

Tatiana Noronha de Souza
Alessandra David Moreira da Costa
Célio Bertelli
Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira (Orgs.)

DIVERSIDADE DE PERSPECTIVAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS

Coleção Educação e Educandos

28

ISBN VOLUME



ISBN COLEÇÃO



DOI: 10.29327/5385055

unesp 

Uni-FACEF
Centro Universitário Municipal de Franca

ISBN: 978-65-88771-64-8

Tatiana Noronha de Souza
Alessandra David Moreira da Costa
Célio Bertelli
Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira (Orgs.)

**DIVERSIDADE DE PERSPECTIVAS E
PRÁTICAS EDUCACIONAIS**

ISBN 978-65-88771-64-8
DOI 10.29327/5385055

FRANCA
Uni-FACEF/UNESP
2023

ISBN: 978-65-88771-64-8

Comissão Científica

Alessandra David Moreira da Costa (Unesp)
Ariana Cosme (Universidade do Porto – Portugal)
Célio Bertelli (Unesp)
Charles dos Santos Guidotti (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Genaro Alvarenga Fonseca (UNESP)
Jaqueline Brigladori Pugliesi (Uni-FACEF)
Hilda Maria Gonçalves da Silva (UNESP)
Leonardo Mailon Borges (Uni-FACEF)
Maria Eloísa de Souza Ivan (Uni-FACEF)
Maria Madalena Gracioli (FFCL / Universidade de Coimbra - Portugal)
Paulo Rennes Marçal Ribeiro (UNESP)
Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira (Uni-FACEF)
Sílvia Regina Viel (Uni-FACEF)
Tatiana Noronha de Souza (Unesp)
Vânia de Fátima Martino (UNESP)

Conselho Editorial

Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira (Uni-FACEF)
Hilda Maria Gonçalves da Silva (UNESP)

ISBN: 978-65-88771-64-8

© 2023 dos autores
Direitos de publicação Uni-FACEF
www.unifacef.com.br

Coleção: Educação e Educandos, v. 28.

S719d	Souza, Tatiana Noronha de et al. (orgs.) Diversidade de perspectivas e práticas educacionais. / Tatiana Noronha de Souza; Alessandra David Moreira da Costa; Célio Bertelli; Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira (orgs.). – Franca: Uni-FACEF; Unesp/Franca; 2023. (Coleção: Educação e educandos, v. 28). 129p.; il.
	ISBN: 978-65-88771-64-8 DOI: 10.29327/5385055
	1.Educação - Pesquisa. 2. Gestão educacional 3. Processo ensino- aprendizagem 4. Inovações pedagógicas 5. Políticas públicas em saúde. I.T.
	CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos de autor (lei no. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do código Penal. **Todo o conteúdo apresentado neste livro é de responsabilidade exclusiva de seus autores.**

Editora Uni-FACEF Centro Universitário Municipal de Franca
Associada à ABEC - Associação Brasileira de Editores Científicos

PREFÁCIO

A presente coleção, intitulada "Educação e Educandos", é o resultado de artigos originalmente apresentados no IX Simpósio de Educação e no VI Encontro Internacional de Políticas Públicas em Educação, eventos bianuais promovidos pelo Centro Municipal Universitário de Franca (Uni-FACEF), em colaboração com a Unesp (Franca). Dentro deste compêndio, destacam-se as contribuições de diversos pesquisadores nos campos da Educação e da Psicologia, com um enfoque direcionado ao Desenvolvimento Humano e Socioemocional, realçando assim a interseção destas duas áreas.

É com grande entusiasmo que apresento este livro, uma coletânea de trabalhos que abordam temas essenciais e atuais no campo da educação. Os capítulos que compõem esta obra exploram uma variedade de assuntos que refletem o dinamismo e a diversidade das práticas educacionais contemporâneas.

Nossos autores trazem à tona questões fundamentais que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, ao destacar a importância das habilidades socioemocionais no contexto da matemática. Eles nos conduzem por uma jornada na qual o pensamento computacional se une à matemática interativa, fornecendo uma compreensão sobre como estimular o raciocínio lógico e criativo dos estudantes.

A digitalização da educação é um tema de destaque, e nossos autores compartilham suas experiências e descobertas relacionadas ao multiletramento no ensino de literatura no nível médio, ao evidenciar como as tecnologias podem enriquecer a compreensão literária.

A inovação pedagógica também é explorada por meio do uso de metodologias ativas em sala de aula, reforçando a ideia de que a aprendizagem é uma experiência dinâmica que deve envolver o aluno de forma ativa.

A democratização do acesso a línguas e culturas estrangeiras ao mostrar como a educação pode ser um veículo de inclusão e diversidade cultural é outro tópico relevante abordado neste livro.

A obra não se limita apenas às salas de aula, estendendo-se às políticas públicas em saúde no Brasil do século XXI, proporcionando uma visão abrangente dessas implicações históricas no contexto urbano.

Além disso, os autores abordam a presença do psicólogo nas escolas e os desafios enfrentados na implementação da Lei 13.935/19, destacando a importância do apoio emocional e psicológico aos alunos.

Por fim, somos levados a uma viagem literária com uma sequência didática que explora a poesia de Manuel Bandeira, ao mostrar como a literatura pode ser uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento de habilidades críticas e criativas.

Este livro é uma celebração da diversidade de perspectivas e práticas educacionais que enriquecem nosso campo de estudo. Espero que os leitores encontrem inspiração, discernimento e reflexões que os impulsionem a continuarem explorando e inovando no mundo da educação. Que esta coletânea seja uma fonte de conhecimento e um estímulo para o avanço da educação, contribuindo para a construção de um futuro mais brilhante e inclusivo para todos os envolvidos no processo educacional.

Profª Drª Lucinda Maria de Fátima Rodrigues Coelho
Uni-FACEF Centro Universitário Municipal de Franca

SUMÁRIO

A IMPORTÂNCIA DAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS PARA O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA	7
ESTIMULANDO O PENSAMENTO COMPUTACIONAL COM O SOFTWARE DESMOS: EXPLORANDO A MATEMÁTICA INTERATIVA	20
MULTILETRAMENTO NA APRENDIZAGEM DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: RELATOS DE UMA ATIVIDADE DESENVOLVIDA EM MEIO DIGITAL	28
A RELAÇÃO DA CULTURA ORGANIZACIONAL E O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS EM SALA DE AULA: CAMINHOS PARA CONTRIBUIR COM O ODS 4	45
TELETANDEM E DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO A LÍNGUAS E CULTURAS ESTRANGEIRAS NA UNESP	56
AS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO: DA BNCC A UM MUNICÍPIO DO INTERIOR PAULISTA	72
PROJETO SAÚDE E PREVENÇÃO NAS ESCOLAS: UMA COMPREENSÃO MICROPOLÍTICA SOB O PRISMA DA ESQUIZOANÁLISE	80
HISTÓRIA E CIDADES: subsídios para o estudo das políticas públicas em saúde no Brasil do século XX	97
O PSICÓLOGO VAI À ESCOLA: LUTAS E DESÁFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 13.935/19 NO ESTADO DE MINAS GERAIS	105
UMA ANTOLOGIA BANDEIRIANA: SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE MANUEL BANDEIRA E SEU POEMA “ANTOLOGIA”	114
ÍNDICE	129

**A IMPORTÂNCIA DAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS PARA O PROCESSO
ENSINO-APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA**

Alberto Grace Centeno
albertogcenteno@hotmail.com

Marcos Adriano Silva Rodrigues
marcosadriano2106@gmail.com

Marcos Henrique Rodrigues Bianchini
marcoshrb@hotmail.com

Adriana Aparecida Silvestre Gera-Ribeiro
dricaasg@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

As habilidades socioemocionais têm ganhado cada vez mais espaço e têm sido discutidas em fóruns da área da educação, uma vez que, no atual cenário mundial marcado por profundas e rápidas transformações, essas habilidades estão sendo cada vez mais necessárias e requisitadas. As relações interpessoais e as relações do sujeito com as informações e com o conhecimento também estão marcadas por esse ritmo frenético de mudanças e mergulhadas no mundo digital. Por isso, se torna urgente a busca por estratégias e alternativas para preparar nossas crianças e jovens para um futuro imprevisível e de rápidas mudanças. Sendo assim, os paradigmas da prática pedagógica devem se adequar a essa nova realidade e ao novo alunado. Portanto, o papel da escola não é apenas de propagar os conhecimentos acumulados ao longo da história da civilização, mas de ajudar a desenvolver e formar indivíduos reflexivos, criativos e que não só reproduzam, mas que também produzam e construam novos conhecimentos e que, além disso, saibam se relacionar consigo mesmos e com os outros, assim como conviver em sociedade, comprometidos na construção de um mundo melhor.

Para tanto, a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reorganizou o sistema de ensino para englobar e promover dez competências gerais que visam melhorar o desenvolvimento biopsicosociocultural e otimizar a aprendizagem dos estudantes. Dentre essas competências, há aquelas que visam à promoção de habilidades socioemocionais, mais especificamente, as três últimas: autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; e responsabilidade e cidadania. O referido documento estabelece um conjunto de assuntos, competências e habilidades a serem trabalhados na Educação Básica. Portanto, a escola deve possibilitar aos estudantes os meios para que eles consigam mobilizar e articular seus conhecimentos de maneira conjunta com as dimensões socioemocionais, tornando-se capazes de enfrentar situações complexas da vida cotidiana, independentemente de o contexto ser acadêmico, pessoal ou profissional.

No que se refere ao processo ensino-aprendizagem de Matemática, pesquisas têm mostrado que a dimensão afetiva tem considerável influência no desempenho acadêmico matemático. Sendo assim, o desenvolvimento e o

aprimoramento das habilidades socioemocionais são importantes para a otimização das habilidades cognitivas, além de ajudar a consolidar uma educação matemática de qualidade.

2 HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NA BNCC

A Base Nacional Comum Curricular é:

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018, p. 7).

Sendo assim, tem-se o intuito de que a BNCC ajude a superar as disparidades das políticas educacionais, fortalecendo o regime de colaboração entre as três esferas governamentais e promova uma educação de qualidade, além de garantir o acesso e a permanência na escola. Para tanto, é necessário que o sistema educacional brasileiro garanta um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes (BRASIL, 2018).

Canetti, Paranaíba e Santos (2021) ainda pontuam que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada em duas etapas: o documento referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental foi aprovado em 2017 e o referente ao Ensino Médio foi aprovado em 2018. Contudo, vale salientar que, apesar da diferença de data de homologação dos documentos dos diferentes níveis de educação, a BNCC estabelece dez competências gerais que devem ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo de toda Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Vale salientar que na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), competência é definida como:

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

Ressalta-se também que as dez competências gerais estão interrelacionadas e “articulam-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB” (BRASIL, 2018, p. 9). São elas:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular

- e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas;
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural;
 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo;
 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva;
 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade;
 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta;
 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas;
 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza;
 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidário (BRASIL, 2018, p. 9-10).

Com o estabelecimento dessas dez competências gerais da BNCC, a educação brasileira passa a ter a perspectiva de educação que realmente ajuda o aluno a se desenvolver integralmente, ou seja, uma educação que contempla as diversas dimensões do desenvolvimento humano: cognitiva, social, afetiva, psicomotora e cultural; pois, em um mundo repleto de desafios, não basta o indivíduo ter conhecimento sobre algo, faz-se necessário saber como aplicá-lo para transformar sua realidade.

De acordo com Melo (2021, p. 19-20), as dez competências gerais estabelecidas pela BNCC perpassam pelo desenvolvimento das habilidades

socioemocionais; sendo que, segundo a autora, as que estão mais relacionadas a essas habilidades são:

(a) colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva; (b) utilizar diferentes linguagens para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo; (c) valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho, além de fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade; (d) argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta; (e) conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas; (f) exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza; e (g) agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Vale ainda salientar que, nas últimas três competências, o desenvolvimento e o aprimoramento das habilidades socioemocionais são mais nitidamente.

2.1 Competências que Desenvolvem as Habilidades Socioemocionais

Leite (2012) afirma que, historicamente, tinha-se uma visão dualista da dimensão emocional e da dimensão cognitiva dos estudantes, ou seja, estas eram vistas como opostas e a escola era considerada um espaço exclusivo para o desenvolvimento da cognição. O autor ainda pontua que foi a partir do século XX, com o surgimento de novas concepções sociológicas, filosóficas e psicológicas, que a afetividade e a cognição passaram a ser vistas como dimensões indissociáveis, o que permitiu o avanço de teorias sob essa perspectiva.

Pesquisas realizadas em diversas áreas, como Psicologia e Educação, apontam que as habilidades socioemocionais são tão importantes quanto as habilidades cognitivas para o sucesso pessoal, profissional, assim como para o sucesso acadêmico dos estudantes. As habilidades socioemocionais englobam características como persistência, responsabilidade, cooperação, tolerância, autoestima, autorregulação emocional, dentre outras.

De acordo com Alves e Primi (2020, p. 133) do Instituto Ayrton Senna,

As habilidades socioemocionais são um conjunto de características pessoais no âmbito das emoções e relações sociais em sua interação com pensamento e inteligência em três núcleos centrais: regulação e controle

voluntário do comportamento e motivação; regulação emocional; e habilidades interpessoais. Elas possibilitam a mobilização, a articulação e a prática de conhecimentos, valores e atitudes necessários para se relacionar com os outros e consigo mesmo, estabelecer e atingir objetivos, assim como enfrentar diferentes situações de maneira mais criativa e construtiva

Os autores ainda salientam que as habilidades socioemocionais se manifestam na forma de padrões de pensamentos, sentimentos e comportamentos e que podem ser aprendidas por meio de aprendizagem formal e/ou informal. Sendo assim, no contexto escolar, os autores ressaltam que pode-se implementar programas que sejam eficazes no que se refere à aprendizagem das habilidades socioemocionais e que façam parte da grade curricular, possibilitando, assim, que essas habilidades sejam abordadas intencionalmente e de maneira que permita a promoção de oportunidades para a aplicação prática destas em diferentes atividades do dia a dia, ou seja, as habilidades socioemocionais podem ser abordadas da mesma maneira que os conteúdos acadêmicos.

Ressalta-se ainda que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) acredita que nas dez competências gerais devem estar contempladas as habilidades socioemocionais sugeridas e trabalhadas pela CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning), a qual é uma instituição americana sem fins lucrativos que tem o objetivo de desenvolver tais habilidades nos alunos da Educação Básica. A CASEL (CASEL, 2015) sugere cinco habilidades socioemocionais a serem trabalhadas com crianças e jovens que cursam a Educação Básica. São elas:

1. Autoconsciência: habilidade que implica em autoconhecimento, identificando os pontos fortes e as limitações e/ou dificuldades e buscando sempre manter uma atitude otimista e voltada para o crescimento pessoal;
2. Autogestão: refere-se ao gerenciamento do estresse que as pessoas devem ter. Portanto, trabalhar essa habilidade com crianças e adolescentes implica em ensiná-las a controlar seus impulsos e a definir metas para si mesmas;
3. Consciência Social: essa habilidade envolve trabalhar o exercício da empatia, colocando-se no lugar do outro e respeitando a diversidade;
4. Habilidades de Relacionamento: envolve o exercício de ouvir o outro com empatia, expressar-se de maneira clara e objetiva saber cooperar com os colegas, responder de maneira adequada a conflitos e ao bullying escolar;
5. Tomada de Decisão Responsável: envolve as escolhas pessoais e as interações sociais que seguem normas, padrões éticos e morais desenvolvidos socialmente e ainda as medidas de segurança gerais.

Abed (2014) pontua que, dentro deste novo contexto escolar, no qual as habilidades socioemocionais devem ser trabalhadas nas disciplinas da grade curricular, o papel do professor também se modifica, pois, para trabalhar essas habilidades socioemocionais, é necessário que este seja um mediador, ou seja, alguém que, por meio de sua atuação, propicie situações de aprendizagem

significativas, nas quais os aprendizes sejam ativos e protagonistas da construção de conhecimento. Para ser um mediador de qualidade, Reuven Feuerstein propôs doze critérios de mediação, os quais foram transpostos para sala de aula por Meier e Gracia e que oferecem ao educador algumas diretrizes instrumentais para refletir sobre as características que fazem de um professor um mediador de qualidade (ABED, 2014). São elas:

1. Intencionalidade e reciprocidade: o professor deve apresentar objetivos e metas claras e concretas, favorecendo, assim, uma maior reciprocidade, ou seja, o engajamento do aluno no processo;

2. Significado: o educador deve explicar, de modo claro e objetivo, o conceito que está sendo trabalhado e como este se insere em uma estrutura de valores, crenças e ideias, permitindo, assim, que o aluno compreenda o conceito e suas interrelações com outros conceitos e com a teoria na qual está embasado;

3. Transcendência: implica em ultrapassar o “aqui e agora” da tarefa pedagógica, voltando o olhar para outros contextos e outros saberes, buscando, assim, interrelações entre aquilo que está sendo estudado e outros conceitos, significados, ideias, imagens, situações e vivências nas mais diferentes dimensões da experiência humana.

Mediar a transcendência é atuar, de maneira consciente e intencional, de forma a promover a metacognição do aluno, ou seja, o “pensar sobre o próprio pensamento” que faz com que ele reflita sobre como relacionar aquilo que está sendo estudado no momento com outros saberes, com outras situações, com outras esferas da vivência humana (ABED, 2014, p. 61).

4. Competência: o educador deve proporcionar que o aluno se sinta capaz de aprender, favorecendo sua motivação e autoestima, ou seja, deve propiciar situações em que o aluno vivencie o sucesso. Para tanto, faz-se necessário que as aulas, as atividades avaliativas e, até mesmo, o linguajar utilizado por este, dentre outros aspectos, estejam de acordo com o interesse e o nível de desenvolvimento cognitivo do aluno;

5. Regulação e controle do comportamento: controlar significa regular, adequar o tempo de ação às exigências da situação. A mediação da regulação e controle do comportamento referem-se às ações com o objetivo de alertar o aluno quanto à necessidade de adequar seu comportamento, promovendo o pensamento autorreflexivo;

6. Compartilhar: refere-se à qualidade da participação nos grupos em que o aluno está inserido.

Mediar o compartilhar relaciona-se diretamente com o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, ou seja, dos vários aspectos subjetivos inerentes a situações de interação com os grupos de pertencimento, como por exemplo: lidar com as emoções (próprias e dos outros), expressar-se de maneira clara, saber ouvir, aceitar e respeitar diferentes pontos de vista e regras de convivência, buscar o equilíbrio entre os objetivos pessoais e os grupais, trabalhar em equipe para solucionar problemas de forma colaborativa, resolver conflitos, entre outras (ABED, 2014, p. 63).

7. Individualização e diferenciação psicológica: o educador deve valorizar as diferenças, desenvolvendo a consciência de que cada ser é único. Para mediar a individualização, o professor deve propiciar o exercício do respeito e da valorização das diferenças, incentivando cada um a se desenvolver dentro do seu próprio estilo de ser, respeitando os parâmetros sociais aceitos na cultura em que estão inseridos;

8. Planejamento e busca por objetivos: o educador deve apoiar o aluno na identificação de suas metas e ajudá-lo no planejamento viável e factível para que essas metas sejam alcançadas. Mediar o estabelecimento de metas colabora para que os alunos desenvolvam o hábito de também se organizarem internamente para outras atividades de seu dia a dia, aprendendo a lidar melhor com conflitos, frustrações, ansiedade, estresse, assim como, com situações positivas;

9. Procura pelo novo e pela complexidade: o professor deve promover situações que desafiem os alunos a enfrentar o desconhecido, aquilo que ainda não dominam, uma vez que o enfrentamento desse tipo de situação exige que desenvolvam habilidades socioemocionais para lidar com o medo, a ansiedade, a insegurança e, às vezes, a sensação de incompetência que o desconhecido pode gerar;

10. Consciência da modificabilidade: o professor-mediador deve ter a crença de que todas as pessoas são modificáveis e por isso nunca deve desistir de nenhum aluno e sempre buscar novos caminhos, recursos, estratégias para ajudar na construção do conhecimento;

11. Escolha pela alternativa positiva: mediar para que o aluno escolha a alternativa positiva significa incentivar os alunos a buscarem a possibilidade de sucesso, empenhando todos os esforços possíveis para alcançá-lo;

12. Sentimento de pertença: mediar este sentimento implica em ajudar o aluno a construir a sua personalidade por meio da escolha e do reconhecimento dos grupos com os quais este se identifica.

Vale pontuar ainda que Meier e Garcia (2007 apud ABED, 2014) propuseram mais um critério de mediação, além dos doze estabelecidos por Feuerstein: o critério de construção do vínculo professor-aluno. Os autores partiram do pressuposto, amplamente mencionado pelos autores interacionistas, de que a aprendizagem humana é relacional e, sendo assim, enfatizam a importância de um bom vínculo, sem o qual nenhum outro critério de mediação será eficiente.

Nessa perspectiva, promover o desenvolvimento das habilidades socioemocionais significa realizar ações mediadoras intencionais para que o aluno construa vínculos saudáveis com os ensinantes e com os objetos do conhecimento, engajando-se com a situação de aprendizagem, revestindo os conhecimentos de sentidos pessoais, mas sem perder a dimensão dos significados adotados pela cultura, posicionando-se criticamente, com seriedade e compromisso, aprofundando, enriquecendo e ampliando o arcabouço de saberes da sociedade (ABED, 2014, p. 71).

Esta afirmação corrobora com os resultados obtidos em diversas pesquisas, nas quais o vínculo afetivo entre professor e aluno é apontado como um dos aspectos fundamentais para que a aprendizagem significativa ocorra. Mesmo

com o avanço da tecnologia, o papel do professor-mediador é essencial para a formação do aluno em todos os aspectos.

3. Habilidades Socioemocionais e o Processo Ensino-Aprendizagem de Matemática

A importância das habilidades socioemocionais para o processo ensino-aprendizagem é amplamente discutida e muitas pesquisas têm mostrado que o desenvolvimento e aprimoramento destas influenciam o desempenho acadêmico nas mais variadas áreas do conhecimento.

O ganhador do Prêmio Nobel de Economia em 2000 e especialista em economia e desenvolvimento humano, Heckman, juntamente com seus colaboradores realizaram uma pesquisa longitudinal com crianças durante a primeira infância e os resultados do estudo mostraram que alunos que desenvolvem as habilidades socioemocionais têm 44% a mais de possibilidade de concluir o Ensino Médio e 35% menos possibilidade de ter problemas prisionais na vida adulta (SCUDEIRO, 2023)

No que se refere especificamente à educação matemática, a dimensão afetiva vem sendo objeto de estudo de várias pesquisas desde a década de 80. Melo (2021) elenca alguns dos estudos sobre essas temáticas relacionadas à Matemática como: a ansiedade relacionada à Matemática (CARMO; SIMIONATO, 2012; JORDAN MCGLADDERY; KEVIN, 2014; SUPEKAR et al., 2015; WANG et al., 2015, 2018; BELLINGER; DECARO; RALSTON, 2015; CHANG; BEILOCK, 2016), o papel do comportamento evitativo e do medo da avaliação social em testes de Matemática (LIEW et al., 2014), a relação entre emoção e estimativa numérica (DOI; SHINOHARA, 2016; LEWIS, ZAX; CORDES, 2018), os sentimentos de universitários em relação à Matemática (WACHSMUTH, 2017), as experiências emocionais e resolução de problemas matemáticos (OP'T EYNDE, CORTE; VERSCHAFFEL, 2006; TORNARE, CZAJKOWSKI; PONS, 2015); a relação entre avaliações cognitivas, emoções de sala de aula e em testes (PEIXOTO; SANCHES; MATA; MONTEIRO, 2017; SIERRA; GARCÍA-GONZÁLEZ, 2017), a relação entre emoções, autorregulação, autoeficácia e Matemática (MARTIN; RIMM-KAUFMAN, 2015; VILLAVICENCIO; BERNARDO, 2016) e a significação e sentimento dos estudantes quando erram em Matemática (BIANCHINI; VASCONCELOS, 2014).

Mais recentemente, com o estabelecimento pela BNCC das dez competências gerais a serem desenvolvidas, as quais devem contemplar as habilidades socioemocionais, mais pesquisas têm sido realizadas sobre a relevância e a influência destas habilidades no desempenho acadêmico matemático tanto com estudantes brasileiros, assim como estudantes de outros países.

Com estudantes brasileiros, destaca-se uma pesquisa realizada pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social (LEPES) da USP de Ribeirão Preto, em 2019, com escolas públicas e particulares sobre as habilidades cognitivas, como a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, e de

habilidades socioemocionais, como empatia, resiliência, organização, abertura a novas experiências e autoestima, mostrou que o trabalho com essas habilidades nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 3º e 4º anos, resultou em melhor desempenho nas referidas disciplinas (SCUDEIRO, 2023).

Alunos mais responsáveis, focados e organizados aprendem em um ano letivo cerca de um terço a mais de matemática do que os colegas que apresentam essas habilidades menos desenvolvidas (RICARTE, 2019, p. 20).

Outro estudo realizado, em 2015, com 105.594 alunos do Ceará, no qual foi aplicado o SENNA - instrumento construído especificamente para a população brasileiras e que mede os traços socioemocionais em cinco dimensões (Consciência, Extroversão, Estabilidade Emocional, Amabilidade e Abertura para Novas Experiências) – apontou que abertura a novas experiências e a amabilidade são os traços socioemocionais mais relacionados ao desempenho dos alunos em Português, enquanto conscienciosidade e estabilidade emocional estão mais relacionados ao desempenho em Matemática (SANTOS; BERLINGERI; CASTILHO, 2017).

Já em uma pesquisa realizada em João Pessoa com 433 estudantes de ambos os sexos de duas escolas públicas, escola A e escola B, de turmas do 6º, 7º e 8º anos dos anos finais do Ensino Fundamental, cujo objetivo foi avaliar a relação entre as habilidades socioemocionais e o desempenho matemático dos estudantes, os resultados apontaram que o desempenho escolar em Matemática é predito pelos fatores de personalidade e pela inteligência emocional. No que se refere especificamente aos domínios da personalidade, a conscienciosidade foi a principal preditora das notas escolares em Matemática em ambas as escolas, o que corrobora com a maioria das pesquisas na área. Contudo, a instabilidade emocional também foi identificada como preditora da nota em Matemática apenas para os estudantes da Escola B. Também se verificou que, na Escola A, a amabilidade e a abertura à novas experiências apresentaram significativa correlação com as notas dos estudantes em Matemática, sendo a abertura à novas experiências um traço mais presente nos alunos de 7º e 8º anos e a amabilidade presente apenas no 8º ano. Em relação à inteligência emocional, apenas a regulação das emoções apresentou correlação significativa com as notas em Matemática na Escola A nos 7º e 8º anos. O estudo em questão aponta que o avanço dos anos escolares requer um aprimoramento das habilidades socioemocionais, especialmente da amabilidade e da abertura à novas experiências, o que pode estar relacionado ao aumento do nível de complexidade e de dificuldade dos conteúdos matemáticos (MELO, 2021).

Já Castro (2019) realizou uma pesquisa com estudantes brasileiros e portugueses com o objetivo de investigar as correlações e o poder preditivo tanto de variáveis cognitivas e quanto socioemocionais em relação ao desempenho escolar geral, em Língua Portuguesa e em Matemática, uma vez que Brasil e Portugal compartilham a mesma língua e semelhante estruturação curricular do ensino básico. Os resultados deste estudo apontaram que as correlações e o poder preditivo entre o desempenho acadêmico e habilidades socioemocionais e cognitivas

foram, de maneira geral, semelhantes para ambas as amostras, evidenciando a importância de se trabalhar as habilidades socioemocionais no contexto escolar, independentemente do contexto cultural. Além disso, os resultados apontaram que todas as variáveis estudadas se correlacionaram com o desempenho em Língua Portuguesa e Matemática, salvo exceção das variáveis controle inibitório e extroversão geral que não se correlacionaram com Língua Portuguesa.

Dentre as pesquisas realizadas em outros países, pode-se destacar o estudo longitudinal realizado por Graziano et al. (2007 apud MELO, 2021) com 325 pré-escolares americanos e que teve o objetivo de analisar a relação entre uma habilidade específica da inteligência emocional, a regulação emocional e o desempenho escolar em Língua Inglesa e em Matemática. Neste estudo foram utilizados como instrumentos de coleta de dados: avaliações individuais realizadas pela própria escola para verificar o desempenho acadêmico; a Escala de Avaliação de Desempenho Acadêmico (APRS) e três subescalas: impulsividade, sucesso acadêmico e produtividade acadêmica, as quais foram respondidas pelos professores, para avaliar o comportamento e o desempenho acadêmico em sala de aula; uma lista de verificação da regulação da emoção, um questionário com 24 itens e duas subescalas, afeto negativo e instabilidade de humor e regulação da emoção respondidos pelos pais, além da Escala de Relacionamento Professor-Aluno (STRS), respondida pelos professores para avaliar a regulação emocional; a Escala Wechsler Pré-Escolar e Primária de Inteligência para avaliar a inteligência, a qual foi respondida pelas crianças. Os resultados apontaram que a inteligência emocional possui significativa correlação com o desempenho escolar em Matemática e em Inglês e que esta correlação não é mediada pela interação professor-aluno e pelos problemas de comportamento apresentados pelos estudantes, mas verificaram que a qualidade da relação aluno-professor contribui para o sucesso acadêmico das crianças.

Outra pesquisa americana realizada por Rivers et al. (2012 apud MELO, 2021), a qual objetivou investigar a relação entre o teste de inteligência emocional intitulado Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) e o desempenho acadêmico de 273 alunos, entre 9 e 15 anos, do 5º e 6º anos de duas escolas públicas americanas. Para tanto, os autores analisaram as notas dos boletins dos participantes em Língua Portuguesa e Matemática e foram aplicadas nos estudantes e nos professores a subescala Behavioral Assessment System for Children (BASC) para avaliar o desempenho escolar, social e pessoal. Os resultados mostraram que os estudantes que obtiveram maiores pontuações no MSCEIT, apresentam funcionamento psicológico mais saudável e maior competência social, assim como melhor desempenho acadêmico em Matemática.

Já Brackett et al. (2012 apud MELO, 2021) realizaram um estudo para testar o impacto do programa de inteligência emocional intitulado RULER no desempenho matemático de estudantes da 5ª e 6ª séries de três escolas de Nova Iorque. Para coleta de dados foram utilizadas as notas obtidas pelos estudantes em Matemática e o relato dos professores sobre a inteligência emocional destes. Os resultados apontaram que os alunos participantes do referido programa obtiveram

notas mais altas em Matemática e classificações mais altas dos professores em inteligência emocional quando comparados com os estudantes que não participaram do programa.

Um outro estudo interessante foi conduzido por Prafitriyani et al. (2019 apud MELO, 2021), o qual foi realizado com 100 estudantes de uma escola de Ensino Fundamental da Indonésia e investigou se a inteligência emocional (IE) influencia positivamente o gerenciamento de emoções no desempenho matemático. Para tanto, os autores utilizaram um questionário de escala likert sobre reconhecimento das emoções nos outros, regulação emocional, automotivação, conhecimento sobre emoções e relacionamento com os outros. Os resultados mostraram que quanto maior o escore em inteligência emocional, melhor o desempenho em Matemática, ou seja, a inteligência emocional tem influência positiva sob o desempenho em Matemática dos participantes.

Na pesquisa desenvolvida por Rodríguez e Vázquez (2020), com 226 estudantes pré-universitários do Peru, foi analisada a relação entre inteligência emocional (IE) e habilidades matemáticas. Os instrumentos utilizados neste estudo foram: Inventário de Coeficiente Emocional modificado para avaliar o nível de inteligência emocional e o teste EVAMAT para avaliar o nível de competência em Matemática dos estudantes. Verificou-se através dos resultados que 50,44% dos estudantes apresentavam nível médio de inteligência emocional (IE) e 72,57% apresentavam nível médio em habilidades matemáticas. Além disso, verificou-se que há uma associação significativa entre as duas variáveis.

As pesquisas acima mencionadas, tanto nacionais quanto internacionais, mostram a influência positiva do desenvolvimento e aprimoramento das habilidades socioemocionais sobre o desempenho acadêmico dos estudantes desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, tanto na disciplina de Matemática quanto em outras disciplinas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo objetivou discorrer sobre a importância das habilidades socioemocionais para o processo ensino-aprendizagem de Matemática. A discussão sobre o tema em questão e as pesquisas nacionais e internacionais aqui apresentadas reforçam a importância de se investir em programas para o desenvolvimento e aprimoramento das habilidades socioemocionais, uma vez que essas propiciam um ambiente mais favorável ao processo ensino-aprendizagem, visto que otimizam as habilidades cognitivas, ajudando assim os estudantes a realizarem aprendizagens que sejam verdadeiramente significativas nas mais diversas áreas do conhecimento, assim como, mais especificamente, propiciando uma educação matemática de qualidade.

Vale salientar ainda que para desenvolver as habilidades socioemocionais no contexto escolar, faz-se necessário investir na formação e capacitação do professor, uma vez que para ajudar a desenvolver essas

habilidades, é necessário que o docente consiga realizar a mediação da aprendizagem de forma consciente e responsável, reconhecendo e atuando nas inteligências múltiplas de seus alunos, assim como utilizando recursos e metodologias que facilitem o desenvolvimento biopsicosociocultural dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ABED, Anita Lilian Zuppo. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da Educação Básica**. São Paulo: UNESCO/MEC, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15891-habilidades-socioemocionais-produto-1-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 13 jul. 2023.

ALVES, Gisele; PRIMI, Ricardo. Habilidades socioemocionais na educação atual. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 2, p. 132-136, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://www.dn.senac.br/flip/bts/bts-46-2/118/>. Acesso em: 28 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 jun. 2023.

CANETTIERI, Marina Kurotusch; PARANAHYBA, Jordana de Castro Balduino; SANTOS, Soraya Vieira. Habilidades socioemocionais: da BNCC à sala de aula. **REDUFOR - Revista de Educação & Formação**, v. 6, n. 2, e4406, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/4406/4023>. Acesso em: 05 jul. 2023.

CASEL. **Casel Guide** – Effective Social and Emotional Learning Programs. Disponível em: <http://secondaryguide.casel.org/#Outcomes>. Acesso em: 07 jul. 2023.

LEITE. Sérgio Antônio da Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**, v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5137/513751440006.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2023.

MELO, Clara Raíssa Fernandes de. **Qual o papel das habilidades socioemocionais no desempenho matemático de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental?** 2021. Tese (Psicologia Cognitiva). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/44588/1/TESE%20Clara%20Ra%20c3%adssa%20Fernandes%20de%20Melo.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2023.

RICARTE, Mirela Dantas. **Estudo Exploratório Sobre a Implantação de um Programa de Desenvolvimento de Habilidades Socioemocionais**, 2019. Tese (Psicologia Cognitiva). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

Disponível em:
<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/34540/1/TESE%20Mirela%20Dantas%20Ricarte.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2023.

RODRÍGUEZ, Medalit Nieves Salcedo; VÁZQUEZ, Mateo Dolores Pérez. Relação entre inteligência emocional e habilidades matemáticas em estudantes do ensino secundário. **MENDIVE – Revista de Educación**, v. 18, n. 3, jul/set., 2020. Disponível em: <http://scielo.sld.cu/pdf/men/v18n3/1815-7696-men-18-03-618.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2023.

SANTOS, Daniel Domingues dos; BERLINGERI, Matheus Mascioli; CASTILHO, Rafael de Braga. Habilidades socioemocionais e aprendizado escolar: evidências a partir de um estudo em larga escala. ANPEC, Ribeirão Preto, 2017. Disponível em: https://www.anpec.org.br/encontro/2017/submissao/files_I/i12-5b3bec770ff9458b47ef17a5a6605d0f.pdf. Acesso em: 23 jul. 2023.

SCUDEIRO, Letícia. Habilidades socioemocionais melhoram aprendizagem em matemática e português, além de combaterem a evasão escolar. **Revista Educação**, mar. 2023. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2023/03/03/habilidades-socioemocionais/>. Acesso em: 22 jul. 2023.

ESTIMULANDO O PENSAMENTO COMPUTACIONAL COM O SOFTWARE DESMOS: EXPLORANDO A MATEMÁTICA INTERATIVA

Igor de Assis Borges
igor.13.borges@outlook.com

João Pedro Fernandes
jpf.jpf@msn.com

1 Introdução

O pensamento computacional tem emergido como uma habilidade fundamental para o século XXI, transcendendo o campo da computação para alcançar diversas áreas do conhecimento. Ao ensinar o pensamento computacional, os educadores capacitam os alunos com um conjunto de habilidades cognitivas, como resolução de problemas, análise lógica e abstração, que são essenciais para enfrentar os desafios contemporâneos. Nesse sentido, os professores desempenham um papel crucial ao promover a integração do pensamento computacional no currículo formando alunos competentes, criativos e críticos para solucionar problemas complexos.

Além de promover a mediação do conteúdo, o papel do professor moderno é incentivar o desenvolvimento de habilidades metacognitivas e fomentar a autonomia intelectual dos estudantes. Ensinar os alunos a "aprender a aprender" é fundamental para que eles se tornem aprendizes ao longo da vida, capazes de se adaptar e adquirir novos conhecimentos à medida que enfrentam novos desafios. Ao adotar essa abordagem, os educadores capacitam os alunos a buscar ativamente informações, refletir sobre o próprio processo de aprendizagem e desenvolver estratégias eficazes para alcançar seus objetivos acadêmicos e pessoais.

O uso das TDICs desempenha um papel significativo no suporte ao desenvolvimento do pensamento computacional e da autonomia do aluno. Elas proporcionam ferramentas interativas e recursos educacionais que permitem aos alunos explorar conceitos de forma dinâmica e envolvente, incentivando a experimentação e a resolução colaborativa de problemas. No entanto, a incorporação efetiva destas tecnologias digitais no contexto educacional requer uma formação adequada dos professores. Paradigmas tradicionais na formação docente precisam ser revistos, e programas de capacitação devem ser implementados para habilitar os educadores a integrar as TDICs de maneira pedagogicamente eficaz, potencializando assim o desenvolvimento de habilidades essenciais nos estudantes.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TECNOLOGIAS

O desenvolvimento tecnológico caminha tal qual uma progressão geométrica, enquanto a humanidade está em uma progressão aritmética. Essa afirmação pode parecer um tanto quanto cômica – se compreender a imensidão de

uma em relação a outra – mas essencialmente verdadeira. É notório que nos dias de atuais a tecnologia se tornou imprescindível para a sociedade, assim sua utilização permeia todos os campos, desde a construção civil, até o envio de uma mensagem, o que antes era um telegrama, hoje é uma mensagem de texto que chega em questão de segundos.

Na Educação não é diferente, os alunos possuem acesso a todas as tecnologias, tem em mãos smartphones que, quando conectados à internet, possui uma gama de funções, literalmente dispõem do “mundo nas mãos”. Todavia, sabemos que, em sua grande maioria, os alunos não utilizam para bons fins a tecnologia que lhes são dispostas – mas isso é conversa para outro artigo – mas, cabe ao professor, no ambiente educacional, mostrar os caminhos para a boa utilização dos recursos tecnológicos. Assim, o professor necessita formar-se para mediar os alunos na utilização das TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação), e o ato de “formar-se” passa pela formação continuada, do professor que já atua, e na formação inicial, daquele que está se formando na graduação.

Maurice Tardif (2012) em sua obra relata que é muito importante que em sua carreira o professor seja crítico em relação à sua atuação docente, sempre a reavaliando e estando disposto a aperfeiçoar cada vez mais sua prática. Ele também diz que é importante ao professor ser formado dentro do ambiente escolar, sem desprezar os saberes que ele leva consigo, pois somos seres que possuem experiências positivas e negativas, e elas precisam ser levadas em conta.

Viel (2011) destaca que, “a educação não pode mais restringir-se ao conjunto de instruções que o professor transmite a um aluno passivo”, mas sim, enfatizar o conhecimento do aluno afim que ele desenvolva as habilidades necessárias para viver na sociedade atual. Ressalva também que este é um grande desafio para os docentes, visto que, educar é muito mais do que treinar pessoas para utilizar novas tecnologias, é formar para que ele esteja preparado para lidar com a transformação acelerada que ocorre no conhecimento tecnológico.

Assim, o professor é chamado a ser esse ser ativo propiciando contextos favoráveis para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, uma vez que as TDICs são uma nova maneira de gerar e adquirir conhecimento. A tecnologia é um recurso importante que propicia uma nova dimensão sobre o processo educacional “uma dimensão que transcende os paradigmas não apropriados do ensino tradicional, pontuado pela instrução programada, pela transmissão de informações e pelo treinamento do pensamento mecânico e por meio de algoritmos” (VIEL, 2011).

Não resta dúvidas que a inserção da tecnologia no meio educacional tende a ser muito mais do que uma proposta, ela é uma realidade. Ela possui uma abrangência em todos os domínios sociais, incluí-las no contexto educacional é algo necessário para tornar as práticas educativas mais atraentes para os alunos. Na seção subsequente apresentaremos uma oficina para o ensino de Funções, junto com o desenvolvimento do pensamento computacional, na disciplina de Matemática, uma das áreas de ensino com grande dependência da lousa para seu ensino, tendo então dificuldade de associação entre seus conteúdos e a tecnologia. Com base nos textos de BORBA (2015), que estuda a utilização de tecnologias digitais em educação Matemática, e JAVARONI (2018), que incentiva o uso do pensamento

computacional nas aulas de Matemática, desenvolvemos a oficina da criação de um jogo que tornasse o ensino-aprendizado de funções algo lúdico, em que os alunos entendessem o comportamento gráfico das funções, assim como conceitos matemáticos fundamentais, como domínio e imagem.

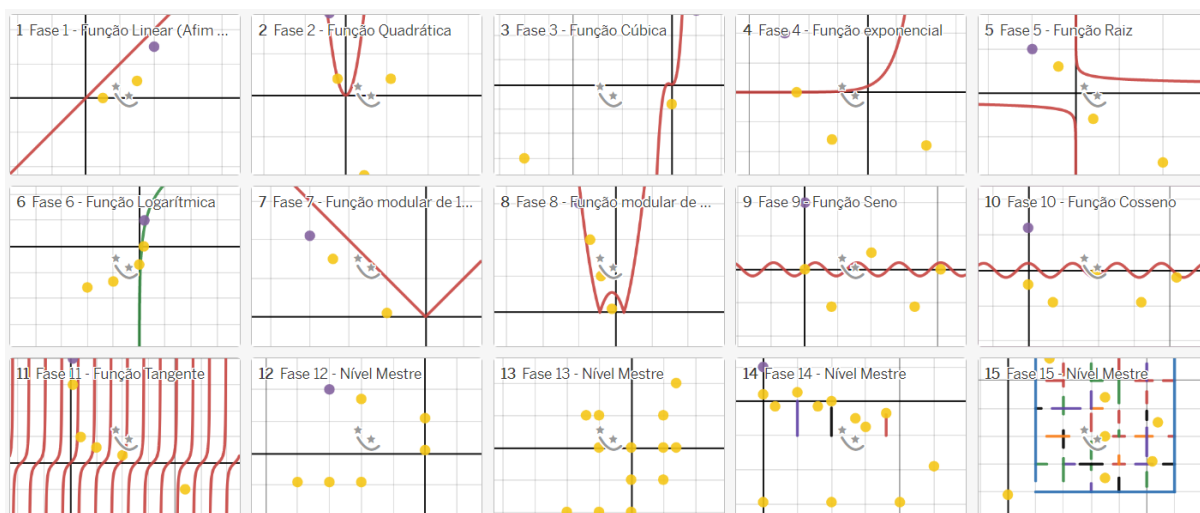
3 JOGO DE FUNÇÕES NA PLATAFORMA DESMOS

No presente, vimos que as barreiras entre professores e tecnologia tem sido rompida, mas ainda existe. Para utilizar a tecnologia é igualmente importante que o professor tenha domínio da plataforma (ou software) utilizado e que também instigue o aluno a querer aprender. O preparo do professor e a disposição em aprender do aluno é fundamental para a construção do ato pedagógico.

O conteúdo escolhido foi o de funções, pois é uma parte do ensino de Matemática que carece de interesse por parte dos alunos, mesmo sendo um conceito com amplas aplicações e inúmeros estudos. Além disso, este estudo fomenta o pensamento computacional, inclusive no raciocínio lógico-dedutivo e Modelagem Matemática, se tornando assim, um componente fundamental para a educação básica.

Pensando nisso foi montada um jogo na plataforma Desmos, cuja mecânica é bem usual. Temos estrelas amarelas espalhadas no plano cartesiano, programadas e localizadas como pontos, e bolinhas roxas que serão lançadas a partir de uma coordenada e cairão. O objetivo do jogo é que os participantes consigam capturar/acertar as bolinhas roxas nas estrelas amarelas. Sendo assim, os alunos precisarão descobrir, em cada fase/etapa do jogo, quais são os valores dos parâmetros da função que irá direcionar as bolinhas roxas ao encontro das estrelas amarelas. Dessa forma de maneira lúdica, estimularemos a criatividade dos alunos e, conseqüentemente, a aprendizagem do conteúdo de função, além de podermos mostrar todo o processo de funcionamento e de construção do jogo. Na Figura 1 podemos ver a interface do Jogo, tal como suas fases.

Figura 1 – Todas as fases do Jogo de Funções na Plataforma *Desmos*



Fonte: produzida pelos autores.

O jogo “Descubra a função: estimulando o pensamento computacional” é um projeto desenvolvido no Software Desmos, aplicado em formato de aula, ou oficina, tendo como seu objetivo estimular o pensamento computacional dos jogadores, para que de forma lúdica, eles aprendam a nomenclatura das principais funções estudadas na educação básica - Função afim, linear e constante; Função quadrática; Função modular; Função exponencial e raiz; Função logarítmica e Funções trigonométricas (seno, cosseno, tangente) - e percebam a diferença entre função e equação e, conseqüentemente, consigam associar as transformações gráficas às mudanças dos parâmetros de cada função, além de saber lidar com mudanças e restrições de domínio e contradomínio das funções.

Com essa proposta, visamos mostrar que é possível integrar conteúdo e tecnologia, implicando em uma forma diferente de apresentar estes conceitos e definições e, implicitamente, as habilidades necessárias adjacentes.

3 PROPOSTA DE OFICINA

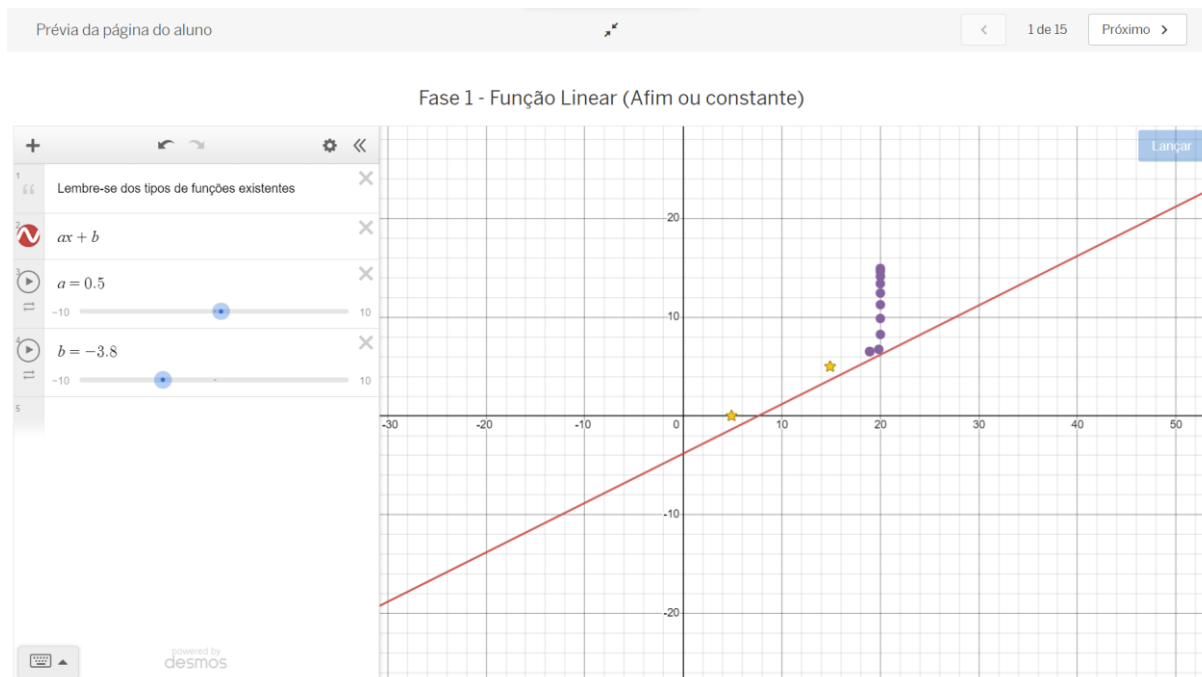
A escolha de aplicação foi a metodologia ativa “Gamificação” que é desenvolvida em duas etapas, a primeira etapa é dada pela programação do jogo e a segunda etapa é de fato jogar o jogo desenvolvido. Em que os alunos que programam devem ser distintos dos que irão jogar, pois eles saberão as soluções.

Para executar essa oficina o docente deverá apresentar aos participantes o software Desmos, e será preciso o uso do celular por parte dos participantes, pois será realizada uma exposição sobre o conteúdo de função, apresentando o conceito do que é função, apresentando a nomenclatura das principais funções e o que são os parâmetros de cada conjunto de funções. Concluindo, o professor poderá disponibilizar o acesso ao jogo para os alunos.

Na plataforma, no decorrer do jogo, cada participante encontrará 11 fases iniciais, em que eles podem modificar apenas o valor dos parâmetros, e nesse movimento, eles poderão perceber as mudanças que são causadas no gráfico da

função (Figura 2). Também analisando a figura, é possível ver que a programação do jogo disponibiliza as variáveis que podem ser alteradas, para valores maiores e menores. A duração dessa etapa será de no máximo 30 minutos.

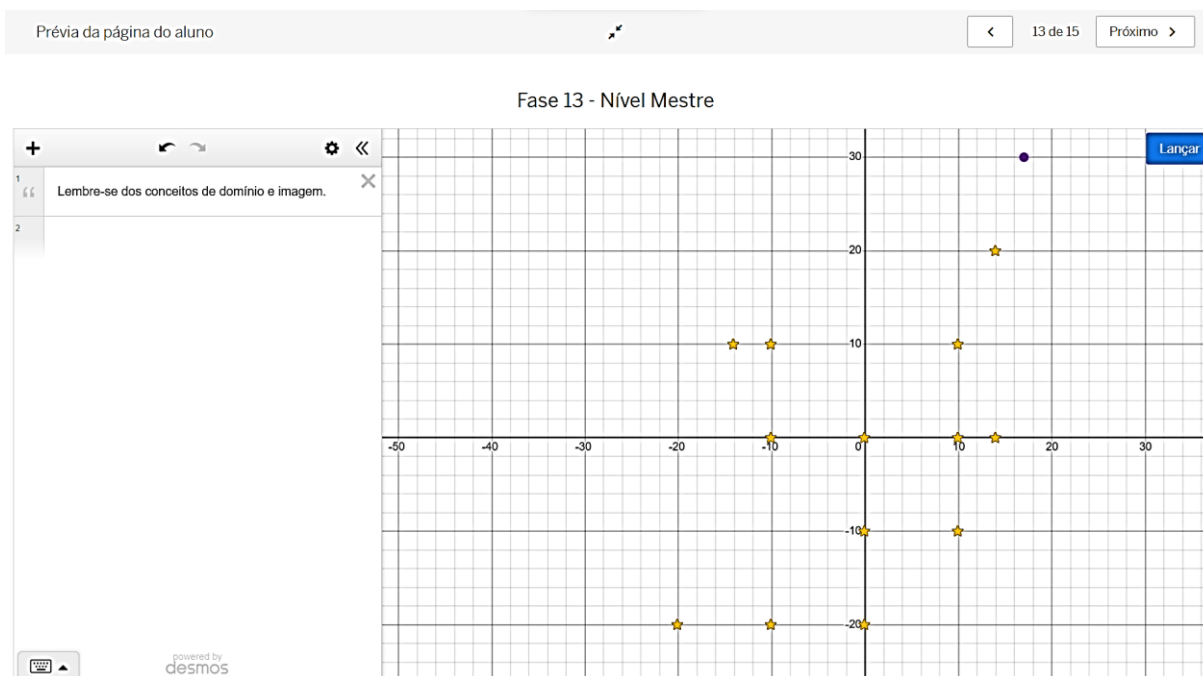
Figura 2 – Fase 1 do jogo: Interface do movimento das bolinhas pelo gráfico da função.



Fonte: Produzida pelo autor.

Finalizado a etapa anterior, apresentação do conteúdo e fases iniciais do jogo, o professor poderá avançar com os alunos para a próxima etapa que é a fase 12 em diante. Essas fases posteriores exigirão que o aluno tenha conhecimento de domínio e imagem de uma função, e é nesse momento que ele precisará programar uma restrição no domínio da função para que ela seja resolvida. Trazendo o questionamento de como solucionar esse problema o professor resolverá a fase explicando como se faz para programar a restrição de domínio no jogo.

Figura 3 – Fase 13 do jogo: Interface da fase em que os alunos devem programar a Função.



Fonte: Produzida pelo autor.

E após a explicação os alunos terão mais 3 fases que mesclarão os conteúdos aprendidos e novos desafios de resolução. Durante toda a oficina o professor deverá orientar, estimular e auxiliar todos os alunos.

4 FORMA DE AVALIAÇÃO

O aluno deve ser avaliado durante todo o processo, desde a sua participação, interação com a plataforma e conhecimento específico do conteúdo abordado. Assim, o professor tem total liberdade para avaliar o processo de seu aluno. Contudo, como uma proposta de atividade propomos:

- i) Separar os alunos em grupos e pedir para criarem fases no software (desafios), para os outros grupos resolverem, e esses grupos devem apresentar sua resolução a todos presentes na aula;
- ii) Metodologia ativa: “Método de resolução de problemas” ou até o “Método de resolução de problemas por estações”, propondo os mesmos exercícios antes e depois da aplicação do jogo, verificando com a leitura, ou apresentação da resolução dos exercícios propostos quais foram as estratégias que os alunos usaram para resolver os problemas e como foi seu desempenho antes e depois da proposta do jogo.

Assim, é possível notar que o desenvolvimento desta atividade requer um tempo e preparo do professor, tal como a interação positiva dos alunos. O uso de Metodologias Ativas e TDICs na educação é algo que tem se tornado imprescindível, contudo, vale salientar que é uma área que requer muitos estudos, visto que a excessiva utilização de recursos tecnológicos, bem como o mau uso de

professores, tem tornado a educação um cenário caótico. Por isso, formação contínua é fundamental para a vida do professor, do aluno e, primordialmente, para a construção da sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca pela melhoria de desempenho dos alunos em Matemática através das tecnologias aplicadas à educação e, por consequência, diminuir o paradigma de que o ensino de Matemática está ligado apenas a lousa e giz, mostrando novas ferramentas que possibilitam o ensino dela, é o grande desafio para o educador matemático. Pode-se observar que é possível utilizar a tecnologia no ensino de Matemática, levando os conteúdos a serem trabalhados para a realidade conectada do aluno e, em conjunto, ensinar outros conteúdos que não sejam puramente matemáticos, como a programação.

A implementação desta oficina proposta já foi realizada pelos autores, e de maneira positiva, obteve-se um aumento no engajamento dos alunos na aula, bem como uma melhora da compreensão do tema e das habilidades atreladas ao conteúdo, o desenvolvimento da criatividade e a prática da multidisciplinaridade. Além disso, é necessário ter a certeza que os alunos são produtores – ou capazes de compreender como produz - e consumidores de tecnologia, assim, para alcançar o aluno, a escola precisa estar incluída numa cultura digital, mas o educador matemático precisa estar consciente que isso também implica aprender matemática (MORAIS, 2017, p. 470).

Existem inúmeros fatores que também afetam o desempenho e dificultam o processo de ensino, nem todos atrelados a sala de aula, mas que acabam afetando nela. A sobrecarga no trabalho, problemas técnicos nas unidades escolares, relações políticas, junto com as jornadas de trabalho que não contemplam esse momento de estudo – de maneira correta - desfavorecem a formação continuada do professor, e esse em muitos casos acaba por culpar a sua formação inicial por não o preparar adequadamente para a docência, implicando-se, possivelmente, em uma das problemáticas mais atuais em relação ao trabalho do professor.

Para se desenvolver corretamente o uso das TDICs em sala de aula, é importante o docente se sentir confortável para agregá-las em sua prática docente. “Professores, em especial os de Matemática, devem ser parceiros na concepção e condução das atividades com TIC (Tecnologia de Informação e Comunicação) e não meros espectadores e executores de tarefas” (VIEL, 2011).

REFERÊNCIAS

BORBA, M. C.; SCUCUGLIA, R.; GADANIS, G.. Fases das tecnologias digitais em Educação Matemática: sala de aula e internet em movimento. 1.ed. ; 1.reimp.- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.- (Coleção Tendência em Educação Matemática).

DESMOS. Disponível em: < <https://www.desmos.com/?lang=pt-BR>>. Acesso em 10 de agosto de 2023.

JAVARONI, S. L.; ZAMPIERI, M. T.. Tecnologias Digitais nas aulas de matemática: um panorama acerca das escolas públicas do estado de São Paulo. Editora Livraria da Física, 2018.

JOGO: Descubra a função: estimulando o pensamento computacional. Disponível em: < <https://teacher.desmos.com/activitybuilder/custom/62632274d6d7600eb54e212d?r=w.hd&lang=pt-BR> >. Acesso em 10 de agosto de 2023.

MORAIS, A. D.; BASSO, M. V. A.; FAGUNDES, L. C. Educação Matemática & Ciência da Computação na escola: aprender a programar fomenta a aprendizagem de matemática?. Ciência & Educação (Bauru), v. 23, n. 2, 2017.

VIEL, S. R. Um olhar sobre a formação de professores de matemática a distância: o caso do CEDERJ/UAB. Tese Doutorado - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Rio Claro, 2011. 218f. Disponível em: http://www.rc.unesp.br/gpimem/downloads/teses/viel_sr_tese_rcla.pdf. Acesso em: 01 de agosto de 2023.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 13 ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. ISBN 978-85-326-2668-4

MULTILETRAMENTO NA APRENDIZAGEM DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: RELATOS DE UMA ATIVIDADE DESENVOLVIDA EM MEIO DIGITAL

Ana Laura Sousa Vitolano
vitolanoals@gmail.com

Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira
sheilafacef@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A *Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Ensino Médio (2019)* – apresenta as competências e os objetos de conhecimento aos quais os estudantes devem ter acesso de forma universalizada. Dispõe que os estudantes devem vivenciar experiências e vivências com práticas de linguagem em diferentes mídias, distribuídas em campos de atuação social múltiplos.

Na BNCC, são mencionadas necessidades de alterações no contexto escolar, para que os jovens aprendam a tomar decisões, fazer escolhas, enfim, resolver problemas demandados do seu cotidiano.

O professor mostra-se como figura essencial na mediação da assimilação e construção do conhecimento. No caso do presente estudo, destaca-se o professor de literatura, que deve transitar entre vários gêneros e, no presente momento, por meio de multimodalidade – do impresso ao digital.

É necessário que os professores trabalhem com letramentos em multimodalidades, vistos na perspectiva de Rojo (2012), pois é imprescindível olhar para quaisquer tipos de conhecimento, a partir da tecnologia. Consideramos os letramentos como a habilidade de ler e escrever, de forma eficiente e dentro das situações sociais, pessoais e escolares, em que se precisa ler, ou quando o indivíduo que escrever em diferentes tipos de texto, suportes, objetivos ou mesmo ao se relacionar junto com diferentes interlocutores, para diferentes funções. Para Rojo (2012), quando tratamos de letramentos temos de ter em vista:

Há algumas décadas, as práticas de letramentos nas escolas alicerçaram-se em atividades de leituras e escritas nas quais se recorria apenas a linguagem escrita como tecnologia [...] a aquisição e o desenvolvimento de outras habilidades de leitura e escrita, dependendo das modalidades utilizadas, ampliando a noção de letramentos para múltiplos letramentos (ROJO, 2012, p. 75).

Os professores e os alunos, ao estarem constantemente expostos a novas tecnologias, como celulares, notebooks e tablets, devem se adaptar e incluir esses novos meios dentro da sala de aula, para que assim consigam acompanhar as novas adaptações do mundo globalizado

No presente estudo, os *letramentos* ou *multiletramentos* são instrumentos, para possibilitar a garantia dos desenvolvimentos humanos e sociais, o estudo está composto por duas partes: uma teórica e uma aplicada, conforme se pode esclarecer no item “Metodologia”.

A partir dessa problemática, construímos as reflexões de como o homem e a sociedade; as leituras de literatura para reflexões e entretenimentos; estudos de literatura, por meio de tecnologias e multimodalidades; articulações dos estudos literários, têm repercussões nos desenvolvimentos humano e social, e aplicações de atividades em letramentos.

As seguintes respostas a esses problemas e as discussões sobre as hipóteses são relevantes para a pesquisa e para a comunidade escolar do ensino básico, para a formação da comunidade no ensino básico e para a formação inicial e continuidade dos professores (ZAPPONE, 2018).

Diante do contexto, podemos chegar ao problema de pesquisa: **qual a percepção de jovens estudantes do ensino médio sobre atividades de multiletramento em literatura, se observadas as multimodalidades trazidas pelo contexto digital?**

A hipótese é de que o contexto digital interage significativamente com o público e pode potencializar o gosto pela leitura literária.

Nesse sentido, o objetivo geral do estudo é discutir o multiletramento no ensino e na aprendizagem de literatura, no ensino médio, a fim de verificar as percepções do público sobre outras possibilidades de leitura, especialmente em literatura, usando o meio digital.

A partir disso foi construída a ideia de um estudo sobre um letramento literários, multimodal, e as formas de obtê-lo em outras práticas pedagógicas. Na *Base Comum Curricular – BNCC* (2019), já é tratado os ensinamentos com textos multissemióticos e multimodais, como pode se observar como esse uso das multimodalidades em textos de gêneros diversos, visa a essa competência que vai sendo desenvolvida e trabalhada pelo professor, a fim de que os alunos se adequem ao hibridismo, a heterogeneidade linguística e ao uso dos meios multimodais emergentes.

Pensamos nos textos multissemióticos, diz-se dos textos que articulam diversas linguagens, verbal, imagens, sons. Quando se diz multimidiáticos, diz-se a necessidade de estudar as manifestações dos textos nos diversos meios: impressos, eletrônicos e digitais. Tanto a questão multissemiótica, quanto a multimidiática exige do professor outras práticas no manejo com os textos, a escola tem o papel primordial de sistematizar esse ensino, mesmo que o mundo ensine.

Para a execução da proposta do estudo dada a sua metodologia, foram planejados três momentos. Inicialmente, foram realizadas pesquisas histórica e teórico-acadêmicas, em livros, dissertações e artigos de periódicos, que trataram de letramentos e letramentos, textos multimodais, literatura e ensino de literatura, nas perspectivas de Rojo (2019), Soares (2021) e Silva e Silveira (2011), dentre outros. Em um segundo momento, foi realizada uma coleta de dados com 101 estudantes do ensino médio de uma escola pública da cidade de Franca/SP, estabelecido o perfil do público e consultada a perspectiva dos jovens sobre leitura e leitura em contexto digital. No terceiro momento, os mesmos participantes de pesquisa foram

solicitados a realizar atividade, para apresentar, por meio de textos digitais, leituras literárias já realizadas por solicitação da escola ou não.

Os resultados da pesquisa possibilitam a socialização para professores que já atuam no ensino médio e que podem refletir sobre a própria prática, nos processos de ensino e aprendizagem de literatura, em contextos multimodais.

2 SOBRE LETRAMENTOS

Os letramentos têm como objetivo desenvolver uma relação com a prática escrita em três âmbitos: trabalho, garantia da cidadania e qualidade da vida comunitária.

E antes de mais nada, é preciso enfatizar que para tratar de letramentos, antes se tem que discutir alfabetização, letramento, para, em seguida, chegar a letramentos, pois se trata de processo histórico, que foi se constituindo, de acordo com as demandas sociais na relação do indivíduo com a prática da escrita.

Assim, inicialmente, para tratar de alfabetização, deve-se considerar a relação da aprendizagem da língua escrita. Em Soares (2021a, p. 241), tem-se que: “[...] a faceta linguística, à qual se reserva a denominação de *alfabetização*, é componente *necessário, mas não suficiente*, do processo de aprendizagem inicial da língua escrita” (grifos da autora).

A autora defende que há necessidade de o indivíduo conhecer o sistema gráfico, articulado ainda com as questões da ortografia, entretanto: “[...] *não é suficiente*, porque não pode desenvolver-se desvinculado das demais facetas, separando a língua escrita de seu objetivo último, que é a compreensão ou expressão de mensagens de diferentes naturezas, e desse modo fragmentando artificialmente a formação da criança leitora e produtora de textos” (SOARES, 2021a, p. 350 – grifos da autora).

Assim, enquanto a alfabetização de modelo tradicional produz indivíduos que dominam o uso do código da escrita, os letramentos procuram trazer esses meios da leitura e da escrita dentro de um meio social, atualmente, significativamente audiovisual. Então, uma pessoa que é analfabeta consegue reproduzir os letramentos ao estarem dentro de um ciclo de leitura de um texto religioso, e pelo fator de estar ouvindo e participando, mostra que ela é letrada, e outras formas que se demonstram esse domínio do letramento é por seguir instruções de um caixa eletrônico ou encaminhar bilhetes com frases simples. O letramento está relacionado com valores e práticas sociais.

Soares (2021) apresenta a questão do letramento na língua portuguesa no ano de 1988, após a referência da linguista brasileira, com trabalhos em aquisição da linguagem, de Mary Kato, em 1986. O termo foi – apresentado ao mundo da educação e começou a ser questionado como fazer a distinguir o letramento da alfabetização.

O letramento é o ato do indivíduo ter relação com as práticas escritas, uma vez que o mundo é imerso dentro dessa cultura letrada, sempre na busca de se adequar nas demandas sociais e globalizadas, na satisfação dos prazeres, do lazer. O ato de ler exige competências distintas, em diferentes lugares sob diferentes condições. A ideia do letramento é trabalhada através da leitura, o ato de buscar notícias e lazer dos jornais, a interação diária com diversos gêneros que são comumente utilizados no dia a dia. O letramento é mais social do que o processo da alfabetização, que pode ser vista como o ato de um indivíduo que sabe ler e escrever, ou seja, sabe dominar o sistema gráfico.

Nesse sentido, Soares (2021) defende o alfabetizar letrando, pois defende a alfabetização como um processo de aprendizagem inicial da escrita, por meio de uma faceta linguística. Mas traz a necessidade das facetas interativa e sociocultural:

[...] que envolve o desenvolvimento de habilidades de compreensão, interpretação, produção de textos, de ampliação de vocabulário, de enriquecimento de estruturas linguísticas, de conhecimentos sobre convenções e valores atribuídos à escrita em diferentes eventos de letramento (SOARES, 2021a, p. 351).

De forma reflexiva, a autora nos relata as discussões por que passaram os estudos sobre letramento. Apresenta-nos “estágios” ou componentes que o vão constituindo no tempo e no espaço e afirma que

uma tentativa mais radical de “desagregar” o letramento dos seus componentes é aquela proposta por autores que, em vez de considerarem o letramento como constituído de “estágios” ou componentes, ou como necessário ser qualificado, argumentam que é mais adequado referir-se a letramentos, no plural, e não a um único letramento, no singular (SOARES, 2021b, p. 81).

Para tratar de letramentos, não se pode deixar de comentar sobre a relação entre a prática de escrita com o desenvolvimento cognitivo. Assim, é preciso considerar o desenvolvimento de capacidades sofisticadas de pensamento através de outros modos, como a simbolização visual, que são da mesma ordem cognitiva que língua (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

Ao prepararmos os alunos para o mundo real, os letramentos se distanciam das questões daquela alfabetização que desenvolve apenas a questão da escrita correta e da fala na forma correta da gramática, que olha, exclusivamente, para o sistema gráfico como algo a codificar ou decodifica. Os letramentos trazem mudança, nesta forma de entender a alfabetização, porque traz, para o contexto, a integração com o social. Quanto mais educação se apresenta dentro da alfabetização, articulada com as questões sociais, e quanto mais conhecimentos se tem, por meio do domínio do código de linguagem, consegue-se mais letramentos.

Rojo (2019) demonstra que, por sermos criados dentro de uma cultura grafocêntrica, e independentemente de sermos pessoas alfabetizadas ou não, somos imersos na cultura escrita, por isso, demarcamos os letramentos como

capacidades de viver e agir com a nossa cidadania e habilidades sociais, que se apresentam em diferentes esferas, como no meio da nossa família, na escola, na igreja e em outros meios. Além de que pela evolução histórica, foi preciso que os letramentos se modificassem.

Os letramentos surgiram, na Inglaterra, denominados *literacy*, que significa “a condição de ser letrado”, um atributo aos que dominam a habilidade de leitura e escrita, e conseguem utilizar em diferentes situações socioeconômicas.

Os letramentos são o uso de tudo o que estudamos durante a formação em alfabetização e na vida. Uma vez letrado, o indivíduo se torna preparado para eventos de letramentos. Podemos considerar os exemplos como ler uma história, declamar um poema, apresentar um slide, então estar preparado para esses letramentos, mas também é quando vamos à padaria e conseguimos identificar um rótulo ou uma mensagem escrita em uma lousa. As bagagens dos nossos aprendizados dos letramentos vêm desde casa, quando aceitamos ou negamos algo, então qualquer pessoa, independentemente do nível de escolaridade, por conseguir se apresentar em sociedade, essa pessoa tem o seu nível de letramento.

E com a evolução da esfera digital, Rojo (1998) discute os letramentos como letramentos múltiplos, em razão do desenvolvimento e da inovação tecnológica, que são demarcados pela aquisição e inserção da tecnologia. Assim, os letramentos múltiplos podem ser apresentados desde os textos, até as formas de vídeos e imagens, os quais têm maiores acessos, por estarem disponíveis pelos celulares e computadores. Para se utilizar de forma efetiva, é preciso desenvolver um bom senso crítico, para a publicação e a leitura do que é divulgado nas redes sociais.

Outro autor que trouxe o fortalecimento básico para os estudos sobre os letramentos veio em um primeiro momento nos anos 60 por influência do educador Paulo Freire, em sua obra “Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra”, em parceria com o autor Donald Macedo, mas por influências do período de repressão a sua pesquisa só voltaria a ter forças nos anos de 1980.

Os letramentos no ocidente, entre os anos de 1970, demarcaram apenas ao espaço do ensino básico, assim com esse trabalho e quando se era pensando em ações voluntárias, visava adultos que não possuíam a habilidade de ler e de escrever, por qualquer das razões como pessoas iletradas. E, nos anos de 1980, esse debate se concentrou em atividades institucionais coordenadas por escolas e por políticas públicas. Os autores Lankshear e Knobel (2011, p. 21) afirmam que: “A educação de letramentos freireano foi um componente integral de uma pedagogia radical e politizada designada com o propósito de estimular a ação para a mudança”.

Como dito anteriormente, Soares (2021) identifica as habilidades de escrever e de ler como questões inscritas dentro do âmbito de uma prática social, e para realizarmos algumas perguntas, para que o aluno consiga demonstrar

totalmente integrado nessas habilidades, percebemos questões que trabalham: Quem escreveu o texto?, Para quem ele foi escrito?, Quando ele foi escrito? Onde ele foi e porque ele foi escrito? As respostas podem orientar para a inserção do estudante no seu tempo e espaço.

E com a evolução da esfera digital, discute-se, por Rojo (1998), o termo de letramentos (ou letramentos múltiplos), que aborda o rápido desenvolvimento e a inovação tecnológica, que são demarcados pela aquisição e inserção da tecnologia, assim ela pode ser apresentada desde os textos, até as formas de vídeos e imagens e tem maiores acessos por estarem disponíveis pelos celulares e computadores, e para se utilizar de forma efetiva é preciso desenvolver um bom senso crítico, para a publicação e a leitura do que é publicado nas redes sociais.

Os letramentos são, enfim, principalmente usados nas ocasiões em que demarcamos o social e tudo o que lemos, conhecemos, como navegar dentro da internet, e dessa forma, cada vez mais nos tornarmos letrados e conseguimos desenvolver o nosso senso crítico, o mostrando cada dia mais no nosso senso crítico e das nossas relações políticas – sociais.

3 LETRAMENTO LITERÁRIO E MULTIMODALIDADE

Os letramentos literários têm como objetivos envolver as práticas sociais que articulam leituras, escutas, ilustrações e outras formas de representações literárias. Essa forma de letramentos tende a buscar algumas condições coerentes, nas quais o sujeito não enxerga a leitura apenas como condição de obrigação, mas sim como uma compreensão e pelo prazer e pelo despertar de uma leitura distinta associada ao prazer estético. Essa condição é levada pelo gostar de ler e o seu processo de aprendizagem.

Diferentemente de outros tipos de letramentos, o letramento literário é um tipo simples, e a sua relação é construída a para que a literatura mesmo de modo indireto não petrifique o indivíduo que a possui e sim a purifique, a sua função existencial a partir disso, busque a leveza enquanto a representação da busca da leveza da experiência humana, permitindo entender quem somos e aonde chegamos.

Dentro dessa perspectiva do letramento literário, vemos o foco nas aquisições das habilidades de ler gêneros literários, mas também na perspectiva da aquisição dessas habilidades de aprender a compreender e ressignificar os textos (SILVA; SILVEIRA, 2011).

Uma das formas de aplicação dos ensinamentos de letramentos literários, é por meio do ensino dinâmico da leitura, com a aplicação de textos na sala de aula, onde se deve estimular a discussão e a análise das questões apresentadas no meio desse texto, de forma a abrir um caminho possível para criar um novo leitor. No ano de 2006, houve uma ruptura desse ensino, o documento das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (BRASIL/ MEC, 2002). Foi validado que o professor deveria

desenvolver atividades básicas no qual por essa direção, o professor busca acompanhar o processo de leitura dos alunos, auxiliando as suas dificuldades, inclusive no que se diz no ritmo de leitura.

Isso possivelmente leva os alunos a conseguirem melhorar o seu nível e ritmo de leitura e, levar o aluno do ensino médio a conseguir analisar os textos de forma global, traduzindo títulos e textos e, dessa forma, impacta a sua sensibilidade. Uma vez que ocorre esse aprofundamento da leitura e divide-se em: contextualização teórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática (VIEIRA, 2015).

Essa ferramenta é variável de pessoa a pessoa, mas ao ocorrer essas formações se torna eficaz, ao que esses fragmentos se integram a vida do leitor e o desenvolvem pela arte cada dia mais como indivíduo da sociedade. Mesmo que muitas pessoas enxerguem a literatura apenas como um apêndice da língua portuguesa, e mesmo que ele não seja de forma direta um leitor a sua condição que é colocada dentro da escola e da escrita começa a ter esse acesso, por meios até mesmo cinematográficos como a telenovela, o rádio e mesmo por personagens icônicas, como por exemplo, Capitu, do livro Dom Casmurro do autor Machado de Assis. O acesso precoce e essa dimensão leva ao aluno no processo de escolarização vincular a sua vida cotidiana e a escola, já que a escola é um espaço que se pode encontrar esses trechos literários, com um mediador, desde os professores, a sala de leitura ou a biblioteca.

A modernização também leva ao acesso mais facilitado, como pdf online, ebooks, e o aparelho Kindle traz um conforto e uma facilidade para os alunos a lerem desde as obras eruditas a leitura de livros contemporâneos. E a ferramenta online pode levar o professor a didática e ter uma maior seleção a essas obras. No momento em que o aluno vincula um valor e uma função a essas obras, torna-se mais fácil entender a obra no seu contexto histórico-social e leva a sensibilizar esse estudante ao mundo. Outra questão importante é como esse leitor se constitui, segundo Santaella (2017), esses leitores ubíquos que são inseridos a constante exposição de dados não buscam ler por causa da demora e do desgaste que pode acontecer nesse processo eles buscam informações rápidas pela internet. A busca de dopamina rápida leva a uma ferramenta do Kindle que demonstra quantas horas faltam para acabar um livro, por isso livros mais complexos, e que, muitas vezes, precisa de uma leitura mais lenta.

Os letramentos literários conseguem apresentar que, por meio da didática e das ferramentas como vídeos e fotos e outros audiovisuais e digitais, torna-se mais fácil o seu acesso e o seu entendimento.

4 UMA VIVÊNCIA NO ENSINO MÉDIO

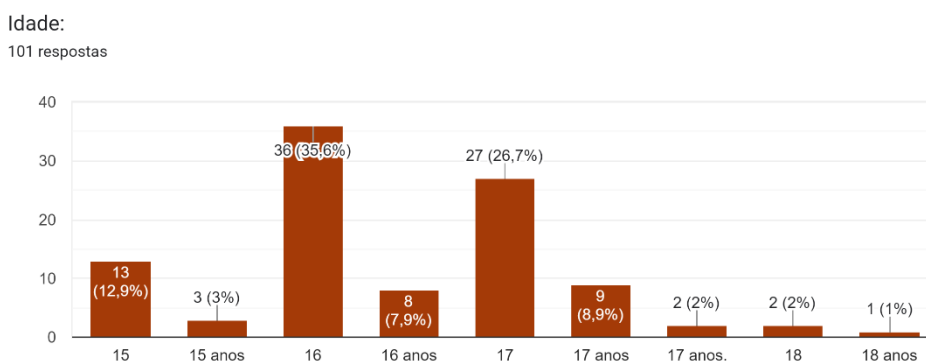
A presente seção tem a proposta de apresentar os dados, constituídos por duas coletas, junto a estudantes do ensino médio da cidade de Franca/SP, de uma escola estadual, a fim de cumprir um dos objetivos específicos da investigação.

A escola objeto de estudo é localizada no centro da cidade, possui um prédio grande, salas grandes e bem ventiladas, com a presença de um refeitório, sala de leituras, biblioteca com funcionamento em uma parte da manhã e na parte da tarde, sala de informática e uma sala de robótica, além do pátio.

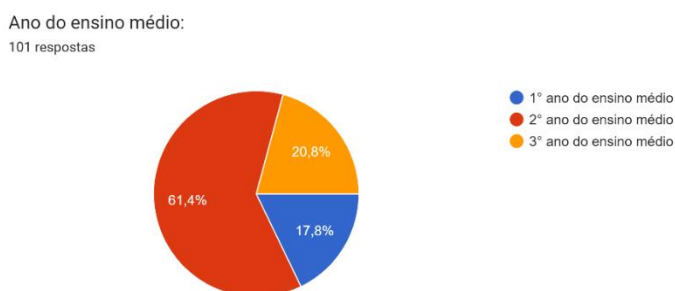
Funciona nos seguintes horários das 07 às 16 horas, com uma pausa para o almoço.

4.1 Coleta de Dados 1 – questionário sociocultural

Os estudantes pesquisados têm idades variantes entre 15 e 18 anos, como o seguinte gráfico:



Essa pesquisa cursa do primeiro ao terceiro ano do ensino médio, somando 101 participantes, como segue:



A primeira coleta de dados foi realizada, por meio questionário do *Google Forms*. Constam seis questões, que passamos a discutir:

Essas perguntas foram pensadas e planejadas para um público que varia dos 15 aos 18, frequentadores do ensino médio (primeiro ano até o terceiro

ano do colegial). A escola que foi escolhida para a aplicação ativa da pesquisa foi uma escola estadual e que é de tempo integral (PEI).

A coleta de dados foi feita de forma individual. Assim, “a idade” teve o objetivo de caracterizar o público pesquisado e por uma ferramenta do próprio *Google Forms* é feito um gráfico mostrando essa porcentagem.

Outra questão: “Ano de ensino médio” teve o objetivo de caracterização desse público.

Quanto à terceira pergunta: “Quantas aulas de literatura você tem por semana?”, por mais que a matriz curricular das escolas estaduais não tenha esse componente curricular, assim denominado, estabelecido, o objetivo era que os estudantes—conseguissem distinguir o componente de língua portuguesa ou produção textual.

Em relação à “quantidade de aulas de literatura”, os alunos responderam uma média de nenhuma aula a 4 aulas. Foi percebido que essa resposta teve a interferência da professora, uma vez que ela explicou que, na matriz curricular, não há o componente curricular de literatura, e sim de Língua Portuguesa, o que se pode observar na seguinte resposta:

“Não há uma aula específica somente para literatura. Há 3 aulas de língua portuguesa na semana, tendo um livro por mês para a leitura”.

Dessa forma, verifica-se que os estudantes associam a literatura com as aulas de Língua Portuguesa e que a leitura de livros faz parte das atividades de literatura. Mesmo considerando a atividade didatizada, ou seja, como uma atividade da escola, existe uma associação com o estudo de literatura.

A questão seguinte foi “Qual o significado de literatura para você?” e pretendia verificar a visão de mundo o que representava. Em síntese, pode-se afirmar que por se tratar de uma atividade ligada às habilidades de leitura, correlaciona-se com arte, emoções e conhecimento, veiculadas por palavras, relaciona-se ao passado que traz lições para o futuro, a literatura está relacionada ao livro, formas de fazer críticas sociais e coletâneas de livros de vários gêneros, o que se pode constatar nas seguintes repostas:

1. *“A literatura é algo muito importante pra nossa cultura, pra entendermos o reflexo do pensamento humano de cada época. É necessário estudarmos para ver nosso passado e nossos novos pensamentos. Como evoluímos na escrita e na comunicação.”*
2. *“Acredito que seja uma crítica social por traz de obras, a literatura é a margem para crítica e para tentar mudar ou conscientizar a sociedade.”*
3. *“Literatura para mim é uma arte, feita a partir de palavras que engloba questões sociais, históricas e culturais.”*
4. *“Ler livros e ser feliz com os livros.”*

5. *“A literatura faz parte da minha vida desde que eu era pequena, é uma forma de escapar de realidade e de viver mil vidas diferentes, a literatura não só me ajuda nesse quesito emocional, como também me ajuda a criar uma visão mais crítica e questionadora. Hoje a literatura para mim, vem sendo minha maior companheira que me ajuda e me transforma a cada dia.”*

6. *“A literatura é uma arte produzida com palavras. Sua definição específica depende de questões diversas, tais quais de ordem social, histórica, cultural etc. A literatura tem papel fundamental na construção do homem enquanto sujeito e cidadão. Ela representa comunicação, linguagem e criatividade, sendo considerada a arte das palavras. A literatura também pode ser um conjunto de textos escritos, sejam eles de um país, de uma personalidade de uma época, e etc.”*

7. *“Um conjunto de obras literárias, com suas diferenças, formas de expressões, sejam elas transmitidas por música, teatro, escultura, arquitetura, livros, entre outros.”*

8. *“Obras literárias de “valor”.*

9. *Para mim a literatura pode ser uma arte de criar textos que englobam vários tipos diferentes de leituras como poesia, prosa, literatura de ficção, literatura de romance entre outros.”*

A habilidade de leitores pode ser demonstrada pela construção e argumentação trazidas nas respostas, pela forma de analisar e demonstrar a própria visão, a presença histórica, social e cultural, além da presença da multimodalidade, uma vez que a literatura pode ser representada em vários contextos.

Em relação à quinta questão: “Qual/Quais os livros de literatura que você já leu?”, pretendia mapear as leituras e o que os estudantes entendiam como literatura.

As respostas a essa pergunta demonstraram dois polos, de um lado temos sete respostas que afirmam não terem lido obra alguma e, por outro, há uma parcela, em que uma pessoa respondeu que leu 15 livros. Os livros em sua maioria pertencem a cultura erudita, com a forte presença de nomes como “Machado de Assis e Clarice Lispector” e livros contemporâneos. Seguem os livros lidos pela estudante:

1. *“O diário de Anne Frank”, escrito por Anne Frank;*
2. *“ Os miseráveis”, escrito por Victor Hugo;*
3. *“Caixa de pássaros”, escrito por Josh Maleman;*
4. *“Malonie”, escrito por John Maleman;*
5. *“O colecionador”, escrito por John Fowles;;*
6. *“A revolução dos bichos”, escrito por George Orwell;*
7. *“O meu pé de laranja lima”, escrito por José Mauro de Vasconcelos;*

8. *“A garota do Lago”, escrito por Charlie Donlea;*
9. *“1984”, escrito por George Orwell*
10. *“Don Quixote”, escrito por Miguel de Cervantes*
11. *“O diário de Bitita”, escrito por Caroline Maria de Jesus*
12. *“Dom Casmurro”, escrito por Machado de Assis*
13. *“Quinca Borbas”, escrito por Machado de Assis*
14. *“Mulherzinhas”, escrito por Louisa May Alcott*
15. *“Assassinato no expresso Oriente”, escrito por Agatha Christie*

Quanto à sexta e última questão: “Você já fez leituras de literatura pela internet? Pelo computador, pelo tablet, pelo celular” teve o objetivo de analisar o uso integral da tecnologia, por meio de ferramentas utilizadas no cotidiano como o celular, ou usar aparelhos que são feitos para a leitura de ebooks, como o “Kindle”. Foi analisada a quantidade de leitores que leem ou já leram, de forma online, tendo 24 pessoas que relatam não ter lido ou não terem tido uma boa experiência com literatura online, em oposição as 77 pessoas que falaram que já leram de forma online. Dessas 77 pessoas, 6 utilizam o aplicativo Kindle pela acessibilidade e conforto, já que é um aparelho preparado para a leitura, desde a sua aparência, a forma pela qual a luz é projetada. Nesse caso, observa-se que a família concede respaldo à habilidade de leitura de seus membros, valorizando-a.

Cite aqui algumas falas de estudantes.

Uma das grandes reclamações dos alunos é derivado por causa do desconforto ou pela falta de adaptação pelas telas, e que assim preferem a leitura do livro físico, pela experiência e o apego ao papel, mostrando serem leitores contemplativos (SANTAELLA, 2017). Outra parcela demonstra ser leitores imersivos (SANTAELLA, 2017) e reclama pelas distrações vindas de aparelhos eletrônicos, mas dependendo da situação eles leem por PDF. Por último, há os leitores ubíquos (SANTAELLA, 2017), que buscam e gostam de ler pela facilidade e pela acessibilidade ao meio digital.

4.2 Coleta de Dados 2 - aplicação de atividade

A segunda parte dessa pesquisa, ou seja, na segunda coleta de dados, foi feita a aplicação de uma proposta da atividade, que correlacionasse o letramento literário com as modalidades digitais, na produção de um post, um blog, uma notícia, entre outras formas, quando o estudante deveria desenvolver, a partir de uma obra ou de um autor, como pode ser visto no apêndice B. A atividade deveria ser feita no período da aula de 50 minutos e seria feita em grupo ou de forma individual.

A aplicação da atividade ocorreu na parte da manhã, e em conjunto com a professora de Língua Portuguesa, percorremos as três salas pesquisadas. A primeira sala foi de um segundo ano, quando, em um primeiro momento, foi explicado sobre o tema da pesquisa e a importância dela. A sala se mostrou bem

solícita à proposta e logo se iniciou as atividades. Foi encaminhado um link do *Google Forms* para a professora e ela encaminhou no grupo individual da sala desses alunos e após a rápida resposta, eles se reuniram e começaram. E em todo esse processo, a professora pontuou sobre uma atividade realizada sobre o gênero da internet.

A entrega dessa atividade deveria ser feita no e-mail da pesquisadora.

Na segunda sala, onde a aplicação da atividade foi realizada, era do terceiro ano do ensino médio, observa-se que as respostas às atividades se referem às produções dos livros que irão cair nos principais vestibulares do estado de São Paulo.

Na sala do primeiro ano do ensino médio, observou-se a dificuldade para a escolha da obra, e os autores clássicos se mostraram menos presentes, talvez por ser o primeiro, contanto com alguns autores novos.

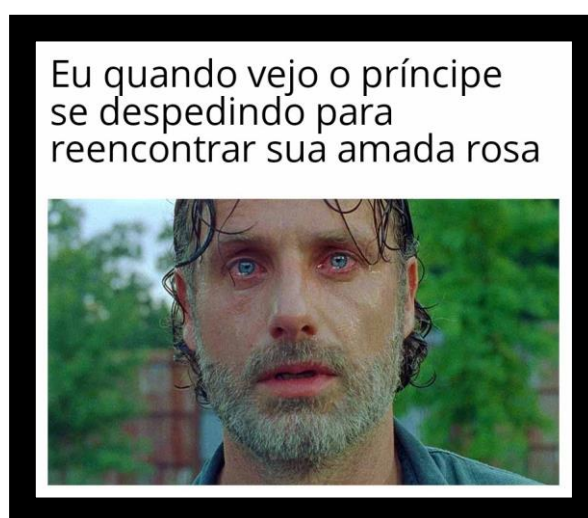
Foram entregues 15 atividades, 3 da primeira série, 10 da segunda série e 2 da terceira série. São analisadas algumas dessas produções no item seguinte.

4.2.1 Resultados das Atividades

Pode-se afirmar que as produções tiveram duas características significativas, pois todas as produções tiveram recursos visuais e textuais, como algumas produções que podemos ver:

Produções do primeiro ano do EM:

Figura 1 – Produção – Pequeno príncipe



Fonte: elaborada pelos estudantes pesquisados.

A imagem faz referência ao livro “Pequeno príncipe” escrito por Antoine de Saint- Exupéry e faz referência ao gênero de meme dentro do formato de um post de Instagram, apresentando recursos visuais e textuais.

Produções do segundo ano do EM:

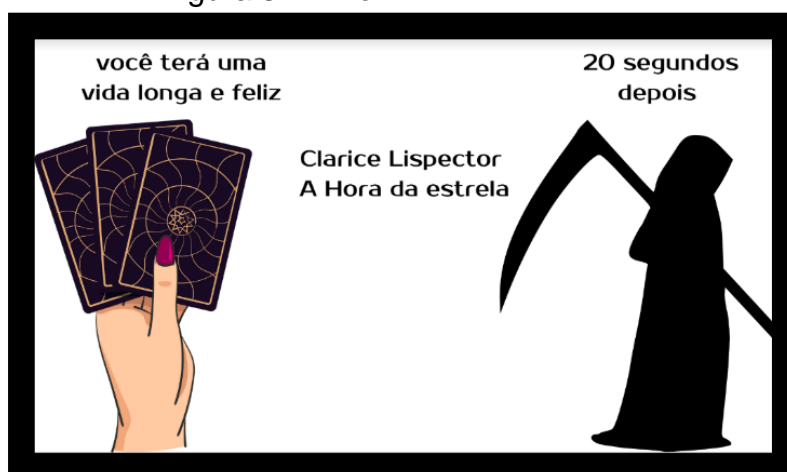
Figura 2– Livro “Por lugares incríveis”



Fonte: elaborada pelos estudantes pesquisados.

A figura 2 faz referência ao livro “Por lugares incríveis” escrito por Jennifer Niven, usando aspectos apenas visuais a fim de construir uma arte das personagens, cada imagem traz um aspecto da obra

Figura 3 –Livro “A Hora da Estrela”



Fonte: elaborada pelos estudantes pesquisados.

A Figura 3 faz referência ao livro “A Hora da estrela”, escrito por Clarice Lispector, empregando o gênero do meme e com recursos visuais traz um humor a leitores prévios da obra.

Figura 4 – Livro “Noite na Taverna”

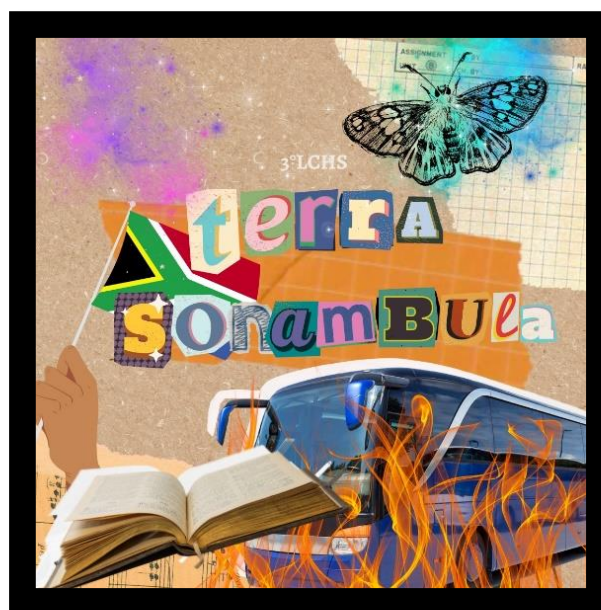


Fonte: elaborada pelos estudantes pesquisados.

A Figura 4 faz referência ao livro “Noite na taverna”, escrito por Álvares de Azevedo, fazendo referência gênero jornalístico e com recursos verbais a notícia, de forma íntegra, apresentando apenas palavras, com título em vermelho, para chamar a atenção.

PRODUÇÕES DO TERCEIRO ANO DO EM

Figura 5–Livro “Terra Sonâmbula”



Fonte: elaborada pelos estudantes pesquisados

A Figura 5 faz referência ao livro “Terra Sonâmbula”, escrito por Mia Couto, fazendo uma arte com referências diretas ao livro, buscando, por meio da curiosidade, atrair o leitor.

4.3 Aprendizagens em Letramentos Literários

O ensino de literatura desenvolve a formação do indivíduo. Buscando recursos lúdicos, ele consegue desenvolver situações que causam, de forma indireta, uma identificação própria e comportamental, muitas vezes ocorre de ser lido momentos e atitudes que repudiamos por nos comportarmos da mesma maneira. E essa ressignificação pode ser apresentada pelo educador. Calvino (1993) apresenta que as escolas têm um papel fundamental pelo desencanto da literatura dos alunos e pela imaturidade apresentada na juventude faz com que posteriormente uma releitura ocasionada pela vida seja marcante e traga uma relação duradoura com a construção dos “seus” clássicos:

Exceto na escola: a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os "seus" clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola (CALVINO, 1991, p. 10).

No momento em que ocorre a descoberta pelo livro e a epifania individual, é enxergada maravilha no mundo interior, ao trabalhar com o espaço lúdico, ideia defendida pelo psicanalista Winnicott, vem ampliando e alimentando a capacidade do amadurecimento empático, a literatura como uma das formas de arte, pode ser trabalhada como uma ferramenta de conquista, e como um ingrediente essencial para uma sociedade democrática.

Retomando a importância dos letramentos literários dentro das escolas, ao apresentar objetos dentro de um grupo de alunos e trabalhando um desligamento da realidade, o jovem acaba desenvolvendo a imaginação, como uma forma de encontrar tudo o que é fora do seu alcance, então essas discussões devem apresentar materiais sociais e históricos que remetem a soluções viáveis e conscientes, uma mudança de um todo começa por uma pessoa, e os seus direitos podem ser aprendidos e reivindicar pelos direitos humanos, a educação é a principal ferramenta de mudança de visão do mundo.

Dessa forma, essas duas questões são trabalhadas, a literatura constrói o caráter do indivíduo e continua marcando independentemente da sua fase, reforça que cada leitura traz uma nova visão sobre o mesmo livro e isso redescobre algo já existente ou uma nova forma sobre esse assunto.

A constante insignificância das pessoas e a sua humanidade pelo bombardeio de informações da grande mídia, constrói uma ideia e uma ideologia manipulada e aceita por uma grande parcela da sociedade, a literatura em

contravenção constrói algumas vezes de forma seca ou irônica uma sátira do porquê ser contra isso, em exemplo. A obra 1984, escrita e publicada em 1948, por George Orwell, mostra essa impotência e controle de forma opressiva pelo ministério da verdade, que manipulava tudo o que acontecia no mundo exterior, e como o acesso a obras e as palavras são limitadas por um governo autoritário, mesmo, de forma excessiva, a distopia retoma a ideia de que quanto mais acesso e facilitação se tem a educação e a arte, mais podemos mudar e revogar a nossa realidade. A literatura é e sempre foi a forma mais sensível e mais madura da nossa consolidação como indivíduo e como um ser essencial do coletivo. O nosso humano e a nossa forma social sempre vão ser um reflexo do que nós pensamos e nos comportamos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomamos que o objetivo geral inicial é refletir sobre as aprendizagens de literatura no ensino médio, por meio do trabalho com letramentos em multimodalidades, a fim de verificar as possibilidades sobre as possíveis repercussões nos desenvolvimentos humano dos estudantes social das comunidades.

É possível inferir que os estudantes pesquisados tiveram facilidade para transpor as leituras, sejam elas da modalidade impressa ou digital, para gêneros da internet, especialmente posts de Instagram.

Observa-se a correlação de gêneros nas produções dos participantes da pesquisa. Assim posts relacionados com capas de livros, com o gênero jornalístico, memes, slideshares (infográfico), filmes etc.. A correlação faz com que o indivíduo associe as informações trazidas pela leitura com o seu mundo real é uma memória sobre a leitura e/ou literatura.

Salienta-se que os resultados de pesquisa demonstram uma preferência do estudante pela modalidade impressa, apesar de considerar a modalidade digital acessível e democrática.

Para responder ao problema da pesquisa, pode-se considerar que práticas docentes que correlacionam leituras/literaturas com os meios digitais são significativas, pois interagem com o indivíduo, seu tempo e espaço. Os professores podem propor atividades para que gêneros discursivos possam ser propostos e gêneros discursivos possam ser proposto e transpostos para o cotidiano dos seus estudantes.

A educação, no ensino e aprendizagem de literatura, seguramente, desenvolve o indivíduo em questões pessoais e sociais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Diretrizes Curriculares Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2002.

_____. *Base nacional comum curricular: ensino médio*. Brasília: MEC, 2019.

CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos?* São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. *Letramentos*. Campinas: Unicamp: Edições 1, 2020.

ROJO, Roxane. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 1998.

MOURA, EDUARDO; ROJO, Roxane. *Letramentos, Mídias, Linguagens*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SANTAELLA, Lucia. *Redação publicitária digital*. Curitiba: editora intersaberes, 2012.

SILVA, Antonieta Mirian de O.C., SILVEIRA, Maria Inez Matozo. *Leitura para fruição e letramento literário: Desafios e possibilidades na formação de leitores* In.: VI EPAL – Anais, 2011.

SOARES, Magda Becker. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2018.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. São Paulo: Autêntica, 2021a.

_____. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2021.

VIEIRA, H. de F. S. C. Letramento literário - um caminho possível. *ArReDia*, [S. l.], v. 4, n. 7, p. 117–126, 2015. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/arredia/article/view/4307>. Acesso em: 9 jun. 2023.

ZAPPONE, Mirian H. Y. Literatura na escola brasileira: história, normativas e experiência no espaço escolar. *Estud. Lit. Bras. Contemp.*, n. 54, ago. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/elbc/a/sLGPHCVLsfTfqqL8ym5ZwQn/#>. <https://doi.org/10.1590/10.1590/2316-40185421>. Acesso em: 12 jul. 2023.

A RELAÇÃO DA CULTURA ORGANIZACIONAL E O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS EM SALA DE AULA: CAMINHOS PARA CONTRIBUIR COM O ODS 4

Débora Nogueira Turazza
adv.deboranogueira@gmail.com

Marinês Santana Justo Smith
marjustosmith@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

As relações humanas estão constantemente enfrentando mudanças e tendo que se adaptar ao mundo cada vez mais globalizado e informatizado, o que vem provocando diversas transformações no cotidiano das pessoas e demandas nos processos de gestão das organizações.

As formas de se comunicar e de se relacionar também devem acompanhar essas transformações. A cultura organizacional é vista como fator responsável por congregar os comportamentos, hábitos, valores éticos e morais, as crenças, e as políticas internas e externas dentro de uma organização, independentemente da área de atuação, inclusive de extrema importância também na gestão das instituições de ensino. Possuir e desenvolver uma cultura organizacional promotora de inovação e colaboração é essencial para as organizações obtenham sucesso êxito em seu ramo de atuação.

Na seara da educação, tem-se visto que, cada vez mais, os profissionais devem estar preparados para, além de enfrentar e acompanhar constantes transformações do contexto social, exercerem com primor o seu papel no processo de ensino-aprendizagem, junto aos alunos que, também são impactados pelos valores e crenças que constituem a cultura organização da instituição de ensino, que valoriza ou não as inovações metodológicas.

As discussões destacam que o aprendizado promovido através de metodologias diferenciadas, proporciona aos alunos uma maior autonomia, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades, criação de um maior senso de responsabilidade, autonomia, empatia com o próximo e capacitando-o para que aprenda a se portar de forma crítica e cidadão e assim, caso necessário, intervir na sua própria realidade. Isso porque, estudos demonstram que a aprendizagem ocorre significativamente, a partir do momento que ela faz sentido para o aluno, enquanto receptor do conteúdo.

Os gestores e professores devem estar atentos a essa nova demanda de inovação no processo ensino e aprendizagem e procurar não apenas pautar-se no ensino tradicional, no qual a função de mero transmissor do conhecimento era suficiente e, procurar fazer uso de metodologias de ensino que propiciem um aprendizado eficaz e contínuo.

Neste cenário, o aluno amplia suas possibilidades de uma maior liberdade para criar, errar e aprender e autonomia para aprender de forma contínua, para pesquisar e apropriar-se de saberes que promovam a sua formação técnica e cidadã. Para tanto, as organizações escolares precisam de uma gestão pedagógica que forte que estimule a classe docente à adoção de práticas metodológicas

diferenciadas em sala de aula, como forma de investir em uma educação de qualidade aos seus alunos.

Diante do exposto, ergue-se o seguinte problema de pesquisa: como a cultura organizacional impetrada na gestão escolar pode ser um empecilho ou fortalecedor das inovações pedagógicas e do papel corpo docente como protagonista em novas formas de construção e transmissão de conhecimento no processo ensino e aprendizagem para enfrentamento das transformações globais e informacionais que estão ocorrendo na sociedade?

Para buscar entendimento da questão levantada, foi delimitado o objetivo geral que é discutir a relevância da cultura organizacional nos ambientes escolares para a disseminação do uso de metodologias ativas nas salas de aulas para contribuir com um ensino inovador, atraente e com vistas a assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos.

Pressupõe-se que, dissertando sobre a cultura organizacional e avaliando a sua relevância para adoção de novas estratégias de ensino nas instituições de ensino, bem como analisar o papel das metodologias ativas para o processo ensino-aprendizagem possa contribuir para o alcance de uma educação de qualidade e inclusiva como preconiza o ODS 4 da ONU. Ainda permite, traçar um paralelo para o fortalecimento de uma cultura organizacional nas instituições de ensino que valoriza, em sua gestão, estratégias e atitudes voltadas para inovação e qualidade na dinâmica ensino e aprendizagem.

Assim, para alcance do objetivo geral proposto, o trabalho contempla uma discussão teórica, com base em pesquisa bibliográfica, dos temas Cultura Organizacional nas instituições de ensino, as metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem e, por fim a relação da dinâmica entre a cultura e as novas metodologias de ensino-aprendizagem com a proposta do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS 4) que trata das questões da educação de qualidade e promoção de aprendizagem ao longo da vida para todos.

2 CULTURA ORGANIZACIONAL NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

Os impactos das transformações causadas pela globalização, no homem e nas relações interpessoais, vêm desenvolvendo um cenário competitivo cada vez maior nas organizações, independentemente de seu ramo de atuação, fazendo com que se destaque aquelas com maior capacidade de adaptação as mudanças e que possuam uma cultura organizacional forte.

O mundo vem passando por profundas transformações, onde temas como a globalização, flexibilização, competitividade e novas formas de organização do trabalho têm ocupado lugar perante os estudiosos do assunto (PIRES; MACEDO, 2006).

A palavra cultura, em seu termo propriamente dito, pode desencadear discussões acerca de todo um processo de análise particular de sua formação principalmente quando se leva em conta a sua essência, suas dimensões simbólicas e as suas diferentes formas de gerir. (ALVES; DUARTE, 2014). Já o termo cultura escolar trata-se de um termo de difícil conceituação devido a sua abrangência e às variadas abordagens teóricas (CUNHA; CUNHA, 2016).

A cultura de uma organização escolar, como um processo de construção interativa e dinâmica, desenvolve-se historicamente com base em fatores

multidimensionais (TORRES, 2005), sendo que por estas questões é que cultura organizacional escolar, ainda é complexa. Os diferentes interesses pessoais se atritam entre si e as influências de autoridade e poder, determinadas pelas dimensões hierárquicas, e suscetíveis a agentes como o governo e a comunidade, se transformam em uma situação desarticulada, comprometendo a coordenação da atividade educativa (PIETROSKI, 2013).

De acordo com Cunha et al. (2016, p. 7):

A cultura da escola, expressa por meio de crenças, valores, comportamentos e atitudes, partilhados na interação dos sujeitos em seu cotidiano de trabalho, pode revelar as formas de conceber e pôr em prática os procedimentos de gestão desenvolvidos em uma dada instituição escolar. Com efeito, as normas estabelecidas pelos sistemas de ensino estão sujeitas à interpretação dos atores que compõem a comunidade da escola.

As orientações acerca das políticas educacionais, tiveram início no Brasil a partir dos anos de 1990, ocasião em que começou a surgir transformações nas formas de conceber a gestão escolar, principalmente em decorrência dos princípios baseados na gestão democrática, determinados pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), fazendo com que fossem implementadas novas práticas nas escolas.

Dentre as práticas de na gestão escolar que fazem diferença em relação ao desempenho dos alunos, observamos questões como a capacidade de liderança dos dirigentes, sobretudo do diretor; a gestão participativa; a organização do ambiente; as relações entre os sujeitos escolares, dentre outros fatores. Assim, a gestão escolar pode favorecer a criação de uma cultura organizacional que resulte em melhores resultados escolares, sendo que a equipe gestora pode modificar as rotinas de forma a contribuir para uma mudança cultural na escola, a partir de percepções, modos de pensar e agir, práticas, próprias da cultura já existente na instituição (LIBÂNEO, 2008).

O ser humano não vive isoladamente, mas sim, em contínua interação com seus pares e em seu ambiente de trabalho, sendo que essa conexão entre as pessoas, ou seja, as interações humanas, faz com que ambas as partes se envolvam mutuamente, influenciando assim a atitude que a outra irá tomar, e vice-versa (PRAZERES; FADEL; SMITH, 2011). Portanto, no âmbito escolar, para o acompanhamento dessas mudanças, que ocorrem a todo o momento é significativo o papel da classe docente, bem como da equipe pedagógica e administrativa da instituição de ensino.

Importante pontuar que, a natureza das instituições escolares é social e não pode ser desarticulada, pois os seus agentes possuem interesses pessoais, crenças e expectativas, que se sobrepõem à função e aos interesses coletivos, a serem observadas e respeitadas quando das intervenções no cotidiano escolar (PIETROSKI, 2013). O capital intelectual é um dos grandes responsáveis pelo sucesso das organizações, ainda que a tecnologia tenha assumido um papel significativo nos resultados e a inteligência competitiva, dentro da sociedade do conhecimento é uma ferramenta valiosa, na qual, pessoas, empresas e governos estão fazendo uso para conseguirem se manter competitivos em ambientes cada vez mais globalizadas (MARCIAL; GRUMBACH, 2005).

Em uma organização, a quebra de paradigmas resulta em uma nova e adaptada cultura, sendo importante destacar que sua evolução deve ocorrer naturalmente, ou seja, não tem que ser imposta ou instituída abruptamente, sendo

que diferentes leis, costumes, normas, rituais e valores devem ser introduzidos de forma repentina pois, quando se tenta mudar de uma hora para outra, a sua base de comportamento, o ser humano tende a resistir. (ALVES; DUARTE, 2014).

Para o antropólogo, sociólogo e filósofo francês, Edgar Morin, em sua recente obra acerca das lições da COVID-19, mudanças são construídas através de um longo e histórico trabalho, nos três níveis da consciência, o inconsciente, o subconsciente e o consciente, com base no que acreditamos e almejamos fazer parte (Morin, 2020). Em suas palavras (2020, p. 22): “Mudança de paradigma é um processo longo, difícil, caótico, que esbarra em enormes resistências das estruturas estabelecidas e das mentalidades”.

As políticas públicas educacionais vêm valorizando a gestão escolar como forma a contribuir significativamente para a melhoria dos resultados da aprendizagem dos alunos (CUNHA; CUNHA, 2016), razão pela qual para o bom desempenho de sua função dentro da organização escolar e contribuição enquanto formador de conhecimento desses alunos, é necessário que o profissional da educação busque constantemente novos conhecimentos no decorrer de sua vida profissional.

Neste contexto, a implantação de cultura organizacional nos ambientes de ensino, pode se mostrar como fator indispensável e essencial garantir uma educação inclusiva e equitativa, de qualidade e capaz de promover a aprendizagem ao longo da vida para todos, nos termos dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU).

A educação é um pilar essencial para o desenvolvimento de um país e neste atual cenário de crise, a concepção de desenvolvimento como crescimento econômico vem começando a dar sinais de esgotamento, identificando-se a necessidade de repensar o sentido atribuído à ideia de desenvolvimento e as estratégias para conquistá-lo (THEIS, 2020). Dentro de um cenário marcado pelas desigualdades, a aprendizagem e o desenvolvimento, precisam ser reconhecidos como fundamentais para a construção de um projeto social futuro (SOUZA; DAINEZ, 2020), sendo que dentre essas adaptações, o uso de metodologias ativas devem ser enxergadas como intervenções transdisciplinares nas práticas educacionais, incentivadas pela gestão pedagógica através de uma cultura organizacional forte e bem planejada e executada, como investimentos para estimular as competências e habilidades desejadas nos discentes, contribuindo para sua adequada formação.

Assim, as concepções e práticas de gestão, partilhadas entre os atores do ambiente escolar (professores e gestores) estão associadas, também, à integração entre os mesmos e associada à participação de todos nas tomadas de decisão, por conta de uma cultura construída através dos tempos em torno de determinados valores, contribui para que o foco não seja somente nas metodologias oriundas do ensino tradicional, contribuindo para a qualidade na formação de seus alunos e contribuindo para o alcance do desenvolvimento sustentável proposto pela ONU.

3 METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

O conceito de educação vem evoluindo e ultrapassando os limites de tempo e de espaço. (RIBEIRO; FREITAS; SILVA, 2021). O modelo tradicional de educação sempre foi, por muitos anos, baseado em um único foco, centrado na figura do professor como principal personagem dentro do processo educacional.

Neste modelo tradicional, não eram relevantes perspectivas baseadas na forma como os alunos constroem o seu conhecimento, sendo o formato da aula focado apenas na figura do docente, que ministrava o conteúdo e o conhecimento aos alunos, considerados tão somente agentes passivos (MONTEGUTI, 2021). Em sínteses, nesta metodologia tradicional de ensino, o professor transmitia o conteúdo aos alunos, que apenas deveriam ouvir, associar e absorver.

O ensino tradicional sempre foi pautado em aulas meramente expositivas, nas quais o professor faz o uso de recursos visuais que não propiciam uma concreta interação com o aluno, como por exemplo: quadro negro e giz, retroprojeter, data show, entre outros, o que tem trazido uma série de reflexões quanto ao fato de se tratar de uma metodologia que possa não proporcionar uma aprendizagem inspiradora, capaz de possibilitar uma reflexão e conseqüentemente uma melhor absorção do conteúdo. Essa abordagem educacional tradicional não contribui para a formação de indivíduos críticos, criativos e autônomos intelectualmente, o que resulta em um desenvolvimento limitado e mecanicista que concede um raso espaço para a construção de um processo educativo mais amplo e conseqüentemente voltado para a resolução de problemas (REIS; et al, 2005). O aluno deve ser estimulado a aprender como conduzir a vida em um mundo no qual a rapidez das mudanças, aliada aos fenômenos decorrentes da globalização, requerem um alto grau de competitividade, ensejando inclusive em uma busca por uma educação empreendedora. (RIBEIRO; FREITAS; SILVA, 2021).

Estudos apontam que o emprego de metodologias ativas em sala de aula, podem ser enriquecedoras para o aluno, facilitando o aprendizado, uma vez que o aluno passa a possuir uma maior liberdade e autonomia para errar e aprender, criar, pesquisar e apropriar-se de saberes que promovam a sua formação, inclusive cidadã. Essas metodologias ativas, enquanto processo de aprendizagem, colocam o aluno a explorar o conhecimento de forma ativa, estimulando a busca por respostas a diversos problemas, possibilitando que se coloque em prática, sua capacidade de exame e reflexão. (RIBEIRO, FREITAS; SILVA, 2021), razão pela qual vêm sendo estudadas por diversos autores e idealizadas atualmente por alguns professores, como uma estratégia de ensino e como forma de contribuição ao desenvolvimento de habilidades no corpo discente.

O processo de aprendizagem se desenvolve a partir do momento em que ele passa a ter um significado para o aluno, passando a ter um sentido que fará com que dificilmente este esqueça o que aprendeu, razão pela qual ao se envolver em uma atividade voltada para a construção de seu conhecimento, ele a analisa, extraíndo dela uma descoberta e aplicando suas próprias conclusões. (REIS et al, 2005), razão pela qual, visando uma maior interação entre os alunos e objeto de estudo, novas metodologias de ensino são cada vez mais frequentes no cenário educacional em geral (MONTEGUTI 2021).

São consideradas como metodologias ativas na educação, ações como aulas práticas, inclusive de campo, inserindo o aluno em um ambiente capaz de provocar nele uma interação, bem como analisar fenômenos e resultados durante o processo de estudo, propor trabalhos em grupo, favorecendo o debate, o respeito a opinião alheia e a construção de críticas, desenvolvendo habilidades relacionadas a organização de informações e uma contextualização sobre o tema a ser analisado, debatido e estudado; a realização de seminários, individuais, nos quais o aluno exerce o papel de transmitir o conteúdo estudado ou em grupos, oferendo um tema para ser investigado, estudado e posteriormente levados os resultados obtidos aos

demais colegas, por meio de apresentações, exposições ou de uma simples atividade de conversação. Podem ser utilizados jogos e dinâmicas que estimulam a compreensão de um ambiente, do assunto ou para estimular as competências socioemocionais nestes alunos, simulações, que levam ao estudo e ao desenvolvimento de ações dentro de um ambiente controlado e sem riscos reais e cujo o objetivo é avaliar algumas situações e as consequentes reações que podem ocorrer ou não, entre outras técnicas porventura possam a ser desenvolvidas pelos professores, dentro ou fora da sala de aula. Também pode se desenvolver projetos, sendo uma metodologia pela qual os alunos se envolvem em tarefas e/ou desafios para solucionar um problema ou realizar um projeto, estabelecendo uma conexão com suas vidas e/ou com o ambiente de trabalho. (MONTEGUTI, 2021).

As céleres e contínuas transformações da sociedade contemporânea urgem uma exigência de um novo perfil docente, sendo necessário repensar a formação desses professores, baseando-se na diversidade dos saberes essenciais à sua prática, compondo assim, a racionalidade técnica de um fazer instrumental na esperança de ressignificá-la, valorizando os saberes já edificados, com base numa postura reflexiva, investigativa e crítica (DIESEL; SANTOS; NEUMANN, 2017). O sistema educacional tradicional pauta-se quase que unicamente com o aprender a conhecer e ainda que este modo de avaliação possa ser considerado necessária em um momento inicial do processo de ensino, tranquilamente se mostra plenamente insuficiente se considerarmos o processo de aprendizagem como um todo (REIS; et al, 2005). Necessário se faz, compreender o mundo com o olhar sistêmico, aceitando que todos os seres vivos, dos mais simples aos mais complexos se inter-relacionam de alguma maneira e se afetam mutuamente, exercendo influência sobre o meio ambiente (NASCIMENTO; SMITH, 2019).

Portanto, de grande importância investir em uma cultura organizacional não apenas na área empresarial, mas também nos ambientes escolares, como forma de influenciar as necessidades e prioridades nas dinâmicas pertinentes aos processos de ensino-aprendizagem, pois quando oportunizamos aos nossos alunos um novo formato de conteúdo (sem este necessariamente estar atrelado à forma tradicional), abrimos espaço ao novo, ao diferente, construindo um processo de criação e motivação neste aluno. (BRUZZI, 2016). Importante se faz, enxergar-se além das técnicas tradicionais de educação, nas quais o aluno, a sala de aula e processo de ensino-aprendizagem são centrados apenas na autoridade do professor e não na curiosidade e protagonismo do daquele. (RIBEIRO; FREITAS; SILVA, 2021).

E para que ocorra efetivamente uma aprendizagem baseada na vivência, necessário se faz proporcionar ao aluno, uma maior liberdade para o seu desenvolvimento e essa autonomia pode ser alcançada em sala de aula, através de uma simples experiência de lhe forçar a tomar decisões, visualizando as consequências e a responsabilidade pelos seus atos. (REIS; et al, 2005).

Assim, as metodologias ativas devem ser consideradas como intervenções transdisciplinares nas práticas educacionais, investimentos para estimular e desenvolver as competências e habilidades nos alunos. Para a professora Naiá Sadi Câmara, são competências e habilidades que possibilitarão a estes sujeitos, terem uma capacidade de interação com os avanços tecnológicos, científicos e profissionais, consagrando-se então, protagonistas de seu próprio desenvolvimento (CÂMARA, 2019).

4 O uso de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem e a sua relação com o ODS 4 da ONU

Em uma reunião realizada em Nova York, no mês de setembro de 2015, os países membros da Organização das Nações Unidas se reuniram para aprovar na 70ª Assembléia Geral e publicar a Agenda 2030, com os então denominados “Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)”. Por meio desta Agenda, esses países integrantes da ONU, firmaram um compromisso para o desenvolvimento sustentável humano, a fim de dar continuidade à agenda anterior, que era conhecida como os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio.

O documento que instituiu essas ODS é composto de 17 objetivos, divididos em 169 metas, as quais pretendem enfrentar globalmente um conjunto amplo de questões, que foram consensualmente diagnosticadas pelos países membros da ONU como impedimentos ao desenvolvimento da população mundial.

São ações a serem realizadas através da adoção de políticas públicas nacionais e também da cooperação internacional entre os Estados signatários deste documento, uma vez que os problemas a serem enfrentados, relacionados ao desenvolvimento, possuem efeitos globais, como por exemplo mudanças climáticas e problemas sanitários e de saúde, bem como pelo fato de que alguns países não tem capacidade de lidar de forma autônoma com seus problemas nacionais (VARGAS, 2019). São ações direcionadas ao desenvolvimento econômico, social e ambiental, redução da pobreza e das desigualdades e melhoria das condições econômicas e sociais da população, com vistas à promoção dos direitos humanos têm como desafio estruturar, de forma simultânea e equilibrada, os esforços globais em prol da erradicação da pobreza e da integração efetiva das dimensões econômica, social e ambiental do desenvolvimento sustentável e deverá contar com uma perspectiva abrangente e universal, com compromissos que se apliquem tanto a países em desenvolvimento quanto aos desenvolvidos, visto que construída sobre a experiência internacional com os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, ou ODM, cuja vigência se encerrou em 2015 e que diferentemente, propunham metas setoriais. (Brasil, 2014 p. 04 e 05).

Um dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, o ODS 4 propõe “assegurar educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover a aprendizagem ao longo da vida para todos” é essencial para o desenvolvimento sustentável das sociedades e assim, possibilitar que a Agenda 2030 consiga ser cumprida (CÂMARA, 2019). Portanto, ao se discorrer sobre educação, é de extrema importância mencionar a agenda 2030, da ONU, seus objetivos e metas para que os seus países membros alcancem um futuro global sustentável, assegurar a inclusão da educação de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem para todas as pessoas ao longo da vida (ALVES; WECHINEWSKY, 2020).

O processo de aprendizagem é essencial para a formação de todos os estudantes, sendo que estes devem concorrer de forma ativa e participativa com ele, uma vez que a educação e o conhecimento sempre foram fatores indispensáveis para que qualquer nação se desenvolva. O crescimento de um país seja na esfera econômica, política ou social, sempre é muito dependente do nível educacional proporcionado à sua população (ALLEN; SEAMAN, 2010).

A recente pandemia de COVID-19 enfrentada em nível mundial recentemente, que obrigou a adoção de uma educação à distância ou de forma remota, em todos os níveis de ensino durante os quase dois anos de isolamento

social obrigatório, trouxe inúmeras consequências atualmente enfrentadas pelos alunos e toda a comunidade escolar, no tocante a defasagem do processo de ensino-aprendizagem. Neste contexto a gestão escolar tem destaque e a adoção de uma cultura escolar pode ser uma grande aliada como solução encontrada para melhorar a educação e fortalecer as instituições de ensino. A educação atual, neste período pós-pandemia, urge de uma crescente inovação das técnicas de ensino aprendizagem, razão pela qual tem-se adotado as denominadas metodologias ativas de aprendizagem, utilizadas para garantir a qualidade da educação.

A educação é um pilar essencial para o desenvolvimento de um país e neste atual cenário de crise, a concepção de desenvolvimento como crescimento econômico vem começando a dar sinais de esgotamento, identificando-se a necessidade de repensar o sentido atribuído à ideia de desenvolvimento e as estratégias para conquistá-lo (THEIS, 2020). Os espaços de aprendizagem devem ser vistos como molas propulsoras das mudanças da forma de vida e consequentemente das cadeias produtivas locais e globais (CÂMARA, 2019).

Assim, observa-se que é urgente a criação e adoção de ações, voltadas também para gestão escolar e ao estímulo de uma cultura organizacional escolar com vistas a construção de uma educação de qualidade para o país seguir com o compromisso firmado pela Agenda 2030 da ONU.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi discutir a relevância da cultura organizacional nos ambientes escolares para a disseminação do uso de metodologias ativas nas salas de aulas para contribuir com um ensino inovador e atraente e com vistas a assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos.

Pautando-se na perspectiva de uma educação de qualidade, foi destacado a importância do emprego de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem, com a finalidade de aplicar a teoria à realidade prática, propiciando ao aluno um elo entre a teoria e a vida real. Caracteriza-se como um desafio, todavia, permite ao educando ser protagonista no processo ensino aprendizagem, ser agente na tomada de decisões e escolhas, assim como fazer uso de diferentes ferramentas e metodologias no curso.

A partir da discussão bibliográfica, foi possível inferir que a cultura organizacional tem forte influência na gestão escolar e, consequentemente nos procedimentos e decisões em relação às metodologias para o processo de ensino e aprendizagem. Diante dessas afirmativas, destaca-se a necessidade de se trabalhar e estimular para o fortalecimento de uma cultura organizacional inovadora, que envolva e seja compartilhada por todos os agentes da seara educacional da instituição de ensino, para que sejam adotadas práticas pedagógicas eficazes para a formação de alunos cidadãos, conscientes de seu papel na sociedade e munidos do conhecimento almejado com a sua formação.

E, para que haja novas formas de construção e compartilhamento de conhecimentos entre o corpo discente, é que vêm sendo incentivadas e adotadas as metodologias ativas em sala de aula, como contribuição para as práticas educacionais, sendo uma importante ferramenta para alcançar uma educação inclusiva e de qualidade para todos, nos termos dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Organizações das Nações Unidas, em especial a ODS 4, visto que os estudos apontam que estas práticas podem ser enriquecedoras para o aluno,

uma vez que o aprendizado é facilitado, conferindo ao estudante uma maior liberdade e autonomia para errar e aprender, para criar, pesquisar e apropriar-se de saberes que promovam a sua formação técnica e cidadã.

De tal modo, uma cultura organizacional forte em valores e crenças na inovação pode promover uma gestão escolar eficaz, bem como a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, o que pode contribuir significativamente para a melhoria dos resultados da aprendizagem do corpo discente de uma instituição de ensino, independentemente de seu nível de formação.

REFERÊNCIAS

ALLEN, I. E.; SEAMAN, J. Class differences: on-line education in the United States. Needham, MA: Sloan educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover a aprendizagem ao longo da vida para todos n Consortium, 2010.

ALVES, Claudio Augusto; DUARTE, Emeide Nobrega. Cultura e informação: uma interface complexa e definidora na vida das organizações. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, v. 10, n. 1, p. 2-20, 2014. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/275/285>. Acesso em 11 dez. 2022.

ALVES, Gabriela Stefany; WECHINEWSKY, Patrícia Minini. A inclusão digital nas escolas brasileiras durante a pandemia de COVID-19 em consonância com o objetivo de nº 04 da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). *Academia de Direito*, v. 4, p. 559–578, 2022. Disponível em: <http://www.periodicos.unc.br/index.php/acaddir/article/view/3879>. Acesso em: 14 dez. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 dez. 2022.

BRASIL. Ministério de Relações Exteriores. *Negociações da Agenda de Desenvolvimento Pós-2015: Elementos Orientadores da Posição Brasileira*. Brasília, 2014.

BRUZZI, Demerval Guillarducci. Uso da tecnologia na educação, da história à realidade atual. *Revista Polyphonia*, v. 27, n. 1, p. 475-483, 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/27086929/Uso_da_tecnologia_na_educa%C3%A7%C3%A3o_da_hist%C3%B3ria_%C3%A0_realidade_atual?auto=citations&from=cover_page. Acesso em: 03 jan. 2023.

CÂMARA, Naia Sadi. EDUCAÇÃO 360: uma proposta de intervenção nas práticas educativas brasileiras. In: OLIVEIRA, Paulo de Tarso; SMITH, Marinês S. J. *Desenvolvimento Sustentável: implicações regionais das demandas dos ODS/ONU*. Franca: Uni-FACEF, 2019. Cap. 3, p. 48-63p.

CUNHA, Eudes Oliveira; CUNHA, Maria Couto. Estilos de gestão, cultura organizacional e desempenho escolar. *Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade*, v. 5, n. 1, 2016. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/6733/10928>. Acesso em: 20 dez. 2022.

DIESEL, A.; SANTOS BALDEZ, A. L.; NEUMANN MARTINS, S. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 268–288, 2017. DOI: 10.15536/thema.14.2017.268-288.404. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>. Acesso em: 3 jan. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. Revista e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008.

MARCIAL, Elaine Coutinho. GRUMBACH, Raul José dos Santos. *Cenários Prospectivos: como construir um futuro melhor*. 3. Ed. Rio de Janeiro. Editora FGV, 2005.

MONTEGUTI, Rafaela Dalazen Veronez. *A Metodologia da Aprendizagem Baseada em Projetos na transposição do Ensino Presencial para o Ensino Remoto: estudo de caso no Ensino Técnico*. 2021. Dissertação (Mestrado em Tecnologias da Informação e Comunicação.) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2021.

MORIN, Edgar. *É hora de mudarmos de via: as lições do coronavírus*. Editora Bertrand Brasil, 2020.

NASCIMENTO, Aline Pimenta; SMITH, Marinês Santana Justo. Alfabetização midiática e informacional: competências em prol de valores coletivos e da sustentabilidade. *Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade*, 4(2), 29-48, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/ricultsociedade/article/view/10495/6103#page=29>. Acesso em 04 jan. 2023.

PIETROSKI, Ana. *Cultura organizacional da escola: o diálogo necessário entre os sujeitos que fazem a educação Didático-pedagógicas, produções. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE*. Vol. I, 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unicentro_gestao_artigo_ana_pietroski.pdf. Acesso em: 13 dez. 2022.

PIRES, José Calixto de Souza; MACÊDO, Kátia Barbosa. *Cultura organizacional em organizações públicas no Brasil*. *Revista de Administração Pública*, v. 40, n. 1, p. 81-104, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/8tWmWPZd8jYbQvDMkzkdcGx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 dez. 2022.

PRAZERES, Fabiano Siqueira; FADEL, Barbara; SMITH, Marinês Santana Justo. *O impacto da cultura organizacional no processo de qualificação de mão-de-obra*, 2011. Disponível em: https://ifbae.s3.eu-west-3.amazonaws.com/file/congres/2011_41.pdf. Acesso em: 04 jan. 2023.

REIS, José Roberto; MAGALHÃES, Elenice Maria de; DIAS, Tereza Cristina; SANTOS, Jorge Alberto dos; DIAS, Carolina Aparecida de Freitas. Empresa simulada: uma estratégia diferenciada no processo ensino-aprendizagem em administração. *Revista Eletrônica De Administração*, v. 11, n. 3, jun. 2013. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/read/article/view/40663>. Acesso em: 14 dez. 2022.

RIBEIRO, Cristiano Valério; FREITAS, Alan Ferreira de; SILVA, Samuel Soares da. Educação empreendedora no ensino de Administração: uma simulação realista como instrumento de ensino. *Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento*, v. 10, n. 3, mar. 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/13066>. Acesso em: 14 dez. 2022.

SOUZA, Flavia Faissal de; DAINEZ, Débora. Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial. *Práxis Educativa*, [S. l.], v. 15, p. 1–15, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16303>. Acesso em: 14 dez. 2022.

VARGAS, Mojana. ODS 4 Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos. In: MENEZES, Henrique Zeferino. *Os objetivos de desenvolvimento sustentável e as relações internacionais*. João Pessoa: Editora UFPB, 2019. Cap. 4, p. 79-94p.

THEIS, Ivo Marcos. O que é desenvolvimento regional? Uma aproximação a partir da realidade brasileira. In: FURTADO, Celso: *a esperança militante (Desafios): vol. 3 [online]*. Campina Grande: EDUEPB, 2020, p. 43-74p. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/swr8b/pdf/sousa-9786586221688.pdf#page=44>. Acesso em: 10 dez. 2022.

TORRES, Leonor Lima. Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. *Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação*, v. 13, p. 435-451, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/L8hPSwqbsw9MgxdwRGyjBhB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 11 dez. 2022.

TELETANDEM E DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO A LÍNGUAS E CULTURAS ESTRANGEIRAS NA UNESP

Maisa de Alcântara Zakir
maisa.zakir@unesp.br

Rozana Ap. Lopes Messias
rozana.messias@unesp.br

Ana Luzia Videira Parisotto
ana-luzia.parisotto@unesp.br

INTRODUÇÃO

O acesso das classes populares a um contexto globalizado, em posições de decisão, diferentes daquelas que lhes foram atribuídas historicamente, passou a ser discutido mais amplamente nas últimas duas décadas. Isso evidenciou que a preocupação com os processos de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil tem ganhado novos olhares, sobretudo, a partir dos processos de internacionalização que se difundiram em contextos universitários.

Há mais de vinte anos, Leffa (1999) apresentava um panorama do ensino de línguas estrangeiras no contexto brasileiro desde a época do império até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394/96 (BRASIL, 1996) e houve também a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998 (BRASIL, 1998). De acordo com os dados apresentados pelo autor, o *status* do ensino de línguas teve uma significativa redução de carga horária no decorrer das diferentes políticas públicas implementadas ao longo desses anos. Atualmente, passado tanto tempo após as publicações de tal lei e do texto de Leffa (1999), as aulas de língua estrangeira continuam com reduzida carga horária no âmbito das escolas regulares e ainda prepondera a ideia de que para aprender a falar um idioma estrangeiro é necessário pagar um curso privado. Essa ideia, inclusive, foi ratificada pelos PCN para o Ensino de Língua Estrangeira, documento que norteia o ensino de línguas estrangeiras a partir das habilidades de leitura e compreensão de textos escritos. Na época, em 1998, defendiam a ideia da função que a língua estrangeira desempenhava na sociedade, com a alegação de que as possibilidades de comunicação oral em língua estrangeira eram bastante remotas:

considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem. Com exceção da situação específica de algumas regiões turísticas ou de algumas comunidades plurilíngües, o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer. (BRASIL, 1998, p. 20)

Embora questionemos a ideia de aprender um idioma para o mundo do trabalho, uma vez que tal proposição pauta-se em uma visão neoliberal de organização social, amparada no propósito da exploração e da servidão ao capital, não ignoramos que todo esse movimento propulsiona a reflexão acerca do papel da língua estrangeira nos currículos da educação brasileira. Para essa reflexão, temos como referência o espaço universitário, mais especificamente uma universidade

pública paulista que instaurou, desde 2006, uma prática telecolaborativa de ensino/aprendizagem de línguas nomeada por Teletandem, contexto em que, por meio de aplicativos gratuitos de webconferência, estudantes brasileiros interagem com universitários estrangeiros ajudando-os a aprender português e recebendo ajuda para aprender uma língua estrangeira (sobretudo inglês e espanhol). Nesse contexto, observamos em que medida essa possibilidade de interação intercultural pode impactar na vida de estudantes de classes populares como um capital cultural (BOURDIEU, 1998) de acesso a conhecimentos e contextos sociais aos quais dificilmente teriam acesso.

Com base em uma visão crítica da educação brasileira (SAVIANI, 2006), para desenvolver nosso estudo, pautamo-nos em um questionário aplicado a estudantes dos diversos cursos (Letras, História, Psicologia, Ciências Biológicas e Engenharia Biotecnológica) da Faculdade de Ciências e Letras de Assis-SP, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), que fazem ou fizeram parte de grupos que interagem ou interagiram com universitários estrangeiros com o intuito de desenvolver sua proficiência em línguas estrangeiras por meio do contato intercultural. Como forma de aprofundar nossas observações, analisamos o perfil desses estudantes, especificamente aqueles pertencentes ao curso de Letras, uma vez que, para esse profissional, a proficiência em língua estrangeira é parte de sua formação básica na graduação.

Relacionamos o capital em estado objetivado (BOURDIEU, 1998) às práticas de Teletandem ofertadas na Unesp/Assis, no que tange ao seu potencial para a formação do professor de idiomas. Nesse sentido, defendemos a ideia de que o Teletandem tem se constituído como um espaço democrático, facilitador de acesso e potencial transformador na formação dos estudantes de Letras, futuros professores de línguas, uma vez que se configura como uma prática telecolaborativa a partir da qual estudantes brasileiros podem interagir com outros universitários estrangeiros, de forma síncrona, intercambiando seus conhecimentos de língua e cultura.

Com o objetivo de refletir sobre o papel social das práticas de interação com estrangeiros, oportunizada pelo Teletandem, organizamos o trabalho da seguinte forma: em *O Ensino (anti) democrático de Línguas Estrangeiras no Brasil*, apresentamos um breve panorama acerca do que apregoa a LDB nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), sobre a seleção das línguas a serem ensinadas na Educação Básica, bem como a visão do conhecimento de línguas como um capital cultural incorporado (BOURDIEU, 1998). Em *Teletandem e Formação de Professores de Línguas*, discorremos sobre a configuração dessa prática telecolaborativa (TELLES; VASSALLO, 2006) e a relacionamos aos processos de democratização do acesso das classes populares (SAVIANI, 2006) ao conhecimento de línguas para a comunicação efetiva em situações de reais de interação. Em *Metodologia do estudo*, relatamos o processo de aplicação do questionário que embasou nossas análises de base qualitativa e apresentamos os dados organizados tematicamente, de acordo com as respostas obtidas. Finalmente, trazemos as análises dos dados coletados, as considerações finais e as possibilidades de continuidade de estudos relativos à temática em tela.

1. O ENSINO (ANTI) DEMOCRÁTICO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL

Ao longo dos anos, o espaço destinado às línguas estrangeiras sofreu estrangulamento significativo, tanto pelo número de línguas oferecido, quanto pela

redução de horas destinada a tais aulas. Em um processo de atualização de um estudo apresentado em 1999 por Leffa, atentamos que houve pouca alteração desde 1996, com a promulgação da última LDB (BRASIL, 1996). Apesar das alterações efetuadas na própria lei, em seu artigo 26, parágrafo 5º, já com a interferência da Lei nº 13.415, de 2017, observamos a seguinte redação: “No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa”. Da mesma forma, para o Ensino Médio aparece, no artigo 35, parágrafo 4º:

Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2017)

Agrega-se à questão da língua inglesa como língua estrangeira a ser ensinada, aliada a uma tímida abertura ao ensino do espanhol em caráter optativo no Ensino Médio, o número de horas dedicadas ao ensino de línguas no Currículo da Educação Básica. Considerando como exemplo o estado de São Paulo, observamos a obrigatoriedade de 2 aulas semanais, tanto na Resolução SEDUC nº 97, de 08-10-2021 (SÃO PAULO, 2021a), que trata da organização do Ensino Médio, quanto na Resolução SEDUC 107, de 28-10-2021 (SÃO PAULO, 2021b), que trata das diretrizes para a organização do Ensino Fundamental, restringindo-se tal ensino aos anos finais.

Somando-se à questão da oferta limitada à língua inglesa, que movimenta o mundo capitalista, está o desenvolvimento de uma cultura de desvalorização de seu ensino, em um processo paralelo à democratização do acesso das classes populares à educação escolarizada. Assim, aqueles que possuem na escola pública o único espaço em que podem aceder ao conhecimento de idiomas terão grandes obstáculos para constituir proficiência suficiente para manter uma conversação síncrona em contexto real.

Dentre as questões que devem ser observadas para se pensar a democratização do acesso às línguas estrangeiras, está a necessidade de transformação dos processos de ensino-aprendizagem, principalmente para as camadas populares da comunidade envolvida. Apesar de haver políticas públicas de criação e manutenção de Centros de Idiomas públicos, o acesso a eles é restrito e há, ainda, um grande entrave voltado para a formação profissional dos professores: o insuficiente (ou inexistente) uso de laboratórios de informática devidamente equipados para um aproveitamento efetivo nas aulas de línguas, dentre outras questões.

Dos problemas aventados, acreditamos que o da formação do profissional de LE seja o mais preocupante. A realidade mostra que há um ciclo em que o aluno da escola pública regressa para a função docente na escola pública. Em algum momento, essa corrente que distancia o estudante da aprendizagem competente da língua deve ser rompida. Sem que isso ocorra, o distanciamento das classes populares do conhecimento de línguas estrangeiras permanecerá e tampouco há como sustentar políticas de internacionalização pela educação linguística. Nesse sentido, Souza (2014, p. 57) reforça que:

No decorrer da história das políticas linguísticas brasileiras, as línguas estrangeiras ofertadas nas escolas têm não só se modificado como também sofrido alterações na metodologia implantada, na carga horária e no programa seguido em diferentes etapas escolares. Tais transformações não favoreceram necessariamente o plurilinguismo no ensino fundamental e médio, algo que hoje se faz mister no contexto de mobilidade acadêmica com o atual contexto de internacionalização.

Dessa forma, mais uma vez, a questão da formação docente torna-se o centro de um emaranhado de fios que, para serem desentrelaçados, necessitam da compreensão da realidade educacional brasileira. Mais do que isso, é preciso assimilar profundamente nuances que perpassam o ensino de línguas: a língua/cultura, a linguagem, o outro e a compreensão de si mesmo na relação com esses elementos.

Saber língua estrangeira representa ser possuidor de um bem prestigiado. Com base nos conceitos de capital cultural de Bourdieu (1998), esse saber pode ser considerado como um capital em estado objetivado. De acordo com ele, “o capital cultural objetivado em suportes materiais, tais como escritos, pinturas, monumentos etc., é transmissível em sua materialidade” (BOURDIEU, 1998, p. 77). Pensar que o processo de apropriação do conhecimento de uma língua estrangeira, com especial atenção à língua inglesa, pressupõe condições que, na maioria das vezes, encontram-se atreladas a fatores monetários (pagamento de escolas de idiomas privados, contatos com estrangeiros seja via tecnologia ou viagens etc.) é, sem dúvida, um entre tantos fatores que afastam as classes populares de tal conhecimento.

Segundo Bourdieu, um capital em estado objetivado

só existe e subsiste como capital ativo e atuante, de forma material e simbólica, na condição de ser apropriado pelos agentes e utilizado como objeto das lutas que se travam nos campos da produção cultural (campo artístico, científico etc.) e, para além desses, no campo das classes sociais, onde os agentes obtêm benefícios proporcionais ao domínio que possuem desse capital objetivado, portanto, na medida de seu capital incorporado. (BOURDIEU, 1998, p. 78).

Relacionamos esse capital objetivado ao que oferece o currículo de Letras da UNESP, especificamente, para a formação do professor de idiomas. Essa é sem dúvida uma questão instigadora: oferecemos o suficiente a um professor de línguas estrangeiras? Nesse sentido, defendemos a ideia de que o Teletandem é um espaço facilitador de acesso e potencial transformador na formação dos estudantes de Letras, futuros professores de línguas, uma vez que se configura como uma prática telecolaborativa, implantada desde 2006, na qual estudantes brasileiros podem interagir com outros universitários estrangeiros, de forma síncrona, intercambiando seus conhecimentos de língua e cultura.

2. TELETANDEM E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

O Teletandem¹ é uma prática telecolaborativa na qual, pelo período de uma hora, uma dupla de estudantes conversa, via aplicativos gratuitos de webconferência, dividindo o tempo equitativamente entre as línguas de sua

¹ Para encontrar diversos trabalhos sobre o tema Teletandem e seu potencial enquanto contexto de ensino-aprendizagem de língua e cultura, visite a página <http://www.teletandembrasil.org/>

proficiência. Sendo assim, por aproximadamente meia hora, falam sobre temas diversos (normalmente decididos pela dupla de interagentes) em uma língua e na outra meia hora em outra língua. Enquanto falam, os estudantes estabelecem acordos de correção mútua, bem como desenvolvem estratégias de inserção de conteúdos diversos (sobre a estrutura da língua, sobre aspectos da cultura da língua etc.). Essa prática interativa costuma ser acompanhada² pela figura de um mediador que pode ser um estudante num nível mais avançado (graduação ou pós-graduação) ou um professor de línguas.

As preocupações que originaram tal ideia, no contexto do *campus* da Unesp/Assis, estão relacionadas à localização geográfica da cidade, uma vez que os alunos, sobretudo de Letras, “têm poucas possibilidades de contato com universidades do exterior ou com alunos estrangeiros. Para eles conseguir alcançar a competência comunicativa e cultural em uma língua estrangeira em tais condições contextuais é bastante difícil.” (TELLES e VASSALLO, 2009, p. 43).

O cuidado com o desenvolvimento cultural e linguístico de futuros professores de línguas estrangeiras mobilizou Telles e Vassallo (2006) a pensarem o teletandem como uma prática que, viabilizada pela tecnologia, poderia possibilitar a comunicação dos estudantes de Letras de Assis com estudantes estrangeiros de universidades de outras partes do mundo. A ênfase na ideia de que o distanciamento de condições de acesso à competência comunicativa e cultural em língua estrangeira aflige, sobretudo, os estudantes da graduação em Letras, retrata a realidade social da qual tais estudantes são oriundos. Isso, por sua vez, remete ao que já observamos sobre a dificuldade de acesso a determinados capitais culturais objetivados (BOURDIEU, 1998), nesse caso, a língua estrangeira. Diante do sentimento de incapacidade e da falta de perspectiva de aprender idiomas ao longo de sua estada no ensino fundamental e médio, muitos desses estudantes ignoram a possibilidade de ministrar aulas de língua estrangeira, direcionando seus interesses exclusivamente à alternativa de atuarem com a língua portuguesa (sua língua materna), uma vez que a licenciatura da Unesp/Assis é, obrigatoriamente, dupla (o estudante licencia-se em língua portuguesa e suas literaturas e uma língua estrangeira e suas literaturas³).

A compreensão mais aprofundada dos meandros sociais que contribuem para a construção desse quadro pode mobilizar possíveis formas de contorná-lo. Associamos tal situação ao tema da marginalização na escola que, embora antigo, ainda se mostra atual. Saviani (1999), ao tratar de tal questão nos processos educacionais, o faz associando a diversas teorias pedagógicas, as quais nomeia como não-críticas e críticas. Dentre as teorias críticas, retoma a tese de Bourdieu e Passeron, acerca da instituição escolar como um sistema de violência simbólica a serviço da manutenção das diferenças sociais que sustentam os anseios da classe burguesa,

[...] De acordo com essa teoria, marginalizados são os grupos ou classes dominados. Marginalizados socialmente porque não possuem força

² Durante o período de pandemia, as sessões de mediação dos grupos de Teletandem passaram a ocorrer de forma remota, por meio de videoconferências previamente agendadas para os interagentes partilharem suas experiências. Anteriormente, quando a maior parte das interações ocorria no laboratório de Teletandem, as sessões de mediação também eram presenciais.

³ No campus da Unesp/Assis existe a possibilidade de o estudante escolher licenciar-se em uma das seguintes línguas: inglês, espanhol, alemão, japonês, italiano ou francês.

material (capital econômico) e marginalizados culturalmente, porque não possuem força simbólica (capital cultural). E a educação, longe de ser um fator de superação da marginalidade, constitui um elemento reforçador da mesma. (SAVIANI, 2006, p. 21)

Essa constatação, em certa medida, relaciona-se ao desenvolvimento deste trabalho, uma vez que nossa hipótese é a de que o contexto Teletandem oportuniza a superação da marginalidade apontada por Saviani (2006). Devido a seu caráter democrático e gratuito, o Teletandem possibilita para a maioria dos participantes, conforme os dados analisados demonstram, o primeiro contato intercultural com um falante nativo da língua estrangeira, constituindo-se, pois, como o capital cultural ao qual muitos não haviam tido acesso antes do ingresso no programa. Nesse sentido, destacamos o papel fundamental do Teletandem para os estudantes das classes populares, neste caso, alunos de Letras, em seu desenvolvimento e em sua formação inicial.

3. METODOLOGIA DE ESTUDO

A investigação reportada neste trabalho fundamenta-se, nos princípios metodológicos da pesquisa qualitativa, uma vez que buscamos, sobretudo, compreender o contexto no qual a realizamos (BOGDAN e BIKLEN, 1992) por meio de relatos dos participantes acerca do papel do contexto Teletandem em sua formação. No entanto, tendo em vista que as análises baseiam-se em um questionário que também nos permite quantificar algumas respostas dos participantes, apresentaremos as porcentagens relacionadas ao referido contexto, uma vez que os dados numéricos contribuem para traçarmos o perfil dos interagentes de Teletandem que são o grupo estabelecido pelo recorte desta investigação: alunos e alunas com graduação em Letras na UNESP-Assis.

Os participantes responderam a um questionário elaborado pelo aplicativo *Google Forms* que lhes foi enviado por e-mail no início do primeiro semestre de 2022. Trata-se de um recorte metodológico escolhido a partir da informação do curso de graduação desses participantes, uma vez que o questionário contemplava também os demais cursos da instituição (História, Psicologia, Engenharia Biotecnológica e Ciências Biológicas). É importante ressaltar que os registros dos alunos que praticam Teletandem na UNESP-Assis estão organizados desde 2015 em pastas do aplicativo *Google Drive* da conta do programa Teletandem e que todos os e-mails informados foram considerados. No entanto, vários endereços de e-mail possivelmente não eram mais válidos e as mensagens voltaram. Foram enviados cerca de mil e-mails e a taxa de resposta foi de 99 interagentes de Teletandem, dos quais separamos 42 que assinalaram Letras como curso de graduação.

O questionário foi elaborado com foco no perfil dos estudantes que praticam Teletandem, que responderam às perguntas relativas a: informações pessoais (nome, data de nascimento, telefone e-mail), curso de graduação, ano (ou previsão) de conclusão da graduação, nome e tipo de escola onde cursou o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, obtenção de bolsa de estudos, realização de cursinhos pré-vestibular e cursos de idiomas antes da graduação, motivos que levaram à não realização de cursos de idiomas, escolaridade e profissão dos pais, intercâmbios (virtuais ou presenciais) realizados antes de participarem do Programa

Teletandem, número de grupos e línguas nas quais realizaram o Teletandem e o papel da participação em sua própria formação.

Considerando como objeto de estudo o perfil pessoal e de escolaridade dos alunos do curso de Letras, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo-analítico, pois, de acordo com Martins (2008, p. 56), “o mérito principal de uma descrição não é sempre sua exatidão ou seus pormenores, mas a capacidade que ela possa ter de criar uma reprodução tão clara quanto possível para o leitor da descrição”.

Os dados obtidos por meio dos questionários foram interpretados à luz da análise de conteúdo (BARDIN, 2011; FRANCO, 2008), cuja técnica compreende três etapas: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos dados e a interpretação. As categorias podem ser definidas *a priori* ou *a posteriori*. No caso deste estudo, optamos por definir algumas categorias *a priori* (estabelecidas a partir de um referencial teórico, no caso das perguntas fechadas) e outras *a posteriori* (definidas a partir da análise do material, mais pertinentes para as perguntas abertas). A categorização compreende o agrupamento dos dados brutos para dados organizados de acordo com alguns princípios (exclusão mútua, homogeneidade, pertinência da mensagem transmitida, fertilidade e objetividade), com posterior reagrupamento em função das características comuns. Estabelecidas as categorias finais, analisamos os dados, considerando o referencial teórico para respaldar as interpretações.

Para este estudo, apresentamos uma análise das respostas aos seguintes itens para traçar o perfil dos participantes do estudo: tipo de escola frequentada no ensino fundamental e médio, realização de cursinho pré-vestibular e de curso de idiomas antes da graduação, escolaridade dos pais, contato prévio com falantes nativos do idioma estudado e realização de intercâmbio presencial ou virtual antes da participação no Programa Teletandem. Na última etapa, analisamos também as respostas à questão aberta acerca do papel da participação no programa Teletandem na formação do profissional de Letras.

4. OBSERVAÇÃO SOBRE OS DADOS

Iniciamos a discussão dos dados, descrevendo o perfil dos participantes do estudo por meio da apresentação das respostas às questões fechadas presentes no questionário. Com relação ao tipo de escola que frequentaram, os participantes predominantemente estudaram em escolas públicas nas etapas precedentes ao curso de graduação em Letras. No Ensino Fundamental, 59,5% afirmaram que estudaram em escolas públicas, enquanto 16,7% informaram que estudaram *com* bolsas de estudos em escolas privadas e 23,8%, *sem* bolsas de estudo em escolas privadas. No Ensino Médio, houve a mesma porcentagem para alunos que estudaram em escolas públicas (59,5%), mas uma pequena variação de 19% para alunos que cursaram essa etapa da formação *com* bolsa de estudos e 21,4% *sem* bolsa em escolas privadas. Ainda que não seja possível saber se as bolsas de estudos foram integrais ou parciais, temos uma taxa de 76,2% e 78,5% se juntarmos as respostas de Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente, em escolas públicas e *com* bolsas em escolas privadas. As demais respostas, relativas a quem cursou o Ensino Fundamental e Médio em escolas privadas *sem* bolsas de estudos, aparecem em porcentagem bem menor (23,8% e 21,4%, respectivamente).

Quanto à realização de cursinho pré-vestibular, dos 42 respondentes, apenas 28,7% informaram que haviam passado por esse contexto. Desse grupo, a maioria cursou ensino fundamental e médio em escolas privadas como bolsistas. Nesse caso, não é possível correlacionar o fato de terem participado de cursinhos pré-vestibulares a um maior poder aquisitivo desses sujeitos.

O nível de instrução familiar dos sujeitos pesquisados mostrou-se diversificado: 50,4% das mães possuem curso superior (somando-se as respostas para Ensino Superior e Pós-graduação); porém, no que diz respeito aos pais, apenas 31,7% cursaram o terceiro grau.

Vale destacar que a “escolaridade dos pais pode ser tomada como um indicador importante da bagagem cultural das famílias de que provêm os estudantes” (GATTI, 2010, p. 1363). No caso das mães dos sujeitos de nossa pesquisa, há um número significativo de mulheres com nível de instrução que ultrapassa o Ensino Médio, o que pode ser considerado relevante, uma vez que é comum que pessoas que tiveram a oportunidade de avançar nos estudos valorizem o conhecimento escolar. Ainda com relação à escolaridade dos pais, Ribeiro, Cineviva e Brito (2015, p. 103) asseveram que

[...] o efeito da escolaridade da mãe sobre as chances de conclusão do ensino superior é o mais estável entre todas as transições analisadas, indicando que quanto mais alta a escolaridade da mãe, maiores as chances de conclusão, em especial para filhos de mães com ensino médio e ensino superior completo.

Algo que chama a atenção, ainda, sobre esses dados é que 7,3% dos participantes afirmaram não saber o nível de escolaridade do *pai* ou responsável, enquanto não houve menção alguma à resposta “não sei” em relação à *mãe* ou responsável. Em certa medida, as respostas retratam uma realidade observada na sociedade brasileira: o fato de que, predominantemente, cabe às mulheres a responsabilidade pelos filhos. Nesse sentido, compreendemos a menção à escolaridade da *mãe* sobre as chances de os filhos concluírem o ensino superior feita no estudo de Ribeiro, Cineviva e Brito (2015). Sabemos que, no Brasil, os jovens que ingressam na universidade, sobretudo na pública, como a UNESP, fazem parte de uma elite intelectual e ainda são minoria no país. Desse modo, notamos, ainda, que uma parte significativa dos estudantes (54,8%) que responderam ao questionário informaram terem feito curso de idiomas antes da graduação, enquanto 45,2% anunciaram que não o fizeram. Esse dado indica uma preocupação com a possibilidade de se ter acesso a um conhecimento que, como expusemos anteriormente, fica praticamente restrito a esse contexto de cursos privados de idiomas. Entre os que afirmaram que haviam feito curso de idiomas, a maioria (68,2%) informou que foi em escola privada *sem* bolsa de estudos

Dentre os que informaram que não haviam feito curso de idiomas, a maioria atribuiu às condições socioeconômicas os motivos pelos quais isso se deu. Dos 42 alunos que responderam ao questionário, 19 afirmaram não ter feito nenhum curso de idiomas e apresentaram algumas justificativas para a não realização desse estudo.

Vale ressaltar que os alunos podiam assinalar mais de uma opção como justificativa para não ter participado de um curso de idiomas ou, ainda, acrescentar outras que não haviam sido elencadas. Dessa forma, as porcentagens estão relacionadas às menções recebidas em cada item de resposta. Dentre os 19

alunos, 56% assinalaram a *Condição Socioeconômica* como um dificultador para o acesso aos cursos de idiomas. Houve também 4 menções (16%) para as categorias *Falta de Oportunidade* e *Pouco Incentivo da Família*. Cabe destacar ainda a ocorrência de respostas assinaladas como *Outras* (12%), por meio das quais dois discentes justificaram a não realização de cursos de idiomas. Nesses casos, as justificativas apresentadas versaram sobre: preferência por outros tipos de atividades e desinteresse pela metodologia utilizada em cursos de idiomas. Houve ainda uma ocorrência em que o aluno apenas assinalou a alternativa *Outras* sem acrescentar uma justificativa.

Uma questão que chamou a atenção entre as respostas dos participantes foi a de que a maioria (57,1%) afirmou que nunca havia conversado com um falante nativo do idioma estrangeiro que estava estudando, enquanto 42,1% responderam que já haviam tido essa oportunidade nos seguintes contextos: viagens, jogos online, professores, alunos intercambistas no câmpus etc. No entanto, o que mais evidencia o papel do Teletandem na formação dos participantes da pesquisa é o alto número de alunos (88,1%) que responderam que *nunca* haviam participado de qualquer tipo de intercâmbio (presencial ou virtual) antes de terem a oportunidade de realizar essas trocas telecolaborativas propiciadas pelo projeto Teletandem. Dos demais, 4,1% informaram que haviam feito intercâmbio virtual e 7,8%, presencial.

É interessante contrapor a porcentagem de alunos que nunca haviam feito nenhum tipo de intercâmbio (virtual ou presencial) e de alunos que haviam feito cursos de idiomas, 88,1% e 54,8%, respectivamente. Nota-se que, embora o acesso dos participantes aos cursos de idiomas fora da escola regular fosse relativamente alto (54,8%), o contato intercultural proporcionado por experiências de intercâmbio virtual ou presencial não havia ocorrido para a grande maioria deles antes. Nesse sentido, recuperamos o compromisso com a Educação na perspectiva que Saviani nos provoca a assumir, ao propor uma teoria crítica da educação: “[...] trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais.” (SAVIANI, 2006, p. 31). Entendemos que o acesso pela primeira vez a uma experiência de intercâmbio virtual para propiciar o contato intercultural e a aprendizagem de uma língua estrangeira via Teletandem corrobora a qualidade da formação inicial dos profissionais das Letras na universidade.

Após evidenciarmos os dados relativos às perguntas fechadas, passamos à análise da questão aberta (12): “*Descreva brevemente o papel do Teletandem em sua formação e em sua experiência na comunicação em língua estrangeira*”. Para isso, pautamo-nos na recorrência de algumas afirmações e termos como materialização de nossa hipótese de que as práticas telecolaborativas representam acesso a um contexto internacional de fala ao qual o estudante de Letras advindo de classe social menos favorecida, na maioria das vezes, possui dificuldade em vivenciar. Abaixo retratamos excertos⁴ bastante significativos no que tange a dois temas específicos: (a) O distanciamento do estudante da escola

⁴ Todos os excertos estão transcritos da mesma forma como os participantes os escreveram.

regular da competência comunicativa oral e (b) a relevância da prática telecolaborativa para o desenvolvimento do professor de línguas.

a) O distanciamento do estudante da escola regular da competência comunicativa oral:

Para mim, falar uma língua estrangeira era algo quase "sobrenatural", um dom ou uma super inteligência. Mesmo fazendo o curso de espanhol de três anos durante o ensino médio não tive muito contato com a parte oral da língua, pois víamos muito mais a gramática [...]. (estudante 4)

O teletandem me fez perder o medo e a insegurança que eu tinha ao falar inglês com qualquer pessoa, principalmente com nativos. A experiência é única, é realmente um intercâmbio de informações e cultura [...]. (estudante 9)

Sou a primeira e única pessoa da minha família que possui conhecimento de uma segunda língua, com isso a única oportunidade que tinha para treinar o meu inglês eram nas aulas, e quando finalizei o curso não havia mais como praticar conversação e quando soube do Teletandem **vi isso como uma oportunidade de praticar a minha fala e ainda ajudar os outros a praticarem português.** (estudante 12)

Como eu nunca havia tido a oportunidade de praticar a teoria aprendida em sala de aula, o Teletandem forneceu essa experiência, que é essencial para o processo de aprendizagem da língua. (estudante 22)

Observamos, com relação ao distanciamento do estudante da escola regular da competência comunicativa, o fato de que os próprios documentos norteadores de tal ensino podem configurar-se como uma representação do ideário de que esse conhecimento, embora relevante, não é necessário para todos. Retomando a questão da democratização do ensino, por nós exposta anteriormente, e o papel que a língua estrangeira ocupa no currículo das escolas públicas, único contexto ao qual as classes populares têm acesso a tal conhecimento, retratamos o que apregoam os PCNs, 1998, sobre a inclusão dessa matéria no currículo:

A inclusão de uma área no currículo deve ser determinada, entre outros fatores, pela função que desempenha na sociedade. Em relação a uma língua estrangeira, isso requer uma reflexão sobre o seu uso efetivo pela população. No Brasil, tomando-se como exceção o caso do espanhol, principalmente nos contextos das fronteiras nacionais, e o de algumas línguas nos espaços das comunidades de imigrantes (polonês, alemão, italiano etc.) e de grupos nativos, somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país. Mesmo nos grandes centros, o número de pessoas que utilizam o conhecimento das habilidades orais de uma língua estrangeira em situação de trabalho é relativamente pequeno. (BRASIL, 1998, p. 20)

Nosso questionamento reside na ideia de que aprender a falar uma língua estrangeira, seja ela qual for, não deve pautar-se em propósitos meramente utilitários. Esse ideal de língua, construído no decorrer da história da educação linguística no Brasil, que despreza as línguas indígenas e as línguas africanas, direcionando o uso das línguas estrangeiras para situações de dominação ou servidão, levou ao apagamento de nossa história como povo multilíngue e criou o complexo do monolinguismo, entendido como um mito por Bagno (2002). Sobre esse tema, muito se tem debatido no âmbito dos estudos de políticas linguísticas.

Aqueles que possuem condições financeiras, geralmente, podem vencer essa barreira, vivenciando oportunidades de utilização efetiva de outros idiomas, tais como viajar, fazer cursos pagos, consumir cultura estrangeira por meio do próprio convívio familiar etc. Enquanto isso, os estudantes das classes populares acabam à mercê daquilo que a escola oferece. Embora essa afirmação dos PCNs tenha sido feita há quase 25 anos, esse quadro sofreu pouca modificação e, conforme retratamos anteriormente, o que mobiliza o ideário de se saber língua estrangeira, atualmente, permanece sendo o mundo do trabalho.

Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular, BNCC, (BRASIL, 2018) reforça a necessidade do ensino da língua inglesa como língua estrangeira e enfatiza seu caráter transnacional em um mundo globalizado. Menciona, em um direcionamento por competências e habilidades a serem desenvolvidas, a produção de textos orais e a necessidade de se formar o estudante para o engajamento comunicativo:

Assim, as práticas de linguagem oral presenciais, com contato face a face – tais como debates, entrevistas, conversas/diálogos, entre outras –, constituem gêneros orais nas quais as características dos textos, dos falantes envolvidos e seus “modos particulares de falar a língua”, que, por vezes, marcam suas identidades, devem ser considerados (BRASIL, 2018, p. 243) e

Além disso, a oralidade também proporciona o desenvolvimento de uma série de comportamentos e atitudes – como arriscar-se e se fazer compreender, dar voz e vez ao outro, entender e acolher a perspectiva do outro, superar mal-entendidos e lidar com a insegurança, por exemplo. (BRASIL, 2018, p. 243)

Apesar disso, em que pesem as críticas que podem ser feitas a tal documento, não observamos, nos dados levantados, até o momento, mudanças significativas no que tange ao engajamento na comunicação oral dos estudantes que ingressam no curso de Letras, oriundos de escolas públicas e, muitas vezes, de escolas privadas, conforme revelam as respostas ao questionário que aplicamos. Ainda perdura a ideia de que aprender a falar uma língua requer um investimento para além do que as políticas públicas educacionais podem oferecer.

Com relação ao segundo tema da análise, destacamos os excertos a seguir das respostas à questão aberta sobre o papel do Teletandem na formação dos participantes:

b) A relevância da prática telecolaborativa para o desenvolvimento do futuro professor de línguas.

O Teletandem foi **importante para inserir mais confiança** na minha fala e para aprender novos vocabulários [...]. (estudante 2)

Minha experiência com o Teletandem foi **muito positiva e enriquecedora** em todos os sentidos, mais, especialmente, no que tange a aprendizagem/aprimoramento da língua estrangeira, a troca intercultural e a expansão da consciência linguística. Essa última possibilitada pelas sempre muito bem amparadas e **fundamentadas interações com o grupo de especialistas da área de linguística aplicada e educação**. (estudante 11)

O teletandem teve **extrema importância na minha formação acadêmica** e na minha relação com a língua inglesa e com o português [...]. (estudante 13)

O Teletandem está sendo **muutoooo importante tanto na minha vida acadêmica** como na minha vida pessoal Porque me ajuda a desenvolver o idioma, esclarecer as minhas dúvidas, **perder a timidez e me sentir segura** quando falo em outro idioma. (estudante 16)

O Teletandem me auxiliará aprimorar a língua estrangeira que escolhi na graduação, no qual (sic) terei a oportunidade de conhecer pessoas de diferentes culturas, e com isso, me tornar fluente. No qual (sic), **agregará tanto na minha vida pessoal, como futuro profissional da área de Letras.** (estudante 28)

O Teletandem foi **muito importante para minha formação inicial.** Quando comecei nas interações **tinha muita vergonha de falar em inglês**, mas com o tempo fui arriscando mais e tentando me comunicar mais em inglês. (estudante 30)

Contribuiu muito para minha formação docente e como estudante da língua inglesa. **Foi uma ótima experiência** que tive a oportunidade de participar. (estudante 31)

O Teletandem **tem contribuído muito para a minha formação enquanto professor de língua estrangeira.** Digo isso porque, por meio dele, tenho conhecido outras realidades e melhorado a minha fluência na Língua Inglesa. Esses aspectos, sem dúvidas, **reverberam positivamente na minha prática docente.** (estudante 41)

A primeira observação dos excertos destacados neste tema é com relação à recorrência do lexema “importância/importante”, que aparece em 4 dos 8 excertos. Nos outros 4 excertos, embora o termo não apareça, os participantes deixam clara a relevância do Teletandem ao usarem verbos como “contribuir”, “agregar” e “auxiliar” e adjetivos como “positiva” e “enriquecedora” para caracterizar a experiência. Pode-se depreender um caráter praticamente consensual da importância do Programa Teletandem entre os participantes do estudo, uma vez que todos eles mencionam seu papel em diferentes aspectos de sua formação profissional e também na vida pessoal. O caráter consensual pode ser corroborado, ainda, pelo fato de que não são mencionados aspectos desfavoráveis, como aqueles que têm relação a possíveis problemas e dificuldades observadas durante as sessões de Teletandem. Não deixa de chamar a atenção este fato, uma vez que a pergunta era aberta e não indicava, portanto, que os participantes mencionassem apenas o que consideravam valoroso.

Vale destacar, no entanto, que as respostas altamente elogiosas à participação dos estudantes no programa Teletandem não significam ausência de dificuldades, mas que, possivelmente, a experiência de comunicação intercultural em língua materna e estrangeira, tenha representado um papel tão marcante em suas trajetórias que possíveis problemas não tenham sido sequer mencionados. O alto número de pessoas que afirmaram ter feito Teletandem com dois grupos ou mais (64,3% dos alunos de Letras que responderam ao questionário) também é um indício de que a prática é muito valorizada pelos participantes.

Uma questão que se coloca quando avaliamos o perfil de estudantes universitários é o fato de que eles representam um grupo privilegiado socialmente, simplesmente por terem ingressado no ensino superior, ainda que, no contexto deste estudo, se trate de um curso de licenciatura.

Diniz-Pereira (2014) busca diferenciar os paradigmas de formação docente que têm orientado práticas e políticas formativas no Brasil, apresentando, dessa forma, três racionalidades. Discorre, assim, sobre três modelos: 1) modelo da racionalidade técnica; 2) modelo da racionalidade prática; 3) modelo da

racionalidade crítica. Destacaremos, neste trabalho, em consonância ao nosso recorte de apresentação dos dados, apenas as características do modelo da racionalidade crítica. Em tal modelo, a visão de educação é localizada historicamente como uma atividade social, intrinsecamente política e problemática; tem-se uma visão de formação crítica e o papel da teoria está relacionado aos conhecimentos oriundos de reflexões práticas, não possui um caráter técnico a ser aplicado; o professor é a figura responsável por criar oportunidades para aprender a partir de sua experiência e planejar a sua própria aprendizagem. Dessa forma, o objetivo central desse modelo é a transformação da educação e da sociedade, com um currículo que valoriza o trabalho colaborativo. Podemos associar essa ideia à própria configuração do contexto teletandem no sentido de que essa prática telecolaborativa, conforme explicitamos anteriormente, contribui para uma atenção ao próprio processo de aprendizagem e autonomia dos participantes durante as sessões de contato intercultural.

Para o autor,

[...] desafio continua sendo o de romper com propostas conservadoras e simplistas de formação docentes baseadas no modelo da racionalidade técnica e continuar sonhando com a possibilidade de iniciativas que se inspirem nos modelos da racionalidade crítica visando a transformação da sociedade e a luta incessante dos educadores por justiça social. (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 41).

Não é possível afirmar que um curso de formação, seja inicial ou continuada, contemplará a totalidade de saberes que um profissional deve considerar no exercício da profissão. Todavia, é relevante que desperte nele o entendimento da complexidade da base de conhecimentos inerente à sua atuação docente. No que diz respeito ao perfil do egresso de um curso de Letras com dupla habilitação (uma língua estrangeira e língua portuguesa), como ocorre na FCL/Assis, o aluno, ao ingressar no curso, deverá estar ciente dessa dupla habilitação e que, portanto, espera-se que construa proficiência suficiente para atuar como professor de língua estrangeira. O teletandem é, desse modo, um pilar importante para a formação dos alunos de Letras, sobretudo os de inglês e espanhol, idiomas nos quais as universidades parceiras mais contribuem ao inscrever os alunos para a prática telecolaborativa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do referencial teórico e da análise dos dados, procuramos demonstrar de que modo a participação de estudantes do curso de Letras no contexto teletandem pode contribuir para a superação das dificuldades das classes populares de acessar o conhecimento de línguas estrangeiras, um capital cultural objetivado (BOURDIEU, 1998), por meio do contato intercultural com alunos nativos das línguas que estudam.

Defendemos que a compreensão dos processos de marginalização escolar são sustentados não apenas pelas políticas públicas educacionais, mas, também, pela pedagogia que conduz nossas ações docentes no âmbito das licenciaturas. Para isso, é preciso que se discuta tal tema na esfera dos cursos de formação de professores de idiomas, de modo que se construa uma percepção, efetiva, de que determinados conhecimentos são bens culturais aos quais, por

manutenção da estrutura social vigente, as classes sociais mais pobres dificilmente conseguem aceder e, principalmente, que esse quadro se concretiza na escola básica. Somente assim, vislumbramos possibilidade de que não seja perpetuada na universidade ação similar, fato que implicará a preservação do sistema de marginalização vigente, no caso de nossa observação, a dificuldade na proficiência comunicativa e cultural de professores de línguas. Isso posto, ressaltamos nossa concordância de que não devemos nos esquecer das diferenças sociais e do funcionamento da sociedade capitalista na qual nos inserimos. De acordo com Saviani,

[...] o processo educativo é passagem da desigualdade à igualdade. Portanto, só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto como democrático sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada. (SAVIANI, 2006, p. 78).

Por esse prisma, as práticas de Teletandem, oportunizadas no âmbito da FCL/Assis, representam, sobretudo para os alunos de Letras, uma forma de atenuar as desigualdades observadas no ponto de partida. Isso, acreditamos, poderá alterar o ponto de chegada para aqueles que não possuem as mesmas oportunidades de acesso. Em consonância com esse ideal, temos a chance de encaminhar para a escola básica um profissional que consiga, minimamente, driblar os obstáculos impostos ao ensino de línguas estrangeiras.

Este estudo configura-se como uma reflexão inicial para identificarmos o perfil dos participantes e pensarmos o papel do teletandem na formação dos alunos de Letras. A oportunidade de se desenvolver a comunicação oral em língua estrangeira por meio de trocas interativas com falantes nativos transpõe as condições às quais a maioria dos participantes do teletandem teve acesso em sua trajetória escolar. Muito embora a relativa baixa adesão de respostas ao questionário enviado tenha estabelecido um limite para traçarmos as discussões aqui apresentadas, esperamos que futuras pesquisas possam avançar em uma análise massiva do perfil dos alunos que realizam Teletandem e no papel do intercâmbio virtual em sua formação. Diferentes recortes metodológicos podem certamente estabelecer um olhar mais específico para as respostas de cada participante e ampliar a perspectiva da análise com a realização de entrevistas ou escrita de narrativas de alunos de determinados grupos de teletandem.

A elaboração de um questionário para traçar o perfil dos alunos que já realizaram esse intercâmbio virtual levou-nos à consideração de que esse tipo de dado pode ser crucial para a seleção dos participantes em cada grupo de teletandem com as respectivas instituições estrangeiras parceiras do projeto. No *campus* de Assis, contexto da pesquisa aqui reportada, atualmente as vagas são preenchidas por ordem de inscrição. Se considerarmos que a democratização do acesso às línguas estrangeiras é o fator primordial que inspirou a concretização do teletandem, talvez o que devesse balizar a seleção de participantes fosse uma análise das informações de perfil, com prioridade para os alunos que foram mais privados de oportunidade de estudo e contato intercultural durante sua trajetória escolar. Nesse sentido, não apenas o preenchimento do formulário de inscrição, mas também a análise do perfil e a realização de uma entrevista prévia poderiam fazer parte do processo de seleção dos participantes. Além disso, a ampliação do número de vagas e parcerias para atender à crescente demanda de estudantes

interessados em realizar teletandem é algo que está em pauta quando pensamos a proposição de incluir as práticas telecolaborativas no currículo do curso de Letras. Esperamos que este estudo seja um dos passos na construção desse horizonte de ampliação do acesso ao contato intercultural via teletandem, tão caro à formação dos professores de línguas estrangeiras.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 15. Ed. São Paulo, Loyola, 2002.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo/SP: Edições 70, 2011.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira / MEC/SEF*, 1998.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e 11.494, de 20 de junho de 2007, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

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

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. Qualitative Research for Education: an Introduction to Theory and Methods. In: _____. *Foundations of Qualitative Research in Education*. 3. ed Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1992, p. 110-120.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Seleção, organização, introdução e notas de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. *Perspec. Dial. Rev. Educ. Soc.*, Naviraí, v. 01, n. 01, p. 34-42, jan./jun., 2014.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Brasília/DF: Liber Livro Editora, 2008.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*. Centro de Estudos Educação e Sociedade. Campinas/SP, vol. 31, n. 113, out.-dez. 2010, p. 1355-1379.

LEFFA, Vilson José. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. Biblioteca da Educação, Série I, v. 11. São Paulo: Cortez, 2008. p. 47-58.

RIBEIRO, Carlos C.; CENEVIVA, Ricardo; BRITO, Murillo M.. A de. Estratificação educacional entre jovens no Brasil: 1960 a 2010. In: ARRETCHE, Marta (Org.). *Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos*. São Paulo: Ed. UNESP/CEM, 2015. p. 79-162.

SÃO PAULO, *RESOLUÇÃO SEDUC* nº 97, de 08-10-2021, 2021a.

SÃO PAULO, *RESOLUÇÃO SEDUC* nº 107, de 28-10-2021, 2021b.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 38. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2006.

SOUZA, Marina Mello de Menezes Félix. Avaliação das Políticas Linguísticas Implantadas no Brasil e os Programas de Mobilidade Acadêmica em Contexto de Internacionalização. *Revista Ciências Humanas - UNITAU* • Volume 7, nº 2, p. 42-59, jul-dez/2014 Taubaté-SP - Brasil.

TELLES, João Antonio; VASSALLO, Maria Luisa. Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT. *The ESPECIALIST*, v. 27, n. 2, p. 189-212, 2006.

_____. Teletandem: uma proposta alternativa no ensino/aprendizagem assistidos por computadores. In: TELLES, João Antonio. (Org.) *Teletandem: Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes Editores, 2009, p. 43-61.

AS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO: DA BNCC A UM MUNICÍPIO DO INTERIOR PAULISTA

Adriana Rafacho da Cunha Oliveira
adriana.rafacho@unesp.com.br

Alessandra David Moreira Costa
alessandra.david@unesp.com.br

1 INTRODUÇÃO

Este projeto de pesquisa, que se configura como proposta de uma dissertação de mestrado, está vinculado à linha de pesquisa Políticas, gestão e formação na educação do Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, sob orientação da Professora Doutora Alessandra David Moreira Costa.

Ele possui como tema de pesquisa “As Concepções de Alfabetização: da BNCC a um município do interior paulista”. O estudo a que nos propomos está inserido no campo das políticas educacionais, que de acordo com a Constituição Federal de 1988, preceitua o Artigo 6º a educação como um dos direitos sociais como proteção à infância, assim como no artigo 205: “A educação é um direito de todos” ... reconhece a educação como direito básico e universal. A Declaração Universal dos Direitos Humanos proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948, assegura a Educação não somente como um direito mas uma aspiração ao desenvolvimento das relações humanas.

O processo de alfabetização em nosso País é desenvolvido de acordo com as instruções normativas presentes na Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Este documento aprovado em 2017, pelo Conselho Nacional de Educação, é o norteador dos objetivos de aprendizagens para todos os estudantes brasileiros. A Base traz no componente curricular de Língua Portuguesa, o tema da alfabetização, onde afirma que deve ser uma continuidade das aprendizagens familiares e da educação infantil. Prioriza que a alfabetização deve ser concluída nos dois primeiros anos do ensino fundamental inicial (1º e 2º anos). A partir deste são construídos os Currículos das escolas, sejam públicas ou particulares, para todos os níveis da Educação Básica (Infantil, Fundamental e Médio).

O currículo é um documento de suma importância para a organização pedagógica, pois é por ele que se organiza e orienta a prática do professor.

Segundo Sacristán apud Galvão (2013, p. 16), etimologicamente, o termo currículo deriva:

[...] da palavra latina curriculum (cuja raiz é a mesma de cursus e currere) [...].

Segundo Sacristán (2000) apud Galvão “os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num

dado momento, enquanto através deles se realizam os fins da educação no ensino regularizado”.

Em nosso Estado, foi elaborado o Currículo Paulista que contempla as competências gerais elencadas na Base Nacional Curricular (BNCC). O documento define e explicita a todos educadores do Estado de São Paulo as competências e habilidades essenciais para a formação integral e desenvolvimento humano dos estudantes.

O município que será analisado, utiliza-se do Currículo Paulista, mas com algumas orientações de cunho próprio.

Foi realizado levantamento bibliográfico no Site IBICT em julho de 2023 e foram encontrados os seguintes números de trabalhos desenvolvidos nesta área: utilizando o termo Alfabetização, trabalhos desenvolvidos de 2017 a 2022, 2004 trabalhos. Ao pesquisarmos os termos Alfabetização e Base Nacional Curricular Comum; 103 trabalhos, e quando unimos os termos Alfabetização, Base Nacional Curricular Comum e Currículo Paulista, temos 16 trabalhos.

A presente pesquisa é de abordagem qualitativa, do tipo documental, realizada a partir de documentos de âmbito federal, estadual e municipal. Os dados da pesquisa serão analisados à luz do referencial teórico de Stephen Ball, sociólogo inglês, com base nos ciclos de políticas educacionais, que de acordo com Mainardes (2006) é utilizado como um referencial teórico-analítico para o estudo de políticas educacionais. A partir desta análise será possível caracterizar o processo da política de alfabetização em três facetas: a política proposta, a política de fato e a política em uso, se enquadra na implantação da política de alfabetização.

Nosso problema de pesquisa é analisar como a política de alfabetização é concebida em suas três esferas: a política nacional, a política estadual e a política municipal (de um determinado município).

A alfabetização, em nosso país, de acordo com Santos (2018) tornou-se uma preocupação do campo político a partir de 1889, com a Proclamação da República e a necessidade da organização da instrução pública e vem ao longo dos anos sofrendo transformações de acordo com as políticas educacionais vigentes.

Para a execução do trabalho o objetivo geral é identificar as concepções de alfabetização subjacentes na Base Nacional Curricular Comum, no Currículo Paulista e nos documentos de uma Secretaria de Educação de um município do interior do estado de São Paulo.

Em consonância os objetivos específicos são:

- Identificar os pressupostos teóricos sobre alfabetização subjacentes à BNCC e ao PNA, indicando possíveis aproximações e distanciamentos entre os documentos;

- Identificar os pressupostos teóricos sobre a alfabetização subjacentes ao Currículo Paulista; analisar os documentos que norteiam a implantação do Currículo Paulista no município a ser analisado;

- Relacionar as concepções de alfabetização nas esferas: federal, estadual e municipal.

Após a conclusão do Mestrado será feita uma orientação/sugestão à Secretaria Municipal de Educação do município estudado, como forma de colaboração para um melhor aproveitamento e aplicabilidade das políticas de alfabetização. É nosso intuito também, a partir dos resultados obtidos pela pesquisa, e se obtivermos autorização, realizar estudos e debates com o corpo docente dos primeiros anos do ensino fundamental I em relação às concepções de alfabetização, buscando a reflexão sobre a prática da mesma e como está sendo trabalhada nas salas de aula.

2. METODOLOGIA

A pesquisa se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, utilizando como método a análise documental e está inserida no campo de políticas públicas educacionais.

De acordo com CECHINEL apud Gil, A pesquisa documental se caracteriza pela pesquisa “[...] de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (CECHINEL, 2008, p. 45).

Primeiramente, serão consultados os documentos a serem utilizados, sendo que partiremos de documentos oficiais, como a Base Nacional Curricular Comum, o Currículo Paulista, o Plano Nacional de Alfabetização, e por fim, o documento elaborado pelo município em estudo, para a implementação das políticas de alfabetização. Em seguida faremos o levantamento bibliográfico acerca da alfabetização, dos ciclos de análises de políticas públicas, e do currículo, nos últimos cinco anos (2017-2022). A etapa final será a análise dos documentos juntamente com os estudos levantados, para a reflexão como as políticas de alfabetização foram concebidas nas esferas federal, estadual e municipal.

2.1 Descrição dos Procedimentos de Coleta de Dados

Nossa pesquisa, de cunho documental, será realizada através da coleta de dados de documentos oficiais, acerca da política nacional de alfabetização, os documentos de ordem federal, estadual e municipal. Também serão utilizadas pesquisas realizadas nos últimos cinco anos sobre alfabetização, análise de ciclos de políticas, e currículo.

A partir da leitura destes documentos e da bibliografia utilizada, serão realizados registros descritivos sobre cada um dos objetivos específicos, culminando na análise à luz do referencial teórico de Stephen Ball, com base nos ciclos de políticas, podendo a partir deste, caracterizar o processo da política de alfabetização em três facetas, a política proposta, a política de fato e a política em uso.

De acordo com MAINARDES (2006), a abordagem do “ciclo de políticas”, baseia-se nos trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe, pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais.

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. (MAINARDES, 2006, p.49)

2.3 Aspectos Éticos

A pesquisa no campo da análise documental é uma área de estudo que exige cuidados éticos específicos, com o objetivo de garantir a integridade e confiabilidade dos dados coletados. Esses cuidados são cruciais para assegurar o respeito aos princípios éticos da pesquisa científica.

A confidencialidade é um aspecto fundamental na pesquisa em análise documental. É importante respeitar a integridade dos documentos analisados e evitar qualquer tipo de manipulação dos resultados da pesquisa. O estudo deve ser conduzido de forma imparcial, sendo transparente quanto aos métodos utilizados, como a seleção dos documentos a serem analisados e os critérios de avaliação utilizados. É fundamental também ser transparente e honesto na apresentação dos resultados, evitando interpretar os dados de maneira tendenciosa ou deturpada.

Além disso, os pesquisadores devem buscar sempre aprimorar seus conhecimentos éticos, mantendo-se atualizados em relação às diretrizes e princípios éticos da pesquisa. É importante estar ciente dos códigos de conduta ou ética estabelecidos por organismos de regulação da pesquisa, como comitês de ética em pesquisa de instituições acadêmicas.

Em suma, os cuidados éticos na pesquisa no campo da análise documental são essenciais para garantir que os documentos sejam tratados de forma adequada e os resultados sejam apresentados de maneira imparcial e transparente. Ao seguir essas diretrizes, os pesquisadores contribuem para a construção de uma ciência ética e responsável.

2.4 Análise de Dados

Os dados serão analisados a partir do referencial teórico do ciclo de políticas, elaborado por Stephen Ball e Richard Bowe. Essa abordagem é utilizada em diferentes países como referencial para analisar políticas sociais e educacionais.

Para o primeiro objetivo:

Identificar os pressupostos teóricos sobre alfabetização subjacentes à BNCC e a PNA, indicando possíveis aproximações e distanciamentos entre os documentos.

Nesta etapa serão utilizados documentos oficiais de âmbito federal, especificamente a Base Nacional Curricular e os documentos referentes à Política Nacional de Alfabetização. A partir dos dados coletados será feito um registro descritivo trazendo à luz questões relativas à alfabetização presentes na Base Nacional Curricular e no Plano Nacional de Alfabetização.

O segundo objetivo:

Identificar os pressupostos teóricos sobre a alfabetização subjacentes ao Currículo Paulista. Neste capítulo, o documento utilizado para realizar a coleta de dados é o Currículo Paulista (documento norteador da Educação no Estado de São Paulo), referente aos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I, em que deve ocorrer o processo de alfabetização. Após o levantamento de dados será feito o registro, em forma de texto descritivo, analisando as questões relativas à alfabetização.

No terceiro objetivo:

Analisar os documentos que norteiam a implantação do Currículo Paulista no município a ser analisado, serão utilizados os documentos de cunho municipal que orientaram a apropriação das concepções de alfabetização, advindas da esfera estadual. Nesta etapa serão analisados os critérios elencados pelo município para implantar o Currículo Paulista nas questões relativas à alfabetização.

O objetivo final é relacionar as concepções de alfabetização nas esferas federal, estadual e municipal, analisando-as à luz do referencial teórico de Stephen Ball, com base nos ciclos de políticas, podendo a partir deste, caracterizar o processo da política de alfabetização em três facetas, a política proposta, a política de fato e a política em uso.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que estabelece os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes da Educação Básica em nosso País. A BNCC também traz diretrizes para a alfabetização, etapa primordial e fundamental na formação do indivíduo.

No entanto, é essencial compreender como essa concepção de alfabetização presente na BNCC está sendo efetivamente implementada nos municípios, em especial no município a ser estudado, no interior paulista.

Dessa forma, a pesquisa tem como objetivo principal investigar as práticas de alfabetização adotadas neste município em relação às diretrizes presentes na BNCC. Isso permitirá uma análise da efetividade de como as políticas públicas educacionais são apropriadas nas esferas estadual e municipal.

Além disso, a pesquisa busca identificar os principais desafios que as propostas das políticas de alfabetização encontram para serem implementadas. Isso contribuirá para a compreensão de possíveis lacunas e necessidades de formação dos educadores, além de subsidiar propostas de intervenções e aprimoramentos no contexto local.

Por fim, a pesquisa trará resultados que poderão beneficiar tanto os gestores educacionais quanto os profissionais da educação, ao fornecer informações sobre as práticas de alfabetização adotadas, bem como sobre as necessidades específicas do município em relação à implementação da BNCC nessa etapa da educação.

Portanto, a realização desta pesquisa se justifica por buscar compreender e avaliar a execução das políticas públicas de alfabetização em um município do interior paulista, contribuindo para a melhoria da educação nessa região, além de ser relevante para os profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasil, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. In Ministério dos Direitos e Cidadania. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2018/dezembro/artigo-26deg-direito-a-educacao>. Acesso em 21 de julho de 2023.

FRANCA. Secretaria Municipal de Educação. Habilidades Essenciais (Informativo).2021.

FRANCA. Secretaria Municipal de Educação. PLANEJAMENTO ESCOLAR: “Plano de Ação- Mapas de Foco (Informativo).2022.

GALVÃO, E. R. S.; SILVA, L. N. UMA ANÁLISE DA CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO LATENTE NA BNCC. Revista Espaço do Currículo, v. 14, n. 2, p.1-14, 2021. ISSN1983-1579. DOI:<https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.50812>. Acesso em 10 de julho de 2023.

Grazziotin, Luciane Sgarbi. et al. Pesquisa documental histórica e pesquisa bibliográfica: focos de estudo e percursos metodológicos. Pro-Posições, Campinas, SP, V. 33, 2022.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 02, p. 57-63, 1996. DOI <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000200008>. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000200008>. Epub 18 Jul 2012. ISSN 2178-938X. Acesso em: 21 jul. 2023.

JUNIOR, Eduardo Brandão Lima; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS, Adriana Cristina Omena dos; SCHNEKENBERG, Guilherme Fernando. Análise Documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo, v. 20, n. 44, p. 36-51, 20 jul. 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356>. Acesso em: 10 de julho de 2023

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa** v.46 n.159 p.38-62 jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtgY4GVPJ5rNYZQfWyBPPb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de julho de 2023

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma abordagem do ciclo de políticas: uma construção para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

MORTATTI, Maria Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em 25 de julho de 2023.

FRANCA. Secretaria Municipal de Educação. Habilidades Essenciais (Informativo). 2021.

FRANCA. Secretaria Municipal de Educação. PLANEJAMENTO ESCOLAR: “Plano de Ação- Mapas de Foco (Informativo). 2022.

SACRISTÁN, J.G. O currículo: uma reflexão sobre a prática, 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Sonia Maria. Rocha, Juliano Guerra. História da Alfabetização e suas fontes. Uberlândia: EDUFU, 2018. Disponível em:

http://www.edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/historia_da_alfabetizacao_e_suas_fontes_edufu.pdf. Acesso em: 20 de julho de 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Currículo Paulista, SEDUC/Undime SP. São Paulo: SEDUC/SP, 2019.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Currículo Paulista, SEDUC/Undime SP. São Paulo: SEDUC/SP, 2019.

**PROJETO SAÚDE E PREVENÇÃO NAS ESCOLAS: UMA COMPREENSÃO
MICROPOLÍTICA SOB O PRISMA DA ESQUIZOANÁLISE.**

Beatriz Lima Carvalho
bialimacarvalho@hotmail.com

Daniela de Figueiredo Ribeiro
ribares@facef.br

Carlos Guedes Lopes Junior
lopesjuniorcg@gmail.com

1 Introdução

O presente artigo está sendo apresentado à nona edição do Simpósio de Educação, evento originado a partir da união entre a Uni-FACEF – Centro Universitário Municipal de Franca e a UNESP campus Franca/SP. Dessa forma, o trabalho a seguir se debruçará em discorrer a respeito das intensidades do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas sob o prisma da Esquizoanálise.

O Projeto de Saúde e Prevenção nas Escolas corresponde a uma estratégia de promoção de saúde do SUS, em especial, do CTA - Centro de Testagem e Aconselhamento às pessoas com IST'S. Nesse sentido, o programa viabiliza uma articulação entre o serviço de saúde, a instituição escola e a comunidade de alunos, pais e professores, possuindo como foco o desenvolvimento de estratégias com os adolescentes – considerando que a adolescência compreende o período dos 10 aos 19 anos de acordo com a Organização Mundial de Saúde.

Partindo dessa premissa, o SPE (Saúde e Prevenção nas escolas) aborda as temáticas de sexualidade, prevenção de IST'S, métodos contraceptivos, diversidade de gênero e drogas, ou seja, assuntos que atravessam o período da adolescência. Ademais, não obstante todas as questões trabalhadas possuírem orientações fundamentadas em conhecimentos técnico-científicos, sabe-se que a sexualidade humana é uma instância a ser compreendida com um emaranhado de afetos, lutas, amarras micropolíticas e produções institucionais.

Em vista disso, este trabalho possui como objetivo, neste contexto: explorar o SPE sob o prisma da Esquizoanálise, de modo a compreendê-lo enquanto dispositivo de promoção de saúde; identificar a política de narratividade que impulsiona suas intensidades; e, por fim, reconhecer as implicações vetoriais promovidas no campo escolar, conhecendo seus devires. Para tanto, foi realizada uma revisão bibliográfica crítica dos principais conceitos da Esquizoanálise com fundamento em Deleuze e Guattari (2001;2011), em fontes secundárias, como Hur (2022), Escóssia e Kastrup (2005) e entre outros. Além disso, realizou-se uma revisão bibliográfica sobre o próprio SPE, com base em Ayres (1996;2003), Russo e Arreguy (2015), Gimenez (2014) e entre outros.

Ademais, o trabalho possui como estrutura dois capítulos: o primeiro se debruça em resgatar alguns conceitos da Esquizoanálise; e o segundo compreende

o SPE na perspectiva da abordagem filosófica escolhida. Além disso, o último capítulo se subdivide em três tópicos, sendo o primeiro voltado para a identificação do projeto enquanto dispositivo, o segundo em prol do reconhecimento da política de narrativa contemporânea do SPE e o último se refere às implicações derivadas do projeto. Por fim, se tem as considerações finais e as referências bibliográficas utilizadas.

2 Resgates Esquizoanalíticos

Historicamente, a Esquizoanálise surgiu em tempos de crises, ambos os autores, para além de intelectuais, excediam suas produções teóricas para os espaços públicos de lutas sociais e políticas contra o conservadorismo e a mediocridade de sua época (DELEUZE; GUATTARI, 1995/2011). A união sólida da dupla, Deleuze e Guattari, ocorreu em meados de 1969 em decorrência dos desdobramentos de *Maio de 68*, as reivindicações deste movimento giravam em torno dos direitos trabalhistas, da aproximação do estado com a realidade populacional e da insatisfação diante das guerras (Idem). Assim, é descrito na obra de François que “Sem *Maio* de 1968, esse encontro não poderia ter ocorrido. O acontecimento de 68 operou neles algo como uma ‘ruptura instauradora’ [...] O Anti-Édipo se enraíza no movimento de maio: ele tem a marca da efervescência intelectual do período” (DOSSÉS, p. 153, 2010).

A partir disso, ambos os autores começaram a produzir suas ideias e fomentações, as produções contemplam uma grande obra chamada *Capitalismo e Esquizofrenia*, a qual se deriva na primeira produção: o *Anti-Édipo*, na qual é feito um desmonte da Psicanálise capitalística. A segunda obra dos autores foi *Mil Platôs*, no qual é desenvolvido as sustentações da teoria esquizoanalítica, com isso, surge uma filosofia que compreende a subjetividade a partir de uma perspectiva política e social (DOSSÉS, 2010).

Assim, a Esquizoanálise surgiu a partir do encontro entre Gilles Deleuze e Félix Guattari na década de 60, em meio ao contexto histórico marcado pelo movimento estudantil de *Maio de 68* na França (DOSSÉS, 2010). Juntos, os dois filósofos desenvolveram um novo campo de estudos que se contrapunha às abordagens mais tradicionais da filosofia e da Psicanálise (Idem). A partir disso, o encontro de ambos os intelectuais gerou uma crítica radical ao modelo freudiano da psicanálise e uma nova forma de pensar a subjetividade, isso através da análise dos fluxos de desejo e dos processos de produção e subjetivação que inseridos em uma sociedade capitalista (DOSSÉS, 2010).

Partindo do pressuposto que Deleuze e Guattari se engajavam tanto teoricamente quanto empiricamente em movimentos revolucionários, a seguir serão explorados alguns aportes teórico-conceituais, nada convencionais, da Esquizoanálise para o embasamento da pesquisa. De início, o modo como é apreendida a constituição psíquica e a formação de subjetividade dentro deste referencial se dá por meio do *Rizoma*. O *Rizoma*, por sua vez, possui seis princípios que regem seu funcionamento, são eles: conexão; heterogeneidade; multiplicidade;

ruptura a-significante; cartografia; decalcomania. Dentre eles, alguns serão explorados para uma melhor compreensão do assunto (DELEUZE; GUATTARI, 1995/2001).

O *Rizoma* trata-se de um conceito emprestado da biologia, mais especificamente da botânica, em que uma estrutura subterrânea de plantas se ramifica em várias direções, sem ter uma hierarquia definida. Portanto, pode-se entender a utilização do nome *Rizoma* como uma metáfora biológica para propor uma nova forma de pensar e compreender as relações entre os elementos do campo social, cultural e político. Nesse sentido, se constitui uma metáfora para uma forma de organização horizontal, oposta à estrutura hierárquica e vertical como no caso de árvores com suas raízes, troncos, galhos e folhas.

A respeito do primeiro princípio do Rizoma, tem-se a conexão, a qual diz respeito ao caráter conectivo que tudo possui para esta abordagem, tudo pode se associar em alguma instância, diferentemente de um pensamento linear e arbóreo, onde se parte do mais específico e vai em direção ao amplo. Nesse sentido, um rizoma pode ser apercebido através de uma cadeia semiótica “é como um tubérculo que aglomera atos muito diversos, linguísticos, mas também perceptivos, mímicos, gestuais, cogitativos: [...]” (DELEUZE; GUATTARI, p.23, 1995/2001), isto é, um conjunto de linhas, de diversas intensidades.

Perante o exposto, pode-se perceber que o princípio de conexão diz sobre o entrelaçamento de linhas, as quais estão sempre em movimentos de sentido e de desejo, os chamados *devires*. Nesse sentido, o *vir-a-ser* se constitui como outro aspecto importante a ser retomado, sendo oposto ao verbo ser, o *devir* se constitui como uma constante diferenciação, um processo em curso, em metamorfose, uma disposição ao movimento inacabado (DINIS, 2008). Nas palavras de Dinis o “Devir é estabelecer uma linha de aproximação com aquilo com o qual devimos, é uma dupla captura, na qual cada uma das formas que são aproximadas são arrastadas para longe de suas essências” (p. 358, 2008).

Ao passo que as linhas vão seguindo seus processos elas vão se diferenciando de modo a inaugurar *heterogeneidades* - segundo princípio do rizoma. Nesse sentido, a *heterogeneidade* pode ser entendida como a constante produção de diferenciação, Deleuze e Guattari utilizam o exemplo da evolução genética para ilustrar esse aspecto: um vírus sofre mutações constantes ao entrar em contato com os outros organismos, neste encadeamento é possível observar uma evolução paralela, pois o vírus não é o mesmo que o originário e nem idêntico ao organismo hospedeiro, mas ambos carregam um pouco de si, devir-vírus no organismo e devir-organismo no vírus (DELEUZE; GUATTARI, 1995/2001). Posto isso, pode-se afirmar que “Os esquemas de evolução não se fariam mais somente segundo modelos de descendência arborescente, [...], mas segundo um rizoma que opera imediatamente no heterogêneo e salta de uma linha já diferenciada a uma outra.” (DELEUZE; GUATTARI, p. 27, 1995/2001).

Em continuidade, as linhas/devires de um rizoma podem se cruzar, destes cruzamentos se derivam estratos, os quais podem ser de caráter molar ou

molecular. Um estrato molar corresponde às ordens, à aspectos endurecidos, postos como verdades absolutas, isso no campo da semiótica, os estratos molares são códigos, no campo da macropolítica. Já os estratos moleculares são territórios e funcionam de forma nômade, flexível e descentrado, são as micropolíticas (CARDOSO, 2012).

O processo de formação de estratos é chamado de *agenciamento*, este processo pode derivar lados territoriais, assim como, podem levar a picos de desterritorialização. Haja vista compreender um processo de intermezzo, de ponte, é estar entre, isto é, corresponde a inovação surtida de duas entidades, sejam elas máquinas, sujeitos, objetivos, ideias. Assim, agenciar-se é sempre “criar algo que não está nem em você, nem no outro, mas entre os dois, neste espaço comum, impessoal e partilhável que todo agenciamento coletivo revela” (ESCÓSSIA; KASTRUP, 2005, p. 303).

Em vista disso, Deleuze e Guattari denotam dois caminhos do agenciamento: *agenciamento maquínico* e *agenciamento coletivo de enunciação*. O primeiro se movimenta através dos regimes de conteúdo, os quais estão atrelados a entidades concretas, como o corpo, o espaço e as ações. Já o *agenciamento coletivo de enunciação* se articula por meio do abstrato/virtual, sendo regimes de expressão, de enunciação e de discurso. Assim, pode-se entender um *agenciamento* como “um par de estratos de expressão e conteúdo e os movimentos de desterritorialização e territorialização que os atravessam” (CARDOSO, p.113, 2012).

Desterritorialização é um processo que nos leva ao próximo princípio do rizoma – ruptura assignificante. Dessa forma, Deleuze e Guattari afirmam o seguinte: “Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc.; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar” (p. 26, 1995/2001). Nesse sentido, os movimentos de territorialização e desterritorialização estão em um constante deslocamento, no qual o desterritório promove uma linha de fuga dentro do rizoma, isto é, uma nova criação e conexão, no entanto, essas linhas podem se estratificar novamente e conseqüentemente se desviar e fugir outra vez.

O conceito de máquina, sendo mais amplo que a configuração de um dispositivo, se refere a uma “consolidação de circuitos desejanter” (HUR, p 64, 2022), assim, para se entender uma máquina é necessário captar o que ela produz, nas palavras de Domenico, é preciso perceber os engendramentos nos quais ela se insere. Além disso, as máquinas também funcionam em um sistema de cortes, o qual é explicado pelos autores franceses em analogia com uma máquina de cortar presunto, sendo o presunto o circuito desejanter (DELEUZE; GUATTARI, 2011). Nesse sentido, o funcionamento maquínico nas palavras dos autores estão “Longe de se opor à continuidade, o corte condiciona, implica ou define aquilo que ele corta como continuidade ideal [...]. É esta a lei de produção de produção.” (DELEUZE; GUATTARI, p. 54, 2011).

Em continuidade, existem as máquinas abstratas e as máquinas concretas/ técnicas, sendo que a diferenciação entre ambas corresponde com o estado em que elas se encontram. Assim como foi descrito acima, pode-se perceber que o agenciamento coletivo de enunciação corresponde com os movimentos desejantes advindos das máquinas abstratas, isso, pois elas se configuram no plano virtual, isto é, de expressão e subjetivação (HUR, 2022). Por outro lado, os agenciamentos maquínicos se referem as produções de conteúdo e de território que advém de máquinas concretas, a exemplo delas, tem-se as máquinas de codificação, a máquina neoliberal e a máquina neofascista (HUR, 2022).

Posto tudo isso e retomando os princípios do Rizoma, se torna possível compreender a *Multiplicidade* como substantivo, para o pensamento esquizoanalítico, ela é a natureza mais constitutiva do rizoma. Assim, os *agenciamentos* promovem o florescimento de dimensões múltiplas, cuja definição se dá pelo todo das linhas, sejam elas estratos molares, moleculares, linhas de fuga, territórios, dentre outros. Bem como, pode-se entender o plano de imanência como o fora das *Multiplicidades*, o campo no qual elas se frutificam, ou seja, um espaço de possibilidades sem hierarquias ou valores dados a priori (DELEUZE; GUATTARI, 1995/2001).

Portanto, é perceptível que a dinâmica apresentada pela Esquizoanálise é regida também por *implicações* e *transversalidades*. O primeiro termo indica o contágio que os demais vetores de um campo são capazes de promover uns nos outros, isto é, as forças que implicam devires e agenciamentos. Por conseguinte, essas implicações não se dão apenas em uma modalidade bidimensional, como é retratado na Psicanálise – transferência e contratransferência – a transversalidade elucida a comunicação de uma realidade toda conectada, em seus planos políticos, sociais, subjetivos e psíquicos. Nas palavras de Passos e Barros “Operar na transversalidade é considerar esse plano em que a realidade toda se comunica. [...]. A tecedura desse plano não se faz de maneira só vertical e horizontal, mas também transversalmente.” (p.27, 2009/20).

Por fim, a partir de um panorama geral a respeito da Esquizoanálise é possível captar a complexidade que esta filosofia lançou, rompendo com os paradigmas modernos e estruturalistas, Deleuze e Guattari inauguraram, assim, uma revolucionária forma de pensar a subjetividade e a coletividade humana.

3 O Dispositivo Saúde e Prevenção nas escolas

De acordo com Deleuze e Guattari, principais expoentes da Cartografia, as intensidades escritas são “[...] linhas, quer dizer, sistemas de números ligados a esta ou àquela dimensão de multiplicidade (estratos, cadeias moleculares, linhas de fuga ou de ruptura, círculos de convergência, etc.)” (2011, p.45). Logo, existem agenciamentos – espécies de formações – de formas desejantes e de coletivos de enunciação, isso pode ser encontrado nos discursos, os quais correspondem a elementos integrantes dos relatos, produções científicas,

entre outras formas de expressão. Nesse sentido, um agenciamento em sua condição múltipla se faz por meio de intensidades, sejam elas sociais, semióticas ou materiais, as quais são produzidas pelos dispositivos (DELEUZE; GUATARRI, 2011).

Em tese, Foucault e Deleuze desenham o conceito de dispositivo como uma rede que engloba diversas instâncias da vida, concretas e virtuais, sejam elas organizações arquitetônicas ou enunciados científicos. Dessa forma, os dispositivos agem como linhas de força, de visibilidade, de enunciação e de subjetivação, os quais engendram processos de produção (1979; 1990 apud KASTRUP; BARROS, 2009/20). Posto isso, o cartógrafo, inserido em um território carregado de dispositivos, se une a eles e se propõe, de forma analítica, desembaraçar algumas linhas costuradas.

De acordo com Kastrup e Barros:

O que caracteriza um dispositivo é sua capacidade de irrupção naquilo que se encontra bloqueado para a criação, é seu teor de liberdade em se desfazer dos códigos, que dão a tudo o mesmo sentido. O dispositivo tensiona, movimenta, desloca para outro lugar, provoca outros agenciamentos. Ele é feito de conexões e, ao mesmo tempo, produz outras (2009/20, p. 90).

Dessa forma, a seguir serão expostas algumas produções já elaboradas a respeito do projeto que este artigo se debruçará. Assim, partindo da perspectiva do SPE como um dispositivo de saúde, será possível identificar as intensidades promovidas, as produções engendradas e os territórios atravessados.

O Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas foi criado em 2003 no município de Curitiba – PR através de esforços dos Ministérios da Saúde e da Educação; ademais, o planejamento, a execução, o monitoramento e a avaliação em níveis federais, estaduais e municipais contam com o apoio da UNESCO e da UNICEF (BRASIL, 2006). Nesse sentido, o SPE atua, sobretudo, como uma ferramenta de prevenção de IST'S/Aids, bem como de combate à evasão escolar em decorrência da gravidez na adolescência, promovendo uma melhor qualidade de vida por meio da garantia dos direitos sexuais e reprodutivos dos jovens. Observa-se, nesse contexto, o fundamental papel desenvolvido pelo projeto, já que fortalece os vínculos entre os serviços de saúde e a escola.

Segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2006), o Projeto já foi implantado em todos os 26 estados do país, bem como no Distrito federal, fazendo-se presente e atuante em 600 municípios. Não obstante, muitos desafios ainda fazem parte do cenário atual da estratégia, com isso, as diretrizes do projeto alegam que:

Temos como desafio a ampliação da cobertura das ações para toda a rede de ensino fundamental e médio, a qualificação dos serviços de saúde para o acolhimento das demandas dos jovens e o aumento da aceitabilidade de ações em saúde sexual e saúde reprodutiva, no ambiente escolar, por parte da comunidade (BRASIL, p. 10, 2006).

Um dos eixos que constituem a estratégia é a distribuição de insumos de prevenção nas escolas: os preservativos. A respeito disso, o Censo escolar emitiu notas de 2005 comunicando que 60,4% das escolas desenvolveram ações sobre prevenção de IST'S/Aids, sendo que, dessa porcentagem, apenas 9,1% distribuem preservativos (BRASIL, 2006).

Analogamente, a distribuição dos preservativos ainda é algo estratificado, sobretudo no ambiente escolar. A exemplo disso, uma pesquisa realizada no ano de 2015 se deparou com diversas opiniões de professores que julgavam de forma negativa a distribuição dos insumos de prevenção. Nesse contexto, alguns afirmaram que o gasto da verba pública não deveria ter essa prioridade de investimentos (preservativos, materiais informativos e SPE); outros, por sua vez, argumentaram a importância de se trabalhar a Sexualidade, desde que focado na abordagem biologicista, desconsiderando os aspectos afetivos e comportamentais. Também foi alegado por alguns docentes que essa temática não fazia parte de seu trabalho por motivos religiosos. Nesse sentido, por mais que a sexualidade seja um fenômeno intensamente vivido na escola, tradicionalmente isso não faz parte do exercício da instituição escola (RUSSO; ARREGUY, 2015).

Por outro lado, os alunos que fizeram parte da pesquisa citada anteriormente alegaram que a maioria dos encontros amorosos que eles possuíam surgiam da socialização na escola, assim, a distribuição do insumo de proteção neste lugar seria algo positivo. Além disso, os jovens também comentaram que pegariam o preservativo desde que não fosse na frente de todos, fato que demonstra a relevância da privacidade, a importância da existência de lugares mais reservados. Por fim, foi possível identificar que alguns não usaram o preservativo em suas relações por não terem o insumo em mãos; nesse sentido, a disponibilização dos preservativos na escola minimizaria o não uso (RUSSO; ARREGUY, 2015).

Partindo do pressuposto de uma ciência não neutra, cujo reconhecimento da indissociável ligação entre a produção científica e as questões políticas se faz presente, é possível captar algumas *intensidades* advindas da produção do SPE (SHWARTS; BATISTA, 2022). A respeito disso, uma análise documental das diretrizes do projeto pôde identificar valores éticos contidos em sua estruturação, os quais estão em harmonia com uma sociedade inclusiva e uma escola cidadã. Ademais, foi perceptível a mobilização para a valorização dos jovens, visando sua autonomia, protagonismo e o desenvolvimento da criticidade diante de seu contexto social. Portanto, pode-se inferir que o SPE, haja vista promover a transformação da realidade a partir do trabalho com os jovens das escolas públicas do Brasil, consiste em uma importante estratégia de promoção de saúde (BRESSAN, 2011).

A partir disso, entende-se promoção de saúde como uma política pública voltada para a potencialização dos determinantes de saúde e para a redução das iniquidades (BRASIL, 2010). Assim, as estratégias criadas de promoção de saúde, como o SPE, visam a produção de qualidade de vida, além de possibilitarem o aprofundamento dos princípios da reforma sanitária por meio do movimento prático

da doutrina SUS: universalização; equidade; integralidade no cuidado; respeito a cidadania (Idem).

Nesse sentido, pode-se perceber que o SPE, assim como outras estratégias de promoção de saúde, possui como pressuposto o rompimento do paradigma científico-biológico, que visa abordar os processos de saúde-doença com o enfoque fisiológico e genético (BRASIL, 2010). Por outro lado, a política supramencionada se ancora nas evidências que argumentam que o bem-estar está muito mais relacionado com o modo de viver do que com a mera ausência de doenças (BRASIL, 2010). Dessa forma, essas estratégias se baseiam em uma compreensão complexa, social e política a respeito da saúde da população (Idem).

Em continuidade, um pesquisador médico sanitário, em seus estudos sobre promoção de saúde, pôde obter uma compreensão ampliada a respeito do SPE. De acordo com Ayres (2003), o trabalho de prevenção do HIV e outras IST'S usualmente possui dois enfoques de abordagem, um baseado na transmissão de conhecimentos como ferramenta de modulação dos comportamentos e outro pautado em uma perspectiva sociopolítica e contextual. A primeira abordagem citada coloca em foco a conscientização técnico-científica, valorizando, dessa forma, a razão como algo transformador da realidade (AYRES, 2003). Por um outro lado, tem-se uma perspectiva que embasa o trabalho preventivo com foco nas questões culturais, políticas, econômicas e éticas, cuja proposta é a redução de contextos que engendrem comportamentos de risco advindo da condição de vulnerabilidade (Idem). Nesse sentido, o autor afirma que as vulnerabilidades em jogo são as seguintes:

a) acesso à informação; b) quantidade de recursos destinados à saúde por parte das autoridades e legislação locais; c) acesso e qualidade dos serviços de saúde; d) nível geral de saúde da população, mediante comportamento de indicadores de saúde, como o coeficiente de mortalidade infantil; e) aspectos sócio-políticos e culturais de segmentos populacionais específicos, como a situação da mulher (menores salários, ausência de legislações de proteção específica, exposição à violência; restrições de exercício de cidadania etc.); f) grau de liberdade de pensamento e expressão, sendo tanto maior a vulnerabilidade quanto menor a possibilidade desses sujeitos fazerem ouvir suas necessidades nas diversas esferas decisórias; g) grau de prioridade política (e econômica) dada à saúde; h) condições de bem-estar social, como moradia, escolarização, acesso a bens de consumo, entre outros (AYRES, p. 125, 2003).

Posto isso, é argumentado pelo autor o planejamento de ações que englobem tanto o aspecto individual quanto o social, isso, por meio de um plano programático, o qual leva em consideração diversos aspectos institucionais, de financiamento, de sustentabilidade de ações, de avaliação da execução do projeto, entre outros (AYRES, 2003). Dessa forma, o SPE, para além de suas produções enquanto dispositivo, necessita, sobretudo, de contingentes concretos de estrutura para a sua operacionalidade.

Nesse sentido, é através desses reconhecimentos que o SPE se mantém atualmente, em vista disso, pode-se afirmar que o projeto se encontra como um

dispositivo interdisciplinar e intersetorial hábil a não só enunciar conceitos técnicos a respeito de saúde, mas também a promover uma atuação radicalmente política e social com vistas à redução das vulnerabilidades dos jovens diante das IST'S, das drogas e da gravidez indesejada. Assim como, o SPE se coloca como um produtor de saúde, por se referenciar em política pública voltada para a potencialização dos determinantes de saúde e para a redução das iniquidades sociais.

3.1 A Política de Narratividade do SPE

Uma pesquisa feita sob o prisma da Esquizoanálise e da cartografia objetivou conhecer os modos de vida de um território, mapear as implicações e os fluxos que se entrelaçam. Além disso, a pesquisa se colocou como “um dispositivo operador de mudanças para novos modos de sentir-pensar e existir dos pesquisadores e, principalmente, da comunidade participante” (MARTINS, et al., p.3, 2021). Nesse sentido, em paralelo à seção anterior, pode-se perceber que a proposta interventiva da cartografia se alia à abordagem política e social de promoção de saúde por meio de um olhar para além dos enrijecimentos capitalistas, isto é, voltado para a potencialização dos coeficientes de desterritorialização, da produção criativa e desejante, entendendo-a como saúde.

Dessa forma, ao final da produção de dados, os autores da pesquisa citada acima reiteraram a ideia de que novas ferramentas de pesquisa e intervenção podem produzir novas experiências (MARTINS, et al., 2021). Assim, é necessário o engendramento de ações comunitárias que levem em consideração o afeto e o desejo como pontos chaves de articulação para que os novos arranjos contendam práticas de vida potentes de saúde (MARTINS, et al., 2021).

A respeito disso, Ayres, como já citado, é um dos nomes norteadores dos parâmetros para a execução do SPE no Brasil. Algo inovador de suas produções foi o redirecionamento do foco dos trabalhos de prevenção, os quais possuíam como norte a avaliação e a redução de comportamentos de risco, ou, mais arcaicamente falando, grupos de risco (1996). No entanto, por intermédio de estudos e pesquisas, foi adotado o conceito de vulnerabilidade para abordar os fatores que favorecem a exposição aos riscos, assim, essa forma de narrativa fez com que o SPE atuasse em consonância com os objetivos essenciais do projeto: “[...] a saúde física e mental de crianças e adolescentes, seu crescimento livre e criativo como indivíduos e como coletividades, sua autoestima e solidariedade.” (AYRES, p. 16, 1996).

Dessa maneira, a adoção do conceito de vulnerabilidade se constituiu como um parâmetro para a operacionalidade do projeto com o objetivo de atingir sua finalidade de promoção de saúde para os adolescentes (AYRES, 1996). De maneira elucidativa, a indagação que atravessa esse parâmetro se faz da seguinte forma: *Como garantir que certa comunidade terá condições sociais e individuais de aderir às informações dadas pelos profissionais de saúde do SPE?* (Idem). É partir disso que as ações do SPE se orientam, de modo que é preciso levar em consideração

três planos analíticos bases que marcam o grau de vulnerabilidade dos indivíduos: individual, social e programático (ou institucional). Dessa forma, será possível promover condições emocionais/individuais e sociais que sustentem o autocuidado desses jovens – além da garantia do acesso à saúde e às informações (AYRES, 1996).

Em vista disso, para a superação da compreensão reducionista tecnocrática de uma visão linear a respeito da aquisição de informações e a consequente mudança de comportamento, os três planos analíticos norteiam as ações no sentido de torná-las mais complexas, abrangentes e significativas, assim como será exposto a seguir:

Se a condição mínima necessária para que o indivíduo possa proteger-se contra esses problemas é, como se acumulam evidências, tomar-se ativamente sujeito de sua própria saúde, assumindo comportamentos protetores e solidários, então não bastarão a base biológica e os aspectos transculturais da adolescência para nos orientar. Há que se resgatar a particularidade social e cultural que marca a identidade concreta de nossas crianças e adolescentes, aquela que os torna suscetíveis ao abuso das drogas, às DST e à AIDS, e que deverá fazê-los mais sensíveis às efetivas possibilidades de superação dessa suscetibilidade (AYRES, p. 17, 1996).

Entende-se, dessa maneira, a construção da noção de vulnerabilidade não como forma de segregar ou diagnosticar comunidades e/ou populações com mais fatores de risco para contaminação de IST'S, abuso de drogas e/ou obter uma gravidez indesejada, mas, sim, como a análise de tais bases de configuração engendra práticas em sintonia com as necessidades de emancipação daquela população, a fim de reduzir as vulnerabilidades pelo trabalho individual/comportamental/informativo, social/político e institucional/concreto/estrutural (AYRES, 1996).

O teor político referido da dimensão social se dá com base na concepção de Foucault (*apud* PASSOS; BARROS, 2009/20), o qual entende as ações políticas como algo em relação aos arranjos sociais, isto é, a atividade humana que instaura as regras, sejam elas jurídicas ou não. Nesse sentido, a política se faz nas relações de poder através das micropolíticas “diz respeito a tudo que se refere à cidade (polis), sendo a arte e ciência de governar o Estado um de seus aspectos” (PASSOS; BARROS, p. 151, 2009/20).

Em vista disso, para Passos e Barros (2009/20), a adoção da perspectiva de vulnerabilidade foi uma política de narratividade de cunho micropolítico, haja vista que a prática de narrar, estudar e trabalhar uma questão a partir de um outro prisma altera a sua respectiva produção de subjetividade (2009/20). Dessa forma, como consequência da narratividade assumida por Ayres, a Política Nacional de combate à Aids organizou-se de forma transversal das minorias por meio de práticas intensivistas – trabalho de capilarização – de forma a apreender as suas singularidades e complexidades (Idem). Posto isso, tem-se a produção de novas formas de promover saúde, novos devires e diferentes ações preventivas do SPE.

Além disso, discute-se o quanto a aderência de uma nova política de narratividade amplia a forma de se entender um processo de saúde-doença, ultrapassando as barreiras dos estigmas e dos preconceitos criados. Assim, nas palavras do autor:

muda-se a palavra, o conceito, mas muda-se, sobretudo, o modo de dizer: não mais falar ao indivíduo e do indivíduo, mas falar dos vetores do coletivo (vetores de gênero, vetores culturais, vetores socioeconômicos, vetores das políticas de governo e públicas) (PASSOS; BARROS, p. 154, 2009/20).

Em continuidade, não obstante o fomento por parte da União Europeia e da Organização Mundial de Saúde para o registro científico das atividades do SPE, existem inúmeros empecilhos para a pesquisa sobre essa temática, dado o tabu social a respeito da sexualidade humana (GIMENEZ et al. 2014). Apesar disso, demonstra-se necessária, como forma de registro das possibilidades concretizadas, a documentação das ações desenvolvidas, do planejamento, de atas sobre a realização das oficinas, dos serviços institucionais e da multiplicação no ambiente escolar (GIMENEZ et al. 2014). Em vista dessa necessidade, a presente pesquisa possui como objetivo o registro da realização do SPE em uma cidade do interior do estado de São Paulo.

Além disso, Ayres (p.15, 1996) reitera a relevância de uma estruturação mais sistemática a respeito do SPE a partir da formalização do planejamento, das ações e dos frutos colhidos do processo. Destaca-se, nesse contexto, a relevância do registro de todas as etapas de execução do projeto, haja vista que, nas próprias palavras do autor: “é ali [no registro] que ela realiza plenamente seu papel, embora já ali não sirva mais à viagem. Não serve àquela viagem, nem àquele navegador, mas poderá servir a outras viagens e navegadores.”

Nesse sentido, a Epidemiologia é uma ciência que visa estudar quantitativamente a disseminação das doenças. Assim, a epidemiologia apresenta contribuições significativas para a obtenção de dados objetivos, sendo um importante instrumental científico-tecnológico que orienta as práticas assistenciais (AYRES, 1996). Não obstante o caráter fidedigno e esclarecedor desta ciência, existem algumas limitações no tocante às particularidades socioculturais, as quais são retomadas de maneira intensa e abrangente nas pesquisas de caráter etnográfico – como a cartografia.

Dessa maneira, o autor orienta diversas diretrizes para avaliação do SPE, como a discussão da demanda de se avaliar o projeto para além dos dados quantitativos:

A análise do desenrolar e dos impactos do programa não deve restringir-se, porém, a critérios quantificáveis. Considerações que busquem interpretar o conjunto da situação localmente conformada, incorporando dados não-quantificáveis, como a percepção da emergência de um novo nível de politização local da questão; de mudanças no modo como crianças e adolescentes se relacionam entre si ou com as suas questões; de transformações na dinâmica grupai do corpo de professores; de configuração de problemáticas inéditas etc. têm um papel insubstituível e

fundamental a realizar numa avaliação que adote como linha mestra a questão da vulnerabilidade (AYRES, p. 23, 1996).

Portanto, salienta-se uma narratividade do SPE a partir do procedimento de desmontagem de uma visão individualizante para um plano de coletividade (PASSOS; BARROS, 2009/20). Essa apreensão a respeito da prática do SPE pode ser colocada como um norte que abrange o planejamento, a operacionalidade e o posterior registro do que foi feito. Dessa forma, o primeiro passo se dá no ato de narrar a partir do coeficiente de desterritorialização, isto é, dos processos pulsantes, na lógica do devir, de modo que a narrativa seja percebida no empenho de promoção de saúde do SPE, o qual agências novas produções processuais na vida dos jovens (PASSOS; BARROS, 2009/20).

O segundo passo para se apreender a política de narratividade do SPE é a premissa de que tudo é político, haja vista que produz algo nas relações sociais atingidas (PASSOS; BARROS, 2009/20). Assim, pode-se perceber que o SPE, ao passo que se utiliza de políticas para seu exercício, também se configura como um dispositivo que provoca novas políticas a partir da garantia dos direitos sexuais e reprodutivos dos jovens.

Por fim, tem-se a percepção de que toda ação adquire um valor coletivo por meio do agenciamento coletivo de enunciação, o qual, para o SPE, condiz com a pauta da vulnerabilidade, que coletiviza os engendramentos que produzem situações de risco; como Passos e Barros argumentam “a enunciação precede o enunciado” (p.168, 2009/20). A partir disso, é possível ampliar as potencialidades de um dispositivo, localizando-o de modo a impulsionar seus devires.

3.2 Implicações do SPE

Neste tópico será abordado o contágio que os demais vetores de um campo são capazes de promover uns nos outros, isto é, as forças que implicam devires e agenciamentos. Nesse sentido, se discorrerá sobre as implicações que o projeto Saúde e Prevenção nas escolas promove em seus campos de atuação.

Um estudo de caso feito no estado do Ceará a respeito da colaboração interprofissional de trabalhadores da saúde que executavam o SPE, pôde considerar que a superação das barreiras interdisciplinares e a elaboração de ações para a saúde integral são um desafio, porém, possíveis de serem enfrentados. Além disso, o artigo reitera o SPE como um dispositivo de promoção de saúde, logo, espera-se que a partir dele seja impulsionado ações que promovam melhorias de vida da sociedade. Além disso, foi elencado no artigo a ampliação das discussões pelos profissionais de saúde acerca da multiplicidade de dimensões que envolvem o cuidado, assim, nas palavras de Dias et. Al (2016) “[...] o qual precisa ser compreendido enquanto sistema que implica na construção de redes não lineares, que atravessam as diferentes áreas do saber.”.

A respeito disso, outro artigo elaborado no estado de São Paulo na cidade de Marília objetivou descrever a implementação do SPE na cidade, além de

discutir a estruturação organizacional para a execução da proposta, com vistas a apreender as intersetorialidades existentes e necessárias (GIMENEZ et al. 2014). Nesse sentido, dentro da mesma semântica da interprofissionalidade do artigo anterior, este trabalho explora a intersetorialidade como uma importante engrenagem para o dispositivo do SPE. Isso porque, de acordo com o autor “a intersetorialidade privilegia as interconexões, a concepção de interdependência, de sistemas ou de redes levando a um pensar e fazer sistêmico, ou seja, evocando as relações e interações configurando-se como uma teia interconectada” (GIMENEZ et al., p. 2776, 2014).

Portanto, a parceria intersetorial e a corresponsabilização da execução do projeto por todos os setores que envolvem o projeto: CTA; SAE; UBS; Diretoria de Ensino; Escola; Família; Secretaria de saúde; entre outros, distancia a fragmentação e o enrijecimento limitante do movimento de promoção de saúde (GIMENEZ et al. 2014). A adoção de uma perspectiva de uma atuação complexa e apta a apropriar-se das multiplicidades, como é proposto na Esquizoanálise, pode promover as seguintes mobilizações:

A articulação intersetorial proporciona maior visibilidade à multicausalidade e determinação do processo saúde-doença dos diferentes grupos populacionais, sendo pertinente a participação de todos os setores em ações que visem a romper a fragmentação da atenção aos diversos problemas apresentados por esses grupos, compondo redes de compromissos e redução de vulnerabilidade e seus possíveis danos (GIMENEZ et al., p. 2776, 2014).

Por conseguinte, pode-se perceber que esses estudos, apesar de não terem como referência o pensamento esquizoanalítico, andam em consonância com seus platôs, isto é, suas bases e elementos. Dessa maneira, de modo geral, o SUS em seus princípios preconiza um funcionamento de modo complexo, intersetorial, interprofissional e multicausal, sempre pautado na visão de saúde integral dos seus usuários.

Ainda a respeito do SPE, algumas produções científicas expressam as dificuldades advindas da colaboração da escola, dos professores, dos jovens e principalmente da família para o trabalho com a sexualidade dos adolescentes (GIMENEZ et al. 2014). A respeito disso, Ayres afirma que algumas vulnerabilidades naturais particulares da fase da adolescência podem tornar os jovens mais suscetíveis aos riscos trabalhados no projeto, além de se configurarem, em alguns casos, como uma dificuldade para a execução do SPE (1996). São elas as seguintes questões: onipotência, sensação de invulnerabilidade; necessidade de explorar, buscar o novo, experimentar riscos, transgredir; dificuldades inibitórias de adiar a realização de um desejo; pressões grupais; dificuldades institucionais de saúde em trabalhar com este público; entre outras (Idem).

Por um outro lado, a utilização da Esquizoanálise, como um estudo do caos e do não simétrico, permite captar para além das dificuldades observáveis sobre o trabalho com os adolescentes, e com isso, potencializa algumas movimentações. Para a ilustração disso, Hur comenta que a prática política esquizoanalítica trabalha em prol da exploração de territórios inabitáveis, de

experimentações novas, nesse sentido, o autor argumenta da seguinte maneira “Deve criar dispositivos que possam transmutar os corpos cheios, despotencializados, no caminho da produção de um CsO, intensivo, dionisíaco e orgiástico. Corpos que sejam ocupados por forças ativas de vida.” (p.123, 2022).

Dessa maneira, as características descritas como vulnerabilidades para os adolescentes não só se configuram como riscos e impedimentos, mas também, através de outras visões, podem ser pontos favoráveis à promoção de saúde e de outras práticas de vida.

Sobre os professores e a instituição escolar, uma pesquisa realizada no interior do estado de São Paulo a partir do referencial da Esquizoanálise, objetivou conhecer o lidar de professores a respeito da diversidade sexual dos alunos. Assim, Santos (2021) pôde apreender que os professores se mostraram despreparados para lidar com a temática, alguns tentavam dialogar com o tema de forma isolada, o que se mostrou insuficiente para a abrangência dos aspectos múltiplos que essa questão envolve (SANTOS, 2021). Dessa forma, é sugestível pensar que a escola, enquanto instituição, normalmente não trabalha com essa temática de forma significativa.

Portanto, o SPE, enquanto dispositivo de saúde do SUS, implica em vetores complexos, multicausais, interprofissionais e intersetoriais. Além disso, o projeto também pode implicar devires em seus campos de novas práticas de vida.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente artigo buscou-se explorar o SPE enquanto dispositivo de promoção de saúde, reconhecer sua política de narrativa contemporânea e identificar as implicações vitoriais no campo escolar, conhecendo seus devires. Em vista disso, é possível considerar a Esquizoanálise como uma potente ótica capaz que apreender as multiplicidades e complexidades do projeto saúde e prevenção nas escolas.

Ademais, pode-se afirmar que o projeto se encontra como um dispositivo interdisciplinar e intersetorial hábil a não só enunciar conceitos técnicos a respeito de saúde, mas também a promover uma atuação radicalmente política e social com vistas à redução da vulnerabilidade dos jovens diante das IST'S, das drogas e da gravidez indesejada. Nesse sentido, o SPE também se coloca como um produtor de saúde, por se referenciar em uma política pública voltada para a potencialização dos determinantes de saúde e para a redução das iniquidades sociais.

Além disso, a pauta da vulnerabilidade – uma perspectiva multicausal e complexa - coletiviza os engendramentos que produzem situações de risco, dessa forma, é possível ampliar as potencialidades de um dispositivo, localizando-o de modo a impulsionar seus devires em um campo social. Nesse sentido, o projeto também pode implicar devires em seu espaço escolar de novas práticas de vida, as quais estão alinhadas com intensidades de uma sociedade inclusiva e com qualidade de vida. Portanto, o agenciamento de novas produções de vida dos jovens, no que se refere a vida sexual, se dá, dentro das potências do SPE, diante da luta pelos direitos sexuais e reprodutivos.

Diante disso, recomenda-se o registro das processualidades do SPE nos territórios, de modo que as produções acadêmicas do campo sejam narradas a partir dos processos pulsantes, na lógica do *vir-a-ser* da promoção de saúde, assim como, da captação das barreiras molares e da produção de subjetividade dos jovens inseridos na escola. Dessa forma, será possível realizar uma cartografia desse território com seus diversos fios enovelados.

REFERÊNCIAS

AYRES, J. R. C. M. **Adolescência e aids: avaliação de uma experiência de educação preventiva entre pares**, Interface - Comunic, Saúde, Educ, v.7, n.12, p.113-28, 2003. Disponível em <https://www.scielo.br/j/icse/a/6ZKmv8XnCTSmq7x64HdnL6k/?lang=pt>. Acesso em 28 de mar. 2023.

AYRES, J. R. C. M. **O jovem que buscamos e o encontro que queremos ser: a vulnerabilidade como eixo de avaliação de ações preventivas do abuso de drogas, DST e aids entre crianças e adolescentes**. Ideias: FDE, São Paulo, n. 29, p. 15-24, 1996. Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_29_p015-024_c.pdf. Acesso em 05 de abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Política Nacional de Promoção da Saúde** / Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. – 3. ed. – Brasília: Ministério da Saúde, 2010. Disponível em https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_promocao_saude_3ed.pdf. Acesso em 10 de abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Programa Nacional de DST e Aids. **Diretrizes para implantação do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas** / Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2006. 24 p. – (Série A. Normas e Manuais Técnicos)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Projeto Saúde e Prevenção nas escolas (SPE)**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/projeto-saude-e-prevencao-nas-escolas-spe>. Acesso em 27 de jan. 2023.

BRESSAN, A. **A participação juvenil no Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas: contribuições da análise documental para a identificação de**

estratégias de promoção da saúde. Dissertação (Mestrado) – Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/24303>. Acesso em 27 de jan. 2023.

CARDOSO, C. A. F. **Ceticismo e ingenuidade: a problematização da subjetividade no pensamento de Foucault e Deleuze e Guattari.** (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. 2011. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/95330>. Acesso em 05 de ago. 2023.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix (1995). **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**, vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. —Rio de Janeiro: Ed. 34, 2011.

DIAS, Maria Socorro de Araújo et al. **Colaboração interprofissional no Projeto Saúde e Prevenção na Escola.** Ciência & Saúde Coletiva [online]. 2016, v. 21, n. 6, pp. 1789-1798. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-81232015216.08112016>>. Acesso em 3 de abr. 2023.

DINIS, N. F. **A esquizoanálise: um olhar oblíquo sobre corpos, gêneros e sexualidade.** Sociedade e Cultura, v.11, n.2, jul/dez. 2008. p. 355 a 361. Disponível em <https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/5293>. Acesso em 24 de fev. 2023.

DOSSE, François. **Gilles Deleuze e Felix Guattari; Biografia cruzada.** tradução: Fatima Murad; revisão técnica: Maria Carolina dos Santos Rocha. - Porto Alegre: Artmed, 2010. Disponível em <https://medicinayarte.com/img/dosse-francois-gilles-deleuze-e-felix-guattari-.pdf>. Acesso em 17 de abr. 2023.

ESCÓSSIA, L. da., & KASTRUP, V. (2005). **O conceito de coletivo como superação da dicotomia indivíduo-sociedade.** Psicologia Em Estudo, 10(2), 295–304. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722005000200017>. Acesso em 05 de ago. 2023.

GIMENEZ, F. V. M.; HIGA, E. F. R.; DUARTE, M. T. C.; TONETE, V. L. P. **Análise do projeto saúde e prevenção nas escolas: contribuições à gestão intersetorial.** Revista de Enfermagem UFPE online: Recife, 8(8): 2770-80, ago., 2014. Disponível em

<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/140682/ISSN1981-8963-2014-08-08-2770-2780-pt.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. Acesso em 04 de abr. 2023.

HUR, Domenico Uhng. **Esquizoanálise e esquizodrama: clínica e política**. 1ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2022.

MARTINS, G. L.; LEAL, B. C.; SANTOS, J. O.; SANTOS, G. D.; PEIXOTO, T. C.; ROMAGNOLI, R. C. **Produção de saúde: potencializar a intervenção de novos modos de vida comunitária**. Pesquisas e Práticas psicossociais, 16 (3), São João del-Rei, julho-setembro de 2021. e-2960. Disponível em http://seer.ufsj.edu.br/revista_ppp/article/view/e2960/2699. Acesso em 28 de mar. 2023.

RUSSO; ARREGUY. **Projeto "Saúde e Prevenção nas Escolas": percepções de professores e alunos sobre a distribuição de preservativos masculinos no ambiente escolar**. Physis: Revista de Saúde Coletiva [online]. 2015, v. 25, n. 2 pp. 501-523. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-73312015000200010>>. Acesso em 26 jan. 2023

SANTOS, B. M. **Diversidade de Gênero e educação escolar: a perspectiva dos processos de produção de subjetividades** (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2021.

SHWARTZ, C. M.; BATISTA, P. V. **O fazer científico frente à perspectiva da não neutralidade**. Revista Teias, v. 23, 2022. Disponível em <<file:///G:/Meu%20Drive/TCC%202023/n%C3%A3o%20neutralidade.pdf>>. Acesso em 27 de jan. 2023.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides. Por uma política de narratividade. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia Escóssia. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2020.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; Escóssia, Liliana (2009). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2020.

HISTÓRIA E CIDADES: subsídios para o estudo das políticas públicas em saúde no Brasil do século XXMárcia Pereira da Silva
marcia.pereira@unesp.br**1 INTRODUÇÃO**

Percorrer a história das políticas públicas relacionadas à saúde coletiva no Brasil é possível de muitas maneiras. Pode-se, por exemplo, considerar a historiografia já produzida sobre o tema, ou privilegiar o desenvolvimento de tecnologias médico sanitárias, ou privilegiar determinados personagens ou ainda percorrer o longo caminho das legislações nacionais. Assim, qualquer texto que se aventure pelo tema precisa começar explicando as escolhas do autor.

Nesse sentido, o presente trabalho objetiva fornecer subsídios para problematizar historicamente o nascimento das atuais concepções de saúde coletiva enquanto direito social, parte integrante da cidadania almejada enquanto ideal. Para tanto, iniciar-se-á pelo advento das organizações sociais urbanas como terreno de desenvolvimento das primeiras noções de saúde coletiva, passando das percepções sanitaristas que vinculavam saúde à ordenamento social para o modelo médico-assistencial-privatista e, por fim, à conformação de saúde coletiva por meio de políticas-públicas neoliberais.

2 AS CIDADES E A SAÚDE COLETIVA

A interferência oficial de administradores de zonas rurais e/ou vilas nos hábitos cotidianos das pessoas para garantir a vida humana remonta aos períodos de grandes epidemias e ameaças à exterminação coletiva de um dado agrupamento social. Esse esforço, não raro, significava agir sobre a distribuição de água, o destino dos corpos depois da morte e a melhoria do ambiente físico em geral (ROSEN, 1994). Para além dessas ocasiões, não havia a compreensão de que o Estado era responsável pela assistência médica regular. Em casos de necessidade, a exemplo dos partos e cuidados com os impúberes, contava-se com uma espécie de rede de solidariedade entre aqueles que habitavam nas proximidades.

Na medida em que a distância entre as pessoas diminuía, tanto física como simbolicamente, crescia a necessidade, em nome da organização social, de se estabelecer poderes que normatizassem o corpo social. A aproximação física ficou, na história, a cargo das cidades e da nova conformação urbana da vida humana; a aproximação simbólica é representada pelo compartilhar de percepções de mundo, de acesso à comida, à determinados bens duráveis, diferentes formas de locomoção, enfim, de uma série de recursos em desenvolvimento capaz de estabelecer laços identitários entre os habitantes de uma localidade. Segundo Sueli Dallari (2003), foi no século XVIII que a noção de saúde coletiva começou a se

delinear; mesmo assim, o poder público, ou o Estado, acreditava que deveria intervir apenas quando as próprias comunidades, ou redes de solidariedade, fossem insuficientes e/ou estivesse ameaçada a sobrevivência da própria comunidade. Dessa forma, o poder instituído naquela localidade agia em defesa de sua própria existência.

No ano de 1829 foi criada a Sociedade de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro. Essa instituição, segundo Eugênio Machado (1978), lutará, de diversas maneiras, para impor-se como guardião da saúde pública, o que resultará na implantação da medicina social no Brasil. Assim, no século XIX, a profusão das urbes resultou na afirmação de que a vida e saúde da população era questão de Estado. Era preciso impedir o mal, expurgar o perigo, garantir braços saudáveis para as economias em desenvolvimento.

Cuidar da saúde e da vida significava adentrar no cotidiano da população em geral, interessando, de muitos modos, a intimidade dos lares. Em trabalho que analisa a conformação do social das cidades a partir dos séculos XVIII e XIX, Jacques Donzelot analisa como determinados personagens atuaram como verdadeiros agentes do Estado. Em nome do bem-estar social, práticas sanitárias e comportamentais associados como preventivo de doenças foram incentivados para as famílias, sobretudo àqueles relacionados à sexualidade. Entre os personagens que faziam as vezes do Estado estavam o padre e o médico de famílias

O início do século XX se apresenta como o momento de última competição entre dois modos de gestão da sexualidade: a do padre, sobre a qual ainda repousa o poder das famílias, e a do médico que avança em nome da higiene pública, do interesse superior da sociedade. Isto quer dizer que o impacto desse desfecho tecnológico não se reduz a um combate edificante entre um antigo notável e outro moderno, como também não se reduz à guerra entre o secular e o confessional. No campo político-militar, no institucional, no sanitário e social, ele cristaliza uma série de implicações que, por seus recortes mais ou menos nítidos, provocarão uma confrontação geral entre duas grandes estratégias. Uma é nacionalista e familiarista e vincula a opção técnica do populacionismo aos temas políticos do paternalismo pétaínisí. A outra, socialista e individualista, encontra no neo-malthusianismo o meio de uma organização coletivista (DONZELOT, 1980, p. 136).

O padre foi perdendo lugar para o médico, na medida em que a higiene e os cuidados com o corpo vão se transformando em saberes médicos, cuja regulamentação foi reivindicada pelas instituições de medicina. O avanço das pesquisas em termos de germes e o advento da vacinação, tornou a prevenção uma das políticas públicas mais controversas dos séculos XIX e XX.

Quando prevenir não adiantava, restava a clínica. Foram duas as políticas então: prevenção e tratamento, sendo o tratamento também prevenção, na medida em que isola o doente, impedindo que ele continue o ciclo da contaminação.

Conforme já mencionado, no século XIX, o Estado assumiu a organização do espaço, mas sem prescindir da sociedade civil.

Sobre a menor ou maior participação da sociedade civil organizada na formatação da vida urbana, Peter Gay, ao analisar o desenvolvimento do capital

associado às cidades do século XIX, apontou que diferentes espaços seguiram modelos também diferentes.

Uma das características que distinguia os grupos burgueses do século XIX entre si era a forma habitual, embora não imutável, pela qual viam as autoridades que os governavam (...). Obviamente, quanto menos vigiados fossem os detentores do poder, mais subservientes seriam seus súditos de classe média, menos capazes de tomar iniciativas não apenas no político, mas também nas artes, literatura ou educação (GAY, 2002, p. 31).

Peter Gay aponta três possibilidades interpretativas para as políticas públicas vinculadas ao desenvolvimento urbano no século XIX. A primeira foi quando a sociedade civil “burguesa”, dotada de crescente enriquecimento industrial formou associações de filantropos e interferiu diretamente no ordenamento social, por meio de criação de escolas, universidades, centros de convívio e incentivo à cultura. Por meio de tais instituições, esses grupos operaram no imaginário social e influenciaram as percepções que um dado agrupamento tem sobre comportamentos apropriados ou não.

A segunda possibilidade histórica observada pelo autor, estudioso do caso europeu, ocorreu quando o Estado era forte e centralizado, sendo capaz de chamar para si a responsabilidade de financiar o ordenamento social. Nesse caso, o Estado foi o catalizador do desenvolvimento e agregou em torno de si a elite intelectual e financeira, bem como os grupos em ascensão. Por fim, a terceira possibilidade, e que abarca, para o autor, a maior parte dos casos, foi o sistema misto que reuniu, financeiramente, os poderes públicos e privados (GAY, 2002).

Assim, a sociedade civil influenciou nas decisões governamentais e nas políticas públicas, quando não foi diretamente responsável pela criação e manutenção de espaços de reclusão e clínicas de tratamento vários, iniciativas relacionadas à medicina social da segunda metade do século XIX e primeira do XX. A saúde pública, então, compreendeu “um amplo programa que se estende desde a higiene à medicina legal; educação física das crianças; a questão dos enterros nas igrejas; denunciará a carência de hospitais; estabelecerá regulamentos sobre as farmácias; medidas para melhorar a assistência aos doentes mentais; denunciará também as casas insalubres e repletas de pessoas; e dará destaque ao saneamento” (NUNES, 2000, p. 254).

Era necessário, como escreve Oliveira (1983, p. 40), “um discurso que desse conta das condições de saúde nos centros urbanos, que já nessa época havia alcançado uma importância crescente, no comércio e na produção, além de ser a sede do poder do Estado, um importante conservador das doenças”.

3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE SAÚDE NO SÉCULO XX

Na tentativa de apresentar o quadro geral das políticas públicas de saúde no Brasil do século XX, Eugênio Mendes (1996) propôs três períodos: a) o

início dos anos 1900 marcado pelo ideal sanitarista de campanha; b) o modelo médico-assistencialista-privatista iniciado com a crise da economia agrário-exportadora brasileira; e, c) a prevalência da política pública neoliberal a partir da década de 1980.

O primeiro período remonta ao Brasil ainda rural, quando as cidades começavam a se fortalecer. Um país dominado por uma cultura agrário e exportadora, cujo maior produto era o café. Interessava ao Estado brasileiro garantir a produção, a distribuição e o consumo. Assim, a prioridade dos poderes instituídos era “a política de saneamento dos espaços de circulação das mercadorias e a erradicação ou o controle de doenças que poderiam prejudicar a exportação” (CARVALHEIRO, MARQUES, MOTA, 2000, p.4).

Sobre o tema, Hochman (1988, p. 217) afirma que, mais do que garantir a economia cafeeira, a política sanitarista foi a forma encontrada pelo Estado para alargar-se e estabelecer-se enquanto centralizador de poderes num mundo que estava muito a mercê das redes privadas do coronalista e dos poderes locais. Tratava-se, portanto, de acomodar os interesses locais aos federais: “Esse encontro foi promovido pelo movimento sanitarista brasileiro que buscou redefinir, entre 1910 e 1920, as fronteiras entre os sertões e o litoral, entre o interior e as cidades, entre o Brasil rural e o urbano em função do que consideravam o principal problema nacional – a saúde pública”.

Assim, a política nacional de saúde pública se constituiu, também segundo Everaldo Nunes (2000), com base na dialética de poderes entre o poder central e os estados brasileiros.

Uma outra discussão interessa para a compreensão das ações federais na saúde: o debate em torno da cidadania. O Brasil, havia se tornado República e, em nome dessa opção política, os poderes oficiais processavam alcançar legitimidade e reconhecimento dos agora cidadãos brasileiros. Não se tratava mais de exigir subserviência aos súditos do Imperador. Mesmo que alguns direitos políticos, como o do voto, já compusessem, em alguma medida, a Constituição do Brasil Império, agora era imprescindível universalizar valores associados a democracia, por meio do compartilhamento de sentido sobre o que seria o “cidadão brasileiro ideal”.

Autores da tradição jurídica, sociólogos e historiados concordariam que para haver cidadania é preciso a formação de um Estado de direito, com base em uma identidade compartilhada (REIS, 1999; BARROSO, 2001). Desde os pensadores iluministas, a concepção do que seria a função do Estado foi (re)construída até que, nas modernas sociedades capitalistas, foi definida como a manutenção dos direitos do homem abarcados na noção de cidadania.

No clássico conceito desenvolvido por T. Marshall (1967), cidadania é definida pelo desdobramento de três conjuntos de direitos: civis, políticos e sociais. Os direitos civis correspondem às garantias individuais, como igualdade perante a lei, liberdade de expressão e de pensamento. Os direitos políticos se traduzem na capacidade eleitoral ativa e passiva, na filiação partidária e na competência para organização de grupos que reivindiquem e debatam conquistas sociais. Já os direitos sociais são estabelecidos pela conquista de condições adequadas de vida,

como educação, moradia, saúde e trabalho. Assim, políticas públicas relacionadas à saúde eram condição fundante de um Estado que se pretendesse legitimamente republicano.

É interessante notar como no Brasil, comparado aos países europeus, a preocupação da saúde enquanto direito social tomou caminho inverso.

Marshall (1967) analisou o caso inglês e afirmou que naquele país os três tipos de direitos (civis, políticos e sociais) apareceram historicamente em momentos diferentes e obedeceram a uma ordem cronológica e historicamente lógica. Explica-se: os homens, ao reconhecerem-se portadores de direitos civis, reivindicaram direitos políticos e conquistaram direitos sociais. Nessa linha de raciocínio é a constituição da nação, momento em que os membros de um país discutem seus direitos civis e políticos, que precede e funda o Estado capitalista moderno que então passa a gerir aqueles direitos (civis e políticos), agora incorporados pelos sociais (HOBBSAWM. 1997).

No processo histórico brasileiro o modelo inglês não pode ser aplicado quanto à lógica do aparecimento e conquista dos direitos. José Murilo de Carvalho alerta para possíveis distinções entre a Inglaterra e o Brasil no processo de construção da cidadania: “A primeira refere-se à maior ênfase em um dos direitos, o social, em relação aos outros. A segunda refere-se à alteração na sequência em que os direitos foram adquiridos: entre nós o social precedeu os outros” (CARVALHO, 2002, p.11-12). Dois outros elementos merecem destaque, ainda na visão do autor: a enorme defasagem entre os direitos previstos na legislação nacional e os realmente exercidos pela população em geral e o fato de vários direitos sociais terem sido obrigados à população. E foi assim mesmo, o Estado se permitiu fazer a propaganda que era responsável pelo bem-estar da população, ao mesmo tempo que garantia salubridade para a produção cafeeira e ainda obrigava à população às campanhas sanitárias, a exemplo do conhecido episódio da Revolta da Vacina.

Na década de 1910 foi criada a Diretoria Geral de Saúde Pública. Curioso notar como ela era vinculada ao Ministério da Justiça e Negócios do Interior, o que, por si só, já evidencia como a saúde pública era questão de economia nacional. Ademais, destaca-se ainda o fato de que a principal pauta da Diretoria em questão era a erradicação da febre amarela, da varíola e de outras doenças. O fato é que as políticas públicas de saúde estavam mesmo vinculadas à economia agrária exportadora.

“Dessa forma, o exame minucioso do urbano será complementado com a análise dos espaços específicos que representam perigo de doença e de desordem. Era preciso medicalizar as instituições - hospitais, cemitérios, escolas, quartéis, fábricas e prostíbulos (...)” (NUNES, 2000, p. 254)

Ao propor a ordem urbana, não se esquecia que se estabelecia, também, “uma nova relação: ordem-moral-saúde. Com esta nova relação, tenta-se generalizar e obter o acordo dos grupos sociais acerca da ordem e da moral, necessária para a manutenção do poder do Estado” (OLIVEIRA, 1983, p. 42).

O segundo período de políticas públicas de saúde do qual tratava Eugênio Mendes (1996) é normalmente denominado “médico assistencial privatista”.

O modelo médico assistencial privatista é assim definido: o Estado é financiador direto e indireto (renúncia fiscal), o setor privado é prestador e o setor privado internacional é fornecedor de equipamentos biomédicos. O Estado oferta políticas compensatórias, através de ações simplificadas, para se legitimar (MALTA, SANTOS, 2003, p. 252).

Entre a prevenção e tratamento clínico, estimulava-se a participação dos grupos sociais na identificação e solução dos próprios problemas, no sentido de particularizar as necessidades a partir das características singulares de cada agrupamento. “Esse formato serviu como um embrião e um catalisador do modelo liberal privatista que se acentuou após 1964 através da rede privada contratada, constituindo, na década de 90, 76% da oferta de leitos no país” (MALTA, SANTOS, 2003, p. 252).

Por fim, o terceiro período foi marcado pelo modelo assistencialista liberal. Nele expandiu-se o convênio empresa, a medicina comunitária, as reformas sanitárias estaduais e a municipalização de várias iniciativas de atendimentos individuais disponíveis à população em geral.

Nesse período, marcado pelo surgimento da Assistência Médica Previdenciária na década de 1920, o Brasil viveu o surto industrial. Não se tratava mais apenas de sanear espaços, mas de cuidar do corpo urbano, deixando as pessoas aptas para o trabalho.

No ano de 1988, a promulgação da Constituição Federal instituiu o SUS – Sistema Único de Saúde. A partir de então, estabeleceu-se, pelo menos no discurso, a importância da universalidade do acesso à saúde que deveria ser garantido pelo Estado.

Embora a Carta Magna inaugure um SUS no qual se prevê que as ações e os serviços públicos de saúde sejam organizados de forma integrada, regionalizada e hierarquizada, também considera que a assistência à saúde seja livre à iniciativa privada. Além disso, definiu-se que quando as disponibilidades de recursos próprios não fossem suficientes para garantir a cobertura assistencial à população de uma determinada área, o SUS poderia recorrer, por contratos e convênios, aos serviços prestados pela iniciativa privada (VIACAVA et.al, 2018, p. 1752).

São muitos os desafios e/ou insuficiências que o SUS enfrenta na atualidade, desde resistência de médicos especializados até aporte financeiro público. De todo modo, o Sistema Único de Saúde representou significativo avanço nas concepções de saúde coletiva no Brasil, mesmo que tributário de políticas liberais de administração do Estado.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas relacionadas à saúde no Brasil são resultado de um longo percurso de conquistas sociais em prol da democratização e cidadania. Não por outro motivo, também guardam vícios e concepções cristalizadas em diferentes momentos históricos.

Assim, para constituir um sistema de saúde verdadeiramente acessível a todos, gratuito e de qualidade, será possível superar nossa tradicional crença/preferência pela iniciativa privada e/ou melhor equacionar o investimento privado na área pública, bem como combater a antiga ideia de que a saúde e o bem-estar das pessoas interessam apenas para garantir mão-de-obra saudável para o desenvolvimento econômico do país.

REFERÊNCIAS

CARVALHEIRO, José da Rocha; MARQUES, Maria Cristina Costa; MOTA, André. A Construção da Saúde Pública no Brasil do Século XX e Início do XXI. In: ROCHA, Aristides de Almeida. *Saúde pública: bases conceituais*. 2 ed. São Paulo: Atheneu, 2013, p.1-19.

DALLARI, Sueli Gandolfi. O direito sanitário como campo fundamental para a vigilância sanitária. In: Ministério da Saúde (org.). *Vigilância sanitária: textos e contextos*. v. 2. São Paulo: CECOVIDA, 2003, p. 7-22.

DONZELOT, Jacques. *A Polícia das famílias*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.

GAY, Peter. *O século de Schnitzler: a formação da cultura da classe-média: 1815 – 1914*, São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

HOBSBAWM, E. J. *Nações e nacionalismos desde 1870: programa, mito e realidade*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HOCHMAN, Gilberto. Logo ali, no final da avenida: Os sertões redefinidos pelo movimento sanitarista da Primeira República. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, v. 5 (suplemento), 217-235, 1998.

MACHADO, Roberto; LOUREIRO, Ângela; LUZ, Rogério; MURICY, Kátia. *Danação da norma: medicina social e constituição da psiquiatria no Brasil* Graal. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

MALTA, Deborah Carvalho; SANTOS, Fausto Pereira dos. O Programa De Saúde Da Família (PSF) e os modelos de assistência à saúde no âmbito da Reforma Sanitária Brasileira. *Rev Med Minas Gerais*. 2003; v. 13, n. 4, p. 251-259. Disponível em: <<https://rmmg.org/artigo/detalhes/1531>> Acesso em: 04 de jul de 2023.

MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MENDES, Eugênio Vilaça. *Uma agenda para a saúde*. São Paulo: Hucitec, 1996.

NUNES, Everaldo Duarte. Sobre a história da saúde pública: ideias e autores. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 5, n. 2, p.251-264, 2000. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-81232000000200004>>. Acesso em: 03 de jul de 2023.

OLIVEIRA, Carlos Roberto. *Medicina e Estado – origem e desenvolvimento da medicina social – Bahia: 1866-1896*. Dissertação de mestrado. Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1983.

ROSEN, George. *Uma história da saúde pública*. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec/Abrasco, 1994.

VIACAVA, Francisco et.al. SUS: oferta, acesso e utilização de serviços de saúde nos últimos 30 anos. *Ciência & Saúde Coletiva [online]*. 2018, v. 23, n. 6, p. 1751-1762. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-81232018236.06022018>>. Acesso em: 04 de jul de 2023.

**O PSICÓLOGO VAI À ESCOLA: LUTAS E DESÁFIOS PARA A
IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 13.935/19 NO ESTADO DE MINAS GERAIS**

Elisabeth Vanusa de Oliveira
elisabeth.oliveira@unesp.br

Alessandra David Moreira da Costa
alessandra.david@unesp.br

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é o esboço do Projeto de Pesquisa apresentado para exame de seleção de Mestrado, apresentado ao Programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Unesp/Franca. na linha de pesquisa: políticas, gestão e formação na educação com a orientação da Professora Dr^a Alessandra David Moreira da Costa, que visa estudar o papel das psicólogas(os) na educação básica, considerando as controvérsias e as contribuições da Psicologia para o processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, analisaremos a implantação da lei 13.935/19 que dispõe sobre a prestação de serviços de psicólogos e assistentes sociais na rede pública de educação básica no Estado de Minas Gerais. Também traçaremos um Histórico do papel do psicólogo nas políticas educacionais e ainda levantaremos indicadores educacionais e relacionados.

O estado Minas Gerais foi escolhido para pesquisa uma vez que tem legislação própria sobre a prestação de serviços do psicólogo na educação básica, além de normativas e resoluções e é também o estado de residência da pesquisadora. Vale ressaltar que concomitante com a escrita desse projeto o estado abriu concurso público em sua rede pública educacional para psicólogos e assistente sociais, em cumprimento a lei 13.935/19, criando normativas próprias para a implementação.

Para o desenvolvimento da pesquisa optou-se por um estudo qualitativo com análise documental, cujos dados serão analisados por meio do Ciclos de Políticas, proposta pelo sociólogo inglês Stephen Ball, que segundo Mainardes, (2006) é um método analítico válido para se usar no contexto das políticas educacionais do Brasil.

Para o levantamento bibliográfico usaremos o seguinte descritor: Psicologia da Educação, Políticas Educacionais, lei 13.935/19, Inserção do psicólogo na Educação básica, em sites de busca acadêmica, como SCIELO, CAPES, IBICT e GOOGLE ACADÊMICO etc.; para o acesso às leis, resoluções, normativas, entre outros documentos acessaremos as plataformas públicas federais do estado de Minas Gerais e para levantamento dos indicadores, recorreremos aos sites governamentais, como IBGE, INEP, MEC.

Neste sentido, este projeto está inserido na linha das políticas públicas educacionais, sendo a Psicologia Escolar/Educacional uma área da psicologia que

está ligada à educação, tendo como objetivo pensar e agir sobre as condições de aprendizagem e as práticas profissionais relacionadas. Logo, estudar as contribuições da Psicologia por meio da implementação da lei que garante a presença de profissionais de Psicologia nas escolas, pode ser fundamental para entender as políticas públicas educacionais.

Podemos definir política pública educacional como um conjunto de ações governamentais que visam a promover o desenvolvimento da educação em uma determinada região ou País. Ela é responsável por definir objetivos, metas e estratégias para garantir o acesso à educação de qualidade para todos os cidadãos, independentemente de sua condição social, econômica ou cultural (Aguiar, 2010).

Entretanto, essa definição nos remete ao ideal a ser alcançado em uma sociedade. Para chegarmos à definição acima houve um processo histórico que nos levou enquanto sociedade a lutar por uma educação universal de qualidade. No Brasil, essa luta foi marcada por várias tentativas frustradas em promover uma educação pública, mas somente após a década de 1930, houve um enfrentamento real dos problemas. Mesmo assim, as condicionalidades e dificuldades para as pessoas em vulnerabilidade acessarem a educação persistiram por décadas. Foi somente com a promulgação da Constituição de 1988 que a educação universal e gratuita foi finalmente reconhecida como direito (Saviani, 2019).

É interessante observar como a educação se desenvolveu historicamente e se tornou uma questão de interesse público na sociedade moderna. A luta pela escolarização universal e obrigatória foi uma bandeira levantada pela burguesia, que precisava de mão de obra qualificada para a indústria (Saviani, 2019). Vale ressaltar que no decorrer da história da educação brasileira a falta de continuidade nas políticas públicas educacionais são um grande desafio para o avanço da área. As reformas constantes parecem não ter um caminho claro, o que as torna inconstantes (Aguiar, 2010; CFP, 2019; Saviani, 2008).

A história da psicologia educacional, ou psicologia escolar, caminha junto com a história da educação, uma vez que, a psicologia no início do século XX se comprometeu com os ideais então burgueses, ora com práticas psicométricas catalogando os indivíduos aptos ou não para o processo educacional, outras utilizando a clínica clássica para patologizar o sujeito. Sendo assim, as ações eram conduzidas por uma ideologia liberal, que favorecia a classe detentora dos meios de produção em detrimento da força de trabalho (Patto, 2022; koehler e Mata, 2017).

O papel excludente da psicologia na educação permeou até meados dos anos 1980, quando houve vários estudos que questionavam o papel desse profissional na educação; isso levou a Psicologia a reformular seu saber que permeia os processos educacionais, ressignificando a atuação do psicólogo (koehler e Mata, 2017).

O conselho Federal de Psicologia por meio do Caderno de Orientação de Políticas Públicas -CREPOP- norteia o trabalho do psicólogo na área da educação, enfatizando a importância de uma abordagem inclusiva e colaborativa. Além disso, o papel do psicólogo na educação passou a ser entendido como um

facilitador do desenvolvimento integral dos alunos, promovendo o bem-estar emocional e social, além do apoio no processo de aprendizagem (CFP, 2019).

Assim, a lei mencionada é vista como um avanço para os profissionais da área, pois visa aprimorar o conhecimento sobre os processos educacionais e as questões históricas e atuais da área, bem como ajudar a lidar com os desafios de trabalhar em conjunto com equipe multidisciplinar. Essa lei também busca promover a valorização e o reconhecimento dos profissionais, incentivando a formação continuada e o desenvolvimento de habilidades específicas para o exercício da profissão. Além disso, ela contribui para a construção de uma educação mais inclusiva e de qualidade, e igualmente, para o desenvolvimento integral dos estudantes (Bertasso, 2022; Freitas, 2022).

Portanto, a lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019 dispõe, em seu artigo “1º que as redes públicas de educação básica contarão com serviços de psicologia e de serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais”. (BRASIL, 2019)

A psicologia escolar no Brasil é um tema em constante discussão. Muitas vezes, há críticas em relação ao modelo de atuação dos psicólogos escolares, apontando para uma abordagem voltada para o diagnóstico e encaminhamento de casos, em detrimento de uma atuação preventiva e promotora da saúde mental dos alunos. Sendo assim esse projeto de pesquisa levanta a indagação sobre a implementação da lei 13.935/19, e se ela garantirá de fato a inserção do psicólogo na educação básica, ou será somente uma lei que reforçará políticas educacionais sem continuidade.

Portanto, para a execução do trabalho o objetivo geral será analisar a implementação da lei 13.935/2019 que dispõe sobre a prestação de serviços de psicólogos na rede pública de educação básica em Minas Gerais. Em consonância os objetivos específicos serão, construir um histórico sobre a participação ou não, da psicologia nas políticas educacionais, levantar Indicadores da educação básica do Estado de Minas Gerais e verificar a utilização ou não da psicologia nas políticas educacionais deste Estado e por último fazer a análise documental da legislação mencionada, tanto na esfera federal, quanto na esfera estadual.

2 METODOLOGIA

Essa pesquisa se caracteriza com uma pesquisa qualitativa, tendo como método a análise documental e está inserida no contexto de políticas públicas educacionais.

A metodologia qualitativa utilizando análise documental é uma abordagem de pesquisa que se baseia na coleta e análise de dados provenientes de documentos, como textos, imagens, vídeos e outros registros. Essa metodologia permite aos pesquisadores examinarem de forma aprofundada o conteúdo dos documentos, identificando padrões, tendências e significados subjacentes.

Usar os dados qualitativos na pesquisa educacional pode ser vantajoso, uma vez que eles permitem entender a complexidade multidimensional dos fenômenos em suas manifestações naturais. Trabalhar com dados qualitativos, pode além disso, nos oferecer olhares diferentes das experiências vividas no ambiente de modo auxiliar a compreensão das relações entre os indivíduos e o contexto em suas ações. (André,2018; Neves1996; Godoy,1996).

Além disso, para Godoy (1996) os dados qualitativos podem fornecer insights valiosos sobre as motivações, percepções e perspectivas dos participantes, podendo assim enriquecer o processo de pesquisa educacional.

A metodologia qualitativa é abordada procurando focar principalmente o social como um mundo de significados passíveis de investigação e a linguagem comum ou a fala como matéria-prima desta abordagem vem a ser contrastada com a prática dos sujeitos sociais (Minayo, 1993, p.240.)

A pesquisa em ciências sociais tem se destacado por estudos que valorizam o uso de estudo quantitativos. Por outro lado, a pesquisa qualitativa não busca contar ou medir eventos ou usar instrumentos estatísticos. Ao longo do estudo, esse aspecto das questões se desenvolve, obtendo dados descritivos a partir do contato direto com o sujeito da pesquisa, a fim de melhor compreender os fenômenos sob seu ponto de vista. (Godoy, 1996; Günter, 2006).

Assim, na pesquisa documental há um direcionamento do objeto, do problema e o do pensamento, ao ajudar a compreender a dimensão do tempo em relação ao social, a definição de documentos transcende o conceito de textos escritos e ou impressos. Os documentos, nessa abordagem, são sem tratamento, ou seja, são de fontes primárias (dados originais) que tem relação direta com o estudo, não sofreram análise científica. Esses documentos podem incluir fotografias, vídeos, áudios, registros históricos, leis, decretos entre outros. (Alves, 2021; Cechinel, 2016; Junior,2021; Sá-Silva,2009).

Além disso, a pesquisa documental permite uma análise mais aprofundada e contextualizada do objeto de estudo, fornecendo uma base sólida para a compreensão do tema em questão. Ela é uma técnica flexível que pode ser usada para estudar uma diversidade de tópicos e muito usada nas ciências sociais (Junior, 2021; Sá-Silva, 2009). Junior (2021) pontua que a análise documental é um processo que envolve algumas etapas, tais como, seleção dos documentos, leitura dos documentos, análise dos documentos, e interpretação dos resultados. O pesquisador deve interpretar os resultados da análise dos documentos para obter informações sobre o tópico ou questão que está estudando.

Essas informações obtidas podem ser utilizadas para embasar teorias, fundamentar argumentos ou até mesmo propor novas hipóteses de pesquisa. Além disso, a interpretação dos resultados da análise documental também pode revelar insights e padrões que podem contribuir para o avanço do conhecimento na área de estudo (Sá-Silva,2009).

Portanto, a escolha da abordagem qualitativa com a análise documental vai ao encontro do tema proposto por se tratar de uma lei recente que

impacta as políticas educacionais. Carvalho (2016) aponta o quanto essa ferramenta pode contribuir para os estudos na área da educação.

2.1 Procedimento de Coleta de Dados

Por se tratar de uma pesquisa documental usaremos coleta de documentos de domínio público tais como, leis, projeto de leis, relatórios e pareceres nos sites oficiais no âmbito federal e estadual e nos sites do Conselho Federal e Estadual de Psicologia.

Para o primeiro objetivo, construir um histórico sobre a participação ou não, da psicologia nas políticas educacionais, faremos levantamento bibliográfico em sites de busca acadêmica (SCIELO, CAPES, IBICT e GOOGLE ACADÊMICO), usando os seguintes descritores: Psicologia da Educação, Políticas Educacionais, lei 13.935/19, Inserção do psicólogo, Educação básica. Também iremos coletar no Conselhos de classe e entidades envolvidas com a psicologia, resoluções e pareceres que contribuam com o tema. Portanto usaremos os seguintes materiais para coleta de dados: Artigos, Dissertações, Teses, leis, resoluções e documentos produzidos pelos conselhos e entidades relacionadas, com recorte temporal dos últimos cinco anos.

Para o segundo objetivo, levantar Indicadores da educação básica do estado de Minas Gerais e verificar a utilização ou não da psicologia nas políticas educacionais deste Estado. Iremos por meio de sites governamentais como IBGE, INEP, MEC e sites oficiais da educação de Minas Gerais, levantar dados e análises estatísticas educacionais e dados proxy que se correlacionam direta ou indiretamente com educação, tais como violência, saúde mental, dados socioeconômicos, e gênero.

E para o último objetivo, ou seja, fazer a análise documental da legislação mencionada, tanto na esfera federal, quanto na esfera estadual, faremos a busca dos documentos em sites Governamentais, Conselhos de Classe, associações de psicologia, sendo que utilizaremos apenas documentos de domínio público.

2.2 Análise de Dados

Para análise de dados usaremos como referencial os ciclos de políticas de Stephen Ball, sociólogo inglês, que iniciou suas formulações discutindo sobre micropolítica e a necessidade de articular com as instancias macro e micro nas pesquisas de campo curriculares. É uma abordagem válida para o Brasil, sendo um referencial analítico útil para análise de políticas educacionais, sendo dinâmico e flexível (Oliveira, 2011; Mainardes, 2006).

A princípio juntamente com Bowe, ele propôs um ciclo de políticas com três contextos, ampliando mais tarde para cinco contextos a saber, contexto de influência, contexto de produção de texto, contexto da prática, contextos dos resultados e contextos da estratégia política. Eles são interligados e não tem uma dimensão temporal ou sequencial. Ball pontua que a análise política tem o foco em

duas vertentes, a origem do discurso da política, e a prática (interpretação dos profissionais que trabalham na prática) (Mainairdes, 2006).

O Ciclo de Políticas de Ball é uma abordagem teórica que busca compreender como as políticas educacionais são formuladas, implementadas e interpretadas. Embora não tenha sido desenvolvida para o contexto educacional, essa abordagem pode ser aplicada para analisar o histórico da psicologia escolar, considerando os diferentes contextos em que essa disciplina influenciou a área da Educação (Oliveira, 2011; Mainardes, 2006).

Os indicadores educacionais do estado de Minas Gerais e os dados proxy correlacionados com a educação tais como saúde mental, violência, dados socioeconômicos e gênero em crianças e adolescentes em idade escolar, igualmente, serão analisados pelos ciclos de políticas de Ball. A análise desses indicadores permitirá uma avaliação abrangente do sistema educacional de Minas Gerais e fornecerá subsídios para a formulação de estratégias mais eficazes no campo da educação.

A análise da lei 13.935/19 por intermédio dos ciclos de políticas permite uma compreensão mais abrangente e aprofundada do impacto das políticas públicas educacionais. Esses ciclos incluem formulação, implementação, avaliação e revisão das leis, permitindo uma análise holística de seu desenvolvimento. Para tanto é preciso considerar os diferentes estágios do ciclo de políticas e levar em consideração, questões de contexto político, social e econômico, ao analisar a referida lei, resoluções e outros documentos correlatos.

Esses aspectos são fundamentais para compreender as motivações por trás da criação da lei e como ela pode impactar diferentes setores da educação. Além disso, a análise dessas questões permite identificar possíveis desafios na implementação e possíveis soluções para garantir o cumprimento efetivo da legislação.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar a lei 13.935/19 que dispõe do trabalho do psicólogo e do assistente social na educação básica pública e sua implementação se justifica pelo impacto financeiro e de mudanças dentro das políticas educacionais. Uma vez que os municípios e os estados têm obrigação por força de lei, a introduzir esses profissionais nas escolas, fator que exigirá um grande investimento financeiro. Esse investimento pode ser um desafio, especialmente em um momento de crise econômica.

A psicologia escolar tem um histórico próprio e sofreu muitas críticas no decorrer dos anos, porém, nas últimas décadas passou por uma ressignificação, abordando a luta por educação de qualidade, com uma visão sócio-histórica sem culpabilização do sujeito. A lei por si só não garante que haja uma efetivação desse trabalho tão esperado; sua regulamentação e implementação depende de muitos fatores e estudar esse processo, analisá-lo e entendê-lo é de suma importância para

que não retomemos o papel que outrora foi a de exclusão dos mais necessitados, com o interesse de servir as classes dominantes.

Sendo assim, esse projeto de pesquisa se justifica enquanto política pública educacional, pois a lei 13.935/19 tem potencial para transformar e auxiliar a educação indireta e diretamente. Com a introdução de uma equipe multiprofissional seria possível pensar estratégias para soluções de problemas enfrentados pela educação no seu cotidiano, tais como: desempenho acadêmico, evasão escolar, violências, entre outros.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela Da S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 707–727, 2010. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300004> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/N57prLgWWWFL6t9KTdgwpvM/?lang=pt#>. Acesso em: 21 jul. 2023.

ANDRÉ, Maria Elisa Dalmazo Afonso de. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, p. 66–71, 1983. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1491>. Acesso em: 21 jul. 2023.

ALVES, Laís Hilário; SARAMAGO, Guilherme; VALENTE, Lucia de Fátima; SOUSA, Angélica Silva de. Análise documental e sua contribuição no desenvolvimento da pesquisa científica. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo, v. 20, n. 43, p. 51-63, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2335>. Acesso em: 22 jul. 2023.

BERTASSO, Maria Laura Lopes. **Uma análise crítica da Lei nº 13.935/2019 sobre a prestação de serviços de psicologia nas redes públicas de educação básica**. 2022. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2022. <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1420> Acesso 12 de maio de 2023

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 7. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/31808150/publicacao/31822174>. Acesso em : 20 de abril de 2023.

CARVALHO, Janine Azevedo Barthimann. Pesquisa em Educação e a Pesquisa Documental: um exercício teórico metodológico. In: **VII Seminário Internacional Fronteiras Étnico - Cultural e Fronteira da Exclusão, II Seminário Nacional do OBEDUC**, Campo Grande, p. 01-10, 2016. Disponível em:

<https://repositorio.pgsskroton.com/bitstream/123456789/13753/1/Pesquisa%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 12 maio 2023.

CECHINEL, André; FONTANA, Silvia Aparecida Pereira; GIUSTINA, Kelli Pazeto Della; PEREIRA, Antônio Serafim; PRADO, Silvia Salvador do. Estudo/Análise Documental: Uma revisão teórica e metodológica. **Criar Educação- Revista do Programa de Pós-graduação em Educação-UNESC**, Criciúma, v. 05, n. 01, 2016 p. 01-07. DOI <https://doi.org/10.18616/ce.v5i1.2446>. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/2446>. Acesso em: 12 maio 2023.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas. **Referências técnicas para atuação de psicólogos(os) na educação básica**. Brasília, 2019.

FREITAS, Ariane Meneghetti de. **Versões e inserções do serviço de psicologia na escola a partir da perspectiva da psicologia histórico-cultural**. Dissertação. UFMS-Universidade Fundação Federal de Mato Grosso. 2022. Disponível em: <<https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/5345>> Acesso em: 12 de maio de 2023

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 02, p. 57-63, 1996. DOI <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000200008>. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000200008>>. Epub 18 Jul 2012. ISSN 2178-938X. Acesso em: 21 jul. 2023.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Está é a Questão? **Psicologia Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 02, ago. 2006. Mai-Ago, p. 201-210. DOI <https://doi.org/10.1590/S0102-37722006000200010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/HMpC4d5cbXsdt6RqbrmZk3J/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 jul. 2023.

JUNIOR, Eduardo Brandão Lima; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS, Adriana Cristina Omena dos; SCHNEKENBERG, Guilherme Fernando. Análise Documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo, v. 20, n. 44, p. 36-51, 20 jul. 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356>. Acesso em: 13 maio 2023

KOEHLER, Solange Ester; MATA, Lourdes. História da Psicologia Escolar e a Rede Federal de Ensino Profissional e Tecnológica. In. NEGREIROS, Fauston; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior. Teresina: **EDUFPI**, 2017. P16-34.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 94, n. 27, p. 47-69, 2006. DOI <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>. Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyYtCQHCJFyhsJ/abstract/?lang=pt>.
Acesso em: 5 maio 2023.

MINAYO, Maria Cecília; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementariedade? **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 03, 1993. jul/set, p. 239-262. DOI <https://doi.org/10.1590/S0102-311X1993000300002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/Bgpmz7T7cNv8K9Hg4J9fJDb/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 21 jul. 2023.

NEVES, José Luís. Pesquisa Qualitativa- Características, uso e Possibilidades. **Caderno de Pesquisa em Administração**, São Paulo, ano 2, v. 01, n. 03, p. 1-5, 5 ago. 1996. Disponível em: https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa_Qualitativa.pdf. Acesso em: 21 jul. 2023.

OLIVEIRA, Ana de; LOPES, Alice Casimiro. A abordagem do ciclo de políticas : uma leitura pela teoria do discurso. **Caderno de Educação**, Pelotas, v. 38, p. 19-41, 2011. DOI <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i38.1541>. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1541>. Acesso em: 14 maio 2023.

PATTO, Maria Helena Souza. **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar**. Maria Helena Souza Patto, 2022. DOI: <https://doi.org/10.11606/9786587596341> Disponível em: www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/924 . Acesso em 19 de julho. 2023.

SAMPAIO, G. T. C.; OLIVEIRA, R. L. P. de. Dimensões da desigualdade educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 31, n. 3, p. 511–530, 2016. DOI: 10.21573/vol31n32015.60121. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/60121>. Acesso em: 26 jun. 2023

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristovão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [S. l.], v. 01, n. 01, p. 1-15, jul. 2019. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 13 maio 2023.

SAVIANI, Dermeval. A lei da educação: LDB [livro eletrônico]: trajetória, limites e perspectivas / Dermeval Saviani. – Campinas, SP: Autores Associados, 2019. 2 Mb; ePub

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Educ. Puc.**, Campinas, n. 24, p. 07-16, jun. 2008. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-39932008000100002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 25 jun. 2023.

UMA ANTOLOGIA BANDEIRIANA: SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE MANUEL BANDEIRA E SEU POEMA “ANTOLOGIA”

Ana Clara da Silva Garcia
anaclara.sgaria2002@gmail.com

Ana Laura Chieregati de Sousa
laurachieregatii@gmail.com

Maria Júlia Vasconcelos
maju.campos78@gmail.com

Monica de Oliveira Faleiros
molifafacef@gmail.com

1.INTRODUÇÃO

Não somente na contemporaneidade, mas durante toda a existência dos estudos literários, a disciplina de literatura vem sofrendo altos e baixos em seu processo evolutivo, oscilando entre épocas que valorizam sua dimensão social e épocas formalistas. Foi pensando nessas oscilações que nos propomos estudar os melhores caminhos para um ensino literário de qualidade, a fim de aplicar os conceitos estudados em nossas práticas docentes.

O presente artigo, portanto, se trata da aplicação de uma PCC - Prática Como Componente Curricular, que se consistiu em uma sequência didática sobre Manuel Bandeira e sua poética, a qual foi elaborada por toda nossa turma da faculdade em conjunto com nossa professora de Estudos de Literaturas, a atividade foi aplicada em uma escola de ensino particular, para o segundo ano do Ensino Médio, com o objetivo de verificar a interação dos estudantes, bem como seus desempenhos nas atividades elaboradas e seu engajamento com o conteúdo literário.

O processo de preparação para a elaboração da sequência didática e atividades envolveu a realização de pesquisas sobre o escritor Manuel Bandeira, sua biografia e percurso histórico de sua carreira enquanto escritor; a pesquisa sobre aspectos de sua poética; a análise o poema “Antologia”, presente no livro *Estrela da Tarde*, considerado uma obra de maturidade do autor explorado. A partir disso, passamos à elaboração da sequência didática sobre Manuel Bandeira, sua poética e o poema “Antologia” que foi, por fim, aplicada em sala de aula.

A fim de alcançar os objetivos mencionados, utilizamos como referencial teórico-metodológico os estudos de Moura (2001), Candido (2011), Lajolo (2007), Mourão (2022) e Perrone-Moisés (2016).

Nesse sentido, organizamos o artigo, inicialmente, com reflexões sobre o ensino de literatura e, em seguida os estudos sobre o autor e as etapas desenvolvidas no processo de aplicação da sequência didática, por fim, os resultados obtidos com a aplicação da PCC.

2. REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA LITERATURA

2.1 Por que Ler Literatura

A literatura, ao longo dos séculos, tem exercido um papel fundamental na sociedade, sendo capaz de entreter, educar e desencadear reflexões profundas sobre a condição humana e a realidade circundante. No entanto, a compreensão do motivo pelo qual a leitura de literatura é essencial vai além do mero entretenimento.

Antônio Candido, renomado crítico literário brasileiro, apresentou o conceito de "O Direito à Literatura" em seu ensaio homônimo. Ele argumenta que a literatura não é apenas um luxo ou passatempo, mas sim um direito inerente a todos os seres humanos. Candido defende que a literatura é uma forma de expressão artística que reflete as experiências, emoções e aspirações das pessoas. Dessa forma, o acesso à literatura é fundamental para a compreensão mais profunda da própria humanidade:

Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso na instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (CANDIDO, 2004, p. 175).

A leitura literária é uma ferramenta poderosa para desenvolver a empatia. Ao mergulhar nas histórias e vivências de personagens diversos, os leitores são convidados a se colocarem no lugar do outro e a entenderem diferentes perspectivas. Isso não apenas fortalece a conexão entre os indivíduos, mas também amplia a compreensão das complexidades do mundo em que vivemos. Candido (2004) enfatiza que a literatura permite que a sociedade enxergue a humanidade em sua totalidade, abrindo espaço para o diálogo e a tolerância. Candido (2004) ressalta que:

A literatura é um conhecimento que nos amplia de um modo muito especial, porque nos faz compreender como os outros compreendem o mundo. [...] Nos torna capazes de ter uma compreensão mais profunda, mais rica e mais equilibrada da vida, da realidade (CANDIDO, 2004, p. 176).

A literatura, como forma artística, frequentemente lida com questões filosóficas e existenciais. Obras literárias podem abordar temas como amor, morte, liberdade, moralidade e identidade, provocando questionamentos profundos sobre a natureza da vida e da condição humana. Candido (2004) argumenta que a literatura oferece um espaço seguro para explorar essas questões, permitindo que os leitores confrontem suas próprias crenças e valores. O autor completa que a literatura "nos coloca frente a frente com problemas que são de ordem ética, e, portanto, nos educa."

Além de enriquecer a experiência individual, a literatura também desempenha um papel crucial na preservação da cultura e da memória coletiva. Por meio de narrativas, mitos e contos, as gerações podem transmitir conhecimento,

valores e tradições de um tempo para outro. Candido (2004) destaca que a literatura é um repositório de histórias que conecta as pessoas ao passado, ajudando-as a compreender sua herança cultural e a evolução da sociedade.

Por fim, aprender literatura é um direito a ser rogado. Ainda de acordo com Candido (2004) p. 74, “uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável”.

2.2 Situação do Ensino de Literatura

Para Perrone-Moisés (2016), a disciplina de Literatura sofreu um rebaixamento devido a sociedade ter sido dominada pela tecnologia e pela economia, visto que os livros de literatura não são um produto com alto valor mercadológico e, para aqueles que gerenciam o ensino, eles são inúteis ao futuro profissional dos educandos, sendo assim, um ensino que visa preparar o aluno para a vida prática tem a tendência de taxar a Literatura como disciplina desnecessária. Ainda, o profissional dessa área não tem uma estimativa de futuro próspero, pois essa não é uma profissão considerada “do futuro” e, com o tempo, os cursos de Literatura para a estudiosa, naturalmente serão invalidados como improdutivos, não lucrativos, assim, as humanidades serão vistas com grande desinteresse pela sociedade, a menos que atribuamos sentido e valor essencial à literatura, caso contrário, a instituição literária tende a desaparecer eventualmente.

De acordo com Perrone-Moisés (2016), foi em 1980 que as melhores maneiras de ensinar literatura começaram a ser debatidas em departamentos literários de universidades, essa crise começou nos Estados Unidos, quando teóricos propuseram a abolição dos departamentos literários e, assim, as verbas destinadas a eles foram ficando cada vez menores. Ao final de 1980 alguns estudiosos renomados apontaram que nas grandes obras literárias havia valores ativos, que manifestavam vantagens culturais e existenciais em sua leitura. Entretanto, essas contribuições foram taxadas como antigas e desqualificadas pelos particularistas.

Somente na virada do século que poetas e professores com a intenção de ultrapassar as guerras culturais das décadas anteriores começaram a defender o ensino de literatura e, a partir de então, diversos estudiosos voltaram a defender a reativação do ensino literário, focalizando os efeitos sociais e culturais que essa prática tem potencial de motivar, além de permitir uma percepção de mundo impossível fora da formulação literária.

Perrone-Moisés (2016) afirma que nas últimas décadas o ensino de literatura está ocupando o centro dos debates educacionais e que, no Brasil, ela é vista como uma técnica de linguagem verbal e exerce função de mediadora entre as mais diversas culturas. A autora ressalta que os estudos literários vêm oscilando entre fases de maior valorização do conteúdo e outras que consideram, sobretudo, a forma, o que faz com que a educação perca de vista a unidade do texto. Entretanto, é importante entender que para que o ensino de literatura seja completo, é necessário que tenha uma dimensão teórica e técnica em sintonia, pois ambas auxiliam na compreensão do texto e são preceito de sentido. Segundo a autora:

[...] ensinar literatura é ensinar a ler e, nas sociedades letradas, sem leitura não há cultura; porque a capacidade de leitura não é inata, mas adquirida; porque os textos literários podem incluir todos os outros tipos de texto que o aluno deve conhecer, para ser um cidadão apto a viver em sociedade; porque os textos literários são aqueles em que a linguagem atinge seu mais alto grau de precisão e sua maior potência de significação; porque a significação, no texto literário, não se reduz ao significado (como acontece nos textos científicos, jornalísticos, técnicos), mas opera a interação de vários níveis semânticos e resulta numa possibilidade teoricamente infinita de interpretações; porque a literatura é um instrumento de conhecimento do outro e de autoconhecimento; porque a literatura de ficção, ao mesmo tempo que ilumina a realidade, mostra que outras realidades são possíveis, libertando o leitor de seu contexto estreito e desenvolvendo nele a capacidade de imaginar, que é uma necessidade humana e pode inspirar transformações históricas; porque a poesia capta níveis de percepção e de fruição da realidade que outros tipos de texto não alcançam (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 75).

Nesse sentido, é preciso que a literatura seja ensinada visando ampliar os conhecimentos dos estudantes, elevando os seus níveis, alargando seus repertórios e lapidando sua competência linguística, pois a literatura é lugar de saberes. Para isso o professor de Literatura deve selecionar as obras que serão trabalhadas em sala de aula levando em consideração sua qualidade literária, sendo ela uma obra mais recente ou mais antiga, o ensino só será efetivo se o docente conseguir apresentar ao aluno as inúmeras portas presentes nos textos explorados.

Para Lajolo (2007), o texto literário em sala de aula deveria se fundamentar na concepção de literatura, entretanto a autora comenta que, muitas vezes, problemas teóricos e elitistas são negligenciados em discussões pedagógicas, pois elas voltam sua atenção aos discursos clichês sobre as relações em ambientes educacionais, principalmente sobre a disciplina de Literatura. Como exemplo, a autora destaca alguns desses discursos que foram extraídos em diferentes escolas:

[...] outros alunos, por não terem hábito ou gosto pela leitura, infelizmente a maioria, só lêem se obrigados, Outros ainda, a minoria, não lêem nem obrigados (...) (sic)

[...] muitos não lêem com a desculpa de que não têm tempo, sendo que para assistir TV sempre dispõem de tempo [...]

[...] a nossa estudante só faz determinada atividade de exigida e bem estimulada. Do contrário, se entregam (sic) a preguiça de ler. Mesmo porque eles acham cansa tivo ter de ficar parados a ler, muitas vezes histórias que estejam agradando [...]

Só a leitura e o incentivo pelos bons autores (sic) poderá melhorar a redação dos alunos, cada vez mais pobre e restrita pela TV [...]

(LAJOLO, 2007, p. 12).

Segundo a autora, esses discursos são motivados pelo desencanto e amargor do professor ao não conseguir atingir o interesse e contentamento dos alunos com suas propostas de iniciação à leitura literária, o que resulta em um sentimento de dever não cumprido. Outros educadores revelam a consciência tranquila em suas falas e consideram seus objetivos alcançados, estes relatam que, com muito incentivo e diferentes formas de abordagens, como por exemplo a

dramatização do texto literário, conseguiram visualizar resultados gradativos na prática de leitura dos discentes, até que chegaram à conclusão de que o hábito de leitura foi devidamente implantado em suas salas de aula. Entretanto, esses mesmos educadores se referem ao ato de lecionar literatura com expressões amargas e duras como “tarefa árdua, atividade exigida, leitura obrigatória[...]” (LAJOLO, 2007, p. 14), a autora os define como uma espécie de propagandistas insistentes de um produto, a leitura. Neste sentido, afirma que não existem propostas milagrosas para tratar o problema do desencontro entre os textos e os leitores e que, a maioria das abordagens, como a dramatização citada anteriormente, não é de todo um contato real e profundo, sobretudo solitário, exigido pelo texto literário.

Sendo assim, a leitura e as aulas de Literatura devem ir além de somente incentivar o hábito de leitura no estudante, elas devem dar sentido ao mundo. Lajolo (2007) afirma que não devemos dispensar alguns aspectos mais tradicionais no ensino de literatura, como o de inscrever o texto na época em que ele foi produzido, ressaltar os conjuntos de valores críticos que se manifestam nesses textos, além da presença deles no cotidiano do aluno, aspectos fundamentais para que o aluno vivencie inteiramente a complexidade literária.

2.3 Descrição do Trabalho

Assim, a partir dessas reflexões, foi desenvolvida esta atividade de PCC, que passaremos a descrever, sobre o conjunto de atividades desenvolvidas ao longo do segundo semestre de 2022, quanto ao projeto de transposição didática da disciplina de Literaturas, intitulado “A poesia de Manuel Bandeira”, com o objetivo de desenvolver e aplicar uma atividade de leitura, análise e interpretação de texto a partir de poema escolhido do autor.

O desenvolvimento das atividades levou em conta o estudo do autor e de sua obra, e, também, a prática de análise literária como preparação para as aulas a serem ministradas; assim, foram envolvidos os conteúdos referentes: à contextualização e estudo sobre a obra de Manuel Bandeira, autor destacado no período Modernista da Literatura Brasileira; ao estabelecimento de relações de sentido entre as características estéticas do período e com as do autor; às técnicas de abordagem do texto literário, com aplicação de teorias da leitura e análise de poemas para sua compreensão/análise; à interpretação do texto literário e elaboração de material didático, com o propósito de levar à sala de aula de EM a Literatura Brasileira no século XX.

Assim, por meio das atividades planejadas, o objetivo dado aos graduandos de Letras foi o de levar ao estudante de EM o conhecimento sobre as características da poesia modernista e da poética bandeiriana e sua relação com a produção de sentidos, bem como a transposição para a realidade dos estudantes acerca dos temas discutidos relacionados ao contexto sócio-histórico e também à condição humana.

As etapas do trabalho com a turma de graduandos em Letras organizaram-se a partir da escolha do corpus, no caso, o poema “Antologia”, seguida de leitura, análise e discussão sobre os poemas de outras obras de que se

constitui. Na sequência, foi feito um levantamento e eleição dos aspectos teóricos e temáticos a serem trabalhados, relacionados ao conteúdo e à estruturação do poema, bem como a produção de sentido a que o autor chega por meio desta relação.

Após esta primeira etapa de estudos, passamos às reflexões sobre a prática, isto é, sobre como trabalhar o texto literário em sala de aula. Ao longo desse processo, foi possível discutir sobre a importância da contextualização do autor e obra, do conhecimento sobre o estilo a ser abordado, da necessidade do trabalho prévio de estudo e análise feito pelo professor, antes da elaboração de uma sequência didática (SD), ou seja, de um planejamento de suas atividades. Passamos, então, à elaboração da SD com o intuito de planejar e orientar essa prática de ensino.

A proposta para o início do trabalho foi de produzir e disponibilizar para os estudantes do EM informações sobre Manuel Bandeira que pudessem ser veiculadas por meio de internet, como modo de provocar a interação e estimular e interessar o estudante sobre o autor e a obra em questão. Assim, criaram-se publicações no Twitter sobre o conteúdo a ser introduzido.

Na etapa seguinte, foi proposto que os graduandos pensassem sobre como apresentar o poema, que escolheram trabalhar, à classe de EM, o que os levou a pensar, criar e propor estratégias de leitura, abordagens intertextuais e interdiscursivas, bem como exploração de vocabulário e expressões linguísticas desconhecidas para viabilizar o entendimento do texto.

A partir dessa primeira leitura, pudemos propor o aprofundamento da discussão, trabalhando tanto com os aspectos que compõem a estrutura do texto poético como também com as questões temáticas abordadas pelo autor, procurando estabelecer a relação entre uma e outra (estrutura e conteúdo) para se chegar ao sentido. Neste momento, elegeram-se os aspectos discursivos que identificaram como relevantes para propor a análise dos textos e, também, para propor reflexões que atualizassem as questões temáticas. Cabe ressaltar que esses aspectos foram planejados para um trabalho de discussão oral seguido de atividades escritas, com questões e atividades elaboradas pelos graduandos para serem aplicadas com o intuito de retomar, enriquecer e fixar as reflexões produzidas ao longo do processo.

Finalmente, na produção de texto, atividade de avaliação final, o desafio foi criar uma proposta que permitisse ao estudante mobilizar em sua escrita tanto as reflexões quanto os recursos de linguagem e estrutura textuais com os quais trabalharam.

Todas essas etapas do trabalho foram desenvolvidas durante as aulas da disciplina de Literaturas, sob supervisão e orientação, tanto quanto ao processo de estudo, leitura e análise dos textos, como na produção da SD e atividades realizadas pelos graduandos de Letras.

Assim, seguem os conteúdos estudados e trabalhados na preparação das atividades, contemplando os estudos sobre o autor, apresentação e leitura do corpus selecionado para a realização da prática e, por fim, a descrição do trabalho e das atividades aplicadas.

3 MANUEL BANDEIRA

3.1 Contexto e Percurso da Obra

De acordo com Murilo M. de Moura (2001), quando examinamos as fontes inspiradoras da produção poética de Manuel Bandeira, entendemos que essas não se limitavam estritamente ao âmbito literário. Para Bandeira, a poesia fluía de uma gama heterogênea de fontes, como da leitura e tradução de grandes poetas. No entanto, ela também emergia de notícias de jornal, bulas de remédios, anúncios publicitários, chamamentos populares, homenagens a amigos e até mesmo fragmentos de conversas casuais. É inegável que a habilidade de Bandeira em extrair poesia das fontes mais diversas amplia ainda mais a riqueza de sua obra, uma vez que o escritor explora uma variedade de influências, seja a partir de literatura consolidada ou de fragmentos do cotidiano. Através de sua abordagem magistralmente eclética, Manuel Bandeira demonstra que a poesia não está restrita a um reino isolado, mas é uma forma de expressão profundamente enraizada na experiência humana e na riqueza da vida moderna.

Dentro desse contexto, os leitores podem identificar uma série de poemas, muitos dos quais são considerados os ápices da obra do autor. Neles, como aponta Moura, esses elementos podem aparecer de maneira mais ou menos proeminente, adicionando camadas de significado e diversidade à sua criação poética. Tais poemas incluem “Poema Tirado de uma Notícia de Jornal”, “O Cacto”, “Estrela da Manhã”, “Balada das três mulheres do sabonete Araxá”, “Rondó dos Cavalinhos”, entre outros. Nessas composições, Bandeira habilmente incorpora esses fragmentos do cotidiano e da cultura popular, conferindo-lhes uma nova dimensão por meio de sua sensibilidade poética única, fazendo com o que sua poesia transcenda os limites convencionais e estabeleça uma ligação íntima com a vida real, transformando detalhes aparentemente mundanos em expressões poéticas vibrantes.

De acordo com Moura (2001), a trajetória literária de Manuel Bandeira é frequentemente dividida em três grandes momentos, conforme proposto pelos críticos. O primeiro período, denominado de formação, é representado pelos seus três primeiros livros: *A Cinza das Horas* (1917), *Carnaval* (1919) e *O Ritmo Dissoluto* (1924). Os dois primeiros livros ainda estão fortemente vinculados às correntes do neoparnasianismo e neossimbolismo. No entanto, o último livro, *O Ritmo Dissoluto*, já mostra uma abertura aos procedimentos modernistas.

O segundo momento da obra de Manuel Bandeira é amplamente associado à fase modernista de sua carreira literária. Esse período é caracterizado por uma ruptura com as convenções literárias tradicionais e a adoção de princípios inovadores, que redefiniram a poesia brasileira no início do século XX. Durante esse momento, Bandeira se alinhou com o Movimento Modernista, um movimento cultural que buscava romper com as estruturas literárias e artísticas estabelecidas, introduzindo uma abordagem mais livre, criativa e próxima do cotidiano. Como aponta Murilo M. de Moura:

[...] Bandeira teve participação decisiva na consolidação da poesia modernista, e sua correspondência com o amigo Mário de Andrade pode ser lida como uma autêntica poética do movimento (MOURA, 2001. p. 9).

Dentro desse contexto, estão englobadas obras como *Libertinagem* (1930) e *Estrela da Manhã* (1936), que são consideradas algumas das mais importantes de sua carreira. *Libertinagem*, lançado em 1930, é um marco na poesia de Bandeira. Nesse livro, ele explora a temática do erotismo e do desejo, frequentemente com um toque de ironia e humor. A linguagem utilizada é mais coloquial, e os versos livres e despojados refletem a influência das vanguardas europeias, como o surrealismo, que celebravam a liberdade criativa e a exploração do inconsciente. *Estrela da Manhã*, de 1936, dá continuidade a essa abordagem modernista, embora também revele uma reflexão mais profunda sobre a vida e a morte. Nesse livro, Bandeira funde elementos do cotidiano com reflexões existenciais, criando uma atmosfera única em que temas complexos são tratados com uma linguagem acessível. Como coloca Moura (2001), a poesia do escritor nessa fase é um reflexo da busca por novas formas de expressão e suas frequentemente marcadas por uma ironia refinada e por uma sensibilidade apurada para a realidade, apresentando situações do cotidiano de forma inovadora e transformadora.

A partir de *Lira dos Cinquent'Anos* (1940), configura-se o terceiro momento da poesia de Bandeira, onde ele ingressa em uma fase que pode ser considerada de "cristalização", segundo a célebre formulação de Mário de Andrade. Esta fase se estende até *Belo Belo* (1948) e *Opus 10* (1952), englobando ainda *Estrela da Tarde* (1963) e seus poemas finais. Durante esse terceiro momento, a poesia de Bandeira apresenta uma maior serenidade, muitas vezes tingida de melancolia e de uma consciência aguçada sobre a passagem do tempo e a finitude humana. Seus versos são impregnados de um tom reflexivo, que aborda temas como a memória, a saudade, a efemeridade da vida e a própria morte. Ao mesmo tempo, ele mantém a simplicidade e a linguagem coloquial que já havia adotado nos momentos modernistas de sua carreira.

3.2 Aspectos da Poesia de Manuel Bandeira

A obra de Manuel Bandeira, desde seus primeiros passos na poesia, até as últimas obras que produziu, deixou um legado marcado por uma evolução estilística e uma abordagem temática que espelha as transformações pessoais, culturais e sociais que marcam a sua época.

A Rua do Curvelo ensinou-me muitas coisas. Couto foi avisada testemunha disso e sabe que o elemento de humilde cotidiano que começou desde então a se fazer sentir em minha poesia não resultava de nenhuma intenção modernista. Resultou, muito simplesmente, do ambiente do Morro do Curvelo. [...] [O] meu apartamento, o andar mais alto de um velho casarão em ruína, era, pelo lado dos fundos, posto de observação da pobreza mais dura e mais valente, e pelo lado da frente, ao nível da rua, zona de convívio com a garotada sem lei nem rei que infestava as minhas janelas, quebrando-lhes às vezes as vidraças, mas restituindo-me de certo modo o meu clima de meninice na Rua da União em Pernambuco. Não sei se exagero dizendo que foi na Rua do Curvelo que reaprendi os caminhos da

infância. Lá escrevi quatro livros, três de poesias [...] e um de prosa" – As Crônicas da província do Brasil (BANDEIRA, 2012, p. 82-83).

Extraído do *Itinerário de Pasárgada*, esse trecho é reconhecido como um dos mais examinados pela crítica. Nele, encontramos uma chave fundamental que ilumina a compreensão das obras de Manuel Bandeira, o "elemento de humilde cotidiano". Enfatizado por críticos como Francisco de Assis Barbosa, esse traço emerge como um dos mais notáveis para interpretar a essência da obra bandeiriana. Barbosa ressalta que é na "Rua do Curvelo" que o poeta inicia sua reintegração ao mundo dos aspectos saudáveis da vida (1988, p. 52). Esse ponto de partida se torna crucial, pois é nesse ambiente que a personalidade poética de Bandeira se solidifica. A partir desse momento, o toque do "humilde cotidiano" passa a ser uma constante em sua expressão artística (p. 53).

Como coloca Mourão (2018), a "Poética Patrimonial" de Bandeira é um convite à contemplação do efêmero e do duradouro, do prosaico e do transcendental. Sua maestria em explorar a linguagem comum e corriqueira, refinando-a para expressar a complexidade humana, é notável através de versos aparentemente simples. Dessa forma, através de uma aparente simplicidade em sua escolha de palavras, Bandeira consegue transpor os limites superficiais da comunicação para atingir as profundezas insondáveis da psique humana, ressignificando o banal e o trivial, oferecendo ao leitor um momento de encantamento diante da riqueza que o poeta traz nas entrelinhas do dia a dia.

Outro ponto crucial para entendermos os aspectos que compõem a poesia de Manuel Bandeira é a temática da morte presente em diversos momentos de sua trajetória, já que aos dezoito anos de idade o escritor foi diagnosticado com tuberculose, doença que atingiu uma parcela significativa da população no século XX. Dentro desse contexto, Bandeira transforma a própria dor em poesia, fazendo da doença um convite à reflexão sobre a fugacidade da vida, atuando como uma metáfora de fragilidade e mortalidade, transformando o corpo doente em um espelho da condição humana. A luta contra a tuberculose, compartilhada com outros autores modernistas, revela a dimensão trágica da existência, em que a finitude é confrontada em meio a um mundo repleto de cores, sons e sensações. Foi nesse contexto que, Bandeira escreveu *Pneumotórax*, poema que faz parte da sua obra *Libertinagem*.

A poesia de Manuel Bandeira se consolida como um legado literário intrínseco ao panorama cultural brasileiro, como Carlos Drummond de Andrade (apud Moura, 2001, p. 9) coloca "Bandeira tinha uma variedade de interesses literários e foi um mestre em todas as formas de poesia. Assim, através de sua poesia, podemos inclusive, entender melhor o percurso da poesia brasileira." Sua habilidade em aliar o cotidiano ao extraordinário, em transformar as dores pessoais em universais e em explorar a linguagem com uma maestria ímpar, traça seu percurso como um dos grandes poetas da língua portuguesa.

3.3 Apresentação e Análise do Corpus

Ao analisar os textos de Manuel Bandeira em sala de aula durante o sexto semestre do curso de Letras, nossa turma se interessou pelo autor e, em

especial, pelo poema “Antologia”, de *Estrela da Tarde*, obra que representa um período maduro da escrita de Bandeira. Ao consultarmos dicionários, constatamos que a palavra “antologia” consiste em uma coleção de textos, sendo eles prosa ou verso, que são organizados levando em consideração a época, autoria, temática, o que vai de encontro com a estruturação realizada pelo poeta no poema, cujo título se deu pela utilização dessa palavra, visto que a produção consiste em uma junção de versos publicados anteriormente pelo autor, em outras fases de sua vida e, portanto, de sua poesia. Nessa perspectiva, a combinação de versos antigos em uma nova organização atribuiu-lhes novos sentidos, diferentes daqueles dos textos originais. A produção literária e a estilística do autor soaram curiosas aos nossos olhos e ouvidos, a partir de então, resolvemos nos debruçar sobre a análise do poema, buscando recuperar os sentidos originais dos versos que constituem o poema “Antologia”, bem como os novos sentidos atribuídos a eles quando reorganizados a partir da relação intertextual que o poema exerce com os demais.

Para darmos início às análises do poema, faz-se necessário compreendermos o conceito de intertextualidade, já que iremos sustentar as análises a partir das relações exercidas pelo poema “Antologia” com os demais poemas que o constitui. Para Kristeva (apud FIORIN, 2006, p. 163) “O discurso (o texto) é um entrecruzamento de discursos (de textos), em que se lê, pelo menos, um outro discurso (texto)”, a autora, ainda, afirma que no lugar da intersubjetividade se encontra a intertextualidade, ou seja, um texto é visto como uma réplica que absorve outro texto, sendo assim, a intertextualidade seria o procedimento real que constitui um texto. Bakhtin (apud Fiorin, 2006), afirma que os discursos são únicos e, portanto, irrepetíveis, e, sendo discurso sinônimo de texto, a mesma natureza que opera sobre os discursos, também é operante sobre os textos. Nessa perspectiva, a intertextualidade presente no poema de Bandeira refere-se à relação existente entre ele e os outros textos produzidos pelo autor, os quais se materializam evidentemente no texto, entretanto, com novos sentidos, os quais são estabelecidos pelo contexto de produção e pela nova função exercida por cada verso na combinação desses discursos.

Para a composição deste corpus foram selecionados e analisados os poemas de que se compõe o poema “Antologia”: “Soneto Inglês nº2”, “Arte de amar”, “Vou-me embora pra Pasárgada”, “Pneumotórax”, “Cantiga”, “Resposta a Vinicius”, “Poema só para Jaime Ovalle”, “Lua Nova”, “A morte absoluta” e “Consoada”. Essa coletânea de poemas reunida representa uma jornada abrangente pela vida literária e criativa do autor, abarcando suas várias fases e nuances, não apenas capturando as reflexões e experiências pessoais do poeta, mas também refletindo os ritmos mutáveis de sua vida e as variações de sua própria identidade criativa. Além disso, essa obra nos permite sondar os temas profundos que atravessaram seu percurso. Como dito anteriormente, Manuel Bandeira confrontou a temática da morte ao longo de sua trajetória, portanto em um primeiro momento, suas obras espelhavam seu temor e repugnância pela inevitabilidade dessa. No entanto, com o passar do tempo, o poeta transformou essa aversão em uma exploração reflexiva e, em certo sentido, até mesmo ansiava por esse desfecho. Este confronto pessoal com a mortalidade é um aspecto que se entrelaça com o significado subjacente do poema *Antologia*, uma vez que ao compor essa obra, Bandeira canalizou suas reflexões sobre a vida e a morte, bem como o fluir constante entre ambas.

4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE O POEMA “ANTOLOGIA” NA SALA DE AULA

4.1 Percursos

Passamos então à descrição da sequência didática por meio de que foi trabalhado o autor Manuel Bandeira e seu poema “Antologia”, que se iniciou com o propósito de apresentar o autor aos estudantes e enfatizar a importância de suas produções no contexto da literatura brasileira. Para tanto, levamos em consideração seu contexto e a literatura modernista no Brasil. A atividade se iniciou com a apresentação da vida e obra do autor a fim de contextualizar os estudantes e seguir para a análise do poema.

Nosso objetivo foi o de fazer com que os estudantes compreendessem a importância da poesia de Bandeira em seu contexto estético-literário e a evolução de sua obra, percorrendo toda sua poética a partir dos poemas de origem dos versos de “Antologia”. Além disso, outro objetivo era que os alunos compreendessem melhor o período literário do Modernismo a partir do estilo de Bandeira, deixando claras quais características ele compartilhava com os outros modernistas, quais eram individuais, e quais características do Modernismo ele não adotava.

Assim, foi levada em consideração a interpretação da poesia do autor e os temas presentes, pois, ao final, foi feita a análise crítica do poema “Antologia” relacionando o sentido que os versos possuem nos poemas originais e no poema em questão, trabalhando a intertextualidade entre as obras.

Os conteúdos trabalhados foram: Manuel Bandeira - o escritor no contexto de produção do século XIX, literatura modernista, poema “Antologia” da obra Estrela da Tarde - livro de poemas da fase madura do autor, o aspecto temático a ser trabalhado é o diálogo entre as obras anteriores do poeta, as quais formam o poema “Antologia”, relacionar o sentido que os versos possuem nos poemas originais e no poema em questão, ou seja, a intertextualidade entre as obras.

Para tanto, utilizamos os seguintes materiais: textos e atividades impressos, slides e publicações online na rede social Twitter. O tempo de duração foi de duas aulas (aula dupla) e trabalhou-se com turmas do segundo ano do Ensino Médio do Instituto Samaritano.

4.2 Procedimentos

O primeiro contato com os alunos do 2º ano do EM foi feito a partir da retomada das publicações relacionadas ao tema da aula, na rede social Twitter. As publicações mencionadas foram feitas anteriormente ao momento da aula, em que postou-se nessa rede social diversos tweets no perfil de Manuel Bandeira, criado pelos estudantes de Letras. Os tweets envolviam aspectos como obra e vida do autor, adequando à linguagem do Twitter e escritos em primeira pessoa, dando a entender que era o próprio Manuel Bandeira quem havia publicado. Foi solicitado

previamente que os estudantes interagissem com as postagens criadas e publicadas.

Logo após, realizou-se uma breve explicação sobre as diferenças entre poema e poesia, seguido por uma apresentação por meio de slides contendo informações sobre o autor Manuel Bandeira, contextualizando a respeito de características pessoais, contexto histórico da época, suas obras e seu estilo, para que os alunos tivessem conhecimento sobre o assunto a ser abordado. Além disso, fez-se uma observação a respeito da obra que posteriormente foi trabalhada com os estudantes.

Para introduzir e vincular o texto de Manuel Bandeira na sala de aula, foi apresentada uma análise detalhada sobre a obra mencionada anteriormente, “Antologia”, um poema em que todos os versos foram retirados de outras obras de Bandeira.

Conforme as estrofes foram sendo analisadas, eram apresentados os poemas originais dos quais foram tiradas, e estes contextualizados no percurso do autor, retomando conteúdos trabalhados sobre as diferentes fases de maturidade, pessoal e autoral, do autor. Foram abordados aspectos estruturais, estilísticos e temáticos, com ênfase no tema da morte ao longo da poética do autor.

Durante a análise, foram abordados aspectos estruturais e temáticos para preparar os alunos para a realização das atividades que foram elaboradas e apresentadas aos alunos pelos professores. Ao final, foi proposta uma atividade sobre o poema, tendo em vista todo o trabalho anterior.

A fim de avaliar e estimular a criatividade dos alunos foi proposto que estes desenvolvessem uma produção textual abordando aspectos trabalhados em sala de aula; para isso, foram oferecidas duas propostas, apresentadas abaixo.

4.3 Descrição e Apresentação das Atividades Aplicadas

A primeira questão elaborada para que os estudantes respondessem levava em consideração a estrutura da obra, sua forma. Segue a questão: “Escolha uma das estrofes do poema e, a partir dela, exemplifique e explique aspectos característicos do texto poético moderno, como por exemplo: métrica, estrofação e esquema de rimas, linguagem, ou ainda temas abordados.”

Na segunda questão, o foco estava na verificação da compreensão da obra: “Como você viu ao longo da nossa conversa, podemos perceber que a poética de Manuel Bandeira está muito relacionada à vida, principalmente quanto à doença que teve ainda muito jovem e que marcou sua vida pela presença da morte. Após a leitura e reflexão sobre o poema completo, explique, com suas palavras, o que você compreendeu sobre seu sentido geral.”

Já na terceira questão, o objetivo era que os estudantes fossem capazes de estabelecer uma relação entre as produções poéticas de Manuel Bandeira de diferentes épocas: “Como você percebeu, as produções poéticas realizadas durante épocas diferentes adquirem características diferentes, tanto em sua forma, quanto no modo de ver a realidade. Escolha, no poema “Antologia”

versos de que você tenha gostado e identifique o poema de origem; após isso, aponte o sentido que têm no texto original e o sentido adquirido no poema atual, relacionando os textos com os momentos de vida do autor.”

Por fim, foram propostas duas possibilidades de produção textual que os estudantes poderiam escolher. Foram elas: “PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO 1: Como você pôde perceber, o poema “Antologia” resgata a trajetória da vida e da obra do poeta Manuel Bandeira em relação a uma de suas temáticas mais marcantes, uma vez que sua percepção e sentimentos sobre esse aspecto de sua experiência foi se transformando ao longo do tempo. O que aconteceu com o poeta também pode acontecer conosco, não acha? Assim, pense: o que, até aqui, marcou sua vida, sua trajetória e, ao longo de seu percurso de vida trouxe a vivência da transformação em seus sentimentos e pontos de vista? Então, reflita e escreva um texto, em prosa ou verso, sobre essas mudanças de perspectiva que você experimentou e que são representativas das transformações em sua identidade e visão de mundo.” “PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO 2: A partir da leitura do poema “Antologia”, você conheceu um outro texto, muito famoso, de Manuel Bandeira: “Vou-me embora pra Pasárgada!” Engendrado em momentos difíceis da existência do poeta, a atitude escapista que expressa no poema produz imaginariamente um lugar onde tudo o que é frustrante não existe e só há contentamentos... Você já se sentiu assim? Já pensou em escapar para um lugar como Pasárgada? Então, escreva um texto em prosa ou verso (a sua escolha) sobre como seria a sua Pasárgada: como ela é, o que você faria lá, quem estaria ali. Seja criativo nos detalhes!!!”

4.4 RESULTADOS

A avaliação dos estudantes foi feita inicialmente pela verificação de acesso às postagens feitas na rede social intitulada Twitter. Os alunos precisaram acessar os conteúdos disponibilizados para entenderem sobre o percurso histórico literário do autor trabalhado. No momento da aplicação desta PCC, a avaliação ocorreu dentro da sala de aula por meio da interação e participação dos alunos. A partir dessas interações, foi possível perceber os alunos que haviam acessado o perfil no Twitter e estudado os conteúdos compartilhados. Por fim, avaliamos a realização das atividades e produções textuais propostas.

A partir dos conteúdos ministrados em aula, tais como a parte sobre poema e poesia, postagens na plataforma Twitter e análise do poema, os alunos utilizaram todo esse material de apoio para responder às questões propostas. Em relação ao conteúdo das respostas, os alunos fizeram abordagens vinculadas aos aspectos característicos da poética de Bandeira, como métrica, estrofação, versos livres, rimas brancas e linguagem coloquial.

Além disso, outros fatores importantes para a realização das atividades propostas foram os aspectos da vida de Manuel Bandeira, como a tuberculose e a presença da morte, sendo a última um dos temas centrais de sua escrita. Desta forma, os estudantes foram capazes de atrelar esses elementos às características literárias do Modernismo, ao percurso da morte, insatisfação com a vida e também ao conformismo de Bandeira.

Observou-se que a maioria dos alunos havia acessado os conteúdos que foram postados no Twitter, entretanto, não tivemos interações dos alunos na rede. Foi possível perceber que alguns, quando apresentado o poema “Antologia” conseguiram identificar outros poemas que haviam conhecido através do perfil criado no Twitter para o autor, mas eles não souberam identificar de qual produção era determinado trecho.

Durante a análise do poema não tivemos muitas interações dos alunos, eles ouviram mais e tinham uma expressão de encantamento em seus rostos. Aparentemente a análise foi reveladora aos alunos, o que nos leva a pensar que, ainda que as publicações do Twitter tenham sido eficientes para contextualizar os estudantes ao assunto que seria trabalhado em sala de aula, a análise compartilhada de “Antologia” foi essencial para o entendimento dos sentidos mais profundos presentes no texto.

De modo geral, a grande maioria dos alunos soube identificar o conformismo e o percurso da morte nas obras de Manuel Bandeira. Entretanto, alguns tiveram dificuldade na interpretação de determinadas perguntas, levando-os a respostas incompletas e, em alguns casos, incorretas. Além disso, três alunos entregaram as atividades com respostas exatamente iguais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como mencionado previamente neste artigo, a literatura não apenas enriquece as experiências individuais, mas também exerce um papel de extrema importância na preservação da cultura e da memória coletiva. Através de narrativas, mitos e contos, as gerações são capazes de transmitir de um tempo para outro, conhecimento, valores e tradições. Dessa forma, entendemos que o ensino da literatura desempenha um papel fundamental no desenvolvimento educacional e cultural dos alunos, pois é através da leitura e análise de obras literárias que os estudantes são expostos a diferentes perspectivas, contextos históricos e culturais, além de aprimorarem suas habilidades de interpretação e comunicação, oferecendo a eles condições e capacidade de compreender contextos em várias situações diferentes.

O ensino da literatura em sala de aula desempenha um papel crucial na aproximação dos estudantes desse campo de conhecimento, uma vez que a literatura é um pilar fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico em cada indivíduo. Nesse contexto, a atuação do professor se revela de grande importância ao realizar uma seleção cuidadosa das obras a serem abordadas, visando apresentar aos alunos a amplitude de possibilidades contidas nos textos explorados.

Levando em consideração todos esses fatores e reconhecendo a importância de uma abordagem eficaz para estimular o interesse dos alunos nos estudos literários, decidimos adotar estratégias que não apenas conectassem a literatura à realidade dos estudantes, mas que também tivessem o propósito de despertar o interesse deles pela leitura e pelas obras literárias. Com esse objetivo em mente, integramos a tecnologia e as redes sociais como recursos essenciais em

nossa metodologia de ensino, possibilitando a exploração de detalhes sobre a vida do autor e aspectos da obra em análise. Essa abordagem foi ainda mais ampliada ao adaptarmos a linguagem para uma forma mais acessível e familiar, com a finalidade de proporcionar uma experiência de aprendizado envolvente e significativa para os estudantes. Através dessa iniciativa, almejamos não somente criar uma ponte entre o conteúdo ensinado em sala e a vivência dos alunos, mas também resgatar o interesse e a conexão dos alunos com a literatura, uma vez que tal feito tem se mostrado um desafio crescente para os educadores nos dias atuais.

Acreditamos que o trabalho com o texto literário em sala de aula deve ser sempre contextualizado e, além disso, abordado em suas múltiplas dimensões: poética, estrutural e temática a fim de possibilitar a construção de uma leitura crítica e atualizada que, para além das reflexões produzidas, possibilite, por meio do contato com textos de grandes autores, uma produção textual com aproveitamento dos recursos de linguagem mobilizados na escrita, estimulando, de maneira conjunta, tanto a prática da leitura, como a da produção escrita.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2011.

FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, Beth, *Bakhtin: outros conceito-chave*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LAJOLO, Marisa. A leitura literária na escola. In: _____. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

MOURA, Murilo Marcondes de. *Manuel Bandeira*. Publifolha, 2001.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. O ensino da literatura. In: _____. *Mutações da Literatura no século XXI*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

ÍNDICE

A

Adriana Aparecida Silvestre Gera-Ribeiro, 7
Adriana Rafacho da Cunha Oliveira, 72
Alberto Grace Centeno, 7
Alessandra David Moreira Costa, 72
Alessandra David Moreira da Costa, 105
Ana Clara da Silva Garcia, 114
Ana Laura Chierregati de Sousa, 114
Ana Laura Sousa Vitolano, 28
Ana Luzia Videira Parisotto, 56

B

Beatriz Lima Carvalho, 80

C

Carlos Guedes Lopes Junior, 80

D

Daniela de Figueiredo Ribeiro, 80
Débora Nogueira Turazza, 45

E

Elisabeth Vanusa de Oliveira, 105

I

Igor de Assis Borges, 20

J

João Pedro Fernandes, 20

M

Maisa de Alcântara Zakir, 56
Márcia Pereira da Silva, 97
Marcos Adriano Silva Rodrigues, 7
Marcos Henrique Rodrigues Bianchini, 7
Maria Júlia Vasconcelos, 114
Marinês Santana Justo Smith, 45
Monica de Oliveira Faleiros, 114

R

Rozana Ap. Lopes Messias, 56

S

Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira, 28

ISBN VOLUME



ISBN COLEÇÃO



0800 940 4688 | 16 3713.4688
unifacef.com.br |     

16 3706.8700
franca.unesp.br