberto a interpretações, podendo adquirir uma gama de significados diferentes de acordo com a posição doutrinária do juiz em questão. Entretanto, para fins deste estudo, gostaríamos de grifar a passagem que define equidade como “um autêntico *mecanismo de integração de lacunas*”. Entendemos, portanto, que existe uma diferença importante entre igualdade e equidade se olharmos por essa perspectiva, sendo que igualdade seria o tratamento ou punição igual em determinada situação similar ou igual independentemente de possíveis fatores externos que pudessem ser levados em consideração. Já a equidade, de acordo com esta definição, leva em conta esses fatores externos que diferenciam os indivíduos e as situações, dependendo de elementos como o background socioeconômico, histórico-cultural, étnico e questões de gênero. Considerando esses elementos, criam-se mecanismos específicos necessários para preencher lacunas enraizadas na sociedade e, a partir daí, oportunizar possibilidades equitativas reais aos indivíduos. Em Educação, a diferença entre igualdade e equidade é assinalada por Karino (2016, p. 85) que se apoia em Aams (1965) e Leventahal; Popp; Sawyer (1973) quando afirma que:

[...] a educação precisa exercer um papel de política compensatória das desigualdades. A diferenciação dos princípios de igualdade e equidade encontra suporte com os estudos relativos à justiça distributiva na psicologia social. De acordo com o princípio de igualdade, o justo é a divisão igualitária de recursos de modo que os participantes recebam a mesma quantidade independentemente de

condições de esforço, capacidade ou necessidade. Já o princípio de equidade determina que a alocação de recursos seja proporcional, baseada no grau de necessidade.

Discussões sobre a equidade no setor da Educação datam da década de 1960, entretanto, a desigualdade ainda permeia as escolas brasileiras tanto do sistema público de ensino quanto do particular. Segundo Karino (2016, p. 83) “pautadas pelos princípios de equidade, as políticas educacionais precisam buscar superar as diferenças sociais e étnicas, a fim de prover igualdade de oportunidade. Contudo, na prática, o sistema educacional parece reproduzir desigualdades sociais.”

A autora continua:

A disseminação de ideologias igualitárias e a expansão dos sistemas educacionais surgem após a Segunda Guerra Mundial, calcadas nos pressupostos otimistas de que a expansão dos sistemas educacionais é a chave para a promoção da igualdade de oportunidades (Karabek; Halsey *apud* Koslinski; Alves, 2012). Hoje, após quase 70 anos, podemos afirmar que o sistema educacional brasileiro tem provido igualdade de oportunidades? Ou será a escola uma mera reprodutora da estrutura da relação entre as classes sociais?

A educação carrega o estigma da emancipação. Há esperança de que por meio dela seja possível proporcionar mudanças que contemplem a inclusão e a cidadania. (KARINO, 2016, p. 85)

Vemos acima que, de acordo com a autora, apesar das muitas discussões sobre equidade no setor da Educação no pós-guerra, quase um século depois, essas mesmas questões continuam permeando as discussões e inquietam os estudiosos da área no Brasil. Segundo a autora, “o Estado, conforme prevê a Constituição Federal Brasileira, deve garantir à educação a todos, sem distinção de renda, etnia, região ou qualquer outra característica. [...] Para isso, disparidades sociais não podem se refletir em desigualdades educacionais.” (KARINO, 2016 p. 85--86).

Entretanto, será mesmo possível proporcionar essas mudanças sociais através da Educação? E como construímos um ambiente equitativo dentro da sala de aula, especialmente de Educação Infantil?

Esses são os questionamentos que propomos refletir na busca de soluções para a questão da equidade nas salas de aula de Educação Infantil.

Educação infantil equitativa e o ambiente educador seguro

Discutindo sobre a questão da equidade nos ambientes educadores de Educação Infantil do Colégio Sidarta, logo ficou claro que todos os questionamentos surgidos tinham propostas de resolução interligadas. O primeiro questionamento, e talvez o mais crucial sem o qual não é possível construir os outros, gira em torno da criação de um ambiente seguro física e emocionalmente para todos os envolvidos no processo educacional. Afinal, como oportunizar esse ambiente em que todos, mas principalmente as crianças, se sintam acolhidas e amadas?

Segundo Maria Montessori (1952, p. 266):

É evidente que é preciso meditar e pesquisar sobre elas [as crianças] se se deseja criar uma harmonia no mundo. É o único ponto para o qual convergem, de todos, os sentimentos de delicadeza e amor: quando se fala da criança os ânimos se abrandam; a humanidade inteira compartilha a emoção profunda que vem da criança. A criança é uma fonte de amor; quando a tocamos, tocamos o amor. [...] Malgrado nossas diferenças de raça, religião e posição social, ao falarmos dela nos sentíamos e nos sentimos unidos por sentimentos fraternos; que vencem as diferenças e defesas sempre presentes entre homem e homem e entre grupos de homens na prática da vida.

A acolhida das crianças, principalmente na Educação Infantil que é a porta de entrada para o mundo, com amor, afeto e respeito, não é só fundamental para a construção desse ambiente educador seguro, mas também um dever social dos educadores envolvidos para alcançarmos essa harmonia no mundo proposta por Montessori. Esse amor como sentimos pelas crianças deveria existir potencialmente também entre os homens, porque a união humana está feita e não há união sem amor (MONTESSORI, 1952, p. 266). A responsabilidade do pesquisador e educador da infância é, portanto, exponencial já que engloba uma responsabilidade social a qual é a base da sociedade em que vivemos.

A construção desse ambiente amoroso e acolhedor é, assim, o alicerce no qual poderemos construir o ambiente equitativo e que gere oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento a todas as crianças. De maneira prática, podemos desenvolver atividades de acolhimento como trazer objetos de transição de casa para lhes lembrar da segurança familiar, trabalhar

a questão da identidade familiar e do grupo escolar para que as crianças se sintam pertencentes àquele contexto, e explorar os diversos espaços do colégio para que elas possam se apropriar deles. Entretanto, o mais importante para oportunizar às crianças um ambiente verdadeiramente seguro é a escuta ativa e atenta às suas falas, assim como a compreensão e empatia honesta por seus sentimentos e emoções.

Vale ressaltar aqui que, para que o educador infantil seja capaz de proporcionar essas experiências saudáveis à suas crianças, ele ou ela também precisa buscar entender e se aprofundar em relação ao universo infantil, suas fases de desenvolvimento e as diversas metodologias e abordagens referentes à infância. O educador é, portanto, um eterno aprendiz que não deve nunca parar de estudar, responsabilizando-se pela formação mesma dos indivíduos que lhe são encarregados. É a base da pirâmide educacional e, conseqüentemente, social e não deve se abster de suas funções como tal, apesar da falta de valorização e reconhecimento geral da sociedade sobre seu papel.

Quando postos em prática, esses princípios geram indicadores e evidências, ou “piscadelas” – termo utilizado pelo educador social Tião Rocha (1948 -), para referir que o educador deve estar atento aos pequenos detalhes, porque ali mora o que poderá criar conexão entre os indivíduos – que corroboram ou não, as hipóteses formuladas pelos educadores. Os principais indicadores da construção bem-sucedida de um ambiente seguro são o desejo de permanência da criança na escola, a verbalização de seus incômodos para os adultos, estratégias autônomas para resolução de problemas e confiança no grupo.

Para a criança se sentir confiante a ponto de verbalizar seus incômodos aos colegas e educadores, é necessário a construção de um vínculo real entre os envolvidos. É esse vínculo, criado através das propostas mencionadas anteriormente, que vai proporcionar a essa criança o desejo de ficar na escola e não querer sair, mesmo quando sua família vem buscá-lo, ou de integrar sua família ao ambiente escolar mostrando os espaços e suas produções de forma orgulhosa. Também para ser capaz de enfrentar situações de conflito e autogeri-los é necessário confiar no grupo e sentir-se seguro, sabendo que lá estará protegido independentemente do desenrolar da situação.

Quando a criança não demonstra essa capacidade de resolução de conflitos e não consegue expressar seus incômodos de alguma forma, é

necessário trabalhar a construção de vínculo e oportunizar a essa criança recursos que a permitam se integrar e interagir com o grupo de maneira equitativa. É, portanto, imprescindível olhar para cada indivíduo e analisar cada caso de forma equitativa e não igualitária necessariamente, para proporcionar a cada um o que seja de sua necessidade e não aplicar a todos as mesmas ferramentas.

O processo de aprendizagem e o engajamento

O conceito de escola está tradicionalmente ligado ao conceito de aprendizagem. Muito se fala sobre as diversas vertentes das Teorias de aprendizagem do Behaviorismo à Bandura (1925 – 2021), passando por Bruner (1915 – 2016), Piaget (1896 – 1980), Dewey (1859 – 1952), entre outros. Entretanto, o que é aprender e como aprendemos?

Essas questões são o cerne de um grande tema em psicologia: o **problema mente-corpo**. Basicamente, ele gira em torno da relação entre mente e corpo. Como alguma coisa puramente física, tal como um gato, produz algo puramente mente, por exemplo, a *ideia* de um gato? E como a ideia de um gato pode se traduzir num ato, como aquele de procurar pelo gato? (LEFRANÇOIS, 2017, p. 3).

A compreensão do aprendizado como processo e da forma como as crianças aprendem são fundamentais para propiciar experiências de aprendizagem verdadeiramente equitativas. Através dessas experiências e do suporte embasado dos profissionais que as conduzem, a criança poderá desenvolver seu potencial cognitivo.

Para Vygotsky (1896 – 1934), é falando, demonstrando, mostrando, corrigindo, apontando, exigindo, oferecendo modelos, explicando procedimentos, fazendo perguntas, identificando objetos etc., que professores e pais constroem os suportes para as crianças. Entretanto, o mesmo autor defende que os aprendizes mais velhos, que aprenderam a aprender, precisam menos de suporte, já que constroem com base na aprendizagem prévia e em estratégias bem ensaiadas. (LEFRANÇOIS, 2017, p. 260).

Podemos observar, portanto, que o papel do educador de infância como modelador e mediador das experiências é crucial, de acordo com Vygotsky, especialmente na primeira infância. Entretanto, outro aspecto prioritário da teoria vygotskiana que é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), remete-nos à questão do ambiente educador seguro e

acolhedor tratado anteriormente. Isso porque a ZDP advogada por Vygotsky não existe sem a relação de vínculo estabelecida entre as partes. Para o teórico, “essa relação envolve ensinar e aprender entre ambas as partes [...], ou seja, o professor aprende com a criança e sobre ela da mesma forma que a criança aprende por causa das ações do professor.” (LEFRANÇOIS, 2017, p. 259).

Lefrançois (2017, p. 259) traz um exemplo prático para esclarecer o conceito:

[...] Leonardo e Daniel são dois garotos de 7 anos que podem, ambos, em circunstâncias normais, responder adequadamente às mesmas perguntas respondidas pela média das crianças de 7 anos e realizar tarefas mais ou menos no mesmo tempo. [...] Suponha que, quando estimulado e ajudado por um adulto competente ou uma criança mais velha, Leonardo consiga, com sucesso, realizar tarefas e responder perguntas mais características de crianças de 9 anos, e Daniel não. Nesse caso, seria apropriado afirmar que a zona de desenvolvimento proximal de Leonardo é maior do que a de Daniel; ou seja, abrange uma esfera maior de funções mentais.

Podemos entender que para Vygotsky o ambiente e a mediação de um par mais experiente interferem diretamente na ampliação da Zona de Desenvolvimento Proximal e, portanto, no processo de aprendizagem. Se trouxermos esse conceito para nossa discussão sobre a equidade nos espaços de aprendizagem da Educação Infantil, podemos inferir que tanto quanto uma criança não teve uma oportunidade equitativa em relação a outra criança, é importante que o educador busque outras formas de criar novas oportunidades e ampliar ao máximo a Zona de Desenvolvimento Proximal de cada indivíduo, da maneira mais similar possível, ainda que respeitando suas particularidades, mas garantindo um ambiente mais equitativo para ambos.

Para tal, é necessário oportunizar tanto propostas diversas quanto sequenciais. Isso porque é importante que a criança exerça a autonomia para escolher quais dos projetos ofertados gostaria de participar, garantindo assim seu engajamento em algo sequencial que cobrirá a maior parte da proposta curricular e de aprendizagem. Entretanto, também é preciso garantir que essa criança seja exposta à outras propostas, provavelmente

menos confortáveis para ela, mas que irão desenvolver sua Zona de Desenvolvimento Proximal e estimular sua convivência com os pares.

Em seu livro de relatos sobre a aplicação da abordagem Reggio Emilia (sistema de Educação infantil pública italiana que é referência mundial) em escolas norte-americanas por pesquisadores do Project Zero de Harvard, Steve Seidel (? -) descreve em um dos capítulos, esse trabalho por projetos, em pequenos grupos que otimiza o processo de aprendizagem e possibilita o olhar mais atento dos educadores:

Ao longo dessa pesquisa coletiva, a nossa noção de grupo de aprendizagem se centra, primeiro, em grupos de associações menores com relação a uma seção inteira, normalmente, grupos formados por três a cinco alunos. Como notamos nas quatro características dos grupos de aprendizagem, tanto os adultos quanto as crianças participam ativamente do processo de ensino aprendizagem. Quem faz parte do grupo é escolhido porque pode participar com uma atitude produtiva e dinâmica, fornecer reciprocamente apoio e estímulos e trazer diversos estilos de pensamento na iniciativa comum. A Proposição I afirma que o gênero, os interesses, a idade, a experiência e a amizade são os elementos que mais determinam a constituição desses grupos. De fato, a composição desses grupos requer considerações atentas por parte dos professores. (ZERO PROJECT, 2001, p. 323).

O bom educador precisa estar atento não somente ao tipo de propostas oferecidas ao grupo, mas também a formação dos pequenos grupos para que sejam dinâmicos e oportunizem o engajamento e a participação equitativa das crianças. E para que isso ocorra, uma série de práticas se fazem necessárias como a sondagem, o acompanhamento do desenvolvimento das crianças, a observação atenta e dirigida e a coleta de documentação.

As sondagens, quando realizadas de forma sistemática e efetiva e não burocrática, são um excelente instrumento para avaliar e criar evidências sobre o processo de aprendizagem da criança e do grupo. Entendamos, entretanto, que essa sondagem não se trata somente da conferência de aquisição de informação por parte das crianças e sim de uma documentação detalhada e analítica sobre os diversos aspectos do Desenvolvimento Infantil, incluindo o socioemocional. Para realizar essa sondagem eficaz é essencial

a observação atenta do comportamento, escolhas e falas das crianças, o que na perspectiva reggiana denominamos de coleta de documentação pedagógica.

Sobre a coleta de documentação pedagógica, de acordo com a abordagem Reggio Emilia, Cristina Giglioli (*apud* MARTINI; MUSSINI; GILIO-LI; RUSTICHELLI, 2015, p. 125) descreve documentação como:

A documentação é uma forte estratégia para tornar visível a intencionalidade educativa da creche ou pré-escola, em um comportamento de contínua pesquisa. Portanto, falar de documentação significa poder registrar em si a ideia da experiência como lugar privilegiado, onde é gerada a paixão pela descoberta e onde a escuta convive com a ação e a reflexão.

Como defende a autora, essa coleta de documentação vai muito além do sentido burocrático da palavra e adentra à prática pedagógica significando o registro da experiência e a possibilidade de sua expansão. A autora continua: “É por meio da escuta, da observação, da documentação e da interpretação que a *progettazione* educativa ganha vida, processos que representam o pressuposto teórico para um comportamento de pesquisa.” (*apud* MARTINI; MUSSINI; GILIO-LI; RUSTICHELLI, 2015, p. 125).

Concluimos, então, que para proporcionar atividades diversas e sequenciais relevantes, dividir os grupos de forma coerente e realizar sondagens efetivas que gerem o acompanhamento individualizado necessário, é preciso a observação e escuta atenta que possa ser transformada em documentação pedagógica robusta. Essa documentação é a base na qual se sustenta o processo de aprendizagem e que possibilitará aos educadores, recursos para mediar as situações de forma a engajar todas as crianças e possibilitar a elas oportunidades equitativas.

Considerações finais

Ao contrário, as cem existem.

Loris Malaguzzi

*A criança
é feita de cem.*

*A criança tem cem mãos
cem pensamentos*

*cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem sempre cem
modos de escutar
de maravilhar e de amar.
Cem alegrias
para cantar e compreender.
Cem mundos
para descobrir.
Cem mundos
para inventar.
Cem mundos
para sonhar.
A criança tem
cem linguagens
(e depois cem cem cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem-lhe:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar
de compreender sem alegrias
de amar e de maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe:
de descobrir um mundo que já existe
e de cem roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.*

*Dizem-lhe enfim:
que as cem não existem.
A criança diz:
Ao contrário, as cem existem.*

É indispensável mencionar que não pode haver verdadeira equidade sem a valorização da heterogeneidade. Quando pensamos em heterogeneidade no universo adulto, quase que imediatamente nos remetemos a questão da luta de classes, gênero, etnias, entre outras. Entretanto, quando se trata do universo infantil, tudo é ainda muito genuíno e, conseqüentemente, muitas vezes a criança ainda não foi tão influenciada pela sociedade em que está inserida a ponto de apresentar comportamentos sectários. Ela tende a aceitar melhor e acolher mais essas diferenças do que o adulto.

Existe, porém, a heterogeneidade intrínseca do pensamento infantil. Cada criança é um mundo em si e uma multidão de cem linguagens, cem formas de enxergar o mundo, como afirma o poema. Essa heterogeneidade da infância precisa ser respeitada e valorizada como algo a ser desenvolvido e não oprimido.

O famoso poema de Malaguzzi faz menção a como “a escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo”. E é precisamente esse o ponto que precisa ser transformado na busca do respeito às individualidades e valorização da heterogeneidade, ou seja, na busca de uma Educação equitativa.

É importante que os educadores infantis tenham a clareza de que, inicialmente, a função primeira de todo educador deve ser a preservação da infância, garantindo e potencializando que a criança possa exercitar suas muitas linguagens. Cultivar a autenticidade, o seu desenvolvimento, sua curiosidade e muitas situações de convivência com o diferente, porque a Educação só acontece no plural, como bem coloca Tião Rocha. Somente através dessa inclusão genuína, do respeito à diversidade e do vínculo entre as partes é que poderá ser criado um ambiente verdadeiramente equitativo na primeira infância.

Referências

- EDWARDS, Carolyn. **As cem linguagens da criança**: a abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.
- FRIEDE, Reis. **A equidade no ordenamento jurídico brasileiro**. Direitos fundamentais em processo: estudos em comemoração aos 20 anos

da Escola Superior do Ministério Público da União. Brasília: ESMPU, 2020.

KARINO, Camila Akemi. **Avaliação da igualdade, equidade e eficácia no Sistema Educacional brasileiro**. Universidade de Brasília: Instituto de Psicologia, 2016.

LEFRANÇOIS, Guy R. **Teorias da aprendizagem: o que o professor disse**. São Paulo: Cengage Learning, 2019.

MARTINI, Daniela; MUSSINI, Ilaria; GILIOLI, Cristina; RUSTICHELLI, Francesca. **Educar é a busca de sentido: Aplicação de uma abordagem projetual na experiência educativa de 0-6 anos**. São Paulo: Editora Ate-liê Carambola Escola de Educação Infantil, 2020.

MONTESSORI, Maria. **A mente da criança: mente absorvente**. Campinas: CEDET, 1952.

ZERO, Project. **Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo**. São Paulo: Phorte, 2014.

Capítulo 9

MINDFULNESS NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO – UMA REVISÃO INTEGRATIVA

Saul de Melo Ibiapina Neres¹⁹
Daisy Inocência Margarida de Lemos²⁰
Hélio Alves²¹

Introdução

A atenção plena, também conhecida como *Mindfulness*, é uma maneira de se relacionar com a experiência presente, é a capacidade de prestar atenção ao que está acontecendo momento a momento de maneira intencional e sem julgamento e, estar atento ou consciente. A visualização criativa promove a autoconsciência e aumenta a autoestima. Seus estudos tornaram-se particularmente importantes em alguns campos da Medicina, na Neurociência e Psicologia.

A Psicologia explorou essas práticas e seus efeitos na Saúde Mental e já no início do século 20, a Psicoterapia até mesmo com referências a Sigmund Freud e Carl Jung, tiveram contato com a hipnose e escritos do Budismo (GERMER; SIEGEL; FULTON, 2005).

Em 1910, Roberto Assagioli foi um pioneiro na integração do conhecimento da Psicologia budista e *Zen*, particularmente a aplicação da meditação, incluindo a atenção plena, em um elaborado sistema de Psicoterapia chamado Psicossíntese (ASSAGIOLI, 2013). A pesquisa no campo da meditação tomou forma ao longo do século 20, mas foi até a década de 1990 que o domínio da pesquisa mudou especificamente para a meditação da

19 Mestrando em Psicologia do Desenvolvimento e Políticas Públicas pela UNISantos. Graduado em Psicologia e Enfermagem. Especialista em Saúde Mental, Gestão em Saúde, Terapia Intensiva e Psicologia do Trânsito. Experiência em Gestão Pública e na Clínica com Hipnose e *Mindfulness*. Docente do Curso de Psicologia na UESPI. E-mail: saulneres@gmail.com .

20 Doutora em Psicologia pela Universidade Metodista de São Paulo. Docente na Universidade Católica de Santos junto ao Programa de Mestrado Profissional em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas e na Graduação em Psicologia. E-mail: daisymlemos@gmail.com .

21 Doutor em Psicologia pela USP. Docente na Universidade Católica de Santos junto ao Programa de Mestrado Profissional em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas e na Graduação em Psicologia. E-mail: prof.helioalves@gmail.com .

atenção plena (GERMER; SIEGEL; FULTON, 2005). Portanto, hoje a prática de *Mindfulness* é uma das técnicas utilizadas no campo da pesquisa e da performance psicológica.

Atualmente, estudos sobre *Mindfulness* têm sido usados intensivamente em diversas abordagens psicoterapêuticas. Exemplos incluem *Mindfulness* e Terapia Cognitivo-Comportamental baseada em aceitação, Terapia Comportamental Dialética, Terapia de Aceitação e Compromisso, Programa de Redução de Estresse de *Mindfulness*, Terapia de Prevenção de Recaída baseada em *Mindfulness*, Terapia de Compaixão e muito mais. campos, como Demarzo e Campayo (2015) demonstraram, no tratamento de dores crônicas, doenças cardiovasculares, no tratamento de doenças mentais como Depressão, Transtornos de Ansiedade, Transtornos Alimentares, na prevenção do estresse direto e bem desenvolvido psicologicamente.

As pesquisas sobre a aplicação do *Mindfulness* em contextos escolares são mais recentes, mas promissoras. Zenner, Herrnleben-kurz e Walach (2011) apontam benefícios importantes da aplicação da atenção plena em um ambiente escolar, como melhor desempenho cognitivo e aumento da resistência ao estresse. Intervenções baseadas em *Mindfulness* também demonstraram promover o bem-estar psicológico (BROWN; RYAN, 2003).

A Psicologia escolar/educacional é uma das áreas menos escolhidas pelos profissionais, que no passado se interessavam mais pelo diagnóstico psicológico e a avaliação psicológica (CRUCES, 2003); porém, hoje vive um momento de expansão em seus campos operacionais e técnicos.

Considerando as diferentes possibilidades de ação e intervenção da Psicologia escolar/educacional, destacam-se os processos de mediação estabelecidos nas relações sociais do contexto educacional, favorecendo a implementação da Teoria da Mente como eixo institucional, como estratégia privilegiada de desenvolvimento e aprendizagem (BISINOTO, 2011).

Segundo Branco (1998), a expectativa da intervenção dos psicólogos na rede escolar mostra que a sociedade ainda espera que os profissionais ajustem os alunos ao sistema. No entanto, a exigência atual do psicólogo escolar é tornar-se um agente transformador, elaborando estratégias para melhorar a compreensão do aluno e o ambiente de aprendizagem para ser mais eficaz na aprendizagem, relação professor/aluno, ensino/compreensão, orientação e reflexão sobre a própria prática e ainda, realizar um trabalho de acordo com as necessidades da escola e da comunidade (GUZZO *et al.*, 2010).

O ambiente escolar é um contexto que favorece o desenvolvimento de competências. As queixas acadêmicas e comportamentais aumentaram drasticamente o número de diagnósticos psiquiátricos em crianças. Esse aumento está associado ao surgimento de múltiplas estratégias e discursos de apoio aos tratamentos para doenças infantis (CRUZ; OKAMOTO; FER-RAZZA, 2016). Como resultado, as escolas tornaram-se ambientes para a disseminação da medicalização e tratamento de doenças, levando ao aumento do estresse, ansiedade e outros fatores, que podem levar a dificuldades de aprendizagem, preparação e verificação precoce desses alunos por professores e escolas.

Para Arguís (2015), a Educação deve ser direcionada para o crescimento pessoal, permitindo que o aluno cresça e o ajude a promover sua felicidade. Ensinar crianças a serem conscientes pode levá-las a uma vida repleta de atenção plena; a viverem experiências de forma mais ponderada; absorver com mais calma as informações que recebem para evitar a intoxicação mental. As práticas de *Mindfulness* abordam questões de desenvolvimento pessoal e social e promovem a felicidade nas escolas, além do aprendizado escolar tradicional.

Desta forma, levanta-se a hipótese de que a integração de *Mindfulness* no ambiente escolar, onde crianças e adolescentes passam a maior parte do seu tempo, poderia ser uma forma para desenvolver habilidades socioemocionais na escola, podendo estar correlacionada com sentimentos de felicidade, concentração e foco. Desse modo, está em confronto com a automatização em que vivemos atualmente, onde os alunos podem conectar-se consigo mesmos.

Outro aspecto é que, infelizmente, a escola muitas vezes, pode tornar-se um ambiente frustrante para os alunos, competindo no mundo com tantos estimulantes quanto os mencionados pelas mídias sociais. Portanto, *Mindfulness* pode ser útil nesse sentido, promovendo a atenção no momento presente, estando ciente de seus pensamentos, sentimentos, sensações sem reagir novamente (BISHOP *et al.*, 2004).

Considerando os aspectos delineados acima, este trabalho tem como objetivo verificar a prática de *Mindfulness* em ambientes escolares e seus possíveis impactos no discente, proporcionando habilidades socioemocionais na escola, podendo estar correlacionada com sentimentos de felicidade, concentração e foco.

Metodologia

Este trabalho utilizou como método a revisão integrativa da literatura. O estudo teve como objetivo verificar como as intervenções baseadas em *Mindfulness* introduzidas nas escolas podem auxiliar os alunos, partindo do princípio de que suas práticas têm um efeito positivo na aprendizagem e qualidade dos aspectos socioemocionais.

A revisão integrativa é um método de pesquisa que investiga e analisa as evidências existentes sobre um tema de pesquisa. O resultado é uma síntese do estado atual do conhecimento sobre um determinado tópico, de acordo com Mendes, Silveira e Galvão (2010).

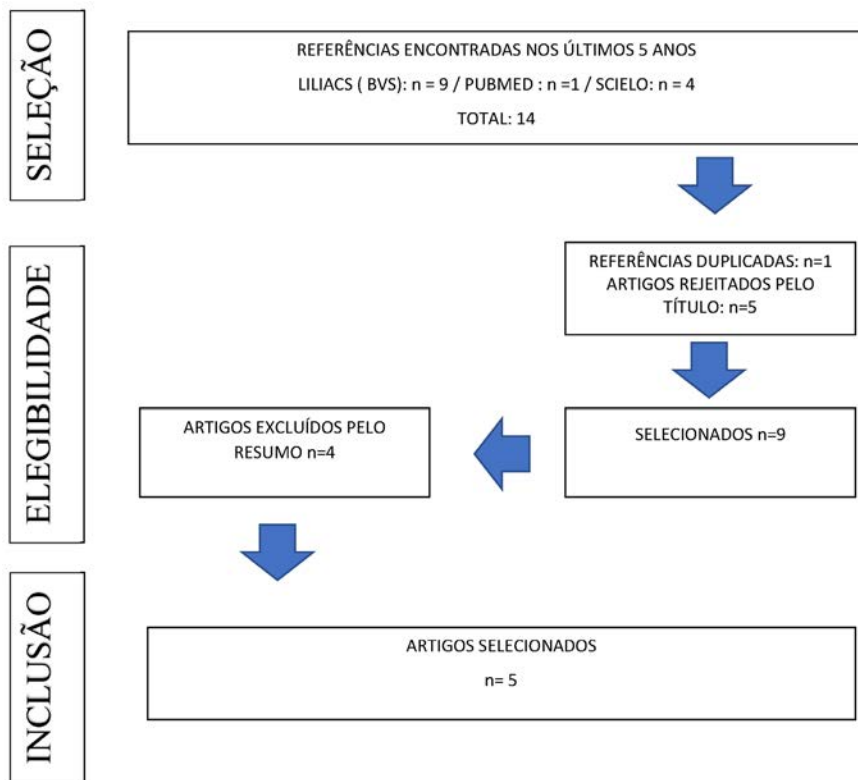
Ao realizar uma revisão integrativa, é necessário identificar estudos sobre determinado tema e sintetizar os resultados publicados. Essa metodologia está dividida em seis fases, a saber: formulação das questões norteadoras, pesquisa ou amostragem na literatura, coleta de dados, análise crítica dos estudos incluídos, discussão dos resultados da avaliação integrada e apresentação. Esse método de pesquisa possibilitará conhecer quais estudos abordaram o tema e também identificar eventuais lacunas na literatura para futuras pesquisas sobre o tema (SOUZA, 2010).

A escolha da questão norteadora foi a primeira fase da pesquisa, sendo definida como: “Como intervenções de *Mindfulness* em ambientes escolares podem beneficiar habilidades socioemocionais nos alunos, podendo estar correlacionadas com sentimentos de felicidade, concentração e foco no contexto educacional brasileiro?”

Foi realizada em seguida uma busca bibliográfica com base neste questionamento, no período de maio a julho de 2022, nas seguintes bases de dados: *PubMed*, *Lilacs* (Portal BVS) e *Scientific Eletronic Library Online* (Scielo). Os critérios de atribuição foram: - artigos científicos publicados nos últimos 5 anos, ou seja, no período de 2017 a 2022; - o estudo ser realizado com pessoas, de ambos os sexos; - o estudo ser realizado no cenário educacional do Brasil e em português. Foram excluídos os artigos que não atenderam aos critérios de inclusão e artigos duplicados. No *PubMed* com as seguintes descrições “*Mindfulness*”, Educação”, foram encontrados 1 artigo. Na *Lilacs* utilizando a plataforma BVS, foram encontrados 9 artigos com os descritores “*Mindfulness*” AND “Educação” e na base *Scielo* foram encontrados 4 artigos com os mesmos descritores. Após a exclusão dos artigos com base nos critérios retidos para o estudo, restaram 5 artigos.

Após a leitura de todos os títulos indicados pela base de dados ($n = 23$), foram excluídos artigos não relacionados ao título e artigos relacionados a estudos com graduandos. Ao final da inclusão e exclusão, restaram 5 artigos. A Figura 1 mostra o esquema de seleção dos estudos, baseada em *Mindfulness* relacionadas ao ambiente escolar, que investigam os efeitos da inclusão de *Mindfulness* em contextos educacionais brasileiros.

Figura 1. Fluxograma tipo Prisma da seleção dos artigos científicos.



Fonte: Neres, Lemos, Alves, 2022.

Resultados

Para a análise deste estudo, foram selecionados 5 artigos, divididos em diversas categorias: objetivos, tipo de estudo, intervenção utilizada, estrutura de *Mindfulness*, quantidade da amostra, faixa etária, respectivos

resultados, autores e ano de cada publicação. Esses aspectos são demonstrados na Tabela 1.

Apesar de cada artigo focar em um determinado tema, o foco de todos está nos possíveis efeitos da incorporação do *Mindfulness* no contexto escolar.

Os tipos de estudo diferem entre: estudos controlados não randomizados (3), estudos semi empíricos (1), relato de experiência (1). Diversas abordagens de Programas Baseados em *Mindfulness* foram utilizadas, como: *Mindfulness-Based Stress Reduction* (MBSR), *Mindfulness Based Cognitive Therapy* (MBCT).

A faixa etária apresentada nos estudos foi de 16 a 63 anos, e o grau de escolaridade variou de Ensino Médio até Pós-graduação, totalizando um universo de 779 participantes, que foram treinados nas Técnicas de *Mindfulness* ou foram avaliados no Questionário das Facetas de *Mindfulness* (FFMQ-BR).

Existem poucas pesquisas sobre intervenções baseadas em *Mindfulness* no Brasil, principalmente em estudantes no contexto escolar, mesmo sendo uma técnica digna de consideração, pois todo apoio ao desenvolvimento pessoal com melhora nos fatores psicoemocionais centrados no aluno devem ser considerados.

Conforme Ramos (2002), fatores comportamentais como resistência emocional, tentativas excessivas de controlar emoções, projeções de longo prazo, incerteza sobre o futuro e comportamentos compulsivos parecem ser mais importantes do que fatores ocupacionais para a origem de Transtornos Mentais. Dyrbye *et al.* (2005) mostraram que uma possível solução para esse problema é criar Programas que ensinem aos alunos habilidades de gerenciamento de estresse e conscientize sobre seu estado emocional. Intervenções de meditação, especialmente aquelas baseadas no protocolo de *Mindfulness*, podem fornecer essas e muitas outras habilidades, como aumento da motivação, regulação da atenção e sociabilidade.

A meditação como ferramenta da Terapia Cognitiva nasceu da crença de que observar pensamentos, sentimentos e sensações corporais pode ajudar as pessoas a aprenderem sobre suas próprias preocupações mentais, obter controle de seus processos mentais; além disso, esta forma é muito econômica de acordo com Kushner (2011), o que facilita o processo de inserção dessa ferramenta no âmbito educacional.

Tabela 1. Categorias dos estudos realizados acerca de *Mindfulness*.

Autor / ano	Objetivo	Tipo de estudo	Intervenção	Estrutura de <i>mindfulness</i> / Amostra / Idade	Resultados
PIRES, J. G. <i>et al.</i> (2018). Evidência de Validade da Medida de Atenção Plena pela Relação com Outras Variáveis	Buscar evidências de validade da Medida de Atenção Plena (MAP) pela sua relação com outros construtos.	Pesquisa de campo Exploratória quantitativa	Aplicação dos seguintes inventários e testes: Medida de Atenção Plena, Bateria Fatorial de Personalidade, <i>Positive Affect and Negative Affect Scales</i> , Medida de Inteligência Emocional, Escala de Satisfação de Vida, Bateria Psicológica para Avaliação da Atenção.	Não houve. 553 / 17 a 63 anos	As hipóteses de associação entre <i>mindfulness</i> e traços de personalidade, afetos, satisfação de vida, atenção e inteligência emocional foram amplamente corroboradas neste estudo.
AZEVEDO, M. L. de; MENEZES, C. B. (2020). Efeitos do Programa Terapia Cognitiva Baseada em <i>Mindfulness</i> sobre estresse, autoeficácia e <i>mindfulness</i> em universitários	Verificar os efeitos da participação no Programa Terapia Cognitiva Baseada em <i>mindfulness</i> sobre o estresse, a autoeficácia e <i>mindfulness</i> disposicional em alunos de graduação.	Estudo quasi-experimental longitudinal	<i>Mindfulness-based Stress Reduction</i> (MBSR), <i>Mindfulness based Cognitive Therapy</i> (MBCT).	Aplicação Programas Baseados em <i>Mindfulness</i> de 6 a 8 semanas. 13 / 16 a 65 anos	A redução do estresse percebido e o aumento da autoeficácia geral percebida e de <i>mindfulness</i> após a intervenção indicou que o programa beneficiou esses desfechos.
AZEVEDO, M. L. de; MENEZES, C. B. (2021). Programas Baseados em <i>Mindfulness</i> para Alunos Universitários: Relato de Experiência de um Projeto de Extensão	Relatar a experiência de gerenciamento de um projeto de extensão universitária de programas baseados em <i>mindfulness</i> para alunos de graduação em uma universidade pública durante três anos	Relato de experiência	Projeto de extensão universitária de Programas Baseados em <i>Mindfulness</i> .	Aplicação Programas Baseados em <i>Mindfulness</i> de 5 a 10 sessões / 57 / 20 a 55 anos	Considerando a prevalência de estresse, depressão, ansiedade e outros sintomas e transtornos mentais na população acadêmica, esta experiência sugere que os MBPs podem ser uma alternativa para promoção da saúde nesta população, através do aprendizado de estratégias de enfrentamento, de autorregulação emocional e cognitiva, e da redução de sintomas.
SELEGHIM, M. R.; GHERARDI-DONATO, E. C. S. (2020). Drug use influence on <i>mindfulness</i> among nursing students. Revista Brasileira de Enfermagem	Verificar a associação da presença do uso de drogas com as dimensões da atenção plena em uma população de estudantes do ensino técnico em enfermagem.	Estudo correlacional, realizado em uma instituição de ensino do interior paulista, em 2017.	Aplicação dos testes: Teste de Triagem do Envolvimento com Alcool, Tabaco e Outras Substâncias (ASSIST), e o Questionário das Facetas de <i>Mindfulness</i> (FFM-Q-BR).	Não houve. 135 / 18 a 56 anos	Portanto, o uso de drogas, apesar de ter apresentado uma associação positiva com a habilidade de não reagir à experiência interna na população investigada, não pode ser considerado como um resultado positivo se analisado separadamente dos outros-constructos que constituem a "filosofia" da atenção plena.
SILVEIRA, L. L.; FABRIZZI, H. E.; HAMILKO, H. C. C.; STEFANELLO, S.; SANTOS, D. V. D. (2021). Os efeitos do <i>mindfulness</i> na percepção dos estudantes de medicina de uma universidade brasileira	Analisar a percepção sobre um programa de prática meditativa oferecido a estudantes de Medicina como enfoque nas estratégias apreendidas a partir dessa experiência	Metodologia qualitativa que avaliou os impactos trazidos pela meditação e as implicações efetivas na vida dos participantes do programa.	Intervenção adaptada do programado livro <i>Mindfulness-based cognitive therapy for depression</i> , que tem como base o programa <i>Kabat-Zinn</i> , e realizada em grupo.	programa durou dois meses e foi composto por sessões presenciais semanais de duas horas de duração. 21 / 17 a 26 anos	Na perspectiva de uma abordagem em grupo, além dos efeitos positivos, a prática se mostrou barata e de fácil reprodução. Poderia se tornar uma inestimável ferramenta de apoio à saúde mental dos estudantes.

Fonte: Neres, Lemos, Alves, 2022.

Evidenciamos que três dos estudos foram realizados no contexto de graduação superior (AZEVEDO, 2020; AZEVEDO, 2021; SILVEIRA *et al.*, 2021), em que os graduandos de vários cursos de graduação, observaram a importância dessa ferramenta em qualquer área de formação, potencializando o autoconhecimento e demais constructos socioemocionais, que são fundamentais para uma boa vivência no mundo estudantil.

Foram constatados quatro estudos que relataram melhoras efetivas nas condições socioemocionais (AZEVEDO, 2020; PIRES, 2018; AZEVEDO, 2021; SILVEIRA *et al.* 2021), em que fora percebido melhora no índice de estresse, coeficiente de atenção, foco, melhora na autopercepção, diminuição da ansiedade, autorregulação emocional e cognitiva.

Devido à alta prevalência de ansiedade, estresse e Depressão entre estudantes universitários, intervenções para ajudar a gerenciar e prevenir essas condições surgiram no ambiente universitário (STILLWELL, 2017). Destes, o Programa Baseado em *Mindfulness* (PBM) que fora o mais utilizado nos artigos relacionados nesta pesquisa para a população universitária, aumentou as pontuações, mostrando um resultado favorável para estresse, ansiedade e Depressão em comparação com um grupo controle variando em duração (por exemplo, 5-8 semanas) ou ajustado do Programa original.

Em virtude de aumentar a validade das pesquisas, quatro estudos utilizaram pré-testes e pós-testes para assegurar a constatação das mudanças proporcionadas pela prática de *Mindfulness* (AZEVEDO, 2020; PIRES, 2018; AZEVEDO, 2021; SILVEIRA *et al.* 2021). Esse estilo de pesquisa, conforme Gil (2008) e Lakatos e Marconi (2003), tem como objetivo o teste de hipóteses que dizem respeito a relações de tipo causa-efeito, aumentando a credibilidade dos mesmos.

Discussão

A atenção plena em um ambiente escolar permite que os alunos desenvolvam habilidades nas quais possam regular melhor suas emoções e comportamentos.

Como resultado, os discentes, no caso, adolescentes, foram mais capazes de lidar com as demandas do ambiente escolar. Por meio do *Mindfulness*, os alunos aprendem a prestar atenção em seus pensamentos e sentimentos e essa observação é fundamental para a autorregulação.

A ansiedade e os sintomas depressivos acabam por interferir negativamente nos resultados acadêmicos, nas situações psicossociais e pessoais

dos adolescentes, de modo que a prática de *Mindfulness* no contexto educacional chileno é considerada um meio viável e eficaz, e pode ser uma medida preventiva instrumental para Distúrbios psicológicos, problemas e fatores de risco em adolescentes (LANGER, 2014).

Alguns alunos relataram que, nos grupos pós-intervenção, experimentaram mais alerta e desenvolveram mais habilidades de autocuidado, como demonstrado por uma sensação de calma, melhor capacidade de manter a tranquilidade, organizar os indivíduos, aumentar sua capacidade de foco e controlar melhor suas emoções (SILVEIRA *et al.*, 2021)

Foram verificados também, relatos no estudo de SILVEIRA *et al.* (2021), evidenciando que o aumento na autopercepção proporcionada por *Mindfulness* ajudou no autocontrole, criando uma espécie de “radar” para estados mentais que eles mesmos consideram como não desejável. Eles identificaram a “ruminação” como um dos processos mais prejudiciais vivenciados e identificados através da prática da meditação.

A expectativa de incorporar a rotina de meditação como prática diária não foi atendida por participantes após seis meses de intervenção. Foram relatadas em alguns estudos (AZEVEDO, 2020; PIRES, 2018; AZEVEDO, 2021; SILVEIRA *et al.*, 2021) e os resultados positivos foram encontrados nos resultados finais.

Ainda dentre os estudos elencados nesta pesquisa, verificamos em um deles, certo aumento em uma das facetas de *Mindfulness* associado ao uso recente de drogas ilícitas, como a incapacidade de responder às experiências internas (consistente com a postura consciente) evidenciada através do Questionário das Facetas de *Mindfulness* (FFMQ-BR) de acordo com Selegim (2020). Ainda, conforme a pesquisa, esse achado precisa de uma análise mais cuidadosa, pois por mais que não responder à experiência intrínseca seja uma das características esperadas aos praticantes de *Mindfulness* (pois essa faceta permite que o sujeito mude do modo automático para respostas mais presentes e conscientes), não se pode validar como o benefício do uso de drogas, mas sim um achado secundário que precisa ser melhor avaliado posteriormente.

Melhorias na gestão emocional foram observadas em estudos que, graças ao MBI, os jovens têm as ferramentas para gerenciar melhor suas emoções. Desta forma, a prática de *Mindfulness* em contexto educacional pode ser vista como um recurso psicossocial que, tanto para alunos,

professores e pais, melhora o funcionamento emocional (CALDERÓN *et al.*, 2018).

Verificou-se os efeitos da participação em um Programa de Terapia Cognitiva Baseada em *Mindfulness*, acerca do estresse, autoeficácia e *Mindfulness* ao longo do tempo, em estudantes de graduação, comparando os escores das medidas antes e depois da intervenção. A redução do estresse percebido e um aumento na autopercepção geral e atenção plena após a intervenção, indicaram que o Programa *Mindfulness Based Cognitive Therapy* MBCT (Terapia Cognitiva baseada em *Mindfulness*) se beneficiou desses resultados. Esse resultado também foi verificado em outros estudos, em que as práticas baseadas em *Mindfulness* – PBMs – para estudantes da área da Saúde foram positivas; eles fizeram uso das medidas psicométricas relacionadas à Saúde Mental, conscientização e/ou atenção.

Considerações finais

Os dados que mostram que o Programa desenvolvido foi eficaz na promoção de reflexos torna as intervenções baseadas em *Mindfulness*, uma ferramenta útil para melhorar a Saúde Mental.

Houve um aumento da autoconsciência, reduções nos sentimentos negativos-ruminação e estabelecimento de redes de apoio, entre os próprios alunos, durante e após a aplicação do Programa. No entanto, o resultado deve ser interpretado com cautela, pois seriam úteis novos estudos com maior número de participantes, com métodos adicionais e com períodos de acompanhamento mais longos, com a população do estudo.

A melhora significativa dos parâmetros analisados corrobora a aplicação da intervenção de meditação como prática integrada e complementar útil para o estabelecimento de uma rede de apoio aos alunos, nos diferentes níveis de escolaridade a partir, especialmente, do Ensino Fundamental e anos finais.

Considerando a prevalência de estresse, depressão, ansiedade e outros sintomas e Transtornos psiquiátricos em uma população universitária, este experimento sugere que as práticas de *Mindfulness* pode ser uma alternativa para elevar a promoção da Saúde nessa população, por meio do aprendizado de estratégias de enfrentamento, autorregulação emocional e cognitiva, e alívio dos sintomas.

Embora não haja padronização no formato de *Mindfulness* ministrado em ambientes acadêmicos estudantis, os resultados parecem promissores,

mostrando o potencial de incluir esses Programas como parte do currículo ou suas recomendações, na forma de intervenções e cursos adicionais para alunos.

Contudo, mesmo com todos os dados de melhorias e até mesmo, uma validação no âmbito federal, aplicando-se o procedimento de *Mindfulness* no Sistema Único de Saúde – SUS (BRASIL, 2016), não encontramos muitos artigos e pesquisas relacionando essa prática no âmbito educacional brasileiro, o que sugere a relevância de estudos sobre o tema.

Limitações da pesquisa, possíveis falhas nos descritores pesquisados, pouca incidência de resultados relacionando *Mindfulness* e ambiente educacional no Brasil, permitem-nos salientar que esse assunto não se encerra aqui, e estudos como este servirão para futuras pesquisas relacionadas a esse tema tão pertinente e com tanta resolutividade e com custo bastante acessível *Mindfulness* mostra-se interessante estratégia para enfrentar várias dificuldades de aprendizagem em várias situações psicossociais como déficits de atenção, ansiedade, estresse, necessidade de foco, autoconhecimento e até mesmo, experiência de sentir felicidade.

Referências

- ARGUÍ, R.; Mindfulness e educação. Aprendendo a viver com atenção plena. In: MARTÍ, Ausiàs Cebolla; CAMPAYO, Javier García; DEMARZO, Marcelo. **Mindfulness e ciência: da tradição à modernidade**. Tradução de Denise Sanematsu. São Paulo: Palas Athena, 2016.
- AZEVEDO, M. L.; MENEZES, C. B. Programas Baseados em Mindfulness para Alunos Universitários: Relato de Experiência de um Projeto de Extensão. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, n.2, p.590–610, 2021. DOI: doi.org/10.12957/epp.2021.61059.
- AZEVEDO, M.L. de.; MENEZES, C.B. Efeitos do Programa Terapia Cognitiva Baseada em Mindfulness sobre estresse, autoeficácia e Mindfulness em universitários. **SMAD, Revista Eletrônica Saúde Mental Álcool e Drogas** (Edição em Português), [S. l.], v.16, n.3, p.44-54, 2020. DOI: 10.11606/issn.1806-6976.smad.2020.165513. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/smad/article/view/165513> Acesso em: 6 jun. 2022.
- BISHOP, S. R.; LAU, M.; SHAPIRO, S.; CARLSON, L.; ANDERSON, N.D.; CARMODY, J., SEGAL, Z. V., ABBEY, S., SPECA, M., VELTING,

- D., & DEVINS, G.. Mindfulness: A proposed operational definition. **Clinical Psychology: Science and Practice**, v.11, n.3, p.230–241, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077> . Acesso em: 10 jul. 2022.
- BISINOTO, C.; ARAÚJO M.M., Claisy Psicologia escolar na educação superior: atuação no distrito federal. *In: Psicologia em Estudo*. 2011, v. 16, n. 1, p. 111-122, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/frF3kLngpgngmdYjJpGBztn/?format=pdf>. Acesso em: 05 jun. 2022.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares no SUS - PNPIC-SUS. Brasília, DF, 2006.
- BROWN, K.W.; RYAN, R.M. (2003). The Benefits of Being Present: Mindfulness and Its Role in Psychological Well-Being. **Journal of Personality and Social Psychology**, v.84, n.4, p.822–848. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>. Acesso em: 27 jul. 2021.
- CALDERÓN, U. *et al.* Reflexiones sobre la convivencia escolar y la práctica del Mindfulness. **Estud. pedagóg.** [online]. v.44, n.3, 2018. Disponível em: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-7052018000300303&lang=pt Acesso em: 06. Jun.. 2022.
- CRUCES, A.V.V. Psicologia e educação: Nossa história e nossa realidade. *In: ALMEIDA, S.F.C. de (Org.). Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional*. Campinas, SP: Alínea. 2003.
- CRUZ, M. G. A.; OKAMOTO, M. Y.; FERRAZZA, D. de A. O caso trans-torno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e a medicalização da educação: Uma análise a partir do relato de pais e professores. **Interface: Communication, Health, Education**, v.20, n.58, p.703–714, 2016.
- DYRBYE, L.N.; THOMAS, M.R.; SHANAFELT, T.D. Medical student distress: causes, consequences, and proposed solutions. **Clinic Proceedings**, dec; v.80, n.12, p.1613-1622, 2005. DOI: 10.4065/80.12.1613. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16342655/>. Acesso em: 10 mai. 2022.
- GERMER, C.K.; SIEGEL, R.D.; FULTON, P.R. **Mindfulness and psychotherapy**. New York: Guilford Press, 2005.
- GUZZO, R.S.L. *et al.* Psicologia e Educação no Brasil: Uma Visão da História e Possibilidades nessa Relação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa, a Psicologia Crítica**, v. 26, 2010.

- KUSHNER, K. MARNOCHA, M. Meditation and relaxation. In: O'DONOHUE W. **Evidence-based adjunctive treatments**. Cummings NA, editors.. Elsevier; 2011.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo, SP: Atlas 2003.
- LANGER, E. J. **Mindfulness forward and back**. UK: John Wiley & Sons, Ltd., 2014. DOI: 10.1002/9781118294895.ch1. Acesso em: 17 jun. 2022.
- MENDES, K.D.S.; SILVEIRA, R.C. de C.P.; GALVAO, C.M.. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto Contexto - Enferm.**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p.758-764, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072008000400018&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 10 jul. 2022.
- PIRES, J. G. *et al.* Evidência de Validade da Medida de Atenção Plena pela Relação com Outras Variáveis. **Psico-USF** [online]. 2018, v. 23, n.3, p.513-523, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-82712018230310>. Acesso em: 10 jun. 2022.
- RAMOS, C.; AT, L.M C. A formação da identidade do médico: implicações para o ensino de graduação em Medicina. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação** [online]. v.6, n.11, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-32832002000200008>. Acesso em: 10 jun. 2022.
- SELEGHIM, M.R.; GHERARDI, D.; SILVA, E.C. Drug use influence on mindfulness among nursing students. **Revista Brasileira de Enfermagem** [online]. v.73, n.1, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0773>. Acesso em: 10 jun 2022.
- SILVEIRA, L.L. *et al.* Os efeitos do Mindfulness na percepção dos estudantes de Medicina de uma universidade brasileira. **Revista Brasileira de Educação Médica** [online]. v.45, n.02, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v45.2-20200149>. Acesso em 10 jun. 2022.
- SOUZA, M.T.; SILVA, M.D.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, São Paulo , v. 8, n. 1, p. 102-106, mar. 2010. Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-45082010000100102&lng=en&nrm=isso. Acesso em: 17 jun. 2022.
- STILLWELL, S.B.; VERMEESCH, A.L.; SCOTT, J.G. Interventions to Reduce Perceived Stress among Graduate Students: A Systematic Review

With Implications for Evidence-Based Practice. **Worldviews Evid Based Nurs**, dec. v.14, n.6, p.:507-513, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/wvn.12250>. Acesso em:18 jul. 2022.

ZENNER, C.; HERRNLEBEN-KURZ, S.; WALACH, H. Mindfulness-based interventions in schools – A systematic review and meta-analysis. **Frontiers in Psychology**, n.5, Jun, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603> Acesso em:18 jul. 2022.

Capítulo 10

A MULHER E O FEMININO NA EDUCAÇÃO CORPORATIVA – BREVE RELATO

Rafaela de Andrade Cruz²²

Introdução

Aprender é uma palavra que, a meu ver exprime o grande segredo da vida: transformar toda ação passível de introjeção e reflexão, bem como toda oportunidade de crescimento e desenvolvimento, em ação construtiva. Cada momento de aprendizagem representa a possibilidade de aprender o sentido do conhecimento. (ALLES-SANDRINI, 1996, p. 15).

Allessandrini (1996) nos faz pensar em um aprender que estimula o sujeito a transformar seus pensamentos e tudo que é objeto de reflexão e introjeção em “ações construtivas”, ações que possam impactar positivamente a sociedade da qual este indivíduo faz parte. E esse aprender não se dá de qualquer forma, mas aprendendo “o sentido do conhecimento”, pois é através desse sentido que o que foi aprendido terá significado para o sujeito.

Aprendemos também para sermos parte de uma cultura e sociedade, já que “a Educação se refere a toda influência que o ser humano recebe do seu ambiente social, durante toda sua existência a fim de adaptar-se às normas e aos valores sociais vigentes e aceitos” (CHIAVENATO, 2016, p. 38).

Desta forma, o ambiente organizacional não está isento de responsabilidade na construção da identidade das colaboradoras mulheres como profissionais, é necessário que a elas lhes sejam proporcionados espaço e momentos de reflexão e discussão para transpor as dificuldades que as impedem de ir além em seu encareiramento. Assim, como possibilitar aos

22 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Psicóloga. Pós-graduada em Psicopedagogia e com MBA em Gestão de Pessoas. Pesquisadora junto ao Grupo de Pesquisa “Linguagem, Identidade e Sociedade: Estudos sobre a Mídia.” E-mail: rafaandrade16@icloud.com .

homens, ganho de consciência para também ultrapassarem seus preconceitos?

É preciso integrar e pensar a mulher como um ser único que está constantemente aprendendo e transformando sua maneira de ser, sentir e agir. Sendo assim, não se pode corroborar com o estereótipo de uma profissional alienada dos seus aspectos emocionais, motivacionais, profissionais e pessoais.

Por essa razão, ao se elaborar propostas de ações educacionais no ambiente corporativo para esse público, é essencial que estas sejam pensadas e (re)construídas para possibilitarem o desenvolvimento profissional e pessoal das mulheres que delas se utilizam.

O tema liderança e empoderamento feminino vem sendo constantemente tratado e discutido no meio corporativo, contudo para que se possa ressignificar o papel da mulher na cultura organizacional e na sociedade, as ações a serem desenvolvidas e as ferramentas utilizadas devem permitir efetivamente a todos os envolvidos, o ganho de consciência, o desenvolvimento da funcionária, assim como, devem impulsionar o encareiramento e crescimento pessoal de todos, sem barreiras, crenças limitantes ou preconceitos.

Diante disso, busca-se verificar se na literatura é abordada a importância de ao se propor cursos e ações educacionais voltados para as funcionárias mulheres, eles sejam de fato elaborados para esse público, abordando-se todos os obstáculos e paradigmas que pairam na prática profissional feminina com o cuidado de conhecer a quem se está falando. Tem-se como objetivo apresentar e fazer pensar em como a mulher e o feminino são inseridos (e se são) quando o assunto é Educação Corporativa, mais precisamente nas Universidades Corporativas. E se a literatura aborda a necessidade de existir a preocupação em disponibilizar conteúdos e ações educacionais que visem promover e ressignificar o encareiramento da mulher pautado nas nuances e dificuldades vividas por ela em sua vida profissional e pessoal. Para tanto, será analisada a literatura existente na atualidade sobre o assunto, tendo como foco a mulher e o feminino na Universidade Corporativa.

É imprescindível haver uma pertinência dos temas abordados e conteúdos disponibilizados com aquilo que é vivenciado no cotidiano da mulher para que de fato essas ações possibilitem o seu desenvolvimento, enriquecimento e encareiramento.

Educação de Mulheres – A mulher e o feminino no ambiente educacional

Ao longo dos anos, pouco se falou ou abordou sobre o papel da mulher na sociedade e na Cultura. Por muito tempo, somente foi permitido a mulher ter uma formação que a preparasse para os afazeres domésticos, “[...] Então, elas aprendem as regras da economia doméstica, o cálculo prático, a escrever, a administrar a casa e até mesmo o patrimônio, conhecimentos destinados para melhor assumir o papel de “boa administradora.” (GARRISSON 1986, p. 141-142 *apud* MORAES, 2021, p. 34).

Apesar dessa concepção da mulher protestante instruída no século XVI, “não se deve ter em mente que a instrução recebida pelas mulheres significa autonomia e independência, pois, como foi apontado, a instrução tem finalidade objetiva, destinada à administração doméstica” (MORAES, 2021, p. 34). As práticas de formação e Educação das mulheres nas instituições escolares visava unicamente tornar a mulher apta a ser uma boa esposa e dona de casa. Educação essa chamada de Educação Doméstica, pois seu objetivo era instruir a mulher “para o interior da sua casa” (CARVALHO, 1938, p. 43).

É analisando o currículo escolar que identificamos a relação entre a escola e a sociedade, “porque mostra como escolas tanto refletem como refratam definições da sociedade” (GOODSON, 1995, p. 118 *apud* MARQUES; FURTADO, 2020, p. 1791). O que vem corroborar para o que Goodson nos diz é o fato da Educação para a elite ter reunido “[...] as habilidades de bordados e culinária para o domínio da casa; as habilidades de leitura, oralidade e o domínio de diversas línguas para bem acompanhar e representar na sociedade seu marido; e os conhecimentos científicos vinculados à modernização e civilização da sociedade” (MACIEL; PERES, 2007, p. 57).

A mulher deveria ser instruída para exercer os papéis de “mulher da família”, ou seja, a Educação fornecida visava desenvolver unicamente suas habilidades para cumprir seus deveres de esposa, da maternidade, de dona de casa e funções “que englobavam ser a enfermeira dos doentes da família, a administradora dos gêneros e suprimentos, a vigilante do asseio de todos” (VASCONCELOS, 2020, p. 1524). A essas mulheres instruídas era possível vislumbrar profissões como “ensinar línguas, ensinar música, ensinar e explicar as ciências que houvesse aprendido, a história, a aritmética, a literatura, a geographia” (CARVALHO, 1938, p. 63).

Já na Educação brasileira entre o século XIX e o século XX, na inserção da mulher na sociedade letrada pairava “um discurso sobre o sentido de ser cidadão e uma instrução que pretendia um modelo de mulher, de família e de sociedade” (PINHEIRO; MORAIS, 2008, p. 65).

Ainda segundo Pinheiro e Morais (2008, p. 65), era de responsabilidade da Educação feminina “[...] destinar às moças, os conteúdos instrucionais da música, das línguas estrangeiras e das habilidades domésticas, formando-as para serem anfitriãs perfeitas, esposas dedicadas e mães ideais”, sendo os “ensinamentos dirigidos à elegância, aos bons costumes, às virtudes humanas, ao patriotismo republicano e aos ofícios femininos” (ARAUJO; VIEIRA, 2020, p. 1502).

É importante ressaltar que temos também que relatar a História da Educação de mulheres negras. Entre os aspectos a serem abordados, é imprescindível destacarmos o fato desse ensino ser permeado, e associado por elas mesmas, a interrupções e impedimentos sociais (ARAUJO; VIEIRA, 2020).

Na História da Educação pública brasileira, sobretudo na década de 1950, as mulheres negras que tiveram acesso ao ensino primário, encontraram “[...] um ambiente hostil a tudo aquilo que caracterizava a sua existência: seus modos de vida, sua linguagem, sua cor, seu cabelo, seus cultos” (ALMEIDA; ALVES, 2011, p. 87), e que era visto como algo a ser corrigido.

Em que pese a escola ser considerada um importante espaço de acesso à cidadania, contudo essa “cidadania” era representada para a população negra como um espaço de interdição, na qual se comprovava as “representações sociais” em relação a essa população (ALMEIDA; ALVES, 2011, p. 87), já que parte da elite intelectual brasileira via na Educação uma oportunidade para a depuração da raça.

Além de não haver uma representatividade nos conteúdos ensinados, o ingresso e a permanência no ensino eram “[...] investidos de um caráter de travessia insalubre, em que a menina negra nunca se via contemplada nos elementos da cultura escolar com as quais convivia” (ALMEIDA; ALVES, 2011, p. 94).

O acesso ao Ensino Médio, secundário ou profissional, não se mostrou diferente para as mulheres negras, “revela-se, nas suas memórias, como sendo árduo, demorado e marcado por interrupções para algumas delas, ou tida como inviáveis para outras” (ARAUJO; VIEIRA, 2020, p. 1504).

Seguramente, para Almeida e Alves, na história restrita da educação dessas mulheres negras, a instituição escolar (geralmente pública) desponta como socialmente decisiva, tanto no que concerne à oferta limitada de vagas (destinada, apenas, para aquela juventude de uma condição social mais ou menos privilegiada) quanto no que diz respeito à discriminação racial — fosse pela aceitação de um não lugar social para as mulheres negras, fosse pela negação sistêmica do direito de estudar. (ARAUJO; VIEIRA, 2020, p. 1504)

Desde então os papéis de mãe, esposa e administradora do lar são os que constituem a subjetividade da mulher e da “profissional mulher”. Papéis estes que foram construídos culturalmente e que apesar de todas as mudanças e transformações sociais ocorridas desde então, quando se pensa na mulher, seu encarecimento profissional ainda é cerceado e barrado pelos vieses da maternidade e família, restringindo e permeando suas escolhas por essa “representação” que lhe foi socialmente imposta. E, como se não fosse suficiente, se a mulher for negra, recai ainda sobre ela todo o preconceito, discriminação e depreciação que a sua raça sofreu (e sofre) ao longo de toda a História.

Educação Corporativa: um breve resumo sobre a Universidade Corporativa

Para abordarmos e falarmos sobre a Universidade Corporativa e tudo que está relacionado a ela, é importante entendermos como se deu o surgimento da Educação no ambiente organizacional.

No início da década de 1990, o surgimento da Era da Informação faz com que o capital financeiro deixe de ser o principal foco nas empresas dando lugar para o capital intelectual; diante disso, a ideia de dimensão temporal passa a ser a da instantaneidade da informação. Essa instantaneidade levaria ao empoderamento das pessoas ao proporcionar o fácil acesso à apropriação do conhecimento, passando este a ser o bem mais necessário e valioso no ambiente organizacional. “A informação torna-se a principal fonte de energia da organização: seu principal combustível e o mais importante recurso ou insumo. A informação direciona todos os esforços e aponta os rumos a seguir” (Chiavenato, 2014, p. 558).

Ainda segundo o autor, nessa nova era todas as transformações e mudanças passam a ser rápida e imediatamente compartilhadas e é através

da informação instantânea, que a Tecnologia preserva, arquiva, divulga e compartilha o conhecimento.

Diante dessa nova realidade é preciso também um novo funcionário, ou seja, um sujeito “capaz de reinventar a si próprio e de utilizar sua inteligência e potencial inventivos para fazer frente à explosão tecnológica que invade os mais diferentes setores da vida humana” (Ricardo, 2012, p. 4). Com isso, as organizações precisavam permitir a possibilidade de desenvolvimento desse novo trabalhador.

O conhecimento corporativo precisava acompanhar a instantaneidade da Era da Informação, sendo rápido e constantemente atualizado a fim de garantir à empresa condições de acompanhar as transformações no ambiente e viabilizar mudanças, sempre que estas fossem necessárias. “Antigas e novas organizações precisam aprender a aprender” (Ricardo, 2012, p. 5) para enfrentar a instabilidade do mercado e permanecer, competir e se estabelecer nele.

Mas como acompanhar tantas mudanças e de forma tão rápida como elas acontecem? “A ligação com a *internet* e a adoção da intranet e redes internas de comunicação intensificam a globalização da economia por meio da globalização da informação” (Chiavenato, 2014, p. 558). Diante disso, surge a possibilidade da empresa promover através da Educação, o desenvolvimento do funcionário e de suas habilidades para uma atuação profissional coletiva, com autonomia e responsabilidade. “No fundo, a educação representa o preparo para a vida e pela vida” (Chiavenato, 2016, p. 38).

As empresas procuraram soluções para que seus funcionários pudessem atender a essa nova realidade (Munhoz; Seleme, 2011). Foi neste contexto que se deu o surgimento da Educação Corporativa e das Universidades Corporativas, já que as Universidades Acadêmicas eram insuficientes para suprir uma necessidade não esperada pelo setor educacional, ou seja, as mudanças constantes do ambiente corporativo.

Segundo Barbieri (2014, p.20), “o papel da empresa na geração do conhecimento é o de fornecer um ambiente adequado para o trabalho individual e o trabalho em equipe, que somados produzem capital intelectual”, por esse motivo, muitas empresas adotaram o modelo de Universidade Corporativa (UC), em grande parte vinculadas às plataformas da intranet e redes internas de comunicação, nas quais os colaboradores tem a sua disposição diversos cursos e treinamentos.

Seu foco está nos objetivos e nas estratégias da empresa, utilizando-se cada vez mais da intranet e das redes internas de comunicação para disseminar esses conhecimentos.

Já a sua missão é “cultivar a aprendizagem individual e organizacional, divulgar o conhecimento, proporcionar maior consistência na linguagem comum, na cultura, nos valores internos e nos sistemas e nas estratégias da organização” (Chiavenato, 2014, p. 581). Seus principais objetivos são:

1. A universidade corporativa é um processo de aprendizagem e não necessariamente um local físico.
2. Oferecer oportunidades de aprendizagem que deem sustentação aos assuntos empresariais mais importantes.
3. Oferecer um currículo fundamentado em três Cs: cidadania corporativa, contexto situacional e competências básicas.
4. Treinar toda a cadeia de valor envolvendo todos os parceiros: clientes, distribuidores, fornecedores, terceiros, instituições de ensino superior, etc.
5. Passar do treinamento conduzido pelo instrutor para vários e diferentes formatos de apresentação da aprendizagem.
6. Encorajar e facilitar o envolvimento dos líderes com o aprendiz.
7. Assumir foco global no desenvolvimento de soluções de aprendizagem.
8. Obter vantagens competitivas para possibilitar que a organização possa entrar em novos mercados (MEISTER, 1999 *apud* CHIAVENATO, 2014, p. 581).

A UC possibilita que a aprendizagem aconteça em todos os setores da organização, pois todos os funcionários têm acesso aos mesmos conteúdos e informações, independentemente de seu nível hierárquico.

De acordo com Senge (2004, p. 38, *apud* RICARDO, 2012, p. 7), “as organizações que realmente terão sucesso no futuro serão aquelas que descobrirem como cultivar nas pessoas o comprometimento e a capacidade de aprender em todos os níveis da organização”, ou seja, é imprescindível que a empresa tenha um comprometimento com o desenvolvimento pessoal e profissional do colaborador, seu papel vai além de capacitá-lo para a função que exerce, pois

Para que esse conhecimento seja gerado é necessário: que as necessidades dos colaboradores estejam atendidas; que eles estejam satisfeitos, motivados, sentindo que podem participar das decisões, podendo opinar, tendo objetivos bem definidos, trabalhando com lideranças esclarecidas e com colegas que tenham habilidades complementares às suas (BARBIERI, 2014, p.20-21).

Desta forma, alinhar e pautar a Educação Corporativa (EC) somente nas diretrizes estratégicas e metas da organização pode não ser suficiente para criar conteúdos e ações educacionais, que gerem valor para a formação e desempenho profissional do funcionário, deixando a sua formação fragilizada.

No Brasil, em seu início, em 1999 havia dez UCs no país e já em 2016 esse número deu um salto, chegando a 400, tendo ainda no mesmo ano, um crescimento de 14% (BRITO; CASTRO, 2019).

Diante do crescente aumento em relação ao número de organizações que adotaram a UC como fonte para propagação do conhecimento organizacional, é imprescindível haver o cuidado, preocupação e comprometimento com o que se ensina, pois segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (2005, p. 27), a sociedade do conhecimento deve ser constituída “pelas potencialidades para identificar, produzir, processar, transformar, disseminar e usar a informação para construir e aplicar o conhecimento para o desenvolvimento humano”.

Mas será que de fato existe essa preocupação?

A inserção da mulher e do feminino na Educação Corporativa

Foi apenas a partir da Constituição de 1934 que a mulher teve o direito de voto, passando assim a ser legitimada como ser atuante na sociedade brasileira (OLIVEIRA; MENEZES; SANT’ANNA *apud* MILTERSTEINER *et al.*, 2020, p. 407). Desta forma, ela teve sua inserção social no mercado de trabalho e na política. Em que pese essa inserção ter sido realizada, ainda assim, a mulher é vista socialmente como secundária e dependente social e psicologicamente do homem (KANAN *apud* MILTERSTEINER *et al.*, 2020). Foi no pós-guerra que questões como a divisão de gênero no trabalho surgiu como tema relevante a ser estudado, em decorrência da mulher estar em evidência pelas suas conquistas no mercado de trabalho.

Ainda segundo Milstersteiner *et al.* (2020), apesar das mulheres terem melhor escolarização e formação técnica, em muitos casos até mais elevada, ainda encontram em seu encarecimento barreiras e preconceitos que não raro, as impedem de alcançar posições em cargos estratégicos. Mesmo após vários avanços e direitos terem sido garantidos em lei, continuamos a nos deparar com inúmeros obstáculos, persistindo situações de discriminação, o que nos faz pensar que apesar do que está descrito em lei, ainda há um longo caminho a se percorrer para que a igualdade de direitos seja exercida de fato.

Para que a modificação de tal estrutura ocorra, e com isso o papel social da mulher no campo do trabalho seja visto pela sociedade como atuante e relevante, discursos que promovem a divisão sexual homem-mulher no mercado de trabalho precisam ser ultrapassados e desmitificados. Desta forma a equidade e a meritocracia passarão de fato a ser força propulsora para o encarecimento, pois serão o caminho “pelo qual considera-se, prioritariamente, o grau de capacidade do indivíduo, seja ele homem ou mulher”. (MILTERSTEINER *et al.*, 2020, p. 406).

“A divisão do trabalho não põe em presença indivíduos, mas funções sociais” (DURKHEIM, 2010, p. 430). Ao almejarmos mudança, o caminho para que ela ocorra é a Educação. Sendo a Educação um reflexo do que se vive culturalmente, como instigar no sujeito a consciência de que suas ações são responsáveis pelas ideologias e preconceitos que repercutem na sociedade atual?

Dentro das organizações, um dos meios para a realização da transformação cultural e propagação dos propósitos da empresa é a UC. Ela é uma forte aliada para a promoção dos valores e fortalecimento do engajamento dos funcionários, pois ela “representa um papel importante no processo estratégico da empresa” (BRANCO, 2006, p. 115), já que oferece a oportunidade dos funcionários atuarem como multiplicadores dos conteúdos disponibilizados.

Ao propor ações educacionais que visem a equidade e favoreça a liderança feminina, é possível trabalhar questões e situações que barram o empoderamento e encarecimento das funcionárias mulheres na cultura organizacional, assim como quebrar tabus que permeiam o imaginário social sobre ser mulher e exercer uma posição de liderança.

Contudo, para realizar ações e propor intervenções que de fato sejam significativas, contribuam para superar paradigmas e ultrapassar

barreiras, é preciso abordar e desmistificar vieses como a falta de confiança que as mulheres têm em si, a Cultura de superioridade do homem como influenciador no modo como elas se percebem e são percebidas dentro da organização; entre outros. Mas como fazer isso sem se conhecer e saber o que pensam e sentem essas profissionais mulheres? E não falamos apenas enquanto sujeito individual, mas também sobre tudo que elas carregam historicamente sobre o que é ser mulher.

Ressalta-se que não há homogeneidade quando se fala de UC, “cada empresa adota estrutura e práticas de acordo com necessidades particulares, porém todas elas cultivam em comum a busca pela educação continuada” (BRANCO, 2006, p. 115), e se utilizam desse espaço educativo para abordar e tratar temas como a equidade e a liderança feminina.

Na pesquisa bibliográfica realizada não foram localizados estudos que relacionem a mulher e o feminino na Educação Corporativa. Percebeu-se que mesmo a Educação Corporativa sendo uma prática recente, faz-se urgente a realização de trabalhos acadêmicos para permear e auxiliar na construção de conteúdos relativos à Educação de mulheres no campo do trabalho.

Ao tratarmos de questões como estas, não é suficiente somente abordar o tema, mas é imprescindível criar caminhos para se estabelecer uma prática contínua de aperfeiçoamento das técnicas, ações e ferramentas utilizadas, assim como promover o constante diálogo e reflexão sobre o tema no ambiente corporativo, para que se abranja o maior número possível de funcionários e os ganhos sejam efetivos.

Considerações finais

Constatou-se que apesar do tema liderança e empoderamento feminino ser um tema extremamente relevante e constantemente abordado e discutido no ambiente organizacional, não se localizou relatos ou estudos sobre a necessidade de existir um cuidado e preocupação ao se disponibilizar conteúdos e ações por meio das Universidades Corporativas, visando a promoção e ressignificação do encarecimento da mulher pautados nas nuances e dificuldades vividas por ela em sua vida profissional e pessoal. Nem tampouco sobre o cuidado que se deve ter ao abordar esse tipo de tema e assunto, mesmo sabendo que a UC é uma das ferramentas mais valiosas que a organização possui para disseminar o conhecimento e promover a mudança cultural.

Por mais que as mulheres tenham alcançado várias conquistas ao longo do tempo, por meio de suas reivindicações contra o discurso que as reduzia à maternidade, ao casamento e ao lar, impondo-se para ganhar espaço na vida pública, há muito que se falar e mudar para que de fato possamos ver todos terem oportunidades de acordo com a sua capacidade, habilidades e instrução e não mais cerceadas pelos preconceitos de gênero.

Ainda que se utilize o espaço da UC para realizar ações educativas que abordem questões relativas a mulher e o feminino, é necessário haver um aprofundamento no que se estiver tratando para que não seja apenas mero discurso.

Diante de tantas vicissitudes nos cabe pensar sobre o papel e a responsabilidade social que cada indivíduo tem na necessidade de transformação que se apresenta, porque se é mudança que se almeja, todos precisam ser o elo entre o que se quer mudar e o que se pode fazer para que isso aconteça.

Referências

- ALLESSANDRINI, C.D. **Oficina criativa e psicopedagógica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- ALMEIDA, G.E. de; ALVES, C.M.C. Educação escolar de mulheres negras: interdições históricas. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 41, n. 27, p. 81-106, jul./dez. 2011.
- ALVES, J.E.D. **Desafios da equidade de gênero no século XXI**. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1805-9584-2016v24n2p629>. Acesso em: 15 set. 2022.
- ARAUJO, M.M. de; VASCONCELOS, M.C.C.; BARRETO, R.A.D.N.; VIEIRA, C.C.; VIEIRA, A.M.D.P. Educação, Formação e (Auto)Formação de Mulheres. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 20, n. 67, 2020. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/27598>. Acesso em: 15 set. 2022.
- ARAUJO, M.M. de; VIEIRA, C.C. As especialidades convenientes à educação de mulheres no Brasil (séculos XIX e XX). **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 20, n. 67, 2020. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/27323>. Acesso em: 29 set. 2022.
- BARBIERI, U.F. **Gestão de pessoas nas organizações: o talento humano na sociedade da informação**. São Paulo: Atlas, 2014.
- BES, P. **Cultura organizacional e educação**. Porto Alegre: SAGAH, 2017.

- BRANCO, A.R. O perfil das universidades corporativas no Brasil. **RAM, Revista de Administração Mackenzie**, v. 7, n. 4, p. 99 – 120, Oct-Dec 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ram/a/hJqNvxppqgQgw-FRPs9LwHDZb/?lang=pt>. Acesso em: 26 set. 2022.
- BRANDAO, G.R. Gestão de pessoas e as universidades corporativas: dois lados da mesma moeda? **Revista de Administração de Empresas**. v. 46, n. 2, Jun 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/QQ7LjVBDXz9ZgDDqWjnZnvg/?lang=pt#> Acesso em: 26 set. 2022.
- CARVALHO, M.A.V. **Mulheres e Crianças: notas sobre educação**. 4. ed. Porto: Editora Educação Nacional, 1938.
- CASTRO, C.D.M.; EBOLI, M. Corporate University: genesis and critical questions on maturity. **Revista de Administração de Empresas**, v. 53, n. 4, p. 408-414, 2013. DOI: 10.1590/S0034-75902013000400008.
- CHIAVENATO, I. **Gestão de pessoas**. Rio de Janeiro: Campus, 2008.
- _____. **Introdução à teoria geral da administração**. 9.ed. Barueri: Manole, 2014.
- _____. **Treinamento e desenvolvimento de recursos humanos: como incrementar talentos na empresa**. 8.ed. Barueri: Manole, 2016.
- DURKHEIM, É. **Da divisão do trabalho social**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- EBOLI, M (Org). **Educação Corporativa: Muitos Olhares**. São Paulo: Atlas, 2014.
- _____. **Educação corporativa no Brasil: mitos e verdades**. São Paulo: Editora Gente, 2004.
- HEFFEL, C.K.M.A **construção da autonomia feminina: O empoderamento pelo capital social**. Disponível em: TRABALHO_EV053_MD1_SA8_ID1895_11052016133624.pdf (editorarealize.com.br). Acesso em 01 ago. 2022.
- HRYNIEWIC, L.G.C.; VIANNA, M.A. Mulheres em posição de liderança: obstáculos e expectativas de gênero em cargos gerenciais. **Caderno EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 331-344, jul./set. 2018.
- MARQUES, I. V.; FURTADO, A. C. Formação e educação da mulher e o caderno de Economia Doméstica (Dourados, Mato Grosso – 1972). **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 20, n. 67, 2020. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/27452>. Acesso em: 9 out. 2022.

- MILTERSTEINER, R.K.; OLIVEIRA, F.B.; HRYNIEWICZ, L.G.C.; SANT'ANNA, A.S.; MOURA, L.C. **Liderança feminina: percepções, reflexões e desafios na administração pública.** Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1679-395120190176>. Acesso em 25 jul. 2021
- MORAES, G.L. Emblemata Calvinista: Arte e Religião na Obra de Georgette de Montenay. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 26-43, jan./jun. 2021.
- MUNHOZ, A. S.; SELEME, R. B. **Criando universidades corporativas no ambiente virtual.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.
- PINHEIRO, R.K.B. de S; MORAIS, M.A.C. de. Educação para mulheres na transição do século XIX para o XX. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 31, n. 17, p. 53-72, jan./abr. 2008.
- PINTO BRITO, L.M.; CARTAXO DE CASTRO, A.B.. Universidades Corporativas: quando o saber construído pela humanidade é substituído pelo conhecimento empresarial. **Innovar**, Bogotá, v. 29, n. 72, p. 147-162, Jun 2019. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-50512019000200147&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 out. 2022.
- RICARDO, E.J. (Org.). **Gestão da educação corporativa - cases, reflexões e ações em educação a distância.** 1. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- _____. **A educação corporativa e pedagogia empresarial: o espaço da mulher nas empresas.** LinkedIn, 2017
- ROCHA-COUTINHO, M.L.; COUTINHO, R.R.. Mulheres brasileiras em posições de liderança: Novas perspectivas para antigos desafios. **Economia Global e Gestão**, Lisboa, v. 16, n. 1, p. 61-79, abr. 2011. Disponível em http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-74442011000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 09 out. 2022.
- UNESCO. Towards Knowledge Societies. Unesco World Report. Paris, 2005.
- VASCONCELOS, M.C.C. Ensinaamentos e contos: Maria Amália Vaz de Carvalho e sua estratégia para a educação da mulher. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 20, n. 67, 2020. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/27363>. Acesso em: 9 out. 2022.