

DISCUSSÕES, ABORDAGENS E CONCEPÇÕES EDUCACIONAIS

CARLOS BATISTA
MARCIA SIQUEIRA DE ANDRADE
ROSELI MACHADO LOPES NASCIMENTO
VALDEMIR BEZERRA DA SILVA
(ORGANIZADORES)


EDITORA
SCHREIBEN

CARLOS BATISTA
MARCIA SIQUEIRA DE ANDRADE
ROSELI MACHADO LOPES NASCIMENTO
VALDEMIR BEZERRA DA SILVA
(ORGANIZADORES)

DISCUSSÕES, ABORDAGENS E CONCEPÇÕES EDUCACIONAIS



EDITORA
SCHREIBEN

2023

© Dos Organizadores - 2023
Editoração e capa: Schreiber
Imagem da capa: Freepik
Revisão: os autores

Conselho Editorial (Editora Schreiber):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. José Raimundo Rodrigues (UFES)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (UFPEl)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Valdenildo dos Santos (UFMS)
Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiber
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiber@gmail.com
www.editoraschreiber.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D611 Discussões, abordagens e concepções educacionais. / Organizadores: Carlos Batista... [et al.]. – Itapiranga : Schreiber, 2023.
158 p. ; e-book

E-book no formato PDF
EISBN: 978-65-5440-097-8
DOI: 10.29327/5200963

1. Educação inclusiva. 2. Letramento. 3. Professores - formação. I. Título. II. Batista, Carlos. III. Andrade, Marcia Siqueira de. IV. Nascimento, Roseli Machado Lopes. V. Silva, Valdemir Bezerra da.

CDU 376

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	5
<i>Valdemir Bezerra da Silva</i>	
APRESENTAÇÃO.....	6
Capítulo 1	
A INFLUÊNCIA DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO DE LEITORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	8
<i>Alex Sandro de Souza</i>	
<i>Suzana Barbosa de Castro</i>	
Capítulo 2	
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A MEDICALIZAÇÃO ESCOLAR: UMA REFLEXÃO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	18
<i>Denise de Souza Bisetti</i>	
<i>Rafael Dias Santos</i>	
Capítulo 3	
DIDÁTICA: SEU PAPEL E RELEVÂNCIA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	26
<i>Célia Petronilha Fonseca Barboza</i>	
<i>Ricardo Borges de Souza</i>	
Capítulo 4	
BAUMAN E O MULTILETRAMENTO NA INTERFACE DA EDUCAÇÃO.....	35
<i>Silvana Leoncio</i>	
<i>Carlos Batista</i>	
Capítulo 5	
O HÁBITO DE LEITURA EM JOVENS.....	47
<i>Maria Moura</i>	
<i>Rogério dos Santos Moura</i>	
Capítulo 6	
A LITERATURA NA ESCOLA: UM OLHAR PARA O ADOLESCENTE.....	62
<i>Hadassa de Sousa Oliveira Dias</i>	
<i>Ricardo Borges de Souza</i>	

Capítulo 7	
SISTEMATIZAÇÃO DE INTENÇÕES E AÇÕES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA PRIMEIRA INFÂNCIA NA ESCOLA.....	70
<i>Daniela David Carvalho</i>	
Capítulo 8	
CONCEITUANDO CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE FERRAZ DE VASCONCELOS, COMO SUJEITOS SOB A PERSPECTIVA PSICANALÍTICA – UMA REVISÃO LITERÁRIA.....	94
<i>Renata de Lima Santos</i>	
Capítulo 9	
BIBLIOTERAPIA: UM INSTRUMENTO DE AUTORREGULAÇÃO EMOCIONAL.....	103
<i>Gilson Roberto Alves Cavalcant</i>	
<i>Patrícia Regina Penna Soares</i>	
Capítulo 10	
MONSTROS, BRUXAS E FADAS, HERÓIS E VILÕES: A TERAPIA COM CONTOS INFANTIS PARA ADULTOS.....	111
<i>Renata Soares Leal Ferrarezi</i>	
<i>Valéria Collato</i>	
Capítulo 11	
REFLEXÕES SOBRE A QUALIDADE DE VIDA EM GRADUANDOS DE ENSINO À DISTÂNCIA.....	126
<i>Alexsandra Roma Ramos Sá</i>	
<i>Carlos Batista</i>	
Capítulo 12	
CONCEITOS FOUCAULTIANOS ARTICULADOS ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTADO DE SÃO PAULO.....	137
<i>Eden Camargo Bernardes Silva</i>	
PÓS-FÁCIO.....	155
<i>Carlos Batista</i>	
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	156

PREFÁCIO

É com muita alegria que aceitei o convite para prefaciá-la esta coletânea que, a meu ver, contribui de forma significativa para a Educação, visto que os autores abordam temas sensíveis e pertinentes ao contínuo processo de formação do ser humano, sobretudo, no que tange ao contexto escolar.

Posto isso, vale ressaltar que a escola além de ser o local que favorece o contato com a cultura de forma sistemática, intencional e planejada, é também o espaço onde o aluno tem a oportunidade de desenvolver inúmeras competências e habilidades que vão acompanhá-lo no decorrer de sua jornada existencial, por exemplo, o desenvolvimento intelectual, a capacidade de tornar-se resiliente, o entendimento da realidade em que vive e, principalmente, o exercício da cidadania.

Pelo exposto, cabe a nós educadores proporcionar aos alunos inúmeras oportunidades para que possam se desenvolver de forma integral. Por isso, ao longo dos capítulos deste livro, os autores de forma didática, ao mesmo tempo que nos informam, fazem-nos refletir acerca de temas, como: Educação Inclusiva, Programa Primeira Infância na Escola, Multiletramento, Formação de Professores, Políticas Públicas, Qualidade de Vida de Graduandos e, especialmente, sobre a Leitura de Literatura.

Diante deste manancial de informações, cabe a nós leitores imbuídos de um espírito de quem tem sede e amor pelo saber, mergulharmos profundamente na leitura dos capítulos deste livro, banharmo-nos com os conhecimentos oferecidos e, em seguida, ao longo da trajetória existencial, semear em outros campos para que outros leitores também possam conhecer novos horizontes de múltiplas oportunidades. Então, mãos à obra, pois o livro já está à mão!

Prof. Dr. Valdemir Bezerra da Silva

APRESENTAÇÃO

Exemplifica-se em 12 (doze) estudos retratados nos próximos 12 (doze) capítulos a coexistente atualidade educacional revisitada por meio de suas discussões, suas abordagens e concepções.

Os 19 (dezenove) autores, todos profissionais e especialistas da área ressaltam variados contextos que faceiam influências, indagações, críticas e sugestões permeadas junto ao tecido acadêmico societal imersivo. Com isso, os capítulos expõem características únicas que podem ser refletidas, interpeladas e aprofundadas por desejosos leitores.

A estrutura preza-se na presente ordem:

No capítulo 01 (um) dialoga-se: **A Influência do Professor na Formação de Leitores na Educação Infantil** escritos por **Alex Sandro de Souza** e **Suzana Barbosa de Castro**.

A questão da **Educação Inclusiva** é abordada por **Denise de Souza Bisetti** e **Rafael Dias Santos** no capítulo 02 (dois).

Didática: seu Papel e Relevância para a Formação de Professores são pontuadas por **Célia Petronilha Fonseca Barboza** e **Ricardo Borges de Souza** no capítulo 03 (três).

Para o capítulo 04 (quatro) **Silvana Leoncio** e **Carlos Batista** abordam a temática: **Bauman e o Multiletramento na Interface da Educação**.

O capítulo 5 (cinco) envolve **O Hábito de Leitura em Jovens** desenvolvidos por **Maria Aparecida dos Santos Moura** e **Rogério dos Santos Moura**.

A Literatura na Escola: um olhar para o adolescente são retratados por **Hadassa de Sousa Oliveira Dias** e **Ricardo Borges de Souza** no capítulo 06 (seis).

Observa-se no capítulo 7 (sete) a **Sistematização de Intenções e Ações para a Implementação do Programa Primeira Infância na Escola** produzida por **Daniela David Carvalho**.

Com o capítulo 08 (oito) **Renata de Lima Santos** traz à tona o estudo: **Conceituando Crianças da Educação Infantil da Rede Municipal de Ferraz de Vasconcelos, como sujeitos sob a Perspectiva Psicanalítica – uma Revisão Literária**.

Inicia-se o capítulo 09 (nove) com a temática: **Biblioterapia: um Instrumento de Autorregulação Emocional**, pesquisadas por **Gilson Roberto Alves Cavalcant** e **Patrícia Regina Penna Soares**.

O antepenúltimo capítulo da obra, o capítulo 10 (dez), brinda com o estudo: **Monstros, Bruxas e Fadas, Heróis e Vilões: a Terapia com Contos Infantis**

para Adultos constatados por **Renata Soares Leal Ferrarezi e Valéria Collato.**

Reflexões sobre a Qualidade de Vida em Graduandos de Ensino à Distância é o conteúdo do capítulo 11 (onze) redigido por **Alexsandra Roma Ramos Sá e Carlos Batista.**

Por fim no capítulo 12 (doze) os **Conceitos Foucaultianos articulados às Políticas Públicas na Formação de Professores no Estado de São Paulo** são abarcados por **Eden Camargo Bernardes Silva.**

CAPÍTULO 1

A INFLUÊNCIA DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO DE LEITORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Alex Sandro de Souza*¹

*Suzana Barbosa de Castro*²

Introdução

“Ninguém pode desejar uma coisa se não souber da sua existência, e cumpre oferecer a cada criança fartas possibilidades, na esperança de que ela expanda o seu currículo de interesses”. BAMBERGER (2002)

O presente artigo trata de analisar a influência do professor/mediador de leitura para a contribuição da qualificação de leitores na primeira infância, uma vez que os estímulos sociais, visuais e cerebrais entre outros fatores, nessa fase da vida são primordiais ao desenvolvimento cognitivo das crianças.

Na 5ª Edição da pesquisa Retratos da leitura no Brasil (2020), desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE), realizada com brasileiros de 5(cinco) a 70 (setenta) anos ou mais, 28% dos brasileiros declararam não gostar de ler, 66% afirmaram que não foram influenciados por qualquer pessoa, e 11% que foram influenciados por professores.

Mesmo com números tão alarmantes em relação ao hábito de leitura no Brasil, a figura do professor desponta como influenciador direto no gosto pela leitura perante a família, por exemplo. Diante desta constatação, como o professor pode contribuir para a formação de leitores na escola com o público-alvo desta pesquisa? Será que este processo iniciado na Educação Infantil se torna uma perspectiva importante para reverter esse quadro apresentado na pesquisa IBOPE?

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2017), que tem influência direta nos currículos municipais define como meta, (...) que ao final da Educação Infantil os estudantes possam (...) conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a

1 Mestrando em Educação, Psicanálise e Subjetividade – Universidade Ibirapuera (2021). E-mail: alexsouza.educacao@gmail.com - Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4597702587801269>.

2 Mestranda em Educação, Psicanálise e Subjetividade – Universidade Ibirapuera (2021). E-mail: suzanafelixx@gmail.com – Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1045830231903265>

leitura como fonte de prazer e informação.

Neste sentido há garantias de que o trabalho com a leitura deve ser ofertado desde a primeira infância, mas como desejar algo se não souber de sua existência? Como despertar o gosto pela leitura em bebês (0 a 1a6m), crianças bem pequenas (1a7m-3a11m) e crianças pequenas (4a-5a11m) que já ou ainda não tiveram contato com esse hábito?

Para Paulo Freire (1988, p.25)

...a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. (...) Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.

Ler nos coloca em contato com nossas memórias e experiências, por meio das palavras, o que Paulo Freire define de leitura da realidade que somadas as experimentações vivenciadas pelas crianças como em seus anseios, inquietações, reivindicações, sonhos, devem preceder e justapor inclusive ao processo de alfabetização, desta forma os textos ou palavras advindos das experimentações do próprio estudante resultam em sentido e estímulo a este processo.

Para Bamberger (2002, p.64) nos primeiros anos de escola a criança é acima de tudo voltada para a brincadeira e que grande parte do tempo vive no mundo da fantasia. A influência que o professor exerce se relaciona com o desenvolvimento intelectual e com os interesses de seus alunos.

A intervenção do professor para o desenvolvimento do hábito da leitura é especialmente necessária para proporcionar ao jovem leitor o domínio das técnicas e habilidades necessárias para se constituir leitor. De acordo com Bamberger (2002, p.65) o prazer proporcionado pelas novas habilidades técnicas deve logo combinar-se com o interesse pelo conteúdo de que se lê.

O papel do professor aqui não é o de instrutor nem de examinador, mas o de uma pessoa para a qual os livros são importantes, que não somente quer que os alunos lhe falem sobre experiências com livros, mas também relata, de vez em quando, o que os livros lhe deram. Os hábitos só se formam através das atividades regulares, a prática regular é a precondição para a formação do hábito.

Segundo a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), áreas cerebrais relacionadas à linguagem expressiva e receptiva, escrita e comunicação, são estimuladas com a leitura. Para as crianças isso significa desenvolvimento da fala, da alfabetização infantil e da inteligência global, isso tudo sem mencionar o ganho afetivo e social que a leitura envolve.

Para a Dra. Luciana Rodrigues Silva, presidente da SBP

“Quanto mais estímulos adequados de leitura esse cérebro recebe, mais fortes e duradouras tornam-se as conexões neurais relacionadas com as áreas da linguagem expressiva e receptiva, escrita e comunicação. Isso resulta em aquisição precoce de linguagem falada, melhor compreensão, mais facilidade na alfabetização e melhores resultados em nível de inteligência a longo prazo”. (Sociedade Brasileira de Pediatria)

É neste cenário que a ampliação dos estudos desta temática foi realizado, de forma a possibilitar a reflexão crítica sobre o papel do professor/mediador de leitura bem como suas estratégias para qualificar a formação leitora dos estudantes que vislumbre, de fato, propiciar momentos de leitura individual e coletivo para os estudantes da Educação Infantil. Tem esta Revisão Sistemática de Literatura como proposta mapear, a partir dos estudos encontrados, as estratégias adotadas que contribuem para esse processo, ao mesmo tempo, apontar lacunas, problemas e demandas de investigações que permitam aprofundar e enriquecer o debate.

A realização de uma revisão de literatura evita a duplicidade de pesquisas ou, quando for de interesse, permite o reaproveitamento e a aplicação de pesquisas em diferentes escalas e contextos. Permite ainda: bem como observar possíveis falhas nos estudos realizados; conhecer os recursos necessários para a construção de um estudo com características específicas; desenvolver estudos que cubram brechas literárias, trazendo real contribuição para um campo científico; e propor temas, problemas, hipóteses e metodologias inovadoras de pesquisa, fato que esse último aspecto interessou no que diz respeito à delimitação deste estudo, uma vez que permite compreender sobre o processo de incentivo a leitura e qualificação do tornar-se leitor desde a primeira infância.

Além disso, pesquisas de mapeamento são importantes para levar a refletir sobre os métodos e os caminhos epistemológicos traçados até então, o que possibilita novas perspectivas investigativas a partir da identificação de lacunas no processo de investigação do estudado. A Revisão Sistemática de Literatura, segue protocolos específicos, que busca entender e dar alguma logicidade a um grande corpus documental, especificamente, verificando, especificamente, o que funciona e o que não funciona num dado contexto. Está focada no seu caráter de reprodutibilidade por outros pesquisadores, apresentando, de forma explícita, as bases de dados bibliográficas que foram consultadas, as estratégias de busca empregadas, o processo de seleção dos artigos científicos, os critérios de inclusão e exclusão e o processo de análise, aspectos que serão descritos a seguir.

Método

A Revisão Sistemática de Literatura foi elencada como método de pesquisa em um levantamento bibliográfico que de acordo com GIL (2002, p.44) poderá ser,

(...) “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, abordando assim, os aspectos teóricos sobre os temas mediação de leitura, estratégias para a formação de leitores e a influência do mediador de leitura para a qualificação do leitor, tendo por objetivo reunir, refletir e sintetizar os resultados das produções científicas brasileiras, num recorte temporal de cinco anos (2017/2022), de artigos publicados no Periódico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES . Os descritores utilizados para a busca foram “mediador de leitura” AND “educação infantil” recuperando sete artigos realizados por pesquisadores brasileiros e que compõem este trabalho.

A partir deste estudo, buscou-se a compreensão do objeto investigado e sua relevância para o cenário educacional brasileiro, assim como para a reflexão do papel que o docente desempenha na formação de leitores, desta forma neste trabalho optou-se pela abordagem qualitativa, que de acordo Kirschbaum (2013, p.181) “são percebidas como adequadas (...) em que o foco do trabalho recai sobre a investigação do ponto de vista subjetivo dos indivíduos e suas formas de interpretação do meio social onde estão inseridos”. Para iniciar a coleta de dados, foi realizada um quadro síntese (Anexo A) com os componentes descritivos que orientaram as etapas deste estudo.

Inicialmente, foram levantados 07(sete) trabalhos que foram organizados segundo o ano de publicação, título, autor, nº DOI/ISSN, universidade, critérios de inclusão e exclusão e *status* (Anexo B). A seguir indicamos os critérios utilizados para inclusão (Quadro A) e exclusão (Quadro B) aplicados para análise dos trabalhos estabelecidos de acordo com o objetivo desta Revisão Sistemática de Literatura.

Quadro A: Critérios para inclusão de trabalhos

REF.	CRITÉRIOS PARA INCLUSÃO
A1)	Títulos com prevalência em mediação de leitura, formação de leitores, estratégias para leitura na Educação Infantil;
A2)	Palavras-chave com prevalência em leitura, mediador de leitura, formação de leitores, estratégias para leitura na Educação Infantil;

Fonte: Elaborado pelos autores

Quadro B: Critérios para exclusão de trabalhos

REF.	CRITÉRIOS PARA EXCLUSÃO
B1)	Títulos não relacionados a leitura; formação de leitores , mediador de leitura e estratégias para leitura na Ed.Infantil;
B2)	Palavras-chave não relacionadas a leitura, mediador de leitura, formação de leitores, estratégias para leitura na Educação Infantil;
B3)	Tema relacionado a disciplinas específicas, e ou a Educação Inclusiva.

Fonte: Elaborado pelos autores

Os trabalhos selecionados discutem a importância da formação docente para o ensino da literatura na escola, a relevância do acervo de bibliotecas em escolas para a formação de leitores assim como sobre a experiência mediada com a literatura na Educação Infantil Brasileira, estes citados foram considerados para as bases reflexivas deste trabalho. Em síntese, foram delimitados observando-se tema, objeto da pesquisa, justificativa, palavras-chave, fonte da pesquisa, descritores, período considerado, critérios de inclusão e exclusão, idioma, embasamento metodológico, além dos questionamentos: “Qual a importância da literatura na formação de crianças?” e “Qual o papel do professor mediador de leitura na Educação Infantil?”.

Após a leitura, 03 (três) foram excluídos, pois apesar de apresentarem prevalência para o objeto investigado, um não mantinha relação com a etapa de ensino pesquisada, outro demonstrou ser específico para o público-alvo da Educação Especial e o outro para estratégias de leitura de forma a contribuir para a aprendizagem na disciplina de Ciências. Desta forma, 04 (quatro) produções compõem o objeto de pesquisa deste trabalho.

Ao final, foram examinados 04 (quatro) resumos, e, quando não localizadas as informações que eram foco da análise, recorreu-se ao trabalho na íntegra.

Resultados e discussões

A análise bibliográfica compreendeu produções de artigos publicados em revistas científicas brasileiras, as quais constatou-se que o acesso à cultura escrita é um dos elementos que compõe a qualidade do atendimento educacional na primeira infância e em sua grande maioria toma-se como pressuposto que a literatura é fundamental para a constituição de sujeitos, capaz de abrir portas para a imaginação e para desenvolver o pensamento crítico formando protagonistas de suas próprias histórias.

Neste contexto, sabe-se que a mediação da leitura ocorre sem sombra de dúvidas, na escola e pelo professor, que por sua vez, tem a incumbência de formar-se professor leitor e posteriormente, profissional leitor. Desta forma, torna-se imperativo a presença da literatura nos currículos dos futuros professores da educação básica, responsáveis pela introdução das crianças na cultura letrada, de acordo com Saldanha, et al., (ano), em sua pesquisa “*O ensino de literatura no curso de Pedagogia (...)*”

Para tanto e para influenciar os estudantes, caberá a ele desenvolver-se enquanto pessoa e profissional, de direitos e deveres, usufruindo da prática da leitura, a fim de contribuir com o exercício de uma cidadania crítica e justa. Ao buscar novas práticas leitoras, o professor obterá oportunidades, sempre renovadas, melhorando, significativamente, estruturas textuais disponibilizadas em seu

dia a dia, além de refinar seu conhecimento literário.

Bamberger (2002, p.74-75) destaca que a personalidade do professor e, particularmente, seus hábitos de leitura são importantíssimos para desenvolver os interesses e hábitos de leitura nas crianças; sua própria educação também contribui de forma essencial para a influência que ele exerce. Em seus estudos Bamberger (2002, p.75), coloca que o “efeito da leitura” em seu cerne contribui para o desenvolvimento do vocabulário (...), já que ele tem um repertório a explorar, tendo como experiência seu prazer em ler e todos os livros que foi lido no decorrer de suas escolarização.

Ser mediador de leitura que possibilite o contato com a literatura desde a mais tenra idade pode oferecer às crianças, o material simbólico inicial para que possam ir descobrindo não apenas quem elas são, mas também quem elas querem e podem ser. Diversos autores de distintas tendências afirmam que, desde muito cedo, o bebê é capaz de interagir com quem o cerca, com quem dele cuida, e que formas de narratividade surgem precocemente nessa interação. Independente de tendências, o que se ressalta é que isso ocorre no âmbito de um prazer compartilhado, portanto, no brincar junto, atividade inseparável do emocional.

Neste sentido Micarello, et al (2018) enfatiza em sua pesquisa “*Literatura na educação infantil (...)*”, que :

A educação literária é percebida na sua complexidade e, consequentemente, como um processo exigente do ponto de vista da formação de professoras como mediadoras e promotoras da leitura literária junto a bebês e demais crianças pequenas. A análise dos dados demonstrou as potencialidades das pesquisas colaborativas no sentido de, a partir de uma análise dos contextos educativos, construir e experimentar, numa parceria entre pesquisadoras e professoras da Educação Infantil, procedimentos e práticas educativas comprometidas com princípios e concepções que consideram a literatura como arte e a educação de crianças pequenas como direito à ampliação das experiências estéticas.

A ampliação das experiências estéticas na Educação Infantil ocorre por meio do lúdico, dos jogos e das brincadeiras, no faz de contas as crianças experimentam diferentes papéis reais, ou imaginários. Nas brincadeiras simbólicas elas pensam sobre o mundo, as relações sociais e o papel da linguagem como facilitadora dessas relações.

De acordo com Ligia Cademartori (2014)

A narratividade, esse ponto nodal para a organização do psiquismo, baseia-se em elementos rítmicos e dinâmicos da sintonia afetiva. A comunicação é emocional. Quando se fala de criança com mais ou menos um ano, a narratividade pode ser a enunciação - ainda não o enunciado - de uma frase, a dramatização de uma cena. Estamos aqui no âmbito mais da linguagem do que da fala e, no entanto, o narrador já apresenta as

estruturas essenciais da narração: início, meio e fim, nas brincadeiras de faz de contas por exemplo. (2014, p.34)

Denota-se portanto que as estratégias do professor mediador nesta fase do desenvolvimento infantil precisa ser de comunicação com a criança não só por meio da fala, mas também da linguagem do corpo e do prazer compartilhado, na partilha de afetos e de prazer, importante ainda que a brincadeira, linguagem natural da criança, não se torne apenas pretexto para a aprendizagem da língua escrita, mas que seja um contexto em que o letramento se desenvolva, ao lado de outras práticas sociais associadas à escrita, como leitura de livros, registro de histórias, coletânea de brincadeiras, confecção de coletânea de adivinhas, pesquisa de brincadeiras presentes na memória das famílias, entre outras possibilidades.

Conclusão

Compreendendo a importância que a literatura assume não apenas na formação de leitores, mas na própria constituição dos sujeitos, este artigo nesta perspectiva possibilitou a reflexão a cerca da influência docente no processo formativo do leitor que esta em seu período de descobertas.

Consideramos que essa influência ocorre, na medida que o professor mediador possibilita diversas experiências lúdicas que favoreçam situações em que as crianças vivenciem também diversas linguagens como: plástica, corporal, musical e verbal, que se incluem práticas de leitura, escrita e oralidade entre essas formas de expressão e que devem ser oferecidas considerando as necessidades, os interesses e a importância do brincar nessa etapa do desenvolvimento.

As estratégias usadas para desenvolver o gosto pela leitura é fundamental e o planejamento das ações do docente como o repertório que será oferecido, os tipos de livros que serão utilizados, assim como o entusiasmo e o prazer da leitura empregado pelo docente no decorrer das aulas. Finalizamos com Bamberger (2002, p.64) que ratifica a importância da ação da família em colaboração com a escola (...) se os educadores e as famílias se oferecerem e estimularem o folhear dos livros escritos ou com gravuras que incutem o desejo de ler, assim como proporcionar também o desejo de decifrar a escrita, atrelados a prática regular do momento de leitura com ato de uma situação didática prazerosa (...) poderá compor uma rotina assídua do trabalho docente e será capaz de despertar o interesse das crianças

SÍNTESE	
REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA	
Tema: Levantamento literário sobre a influência do professor da Educação Infantil, enquanto mediador de leitura na formação de leitores.	
Objeto de pesquisa	Professor Mediador de leitura
Objetivo	Refletir sobre a influência do professor/mediador de leitura na formação de leitores na Educação Infantil brasileira.
Palavra-chave	Mediador de leitura, educação infantil
Fonte de pesquisa	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/
Descritores	“mediador de leitura” AND “educação infantil”
Data e horário	15 de setembro de 2022.
Retorno de trabalhos	07 (sete)
Período considerado	2017 à 2022
Critérios de inclusão e exclusão dos trabalhos	<p>Grupo 01 – Critérios para Inclusão: A1) Títulos com prevalência em mediação de leitura, formação de leitores, estratégias para leitura na Educação Infantil; A2) Palavras-chave com prevalência em leitura, mediador de leitura, formação de leitores, estratégias para leitura na Educação Infantil.</p> <p>Grupo 02 – Critérios para Exclusão: B1) Títulos não relacionados a leitura; formação de leitores , mediador de leitura e estratégias para leitura na Ed. Infantil; B2) Palavras-chave não relacionadas a leitura, mediador de leitura, formação de leitores, estratégias para leitura na Educação Infantil; B3) Temas relacionados a disciplinas específicas e ou a Educação Inclusiva.</p>
Idioma	Língua Portuguesa
Embasamento metodológico	Revisão sistemática com meta-síntese (Siddaway, Wood, Hedges, 2019)
Questões para análise	A) Qual a importância da literatura na formação das crianças? B) Qual o papel do professor mediador de leitura na Educação Infantil?

FORMULÁRIO DE CONDUÇÃO PARA A REVISÃO DE LITERATURA									
QUANT.	ANO	TÍTULO	AUTOR	DOI / ISSN	TIPO	UNIVERSIDADE	CRITÉRIOS DE INCLUSÃO ATENDIDOS	CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO ATENDIDOS	STATUS
01	2016	Acervos de Bibliotecas Escolares e Formação de Pequenos Leitores	Hércules Corrêa Betra Lucia Renata Junqueira	Educação em Foco, ano 19 - n. 29 - set/dez. 2016 - p. 125-144	Artigo	Faculdade de Presidente Prudente.	A1, A2		INCLUÍDO
02	2018	O ensino de literatura no curso de Pedagogia: uma presença necessária	Diana Maria Leite Lopes Saldania Marly Amarilha	DOI: 10.1590/0104-4060.62735	Artigo	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.	A1, A2		INCLUÍDO
03	2018	Literatura na educação infantil: pesquisa e formação docente	Hilda Micarello Mônica Correia Baptista	DOI: 10.1590/0104-4060.62731	Artigo	Universidade Federal de Juiz de Fora e na Universidade Federal de Minas Gerais.	A1, A2		INCLUÍDO
04	2019	O ensino de ciências e a formação continuada de professores alfabetizadores: reconhecendo o campo de pesquisa	Emerson Nunes da Costa Gonçalves, Maurício Compani Carlos Alberto de Oliveira Magalhães Júnior	http://periodicos.ufr.br/acioc	Artigo	Universidade Estadual de Campinas Universidade Estadual de Maringá		B1, B2, B3	EXCLUÍDO
05	2020	A experiência da aprendizagem mediada no desenvolvimento da metacognição através dos ciclos de leitura MAISPAIC	Origina Cibelle Pereira Joelma Uchoa Pinheiro Jaqueline de Jesus Bezerra	e-ISSN 1981-4674	Artigo	Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte,	A1, A2		INCLUÍDO
06	2020	A Relevância dos Jogos e Brincadeiras para o Desenvolvimento da Aprendizagem na Educação Infantil	Ana Cláudia de Souza Menezes Medrado, Verônica Rejane Lima Teixeira	DOI: 10.14295/doi.ine.v14i53.2869	Artigo	Faculdade de Ciências Humanas do Setão Central		B1, B2	EXCLUÍDO
07	2021	O livro de imagem e a inclusão da criança surda na biblioteca escolar	Ana Paula Pereira; André Luís Otávio Coneglian; Sueli Borolin; Adriana Rosleder Alcazar	DOI:10.1590/1981-5344/4179	Artigo	Universidade Estadual Londrina		B1, B2, B3	EXCLUÍDO

Bibliografia

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo: Ática, p. 63 – 88, 2002

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular**, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. **Literatura na educação infantil acervos, espaços e mediações**, 2014.

Pediatras recomendam a leitura do adulto para a criança como forma de promover o desenvolvimento das crianças. Sociedade Brasileira de Pediatria, 2017. Disponível <https://www.sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/pediatras-recomendam-a-leitura-do-adulto-para-a-crianca-como-forma-de-promover-o-desenvolvimento-das-criancas/>. Acesso em 01/10/2022

SIDDAWAY, A. P.; WOOD, A. M.; HEDGES, L. V. **How to do a systematic review: a best practice guide for conducting and reporting narrative reviews, meta-analyses, and meta-syntheses**. Annual Review of Psychology, v. 70, n. 1, p. 747–770, 2019.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A MEDICALIZAÇÃO ESCOLAR: UMA REFLEXÃO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Denise de Souza Bisetti¹

Rafael Dias Santos²

Introdução

A sociedade atual tem passado por transformações drásticas não apenas nos aspectos coletivos, mas também nos individuais. Em sua obra, “Polegarzinha”, Michel Serres reflete a respeito das diferenças entre a geração atual, essa que está hoje em dia frequentando as aulas e é fortemente influenciada pela revolução ainda em processo da informática, internet e das tecnologias, com a geração de professores - a sua maioria formada no final do século passado e que tem a incumbência de ensinar essa geração a ler, escrever e conhecer o mundo.

Dessa relação entre jovens e professores, indivíduos constituídos como pessoas em dois mundos distintos, onde ambas se encontram em um cenário de acelerada e constante transformação (LIBANEO; OLIVEIRA e TOSCHI, 2017), torna-se perceptível o conflito entre gerações, sobretudo na educação, na tentativa quase sempre frustrada de tornar atrativa uma escola ainda analógica para uma geração já digital.

O desinteresse do aluno pela escola, por vezes, manifesta-se por meio da indisciplina (SILVA, 2019) e, diante de um contexto social de intensa medicalização dos mais variados aspectos da vida, esse estudante passa por um processo de estigmatização por meio de laudos que tentam racionalizar esses comportamentos (FREITAS e GARCIA, 2019), buscando uma justificativa biológica para um problema de natureza institucional da escola. Nessa busca a medicalização de estudantes - que supostamente possuem TDHA, Hiperatividade ou

1 Mestranda em Educação, Psicanálise e Subjetividade – Universidade Ibirapuera. E-mail: denybisetti@gmail.com - Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1158266603479992>

2 Professor da rede municipal de Diadema, licenciado em pedagogia e letras, especialista em Educação em Direitos Humanos pela UFABC e mestrando na Universidade Ibirapuera Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7889959181893308>

outro transtorno que comprometa a disciplina e desempenho em sala de aula - é travestido por um discurso de inclusão, quando na verdade é uma tentativa de se obter o controle adequado e comportamento esperado desses estudantes por pais, professores e sociedade.

Controle, disciplina e adequação a padrões não podem ser considerados como elementos de uma educação inclusiva, de acordo com Stainback:

A educação inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas (STAINBACK, 1999, p. 21).

A inclusão deve ter como ponto de partida a concepção de que todas as pessoas são iguais em direitos e dignidades, mas distintas em suas personalidade. Assim, a inclusão tem como elemento substancial a consideração da igualdade e respeito à diversidade de todos os sujeitos.

Uma sociedade e escola inclusiva vai bem além de garantir apenas espaços adequados para todos. Ela fortalece as atitudes de aceitação das diferenças individuais e de valorização da diversidade humana e enfatiza a importância do pertencer, da convivência, da cooperação e da contribuição que todas as pessoas podem dar para construir vidas comunitárias mais justas, mais saudáveis e mais satisfatórias (SASSAKI, 2010, p. 172).

Por essa razão, este artigo além de refletir sobre aspectos da medicalização escolar, também aborda aspectos pedagógicos para a formação de professores sobre essa temática cada vez mais urgente na educação brasileira.

Geração atual e a medicalização escolar

Os alunos que frequentam atualmente escolas públicas e privadas possuem uma característica em comum, todos nasceram na era em que a tecnologia está em nossas mãos, interligando pessoas, fatos e o mundo. A distância de gerações entre os professores e os jovens atuais tem sido intensificada pela tecnologia:

Por celular têm acesso a todas as pessoas; por GPS, a todos os lugares; pela internet, a todo o saber: circulam, então, por um espaço topológico de aproximações, enquanto nós vivíamos em um espaço métrico, referido por distâncias. (SERRES, 2013)

Outros autores ao refletirem sobre o mesmo tema, expandem a questão ao demonstrarem essa incompatibilidade entre gerações inclusive no âmbito da linguagem e comunicação, o que acaba refletindo na escola, trazendo novas demandas para a formação dos professores:

Na escola encontramos instrutores Imigrantes Digitais, que fazem uso de

uma linguagem ultrapassada (da era pré-digital) e estão lutando para ensinar uma população que fala uma linguagem totalmente nova (Prensky, 2001). Esse conflito entre a adaptação da velha escola aos novos alunos tem sido um dos maiores desafios da educação na contemporaneidade, pois há um choque no encontro escolar, de um lado temos o aluno que é digital, e do outro a escola, que permanece analógica (VEEN; VRAKING apud TAVARES; MELO, 2019, p. 4).

Neste conflito de gerações, aquela que acha que a forma de aprender na escola é ultrapassada e a outra geração que não entende o porquê não conseguem ensinar para todos em uma sala de aula, geralmente superlotada e agitada com alunos que não prestam atenção aos conteúdos ministrados (AQUINO, 1998). Nesse contexto, é comum encontrar profissionais da educação aplicando nos alunos um questionário chamado SNAP para identificar possíveis casos de DTAH na turma e futuros encaminhamentos para profissionais da saúde, ajudando assim a promover no ambiente escolar a medicalização entre os alunos que se enquadram dentro dos parâmetros estipulados pelos questionários, estudantes estes que geralmente estão na faixa etária entre 6 a 7 anos de idade, justamente no início do Ensino Fundamental.

A medicalização escolar e a patologização de comportamentos e inadequações às demandas sociais na relação aluno/professor/escola/sociedade tem sido ferramentas eficazes para ocultar problemas crônicos no modo ultrapassado de ser das instituições escolares:

As expressões medicalização e patologização designam processos que transformam, artificialmente, questões não médicas em problemas médicos. Problemas de diferentes ordens são apresentados como “doenças”, “transtornos”, “distúrbios” que escamoteiam as grandes questões políticas, sociais, culturais, afetivas que afligem a vida das pessoas. Questões coletivas são tomadas como individuais; problemas sociais e políticos são tornados biológicos. (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA 2013).

A medicalização acontece quando atrelamos comportamentos ou a performance acadêmica das crianças a diagnósticos médicos que, muitas vezes, não existem. Esse processo pode nem mesmo auxiliar a criança em seu desempenho escolar, mas serve de ancoragem para justificar o fracasso escolar, transferindo a culpa para uma condição biológica do aluno por meio da rotulação de laudo médico e o uso de medicamentos.

O questionário SNAP é baseado em 18 questões que são respondidas geralmente por algum professor do aluno a partir de opiniões subjetivas sobre o comportamento da criança em sala de aula e não existe comprovação de que tais comportamentos se relacionam de fato com o TDAH.

É necessário observar que crianças entre os 6 e 7 anos de idade acabaram de sair da Pré-escola onde aprendem brincando e se divertindo com os

amiguinhos de turma, agora no Ensino Fundamental eles são obrigados a sentar-se em carteiras com um caderno e lápis à sua frente, tendo que prestar total atenção ao que o professor ensina totalmente em silêncio, pois isso significa um comportamento adequado.

Nesse artigo, uma pergunta se faz pertinente: quantos Meninos Maluquinhos, Mafaldas, Emílias e tantos outros personagens que retratam o universo infantil estão sendo tratados como portadores de TDAH?

Para fundamentar nossas reflexões, além de pesquisas bibliográficas, buscamos também dados oficiais do Ministério da Saúde entre os anos de 2008 e 2013 o número de usuários de medicação para TDAH para fundamentar nossa reflexão, e foi possível verificar que seu uso cresceu em todas as regiões do Brasil como segue:

NOTA TÉCNICA: O CONSUMO DE PSICOFÁRMACOS NO BRASIL, DADOS DO SISTEMA NACIONAL DE GERENCIAMENTO DE PRODUTOS CONTROLADOS ANVISA (2007-2014)

VENDA DE RITALINA® (UFD) POR 1000 Habitantes

Ranking	Região	UFD/ 1000 Hab.					
		2008	2009	2010	2011	2012	2013
1°	RS capital	15	20,4	29	31,8	36,7	29,5
2°	GO capital	3,9	7,7	9,1	14,2	19,4	16
3°	ES capital	3,8	1,6	2,8	14,8	16,1	14,7
4°	SC capital	4,2	1,9	4,4	13,5	17,9	12,9
5°	MG capital	2,5	10,4	17,2	16,6	19,6	12,5
6°	RS interior	5,7	49,1	76	13,7	15,2	12,4
7°	PR capital	3,8	8,3	15,1	15,7	16,8	11,3

Fonte: SNGPC (2015) e IBGE (2010)

A tabela acima corresponde ao ranking de 7 Estados Brasileiros que mais consumiram Ritalina entre os anos de 2008 a 2013. Como exemplo podemos citar o Estado de Goiás que no ano de 2008 traz o dado de 3,9 UFD por 1.000 habitantes, saltou para 16 UFD por 1.000 habitantes no ano de 2013.

Note-se que no ano de 2010 no Estado do Rio Grande do Sul, a venda do medicamento era na faixa de 76 UFD para cada 1.000 habitantes.

No mesmo estudo é apontado que no ano de 2022 existe uma prevalência de TDAH na ordem de 7,6% da população brasileira de crianças e adolescentes com idade entre 6 e 17 anos. No mundo a média de prevalência de TDAH estimada em crianças e adolescentes é de 3% a 8% da população.

Segundo consta na portaria nº 14 de 29 de julho de 2022 do Ministério da Saúde, é muito difícil diagnosticar com exatidão uma criança com TDAH devido aos sintomas serem confundidos muitas vezes com o comportamento próprio da criança, assim, recomenda-se aos profissionais da rede pública de saúde que orientem os pacientes e/ou seus responsáveis legais, um tratamento com psicólogos, nutrição saudável e exercícios físicos antes de chegar ao extremo de uma medicação específica.

Medicalização e formação docente

A medicalização da vida escolar, no cenário brasileiro, é uma epidemia que reflete o processo atual de medicalização da vida. Cada vez mais, torna-se comum a utilização de medicamentos para a resolução dos mais variados problemas, problemas estes que são comuns e inerentes à própria existência e que poderiam ser solucionados pelo tempo, por terapias, amadurecimento etc (AMARANTE, 2007). Esse quadro é ainda mais agravante quando crianças e adolescentes em idade escolar passam a fazer parte desse processo de medicalização.

O aumento vertiginoso do uso de Ritalina no Brasil por estudantes do ensino fundamental, medicamento conhecido também como a “Droga da Obediência”, evidencia a escola como instrumento de biopoder e biopolítica (FOUCAULT, 2012), um espaço de disputa e poder pelo controle do corpo e das vontades do outro.

A lógica utilitarista e de mercado, em um cenário de neoliberalismo, tem influenciado drasticamente no processo de formação docente. Ainda que as universidades brasileiras gozem da garantia constitucional de autonomia e liberdade, pouca reflexão tem sido feita para reverter esse mecanismo perverso de medicalização escolar. Primeiro porque a indústria farmacêutica é a segunda mais lucrativa do mundo e depois, porque isso acaba fazendo muito sentido em um ambiente em que se visa o alto rendimento, de eficiência que busca sempre mais e o lucro.

Nessa perspectiva, pensa-se muito em formar um profissional produtivo e essa lógica acaba se reproduzindo na relação docente-aluno nas escolas de ensino fundamental porque esse é um discurso que muitos professores acabam absorvendo e transmitindo em sua prática. Um dos meios de manifestação prática desse discurso é a busca de produtividade por meio da medicalização de crianças para solucionar os problemas de aprendizagem e de comportamento dos alunos.

Nesse contexto, faz-se necessário mais reflexão já nos cursos de licenciatura das universidades para preparar professores habilitados a repensar e planejar currículos e políticas públicas que respeitem os direitos humanos e dignidade das crianças e adolescentes combatendo a medicalização escolar em casos desnecessários.

Para além da questão da medicalização excessiva no ambiente escolar, outro ponto que demanda atenção é o próprio sistema escolar, que, por vezes, tenta uma uniformização dos estudantes, inclusive no nível pedagógico, desconsiderando a diversidade e singularidade de cada pessoa, e nessa dinâmica as crianças, acabam, por vezes, sendo punidas duplamente, com sérios reflexos para as suas vidas escolares e sociais.

O que a escola pode fazer para evitar a medicalização de crianças?

A escola não pode tudo, mas pode mais. Pode acolher as diferenças. É possível fazer uma pedagogia que não tenha medo de estranheza, do diferente, do outro. A aprendizagem é destoante e heterogênea. Aprendemos coisas diferentes daquelas que nos ensinam, em tempos distintos, (...) mas a aprendizagem ocorre sempre. Precisamos de uma pedagogia que seja uma nova forma de se relacionar com o conhecimento, com os alunos, com seus pais, com a comunidade, com os fracassos (com o fim deles), e que produza outros tipos humanos, menos dóceis e disciplinados. ABRAMOWICZ (1997, p. 89).

A formação adequada de professores pode amenizar a medicalização de crianças que são apenas “crianças” que sentem prazer em brincar, que prestam atenção somente naquilo que lhes interessam. Uma criança que não está prestando atenção ao que o professor está dizendo, está prestando atenção em outra coisa mais interessante, ou simplesmente está pensando em outra coisa ou assunto.

Conforme a BNCC em vigor:

Está em jogo a recriação da escola que, embora não possa por si só resolver as desigualdades sociais, pode ampliar as condições de inclusão social, ao possibilitar o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho (Parecer CNE/ CEB nº 5/201152; ênfases adicionadas)

O professor perante todas essas inovações presentes no cotidiano de seus alunos, deve adaptar-se ao novo e ir mais além: ensinar e orientar seus alunos de como podem aproveitar as tecnologias presentes para o desenvolvimento do conhecimento, com isso, o professor poderá transformar as suas atividades em aulas mais atraentes cativando os alunos a desenvolverem pesquisas e motivá-los a aprofundar seus conhecimentos.

As metodologias ativas surgem como uma solução para a falta de atenção e interesse, como exemplos pode-se citar: Sala de aula invertida, Debates, Seminários, Estudos de Caso, Jogos Digitais, projetos interdisciplinares, feiras de ciências, etc.

As metodologias ativas colocam o protagonismo na figura do estudante sendo ele responsável pelo aprendizado com a mediação do professor que orienta e divide com o estudante o conhecimento a ser adquirido, para tanto é necessário trazer problemas reais, questionamentos que fazem com que o aluno se sinta instigado e motivado a pesquisar e aprender para solucionar a problemática trazida pelo professor.

Considerações finais

O caminho percorrido pela pesquisa apresentada mostra que a educação está se transformando e deve sofrer constantes modificações no sentido de se adequar a geração atual que exige ser compreendida e respeitada em suas subjetividades e que a escola ofereça uma educação que vá além dos conteúdos exigidos pela BNCC.

A inclusão de alunos se faz por meio de empatia, sensibilidade e compreensão das transformações sociais de nosso tempo que demandam um rompimento com o ensino tradicional, sendo assim, torna-se necessário que as aulas sejam mais atrativas e que instiguem a curiosidade e o interesse desses alunos ao invés de procurar subsídios que os transformem em seres adequados aos métodos tradicionais de ensino por meio uma medicalização desnecessária.

Para isso, cursos de formação de docentes são bem vindos tanto para aulas presenciais como para aulas em EaD, uma vez que prepara os profissionais para a elaboração de metodologias ativas de ensino como, salas de aula invertidas, mapas mentais, podcast, projetos interdisciplinares, apresentação de aula em slides, debates, seminários, etc. Existem uma infinidade de opções de apresentação de aula que podem substituir o giz e a lousa como únicas opções de ensinar.

Os cursos de Licenciatura e Pedagogia devem também passar por atualizações no que tange a metodologias de ensino para atender aos alunos dessa geração com metodologias e avaliação de aprendizagem mais justas e adequadas que estimulem o interesse pelo aprendizado e respeite as subjetividades e dignidade humana de cada sujeito.

Referências

- ABRAMOWICZ, Anete, MOLL Jaqueline (org.) **Para além do fracasso escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- AMARANTE, Paulo. Medicalização da vida. **Direitos Humanos?**, p. 169, 2007.
- AQUINO, Julio Groppa. A indisciplina e a escola atual. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 24, p. 181-204, 1998.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Parecer CNE/ CEB nº 5/201152; ênfases adicionadas.
- DA SILVA, César Augusto Alves. **Além dos muros da escola: as causas do desinteresse, da indisciplina e da violência dos alunos**. Papirus Editora, 2019.
- DE OLIVEIRA, João Ferreira; LIBÂNEO, José Carlos; TOSCHI, Mirza Sea-

- bra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. Cortez editora, 2017.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**; tradução de Maria Thereza da Costa e J. A. Guilhon Albuquerque. 22. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2012.
- Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. Consumo de psicofármacos no Brasil, disponível em <https://cetadobserva.ufba.br/pt-br/publicacoes/nota-tecnica-o-consumo-de-psicofarmacos-no-brasil-dados-do-sistema-nacional-de>, acesso em 06 nov. 2022.
- FREITAS, Marcos Cezar de; GARCIA, Eduardo de Campos. De diagnósticos e prognósticos: laudos na configuração de muitas experiências de escolarização. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, p. 316-340, 2019.
- Ministério da Saúde, PORTARIA CONJUNTA Nº 14, de 29 de JULHO de 2022. disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/pcdt/arquivos/2022/portaria-conjunta-no-14-pcdt-transtorno-do-deficite-de-atencao-com-hiperatividade.pdf>, acesso em 08 nov. 2022.
- SANTOS, Daniele Vasco; LEMOS, Flávia Cristina Silveira; GOMES, Geise do Socorro Lima. Apontamentos para pensar a formação de professores e currículo na medicalização. **Revista Mnemosine**, V.13, nº1, p.25-29, 2017.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.
- SERRES, Michel. **Polegarzinha**; Tradução Jorge Bastos - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2013. 96p.
- Subsídios para a Campanha “Não à Medicalização da Vida-Medicalização da Educação”, Conselho Federal de Psicologia, disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/Caderno_AF.pdf, acesso em 18 nov. 2022.

CAPÍTULO 3

DIDÁTICA: SEU PAPEL E RELEVÂNCIA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES¹

Célia Petronilha Fonseca Barboza²

Ricardo Borges de Souza³

Introdução

A educação é considerada como uma intervenção social, universal e necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades. Não conseguimos dissociar uma sociedade sem práxis educativa, da práxis educativa sem uma sociedade, ou seja, ambas coadunam observando que a prática educativa não é apenas uma exigência da vida social, mas também um processo que promove a capacidade dos indivíduos de ter conhecimentos e experiências culturais que os capacitam para agir em ambientes sociais (LIBÂNEO, 1994, p.16-17).

Para Piletti (2007, p.175), aprender é um processo deveras complexo, significa mais do que apenas adquirir conhecimento, conteúdo ou informação, pois todos estes são importantes se forem significativos na vida de quem os recebe, ou seja, se trabalham conscientemente e, através da crítica, são analisados e questionados pelo sujeito. Com base nesse pensamento, a didática é crucial no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, através da sua relação com o modo de ensinar e aprender. Um dos notáveis comprometimentos da Didática é encontrar a qualidade cognitiva da aprendizagem, que por sua vez está relacionada à aprendizagem da mente, do pensar, do raciocínio. Portanto, o ato de ensinar não pode ser considerado automático / sistemático e apenas com a finalidade de entregar conteúdos, por isso há a necessidade de redesenhar constantemente a prática educativa, os meios utilizados e os métodos de avaliação, que devem passar por um processo que permita a aprendizagem.

1 Artigo elaborado para a disciplina de Docência no Ensino Superior como requisito parcial para a conclusão da mesma.

2 Mestranda em Educação, Subjetividade e Psicanálise – PPGE pela Universidade Ibirapuera. Bibliotecária no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Contato:cpetronilha@gmail.com.

3 Mestrando em Educação, Subjetividade e Psicanálise – PPGE pela Universidade Ibirapuera. Professor Matemática e Física no Governo do Estado de São Paulo.

A partir da perspectiva didática, ao longo da história da educação, percebemos que os processos de ensino e aprendizagem são constituídos por práticas e teorias intrínsecos. No decorrer desta pesquisa, ressaltamos a importância de compreender o percurso histórico da didática e sua inferência na formação de professores e na construção da identidade docente, sendo esse o cerne direcionador.

Assim, ao longo deste artigo, demonstramos o percurso histórico da didática. Em seguida, apresentamos a necessidade de articular teoria e prática e concluímos com uma discussão sobre a construção da identidade docente.

Referencial teórico

Origem e definição da didática: retrospectiva histórica

Palavra de origem grega, didática, derivada do verbo *didasko*, tem como significado a arte de ensinar, instruir, esclarecer, demonstrar. Anunciado em 1657 por Jan Amos Comenius, o termo Didática, disseminou-se a partir da obra “Didactica Magna” ou “Tratado para Ensinar Tudo a Todos” (LIBÂNEO, 1994, p. 58).

João Amós Komensky, mais conhecido por Comenius (1592-1670), educador e pedagogo, na obra Didática Magna, exemplifica as primeiras descrições sobre a Didática. No livro, Comênio implementa a fundamentação de todas as ações educativas, principiando a teoria didática nas situações que ocorrem no cotidiano da sala de aula. Comenius (2002) discerne que a educação é um direito de todos os seres humanos e destaca a relevância da contribuição da didática para a eficiência do ensino e do aprendizado, assim declara:

Nós ousamos prometer uma didática magna, ou seja, uma arte universal de ensinar tudo a todos: de ensinar de modo certo, para obter resultados, de ensinar de modo fácil, portanto sem que docentes e discentes se molestem ou enfadem, mas, ao contrário, tenham grande alegria; de ensinar de modo sólido, não superficialmente, de qualquer maneira, mas para conduzir à verdadeira cultura, aos bons costumes, a uma piedade mais profunda (COMENIUS, 2002, p. 13).

Para Libâneo (1994), as definições de Comenius eram consideradas inovadoras para a atividade do ensino, com modos de orientações mais céleres e efetivos. Sua didática se baseava nos princípios a seguir:

1. A finalidade da educação é conduzir à felicidade eterna com Deus, pois é uma força poderosa de regeneração da vida humana. Todos os homens merecem sabedoria, moralidade e a religião, porque todos, ao realizarem sua própria natureza, realizam os desígnios de Deus. Portanto a educação é um direito natural de todos.
2. Por ser parte da natureza, o homem deve ser educado de acordo com o seu desenvolvimento natural, isto é, de acordo com as características de idade e capacidade para o conhecimento. Consequentemente, a tarefa

principal da didática é estudar essas características e os métodos de ensino correspondentes, de acordo com a ordem natural das coisas.

3. A assimilação dos conhecimentos não se dá instantaneamente, como se o aluno registrasse de forma mecânica na sua mente a informação do professor, como o reflexo no espelho. No ensino, ao invés disso, tem um papel decisivo a percepção sensorial das coisas e dos fenômenos, utilizando e desenvolvendo sistematicamente os órgãos dos sentidos.

4. O método intuitivo consiste, assim, na observação direta, pelos órgãos dos sentidos, das coisas, para o registro das impressões na mente do aluno. Primeiramente as coisas, depois as palavras. O planejamento de ensino deve obedecer ao curso da natureza infantil, por isso as coisas devem ser ensinadas uma de cada vez. Não se deve ensinar nada que a criança não possa compreender. Portanto, deve-se partir do conhecido para o desconhecido (COMENIUS *apud* LIBÂNEO 1994, p. 58-59).

Ao longo dos séculos, alguns teóricos e estudiosos mergulharam na noção de didática com o objetivo de identificar e discutir várias técnicas e métodos educacionais, para assim melhorar o nível de ensino. Estudos demonstram que o advento da didática está relacionado com o surgimento do ensino.

Nesse pensamento, Veiga (1989, p. 61-62) destaca a didática como ciência e campo de estudo que emerge na realidade da existência a partir de princípios e experiências educacionais, instruindo os professores no uso de recursos humanos e materiais, procedimentos e comportamentos para criar um processo de ensino dinâmico que maximize o desenvolvimento dos envolvidos.

Para Libâneo (2006), a Didática é uma disciplina de ensino em que a articulação entre teoria e prática, tem como objeto de pesquisa todo o processo de ensino, ou seja, as condições e meios que envolvem a direção, princípio, finalidade, conteúdo, objetivo, método e organização do ensino e da aprendizagem. Dessa forma, podemos entender a pedagogia como a disciplina que determina a direção do processo de ensino e unifica as atividades teóricas e práticas.

Castro (1991) designa a didática como ensino que provoca crescimento, aperfeiçoamento, e não se limita apenas ao bom ensino para progresso intelectual e cognitivo, mas procura englobar também o progresso nas habilidades emocionais, morais ou sociais, pois essas condições fazem parte do conjunto geral do desenvolvimento humano.

Gil (1997), por outro lado, compreende a didática como a organização e fundamentação do ensino, incluindo métodos e técnicas que o professor deve empregar para que possa intervir no comportamento do aluno.

Atualmente, o panorama básico da didática é reconhecer a multifuncionalidade do processo de ensino e articular suas três dimensões: técnica, humanística e política, no centro de sua configuração temática (FREITAS, 2011).

Percebemos que dependendo da situação e do momento histórico, a didática pode ser descrita como ciência de ensinar, arte de ensinar, uma conjectura

de formação (PIMENTA et al., 2013).

A didática tem seu próprio cerne de estudo: a conexão ensino-aprendizagem, que envolve os objetivos, conteúdos, métodos e formas de ordenação do ensino (LIBÂNEO, 2006). Para alguns, o campo de conhecimento em didática é interpretado como uma disciplina técnica cujo objetivo primordial é a modelagem do ensino e, nesse panorama, a didática estuda todos os aspectos práticos e operacionais da técnica de ensino.

Pimenta e Anastasiou (2010) explica que com diversos conceitos e definições, a didática sempre se pontua nos problemas e processos associados ao ensino, moldados de acordo com cada momento histórico e cultural. No entanto, o ato de ensinar é uma prática social complexa, realizada entre pessoas. O ensino é transformado por comportamentos e relações entre disciplinas, educadores e educandos, atribuídos em diferentes contextos, sendo estes: social, institucional, espaço, cultura, tempo. Dialética e dialogicamente causam a transformação do sujeito que ao participarem do processo, mudam/protegem o meio sociocultural em que estão entrepostos.

Em suma, o caminho que a didática percorre com o objetivo de promover a transformação, apresenta características distintas, de acordo com a história, política e sociedade. Salientamos também que a didática é influenciada por diferentes movimentos, inclinações e concepções pedagógicas. Neste caso, confirmamos que ainda é persuadida nos dias atuais, levando em conta que o trajeto dos acontecimentos, situações históricas e a evolução humana, estão sendo reformulados e atualizados o tempo todo.

Didática e formação docente

A formação do docente é um processo complexo ao ser analisado pela perspectiva da educação brasileira. A análise didática caminha em conjunto com a reflexão sobre educação do contexto social atual, nas últimas décadas o processo educacional vem passando por mudanças significativas referente ao processo ensino e aprendizagem, no qual o papel do professor é visto como mediador do conhecimento sendo incumbido a responsabilidade de auxiliar o jovem no desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para formação do cidadão autônomo e reflexivo. As diversas situações vivenciadas no ambiente escolar trazem reflexões sobre as práticas educacionais, dentre essas destacamos a didática.

De acordo com Longarezi e Puentes (2011, p.7), a didática é a área do conhecimento que está focada no processo de ensino e aprendizagem no qual o seu objetivo é despertar e potencializar as habilidades e competências dos estudantes de forma integral e plena.

Baradel (2007) retrata que a didática deve ser uma disciplina que na formação do professor possua como meta o estudo de todo o processo de ensino, ou seja, em relação ao propósito, princípio, situação real, meio, organização, objetivo, métodos, aprendizagem, avaliação, enfim, todos esses aspectos que se incluem no processo. Portanto, um dos grandes desafios dos professores de educação em todos os níveis é reavaliar a eficácia das ações de ensino implementadas diariamente na sala de aula, refletindo na aprendizagem significativa dos alunos.

A metodologia abordada pelo docente em sala de aula é a base para que o processo ensino e aprendizagem ocorra de forma construtiva, devemos analisar por dois ângulos diferentes aquele que ensina e aquele que aprende, porém, o estudante sendo esse que “agarra” precisa ser estimulado, motivado e orientado, a didática se faz presente nesse processo e o professor tem papel fundamental e como colocar em prática a metodologia adequada.

A formação docente tem como um dos objetivos fornecer ferramentas para que o professor promova a processo de ensino e aprendizagem, a didática é como o docente irá transmitir o conhecimento. De acordo com Libâneo (2012, p.28):

[...] a didática reúne em seu conteúdo essas duas dimensões a serviço do processo ensino e aprendizagem: a lógica dos saberes disciplinares e a lógica da relação pedagógica. Permeando estas duas lógicas, introduzo as práticas socioculturais e tudo o mais que aí se deve incluir, a trajetória social dos alunos, a vida cotidiana, as mídias, as identidades sociais e culturais, etc., já que são integrantes das relações pedagógicas. Em outras palavras, a didática é compreendida como a disciplina que busca compreender como as ações de ensino podem gerar ações de aprendizagem, tendo como referência os conteúdos de suas disciplinas, para propor meios que favoreçam a mútua transição de um a outro (LIBÂNEO, 2012, p.28).

Loss (2007) concorda com Libâneo (2012, p.28) ao mencionar que o professor precisa rotineiramente realizar uma conexão entre teoria e prática. Nessa conjuntura, a didática denota como moderadora entre as bases teóricas da educação e a prática docente.

Luckesi (1994, p.30) revela ainda que para a Didática apresente um papel considerável na formação do educador, precisará transformar seu caminho. Envolver-se apenas com o ensino através de meios e mecanismos pelos quais se possa desenvolver um processo ensino-aprendizagem é pouco, se considerarmos a grandeza diante da ligação fundamental entre as possibilidades filosófico-políticas da educação, as matérias profissionalizantes e os exercícios permanentes da educação.

Podemos pontuar que a didática propõe uma reflexão sobre a relação entre os objetivos/finalidades no processo ensino e aprendizagem. Ademais nos cursos de licenciatura nas universidades existe a falta de professores com perfil claro de professor, abordando temas que de fundamentam a prática docente e os

meios metodológicos que são base fundamental para a atuação do docente em sala de aula.

A identidade do professor e a sua conexão com práxis educativa

De acordo com Bauman (2005, p. 83), pensar em liberdade e caminhar pelo campo em uma batalha com o próprio eu, sendo comumente as seguintes perguntas “Quem é você?” ou “Quem sou?” em um primeiro momento pode parecer fácil obter as respostas, no entanto ao fazer uma reflexão profunda sobre a questão, surge a dificuldade em se autodefinir.

Alguns fatores que contribuem de forma direta para formação da identidade docente sendo esses sócio-históricos, profissionais e cognitivos, formados e reformados pela transformação que a educação promove constantemente nas pessoas e sociedade. Para Freire (2011, p. 25) “quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

Ao analisar diversos aspectos do estudo sobre a identidade docente podemos considerar que a mesma é formada em nossa prática discursiva em relação ao outro, ou seja, não há construção de identidade sem o discurso (Bohnen, 2006). O autor também cita a construção por meio da linguagem, sendo necessário uma breve reflexão sobre o assunto.

Hall (2005) discorre em sentido contrário em relação ao sujeito “Penso logo existo” - Freud define que as identidades têm como base de formação os processos psíquicos e simbólicos do consciente. Hall (2005) evidencia que identidade é como algo que é formado no decorrer da existência humana. Podemos considerar que essa identidade é inacabada e passar por mudanças ao decorrer da vida. A identidade é provinda do interior do indivíduo, sempre haverá uma falta que é preenchida no modo como deseja ser visto pelos outros assim contribuindo para moldar a identidade.

O professor desde a sua formação é visto como um educador estereotipado por uma utopia idealizada pela educação dos sonhos. Ao relacionar a formação e a realidade da educação, o educador é o detentor do conhecimento, pronto a deter todas as respostas, colocando em prática a didática perfeita com a promessa de suprir as necessidades da sociedade e expectativas em relação a formação e desenvolvimento do indivíduo. A partir do momento que o professor entende que é um ser inacabado, sujeito em constante modificação, sendo esse passando a compreender que a práxis docente não vem a ser um processo imutável, é necessário a adaptação e flexibilização mediante a vários contextos, assim podendo proporcionar uma aprendizagem eficaz geradora de resultados positivos e qualitativos para ambos envolvidos, principalmente os discentes.

Freire (2011) considera que a práxis docente é uma constante em aprender

por meio da ação-reflexão-ação, o indivíduo ratifica os seus saberes, amplia e modifica os mesmos. O autor revela ainda que é primordial que o professor faça uma reflexão crítica sobre sua prática e teoria. Esse momento reflexivo de suas ações colabora com benefícios para o aperfeiçoamento de sua prática:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática, é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal concreto que quase se confunda com a prática FREIRE, 2011, p. 43-44).

É desejável que a construção da identidade docente leve em consideração o pensar, dinamismo que se encontra no fazer. Na formação docente, o ponto fundamental é a reflexão crítica e ampla sobre a sua prática, devido que é pensando na prática de hoje que podemos aprimorar a prática de amanhã.

Procedimento metodológico

A pesquisa qualitativa foi o método utilizado para a elaboração deste trabalho, classificando-se como descritiva e interpretativa, sob a configuração de pesquisa bibliográfica. Para a pesquisa bibliográfica foram selecionados livros, teses/dissertações e artigos em periódicos que permitissem reflexões sobre a história da didática e sua importância para a formação docente e construção de sua identidade.

As palavras de Artkinson e Hammersley (1998) definem a pesquisa qualitativa como:

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que posiciona o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo fazendo dele uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e anotações pessoais. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma postura interpretativa e naturalística diante do mundo. Isso significa que os pesquisadores desse campo estudam as coisas em seus contextos naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhes atribuem.

E para Richardson (1999, p. 90) a pesquisa qualitativa “pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos”.

Conclusão

Este trabalho tem como desígnio historiar e refletir sobre o desenvolvimento da didática, abordando sua importância da formação de professores

para o progresso profissional, (re) construindo a prática e identidade docente. Quando discutimos como a didática surgiu e se transformou, percebemos que ela foi alcançando ao longo da história, uma transição de estágios, que por vezes a valoriza e em outras, a nega.

O professor sujeito que busca sua identidade e que colabora para formação docente vem construindo de forma e maneiras diversificadas a sua práxis. A importância da didática faz presente e tem relevância no processo de formação, com a finalidade de promover o seu pleno desenvolvimento e de seus discentes. Por não ser imutável o professor sai de uma posição de ser inflexível, detentor do conhecimento, para um mediador que contribui de forma eficaz para o desenvolvimento qualitativo de indivíduos autônomos e reflexivos, sendo relevante a reflexão sobre a própria prática e os resultados esperados.

A didática como ciência é fundamental e vista como um objeto contínuo de investigação em relação às práticas metodológicas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, pesquisadores e estudiosos da área devem estar atentos às grandes mudanças que ocorrem continuamente no contexto histórico, assim influenciando a construção e avanços das bases epistemológicas. Reconhecer a importância da discussão da didática na formação docente é imprescindível, onde a identidade profissional está de acordo com a práxis, a formação contínua contribui de forma direta para o desenvolvimento docente em todos os aspectos como na construção de novos conhecimentos, práticas metodológicas e saberes.

Não é possível pensar que a didática sozinha pode impulsionar mudanças na identidade docente e por vez à sua práxis. Há a necessidade de conhecer as estruturas pedagógicas, a condição de trabalho e o professor como sujeito, sendo esse em constante evolução, ser inacabável, através do autoconhecimento.

Referências

ARTKINSON, P. HAMMERSLEY, M. Ethnography and Participant Observation. In: N. Denzin and Y.S. Lincoln (Eds). **Strategies of Qualitative Inquiry**. London: SAGE, 1998.

BARADEL, C. B. **Didática**: contribuições teóricas e concepções de professores. Monografia (Trabalho de conclusão de curso) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Bauru, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista à Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: J. Zahar Editor, 2005.

BOHNEN, Neusa Teresinha. **A Jornada do Herói**: A Narrativa autobiográfica na construção da identidade profissional do professor. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

CASTRO, M. A. **A trajetória histórica da Didática**. São Paulo: FDE. n. 11, p.

15-25, 1991.

COMENIUS. **Didática Magna**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, M. A. S. A. C. **Didática, planejamento e avaliação**. Alegre: FAFIA, 2011.

GIL, A. C. **Metodologia do Ensino Superior**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

HALL, Stuart. **A identidade na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Educação: pedagogia e didática – o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 77-129.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Ed. Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J. C. Ensinar e aprender, aprender a ensinar: o lugar da teoria e da prática na didática. *In*: LIBÂNEO, José Carlos e ALVES, Nilda (orgs). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

LOSS, A.S. **Didática e formação de professores: entre as distorções de conceitos**. UFFS. *In*: 38ª Reunião Nacional da ANPEd, UFMA – São Luís/MA, 2017.

LUCKESI, C. C. **Filosofia e Educação**. São Paulo; Cortez, 1994.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **Filosofia e História da Educação**. 5ª Ed. São Paulo: Ática, 2007.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2010.

PUNTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. A didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da psicologia histórico-cultural da atividade. *In*: LONGAREZI, A. M.; VALDÉS PUNTES, R. (orgs.). **Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental**. Goiânia: EDUFU, 2017. p. 187-224.

RICHARDSON, R. J., e Colaboradores. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

VEIGA, I. P. A. **A prática do Professor de Didática**. Campinas: 50 Papiru, 1989.

CAPÍTULO 4

BAUMAN E O MULTILETRAMENTO NA INTERFACE DA EDUCAÇÃO

Silvana Leoncio¹

Carlos Batista²

1. Introdução

Na articulação entre sínteses analíticas brasileiras acerca da modernidade líquida (OLIVEIRA, 2008; SILVA; MENDES; ALVES, 2015; CARDOSO, 2017; SANTOS e BORDIN, 2019) e o conceito do multiletramento na interface da educação, constata-se a linguagem. Não tão somente por abarcar os processos objetivos, como também está a serviço da subjetividade humana a qual é inerente à aprendizagem.

O perfil social que se insere no espaço educativo logra a sua heterogeneidade cultural, conseqüentemente, linguística. A subjetividade é o alter ego da aprendizagem e no cenário da modernidade líquida, o multiletramento contempla os processos críticos acerca dos discursos sociais.

Quando se fala do conceito do multiletramento – têm-se um campo de conhecimento complexo. As múltiplas linguagens congregam sons variados, textos orais e escritos, vídeos e interatividade nos mais diversos formatos (SOARES, 2021). A sociedade digital é imersa e corrente nesse contexto, porém o processo do multiletramento perpassa por dois conceitos de aprendizagem que o alicerçam: a alfabetização e o letramento (SOARES, 2021).

Entende-se a alfabetização como um processo de aquisição referente a um determinado código linguístico (SOARES, 2021). Enquanto práxis, o seu objetivo é utilizar esse código para práticas de leitura e escrita, por assim dizer - sua apropriação faz com que o indivíduo se “harmonize” no seu ‘alfabeto’, representado por um conjunto de sinais gráficos, denominados letras - em uma ordem pré-estabelecida e o utilize para se comunicar, para interagir (SOARES, 2021).

1 Mestranda no Programa de Pós Graduação da Universidade Ibirapuera – UNIB; silvana-leoncio@yahoo.com.br.

2 Mestrando no Programa de Pós Graduação da Universidade Ibirapuera – UNIB; contact-carlos40@gmail.com.

Já o letramento (SOARES, 2021) pode ser caracterizado como um estado, isto é, uma condição de um grupo e/ou de um indivíduo que os permitem interagir com a prática já interiorizada da alfabetização. O letramento é atrelado diretamente às práticas sociais, pois envolve o uso social da escrita e da leitura (KLEIMAN, 2005).

Contudo, indivíduos letrados não são necessariamente indivíduos alfabetizados e vice-versa, os dois conceitos são complementares, porém não dissociáveis, o letramento na etimologia do seu termo e conceito, segundo Soares (2003) visa à cidadania, a sobrevivência necessária com base nas transformações societárias, envolvendo novas condições políticas, econômicas, culturais na contemporaneidade tecnológica.

A unidade universal do multiletramento é a linguagem. No entanto, Almeida, Gomes e Bracht (2012) observam na concepção de Bauman de que a ordem criou um quadro linguístico peculiar na interpretação da sociedade moderna.

Desta forma, a modernidade tomou o trabalho de estruturação e classificação da linguagem porque a mente moderna nasceu junto à ideia de que o mundo opera como um sistema linguístico tendo a ordem como o arquétipo de todas as outras tarefas modernas: entre a ordem como tarefa e a ambivalência (caos e ordem) como refugio (ALMEIDA, GOMES e BRACHT, 2012).

No Brasil, não há uma tradição de análise de seu pensamento, apesar de muito se mencionar e identificar suas influências e análises sobre a sociedade moderna; porém, em 2007, o nome de Bauman passa a ser uma das principais referências ligadas ao ANPed (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação) (ALMEIDA e BRACHT, 2012).

Neste sentido, a obra brasileira Bauman & a Educação de Felipe Quintão de Almeida, Ivan Marcelo Gomes e Valter Bracht, publicada em 2009, traz uma instigante análise sobre a crítica de Bauman a respeito da sociedade moderna e auxilia nas reflexões acerca de seus impactos nas práticas de ensino e aprendizagem.

A reflexão se divide da seguinte forma: primeiramente se abordará as questões da política e da subjetividade inerentes à modernidade líquida. Em seguida se discorrerá sobre as implicações da racionalidade técnica na prática do ensino e num terceiro momento se pretende abranger as perspectivas do multiletramento.

Estas observações justificam-se por formular um posicionamento a respeito das questões que envolvem a subjetividade dos participantes do cotidiano da aprendizagem escolar na ótica da linguagem - enquanto processo de interpretação de sentidos nos discursos dos âmbitos acadêmico e escolar sobre a sociedade atual.

2. Política e subjetividade

2.1 Política

Um dos questionamentos de Cardoso (2017) lançado no seu artigo é do quanto a crise brasileira tem ligação ao que acontece no mundo. Sua análise prossegue a partir do macrossociológico (global) até o microssociológico (Brasil). A globalização beneficia países, indivíduos e empresas formando *trustes* e *holdings* que vão apoderando-se de empresas menores e se tornam máquinas exploratórias de trabalho com os seus trabalhadores tendo cada vez menos proteções de estados nacionais (CARDOSO, 2017). O advento da democracia liberal representa o ponto final da evolução sociocultural humana e a forma epigolar de um governo humano (CARDOSO, 2017). O mundo vê-se diante da terceira onda da Revolução Industrial e o capitalismo informacional global que desde o fim da bipolarização entre os EUA e a antiga URSS “torna o capitalismo um fenômeno planetário” (CARDOSO, 2017, p. 2).

Em vários países e no Brasil, a melhor forma que o Estado pode fazer para atrair o capital nômade é investir no bem estar de seus súditos e também de seus eleitores através da exibição da competência policial (CARDOSO, 2017).

O topo da nova hierarquia é extraterritorial; para os *globais*, o espaço não existe e para os *locais*, as leis dos muros são difíceis de transpor (OLIVEIRA, 2008). Na análise do microssociológico, de acordo com Oliveira (2008), a ocupação do espaço é artificial e sem interação, “parecendo cada vez menos com uma base doméstica e cada vez mais com uma prisão” (OLIVEIRA, 2008, p. 200). As instituições estão desaparecendo e neste contexto, a escola está ultrapassada, com seus métodos estagnados. O sentimento coletivo e político vem definindo na mesma frequência (OLIVEIRA, 2008; SILVA; MENDES; ALVES, 2015; CARDOSO, 2017).

Em contrapartida, para Cardoso (2017), a tecnologia da informação que permite vigiar é a mesma que aumenta a velocidade, e com ela a economia ganha uma agilidade e mobilidade nunca vistas, não podendo ser controlada pelos Estados. Se por um lado a globalização silencia os corpos, por outro, a internet é um incentivo da fala e da expressão resultando a um “maior acesso à informação e possibilidades de comunicação nunca antes visto na história da humanidade” (CARDOSO, 2017, p. 4), pelo fato de eliminar as distâncias promovendo a interação instantânea (OLIVEIRA, 2008).

A perspectiva realizada em cima da análise de Bauman (SILVA; MENDES; ALVES, 2015) sobre a transição de uma sociedade sólida para a líquida revela uma nova configuração de homem. Chega-se na conclusão de que o modo de vida desvencilha-se da tradição de uma “ordem social” (ALMEIDA

e BRACHT, 2006, p. 9).

A afirmação de que o advento da democracia liberal representa o ponto final da evolução sociocultural humana, tem-se a projeção de um fatalismo, de algo imutável ou irreversível, no mesmo tom de outra afirmativa que diz que a escola está ultrapassada, com seus métodos estagnados.

A educação no Brasil é unificada, todos os setores nomeados segundo faixas etárias ou modalidades estão submetidos a uma legislação que congrega e presta supervisão a esses diferentes espaços. Instituições que por muitas vezes sediam pesquisas empíricas no intuito de apresentar possibilidades e ações diferenciadas aos coletivos escolares. Município pelos quais se sabe que a empregabilidade se dá unicamente a partir da agricultura, educação e saúde. As escolas possuem suas instâncias locais: famílias, agentes de manutenção, educadores, então há voz, atitude e percepção política.

Entretanto, o entendimento deste processo macro e microssociológico é fundamental para a compreensão dos efeitos subjetivos na sociedade e na educação, dado que o modelo cultural que se observa na transição da sociedade moderna sólida para a líquida – contemporânea é de uma *nova ordem* pautada na lógica do custo – benefício, que vem ocasionando a fragilização vincular e a criticidade da ação política direcionada às mudanças para o bem comum (SILVA; MENDES; ALVES, 2015).

2.1 Subjetividade

Silva, Mendes e Alves (2015) apresentam quatro categorias de análise para compreender o novo subjetivo que emerge a partir da análise sociológica de Bauman: a instabilidade identitária, a fragilização de vínculos, o consumismo desenfreado e o estabelecimento de relações mediadas pela sensação de medo.

Na visão de Bauman (SILVA; MENDES; ALVES, 2015) a lógica das interações se inverte: na esfera pública contemplam-se as questões privadas, o comum é deixado de lado e a amizade e a solidariedade se tornam frágeis para a construção de relacionamentos e a esse fato se atrela às forças de mercado que acabam sendo minadas de potencialidades de ação para atuar por um mundo melhor de ser vivido.

As forças que poderiam ter mantido a questão da ordem e do sistema na agenda política se dissolveram e agora não há entrelaçamento das escolhas individuais em projetos e ações políticas e o que se observa são os padrões de comunicação e coordenação entre políticas de vida conduzidas individualmente, de um lado, e as ações políticas de coletividade de outro (SILVA; MENDES; ALVES, 2015).

Com a perda de regulação institucional e por consequência, da perpetuação

de valores societários que tivessem como fundamento a *alteridade*, o relativismo passa a imperar na configuração social e o parâmetro passa a ser o desejo – enquanto sinônimo de consumir - e este desejo passa a ser instigado pela presença afrontosa e humilhante da *alteridade* (SILVA; MENDES; ALVES, 2015).

Os autores afirmam que o estatuto de diferenciação em relação ao outro decorre da idealização incessante de solidificar uma identidade, a qual é oscilante em consequência da instabilidade do entorno socioeconômico, e se não há busca íntima do ser e o que se visualiza é a superficialidade de sua exteriorização: tem-se a constituição de um ser movido por um desejo de adquirir, almejando ter um lugar, uma identidade.

Logo, existe a dependência de imagens que são vendidas pelos meios de comunicação. Ou então a dependência se instala a partir da incessante corrida pela aquisição de bens (SILVA; MENDES; ALVES, 2015).

Segundo Silva, Mendes e Alves (2015) a crítica de Bauman enfatiza que a estabilidade que se busca se transforma em fantasia e esta busca retroalimenta a versão perversa das inconstâncias da vida cotidiana:

Este aspecto plural das *novas ordens* que tende a prevalecer na contemporaneidade não consegue mais proporcionar estruturas estáveis para o direcionamento do homem líquido-moderno. Afinal, entre tantas possibilidades suscitadas, a difícil missão não está necessariamente em eleger uma delas, mas de sustenta-la tanto quanto o suficiente para garantir a previsibilidade do amanhã (SILVA, MENDES e ALVES, 2015, p. 262).

O modo de vida produzido desvencilha-se dos tradicionais mecanismos de ordem social – em ações individualizadas: o indivíduo passou a ser tomado como agente individual na tarefa de atribuição de sentido à vida e em detrimento ao seu desenvolvimento pessoal para uma forma estável de ser; mas o que se torna importante é a capacidade de se apropriar de identidade de acordo com o contexto ou necessidade (SILVA; MENDES; ALVES, 2015).

O foco é a segurança financeira na forma de um consumismo exacerbado e o ato de trabalhar parece não estar mais relacionado com uma moral, mas sim com o fim único de consumir e assim, observa-se uma mudança valorativa que coloca em questão o sentido de viver em sociedade (SILVA; MENDES; ALVES, 2015).

Na versão líquida da modernidade, a desregulamentação do social e das instituições apresenta a questão da crença de que a modernidade está pautada unicamente pela *certeza e estabilidade* (OLIVEIRA, 2008; SILVA; MENDES; ALVES, 2015; CARDOSO, 2017).

Retira-se das agências institucionais qualquer esperança de viabilidade e potência de construir o necessário, o que realmente faz sentido (SILVA; MENDES; ALVES, 2015).

Outro aspecto salientado no estudo é de que a privatização dos recursos

pessoais e a emancipação da capacidade individual em trabalhar a insegurança existencial não pressupõe um caminho que interligue a problemática pessoal àquelas de origem e solução comuns. (SILVA; MENDES; ALVES, 2015).

Para Silva, Mendes e Alves (2015), mesmo que o habitat natural do ser humano seja a incerteza, na sociedade contemporânea, a busca por estabilidade, previsibilidade e ausência de perturbações são ilusões mantidas.

Conforme os autores, o medo e angústia se materializam no *estranho*, a prática de evitá-lo é denominada de *comunitarismo* - vínculo pautado pela formação de laços pela identidade na adesão a um modelo imagético de ligação que sugere algum nível de segurança;

A manutenção da segurança e produção da incerteza é uma das formas contemporâneas de controle social e o desejo de acabar com os medos aumentam o desejo de consumo como forma hegemônica de resolução, fazendo com que a insatisfação passe a ser um traço fundamental para o funcionamento da *lógica societária* pautada pela descartabilidade e do consumo (SILVA; MENDES; ALVES, 2015).

Por outro lado, a experiência da aceitação da multiplicidade e seu reflexo na vida coletiva possibilita notar certa abertura para as possibilidades antes nem sequer pensadas. O diferente passa a coexistir sem causar grandes desconfortos, ainda que, ao mesmo tempo, possa ser reiteradamente evitado (SILVA; MENDES; ALVES, 2015).

Entre às questões objetivas que são intrínsecas a esta discussão sobre a modernidade líquida, tem-se a racionalidade técnica como um conhecimento que, segundo Silva, Mendes e Alves (2015), é operado livremente, sem amarras, na vida cotidiana.

3. A racionalidade técnica

A modernidade nasceu sob o signo dessa ordem: sujeita ao desejo racional almejando a supervisão constante de uma administração exigente eliminando o acidental e o contingente (SILVA; MENDES; ALVES, 2015).

A racionalidade onde a técnica é pautada no conhecimento científico tinha como objetivo planejar a vida de forma a estabelecer algum nível de segurança subjetiva (SILVA; MENDES; ALVES, 2015).

A urgência da sociedade moderna era obter um meio altamente regular, estável e previsível em que a probabilidade de acontecimentos não fosse submetida ao acaso e sim visando à construção de um mundo plenamente traduzido na linguagem da escolha racional (ALMEIDA, GOMES e BRACHT, 2006). Neste sentido, a ordem da vida significa dotá-la de uma estrutura cognitiva estritamente racional, na qual se tem toda certeza de que modo prosseguir

(ALMEIDA, GOMES e BRACHT, 2006).

O contexto (ALMEIDA, GOMES e BRACHT, 2006) sedimentava-se cada vez mais uma tendência a biologizar e criminalizar o que foi conseguido devido a uma série de tecnologias disciplinares para fiscalizar a conduta da sociedade na direção da ordem racional.

Contudo, entende-se que a racionalidade técnica produz situações no campo educacional que impactam nos processos de exercício da autonomia do ensino.

De acordo com Contreras (2012), a realidade escolar, a ideia básica do modelo de racionalidade técnica é de que as práticas profissionais consistem na solução instrumental de problemas que emanam diretamente da pesquisa científica. Segundo o autor, a relação que se estabelece entre a prática e o conhecimento é hierárquica, ocasionado uma dependência de recursos técnicos que se produzem em outro contexto institucional.

Essa separação pessoal e institucional entre a elaboração do conhecimento e sua aplicação é igualmente hierárquica em seu sentido simbólico e social, já que representa distinto conhecimento e *status* tanto acadêmico como social para as pessoas que produzem os diferentes tipos de conhecimento e para os que aplicam, assentando-se assim uma clara divisão de trabalho. (CONTRERAS, 2012, p. 102)

A fragmentação do conhecimento observada no âmbito escolar, expressa o que para Almeida, Gomes e Bracht (2012): no pensamento sociológico de Bauman foi mais a ambivalência o produto final dos impulsos modernos para a *ordem* almejada. Para os autores a ambivalência é o *alter ego* da prática linguística enquanto o caos representa o *alter ego* da construção da ordem almejada.

Entretanto, para refletir a respeito dos discursos sociais, muitas vezes vale-se de segregar as ideias e isolar as concepções para compreender o que as linguagens trazem com suas significações e sentidos acerca dos aspectos da transitoriedade social, própria da atualidade.

4. O multiletramento

As práticas sociais anteriormente de caráter estático agora se tornam dinâmicas, se tornam estratégicas, como citam Sampaio, Fortunato e Bastos (2013, p. 482): “[...] os sujeitos organizacionais submetidos a contextos sociais reproduzem suas práticas cotidianas no ambiente organizacional.” É nesse contexto multiplural que se tem a consolidação e aplicação do multiletramento.

As múltiplas linguagens congregam sons variados, textos orais e escritos, vídeos e interatividade nos mais diversos formatos, a sociedade digital imersa e corrente evidência e potencializa esse contexto.

Contudo, indivíduos letrados não são necessariamente indivíduos

alfabetizados e vice-versa, os dois conceitos são complementares, porém não dissociáveis, o letramento na etimologia do seu termo e conceito, segundo Soares (2003) surgiu a partir da década de 80 e visa exemplificar a cidadania conquistada, a sobrevivência necessária com base nas transformações societárias, envolvendo novas condições políticas, econômicas, culturais na contemporaneidade tecnológica.

Mais uma vez, o poder da escrita se faz evidenciado, como cita Souza (2021, p. 73): “[...] tão importante quanto conhecer o funcionamento do sistema de escrita é poder engajar-se em práticas sociais letradas [...]”. Essa afirmação se fundamenta no teor grafocêntrico que nossa sociedade propicia, desde a invenção da imprensa (RODRIGUES, 2012) até a política expansionista econômica culminando na globalização (BAUMAN, 1999).

Uma ruptura (KLEIMAN, 2005) mesmo que de forma inicial a ser observada é pelo fato que indivíduos analfabetos ou semialfabetizados podem conviver (e sobreviver) em uma sociedade permeada pela escrita e pela interpretação de símbolos, em vista dos diversos contextos que a compõem (escola, igreja, trabalho, lazer, mídias, família, grupos sociais, etc.), todos diversificados, multiplurais.

Se a sociedade evoluiu, no sentido dessa diversidade (LÉVY, 2009) as práticas de letramento e alfabetização também, e a essa multiploidade de letramentos, onde se tem especificidades como o letramento visual, o letramento acadêmico, o letramento crítico, o letramento digital, dentre tantos outros, emerge o conceito do multiletramento, pois se entende que qualquer prática social só pode se tornar completa e factível com os múltiplos conhecimentos envolvidos, isto é, com uma série de letramentos (STREET, 2005; ROJO, 2019; GEE, 1991).

O conceito multifacetado e plural de novas necessidades cognitivas para o letramento advém da percepção dinâmica de nossas convivências e interações, hoje boa parte alicerçada em meios digitais. Em “Novos Estudos do Letramento” Gee (2015) ressalta a importância desse contexto a partir do final do século XX, a popularização da internet sacramenta essa “virada conceitual e cultural” além de determinar uma sociedade predominantemente urbana, ou seja, concentrada e convivendo em espaços enxutos (CORRÊA, 1995).

Neste conjunto de contextos que desponta o multiletramento evidenciado por Rojo e Moura (2019) no sentido que os escritos, antes impressos, agora são distribuídos com base em novas mídias para o seu consumo, ou seja, novas demandas geram novas produções e a esse novo processo, já perceptível e envolto em novas linguagens se denomina de Multiletramento.

A sustentação, importância e popularização desse conceito foi atribuída a um grupo de pesquisadores americanos, britânicos e australianos que se reuniram na cidade de New England, nos Estados Unidos, em 1996, para fundar o *New*

London Group, em uma tradução tem-se o Grupo de Nova Londres, (CAZDEN *et al*, 2021). O grupo destacava os aspectos transformistas que a sociedade estava transitando e os impactos que as mídias digitais advêm para esse novo contexto, com isso pontua-se a necessidade inerente de todas as relações (físicas, emocionais, sociais, profissionais) serem permeadas pela multimodalidade em vista da multiplicidade de linguagens que se aflorava. A globalização (BAUMAN, 1999) favorece esse encurtamento de relações e a exposição de novos conceitos, novas mídias, diversidades raciais e étnicas, trânsito variado de populações, da multiculturalidade das comunicações.

Entretanto, há aspectos negativos e positivos que podem ser acarretados, uma vez que se indivíduos letrados podem não ser necessariamente indivíduos alfabetizados, da mesma forma se tem um grupo que se intitula multiletrado, porém ainda é carente de práticas interpretativas, sujeitos a aliciamentos sugestivos por mídias e grupos dominantes, portanto ainda analfabetos digitais e funcionais em muitas práticas.

Para Santos e Bordin (2019), é fundamental desenvolver a habilidade de síntese, dado que na era das informações, as pessoas possuem acesso a muito conteúdo de forma rápida e superficial. Neste contexto, é o espaço “micro-sociológico” (CARDOSO, 2017, p. 1) que afinal possui as potencialidades de explorar esses aspectos relativos às variadas formas de linguagem. Afirma-se que a escola é este espaço contemporâneo emergente de práticas sociais dinâmicas fruto do cenário multiplural e por si mesma ocultar o equilíbrio entre a estabilidade e a flexibilização pela qual a sociedade moderna se insere.

5. Considerações finais

A análise educacional da concepção de Bauman sobre a sociedade moderna (ALMEIDA, GOMES e BRACHT, 2012) foi fundamentada na trilogia das obras - Legisladores e intérpretes: sobre a modernidade, pós-modernidade e os intelectuais (1997), Modernidade e holocausto (1998) e Modernidade e ambivalência (1999).

Os autores concluíram que a crítica do sociólogo se deu essencialmente a partir do panorama imperial da *ordem*. Para eles a linha de pensamento de Bauman se mantém obsessivamente fixada por uma sociedade que é insuficientemente boa. Com isto, “a crítica da modernidade é vista como excesso, como um modo de vida capaz de gerar tanto a *ordem* como a *ambivalência*” (ALMEIDA, GOMES E BRACHT, 2012, p. 6).

Contudo, os autores são cautelosos com as questões de idiosincrasia, por isto, ressaltam o ecletismo característico da escrita de Bauman, que combina diferentes perspectivas teóricas do campo da antropologia, da filosofia e

da pedagogia para fundamentar seu pensamento acerca dos demais fenômenos sociológicos pesquisados.

Porém, ao se considerar apenas o quadro linguístico criado pela *ordem* para que a atualidade seja descrita e pensada, afastaria um projeto de leitura construtiva de um processo cético e imparcial igualmente necessário frente a questões educacionais.

Este objetivo foi alcançado pelo sociólogo, procurando esmiuçar a polissemia do termo *cultura* através de uma revisão vigorosa que vai desde a Antiga Grécia até a dotação psicológica humana. Bauman afirmou que a ideia da linguagem como característica distintiva das criaturas humanas está estabelecida em nossa tradição intelectual desde tempos imemoriais, aclamada sem resistência é o cerne universal da cultura humana.

Assim o *Ensaio sobre o conceito de cultura* procura:

Desfazer muito da confusão produzida pela tentativa de integrar o processo cultural no interior do discurso científico e apresenta uma proposta para alinhar os fenômenos e manifestações culturais no campo da práxis - a atividade livre, universal, criativa e autocriativa pela qual os homens transformam o mundo em que vivem. (BAUMAN, 2012, p. 1)

De modo geral, para Bauman, (2012):

Os intelectuais são sofisticados o suficiente para perceber que a similaridade de termos é um guia frágil quando se trata de estabelecer a identidade ou diversidade de conceitos. Ainda assim, a autoconsciência metodológica é uma coisa, a magia das palavras, outra. (BAUMAN, 2012, p. 1)

A escola contemporânea emerge uma “estrutura cognitiva” (ALMEIDA, GOMES e BRACHT, 2006, p. 10) similar à “multiplicidade de linguagens” (CAZDEN *et al*, 2021, p. 115) resultante da dinâmica da sociedade. Então, o perfil social que se insere no espaço educativo logra a sua heterogeneidade cultural, e, portanto, linguística. A subjetividade é o *alter ego* da aprendizagem.

O “microsociológico” (CARDOSO, 2017, p. 1) ocupa o quadro de variadas formas de linguagem. A instituição escola é concebível de práticas sociais dinâmicas do atual cenário multiplurial. Nesta perspectiva, a concepção do multiletramento vai de encontro com a subjetividade. As pesquisas na área das ciências humanas estão cada vez mais abertas a discutir a heterogeneidade cultural com o propósito de atenuar adversidades sedimentadas no interior da escola e fortalecer as discussões acerca dos modos de vida que impactam diretamente na aprendizagem de processos críticos da dimensão subjetiva da sociedade.

No entanto, a escola oculta o necessário equilíbrio dos discursos da estabilidade e da flexibilização na qual a sociedade moderna se insere.

Neste contexto, a internet é um instrumento preponderante da informação

e comunicação (CARDOSO, 2017, p. 4) frente aos processos de interpretação e análise social e para o fortalecimento político e cultural da escola, sendo um dos fatores responsáveis no impacto de ‘razões subjetivas’ para que o meio social escolha projetar convicções contrárias das que emanam a partir de justificativas pré-determinadas. A constatação do processo de relativização nos modos de vida e do comunitarismo na modernidade líquida se desenvolve a partir dessa mentalidade e não se pode afirmar que entre esses grupos sociais não há práticas mais aprofundadas de alteridade – processo básico para construir a integração política.

Referências

- ALMEIDA, F. Q.; GOMES, I.M.; BRACHT, V. **Bauman & a Educação**. São Paulo: Autêntica Ed., 2009.
- BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.
- BAUMAN, Z. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.
- CARDOSO, D. **As consequências humanas da globalização: uma investigação do trabalho do sociólogo Zygmunt Bauman**. 2017. Disponível em: https://r.search.yahoo.com/_ylt=AwrEoEvFiVVjeCg6SjXz6Qt.;_ylu=Y29sbw-NiZjEEcG9zAzEEdnRpZAMEc2VjA3Ny/RV=2/RE=1666579014/RO=10/RU=https%3a%2f%2fwww.unisantacruz.edu.br%2fv4%2fdownload%2fgestao-em-foco%2f2017%2fArtigo-Bauman.pdf%3fd1%3d0/RK=2/RS=d83uglitubIeekGWgc2bKwNTVJk- Acesso em: 17 out. 2022.
- CAZDEN *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramentos. Desenhando futuros sociais**. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021. Disponível em: <https://www.led.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/275/2021/10/Uma-pedagogia-dos-multiletramentos.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022;
- CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez Ed., 2012.
- CORRÊA, Roberto Lobato. **Resumo do livro O Espaço Urbano**, de Roberto Lobato Corrêa (Editora Ática, Série Princípios, 3a. edição, n. 174, 1995. p.1-16. Disponível em: <https://reverbe.net/cidades/wp-content/uploads/2011/08/Oespaco-urbano.pdf>. Acesso em: 17 out. 2022.
- GEE, James Paul. **Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses**. Bristol, PA: **The Palmer Press, 1990. xxi + 203 pp.** Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/49617658_Social_Linguistics_and_Literacies_Ideology_in_Discourses_Social_Linguistics_and_Literacies_Ideology_in_Discourses/link/57c60f4908ae424fb2cf882b/download. Acesso em: 18 out. 2022.
- GEE, James Paul. “The New Literacy Studies; form “socially situated” to

the work of the social' in Barton, D., Hamilton, M. and Ivanic, R. (org.)

Situated Literacies: reading and writing in context. Routledge: London. pp. 180-196. Disponível em: <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315717647.ch2>. Acesso em: 19 out. 2022.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 2009.

OLIVEIRA, L.R. Globalização: as consequências humanas. Resenha. **Revistas USP**, v. 2, n.3, p. 198 -205. 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/reaa/issue/view/833> Acesso em: 28 set. 2022.

RODRIGUES, Marcos Henrique Camargo. Gutenberg e o Letramento do Ocidente. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 1, n. 1, ago./dez. 2012. Disponível em: <http://200.201.12.34/index.php/revistaeducuclings/article/view/6331/4352>. Acesso em: 20 out. 2022.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos Mídias Linguagens.** 1º ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SAMPAIO, Isabel Cristina; FORTUNATO, Graziela; BASTOS, Sergio Augusto Pereira. **A estratégia como prática social: o pensar e o agir em um programa social governamental.** o&s - Salvador, v.20 - n.66, p. 479-500 - Julho/Setembro - www.revistaoes.ufba.br. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/osoc/a/3V5z-Drkm9rsrKCwzNSV4yrg/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 16 out. 2022.

SANTOS. D, B; BORDIN, R.A. **Estudos sobre o pensamento educacional de Zygmunt Bauman e a modernidade líquida.** 2019. Disponível em: https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UNICESU%20-1_a1527dcd98eff4f8835b955c53c57d Acesso em: 22 nov. 2022.

SILVA, R.B; MENDES, J.P.S; ALVES, L.S.R. O conceito de líquido em Zygmunt Bauman: contemporaneidade e produção de subjetividade. **Revista Athenea Digital**, v. 15, n.2. 2015. Disponível em: <https://atheneadigital.net/article/view/v15-n2-silva-mendes-alves>. Acesso em: 30 nov. 2022.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento.** 7 ed. 5º reimpressão – São Paulo; Contexto, 2021.

STREET, Brian; BAGNO, Marcos. **Perspectivas interculturais sobre o letramento.** Filologia E Linguística Portuguesa, (8), 465-488. 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59767/62876>. Acesso em: 19 out. 2022.

CAPÍTULO 5

O HÁBITO DE LEITURA EM JOVENS

Maria Moura¹

Rogério dos Santos Moura²

1. Introdução

Escrever sobre os hábitos de leitura de jovens brasileiros, em quatro mãos, foi uma proposta inspiradora, considerando o ambiente educacional que estamos inseridos.

É comum encontrar citações do tipo “o brasileiro não gosta de ler” ou “o brasileiro lê pouco”. Estas expressões são fundamentadas ao observar a classificação do Brasil e das escolas brasileiras em institutos de pesquisa e avaliação como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa - Programme for International Student Assessment), por exemplo.

Esta avaliação ocorre a cada três anos, sendo realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O último relatório disponível para consulta é de 2018. Nele consta o desempenho dos estudantes brasileiros na Subescala de Leitura, considerando 05 Dimensões: Recuperação de Informação; Interpretação de Textos; Reflexão e Avaliação; Formato de Texto Contínuo e Formato de Texto não Contínuo.

A seguir alguns dos resultados obtidos pelo Brasil, apresentado no Relatório Brasil no Pisa 2018:

- Média de Proficiência em Leitura - Subescala Localizar Informação: média do Brasil 398 e a média da OCDE é de 487 pontos;
- Média de Proficiência em Leitura - Subescala Compreender Informação: média do Brasil 409 e a média da OCDE é de 487 pontos;
- Média de Proficiência em Leitura - Subescala Avaliar Informação: média do Brasil 419 e a média da OCDE é de 489 pontos;
- Média de Proficiência em Leitura - Subescala Tipo de Fonte Textual

1 Bacharel em Psicologia, Mestranda em Educação, Professora do Centro Paula Souza.
E-mail: mariamourapsico@gmail.com.

2 Bacharel em Administração, Mestrando em Educação, Professor do Centro Paula Souza.
E-mail: rogeriodossantosmoura@gmail.com.

Única: média do Brasil 408 e a média da OCDE é de 485 pontos;

- Média de Proficiência em Leitura - Subescala Tipo de Fonte Textual
Múltipla: média do Brasil 410 e a média da OCDE é de 490 pontos.

É possível observar que em todas as Subescalas de Proficiência em Leitura, o Brasil obteve desempenho abaixo da média da OCDE. O Relatório apresenta uma amostra de 17 países. Em todos os gráficos, enquanto o Brasil aparece abaixo da média, a Argentina, um país Sul-Americano, vizinho fronteiriço ao Brasil, com índices econômicos inferiores ao Brasil, ocupa a 2ª colocação em todas as subescalas, tendo desempenho acima da média.

Este dado, assim como, será explanado neste artigo, sugere que não se trata apenas de ter ou não o recurso financeiro, mas em ter um programa de desenvolvimento para leitura.

A este respeito, Soares (2014, p. 31 apud Ferreira p. 02)³ traz uma reflexão sobre o papel da escola:

[...] não podem a escola nem os professores optar por desenvolver habilidades de leitura de apenas um determinado tipo ou gênero de texto: a escola deve formar o leitor da ampla variedade de textos que circulam nas sociedades grafocêntricas em que vivemos, e são diferentes processos de leitura e, portanto, diferentes modos de ensinar; é preciso desenvolver habilidades e atitudes de leitura de poemas, de prosa literária, de textos informativos, de textos jornalísticos, de manuais de instrução, de textos publicitários etc. etc.

Soares (2014) reflete sobre a importância de trabalhar em sala de aula a diversidade de literatura disponível, assim como, propõe quebrar o estereótipo que brasileiro não lê, não gosta de ler ou lê mal. Por isso, a pergunta a ser feita é: “Ler o quê?” Ou seja, há a pretensão de se ampliar o universo válido para a leitura.

Considerado o acesso e as adaptações necessárias à leitura digital. Outro tópico abordado neste artigo refere-se ao acesso à leitura por meios digitais e virtuais. Ao investigar esta modalidade de leitura, observa-se que uma categoria favorita dos jovens é a “*Fanfiction*”, considerada uma escrita colaborativa, onde os múltiplos autores criam histórias para personagens conhecidos em novos cenários e contextos.

Posto isso, nas páginas a seguir será apresentada uma reflexão sobre a importância da leitura para os jovens, bem como, alguns dos desafios que a sociedade atual tem para conseguir aproximar o jovem da leitura. Ao final serão apresentadas algumas sugestões sobre como transpor estes obstáculos.

3 SOARES, Magda. Ler, verbo intransitivo. In: PAIVA, Aparecida et al. (Orgs.). Leituras literárias: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale; autêntica, 2014.

1.1 Objetivo Geral

Investigar os hábitos de leitura do jovem brasileiro.

1.2 Objetivos Específicos

- Identificar outras formas de acesso à leitura, além do livro físico.
- Destacar a importância das políticas públicas para o desenvolvimento da leitura nos jovens.

2. Hábitos de leitura em jovens

O desenvolvimento do hábito de leitura têm sido um grande desafio ao longo dos tempos. No início, questões como a baixa taxa de alfabetização e as condições socioeconômicas eram grandes barreiras impeditivas. Nos tempos atuais, os desafios a serem superados são outros, como: a internet, outros meios de comunicação e a ausência da cultura de incentivo à leitura, só para citar algumas das dificuldades atuais.

Não existe um jeito certo ou errado de iniciar o hábito de leitura, cada pessoa deve encontrar a forma de ler que mais se adapta ao seu perfil e torne a leitura um momento prazeroso (MARTINS, 2006, p. 85). Portanto, o importante é iniciar de alguma maneira a cultura do hábito de leitura.

Altamente nocivo é a rejeição aos livros. Há uma cultura muito hostil que se instalou sobre o hábito de leitura (PETIT, 2008, p. 10), como se houvesse uma obrigação para o ato em si, como se fosse extremamente chato ler (e não está se falando de um tipo específico de leitura). Em outras palavras, ao longo dos anos, algumas práticas pedagógicas criaram um tipo de aversão aos livros e à leitura. De modo que, para muitos alunos, ler tornou-se algo entediante ou mesmo um castigo, uma obrigação curricular e sem sentido.

O ato da leitura permite que o leitor entenda seu processo de autocohecimento, da forma como: lê, interpreta, enxerga as palavras, os sentimentos que sente, os nomes que dá para aquilo tudo, que é um conjunto de coisas que formam a sua personalidade e lhes dão a sensação de pertencimento de onde está e do que vive (PETIT, 2008, p. 38)

A leitura desenvolve um papel fundamental na criação da identidade dos jovens e pode ser igualmente crucial no surgimento da sua vida adulta nos diferentes momentos que a vida proporciona, sejam alegres ou tristes, como: o primeiro amor, os vestibulares, a formatura, o primeiro emprego, o casamento, o nascimento dos filhos, um divórcio, dilemas existenciais, entre outros (PETIT, 2008, p. 78).

O ato da leitura é uma conversa que se tem com o passado, através das palavras escritas, numa situação social pré-determinada, onde aquele grupo de leitores diz as razões do que ler, como, onde, porquê e em que circunstâncias,

adversas ou não, determinando os rumos que aquela leitura deve seguir (COSSON, 2021, p. 15).

A magia da literatura é o conjunto de analogias que lhe permite contar as suas histórias, como questiona os fatos, recriando os contextos, revelando, interpretando, compreendendo, narrando (MELO, 2012, p. 42), propondo uma nova perspectiva para as mesmas situações, as mesmas personagens e os mesmos dilemas que mobilizam a humanidade e seus cotidianos.

2.1. Motivos que levam os jovens a lerem

Teoricamente não deveria haver a necessidade de se criar motivos para convencer os jovens que a leitura é algo muito bom para seu desenvolvimento. Existem tantos tipos de leitura, para tantos gostos diferentes, que deveria bastar eles escolherem o tema que mais lhes agradassem. Mas a prática é bem diferente da teoria.

Ler tem inúmeras vantagens, é uma atividade totalmente sadia para o corpo, para a mente, para o espírito, ajuda na formação do caráter, na formação do profissional, permite que o ser humano tenha facilidade na criação de novas ideias, auxilia no desenvolvimento para ser uma pessoa mais capacitada para analisar o mundo sob diferentes óticas (OLIVEIRA, 2019, p. 14).

Muitas pessoas amam a literatura porque ela ajuda as pessoas a viverem, não para proteger das feridas da vida, não para deletar as más experiências, mas sim porque apresenta novos mundos e ajuda a compreender os mesmos. A literatura expande a visão dos homens, ajudando a enxergar outras formas de entender o mundo (TODOROV, 2009, p. 23).

Uma das virtudes da literatura são as ilimitadas liberdade e prazer que ela propicia aos seus leitores, dentro de suas inúmeras modalidades de leitura, compondo um rico capital cultural daquela sociedade e pela cidadania que ela propicia aos seus cidadãos. A leitura é uma experiência única, tornando os jovens mais empoderados para decidirem os rumos de seu futuro (PETIT, 2008, p. 11).

Dentro de um grupo de leitura, o que é mais importante que o destino final é a caminhada nessa jornada, o processo de amadurecimento dessa aprendizagem se consiste mais em entender o conjunto da obra do que os detalhes específicos de um determinado livro (COSSON, 2021, p. 46).

2.2 Diferentes formas de leitura: livro, revista, jornais, audiobook

Quando se tem em mente o termo “leitura”, sempre vem à cabeça a imagem de uma pessoa lendo um livro, mas também pode-se pensar em alguém lendo um folheto, revista, jornal (MARTINS, 2006, p. 07), tanto nas tradicionais

versões impressas (que nos tempos atuais têm se tornado mais escassos por conta dos custos de produção e distribuição) quanto nas versões digitais (que têm se tornado mais práticos de se ter nos celulares e pelo barateamento do custo da versão digital para os consumidores).

São por esses e por outros motivos que devemos incentivar as pessoas a lerem, não importa se no formato impresso ou digital, não importa o tema, não importa o formato (livro, jornal, revista, gibi, páginas da internet, entre outros), o que importa é a construção de uma visão coerente de nossa sociedade, tendo a esperança de que a evolução da qualidade das leituras seguintes será uma consequência (TODOROV, 2009, p. 82).

O livro, talvez por conta de seu formato e de seu intuito, permite o leitor sonhar, criar seu próprio universo, colocar em prática a experiência proposta naquela história retratada pela ótica do autor, de acordo com a proposta que ele traz sobre aquele tema abordado (PETIT, 2008, p. 20)

Segundo Graça Paulino e Rildo Cosson (in MELO, 2012, p. 87), diferentemente da televisão, do rádio e da internet, não houve uma popularização em massa dos livros nos lares brasileiros. Pode-se creditar isso a uma série de fatores: o alto preço dos livros, o baixo salário da grande maioria da população, o próprio processo de alfabetização que interfere diretamente na qualidade do ato da leitura, entre outras razões.

Souza (in MELO, 2012, p. 123) constatou que há um decrescente interesse pelas obras literárias que se tenta impor aos jovens leitores, havendo uma migração (natural ou forçada) por outros tipos de formas de comunicação, como música, cinema, artes, publicidade, esportes, etc.

Em síntese, as escolas erram ao impor a leitura de certos autores e certos títulos, ao invés de primeiro criar a cultura do hábito da leitura, de maneira espontânea, sem ser aquela com algum tipo de obrigação. Talvez um dos pontos que deveria a se debater se não é a hora de consultar os jovens que tipo de leitura eles gostariam de ter acesso e que fizessem parte do currículo escolar, já que nitidamente eles não têm interesse pelos clássicos da literatura.

2.3 A literatura digital

Ao observar o acervo digital disponível é possível tecer alguns apontamentos, pois a palavra literatura parece quase complemento ao livro físico. É comum encontrar relatos de leitores, em sua experiência com o livro físico, suas narrativas sobre a capa, preferências sobre o tipo de folha, cheiro do livro, a escolha do marcador de página. Vale ressaltar que a relação com o livro se inicia antes mesmo da leitura: contato com a orelha, a contra-capa, informações sobre o autor. Depois separar o marca texto, *post it*, lápis. (ARAUJO e FRADE, 2022).

Face ao escrito, segue um questionamento: Como propor esta experiência, para alguns, cinestésica com o livro, através dos equipamentos digitais?

Araújo e Frade (2021) aponta que ler literatura em dispositivo digital seja a literatura digitalizada ou digital, exigirá do leitor competências diferentes daquelas que se usa para adquirir o livro físico. Iniciando pela adaptação de fazer a busca em diferentes sites, aplicativos, plataformas digitais, sendo que cada uma tem sua norma de busca e regras para disponibilizar o material desejado.

Há aplicativos que permite o *download* do material, outros o acesso é garantido somente online. Alguns *softwares* têm evoluído com o passar do tempo e, tentando atender às necessidades dos usuários leitores, dispõem recursos como opções de paletas coloridas para marcar o texto; caixas de diálogo para escrever comentários; diante da impossibilidade de usar um marcador de página, alguns aplicativos usam a inteligência artificial, para memorizar a última página lida, desta forma cada vez que o leitor abrir o aplicativo, conseguirá dar continuidade ao ponto em que parou (ARAÚJO e FRADE, 2022).

A leitura em dispositivo digital traz mais algumas vantagens, como o uso do *hiperlink* no texto. Esta ferramenta possibilita fazer uso de material de pesquisa complementar, sem a necessidade de interromper a leitura para pesquisar um dicionário, por exemplo (ARAÚJO e FRADE, 2022).

É possível fazer buscas no próprio texto com as palavras chaves, otimizando a leitura, no caso de conteúdos científicos.

A acessibilidade está presente nos dispositivos digitais para a leitura. O recurso mais antigo, trata-se do uso do *zoom* (aumento ou diminuição) do conteúdo na tela do aparelho. É possível fazer o controle da luminosidade da tela e usar o leitor automático para os usuários que têm visão reduzida ou são cegos (ARAÚJO e FRADE, 2021).

As autoras Araújo e Frade (2022) também apuraram em seus estudos, como vantagem, a possibilidade de criar uma biblioteca pessoal e virtual. Desta forma, o leitor pode ter à disposição todo o acervo adquirido em qualquer lugar e a qualquer momento.

A ressalva sobre a literatura digital permeia em relação ao acesso. O primeiro apontamento é sobre os riscos em relação à ameaça de vírus aos equipamentos. Araújo e Frade (2021) apuraram em sua pesquisa, que alguns leitores evitam fazer o *download* dos materiais, para não comprometer a memória de seus equipamentos. Fazem um alerta sobre os riscos das “piratarías digitais”, disponibilizando conteúdos sem direitos autorais.

Para proteger o internauta nesta cultura digital, propõem o uso das redes sociais para ter acesso a avaliação da segurança dos sites, a avaliação de seus usuários e os comentários sobre os sites e plataformas.

As autoras refletem sobre o papel da escola neste cenário:

[...] os campos de leitura da escola são diferentes de outros espaços da sociedade, pois a escola valoriza a cultura canônica e os autores de alto prestígio acadêmico, ao passo que outros setores e grupos sociais, em especial, os jovens, interessam-se pela cultura de consumo, de massa, popular ou vulgar. (ARAÚJO e FRADE, 2021 p. 09).

Na cultura digital para literatura, um dos tipos mais difundidos entre os jovens está a *Fanfiction*, trata-se de um tipo de literatura ficcional, onde se apropria de alguma história já existente, podendo ser filmes, séries, quadrinhos, artistas e os fãs criam novas histórias, em diferentes cenários e contextos. Estes novos enredos podem ser escritos individualmente ou de forma colaborativa através de ferramentas disponíveis na internet (ARAÚJO e FRADE, 2021).

Nota-se que os desenvolvedores de *softwares* têm buscado corresponder ao perfil dos nativos digitais, ou seja, os jovens leitores, oferecendo ferramentas em seus aplicativos para atrair o gosto pela literatura digital.

2.4 Dados sobre o perfil comportamental do leitor brasileiro

As vendas de livros no Brasil têm sofrido constantes quedas nos últimos anos (MARTINS, 2006, p. 27), tendo como reflexo no fechamento de várias livrarias e nos pedidos de recuperação judicial de grandes redes outrora imponentes nesse mercado.

Para reverter essa situação, todas as esferas do governo deveriam investir em políticas públicas para a criação, desenvolvimento e sustentação de projetos que visam a melhoria da parte da população em situação de vulnerabilidade socioeconômica, pensando na questão do acesso, da inclusão e desenvolvimento (MARTINS, 2006, p. 28 e 29).

As informações a seguir foram retiradas da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, realizada entre outubro de 2019 e janeiro de 2020. Participaram da amostra 8.076 pessoas com idades a partir de 5 anos. O método usado foi a entrevista presencial. A abrangência da pesquisa foi nacional, participando 208 municípios (FAILLA, 2021).

Segundo a organizadora da pesquisa Failla (2021), esta é a única pesquisa de caráter nacional dedicada a entender o comportamento leitor do brasileiro. O dado estatístico pode ser considerado para o planejamento das políticas públicas de educação no país.

Esta pesquisa acontece a cada 04 anos e, em função disso, gera uma informação histórica, permitindo a análise comparativa temporal. Por exemplo, comparando a pesquisa realizada em 2015 e a de 2019, em dados brutos, observa-se que houve diminuição no número de leitores brasileiros. Passando de 104,7

milhões de leitores para 100,1 milhões – uma queda de 4,6 milhões (FAILLA, 2021 p. 11).

Para este estudo considerou-se leitor:

aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos três meses anteriores à pesquisa. [...] Considera-se leitor de literatura aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro de literatura por vontade própria nos três meses anteriores à pesquisa (*Op. Cit.* p. 162)

Considerando a frequência de leitura de livros e literatura indicados pela escola, os participantes da pesquisa na faixa etária entre 18 e 24 que anos, foram apurados os seguintes dados: do total de 979 participantes que sabem ler e escrever, têm o hábito de ler todos os dias (4%); pelo menos 01 vez por semana (11%); pelo menos 01 vez por mês (13%); menos de 01 vez por mês (13%) e não ler (59%) (FAILLA, 2021).

Sobre a preferência do gênero de leitura, responderam à pesquisa 587 jovens entre 18 e 24 anos com o resultado: 32% romance; 30% bíblia; 24% livro didático e 23% contos. Em relação ao gosto pela leitura, no grupo de jovens entre 18 e 24 anos: 50% gosta um pouco de ler; 30% gosta muito de ler; 20% não gosta de ler (FAILLA, 2021).

A pesquisa também perguntou sobre quem indicou o livro mais recente que o entrevistado leu. Na faixa etária dos 18 aos 24 anos, o resultado foi: indicação feita por professor 26%; por amigo 22%; pelo responsável do sexo feminino 6%; pelas redes sociais 6% (FAILLA, 2021).

Considerando o perfil comportamental dos entrevistados comparando o uso de equipamentos digitais ou livros físicos, há predominância do interesse pelo livro físico com 92% de preferência à 8% pelo livro digital (FAILLA, 2021).

Aprofundando a análise comportamental sobre como os entrevistados usam o seu tempo na internet, continuando o recorte nos jovens entre 18 e 24 anos, a pesquisa revelou que 71% usam o tempo trocando mensagens pelo *WhatsApp* ou *Facebook*; 47% escutando música; 45% assistindo vídeos, série ou filmes; 27% jogando. Ler livros aparece somente na 10^a posição com 7% das indicações. Vale ressaltar, que o entrevistado poderia escolher mais de 01 opção (FAILLA, 2021, p. 263).

Expandindo a faixa etária, considerando todos os participantes da pesquisa, ou seja, pessoas a partir de 5 anos de idade, obtém-se outros dados interessantes sobre o comportamento do leitor brasileiro, como demonstrado a seguir (FAILLA, 2021).

Sobre a amostra: 52% é do gênero feminino; 12% estão na faixa etária entre 18 e 24 anos (foco deste estudo); 42% moram na região sudeste; a escolaridade abrangeu desde pessoas não alfabetizadas até o ensino superior, sendo que a maior

faixa, 32%, está no Ensino Médio (concluído ou cursando); 73% não está estudando; 36% têm renda individual de até 01 salário-mínimo; 47% pertencem à classe social C; 56% dos leitores de livros de literatura são do gênero feminino. Entre todos os entrevistados, a média de leitura é de 5 livros por ano (FAILLA, 2021).

No tocante à motivação para ler um livro 26% lêem porque gostam; 17% para crescimento pessoal; 14% para distração e 13% conhecimento geral. Sobre o fator que influenciou a escolha do livro, 33% informaram que a escolha foi feita pelo tema (FAILLA, 2021).

No grupo dos entrevistados leitores, 87% informaram que gostariam de ter lido mais e apontaram a falta de tempo (47%) como o fator principal que impediu ter realizado mais leituras (FAILLA, 2021).

Foi perguntado sobre o que o entrevistado gosta de fazer em seu tempo livre, podendo escolher mais de uma opção, em primeiro lugar ficou ver televisão com 67%; 66% usar a internet; ler livro aparece na 11ª posição com 24% das intenções (FAILLA, 2021).

A pesquisa sinaliza que o Brasil ocupa a posição de 84º lugar no IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) da ONU (Organização das Nações Unidas). O Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil reúne informações disponibilizadas pelo Censo Demográfico e pelo PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio), ambas do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). A partir destes dados é possível verificar como está a situação do país, em relação aos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU (FAILLA, 2021).

Os ODS são representados por 17 itens, dentre eles está o acesso à Educação, definido como:

assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos. Para tanto, o ODS estabelece a necessidade de eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, os povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade, valorizando a diversidade cultural e a contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável (ATLAS, 2022, p. 10).

Em perspectiva temporal o Atlas informa que o acesso ao ensino melhorou em todas as faixas etárias entre 2012 e 2017, no entanto, quanto maior o nível de escolaridade, menor é o acesso. Por exemplo, o nível superior teve o maior aumento (20,14%). Não obstante, somente 14,49% da população brasileira a partir de 25 anos possui escolaridade de nível superior (ATLAS, 2022).

O Atlas faz um comparativo da diferença da escolaridade entre a população branca e preta. Com o seguinte dado: enquanto o índice de analfabetismo

da população preta é de 11,81%, a população branca está em 5,09%, ou seja, metade. Já em relação ao nível superior, este dado se inverte, 21,8% da população branca, a partir de 25 anos, possui nível superior, enquanto com a população negra este índice cai para 8,43% (ATLAS, 2022).

Todas estas informações quantitativas, são fundamentais para o aprimoramento das políticas públicas de acesso à Educação e para a construção de estratégias para o desenvolvimento do hábito de leitura do brasileiro.

Saron (2021) ⁴destaca que a leitura é uma questão de política pública, salientando que somente é possível debater e criar a assistência correta, a partir do conhecimento real da problemática da leitura no país, assim como, a investigação das métricas.

O Índice de Analfabetismo no Brasil (INAF) 2018, três em cada dez brasileiros, entre 15 e 64 anos são analfabetos funcionais. Essa situação impactar diretamente no desenvolvimento econômico, social e nos hábitos de leitura dos brasileiros (FAILLA, 2021).

Na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, 45% dos entrevistados informaram não haver bibliotecas públicas em seus municípios e 77% não tem biblioteca comunitária (FAILLA, 2021).

Considerando a constatação de Failla (2021, p. 23) “a leitura é a principal ferramenta para a aprendizagem, para uma educação de qualidade, para a plena cidadania e condição essencial para o desenvolvimento social e humano de uma nação”, o pouco acesso ou a inexistência de acesso aos livros impacta negativamente no desenvolvimento de uma nação.

2.5 Gatilhos Mentais que levam as pessoas a lerem

Há pessoas que gostam de ler antes de dormir (para relaxar depois de um dia de trabalho ou para ficar com sono), que gosta de ler enquanto aguarda numa fila de espera, dentro do transporte público. O que importa é entender a sua rotina diária e perceber qual a melhor forma de organizar suas atividades e horários para incluir os livros na sua rotina (OLIVEIRA, 2019, p. 21).

Muito mais que palavras, o livro é um conjunto de fatores intangíveis e subjetivos, como os diferentes tipos de formato, o cheiro de livro novo, o volume, a textura das folhas, as cores da capa. Do mesmo jeito que se cativa as crianças com esse tipo de subjetividade, pode-se adotar a mesma estratégia para captar a atenção e o interesse dos jovens (MARTINS, 2006, p. 42).

Ela tem uma função social de extrema importância: ela não é obrigada a criar regras impondo preceitos pré-estabelecidos, como acontece quando se fala

4 SARON, Eduardo. **Leitura: uma questão de política pública**. In Retratos da Leitura no Brasil. Sextante: Rio de Janeiro, 2021.

de política, moral ou religião, ela está livre das amarras da censura e sem o compromisso de ser ou estar de uma determinada maneira (TODOROV, 2009, p. 80).

A leitura tem tudo para ser o lance inicial de transformações, sob diferentes aspectos, redefinindo o sentimento de pertencimento, das relações interpessoais e das representações em si, culminando para o início de uma cidadania ativa (PETIT, 2008, p. 103)

Antônio Candido (in MELO, 2012, p. 19) ensina que a literatura é um transformador instrumento de educação e instrução, fazendo parte dos currículos, como um equipamento afetivo e intelectual, sendo presentes nas diversas manifestas os valores da sociedade, seja através do drama, da poesia e da ficção, vivendo as situações corriqueiras do dia a dia de forma combativa, apoiando, denunciando, propondo, negando e confirmando diferentes pontos de vista da sociedade como um todo.

2.6 Como incentivar a leitura em jovens

Uma roda de leitura vai muito além de colocar os jovens em um círculo, parte-se de um pressuposto que é um momento de aprendizagem, onde há um encanto em cada palavra, texto, há um nítido prazer no ato da leitura (OLIVEIRA, 2019, p. 12).

O interesse pela literatura abre um leque de possibilidades sobre como interagir com outras pessoas, faz com que o mundo que se vive faça mais sentido, seja mais bonito, faz com que afluamos o que temos de melhor como seres humanos (TODOROV, 2009, p. 23 e 24).

A leitura literária tem um papel muito importante, tanto na linguagem quanto como instituição, para que as pessoas possam se expressar, discutir utopias, desejos, impasses, para que o cidadão exerça a sua cidadania, se apossando da linguagem literária, se alfabetizando, lendo muitos livros. Existe um certo tipo de alienação sobre o modo de leitura de nossa sociedade, como uma forma de controle social, que pode ser mudado através da adoção de estratégias e hábitos (LAJOLO, 2011, p. 76 e 77).

A leitura como é feita nos tempos atuais, incita as pessoas a desenvolverem outros tipos de vínculo social, sobre como compartilhar e socializar, sobre conhecer a vivência de outros homens e mulheres, tanto daqui quanto de lugares diferentes, dos tempos atuais ou de outras épocas, ensinando muito também sobre nós mesmos. A leitura nos permite romper nosso isolamento, em viajar sem sair do lugar, abrir a mente para novas ideias, para o que está distante da nossa realidade, mas que pode deixar de estar (PETIT, 2008, p. 94 e 96).

Eliana Yunes (in MELO, 2012, página 76) afirma que a caminhada da leitura em nossa sociedade anda num ritmo automático, no sentido negativo do

termo, onde as pessoas leem com pressa, por obrigação, sem aquele prazer em desfrutar daquela leitura, sem muito refletir, demandando um gesto mais pessoal, sem “bater o olho” no texto.

3. Metodologia

Trata-se de um estudo de revisão bibliográfica de caráter descritivo. Foi adotada a abordagem qualitativa para o tratamento dos dados coletados, em livros e nas plataformas digitais Google Acadêmico e Scielo.

Para realizar as buscas foram utilizadas as palavras-chaves: ‘hábito de leitura’ e ‘jovens’. Como critério de seleção dos artigos foram aplicados os critérios: primeiro leitura e análise do título do artigo; em seguida análise do sumário e; em terceiro a análise do resumo, de cada artigo apresentado pelo buscador das plataformas.

Após análise dos critérios para escolha dos artigos, foram selecionados 03 artigos, que corresponderam aos objetivos deste artigo científico. Também foram utilizados 08 livros e periódicos pertinentes a esta pesquisa.

4. Considerações finais

Escrever sobre os hábitos de leitura dos jovens brasileiros, suscita a reflexão sobre o papel do livro na sociedade. Escrevendo este artigo, dialogando com tantos autores, como Michele Petit, o livro vai adquirindo diferentes formas e formatos, às vezes sendo uma companhia silenciosa enquanto se aguarda em uma fila. Outras vezes, como um conselheiro, hora acalentando, compreendendo, acalmado, outras horas, encorajando, inspirando, empoderando.

O trecho a seguir expressa o sentimento dos autores deste artigo ao desenvolvê-lo:

Para aquele que se encanta com palavras, que chora com histórias, que sonha com personagens, que embala seus momentos com a ficção... todos os dias são dias para se aventurar pelo desconhecido, espiar amores, imaginar sabores, viver outras vidas, perder ou vencer batalhas... virando uma página. Só o leitor, aquele que lê por prazer e até por vício, sabe que as palavras escritas não são combinação de letras, mas depositárias de emoções e conhecimentos. Certamente o leitor quer livros com muita “coisa escrita”, porque descobriu que as coisas escritas contam e guardam histórias, desvendam verdades, constroem conhecimentos, transformam vidas, empoderam e... libertam da ignorância. Sim! Isso é temeroso para aqueles que têm medo de verdades escritas (FAILLA, 2021, p. 23).

Nota-se que o jovem que tem acesso à leitura, tem maior probabilidade de desenvolver o hábito de ler porque gosta e não por obrigação, como demonstrado

na pesquisa Retratos da Leitura onde ‘gosta um pouco de ler’ e gosta muito de ler’, somados tem-se 80% das respostas dos jovens entre 18 e 24 anos.

Juntando-se a este raciocínio do acesso ao livro, outro ponto apresentado na pesquisa, revela que menos de 40% dos entrevistados ganharam livros de presentes. No entanto, os que nunca ganharam um livro de presente, 76% não se tornaram leitores.

Esta é a importância das políticas públicas, para viabilizar o acesso, seja nas bibliotecas públicas ou comunitárias. Naturalizando a presença do livro na vida do jovem. De maneira, que a partir deste acesso, as diversas formas de interação com a literatura, como foi explanada neste artigo, possa se concretizar. Seja em clubes do livro, rodas de conversas, ou simplesmente na relação subjetiva de cada pessoa. Os estudos demonstram que a pessoa que ler, tem uma vida mais ativa do que o não leitor, seja nas atividades sociais, culturais e esportivas (FAILLA, 2021, p. 23).

Constatou-se também que mesmo diante do fechamento de muitas lojas físicas de livros e do avanço tecnológico para acesso ao livro digital ou digitalizado, a preferência do jovem leitor, é pelo livro físico. No entanto, ao observar, seja o tempo que o jovem fica na internet ou o que faz em seu tempo livre, a literatura ocupa uma das últimas posições. Provocando a reflexão da necessidade de desenvolver a cultura da leitura no Brasil.

O mundo da leitura é um universo com infinitas possibilidades, independente do tipo de gênero literário, que está sendo desbravado com os olhos. Cada livro, cada capítulo, cada palavra marca o leitor de uma forma única, de acordo com a sua trajetória de vida, sua maturidade, seus sonhos, seus medos, suas expectativas sobre o presente e o futuro.

Vale ressaltar, que o desafio para o educador apresentar ou ampliar a experiência literária do jovem, nos tempos atuais é maior. Considerando que compete com outros atrativos como os jogos digitais, as redes sociais e os dispositivos de realidade virtual. Dados da pesquisa Retratos da Leitura, mais de 50% do tempo livre é investido em ver televisão ou internet (FAILLA, 2021, p. 46).

É fundamental o educador se apropriar desta realidade para conseguir gerar conexão com o jovem leitor. Uma estratégia interessante é usar as *Fanfiction* como meio para tornar a leitura mais atrativa. Além de trabalhar elementos da criatividade, produção colaborativa e desenvolvimento da escrita.

É sempre válido destacar o aspecto da busca pelo autodesenvolvimento através do livro. Simbolicamente, pode-se pensar a experiência com o livro, como uma relação de ‘transferência’, conceito da psicanálise, onde o paciente, em psicoterapia, transfere conteúdos, papéis, funções ao psicoterapeuta,

normalmente, de forma inconsciente. Neste caso, simbolicamente, o livro assumiria o papel de psicoterapeuta, sendo continente às necessidades e desejos que cada leitor busca.

Este artigo buscou em cada um de seus parágrafos, validar a importância da leitura no desenvolvimento humano e de uma nação. Apresentou um dado importante e preocupante que é a diminuição do número de leitores no Brasil. Mais de 4 milhões de brasileiros deixarem de ler, comparando as pesquisas de 2015 e 2019. Por isso, compreende a urgência das políticas públicas inclusão e expansão do acesso ao livro e de uma escola ativa, com uma nova interpretação sobre a leitura e literatura em sala de aula, despertando na criança e no jovem o interesse e o encanto que o livro oferece.

Referências

ARAÚJO, Mônica Daisy Vieira. FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Experiências de leitura literária digital por leitores jovens**. Revista Eletrônica Pro-Posições: Campinas, V. 32; e20180027; 2021. Disponível em <https://www.scielo.br/j/pp/a/NZ5hKn5MN8b7gWJK638vhJq/?lang=pt> . Acessado em 08/09/2022.

ATLAS do Desenvolvimento Humano no Brasil. Disponível em <http://www.atlasbrasil.org.br/> Acessado em 24/11/2022.

COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2011.

FAILLA, Zoara. **Retratos da Leitura no Brasil**. Sextante: Rio de Janeiro, 2021.

FERREIRA, Carlos Roberto Wensing . **Os jovens do século XXI e os hábitos de leitura**. Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online, 2016. Disponível em http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/10497/9361 Acessado em 08/09/2022.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Brasil no Pisa 2018** Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf Acessado em 29/10/2022.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo** - 1.ed. - São Paulo: Ática, 2011.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 2006 (Coleção Primeiros Passos).

MELO, Aldo de Lima. **O direito à literatura**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

OLIVEIRA, Cyndi Moura Guimarães de. **Como incentivar a leitura [recurso**

eletrônico]: guia pedagógico / Cyndi Moura Guimarães de Oliveira. – Aracaju: Editora IFS, 2019.

PETIT, Michele. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Ed. 34, 2008

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. tradução Caio Meira - Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

CAPÍTULO 6

A LITERATURA NA ESCOLA: UM OLHAR PARA O ADOLESCENTE¹

Hadassa de Sousa Oliveira Dias²

Ricardo Borges de Souza³

1. Introdução

A importância da literatura na escola está voltada para o adolescente e as transformações proporcionadas por ela no âmbito cultural, humano e social. Muitos adolescentes não desenvolvem o hábito de ler, principalmente a leitura direcionada para assuntos específicos, cujo objetivo é direcionar o adolescente para o conhecimento da realidade na qual ele vive e o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo. Pensar de forma reflexiva e crítica promove mudanças significativas na vida do adolescente em suas escolhas sobre o futuro. Não há como pensar em literatura e escola de forma separada quando se trata de educação básica, cuja relação entre as duas contribui de forma positiva na constituição do sujeito, sendo esse atuante no meio social e cultural. A literatura, por sua vez, não está em desencontro com a missão pedagógica, mas é um apoio ao desenvolvimento do estudante. No entanto, ao longo do tempo, a literatura vem sendo colocada de lado. Em muitas escolas, o foco são as regras gramaticais e a preparação para os vestibulares, como regras e técnicas de redação. Entendemos que a literatura contribui na formação do sujeito, promovendo o desenvolvimento da criatividade, o pensamento crítico e analítico. Podemos ressaltar que a literatura infantil, aplicada desde o início dos anos escolares, promove uma melhor adaptação do adolescente em relação aos vários tipos de literatura que podem contribuir para o seu pleno desenvolvimento intelectual, ajudando-o a vencer as dificuldades postas pelo meio no qual está inserido, seja no âmbito familiar, social e no mercado de trabalho.

1 Artigo elaborado para a disciplina de Docência no Ensino Superior como requisito parcial para a conclusão da mesma.

2 Mestranda em Educação, Subjetividade e Psicanálise – PPGE pela Universidade Ibirapuera. Professora Educação Básica I na Prefeitura Municipal de Diadema. Contato: hadassa.disouza@gmail.com.

3 Mestrando em Educação, Subjetividade e Psicanálise – PPGE pela Universidade Ibirapuera. Professor Matemática e Física no Governo do Estado de São Paulo.

2. O que é literatura

A leitura é uma questão fundamental para a vida do ser humano, e é por meio dela, do aprender a ler, escrever e interpretar, que o mundo se torna mais acessível. Ao olhar o mundo pelos olhos do autor, o “outro” é como um espelho que nos ensina como devemos ser. A literatura cria pensamentos, renova ideias e transforma paradigmas, apropriando o outro dos direitos e deveres que são legítimos, e promovendo a participação ativa na sociedade.

Para que se possa discutir sobre o que é literatura, precisamos entender como surgem os novos leitores e amantes da literatura brasileira e/ou estrangeira.

Desde o momento do nascimento, o sujeito é bombardeado por símbolos que mais tarde ele aprenderá a decodificar, com isso, a leitura se faz presente em todas as fases da vida do sujeito e, principalmente, em atividades do cotidiano.

Por esse e vários outros motivos, o ato de ler o mundo se torna extremamente importante na vida do indivíduo. Com relação a isso, Paulo Freire (1987, p. 79) enuncia que “[...] ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Tentar conceituar a literatura abrange várias maneiras de pensar. A concepção varia entre escritores, pesquisadores, professores e outros interessados no assunto. O que não podemos deixar de lado é o impacto positivo que a literatura promove no sujeito, sendo diretamente responsável em sua formação. De acordo com Lajolo (1991), a literatura recebe diversos sentidos, de acordo com o surgimento de novos romances, poemas e contos, e sua interpretação acompanha a ordem temporal da qual está faz parte.

A literatura caminha junto com o momento histórico. A percepção de mundo do autor influencia diretamente na construção de uma nova percepção do leitor que, através da literatura, começa a tecer concepções sobre o meio do qual faz parte, seja a sociedade, política, cultura. As novas formas de interpretar a literatura contribuem para as mudanças na sociedade, no exercício da cidadania e principalmente na formação do estudante, sendo o responsável por promover o surgimento de novas concepções. Ao ler, o leitor tem o contato com os valores da época, costumes e análise do contexto no qual esse texto foi escrito, a visão do autor sobre um determinado contexto cultural.

A manifestação da literatura está presente em nossa sociedade por meio das histórias em quadrinhos, novelas, noticiário, canções, samba carnavalesco, e de forma mais evidenciada no ambiente escolar, nas aulas de história, língua portuguesa, roda de conversa. A literatura é um direito universal, contribuindo de forma efetiva para o equilíbrio social, evidenciando a humanização. Através da leitura, podemos promover a reflexão sobre o presente, o passado e o que esperar do futuro (CANDIDO, 2004).

3. Escola e literatura

É importante frisar que a escola mantém um papel fundamental na sociedade, e é mediante essa instituição que ocorre a formação dos cidadãos críticos e reflexivos para a convivência, vivência e interação na sociedade. E é nessa perspectiva que se encaixa o papel da escola na formação de leitores.

Quando pensamos na palavra escola, automaticamente, pensamos em leitura e escrita. A literatura aparece como fonte de formação do leitor e não apenas a decodificação de um código e um processo de letramento satisfatório. O objetivo é propiciar uma vivência encantadora com o texto literário.

Podemos ressaltar a importância do papel da escola na formação leitora dos estudantes, sendo a responsável por contribuir diretamente na formação do sujeito responsável, comprometido e principalmente crítico em relação à sociedade.

O espaço escolar, em inúmeros casos, é restrito, com salas superlotadas, nas quais o professor, muitas vezes, não tem apoio para desenvolver o seu papel de forma eficiente, a fim de gerar resultados positivos. Os professores responsáveis pelas áreas de humanas, principalmente os que ministram as aulas de língua portuguesa, nem sempre se sentem preparados para promover aulas diferenciadas baseadas no estudo da literatura.

Os alunos trazem para o ambiente escolar suas histórias de vida, experiências e expectativas em busca do conhecimento. Por sua vez, o professor é o responsável por transmitir esse conhecimento, que é visto pelos alunos como um caminho para conquistar os objetivos em relação ao futuro. O papel da literatura na escola é fazer desabrochar esses sonhos, fortalecendo os laços entre o sujeito e o ambiente.

A leitura é primordial para o desenvolvimento humano e a escola é a responsável por promover esse caminho, oferecendo aos alunos as oportunidades para esse desenvolvimento, sendo que o ensinar a gostar da literatura é uma das oportunidades mais eficientes e transformadoras que se possa oferecer. No entanto, muitas vezes, as escolas estão mais preocupadas em oferecer a literatura clássica, voltada para a preparação do aluno para o vestibular. Um dos objetivos da literatura é promover a interação entre o professor, aluno, texto e autor.

É preciso considerar que os textos literários não trazem uma mensagem pronta e acabada, mas uma oportunidade para abrir novos caminhos e formas de ver o mundo. O texto é como um caminho que liga o autor ao leitor por meio das reflexões proporcionadas através dessa leitura, uma “[...] interação entre eles em uma situação comunicativa e concreta” (CAFIERO, 2002, p. 31).

A literatura auxilia o estudante, que pode ser inserido em um universo em que é possível, ainda que distante, refletir, ponderar e avaliar ações que ocorrem

no cotidiano e obter novas experiências (ZILBERMAN, 2008).

A literatura não deixa de ser realista, pois ela documenta o seu tempo de maneira crítica e reflexiva. Revela-se, portanto, sempre original, dando vazão à criatividade, expressões e especificidades de cada período, para que o leitor possa argumentar, questionar e submeter a sua visão de mundo, podendo, ao mesmo tempo, ser contrariado.

4. Literatura e adolescente

A literatura auxilia o sujeito na sua expansão de visão de mundo, ao colocá-lo para vivenciar experiências, as mais variadas e diversas, proporcionando, assim, o seu autoconhecimento e desenvolvimento da sua subjetividade.

A literatura, segundo Candido (2004, p. 174), está presente na vida de todo indivíduo, pois “[...] não há homem que consiga viver sem ela”. No seu texto, ele traz a literatura de maneira mais ampla, envolvendo músicas, folclore, livros literários e também cantigas populares.

Ainda segundo o autor, a literatura pode atuar, tanto apoiando como combatendo experiências e ideologias, permitindo ao indivíduo vivenciar os problemas e situações do cotidiano, conseguindo resolvê-los de forma dialética, crítica e argumentativa.

Uma das funções da literatura é que ela pode transformar direta ou indiretamente a condução da vida do leitor, pois ela passa a ter um papel fundamental na administração e orientação das tomadas de decisões, baseadas nas experiências leitoras e no processo de identificação com a obra literária, com a forma como os personagens reagiram a situações problemáticas, oferecendo ao leitor um sentido, o que torna a literatura mais significativa.

A literatura é uma mina de conhecimento, que contribui de maneira significativa com a prática do professor. Nesse sentido, Cavalcanti e Pereira (2010, p. 427) afirmam que

A literatura não dá somente informação ao seu leitor, mas principalmente a formação de seu “espírito”, de tal modo que a ação sobre o mundo se faça impregnada dessa riqueza. Diante da literatura abrem-se inúmeras virtualidades cognitivas do texto, pois como seres singulares, temos reais condições de interpretar de maneiras diversas. Esse contato com o texto literário é riquíssimo para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos indivíduos, para que eles possam constituir-se cada vez mais seres humanos reflexivos e críticos. Não há uma leitura pronta e única desse tipo de texto, quer dizer, produz-se leitura no pleno diálogo leitor-texto-autor.

Por sua vez, a literatura, seja de massa ou culta, tem traçado um caminho bem pertinente ao mundo dos adolescentes. Segundo Santos, Carvalho e

Ferreira (2017, p. 246), a literatura traz ao adolescente problemáticas que acompanham o seu cotidiano, tais como: a relação do adolescente com o mundo moderno, no que se refere à insegurança, ao uso de drogas, à gravidez indesejada na adolescência, levantando questões sobre a sexualidade e outros assuntos, que estão sendo abordados e problematizados na literatura disponível a esse grupo de pessoas.

Vale ressaltar que todas as obras literárias auxiliam e contribuem, de forma significativa, na formação do sujeito, seja ele criança, jovem, adolescente, adulto ou idoso. Por meio da leitura, é possível experimentar novas experiências, exercitar a criatividade e imaginação, e tudo isso em contato com as palavras e seu contexto.

A literatura, portanto, ultrapassa qualquer barreira, seja ela geográfica, social, econômica e cultural, pois mostra que o “[...] impossível não existe quando a imaginação é infinita” (SANTOS; CARVALHO; FERREIRA, 2017, p. 246).

Na literatura em massa, que muitas vezes é para alcançar o público adolescente, não são utilizadas palavras rebuscadas e difíceis, para não dificultar a compreensão do leitor. Como já é de conhecimento dos autores o tipo de linguagem que o público adolescente prefere, eles priorizam manter a escrita de uma maneira menos culta, com linguagem do cotidiano para alcançar e garantir vendas. Assim, a linguagem simples é garantida, não desfrutando de recursos estéticos que possam ser um dificultador na leitura e na compreensão.

Para os adolescentes, não é fácil se manter feliz o tempo todo, quando diversos problemas ocupam a sua mente. Para a psicanálise, a adolescência é marcada por diversos momentos de luto. Nessa fase, os adolescentes precisam se impor, expor e posicionar-se diante da sociedade. Também é necessário que façam escolhas e abdições que podem alterar toda sua vida dali em diante.

Santos, Carvalho e Ferreira (2017, p. 253-254) afirmam que

A literatura é um caminho que proporciona ao sujeito sentir e vivenciar dialogicamente as aventuras humanas, pois o sujeito, no ato de ler, é posto de frente com a essência do homem, com os sentimentos negativos e positivos. A literatura, portanto, proporciona a catarse, a purificação da alma do sujeito-leitor.

Portanto, cada leitor possui uma experiência subjetiva e única, pessoal e intransferível, tornando, assim, a leitura única, incapaz de se repetir, mesmo realizando a leitura do mesmo texto em outro momento, pois a cada leitura é gerada uma nova interpretação e o sujeito se torna mais crítico e experiente.

É por meio da literatura que o sujeito é capaz de enxergar o mundo de diferentes maneiras, abrir a sua mente para aquilo que ainda não conhece e,

assim, transformar e construir um mundo melhor para si mesmo e para os outros ao seu redor.

5. Como são as práticas na escola na atualidade

O papel da escola é fundamental no desenvolvimento do sujeito e a literatura faz parte desse processo. O prazer pela leitura se inicia no seio familiar, quando os pais incentivam os filhos a ler, com o intuito de promover o desenvolvimento da criatividade, do pensamento reflexivo e crítico. A escola, por sua vez, é como um apoio, sendo responsável por promover espaços e momentos para que o estudante possa se apropriar do conhecimento por meio da leitura. Questões como o papel do professor, as estratégias utilizadas em sala de aula, as escolhas dos textos, livros, levantam pontos importantes a serem discutidos. As dificuldades e perspectivas devem ser consideradas nessa análise, que vai de encontro com o papel da escola e com as práticas educativas.

A leitura se inicia no ambiente familiar, por meio do desenvolvimento da linguagem, em que os pais assumem o papel de leitores. Na escola, a continuidade é feita através de um processo sistematizado, no qual o estudante, por meio das disciplinas, é inserido no ensino da leitura. Nos anos iniciais até o ensino médio, na educação básica, o prazer pela leitura é estimulado através de projetos interdisciplinares, nas aulas de língua portuguesa, redação e com outras disciplinas. A utilização de textos de diversas áreas, símbolos, imagens e os recursos tecnológicos que compõem o currículo escolar devem ser trabalhados com o intuito de despertar o interesse do aluno pela leitura. Outro ponto importante é a literatura direcionada para as provas de vestibular, sendo muito utilizada a literatura clássica, que deve ser interpretada e reescrita de acordo com as regras gramaticais. O prazer pela leitura contribui, de forma direta, para o enriquecimento gramatical do estudante.

O papel da leitura vem sendo direcionado para as outras disciplinas em diversas áreas (exatas, humanas e linguagens). Tais mudanças acontecem por meio das devidas alterações no ambiente escolar. Por muitos anos, a responsabilidade do ensino da literatura era apenas das aulas de língua portuguesa. Esse encantamento continua sendo visto, mas como uma tarefa dividida, na qual todos fazem parte do processo (COUTINHO; AZEVEDO, 2007, p. 40).

O meio social faz parte do ambiente escolar. O estudante que desenvolve o hábito de ler fará jus ao contexto do qual ele faz parte, assim promovendo o desenvolvimento de elos que vão influenciar no desenvolvimento do sujeito e na constituição da sua subjetividade. A escola é a instituição fundamental para o ensino da leitura, sendo que esse aluno pode ter o acesso também por outros meios, como a família. A troca de experiências no ambiente escolar é necessária.

Uma forma de pensar diferente, personalidades, valores, crenças e a difusão de pensamentos contribuem para a formação do cidadão.

A escola e as práticas desenvolvidas, dentre tantos aspectos, têm importância fundamental em relação ao ensino da leitura e à formação do sujeito. Na medida em que a leitura é aperfeiçoada, o indivíduo evolui em níveis educacionais e sociais. Podemos ressaltar que a atuação do professor, em conjunto com os alunos, vem contribuindo para novos entendimentos e percepções, valorizando a importância da sua função social. Familiarizar os estudantes a novos hábitos, estimular a criatividade, fazer valer o papel de cidadão com direitos e deveres é um dos papéis da escola e da literatura promovida nesse ambiente.

6. Considerações finais

O papel da literatura é fundamental para o desenvolvimento do indivíduo, além de contribuir para uma sociedade mais justa. A escola, por sua vez, precisa atuar de forma ampla em relação a esse desenvolvimento, não apenas na preparação para provas de vestibular, mas no que podemos considerar como base para a formação subjetiva do adolescente, que necessita desse amparo promovido por meio da literatura. Conhecer o mundo se faz por meio das linguagens, escritas, interpretações, abrindo caminhos para novas descobertas sobre qual o real papel do indivíduo no atual contexto. O desenvolvimento, desde os anos iniciais, e sua continuidade no ensino fundamental e médio é necessário, em meio a um mundo caótico, em que as pessoas estão carentes de conhecimento. Através da leitura, os adolescentes têm a oportunidade de ver o mundo com outros olhos, de forma diferente, promovendo o diálogo, incentivando a cultura e respeitando a diversidade. A leitura promovida no ambiente escolar reforça o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo em relação a si e ao meio em que vivemos, promovendo transformações significativas na sociedade, na luta por justiça, direitos e melhorias na educação, saúde e segurança. A literatura faz surgir o interesse e curiosidade pelo autoconhecimento, sendo o ponto de partida para novas escolhas, atitudes e comportamentos.

Referências

CAFIERO, Delaine. **A construção da continuidade temática por crianças e adultos**: compreensão de descrições definidas e de anáforas associativas. 2002. 207 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2002.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades: Ouro sobre Azul, 2004.

CAVALCANTI, Luciano Marcos Dias; PEREIRA, Cilene Margarete. O Valor e a Importância da Literatura para a Formação do Homem: dois autores, Machado de Assis e Manuel Bandeira. **Revista Travessias**, Cascavel, v. 4, n. 3, p. 425-439, 2010.

COUTINHO, Virgínia; AZEVEDO, Fernando. A importância do ensino básico na criação de hábitos de leitura: O papel da escola. *In*: AZEVEDO, Fernando (coord.). **Formar Leitores: Das teorias às práticas**. Lisboa: Lidel, 2007. p. 35-44.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

SANTOS, Ray da Silva; CARVALHO, Camila Ferreira de; FERREIRA, Sara Goretti. A Literatura e o Viver: o mundo dos adolescentes nos livros literários. **Revista Porto das Letras**, Porto Nacional, v. 3, n. 2, p. 237-257, 2017.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, São Paulo, v. 1, n. 14, p. 11-22, 2008.

CAPÍTULO 7

SISTEMATIZAÇÃO DE INTENÇÕES E AÇÕES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA PRIMEIRA INFÂNCIA NA ESCOLA

Daniela David Carvalho¹

1. Introdução

A Infância é uma etapa da vida humana que nos permite brincar de ver o mundo de múltiplas formas. E nós, educadores, somos um dos facilitadores em proporcionar as melhores experiências e o encantamento. Acreditamos ser esta etapa o alicerce, sobre os quais vamos construir nossa forma de ser e nossas escolhas ao longo da vida.

Esta publicação apresenta o Plano de Ação, elaborado para monitoramento e avaliação no município de Itaquaquetuba, na implementação do PROGRAMA PRIMEIRA INFÂNCIA NA ESCOLA (PPIE), instituído na Portaria MEC, Nº 357/2022, por intermédio do convênio estabelecido entre a Secretaria Municipal de Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação (Semecti) e a Secretaria de Educação Básica - SEB, a partir do Termo de Adesão e Compromisso, firmado em 23 de maio de 2022, no SIMEC - Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (MEC).

A fim de registrar os resultados já alcançados, o caminho a ser percorrido pelas equipes técnicas da Secretaria e as descobertas de potencialidades a serem incorporadas pelas Políticas Públicas Municipais intersetoriais. A proposta do Plano, pretende delinear metas e estratégias, para elevar os indicadores de qualidade da Educação Básica no Sistema Público Municipal de Ensino do município de Itaquaquetuba², as quais encontram-se detalhadas no respectivo documento, com o objetivo de fortalecer as escolas participantes do Programa

1 Pedagoga, Mestranda em Subjetividade, Educação Escolar e Políticas Públicas pela Universidade Ibirapuera (UNIB) e Pós-graduada em Educação Especial na Faculdade de Conchas. Autora do livro: Práticas de Sucesso. Coletânea de Atividades e Projetos, 2015. Membro do Grupo de Estudos da Primeira Infância no município de Itaquaquetuba/SP, contato: danieladavidcarvalho@gmail.com. <http://lattes.cnpq.br/1595774945363581>.

2 No Censo Escolar de 2021, o município apresentou queda expressiva no indicador de aprendizado. Fonte: <https://qedu.org.br/municipio/3523107-itaquaquetuba/ideb>.

e contribuir para a consecução das Metas 1 e 7 do Plano Nacional de Educação (PNE), ratificadas no Plano Municipal de Educação de Itaquaquecetuba (decênio 2014 a 2024).

2. Desenvolvimento

O Plano de Ação do Programa Primeira Infância na Escola (PPIE) é um instrumento político e técnico, que propõe metas, estratégias e ações, de curto, médio e longo prazo, que possibilitará investimentos na primeira infância, de forma prática e concreta, com resultados possíveis de serem mensurados e reavaliados.

Em pesquisa de campo, foi possível realizar análise aprofundada para entender as necessidades reais das escolas, em especial, as que ofertam atendimento na faixa etária de 0 a 5 anos de idade.

O Ministério da Educação (MEC), sugere ao município, algumas estratégias com evidências científicas de impacto nos indicadores da Educação Infantil, distribuídos em 03 (três) Eixos Estruturantes, auxiliando assim, no desenvolvimento de nossas ações mediante o Programa.

Sendo essencial para orientar o Planejamento das ações nas unidades escolares, as estratégias destacadas no Caderno Técnico disponibilizado pelo MEC, contemplam os seguintes objetivos:

- I - promover iniciativas, em regime de colaboração, que elevem a qualidade da Educação Infantil;
- II - desenvolver sistemas de monitoramento e avaliação da melhoria da qualidade da Educação Infantil;
- III - contribuir para a consecução das Metas 1 e 7 do PNE, de que trata o Anexo à Lei nº 13.005, de 2014;
- IV - propor estratégias inovadoras de organização pedagógica para a Educação Infantil;
- V - promover o diálogo com órgãos e entidades que tratam da Educação Infantil e da primeira infância, para compartilhar boas práticas nesta etapa;
- VI - fornecer apoio técnico e financeiro às escolas públicas municipais e subvencionadas, em especial às que atendem as populações mais vulneráveis;
- VII - promover a formação de profissionais da educação infantil;
- VIII - propor, em caráter complementar, programas de orientação e apoio, às famílias por meio da articulação das áreas da educação, saúde e assistência social, com foco no desenvolvimento integral das crianças até 5 (cinco) anos de idade;

IX - fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na Educação Infantil, em especial dos beneficiários de programas de transferência de renda, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância.

O preenchimento e envio do Plano de Ação ao MEC, é uma das competências que a Secretaria de Educação, precisará inicialmente formalizar, sendo essencial para orientar as unidades escolares na execução das ações. Neste contexto, há de se considerar estratégias complementares aos objetivos sugeridos pelo MEC, como segue:

- a) participação em formações e estudos sobre os resultados dos Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil Municipal;
- b) visitas e diálogos com instituições e municípios que aplicam diferentes instrumentos para avaliar a qualidade na Educação Infantil;
- c) promoção de encontros e orientações técnicas juntamente com gestores e coordenadores das unidades escolares, para análise aos dados obtidos após a aplicabilidade dos indicadores.

A organização do trabalho para a construção do PPIE, teve como ponto de partida, a coleta de dados acerca do diagnóstico da primeira infância no município de Itaquaquecetuba, analisando os indicadores socioeconômicos³ por intermédio do relatório elaborado pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal.

Em seguida, formou-se uma comissão técnica de elaboração e monitoramento do PPIE, com representantes do Núcleo Pedagógico, Supervisão de Ensino e Departamento de Educação Especializada (DEE), além de equipe de colaboradores, estagiários universitários, contratados em parceria estabelecido entre a Prefeitura Municipal e o Centro de Integração Empresa Escola (CIEE).

Perpassando à etapa de reuniões internas para discutir dados, elaborar questionário de observação e organização de cronograma para formação e atuação dos estagiários colaboradores, com o objetivo de: observar os ambientes de aprendizagem e realizar escuta atenta das crianças, dos profissionais da educação e suas famílias.

Foram selecionadas 24 (vinte e quatro) escolas municipais que atendem a etapa da Educação Infantil (Creche e Pré-escola) para análise amostral de pesquisa, sobre “Avaliação da Qualidade da Educação Infantil Municipal”, durante o mês de outubro de 2022, por meio do roteiro de observação elaborado pela

3 (Disponível no Termo de Adesão e Compromisso: <http://simec.mec.gov.br/par4>).
(fonte de pesquisa: <https://primeirainfanciaprimeiro.fmcsv.org.br/municipios/itaquaquetuba-sp/>).

equipe técnica, adaptado da Escala de Avaliação de ambientes de Aprendizagens dedicados a primeira infância - MELQO/EAPI.

Os dados obtidos com a visita de observação em sala de aula, permitiu realizar diagnóstico de fortalezas e fraquezas dos serviços ofertados em nosso Sistema de Ensino, gerando subsídios para definir as prioridades do Plano e, alcançar resultados esperados para a melhoria no atendimento a clientela.

2.1. Equipe Técnica municipal do PPIE

Responsáveis pelo monitoramento e a avaliação da implementação do PPIE no município, a equipe técnica do Núcleo Pedagógico da Semecti é composta por Professores Titulares de Educação Infantil do Sistema Público Municipal de Ensino, que exercem a função de formadores e pesquisadores educacionais.

A atuação desses atores, constituiu elemento fundamental à garantia da efetivação do Plano e, promoção do envolvimento da sociedade civil, facilitando o acesso às Políticas Públicas existentes para a primeira infância.

2.1.1 Equipe de Estagiários Universitários

A Equipe Técnica municipal do PPIE contou com a colaboração de 06 (seis) Estagiários Universitários, pertencentes ao Centro de Integração Empresa Escola (CIEE) para visita de observação em sala de aula, utilizando a metodologia de “Avaliação da Qualidade da Educação Infantil Municipal, com o objetivo de coletar dados para identificação e compreensão dos reais desafios de nossa Secretaria na garantia da oferta de condições adequadas que garanta o desenvolvimento integral das crianças e auxiliem no enfrentamento das desigualdades existentes nas escolas municipais.

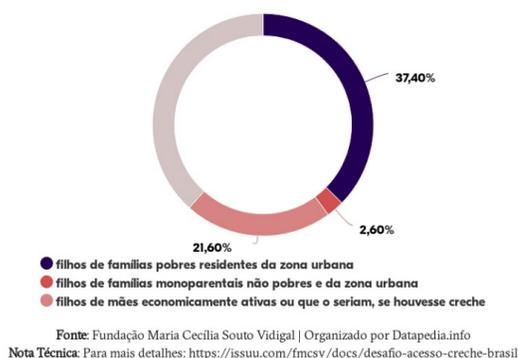
3. Dados da Primeira Infância no Município de Itaquapecetuba

O Índice de Necessidade em Creches (INC), é um indicador criado para medir a necessidade por creche em nível municipal. Ele identifica a parcela da população de 0 a 3 anos que reside em área urbana e que necessita da creche, considerando critérios de priorização diante de sua vulnerabilidade e insegurança alimentar.

Em Itaquapecetuba, até o ano de 2018, as pesquisas mensuraram o seguinte percentual:



O detalhamento do INC é composto de 3 indicadores. Ele é representado pela proporção de bebês de 0 a 3 anos moradores na zona urbana pertencentes a famílias pobres, famílias não pobres, famílias não monoparentais cuja mãe é economicamente ativa ou seria economicamente ativa se houvesse vaga em creche.



Está cientificamente comprovado que a creche é um poderoso meio de socialização e estímulos que colaboram para o desenvolvimento pleno de bebês e crianças bem pequenas. Esse indicador, fica ainda mais evidente, quando mensurado entre crianças pertencentes às famílias vulneráveis que em geral recebem menos proteção e estímulos no ambiente familiar.

Neste contexto, a Meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE), preconiza atingir pelo menos 50% de matrículas em creches e pré-escola, até o ano de 2024.

Podemos observar no gráfico abaixo, que o percentual de atendimento em creches para essa população, observados no ano de 2019, na cidade de Itaquaquecetuba, ainda encontrava-se abaixo da média Nacional, que no mesmo período estava na média de 0% a 35,6%.



Embora a amostragem remeta-se ao ano de 2019, há de se considerar

que a pandemia deverá refletir impacto na educação, sobretudo na Educação Infantil, etapa em que a educação remota muitas vezes não foi possível e muitas famílias acabaram cancelando as matrículas em creches.

3.1. Indicadores de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)



Evolução do IDEB



Fonte: IDEB 2021, INEP.

4. Estratégias para elaboração dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil

Intitulado como, “*Indicadores de Qualidade Conectados da Primeira Infância*”, o documento integra uma das linhas de ação e compromisso firmado, em prol da melhoria da qualidade de ensino e progressão nos indicadores educacionais em nossa gestão.

As estratégias pensadas para a elaboração dos Indicadores, tem como base o documento, Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (INDIQUE), publicado pelo MEC, com adaptações às necessidades de nosso Sistema de Ensino.

A versão preliminar do documento, propõe, oferecer às instituições de ensino do município, subsídios para a construção democrática de um Projeto Político Pedagógico (PPP), com vistas a quatro fases: **AUTOAVALIAÇÃO, PLANEJAMENTO, ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO.**

O uso dos Indicadores, referentes a qualidade do atendimento que as instituições de ensino oferecem às crianças compõe a primeira fase da autoavaliação e deverá envolver todos os integrantes da comunidade escolar.

Foram delineados para a construção dos Indicadores, cinco fatores:

- 1- Planejamento Institucional (Projeto Político Pedagógico, registro e indicativos sobre as práticas);
- 2- Espaços, materiais e mobiliários (reflexões sobre a disposição e disponibilidade de materiais, espaços e mobiliários de maneira a atender às múltiplas necessidades de adultos e crianças);
- 3- Interações (espaço coletivo de convivência e respeito);
- 4- Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais (reflexões sobre a formação inicial e continuada, condições de trabalho adequadas às múltiplas tarefas, natureza da relação entre instituição e comunidade);
- 5- Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social (reflexões sobre os processos de socialização, as brincadeiras e a convivência com a diversidade).

A autoavaliação utilizará a indicação de CORES, sugeridas no documento norteador do MEC - INDIQUE, podendo as sessões ocorrer em plenárias e as decisões finais expostas em quadro síntese, para conhecimento de todos.

Tendo como representação simbólica:

COR VERDE - o processo de melhoria da qualidade encontra-se num bom caminho.

COR AMARELA - questões que exigem cuidado e atenção, pois ocorrem raramente e não estão consolidadas.

COR VERMELHA - situações graves que solicitam providências imediatas, pois não existem na instituição ou estão fragilizadas.

A segunda fase, **PLANEJAMENTO**, corresponde a retomada dos resultados da autoavaliação, na qual os grupos escolares deverão traçar um Plano Estratégico para solucionar os fatores sinalizados como emergenciais e torná-los prioritários.

Nesta fase, os gestores, receberão formação da equipe técnica da Semecti, para definir e organizar as atividades essenciais na solução das demandas sinalizadas. O Plano Estratégico deverá contemplar: a equipe responsável, os recursos necessários e a previsão de tempo para execução.

Caberá às instituições, em conjunto com a comunidade escolar, definir cronograma de encontros para o planejamento das ações, a fim de garantir a corresponsabilidade pelas decisões que serão tomadas.

Na terceira fase, **ACOMPANHAMENTO**, se inicia com a implementação do Planejamento Estratégico, que deverá ser colocado em prática, logo após sua elaboração. O acompanhamento deverá ser feito periodicamente estar previsto no cronograma estabelecido.

Finalmente, deverá ser previsto o momento de **AVALIAÇÃO DO**

PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO, na qual as Instituições deverão identificar seus avanços e registrar as potencialidades e fragilidades institucionais identificadas.

5. Etapas para implementação do PPIE no Município de Itaquaquecetuba

Caberá novamente a Equipe Técnica da Secretaria de Educação, elaborar as etapas para implementação do PPIE no Sistema Público Municipal de Ensino, ao longo do ano letivo de 2023, entretanto, as ações tiveram início, em meados de outubro, a partir da análise do diagnóstico de necessidades e prioridades, afim de mapear os principais desafios da Primeira Infância na rede.

Como ponto de partida, a Equipe Técnica, apresentou os pressupostos do Programa para os líderes de Departamentos e Equipe de Supervisão Escolar.

Definiram em um segundo momento, as questões norteadoras que para compor o Questionário de Observação a ser preenchido pelo estagiário durante a visita à unidade escolar.

As unidades escolares e turmas, foram escolhidas de acordo com critérios de localização e oferta da demanda a ser analisada. Respeitando também, a locomoção do estagiário e sua jornada de atuação diária.

Organizadas as equipes e roteiro de observação, os técnicos, realizaram reunião online com os diretores das unidades educacionais selecionadas a colaborar com a pesquisa, que receberam informações sobre a permanência do estagiário, objetivo do Programa e a importância da coleta de dados para a implementação do PPIE em toda rede.

Para a permanência do Estagiário na unidade, foram confeccionados crachás de identificação e sua entrada ocorreu mediante “Carta de Apresentação, fornecidos pela Semecti. O colaborador recebeu também um kit contendo as orientações para observação e cópias de questionários descritivos.

5.1. Reuniões de alinhamento entre as equipes

Durante as reuniões de alinhamento entre as equipes, os Estagiários participaram de um momento formativo, com os técnicos, que explicaram a metodologia do Questionário de Observação, bem como, os cuidados para sua aplicação, orientações de preenchimento durante a permanência na unidade escolar e o registro dos comportamentos observados.

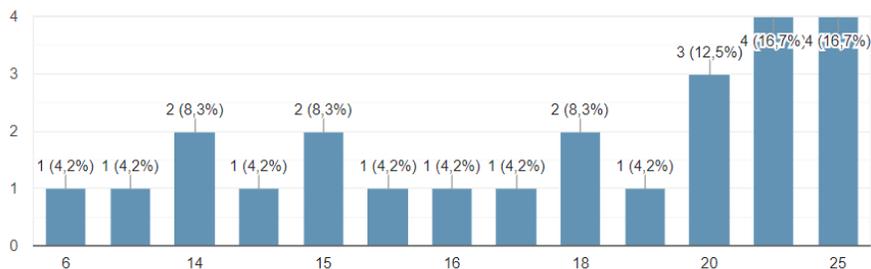
Os dados foram coletados em dois formatos, sendo um questionário descritivo com detalhamento das ações, atividades ou interação e um formulário online para quantificação dos dados coletados.

Exemplo, questionário descritivo:

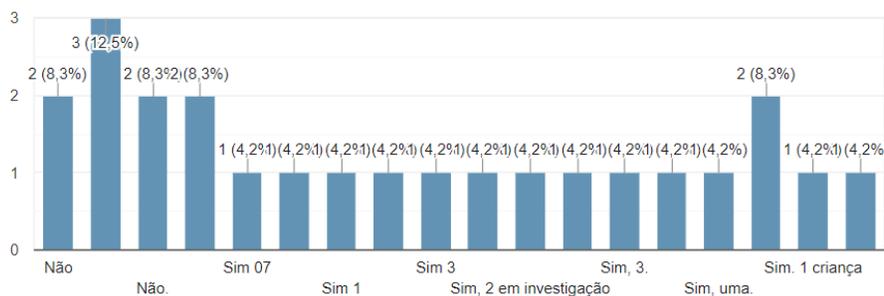
HORÁRIOS	COMPORTAMENTOS OBSERVADOS	ATMIDADE E/OU INTERAÇÃO
7h00 - 7h15	<i>Recepção das crianças. Sala de referência organizada com quatro cantos de atividades diversificados. Professora acolhe as crianças e as deixa à vontade para escolher o que fazer. A cada criança que chega pergunta se está bem e orienta que escolha um canto para brincar nesse momento.</i>	- Brincadeira livre. - Estratégias de acolhimento afetivo às crianças
7h30 - 7h43	<i>Hora do lanche/Refeitório. A turma cantou a música da hora da merenda. A professora não reforçou a necessidade de lavar as mãos antes do lanche. Algumas crianças fizeram isso, outras não.</i>	- Experiências expressivas e criativas por meio de teatro, dança e/ou música - Práticas de lavagem das mãos - Práticas sociais de alimentação e nutrição.
7h44 - 8h07	<i>Roda de conversa. A professora perguntou como foi o fim de semana das crianças. Além disso, retomou com as tarefas que precisavam ser terminadas, especialmente o álbum de fotografias do passeio realizado pela turma.</i>	- Práticas de oralidade. - Práticas sociais com a leitura e a escrita.

4.2. Gráficos do Roteiro de Observação Amostral

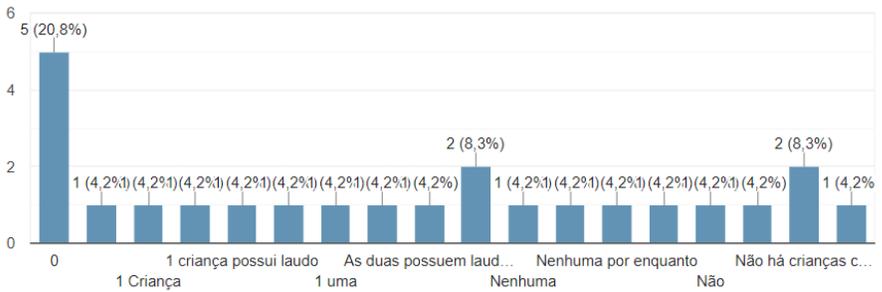
INFORMAÇÕES BÁSICAS DA CLASSE



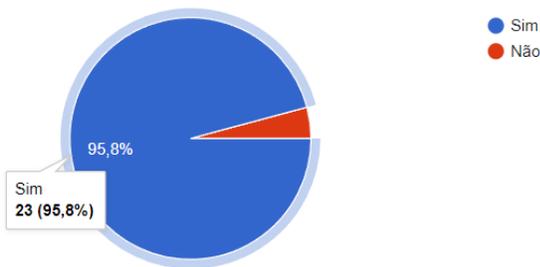
Há crianças com deficiência na turma? Se sim, quantas?



Das crianças com deficiência, quantas possuem laudo?



O professor titular da turma está presente?

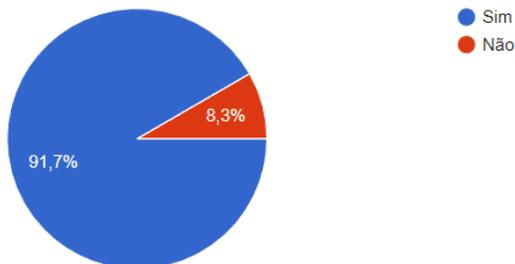


QUESTIONÁRIO PARA OBSERVAÇÃO

AMBIENTE

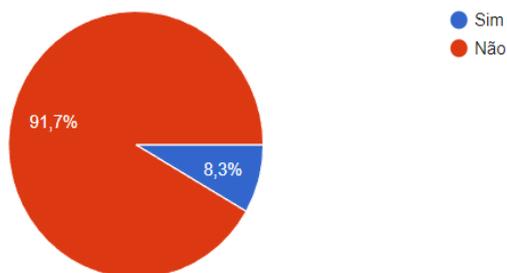
As salas são claras, limpas e ventiladas?

24 respostas



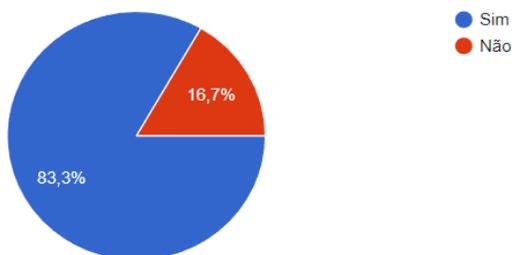
Há produtos potencialmente perigosos ao alcance das crianças?

24 respostas



A unidade educacional possui exposição dos trabalhos realizados pelas crianças?

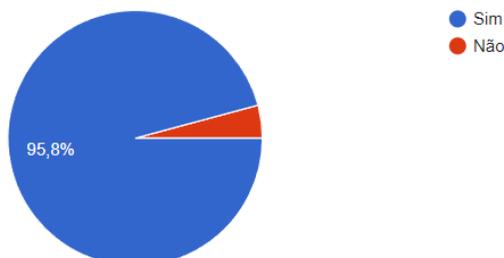
24 respostas



SAÚDE, HIGIENE E ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL

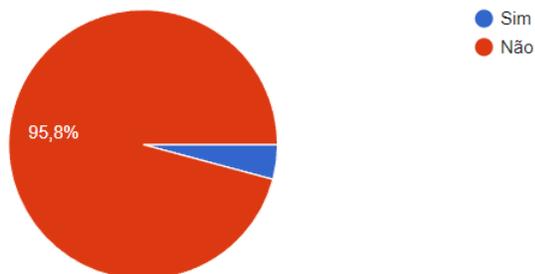
As crianças têm acesso a banheiros limpos e em bom funcionamento?

24 respostas



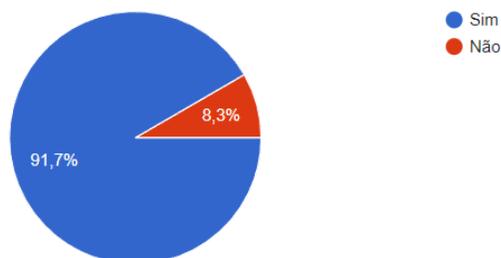
O cuidado com a higiene impede a criança de brincar e se divertir?

24 respostas



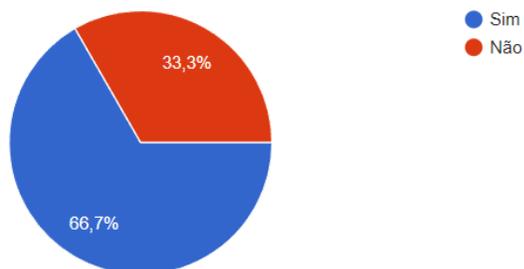
As crianças têm acesso a um ambiente tranquilo e agradável para suas refeições?

24 respostas



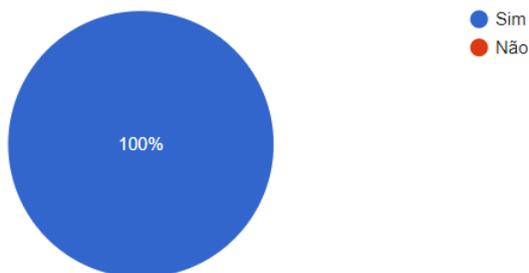
Há oferta de alimentos apropriados para crianças de diferentes idades?

24 respostas



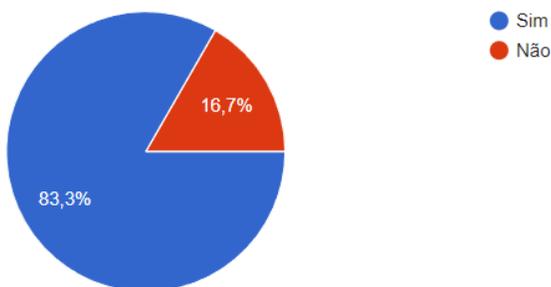
A U.E. procura diversificar a alimentação das crianças, educando - as para uma dieta equilibrada e variada?

24 respostas



Os brinquedos são guardados de forma organizada e no lugar apropriado?

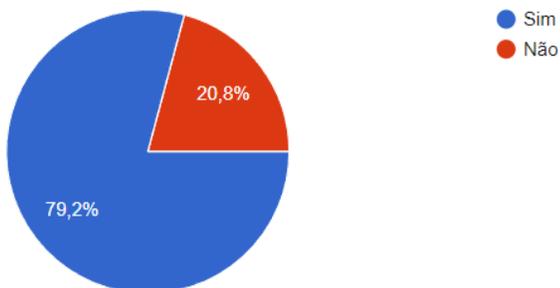
24 respostas



BRINCADEIRAS

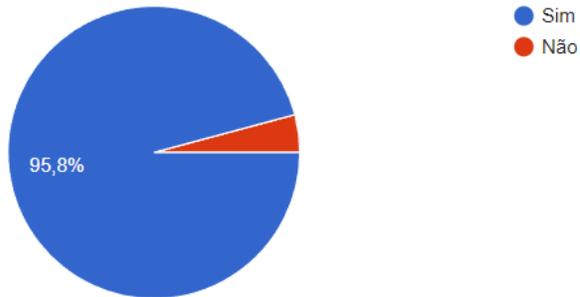
Os brinquedos estão disponíveis em uma altura acessível às crianças?

24 respostas



Os adultos também propõem brincadeiras às crianças?

24 respostas



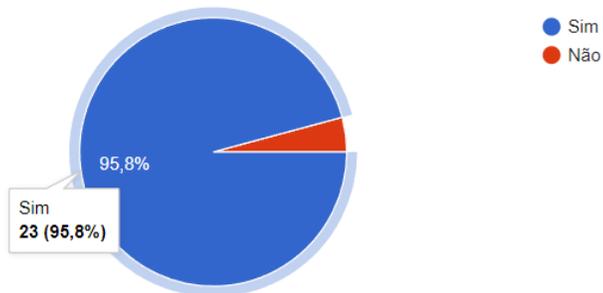
A U.E possui espaços externos?

24 respostas



O professor valoriza brincadeiras infantis e propicia a participação nas mesmas sempre que as crianças pedem?

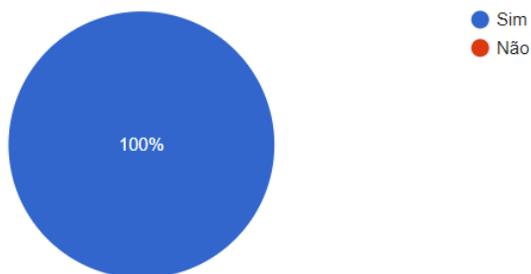
24 respostas



ATENÇÃO

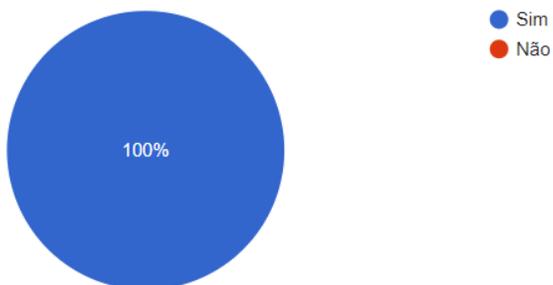
Os adultos chamam as crianças por seu nome?

24 respostas



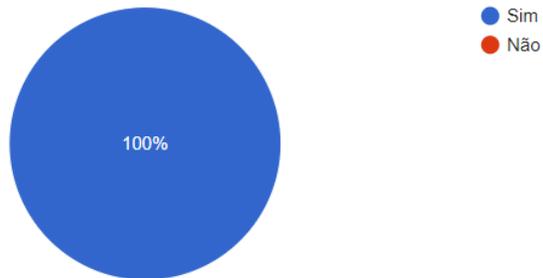
Os profissionais procuram compreender os anseios das crianças?

24 respostas



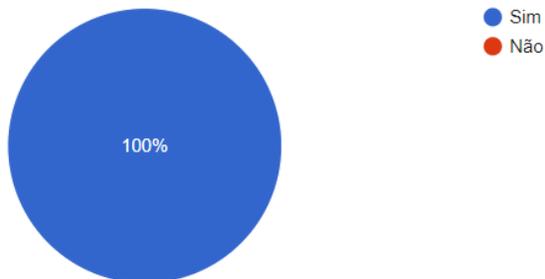
Durante os momentos de higienização das crianças, os adultos são respeitosos?

24 respostas



Os adultos respeitam as preferências individuais das crianças por alimentos?

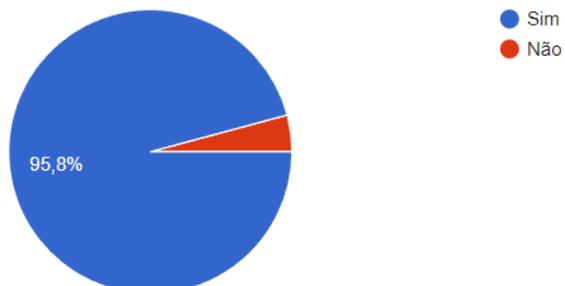
24 respostas



EXPRESSÃO DE SENTIMENTOS

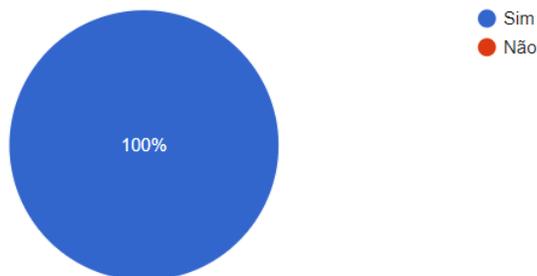
Os adultos procuram ensinar as crianças como expressar e lidar com seus sentimentos e impulsos?

24 respostas



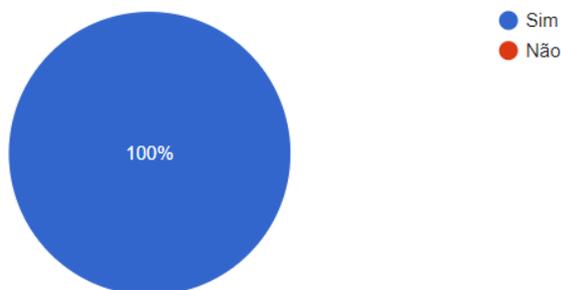
Os adultos procuram sempre enfrentar as reações emocionais das crianças com carinho e compreensão?

24 respostas



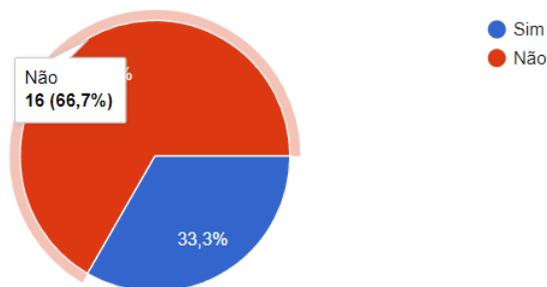
O professor ajuda as crianças a desenvolver sua autonomia?

24 respostas



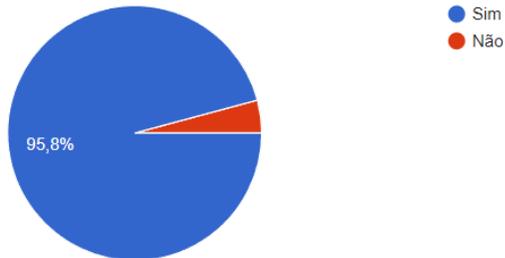
Há conversas com as crianças sobre suas experiências em casa e no bairro?

24 respostas



As crianças expressam seus sentimentos por meio de brincadeiras, desenhos e dramatizações?

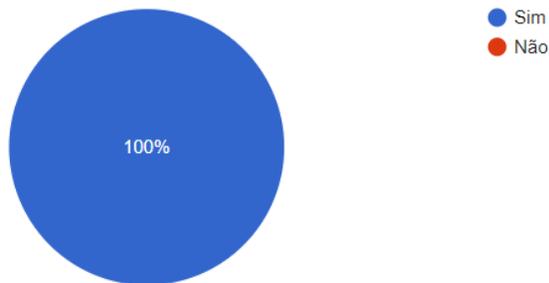
24 respostas



PROTEÇÃO E AFETO

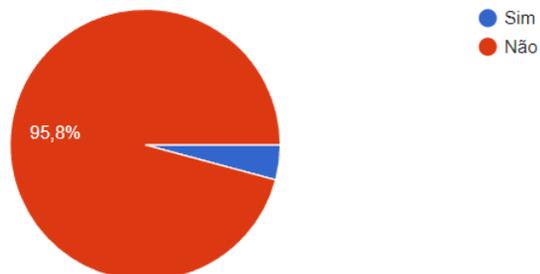
As crianças encontram conforto e apoio nos adultos sempre que precisam?

24 respostas



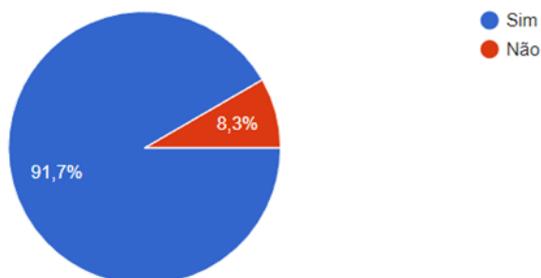
As atividades das crianças são interrompidas bruscamente?

24 respostas



Os adultos evitam comentar assuntos relacionados com as crianças e seus familiares na presença delas?

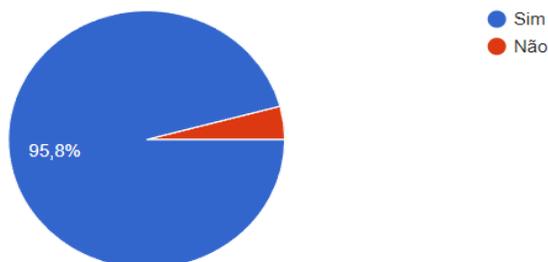
24 respostas



IDENTIDADE CULTURAL, RACIAL E RELIGIOSA

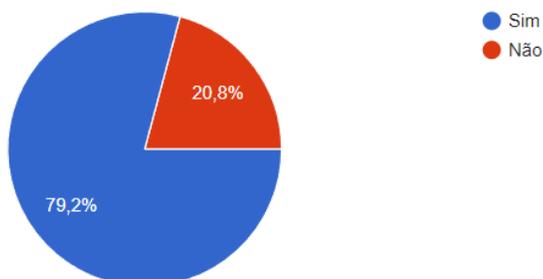
Meninos e meninas têm os mesmos direitos e deveres?

24 respostas



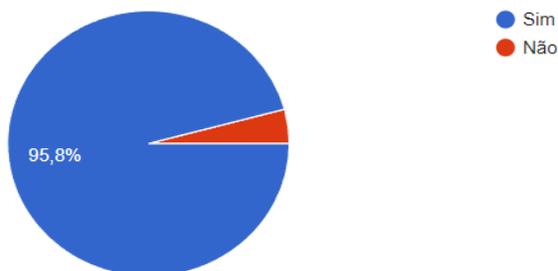
As crianças aprendem a gostar de seu corpo e de sua aparência?

24 respostas



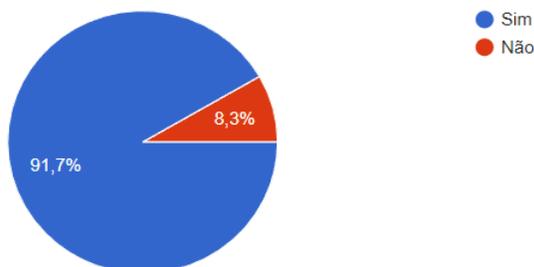
O professor respeita crenças e costumes religiosos diversos?

24 respostas



A U.E. é um espaço de criação e expressão cultural das crianças, das famílias e da comunidade?

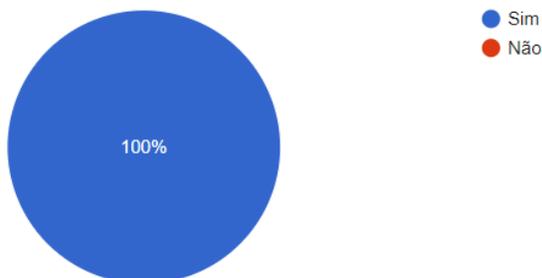
24 respostas



APRENDIZAGENS, CURIOSIDADE E IMAGINAÇÃO

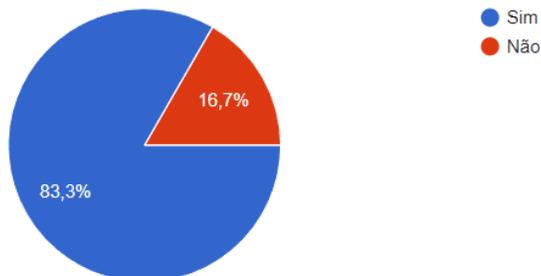
As crianças se expressam livremente durante as propostas de experiências ofertadas?

24 respostas



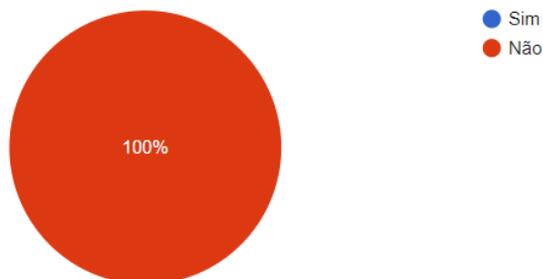
Durante o período observado, as crianças vivenciaram momentos relacionados à representação artística? (Ex.: Música, dança, teatro entre outros).

24 respostas



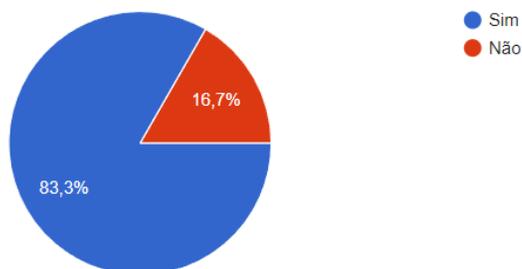
As crianças assistem televisão por longo período?

24 respostas



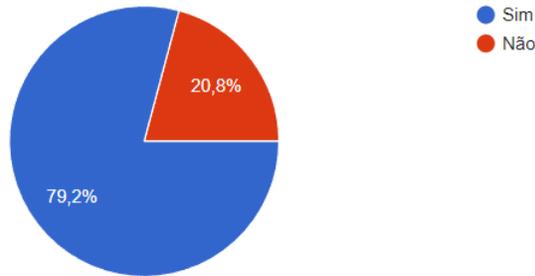
Foram oportunizadas as crianças experiências que contemplassem a exploração de quantidades e relações numéricas como, por exemplo, contar oralmente objetos, pessoas, livros, etc...?

24 respostas



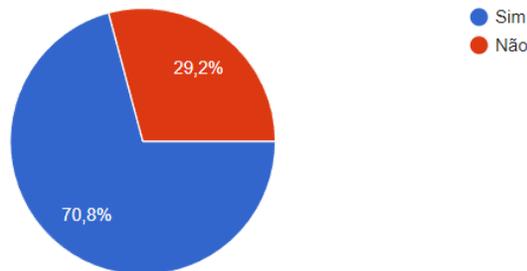
Foi proposto às crianças a contação de histórias e a exploração dos elementos textuais como, por exemplo: imagens, personagens, etc...?

24 respostas



As crianças manusearam diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos, escrevendo mesmo que de forma não convencional?

24 respostas



6. Considerações finais

A pesquisa de Diagnóstico sobre a Qualidade da Educação Infantil procurou avaliar apenas um número amostral de escolas, com o objetivo inicial de levantar dados sobre oito dimensões: ambiente escolar, saúde, higiene e alimentação saudável, brincadeiras, atenção do adulto com a criança, expressão de sentimentos, proteção e afeto, identidade cultural, racial e religiosa.

A visita do Estagiário, ocorreu em apenas um dia, em cada uma das 24 unidades escolares, mas suas impressões foram essenciais para registrarmos pontos de alerta que pedem nossa atenção para a Primeira Infância.

Na dimensão ambiente escolar, podemos considerar que precisamos adequar a infraestrutura de algumas unidades no que diz respeito a iluminação, organização dos espaços para garantir a segurança na circulação das crianças

entre os ambientes e inadequações quanto a acessibilidade e ausência de área externa para lazer.

As observações sobre saúde, higiene e alimentação saudável, nos remete a organizar os espaços destinados a alimentação e orientar as equipes quanto a utilização adequada dos ambientes para que as crianças possam se concentrar nos momentos de alimentação, desenvolvendo sua autonomia e sua compreensão sobre os horários de lazer e brincadeira livre.

Com relação as brincadeiras, há relatos de ausências de brinquedos estruturados e não estruturados e a pouca oferta, não está acessível ao alcance da criança ou ainda, não oferece a qualidade apropriada ao uso e faixa etária.

Na dimensão atenção do adulto com a criança, não há observações negativas ou pontos de alerta.

Em expressão de sentimentos, notamos que não há na rotina do professor, o hábito de oportunizar momentos para a roda de conversa sobre o convívio familiar, desejos, emoções, entre outros assuntos de interesse da criança dentro e fora da escola. As ações são sempre pré-determinadas pelos adultos e o protagonismo da criança está sendo deixado para segundo plano ou não está sendo relevante no contexto analisado.

Questões relacionadas a proteção e afeto, nos traz a informação de que o professor faz interrupções das tarefas, não deixando a criança concluir seu raciocínio, não respeitando o tempo da criança. As ações são mecânicas e pautadas na dinâmica e tempo do adulto.

Ações que evidenciam a identidade cultural, racial e religiosa, apontaram características replicadas pelas famílias sobre o papel do menino e da menina no ambiente familiar. E não há evidências de que o professor aborde essas questões em seu Plano de Aula.

No eixo aprendizagens, curiosidade e imaginação, durante o período observado não foi registrado o trabalho com expressões musicais, leitura, contato com a cultura escrita e relações de números e quantidades. As aulas foram pautadas em brincadeiras livres e sem intencionalidade pedagógica.

Os relatos nos trazem a conclusão de que a equipe de formação da Semecti necessita elaborar estratégias formativas com foco em: oportunizar aprendizagens significativas e plurais, promover exploração dos espaços em contextos ambientalizados e planejados, mobilizar as equipes na pesquisa de materiais não estruturados e disponibilizar recursos para equipar as unidades escolares com materiais pedagógicos e brinquedos estruturados a fim de ampliar as possibilidades de atividades e práticas educacionais diferenciadas e inovadoras.

Referências

- BIS – Boletim do Instituto Saúde – 2015. Estratégias para Alcançar o Desenvolvimento Infantil Integral – São Paulo. “Experiência do Primeira Infância Melhor no Rio Grande do Sul” e “O Primeira Infância Melhor como Modelo de Acolhimento na Atenção Básica de Saúde”.
- BOWLBY, J. Apego e perda: a natureza do vínculo. São Paulo: Martins Fontes. 1969/1990. v. 1.
- BRUNER, J. Cultura e educação. São Paulo: Edições, 2008.
- PIAGET, J. Seis estudos de psicologia. Rio de Janeiro: Forense, 1999.
- RIO GRANDE DO SUL. Lei estadual nº 12.544/2006, de 3 de julho de 2006. Institui o Programa Primeira Infância Melhor – PIM – e dá outras Providências. Porto Alegre, RS: Ministério Público, 2006. .
- Lei estadual nº 14.594/2014, de 28 de agosto de 2014. Introduce modificações na Lei Estadual nº 12.544. Institui o Programa Primeira Infância Melhor e dá outras Providências.
- Diário Oficial, Porto Alegre, RS, 9 set. 2014. n. 173. SCHNEIDER, A.; RAMIRES, V. R. Primeira Infância Melhor: uma inovação em política pública. Brasília:
- Unesco, Secretaria da Saúde do Estado do Rio Grande do Sul, 2007. VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. Lisboa: Edições Antídoto, 1979.
- WINNICOTT, D. W. Textos selecionados: da pediatria à psicanálise. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1998.

CAPÍTULO 8

CONCEITUANDO CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE FERRAZ DE VASCONCELOS, COMO SUJEITOS SOB A PERSPECTIVA PSICANALÍTICA – UMA REVISÃO LITERÁRIA

Renata de Lima Santos¹

Introdução

Realizar uma revisão literária sobre assuntos anteriormente publicados, pode-se tornar um verdadeiro desafio, principalmente quando existem poucos materiais publicados ou nenhum. E ainda mais escasso quando aliado a uma cidade, e como a rede concebe a infância e as crianças. A cidade de Ferraz de Vasconcelos, onde ocorre a pesquisa, é relativamente jovem, tendo apenas 67 anos, e iniciado o processo de construção e municipalização das escolas a partir da década de 90. Localizada no Estado de São Paulo, sendo um dos trinta e nove municípios da Grande São Paulo (IBGE, 1957). Atualmente o município atende crianças da Educação Básica que compreende a Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais, Finais e Educação de Jovens e Adultos. O Estado atende o Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, e a iniciativa privada, atende todos dos segmentos desde a Educação Infantil, até o Ensino Superior.

A cidade tem se engajado cada ano mais em aprimorar e expandir o setor educacional, segundo as diretrizes das Políticas Públicas vigentes, que tem como prioridade o atendimento a crianças do município de forma integral e em sua totalidade, porém ainda falta um longo caminho a ser percorrido. (FERRAZ DE VASCONCELOS, 2021)

Trazendo a essa cidade, discussões voltadas ao aprimoramento das escolas públicas, soma-se a BNCC (BRASIL, 2018), que tem por principal objetivo ser uma base para composição curricular dos estados e municípios do Brasil.

Dessa forma, é possível trazer ao contexto da cidade e formações realizadas de forma inicial e continuada trazendo um olhar para o desenvolvimento das

¹ Universidade Ibirapuera. renata.sp@gmail.com.

crianças da educação infantil da rede, trazendo autores renomados no campo da Psicanálise para dialogar com estas etapas em específica na modalidade pesquisada.

Método

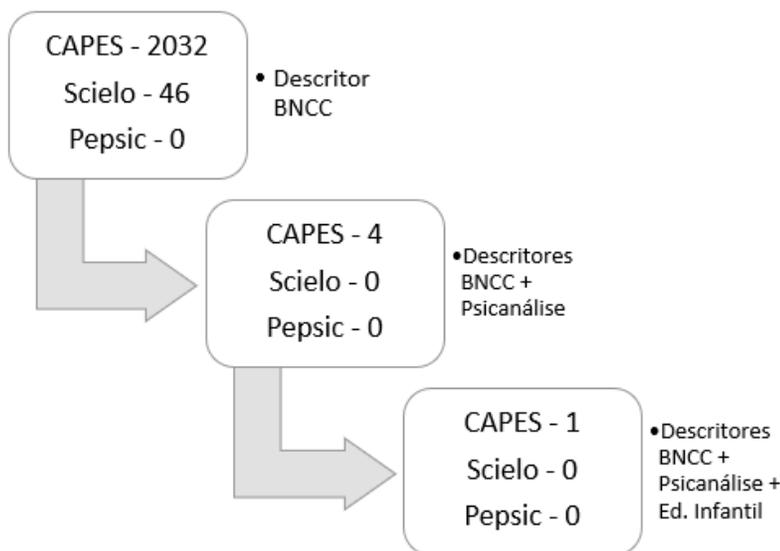
Ao propor uma revisão bibliográfica, utilizando o descritor BNCC no periódico Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), houve como resultado 2.032 resultados obtidos. No periódico Scielo, foram obtidos 46 trabalhos publicados. E, no periódico Pepsic, nenhum resultado foi encontrado.

Ao acrescentar o descritor Psicanálise, junto a BNCC, ocorre um refinamento na pesquisa e é obtido com resultado 4 trabalhos publicados na CAPES, e nenhum resultado nos periódicos Scielo e Pepsic.

Dentro dos 4 resultados obtidos na CAPES, foi acrescido o descritor Educação Infantil, que é a modalidade alvo deste artigo, e foi constatado que apenas 1 trabalho foi publicado com os três descritores. Tal trabalho tem como alvo os bebês de cidades específicas do Rio de Janeiro, e a caracterização de quem são esses sujeitos, políticas públicas existentes e o atendimento a esses Sujeitos no contexto escolar. Esta dissertação, **“Quem são e onde estão os bebês?” Conceito, políticas e atendimento na Baixada Fluminense**, objetiva compreender o bebê como categoria social, através da análise da sua condição, situação e lugar. Tem como campo de pesquisa a Baixada Fluminense, região localizada no Estado do Rio de Janeiro. A pesquisa pretende conhecer: o bebê, numa perspectiva conceitual, na sua condição de sujeito e pessoa, a partir do processo de subjetivação, situando o num percurso histórico de atendimento à infância no Brasil, na produção acadêmica e nas políticas, tendo como referencial teórico-metodológico alguns princípios de Lacan, Winnicott, Pikler, Arendt e Foucault; sua situação, a partir do atendimento educacional oferecido às crianças menores de um ano por quatro municípios da Baixada Fluminense-Guapimirim, Itaguaí, Japeri, e Mesquita; e seu lugar nas políticas para Educação Infantil, através de reflexões sobre a identidade e visibilidade dos bebês, em diálogo com a Filosofia, Pediatria, Psicanálise, Ciência Política e Direito, como campos de conhecimento. Os instrumentos utilizados para o levantamento de dados foram questionário e entrevista, aplicados aos representantes das secretarias municipais de educação. O atendimento educacional dos bebês menores de um ano é um direito não efetivado pela maior parte dos municípios da Baixada Fluminense, e pode ser analisado sob três aspectos: a falta de prioridade, a indefinição sobre a idade inicial para o atendimento na creche, e os critérios para o acesso- o que torna o atendimento aos bebês discricionário. A relevância desta pesquisa está na contribuição desta como parâmetro para elaboração de políticas públicas para esta faixa etária. (ARRUDA, 2019)

É possível verificar resultados das publicações obtidas na imagem abaixo:

Diagrama Revisão Bibliográfica 1:

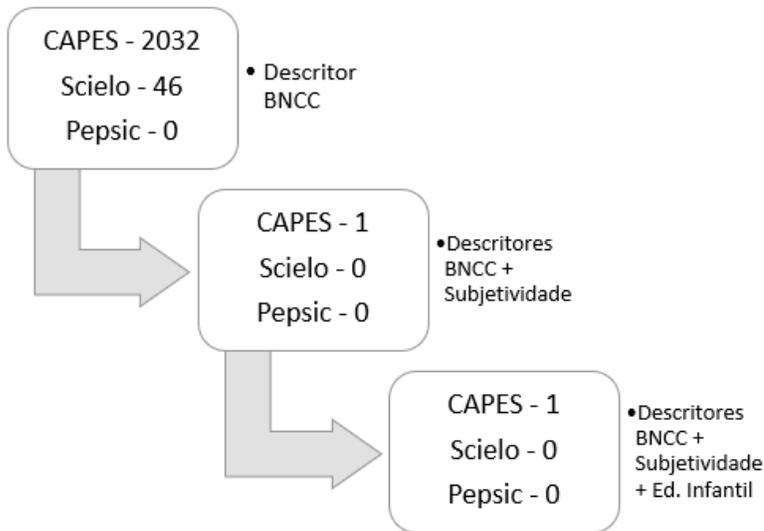


Fonte: a autora

Ao sintetizar as informações dos descritores e resultados obtidos numa tabela, é possível observar o quanto é escasso a quantidade de pesquisa que relaciona educação infantil, psicanálise/subjetividade e BNCC. Porém, quando realizamos a pesquisa excluindo o descritor BNCC, obtemos com resultados 107 trabalhos publicados na CAPES, sendo estes 83 dissertações e 24 teses, 5 artigos publicados na Scielo e 09 trabalhos divulgados na Pepsic. O aumento de trabalhos divulgados nessas plataformas quando o descritor BNCC é retirado, pode ser justificado pelo fato de que o referido documento foi publicado de forma oficial no ano de 2018, apenas 5 anos antes da elaboração do presente artigo.

Quando a pesquisa é refeita substituindo a palavra psicanálise por subjetividade, os resultados são muito parecidos, sendo encontrado apenas uma tese de doutorado que aborda a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Diagrama Revisão Bibliográfica 2:



Fonte: a autora

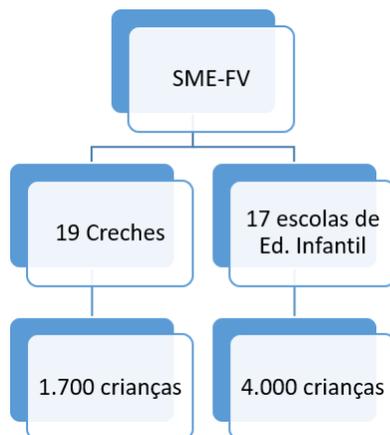
A pesquisa e tese de doutorado, encontrada nessa nova pesquisa, investigou **A construção da Base Nacional Comum Curricular - BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**. Através da abordagem do ciclo de políticas de Bowe, Ball e Gold analisou, no contexto de influência, como atuaram os principais agentes e agências envolvidos na construção da BNCC; no contexto da produção de texto analisou o impacto que tiveram fundações privadas, organismos internacionais e avaliações em larga escala na definição de conhecimentos escolares, assim como as disputas epistemológicas específicas das diferentes áreas do conhecimento. O referencial teórico adotado para a análise da construção da política curricular foi a obra de Michael Apple e de Ivor Goodson. Já para a análise da definição dos conhecimentos escolares foram utilizados os conceitos de tradição seletiva de Williams e conhecimento poderoso citado por Young. Os dados indicaram que a primeira e segunda versões da BNCC contaram com ampla participação popular e foram fortemente determinadas pela equipe de 132 assessores e especialistas. Após o golpe parlamentar sofrido pela Presidenta Dilma Rousseff, o Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime passaram a ter um protagonismo maior nas definições da BNCC. As fundações privadas parecem ter um poder de influência muito maior junto ao Consed e à Undime - implementadores das políticas educacionais - do que junto ao Ministério da Educação - MEC. As avaliações em larga escala não influenciaram o conteúdo da BNCC, mas aceleraram sua feitura devido aos maus

resultados apresentados nas mesmas. (CORTINAZ, 2019)

Novamente pode-se observar a escassez de produções com a referida temática, envolvendo currículo atual da educação infantil. A BNCC (BRASIL, 2018), em particular capítulo que abrange toda a educação infantil e sua totalidade, discute de forma explícita acerca de competências a serem contempladas, dentro de cinco Campos de Experiências e 6 Direitos de Aprendizagens a serem garantidos, estimulando as diversas habilidades predefinidas no documento, a partir daí é possível visualizar as potencialidades de desenvolvimento das diversas subjetividades dos Sujeitos participantes do processo de ensino-aprendizagem pertencentes a modalidade da educação infantil.

O Sujeitos (discentes) que sofrerão o impacto direto da implementação do currículo em sala de aula, pertencem a rede municipal de Ferraz de Vasconcelos que administra atualmente 44 escolas em sua totalidade, mas como modalidades que além da educação infantil, abrangem também os anos iniciais e finais do ensino fundamental, e educação de jovens e adultos. (FERRAZ DE VASCONCELOS, 2017). Dando continuidade a caracterização das escolas, 19 são creches, que atendem bebês e crianças bem pequenas com aproximadamente 1700 crianças matriculadas, e 17 escolas de educação infantil, que atendem aproximadamente 4000 alunos nessa modalidade conforme o quadro abaixo:

Quadro: Educação Infantil Secretária da Educação (SME) – Ferraz de Vasconcelos (FV)



Fonte: FERRAZ DE VASCONCELOS, 2017

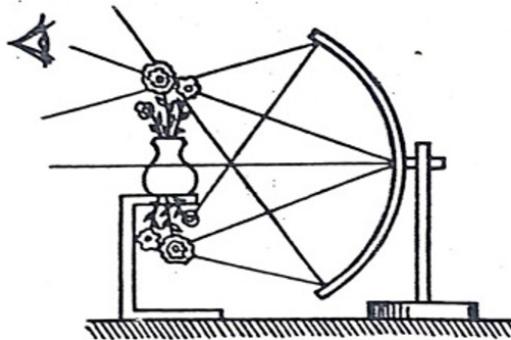
Contextualizando a Rede, Educação Infantil, Freud e Lacan

Ao observar as 19 escolas que atendem os bebês e crianças bem pequenas, é possível relacionar as duas fases de desenvolvimento, segundo Freud (1984), são as Chamadas Fase Oral, que compreende do 0 a 1 ano, que se aplica

exclusivamente aos bebês, e que na BNCC (2018) é agrupada entre 0 e 1 ano e 6 meses, e Fase Anal, que tem como objeto crianças de 1 a 3 anos, e definição de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, de acordo com a BNCC, compreendendo todo o público alvo das creches. Freud afirma que a criança vê esta fase como uma forma de se orgulhar das suas “criações”, o que levaria à personalidade “anal expulsiva”. A criança poderia também propositalmente reter seu sistema digestivo como forma de confrontar os pais, o que levaria à personalidade “anal retentiva”. Esta fase tem duração de um a dois anos. (FREUD,1984)

Em contrapartida, Lacan (1998), não segmenta as etapas de desenvolvimento, mas se apoia na teoria de que esse desenvolvimento ocorre de acordo com interações que ocorrem com o Outro, dentro do contexto da infância, essas interações se dão principalmente com a mãe. Posteriormente essas conexões com o Outro pode se estender a pessoas que não fazem parte especificamente contexto familiar, ampliando a rede de interação e aprendizagem. Apresenta também a teoria do Estádio do espelho que consiste no instante mental onde a criança capta a percepção sobre sua unidade corpórea. Por meio de uma identificação com a imagem refletida no espelho e de outra pessoa, entende que ela também é unidade. Assim, cria mecanismos para compreender e avaliar que também possui imagem e identidade, reforçando a teoria do espelho para exemplificar, fazendo uso de matemas. (LACAN, 1998)

Estádio do Espelho: Lacan



A experiência do buquê invertido

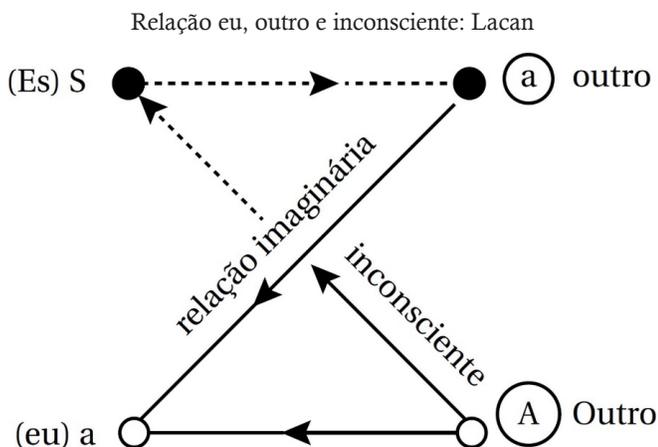
Fonte: LACAN, [1953-1954] 1986, p. 94.

O matema é – literalmente, no sentido em que Lacan propôs o literal – uma outra língua para os lacanianos. A simbologia definida para retratar a teoria do espelho, auxilia na compreensão onde basicamente, se mostra como o momento onde a criança finalmente percebe e entende sua imagem no espelho.

Inicialmente, aquilo se trata de um desconhecido, algo que é compreendido como o contrário posteriormente. Mesmo sendo tão pequena, ela acaba por perceber que se trata dela mesma, refletida no espelho, daí surgem as primeiras concepções sobre si e sobre o Outro. Essa constatação da criança sobre o próprio corpo ocorre até 1 ano e meio.

Em relação as 17 escolas que atendem especificamente as crianças pequenas, é possível apontar que segundo Freud, dos 3 aos 5 anos a criança passa pela fase fálica, tal fase, pode ser observada entre os 4 e 5 anos e 11 meses, se analisada sob a perspectiva da Base Nacional Curricular Comum. A fase fálica é a mais decisiva para o desenvolvimento sexual na vida de uma criança. Ela se concentra prioritariamente nos órgãos genitais - ou na falta deles, se a criança for do sexo feminino – também abrange os complexos de Édipo ou Electra (FREUD, 1996). Para um homem, a energia sexual é canalizada no amor por sua mãe, levando a sentimentos contra o pai. Geralmente, no entanto, o menino aprenderá a se identificar com o pai, em termos de órgãos genitais correspondentes, reprimindo assim o complexo de Édipo. Por outro lado, o complexo de Electra, embora Freud não tenha sido tão claro assim, principalmente diz respeito ao mesmo fenômeno, porém invertido, para as meninas. Esta fase dura de três a quatro anos. (FREUD, 1996). Ainda dentro do contexto das crianças pequenas, é possível observar o início do período de latência, que tem início entre 5 anos e se encaminha até a puberdade. Freud (1984) afirma que o período de latência no desenvolvimento da criança não é um período psicosexual, mas sim uma fase de desejos inconscientes reprimidos. Neste período, a criança já superou o complexo da fase fálica e, embora desejos e impulsos sexuais possam ainda existir, eles são expressos de forma assexuada em atividades como amizades, estudos ou esportes, até o começo da puberdade.

Nesse ínterim, Lacan mantém seu pensamento de que a constituição do Sujeito ocorre na troca com o Outro, e afirma que esse Sujeito é constituído de consciente e inconsciente. Nesse esquema, Lacan organiza uma estrutura formada por quatro elementos, sendo S o sujeito, a' o outro semelhante, a o eu imaginizado e A o Outro. Em seu princípio, a relação entre S e A iria no sentido de apontar o recebimento da mensagem do Outro na forma de uma palavra inconsciente que, como bem aponta o esquema, é barrado fundamentalmente pela relação imaginária de um indivíduo ao outro. (LACAN, 1995)



De acordo com imagem acima, o sujeito como parte integrante do discurso do Outro é engajado na formação de seu próprio inconsciente. É justamente esse seu engajamento que é representado através de seu repuxo pelos lugares que o esquema comporta. Duas consequências podem ser consideradas decorrentes dessa leitura do esquema, a primeira é que a criação do valor depende da relação entre sujeito e alteridade e a segunda é de que o âmbito dos fenômenos afetivos deve ser demarcado precisamente nesses processos de interação, nos quais os efeitos de linguagem devem ser destacados. (LACAN, 1995)

Resultados

Como resultado desta revisão bibliográfica, pode-se perceber a escassez em pesquisas, artigos, teses e dissertações, com a temática BNCC, psicanálise/ subjetividade e educação infantil. Tal constatação pode ser observada, pois a psicanálise gera impressão analítica do sujeito, e não possui espaço disponível no contexto escolar. E dessa forma, ao observar estruturas e políticas públicas de cidades específicas, e possível perceber a ausência de discussões sobre psicanálise e psicanalistas nas redes de ensino, principalmente nas formações continuadas. Em Ferraz de Vasconcelos, as discussões referentes as etapas de desenvolvimento de constituição do sujeito, são restritas ao básico, para não dizer ao mínimo. Ainda falta espaço e disponibilidade para que ela seja utilizada como recurso de discussão, e apoio dentro das unidades escolares. Mas que essa ação ocorra, é necessário realizar e organizar a estrutura das redes e promover ações a partir das formações continuadas dentro e fora das escolas, propiciando espaços de diálogos e escuta, respeitando sempre a subjetividade de cada um dos participantes do contexto escolar e suas diversas problemáticas.

Referências

- ARRUDA, Glacione Ribeiro da Silva. “**Quem são e onde estão os Bebês?**” Conceito, Políticas e atendimentos na Baixada Fluminense. 2019. 179 pag. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – Instituto de Educação/ Instituto Multidisciplinar – Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Seropédica, RJ, 2019
- CORTINAZ, Tiago. A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. 2019. 116 pag. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, RS, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018c.
- IBGE, FERREIRA, Jurandyr Pires ((Orient.)). *Enciclopédia dos municípios brasileiros*. Rio de Janeiro: IBGE, 1957. 28 v, p. 313. Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv27295_28.pdf. Acesso em: mar. 2021.
- FREUD, S. Resumo das Obras Completas. Rio de Janeiro. São Paulo. Livraria Atheneu, 1984
- FREUD, S. (1996). A dissolução do complexo de Édipo. In S. Freud, Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud (J. Salomão, trad., Vol. 19, pp. 189-199). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1924)
- LACAN, J. O sujeito e o outro (I): A alienação (1964a). In: _____. O seminário: livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. 2. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998.
- LACAN, J. (1998). O estádio do espelho como formador da função do eu tal como nos é revelada na experiência psicanalítica. In J. Lacan. Escritos. (pp. 96-103). Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1949).
- LACAN, J. (1999). O Seminário, livro 5: as formações do inconsciente. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trabalho original proferido em 1958)
- LACAN, J. (1995). O seminário: Livro 4: A relação de objeto Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1956-1957).

CAPÍTULO 9

BIBLIOTERAPIA: UM INSTRUMENTO DE AUTORREGULAÇÃO EMOCIONAL

Gilson Roberto Alves Cavalcant¹

Patrícia Regina Penna Soares²

Introdução

O equilíbrio das emoções é fundamental para o ser humano e precisa estar presente em toda a sua vida. As emoções aproximam as pessoas, favorecem a criação de laços, trazem alegria e podem também afastar e sinalizar situações de risco que geram tristeza. Na prática, as emoções atuam de duas formas, visto que agem como sinais de alerta ou permitem momentos de relaxamento. As expressões emocionais são cruciais para o desenvolvimento e regulação das emoções, das relações interpessoais do sujeito. Portanto, o desequilíbrio é um sinal de alerta de que as emoções e a psiquê precisam de ajuda, podem ter adoecido expondo comportamentos e sensações físicas alterados (FREITAS, 2020).

Na maioria das pessoas portadoras de transtornos emocionais tendem a buscar no isolamento uma fuga para as emoções, por apresentar constantes oscilações de humor, a depressão se torna uma realidade, algumas passam a não enxergar um sentido para viver, quando isso acontece se tornam potenciais vítimas de suicídio.

Os transtornos emocionais devem ser levados a sério, pois como se não bastassem todos esses problemas citados anteriormente, pessoas que sofrem com transtornos emocionais também enfrentam outra problemática, que é o preconceito. Por isso travam duas lutas: uma luta contra a doença e outra contra o preconceito.

Aliás, no que se refere ao preconceito, vale frisar a intolerância por parte da sociedade que muitas vezes rotula os sintomas dos transtornos emocionais como: “preguiça”, “frescura”, “falta de ter o que fazer”. Estes julgamentos tendem a ampliar fragilidade, provocando a tentativa de suicídio, que pode ser

1 Mestrando em Educação pela UNIB.

2 Mestranda em Educação pela UNIB.

compreendido como um pedido de socorro.

No entanto, muitas pessoas, por medo de serem rotuladas, optam por não buscar ajuda e apenas procuram um tratamento adequado quando o quadro clínico está extremamente avançado ou até serem socorridos por alguém próximo. Vale frisar que um diagnóstico tardio pode resultar em um tratamento longo e difícil, podendo deixar sequelas por toda vida e muitas vezes irreversíveis. Portanto, o reconhecimento da real necessidade de buscar ajuda com tratamentos o mais prematuro possível é a atitude mais assertiva, com maior possibilidade de recuperação precoce (FREITAS, 2020).

Na atualidade, é muito comum as pessoas apresentarem alterações emocionais por inúmeros motivos, por exemplo: condições de trabalho, estilo de vida, desemprego, luto, doença na família, fatores genéticos, entre outros motivos. Entretanto, após receber o diagnóstico de portador de transtorno emocional, geralmente, o paciente é submetido a uma intervenção medicamentosa.

No entanto, existem outras formas de tratamento que podem auxiliar as pessoas com diagnósticos de transtornos emocionais. Silva (2021) afirma que a Biblioterapia consiste em um método terapêutico que emprega a leitura como ferramenta de intervenção que pode ser ministrada de forma individual ou em grupo. Esta modalidade de intervenção é indicada para todas as pessoas, sobretudo, àquelas que estejam psíquica e organicamente enfermas.

Caldin (2001) corrobora a informação acima, ao postular que a Biblioterapia é uma opção preventiva e de tratamento para uma regulação emocional que proporciona saúde mental.

Orsini (1982), por sua vez, afirma que a Biblioterapia pode ser considerada uma ótima ferramenta de intervenção, visto que consiste em uma técnica especialmente empregada para fins de diagnósticos, tratamento e prevenção de moléstias e de problemas pessoais, capaz de tratar problemas de ordem intelectual, social, emocional e comportamental. Em outros termos, por meio do diálogo e da reflexão a Biblioterapia pode: 1) auxiliar na mudança de comportamento; 2) reforçar padrões sociais desejáveis; 3) proporcionar desenvolvimento emocional, e 4) promover o autoconhecimento.

Em consonância com a informação acima, Caldin (2001) assevera que a Biblioterapia pode ser reconhecida como tratamento alternativo que contribui de forma positiva no tratamento de pessoas portadoras de diagnóstico de transtorno emocional, sobretudo, porque promove a calma interior, refrigério da alma, senso de pertencimento a um grupo, um novo olhar interno de acolhimento e, principalmente, reflexivo para consigo mesmo, por isso é necessário compreender a importância do ato de ler.

A importância do ato de ler

Paulo Freire (1981) afirma que o ato de ler é muito maior do que a leitura fria e técnica, visto que a vivência experimentada do ato de ler envolve o leitor, principalmente, porque a história, a cena, os sons descritos, os símbolos, proporcionam ao leitor uma experiência sensorial e imaginativa, a qual pode ser tão maravilhosa e intensa que o leva à uma catarse transformadora, humanizadora.

Pelo exposto, a leitura não é um mero passatempo, pelo contrário, a leitura desperta o senso crítico, amplia as percepções e estimula pensamentos criativos. Ou seja, a leitura traz à visão o que estava oculto, adormecido, por isso é capaz de promover a reflexão sobre o mundo, dar sentido ao que somos e produzir reações a tudo que nos acontece (CANDIDO, 2004).

Literatura é arte, é amor, é educação. Enfim, literatura proporciona ao ser humano a liberdade de imaginar e sentir por meio da arte da escrita, das expressões literárias. Por isso, Freire (1981) pontua que em qualquer idade podemos saborear e deleitar com o encantamento proporcionados pela literatura.

Portanto, vale ressaltar que a literatura deve fazer parte de nossas vidas, porque, além de despertar nosso senso crítico e analítico, desenvolve nossa capacidade intelectual, porque promove processo de aprender a pensar. Por isso, é importante estimular a leitura em todas as idades, afim de se obter melhora na qualidade da educação da nossa sociedade. Neste contexto, a literatura e a cultura configuram caminhos que convergem na preservação do que há de mais belo dentro da nossa sociedade (CANDIDO, 2004).

Em síntese, diante das inúmeras possibilidades de leitura, o leitor deve atuar como o agente ativo da constante busca pelo conhecimento, a fim de fortalecer o autoconhecimento e fomentar a autonomia do ser. Para tanto, é precisa que o ser humano afirme sua posição social, cultural dentro do contexto em que está inserido, a fim de que seja o principal protagonista de sua jornada existencial. Neste sentido, é muito válido conhecer alguns efeitos da leitura de literatura.

A leitura de literatura e seus efeitos

A literatura tem como matéria prima a palavra, é a arte da palavra escrita ou falada, é a linguagem em sua forma poética (ALMEIDA, 2011). Tem por objetivo retratar a realidade na visão do escritor, estimular sensações, trazer à memória lembranças e registrar conceitos por meio de técnicas narrativas e, por isso, ser capaz de exercer suas funções: catárticas, estéticas, cognitivas, político-sociais e lúdicas (CALDIN, 2011).

A literatura é capaz de manter o melhor da criatividade e do encantamento pela vida. Além disso, por ser arte em forma de palavras, é humanizadora

porque utiliza como instrumento de comunicação a interação social, compartilha conhecimentos e cultura, por meio do belo, do maravilhoso, do deleite e do encantamento (CALDIN, 2011).

O encantamento produzido no leitor ao ler os textos, consegue despertar lembranças, remetendo às memórias mais significativas e especiais da infância, bem como aos momentos de felicidade, de prazer, de tristeza e de dor, a dualidade das sensações e dos sentimentos fazem do humano um ser que se completa na existência dos polos (FREIRE, 1981).

Sendo assim, a importância do ato de ler traz consigo o imaginário, memórias e vivências que possibilitam aprofundar conteúdos e desenvolver reflexão crítica. A leitura é responsável por contribuir, de forma significativa, na formação do indivíduo, o pensar não é somente “raciocinar”, “calcular” ou “argumentar” (FREIRE, 1981). É ter a liberdade de imaginar, desbravar fronteiras, se aventurar em novas formas de pensar.

Segundo Candido (2004), a literatura estimula, conversa com a imaginação, com as emoções, com os sentimentos e com a realidade de cada pessoa. Ela oferece elementos para análise, para a interpretação do mundo, por isso é capaz de gerar o senso crítico e despertar sonhos e a criatividade.

Face a estas inúmeras benesses promovidas pela literatura, é primordial que a leitura propriamente dita ocorra em ambiente seguro, afetivo, acolhedor e favorável. É um ato social e democrático. Por isso, todos devem ter o direito ao acesso à literatura, é a possibilidade do sujeito e da sociedade fabular para esperar (FREIRE, 1981).

É sabido que a literatura não irá resolver todas as questões internas, existenciais de um sujeito nem todos os questionamentos da sociedade, porém um texto literário é um modo de dialogar com mundo e produzir a reflexão, a interpretação à medida que o olhar se amplifica sobre a realidade e a ficção (CANDIDO, 2006)

A seu turno, Candido (2006) salienta que a literatura possui aspectos da realidade, por isso enfatiza que no texto literário estão presentes aspectos históricos, sociais e culturais. No entanto, assevera que o texto literário não deve ser visto como um lugar em que o leitor deve buscar estes aspectos, visto que o texto traz uma verdade “imaginada ou fictícia”. Além disso, reforça que esses aspectos que são o elo entre o leitor e o real.

Posto isso, o texto literário deve ser visto pelos aspectos estilísticos que ensejam a visão externa em suas várias dimensões sociais, culturais, psicológicas, entre outras (CANDIDO, 2006).

A experiência de ler é, portanto, muito maior do que a leitura fria e técnica, porque a vivência experimentada do ato de ler envolve o leitor, a história,

a cena, os sons descritos, os símbolos. Ou seja, ela mergulha o leitor em uma experiência sensorial e imaginativa, a qual pode ser tão maravilhosa e intensa que leva à uma catarse transformadora, humanizadora (FREIRE, 1981).

Em poucas palavras, a literatura: 1) traz à visão o que estava oculto, adormecido; 2) promove a reflexão sobre o mundo; 3) dá sentido ao que somos; 4) ajuda-nos a pensar sobre nossas reações e acerca de tudo que nos acontece, 5) estimula o senso crítico ampliando percepções e conteúdo que ao serem conectados estimula nossa criatividade. Enfim, a literatura nos ajuda a viver, por isso pode ser empregada como uma ferramenta de intervenção.

Biblioterapia: uma ferramenta de intervenção terapêutica

Etimologicamente, a palavra Biblioterapia é composta por dois termos, livro e terapia. Portanto, a Biblioterapia é a terapia que emprega a leitura de livros como instrumento terapêutico que abre a porta da possibilidade de cura psíquica (MAGALHÃES, 2016).

Aliás, vale ressaltar que os povos antigos já usavam a leitura como forma de tratamento. Existem relatos que comprovam que o Faraó Ramsés II exigiu a colocação dos seguintes dizeres na fachada de sua biblioteca: “Remédios para a alma” (ALVES, 1982).

Durante as intervenções biblioterapêuticas são utilizados romances, poesias, peças teatrais, textos de filosofia, ética, religião, mitologia, arte, história e livros científicos para serem usados na prática da leitura, no auxílio do desenvolvimento da maturidade, da nutrição e da manutenção da saúde mental do sujeito (CALDIN, 2001).

Caroline Shrodes, em 1949, defendeu a tese de Doutorado intitulada: *Bibliotherapy: a theoretical and clinical-experimental study*. Neste trabalho, usou como fundamentação teórica a teoria da catarse de Aristóteles e a teoria de Freud sobre os determinantes inconscientes do comportamento. A partir desses autores, defende que existe um processo dinâmico entre a personalidade do leitor e a literatura imaginativa que é capaz estimular as emoções do leitor e liberá-las para o uso consciente e produtivo (CALDIN, 2001).

Cumprir enfatizar que a experiência poética promove a liberação das emoções e a produção de uma reação de alívio das tensões e de purificação da psique, isto é, ocorre uma catarse. Em outras palavras, o ser humano tem a oportunidade de perceber os incômodos, os conflitos emocionais, as questões existenciais, as dificuldades relacionais, financeiras, desilusões, o estresse. Ou seja, ocorre o despertar de um caminho que o conduz ao autoconhecimento que lhe proporciona ferramentas para regulação emocional e a descoberta de potencialidades e habilidades que vão contribuir para seu bem-estar (FREITAS, 2011).

Neste sentido, a prática da leitura consiste em uma conversa entre o texto, a psique, o corpo, as emoções, os sentimentos e os pensamentos. Logo, o reconhecimento de fenômenos perceptivos, das sensações e dos fenômenos subjetivos é de suma importância para o autoconhecimento, o que é possível viver durante uma leitura, visto que pode ser intensa e transformadora, promovendo consequências no corpo humano e na psique (FREITAS, 2011).

As práticas de leituras possibilitam a mudança de estado psíquico do leitor de suas emoções e pensamentos, proporcionando a pacificação interior e a reconexão consigo mesmo, tendo como instrumento as rodas de leitura ou a leitura pessoal, individual. Remontando a Aristóteles, observa-se que o filósofo analisa a liberação da emoção resultante da tragédia – a catarse (CALDIN, 2001).

A reflexão dos textos permite a atribuição de vários sentidos, várias verdades libertando as emoções e pensamentos do leitor, sujeito. De modo, que auxilia o sujeito a perceber não está só para resolver seus problemas. Pelo contrário, por meio de uma troca de experiências e valores vividos, ele os partilha com seus semelhantes. O compartilhamento traz a inclusão e identificação de pertencimento a um grupo, novos olhares internos e externos gerando aceitação de suas vivências com leveza (GUSMÃO, 2020).

Por isso, na atualidade, independentemente da idade, da formação profissional, do credo, as rodas de leitura estão sendo cada vez mais procuradas para encontros terapêuticos abertos, que promovem a autorregulação emocional, a escuta e a reflexão a partir da leitura de textos. Em outras palavras, a leitura de literatura proporciona apaziguamento, relaxamento, amplificação de conhecimento, concentração, ativando a memória, o raciocínio, preservando de doenças neurodegenerativas gerando saúde mental e qualidade de vida (FREITAS, 2011).

Biblioterapia: um instrumento de autorregulação emocional

A autorregulação emocional cumpre um papel importante no processo de ajustamento social, pois é, por meio dela, que se assegura a qualidade das relações sociais, familiares, de amizade e trabalho. Para se ter uma saúde mental regulada, estar em homeostase o sujeito necessita ser gestor de suas emoções (CURY, 2015).

Ter autoconhecimento, autonomia de sua autorregulação é ser capaz de controlar ou redirecionar os impulsos e estados de ânimo; é uma competência emocional baseada na autoconsciência (GOLEMAN, 2019).

A forma como um indivíduo se comporta e reage frente seu dia a dia com o ambiente ao seu redor, as pessoas e seu mundo interior vai interferir no comportamento e nas emoções daqueles que com ele se relacionam, criando, assim, laços sociais mais duradouros se ele estiver autorregulado, se ele for gestor de

suas emoções (CURY, 2015).

Existem muitos componentes emocionais que influenciam no processo de regulação emocional, fazendo com que a regulação seja mais ou menos efetiva para preservar o bem-estar psíquico (FREITAS, 2011).

A prática da Biblioterapia possui componentes, como: Catarse, Humor, Identificação, Introjeção, Projeção e Introspecção que atuam como ferramentas que promovem a autorregulação emocional (FREITAS, 2011). Por isso, entendemos que os textos literários são geradores de diferentes leituras e portadores de significados, símbolos e mensagens que dialogam com o leitor e com o imaginário a partir de um prisma multifacetado, capaz de desvendar um universo de emoções e pensamentos que favorecem a autorregulação.

Considerações Finais

A Biblioterapia constitui-se em uma atividade interdisciplinar, podendo ser desenvolvida em parceria com outras áreas de conhecimento, como: a Biblioteconomia, a Literatura, a Educação, a Medicina, a Psicologia, a Arteterapia e a Enfermagem.

Este processo de interdisciplinaridade permite um lugar de destaque no cenário dos estudos culturais, facilitando o entrosamento entre pessoas. É um lugar estratégico que permite buscar aliados em vários campos e um exercício aberto a críticas, contribuições e parcerias.

Neste contexto, a terapia ocorre pelo próprio texto que está sujeito a diversas interpretações realizadas por diferentes pessoas, o que configura o caráter interdisciplinar da Biblioterapia, por isso pode ser considerada um instrumento de autorregulação emocional.

Vale ressaltar que este processo de terapia por meio da leitura de literatura está avançando e atingindo novos horizontes digitais, comprovando que a leitura de uma obra literária pode contribuir de forma significativa para a aquisição do autoconhecimento, principalmente porque a arte literária consegue, através do lúdico, despertar o que há de melhor em cada ser humano, isto é, seus sentimentos, pensamentos e comportamentos mediados pela autorregulação emocional.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, G. M. C. C. **A leitura como tratamento: diversas aplicações da biblioterapia.** AMAzônica, ISSN-e 1983-3415, Vol. 4, N^o. 1, págs. 80-87. 2010.
- BRISTOL, B. **Por que amamos ler?** São Paulo: Ed. Novo Mundo, pág.12 e 14. 2008.
- CALDIN, C. F. **A leitura como função terapêutica: Biblioterapia.** Encontros

Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação, [S. 1.], v. 6, n. 12, p. 32–44, 2001.

CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

CURY, A. **O código da Inteligência**. Rio de Janeiro: Sextante, 2015.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23.ed. São Paulo: Cortez, 1981.

FREITAS, S. C. T. **Promover a regulação emocional e o empoderamento da pessoa com doença mental**. Relatório de Estágio. Escola Superior de Enfermagem de Lisboa. 2020.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro, 2 ed. 2012.

GUSMÃO, A. O. M. & SOUZA, E. G. J. A. **Biblioterapia como ferramenta de restabelecimento emocional**. Investig. Bibl. vol.34 no.85 Ciudad de México oct./dic. 2020.

MARINHO, M. V. L. S. **Arte-terapia como Ação Educativa**. Vitória de Santo Antão - PE: ed. do autor, 2006.

MATTOS, A. M. **Biblioterapia: a mediação da leitura através dos cursos e oficinas oferecidos no Brasil (2017-2018/1)**. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018.

ORSINI, Maria Stella. **O uso da literatura para fins terapêuticos: biblioterapia**. Comunicações e Artes, v. 11, p. 139-149, 1982.

SAMPAIO, D. M. S. **Leitura Terapêutica: Possibilidades de Resignificações Através da Leitura**. Monografia. Universidade Federal de Alagoas. 2021.

SILVA, Valdemir Bezerra da. **Biblioterapia no Brasil: Uma Revisão Integrativa**. 2021. 275 f. Tese (Doutorado em Psicologia Educacional) – Centro Universitário UNIFIEO, Osasco, SP, 2021.

CAPÍTULO 10

MONSTROS, BRUXAS E FADAS, HERÓIS E VILÕES: A TERAPIA COM CONTOS INFANTIS PARA ADULTOS

Renata Soares Leal Ferrarezi¹

Valéria Collato

*“Imaginação é a única arma na guerra contra a realidade”
(Alice no País das Maravilhas, Lewis Carroll)*

1. Introdução

1.1 Etimologia dos contos e sua origem

Este artigo traz o resultado de uma revisão de literatura realizada acerca da produção bibliográfica sobre o tema “Contos Infantis como Ferramenta Terapêutica” entre os anos de 2017 e 2022, com recorte para aqueles que tratavam da aplicabilidade clínica terapêutica com adultos.

O termo “conto” vem do latim *computus*, que significa “cálculo, conta, ação de contar; conta, cômputo, quantidade².”

O conto é uma narrativa que cria um universo de seres, de fantasia ou acontecimentos e, como todos os textos de ficção, o conto apresenta um narrador, personagens, ponto de vista e um enredo³ e sua origem está relacionada à tradição de contar histórias de forma verbal.

A literatura de forma geral, ao longo de nossas vidas, representa uma forma de fugir ou até mesmo evitar a realidade ou formatar nossos sonhos e tem lugar no nosso dia a dia desde a infância, com os contos infantis ou, como é denominado habitualmente “contos de fadas”.

Para Sousa e Caldin (2017), no entanto, que a Biblioterapia é uma área

1 Advogada. Psicopedagoga e Mestranda em Educação, com pesquisa voltada para Formação de Professores, Educação Inclusiva e Subjetividade. Desenvolve trabalhos voltados para a área da educação, tendo atuado como docente e em ONG envolvida com a causa educativa em Moçambique. É autora de livros e diversos artigos especializados.

2 Dicionário Caldas Aulete, <https://www.aulete.com.br>, acessado em 20/09/2022

3 <https://pt.wikipedia.org/wiki/Conto>, acessado em 20/09/2022

ainda pouco explorada pelos bibliotecários no Brasil e uma das razões possíveis é o simples fato de desconhecerem o potencial terapêutico das histórias e dos livros, nos seus mais variados gêneros.

Schneider e Torossian (2009) destacam que o surgimento dos contos de fadas perde-se no tempo, pois a literatura registra que são histórias transmitidas oralmente de geração a geração e que há registros muito antigos sobre os contos e seu uso nas mais diversas culturas e eram especialmente responsáveis pela formação coletiva da espiritualidade e da cultura de inúmeros povos. Essas autoras destacam ainda que embora a literatura não seja unânime, aponta para a origem céltica (século II a.C.) dos contos de fadas, mencionando ainda (*apud* HISADA, 1998) os escritos de Platão, nos quais mulheres mais velhas empregavam suas histórias recheadas de simbologia na educação de crianças e Apuleio, filósofo do século II d.C. cujo romance “O Asno de Ouro”, em muito, lembra o conto “A Bela e a Fera”. Relatam também (*apud* HISADA, 1998) que no Egito, nos papiros dos irmãos Anúbis e Bata, foram encontrados registros de contos de fadas.

Segundo Carvalho (2019), tanto as lendas mitológicas quanto as lendas históricas assumem importância, notadamente na Idade Média (*apud* GÓES, 1984), período em que predominava o uso da imaginação e em que surgiu a primeira literatura: a dos mitos, lendas, sagas, cantos, rituais, contos maravilhosos, novelas de cavalaria etc. Salienta também (*apud* COELHO, 1987, p. 32) que este período ficou conhecido como a infância da humanidade e que a literatura vai sendo influenciada por esses movimentos: ora de fantasia - como no século XVII até o Romantismo, com a inclusão do sentido maravilhoso aos contos populares – ora com foco no realismo cotidiano, construindo narrativas com base nos fatos.

Os contos, no formato em que são conhecidos na atualidade, tiveram origem na França e Alemanha, entre o final de XVII e XVIII e se tornaram populares nas narrativas de Perrault (1628-1703) sendo inúmeros contos registrados pelos alemães Jacob Grimm (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1786-1859), mais conhecidos como os Irmãos Grimm (SCHNEIDER e TOROSSIAN, 2009).

De acordo com Corso & Corso (2006), os contos nem sempre foram destinados às crianças, pois as narrativas eram feitas para um público coletivo que se emocionava com o contador de histórias, mas que, com o passar do tempo, a forma dessas narrativas foi se adequando a novas formas de linguagem e os livros se popularizaram e seu uso, que passou a ser utilizado na alfabetização da sociedade, ocorrendo o deslocamento dos contos populares para os contos de fadas, destinado ao público infantil.

À medida que a ciência, avança o Realismo (final do século XIX até os anos 50 do século XX) domina a literatura com tendência realista e experimental e, nos anos 60, com a era dos computadores e o homem dominando o espaço, a

visão realista se sobrepõe à da fantasia. No entanto, o acelerado desenvolvimento tecnológico e científico não dá conta de representar todas as formas de existência humana dando espaço para a fantasia, o sonho, a magia, a imaginação etc, e o “maravilhoso” retorna à Literatura e hoje as duas tendências coexistem com igual força e vivacidade (CARVALHO, 2019).

1.2 Os contos infantis e a psicanálise

Freud (1901 – 1905), em seus três ensaios sobre a sexualidade e outros trabalhos, apontou semelhanças entre a literatura e a psicanálise, fazendo uma relação entre ambas ao trazer para a psicanálise o Enigma da Esfinge e o mito de Édipo Rei, com o objetivo de exemplificar os conflitos experimentados na primeira infância que surgem quando nos questionamos sobre nossa própria origem:

” [...] a lenda de Édipo provavelmente deve ser considerada como a elaboração poética do que há de típico nessas relações. É provável que se encontre na maioria dos seres humanos um traço nítido dessa inclinação precoce da filha pelo pai e do filho pela mãe, e deve-se presumir que ela seja mais intensa, já desde o início, no caso das crianças constitucionalmente destinadas à neurose, que têm amadurecimento precoce e são famintas de amor.

[...] O primeiro problema de que ela se ocupa, em consonância com essa história do despertar da pulsão de saber, não é a questão da diferença sexual, e sim o enigma; de onde vem os bebês? Numa distorção facilmente anulável, esse é também o enigma proposto pela Esfinge de Tebas.” (Freud, 1901 – 1905, pp. 36 e 119).

Assim, a Freud utilizou o mito do Édipo Rei para desenvolver a sua Teoria Psicanalítica e a intrincada teoria do complexo de Édipo.

De acordo com Bettelheim (2007), a psicanálise se aproxima da literatura, pois ambas têm por objetivo a transcendência de questões pertinentes à origem e construção do sujeito. Ele salienta que os contos de fadas são um instrumento valioso a ser utilizado pela criança tendo em vista que dão acesso a um significado mais profundo dos conflitos existenciais experimentados nesse estágio do desenvolvimento e, além de despertar a curiosidade, os contos estimulam a imaginação, auxiliam no desenvolvimento intelectual e no esclarecimento das emoções; relacionam-se com as ansiedades e as aspirações infantis; revelam as suas dificuldades enquanto fornecem soluções às suas inquietações. Eles se conectam com todos os aspectos da personalidade infantil ao mesmo tempo em que aumentam a confiança da criança em si mesma e em sua capacidade de lidar com os problemas futuros.

Diana e Mário Corso, na obra *Fadas no Divã* (2006, p. 33), destacam que os contos de fadas conseguiram sobreviver mesmo em meio ao mundo tecnológico

no qual as crianças deste século nascem inseridas e defendem o seu poder de facilitar a simbolização e solução dos conflitos psíquicos inconscientes, também presentes nas crianças dos nossos dias. Para estes autores, os contos de fadas dão poder de imaginação às crianças e se constituem em elemento maravilhoso capaz de multiplicar os sentidos por meio das culturas e épocas, formando um conjunto de histórias pelas quais a humanidade se identifica, enfatizando que “são formados como imagens de um caleidoscópio, o que muda são as posições dos elementos”.

Os mitos e os contos inicialmente surgiram de um folclore comum, com a intenção de ajudar as crianças na passagem para o mundo adulto, falando dos riscos de autodefesa, porém, enquanto os mitos trazem em seus personagens idealizações do Superego e os contos de fadas evocam uma integração do Ego que permite a satisfação dos desejos do Id e essa diferença destaca o contraste entre o pessimismo penetrante dos mitos e o otimismo fundamental dos contos de fadas (DOLTO, 2005, p. 38).

As histórias infantis fornecem importantíssimas ferramentas para a superação de traumas encontrando as crianças nas personagens de uma história a remissão sobre a culpa que sentem em relação ao verdadeiro desejo que sentem pelos pais (destruição, sedução, etc.), pois projetam esse desejo apenas no imaginário, o que permite que ela (criança) tenha consigo os pais, tal como sempre teve, bons, amparadores e que representam refúgio nos momentos necessários (BETTELHEIM, 2007).

Para Bettelheim (2007, p. 126), a história infantil contribui dentro da fantasia da criança, para que o comportamento dos pais, também seja saudável, de forma que a resolução do complexo de Édipo, seja satisfatória, pois as mães não podem aceitar os desejos dos menininhos de acabar com papai e casar-se com ela, mas pode participar com prazer da situação em que seu filho se imagina o matador de dragões que obtém a linda princesa. Ela também pode encorajar integralmente as fantasias da filha acerca do lindo príncipe com o qual se casará, e assim ajudá-la a crer numa solução feliz apesar de sua decepção atual.

Assim, por meio dos contos infantis, a criança reformula sua fantasia e por meio deles surge a esperança da resposta que busca a respeito de si mesma e de sua origem, permitindo-lhe por meio de uma interação em nível inconsciente preencher os vazios do texto e, como assinala Bettelheim (2007, p. 52) os contos sobreviveram no tempo e continuam a ser recontados por apresentarem dois elementos fundamentais: problemas humanos universais e soluções desejáveis para tais problemas, aceitas por aqueles que mantiveram vivas as histórias.

Embora as histórias não tenham por fim, garantir a plena felicidade, elas permitem a criança ter uma coletânea de exemplos nos quais poderá sempre buscar auxílio para renovar suas esperanças a respeito de seus traumas, pois

segundo Corso e Corso (2007, pp. 303 e 304):

“Elas são como exemplos, metáforas que ilustram diferentes modos de pensar e ver a realidade e, quanto mais variadas e extraordinárias forem as situações que elas contam, mais se ampliará a gama de abordagens possíveis para os problemas que nos afligem.

[...]

A ficção, infantil ou adulta, supre os indivíduos de algo que não se encontra facilmente em outros lugares: todos precisamos de fantasia, não é possível viver sem escape. Para suportar o fardo da vida comum, é preciso sonhar. Mas não devemos confundir a oferta de fantasia através da ficção, que fornece tramas capazes de alimentar devaneios e brincadeiras, com uma educação alienante, que confunde fantasia com puerilidade, desmerece a curiosidade das crianças e pinta o mundo com tons pastéis.”

Os contos constituem metáforas que ilustram diversos modos de pensar, de enxergar a realidade e de enfrentá-la e, mais que uma resposta para o questionamento que as crianças fazem acerca de sua origem, por meio das histórias, são externalizados os processos internos que ganham a compreensão e encontrar as soluções, se traduzindo em potente ferramenta para terapia com adultos, como se verá adiante.

1.3 Os contos infantis como método projetivo

Didier Anzieu (1979, p. 22) afirma que Freud define a projeção da seguinte forma: “Uma percepção interna é reprimida e, substituindo-a, seu conteúdo, após sofrer certa deformação, chega à consciência sob a forma de uma percepção vinda do exterior.”

Assim, Freud designou que a Projeção é uma ação psíquica característica da paranoia, que expulsa da consciência os sentimentos repreensíveis, atribuindo-os a outro objeto ou pessoa. Neste ponto, o sujeito descarrega na projeção tudo que recusa ser (ANZIEU, 1979, p.22).

Anzeiu (1979, p. 22) observa que a projeção considera o conteúdo do sentimento inconsciente, deslocando o objeto de tal sentimento. O fundamento último da projeção se encontra na tendência ao antropomorfismo, natural do ser humano, e na característica própria ao inconsciente de se expressar para fora sobre os seres humanos e as coisas. Assim, a projeção é um processo psíquico primário, e como tais obedecem ao princípio do prazer, visa instaurar a identidade das percepções, de tal modo que o aparelho psíquico busca reencontrar o mesmo objeto ao qual sua satisfação se associa uma primeira vez (princípio do prazer).

Fonseca e Mariano (2008, p. 3) destacam que, dentre as teorias psicológicas, a que mais utiliza a projeção no arcabouço teórico é a Psicanálise e

que para explicitar a manifestação da projeção, a teoria psicanalítica ampliou o sentido e definição do conceito, concebendo-a como uma operação na qual o sujeito expulsa de si e localiza no outro, pessoa ou coisa, as qualidades, os desejos, os afetos, os sentimentos e até mesmo os “objetos” que estão internalizados e ele desdenha e/ou recusa aceitar e/ou admitir que lhe são pertencentes (LAPLANCHE E PONTALIS, 1981). Para justificar a existência dos eventos por eles produzidos, o indivíduo desloca-os para alguém ou alguma coisa que esteja fora, realizando uma ação projetiva. Estes autores explicam ainda que embora Freud já utilizasse o termo mecanismo projetivo em 1913, o uso da expressão “projetivo” enquanto algo relacionado a manifestações inconscientes em produções humanas foi utilizada pela primeira vez por L. K. Frank em 1939, tendo este utilizado o termo projetivo para explicar a relação de “parentesco” existente, entre testes utilizados para investigação dinâmica e holística da personalidade, como instrumentos para elaboração de psicodiagnóstico.

Kayser e Lopez (2017) enfatizam que Melanie Klein (1932/1981) mostrava interesse em entender como as crianças lidavam com seus medos, angústias e traumas, e conseqüentemente, queria ter acesso ao seu inconsciente. Partindo deste pressuposto, começou a pensar em uma técnica para utilizar com indivíduos que se encontravam neste período do desenvolvimento, considerando que eles não eram capazes de verbalizar como o adulto, mas sim de associações, livremente e, a partir desses conhecimentos, criou uma abordagem direcionada à atividade lúdica da criança, ou seja, o brincar, percebendo que as fantasias que a criança projetava nas suas manifestações era a forma que esta encontrava de trazer seus conteúdos internos para o contexto analítico. Essas autoras destacam ainda que Gutfreind (2010), ao aderir à contação de histórias para crianças institucionalizadas passou a entender que aqueles pequenos indivíduos ao se depararem com o conto, puderam projetar a sua história.

Palmeiro (2016) afirma que os estudiosos nas áreas da Psicologia, da Pedagogia e da Literatura, defendem a possibilidade de atribuir à Literatura uma dupla função – o prazer e a utilidade, pois os textos escritos para crianças e jovens podem assumir uma aplicabilidade terapêutica, no sentido em que podem suscitar e reconciliar emoções e sentimentos. Esta autora, enfatiza ainda (*apud* Caldin, 2004, p. 72) que essa aplicabilidade terapêutica se dá proporcionando a catarse aristotélica – a justa medida dos sentimentos - conduzindo ao equilíbrio necessário à mente (...), construir identificações nos modelos literários – personagens, situações ou intrigas que circulam no texto, ao valer-se da introjeção (em que certos objetos são absorvidos pelo ego) e da projeção (quando a dor dentro do ego é empurrada para o exterior), pode proporcionar a introspecção - pela reflexão, e pode favorecer a compensação – o imaginário suprimindo o real. Assim, leitura permite

ao leitor ou ao ouvinte “descobrir segurança emocional”, bem como a “catarse de conflitos internos”, de sentimentos de pertença, de amor, de empenho na ação e na superação dos problemas (*apud* Ceribelli et al., 2009, p.81).

1.4 Terapia com contos infantis para adultos

Ao ler ou ouvir histórias o ser humano responde a estímulos provocados no seu consciente e no seu inconsciente que podem gerar reflexões ou mesmo mudanças significativas, a exemplo dos contos de fadas, que provocam reações como a catarse, a identificação e a introspecção, tais elementos vão caracterizar o potencial terapêutico da história (SOUSA e CALDIN, 2017). Destacam as autoras (*apud* CALDIN, 2010) que se “o envolvimento com a história produzir a catarse, a identificação ou a introspecção (não necessariamente concomitante ou sucedâneas), tal história cumpriu o propósito terapêutico, mesmo que isso não fique visível ou não seja facilmente detectado. De fato, no mais das vezes, apenas o atingido sabe em que medida o texto permitiu-lhe trabalhar as emoções, ativar a imaginação ou fazer uma reflexão.”

Para Sousa e Caldin (2017) é nisso que se fundamenta a Biblioterapia, ou seja, o cuidado com o ser por meio das histórias, que opera a partir dos elementos citados. Ou seja, a Biblioterapia abordada dentro do campo da Ciência da Informação e praticada por bibliotecários é aquela denominada de Biblioterapia de Desenvolvimento, ou seja, aquela que favorece aspectos variados dos seres humanos “que vão do conhecimento de si mesmo ao desenvolvimento de competências e habilidades específicas tais como a cidadania, cognição, memória, afetividade, etc” (*apud* WITTER, 2004, p.181). Esse tipo de Biblioterapia a que se dedicam os bibliotecários, pois existe outro tipo de prática denominada Biblioterapia Clínica, para a qual estão aptos apenas profissionais com uma formação específica, como os psicólogos e psicoterapeutas, e que é aplicada em consultórios com a finalidade de resolver problemas biopsicossociais.

De acordo com Silva e Lima (2021) a contação de histórias pode ser considerada na atualidade uma prática terapêutica, que pode ser aplicada para variados públicos, contrariando o que muitos pensam a respeito de que a Arte de Contar Histórias é voltada apenas para o público infantil. Assim, para essas autoras (*apud* BRUSTELO et al, 2009) ao estimular a capacidade de fabulação, as histórias executam função terapêutica, pois possibilitam que o paciente agregue vivências humanas que a priori eram paradoxais, psiquicamente intoleráveis e reprimidas. Dessa forma, as vivências de sofrimento e dor podem ser encaminhadas para diversas vias, como a: projeção, catarse, sublimação e a racionalização e nas histórias contadas, são apresentados modelos similares ao sofrimento e a dor.

Os contos de fadas constituem, desse modo, poderoso instrumento terapêutico para os adultos.

2. Metodologia e método

Foram selecionadas publicações produzidas somente em língua portuguesa, focando na utilização dos contos infantis, ou contos de fadas como ferramenta de terapia para adultos. A consulta foi realizada na base de dados do Google Acadêmico, da Scientific Electronic Library Online (SCIELO), e CAPES, e como descritores utilizou-se “Contos de fadas OR Contos de Fada OR Psicanálise OR Aplicabilidade Terapêutica”.

Quanto aos critérios de inclusão, foram definidos: trabalhos publicados apenas em língua portuguesa, tendo em vista o interesse em analisar a produção nacional referente à temática. Foram selecionados apenas trabalhos disponíveis na internet na íntegra, tendo sido coletados desses: o título, o autor(es), instituição de vinculação do autor, palavras-chave e o resumo. Esses dados foram organizados em fichas, arquivando-se os dados das referências diretamente da internet e permitindo a organização das fichas de acordo com os critérios de inclusão utilizados.

Foram excluídos artigos por não contemplar propriamente um estudo acerca da aplicabilidade terapêutica dos contos de fadas, mas dos quais contava apenas uma referência a aplicação deste, bem como livros, teses e conferências não disponíveis na internet pela dificuldade de acesso em um curto espaço de tempo.

A presente revisão de literatura foi elaborada utilizando-se o método de revisão sistemática, assim considerados os estudos observacionais retrospectivos ou estudos experimentais de recuperação e análise crítica da literatura, cujo objetivo é levantar, reunir, avaliar criticamente e sintetizar os resultados de diversos estudos primários sobre o tema da pesquisa em andamento e, a partir da análise do material coletado, permitir ao pesquisador a elaboração de estudo que favorece a contextualização, problematização e uma primeira validação do quadro teórico a ser utilizado na investigação empreendida.

Após a análise do conteúdo das publicações, estas foram classificadas segundo a perspectiva do enfoque do tema “Contos de Fadas” e “Aplicabilidade Terapêutica” relacionado ao objetivo deste trabalho de revisão de literatura, isto é, associação aos contos de fadas como ferramenta terapêutica, tendo sido excluídos também artigos que embora relacionados à temática “contos de fadas”, estavam voltados para os temas “pedagógico”, “educação e inclusão” e “recurso para estimular aprendizagem”. Ou seja, trabalhos que, embora abordassem a temática dos contos de fadas, não estavam relacionados à sua utilização com finalidade terapêutica, bem como ao uso com adultos.

Os dados foram coletados pela análise dos resumos dos trabalhos e consistiu num esforço para compreender como os contos de fadas podem ser utilizados na prática terapêutica e a interpretação do contexto analisado, sendo que, após a análise verificou-se a predominância de trabalhos que apenas faziam referência aos contos de fadas como instrumento terapêutico em geral e trabalhos que apenas abordam a importância dos contos de fadas para as crianças.

Neste segundo recorte, portanto, a seleção pelos descritores “Contos de fadas OR Psicanálise OR Aplicabilidade Terapêutica”, e a classificação segundo a perspectiva do enfoque do tema “Contos de Fadas” e “Aplicabilidade terapêutica” relacionado ao objetivo deste trabalho de revisão de literatura, manteve apenas os trabalhos em que foram feitas a associação da aplicação terapêutica de contos de fadas com adultos, que foram lidos na íntegra e analisados e tratados quanto à temática abordada.

3. Resultado e discussão

A busca pela produção nacional sobre a temática objeto dessa pesquisa no período de 2017 a 2022 revelou 305 (trezentos) trabalhos, utilizando-se os descritores “Contos de fadas OR Psicanálise OR Aplicabilidade Terapêutica”, sendo que destes, apenas 5 (cinco) trataram da temática que motivou esta revisão de literatura.

SÍNTESE	
Objeto de pesquisa	Contribuir para os estudos no que tange ao entendimento especialmente no que concerne à utilização dos contos de fadas com finalidade terapêutica para adultos.
Justificativa	A escassez de estudos referentes a este tema especialmente em relação a aplicabilidade terapêutica dos contos de fadas com adultos.
Fonte de pesquisa	Google acadêmico, Scientific Electronic Library Online (SCIELO), e plataforma Scupira.
Descritores	Aplicabilidade Terapêutica; Contos de Fadas; Psicanálise.
Retorno de trabalhos	305
Período considerado	2017 a 2022
Crítérios de inclusão	Revisão de literatura; páginas em português
Crítérios de exclusão	a) utilização de contos de fadas na clínica psicopedagógica com crianças e adolescentes; b) utilização de contos de fadas na clínica como instrumento pedagógico com crianças e adolescentes; c) como recurso terapêutico em geral; d) utilização com crianças e adolescentes hospitalizados, e e) utilização dos contos de fadas de forma genérica.

Pela análise dos resumos dos 305 (trezentos e cinco) trabalhos publicados, tomando-se por base os descritores “descritores “Contos de fadas OR Psicanálise OR Aplicabilidade Terapêutica”, verificou-se que a grande maioria dos trabalhos publicados associavam a temática “contos de fadas” aos temas “pedagógico”, “educação e inclusão”, “recurso para estimular aprendizagem”. Isto é, embora os trabalhos abordassem a temática dos contos de fadas como ferramenta terapêutica, não estavam relacionados à aplicabilidade para adultos, conforme demonstrado na tabela a seguir (TAB 1):

TAB 1 - Distribuição de publicações científicas segundo o tema

Tema	Nº publicações	%
Utilização de contos de fadas na clínica psicopedagógica com crianças e adolescentes	23	7,5
Utilização de contos de fadas na clínica como instrumento pedagógico com crianças e adolescentes	17	5,0
Utilização como recurso terapêutico em geral	13	3,0
Utilização com crianças e adolescentes hospitalizados	03	1,0
Utilização como recurso terapêutico para adultos	04	1,5
Utilização dos contos de fadas de forma genérica	245	82,0
Total	305	100,00

Desse modo, os 4 (quatro) trabalhos publicados que foram selecionados, foram categorizados por ano de publicação (2017 a 2022), conforme tabela (TAB 2):

TAB 2 - Distribuição do número de publicações científicas segundo o ano de publicação

Ano de publicação	Nº publicações	%
2017	01	25,00
2018	01	25,00
2019	01	25,00
2021	01	25,00
Total	04	100,00

Percebe-se que, no período estudado, não houve publicações no ano de 2020 e uma incidência uniforme nos anos de 2017, 2018, 2019 e 2021, indicando a necessidade de estudos científicos com foco nesta temática, embora ainda seja incipiente a conclusão, tendo em vista que a pandemia de covid-19 certamente afetou as produções, especialmente no ano de 2020 e que ainda não há publicações do ano de 2022, mas este ainda está em curso.

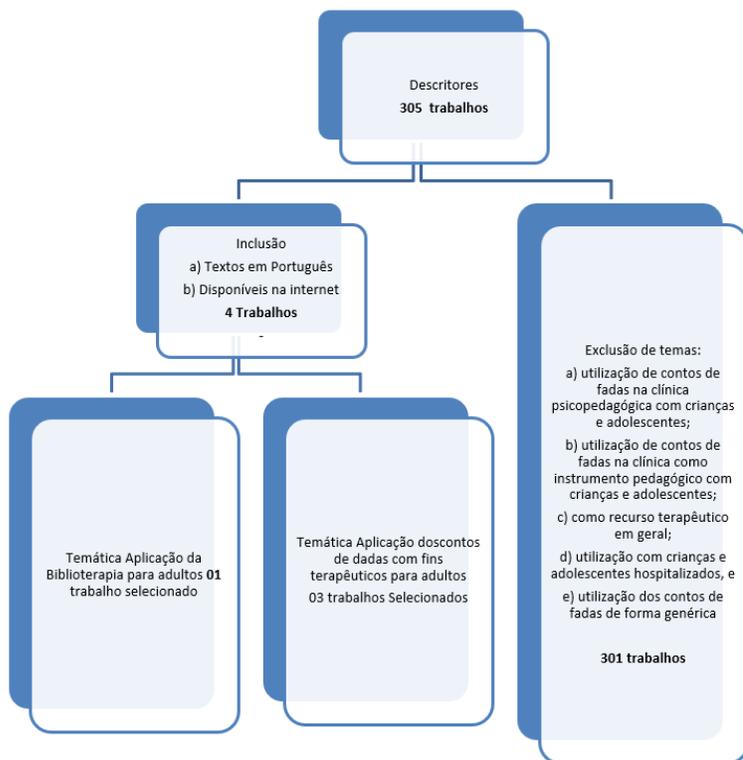
Após a leitura mais atenta dos resumos destes 4 (quatro) trabalhos que trataram da temática motivou esta revisão de literatura, e, portanto, da análise

do conteúdo dessas publicações, estas foram classificadas segundo a perspectiva do enfoque desta pesquisa e emergiram duas categorias de análise: i) 1 (um) trabalho que aborda o conceito de Biblioterapia e sua aplicabilidade com fins terapêuticos para os adultos com base numa pesquisa bibliográfica; e ii) apenas 3 (três) trataram especificamente da utilização de contos de fadas como ferramenta terapêutica com adultos.

Os trabalhos publicados foram distribuídos de acordo com os temas, conforme tabela (TAB 3):

TAB 3 - Distribuição de publicações científicas segundo o tema

Tema	Nº publicações	%
Aplicação da Biblioterapia para adultos	01	25,0
Aplicação dos contos de fadas com fins terapêuticos para adultos	03	75,0
Total	04	100,00



Os 4 (quatro) trabalhos selecionados que tratam especificamente da utilização de contos de fadas com adultos, são os seguintes:

Item	Título	Autor/Autores	Fonte	Ano da Publicação	Tipo de Pesquisa	Objetivo	Resultados
1	Conto de Fadas Também é Coisa de Gente Grande: Aplicabilidade Terapêutica de Histórias Infantis para Adultos	Carla Sousa/ Clarice Fortkamp Caldin	Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 548-563, ago./nov., 2017	2017	Bibliográfica	Abordar o conceito de biblioterapia e a aplicabilidade de contos de fadas com fins terapêuticos para adultos.	Conclui que os contos de fadas podem ser utilizados em atividades biblioterapêuticas que tenham como público-alvo os adultos.
2	Uso de histórias em Arteterapia: perspectiva terapêutica para mulheres dependentes de drogas	Daniela Sousa Santos Moreira	Disponível em https://bdm.umb.br	2018	Estudo descritivo, exploratório, comparativo e avaliativo, com abordagem quantitativa,	Avaliar o uso de histórias em Arteterapia na perspectiva terapêutica para mulheres dependentes de drogas, usuárias de um serviço de saúde mental.	Sugerido que programas de Arteterapia com contos de fadas na reabilitação psicossocial com mulheres dependentes de drogas sejam estimuladas no contexto da saúde mental.
3	O processo de individuação feminino no conto de fada "Pele de asno"	Marieta Vieira Messina	Disponível em https://sef.ijusp.org.br	2019	Revisão de literatura.	Abordar o processo de individuação feminino por meio da análise do conto de fada "Pele de asno".	O conto "Pele de asno", por ser arquetípico e atemporal, pode ser utilizado na clínica psicoterápica, para relacionar os eventos da narrativa com as situações da vida que geram conflito ou adoecimento nos pacientes.
4	Suporte Terapêutico a Partir da Arte de Contar Histórias para Pacientes Renais Crônicos	Ana Cláudia Pereira da Silva/ Fabiana Santos Lima.	Revista Eletrônica Extensão em Debate, disponível em https://www.seer.ufal.br	2021	Relato de experiência como descritivo de cunho qualitativo	Levar para pacientes de hemodiálise ações efetivas de biblioterapia, com o intuito de minimizar o sofrimento vivenciado pelos usuários	Concluiu que as ações proporcionam distração, conforto, acolhimento, ressignificações e satisfação.

No entanto, destes 4 (quatro) trabalhos publicados que trataram especificamente da utilização de contos de fadas com adultos, apenas 3 (três) associaram aplicação dos contos de fadas com fins terapêuticos para adultos.

Os dados dos artigos foram analisados a partir da análise de conteúdo e, a partir da leitura da íntegra destes pode-se constatar que embora os 3 (três) trabalhos publicados tenham tratado especificamente da associação da aplicação dos contos de fadas com fins terapêuticos para adultos, tais trabalhos concluíram:

- a) que programas de Arteterapia com contos de fadas na reabilitação psicossocial com mulheres dependentes de drogas devem ser estimulados no contexto da saúde mental;
- b) o conto “Pele de asno”, por ser arquetípico é atemporal, pode ser utilizado na clínica psicoterápica, para relacionar os eventos da narrativa com as situações da vida que geram conflito ou adoecimento nos pacientes, e
- c) a utilização dos contos de fadas em terapia com pacientes renais proporcionou distração, conforto, acolhimento, ressignificações e satisfação.

4. Considerações finais

Diante dos resultados encontrados, pode-se traçar um perfil da produção sobre a temática no período de 2017 a 2022 com as seguintes características:

- a) a esmagadora maioria dos trabalhos que versaram sobre a temática “contos de fadas” tratou da importância dos contos de forma genérica para as crianças;
- b) predominância na investigação da aplicação dos contos de fadas na clínica psicopedagógica e no processo de aprendizagem com crianças e adolescentes.

Na relação dos artigos científicos enfocando a temática “contos de fadas” 82% destes estavam relacionados à utilização dos contos de fadas de forma genérica, tratando da importância destes para o desenvolvimento das crianças e apenas 1,5% associaram a utilização dos contos de fadas como recurso terapêutico para adultos. Ou seja, escassez da produção sobre a temática da utilização dos contos de fadas como ferramenta terapêutica para adultos evidencia a necessidade de pesquisas sobre esta temática.

As pesquisas tiveram enfoques mais qualitativos, sejam para os estudos empíricos ou para os teóricos.

Desse modo, os 3 (três) trabalhos publicados que associaram a aplicação dos contos de fadas com fins terapêuticos para adultos, demonstraram que os contos de fadas executam função terapêutica, pois possibilitam que o paciente agregue vivências humanas que a priori eram psiquicamente intoleráveis e

reprimidas e, deste modo, as vivências de sofrimento e dor podem ser encaminhas para diversas vias, como a: projeção, catarse, sublimação e a racionalização, constituindo poderoso instrumento terapêutico para os adultos.

Referências

- ANZIEU, Didier. **Os métodos projetivos**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1979.
- ARAÚJO, F. M. S. C.; AMARI, F. N.; OLIVEIRA, A. M. M (2011). **A Função dos Contos de Fadas na Constituição do Sujeito Psicanalítico**: Análise a Partir do Conto de Chapeuzinho Vermelho. *Akrópolis Umuarama*, v. 19, n. 3, p. 187-202, jul./set.
- BETTELHEIM, B., **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. Tradução de Arlene Caetano. 16ª Edição. Paz e Terra, 2002.
- CARVALHO, Evelyn Dantas Andrade. **PETER PAN: o menino que escolheu não crescer**, disponível em <http://repositorio.unitau.br>, acessado em 23/09/2022.
- CORSO, D. L; CORSO, M. **Fadas no Divã – Psicanálise nas Histórias Infantis**. Porto Alegre. Ed. Artmed, 2007.
- DOLTO, F. **A causa das crianças**. Tradução Ivo Storniolo e Yvone Amria C. T. da Silva. Aparecida. São Paulo: Idéias & Letras, 2005.
- FINGER SCHNEIDER, Raquel Elisabete e TOROSSIAN, Sandra Djambolakdijan. **Contos de fadas: de sua origem à clínica contemporânea**. *Psicol. rev.* (Belo Horizonte) [online]. vol.15, n.2, pp. 132-148.
- FONSECA, Ana Lucia Barreto; MARIANO, Maria do Socorro Sales (2008). **Desvendando o Mecanismo da Projeção**. *Psicologia em foco*. Vol. 1 (1). Jul/Dez 2008. Disponível em <https://feapsico2012.files.wordpress.com>, acessado em 02/02/2022
- FREUD, Sigmund, **Obras Psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição Standart brasileira / Sigmund Freud; Vol. VII. Com comentários e notas de James Strachey; em colaboração com Anna Freud; assistido por Alix Strachey e Alan Tyson; Traduzido do alemão e do inglês sob a direção geral de Jayme Salomão. – Rio de Janeiro; Imago, 1996.
- FREUD, S. (1915a). **As Pulsões e suas Vicissitudes**. Ed. Standard Brasileira, vol. XIV, Rio de Janeiro: Imago, 1974.
- GRIMM, Jacob e Wilhelm, **Contos de Grimm**. São Paulo: Ideias com mérito, 2013. Disponível em <https://bibliotecadigital.flavioresende.pt>, acessado em 27/08/2022.
- KAYSER, Tina Daniela; LOPEZ, Vanessa Beckenkamp. **Os Contos de Fadas como Método de Projeções dos Conflitos Latentes em uma Criança Institu-**

cionalizada, disponível em <https://www.pesquisa.bvsalud.org>, acessado em 30/09/2022.

KLEIN, Melanie. **Amor, culpa e reparação e outros trabalhos (1921-1945)**. Rio de Janeiro: Imago Ed, 1996.

LAPLANCHE, L; PONTALIS, J. B. **Vocabulário da Psicanálise**. 2. ed. Tradução de Pedro Tamen. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

MESSINA, Marieta Vieira. **O processo de individuação feminino no conto de fada “Pele de asno”**. Disponível em <https://self.ijusp.org.br>, acessado em 01/10/2022.

MOREIRA, Daniela Sousa Santos. **Uso de Histórias em Arteterapia: Perspectiva terapêutica para mulheres dependentes de drogas**. Monografia de conclusão do curso Superior, disponível em <https://bdm.unb.br>, acessado em 28/09/2022.

PALMEIRO, Susana Dias. **A literatura infantojuvenil como recurso psicopedagógico na intervenção com jovens em risco**. Dissertação de mestrado disponível em <https://comum.rcaap.pt>, acessado em 30/09/2022.

SILVA, Cláudia Pereira; LIMA, Fabiana Santos. **Suporte Terapêutico a Partir da Arte de Contar Histórias para Pacientes Renais**, disponível em <https://www.seer.ufal.br>, acessado em 25/09/2022.

SOUSA, Carla, CALDIN, Clarice Fortkamp. **Contos de fadas também é coisa de gente grande: aplicabilidade terapêutica de histórias infantis para adultos**. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es>, acessado em 27/09/2022.

CAPÍTULO 11

REFLEXÕES SOBRE A QUALIDADE DE VIDA EM GRADUANDOS DE ENSINO À DISTÂNCIA

Alexsandra Roma Ramos Sá¹

Carlos Batista²

1. Introdução

Buscou-se com essa pesquisa analisar e realizar reflexões sobre a qualidade de vida em graduandos matriculados em cursos de educação a distância (EAD) durante o contexto pandêmico de COVID-19, a questão do letramento digital também é aventada neste cenário trazendo à tona essa potencialidade como uma hipótese a ser desenvolvida pelo público-alvo pesquisado, em contrapartida esperava-se observar uma perda de qualidade de vida, em especial em vista do contexto social envolvido.

Com o objetivo principal determinado em vista da análise e reflexão destes cenários por meio de dados acadêmicos obtidos parte-se para a metodologia que envolve uma abordagem qualitativa em vista de uma análise de conteúdo, como apoio para essa análise das informações se utilizou do software francês de código aberto denominado IRAMUTEQ. O método utilizado para obtenção dos dados foi a pesquisa bibliográfica em plataformas acadêmicas no período de 2020 até 2022 (vide tópico 5) além da experiência empírica dos autores que vivenciaram esse ciclo.

O público-alvo foi propositadamente escolhido tendo em vista a preeminência do EAD em vista do ensino presencial, sendo que o período crítico pandêmico só veio acelerar essa questão, a flexibilidade de tempo e facilidade na manutenção dos estudos são os principais aspectos justificados, como cita uma reportagem no Jornal Nacional (G1, 2022) nesta época: “No primeiro ano da pandemia, 2020, o número de novos alunos brasileiros no ensino superior à distância foi maior do que na graduação presencial.” A reportagem ainda conclui:

1 Mestranda em Educação pela UNIB – Universidade Ibirapuera (SP), e-mail: lexachamps@gmail.com;

2 Mestrando em Educação pela UNIB – Universidade Ibirapuera (SP), e-mail: contactcarlos40@gmail.com.

“Essa situação inédita no país apareceu nos números colhidos pelo Ministério da Educação.” Sendo que: “Segundo o Censo da Educação Superior, dos mais de 3,7 milhões novos alunos do ensino superior em 2020, a maioria escolheu a modalidade de ensino à distância.”

O modelo de ensino escolhido pode trazer consequências, tanto do ponto de vista didático como social, acredita-se que não se trata somente de uma adaptação de modalidade (ALVES; CASTRO; VIZOLLI; NETO; NUNES, 2020) muito mais do que essa questão, se trata de um modo de ensinar e aprender repaginado³, por isso a questão do estudo do letramento digital se torna basilar e será teorizada no tópico 4 dessa pesquisa.

Sobre a qualidade de vida, objeto central do estudo, a sociedade hoje à faceta como um conjunto de fatores que mesclados culminam no chamado bem-estar do indivíduo (KLUTHCOVSKY; TAKAYANAGUI, 2007), envolto em seus laços familiares e de amizade, por conta disso esse “conforto” envolve aspectos de lazer, cultura, saúde e educacionais, todos interligados, interdependentes e muitas vezes originários de demandas e classes sociais diferentes, trazendo à tona portanto conflitos.

A ótica crítica do período sanitário proposto em conjunto com as possíveis reais necessidades pedagógicas de um novo ambiente formativo formam os desafios reflexivos das observações dos próximos itens a serem expostos.

2. Qualidade de vida: definição

Dado num contexto histórico, segundo Kluthcovsky e Takayanagui (2007), o termo qualidade de vida foi citado pela primeira vez em 1920 por Pigou⁴, em uma obra literária sobre economia e bem-estar. No qual se debatia o alicerce público para a população de baixa renda na classe social, o impacto em suas vidas relacionando com o orçamento do Estado.

No entanto, esta denominação foi esquecida e só retornou na década de 60 pelo presidente dos Estados Unidos Lyndon Johnson, declarando que os

3 A repaginação se deve aos novos dispositivos de ensino a serem utilizados, haja a vista que a sala de aula se torna remota e seus recursos também.

4 Economista britânico, nascido em 1877 e falecido em 1959, mestre famoso entre os economistas de Cambridge de 1920 a 1930, foi alvo de críticas muito vivas por parte de Keynes. Já é considerado um herético entre os neoclássicos porque faz intervir na sua análise a utilidade social ao lado das utilidades individuais. A sua principal obra, *The Economics of Welfare*, datada de 1920, define critérios de uma política econômica tendente a conseguir, para o conjunto dos membros de uma nação, a melhor situação possível. Esta teoria não impede intervenções do Estado tendentes a igualar os rendimentos. Contudo, é necessário vigiar os beneficiários destes rendimentos, visto que as pessoas poderão ser incitadas a trabalhar menos, o que levaria a uma diminuição do rendimento nacional e, portanto, do bem-estar geral. (Dicionário Porto Editora, 2022. Disponível em: [https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/%\\$arthur-pigou?uri=portugues-grego/utilidade](https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/%$arthur-pigou?uri=portugues-grego/utilidade)).

focos não podem ser mensurados mediante a movimentação dos bancos e sim pela qualidade de vida da população. (Kluthcovsky; Takayanagui, 2007)

Depois da Segunda Grande Guerra, essa nomenclatura passou a ser utilizada a fim de se ter uma percepção sobre êxito relacionada ao aperfeiçoamento do modelo de vida, associando-se à conquista de bens materiais, como moradia, veículo, remuneração e herança. (Kluthcovsky; Takayanagui, 2007)

Ainda na visão das autoras citadas anteriormente, o termo qualidade de vida foi ampliado para, a priori, quantificar o desenvolvimento econômico da população. Com o passar do tempo, ampliou-se o seu significado para além da economia, o avanço da sociedade, como “educação, saúde, lazer, entre outros”. (Kluthcovsky; Takayanagui, 2007)

Uma definição clássica, do tipo global, é datada de 1974 (Andrews, apud Browling – p.1448): “qualidade de vida é a extensão em que prazer e satisfação têm sido alcançados (SEIDL; ZANNON, 2004, p. 582).

De acordo com Seidl e Zannon (2004), a Organização Mundial da Saúde (OMS) define a qualidade de vida como o entendimento do homem sobre a sua posição na vida, no sentido de cultura e dos valores com que ele vive, relacionados aos seus propósitos, esperanças, paradigmas e anseios.

Geralmente, a Qualidade de Vida tem sido um conceito baseado na percepção subjetiva do paciente, na qual intervêm fatores “não clínicos”, como família, amigos, crenças religiosas, trabalho, renda e outras circunstâncias de vida (RUIDIAZ-GÓMEZ; CACANTE-CABALLERO, 2021, p. 88).

Na visão de Gordia *et al.* (2011), o termo qualidade de vida possui um vínculo tanto na cultura ocidental como na oriental.

Na antiga ideologia chinesa, a qualidade de vida está presente na arte, na literatura, na filosofia e na medicina tradicional, e também nas energias positivas e negativas denominadas Yin e Yang que, quando estão em harmonia, apresentam boa qualidade de vida. Já na cultura ocidental, a qualidade de vida está ligada com aquilo que traz o sentimento de satisfação e realização, ou seja, a felicidade (GORDIA, *et al.*, 2011).

Ainda sob o ponto de vista desses autores (Gordia, 2011; Seidl e Zannon, 2004), não é inesperado que na atualidade não se tenha uma concordância sobre o conceito de qualidade de vida. Porém, mesmo com tais desacordos.

[...] parece ser aceito pelas diferentes concepções a existência de três aspectos fundamentais: 1) a existência de aspectos objetivos e subjetivos; 2) construto multidimensional; 3) presença de dimensões positivas e negativas (GORDIA *et al.*, 2011, p. 42).

Segundo Almeida, Gutierrez e Marques (2012), afirmam que a qualidade de vida possui diversas definições em vários campos de conhecimento humano,

como “biólogo, social, político, econômico, médico, entre outros” relacionando-se um com o outro. Por ser uma área ainda em estudo, é possível encontrar algumas divergências em seus conceitos e também engloba um leque de ramificações semânticas sobre o assunto.

Para Nahas (2017), a qualidade de vida é uma situação que o homem obtém por consequência de uma agregação de critérios individuais e socioambientais, podendo ser mutáveis ou não, os quais representam as circunstâncias em que se vive. Esses fatores socioambientais referentes à qualidade de vida são: moradia, transporte, segurança, assistência médica, condições de trabalho, educação, opções de lazer e meio ambiente; e os critérios individuais são: hereditariedade e estilo de vida.

Sadir, Bignotto e Lipp (2010) definem a qualidade de vida como:

[...] um estado de bem-estar físico, mental e social e não somente a ausência de doenças. As pessoas que se consideram felizes atribuem sua felicidade ao sucesso em quatro áreas (social, afetiva, saúde e profissional). O pouco tempo dedicado à família em função do alto investimento no trabalho pode acarretar a falta de suporte e apoio quando necessários. (SADIR, BIGNOTTO, LIPP *et. al* 2010, p. 76)

Para Barcaui e Limongi-França (2014), a qualidade de vida possui muitos conceitos, no entanto há uma relação com o bem-estar dos trabalhadores de uma empresa. Tais fatores incluem: saúde (física e psicológica), segurança, lazer, otimização das condições de trabalho humano, meio ambiente, entre outros.

3. O ensino

A qualidade de vida (QV) voltada para os graduandos é um assunto pouco abordado, pois a sua pesquisa, além de recente, está voltada para a saúde física desses alunos. (MEYER *et al.* 2019). Ao dar início à universidade, suas rotinas e desempenho afetam diretamente a QV dos educandos, havendo mais autonomia e o meio ao qual estava acostumado mudam. (OLIVEIRA *et al.*, 2020). Tais mudanças podem se manifestar por meio psicológico, social e mental. (CARNEIRO *et. al.*, 2022).

Langame, Neto, Melo,... & Ferreira (2016), indicam que há estudos que mostram tanto uma qualidade de vida de vida negativa por parte dos estudantes universitários por conta de saúde mental e aspectos emocionais, no entanto, também uma qualidade de vida positiva vinda desse mesmo público.

“(...) satisfação com a vida acadêmica está diretamente relacionada a melhores decisões de carreira, personalidade, otimismo, senso de identidade e orientação para o trabalho, bem como o rendimento acadêmico e satisfação com as atividades desenvolvidas no curso” (p. 314)

Porém, é mais comum encontrar estudantes universitários com a qualidade de vida negativa do que positiva, segundo Lantyer, Varanda, Souza,...& Viana (2016), esses alunos universitários passam por diversas mudanças significativas como “novos vínculos afetivos, desilusões com relação à carreira escolhida, exigência de longas horas de estudo, autonomia, independência na resolução de demandas”, entre outros fatores.

Com todas as dificuldades que foram apresentadas sobre os alunos universitários, tanto emocionais, quanto físicas (mudanças de ambientes), em janeiro de 2020, se depararam com a pandemia COVID-19, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou estado de emergência no mundo todo, obtendo, como uma das consequências, o isolamento social. Levando a esses aprendizes, assim como todo corpo acadêmico, mudarem suas rotinas, que antes era presencial para, em meio a essa situação pandêmica, o virtual. (RIBEIRO, SANTOS, CRUZ,...& SILVEIRA, 2022)

4. Letramento Digital em graduandos EAD

Antes de teorizar o conceito de Letramento Digital, fundamenta-se a sua origem partindo da noção inicial chamada de letramento, o letramento tradicional segundo Coscarelli e Ribeiro (GLOSSÁRIO CEALE, 2023) é: “O conceito [...] normalmente [...] tem foco em textos impressos, já que os textos digitais são mais recentes do que a discussão sobre as páginas sociais de leitura e escrita”.

Ou seja, ser letrado é saber interpretar de maneira simplificada ou avançada textos assumidamente impressos em seus diversos formatos e gêneros. Já o letramento digital segundo as mesmas autoras (GLOSSÁRIO CEALE, 2023): “[...] diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis”.

O letramento digital se torna assim uma potencialidade essencialmente digital, utilizando-se de comunicadores e principalmente de interfaces midiáticas, a sua falta e/ou deficiência em indivíduos podem ser caracterizadas como o Analfabetismo Funcional.

Teorizados os conceitos admita-se a possibilidade de uso como ferramenta prioritária aos estudos em plataformas digitais por graduandos de ensino à distância, sendo assim ser um letrado digital volta-se à questão de uma formação, de uma prática na qual o estudante EAD precisa se familiar desde o início de sua jornada acadêmica, pois a prática social se torna ininterrupta e se estende para o meio social que vive subtendendo que os exercícios de letramentos digitais também são inerentes em campos profissionais e relacionais.

Como plano de fundo tem-se a sociedade grafocêntrica, teorizada por

Basílio e Gomes (2019, p. 3) como: “[...] sociedades grafocêntricas surgem com a invenção da escrita como forma de produzir, registrar e produzir conhecimento.”, a mesma se torna imersiva propiciando exercícios permanentes e interpretativos constantes, no entanto o seu caráter inclusivo só é totalmente disposto atualmente graças ao desenvolvimento desta nova potencialidade de letramento embasada pelas TDICs (tecnologias digitais da informação e comunicação), com isso o grafocentrismo culmina em um grafocentrismo digital, pois o código escrito se torna (também) um código digital.

5. Obtenção de dados e associações

A partir dos estudos apresentados anteriormente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica utilizando a ferramenta Google Acadêmico, a plataforma acadêmica CAPES e o portal de pesquisas acadêmicas *Scielo*, através destes obteve-se inicialmente mais de 1.000 resultados em respostas de textos acadêmicos diversos.

Em um segundo momento, e a título de exemplificação, foram excluídas todas as teses, dissertações, capítulos de livros e artigos que não foram traduzidos integralmente para nossa língua vernácula (português), também foram excluídas quaisquer outras publicações que não estivessem relacionadas às palavras-chaves que foram determinadas como: letramento digital; qualidade de vida; graduandos EAD, por fim foram excluídos artigos que não estavam dentro do período temporal estipulado entre 2020 e 2022.

Partindo dessa premissa, permaneceram e resultaram 6 (seis) artigos, dos quais 4 (quatro) foram preteridos por sua representatividade, os mesmos foram analisados pelo *software* IRAMUTEQ, e são indicamos na tabela 1 a seguir:

Tabela 1: Artigos selecionados

Autoria	Título	Ano	Periódico
BANCAN, A. R.; MARTINS, G. H.; SANTOS, A. A. A. dos	Adaptação ao Ensino Superior, Estratégias de Aprendizagem e Motivação de Alunos EaD	2020	Psicologia: Ciência e Profissão
DURSO, S. O.; DECOSTER, S. R. A	ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE O DESEMPENHO ACADÊMICO E AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE GRADUANDOS DE CONTABILIDADE DO EAD	2022	Revista Catarinense da Ciência Contábil
SALDANHA, L. C. D	O discurso do ensino remoto durante a pandemia de COVID-19	2020	REVISTA EDUCAÇÃO E CULTURA CONTEMPORÂNEA

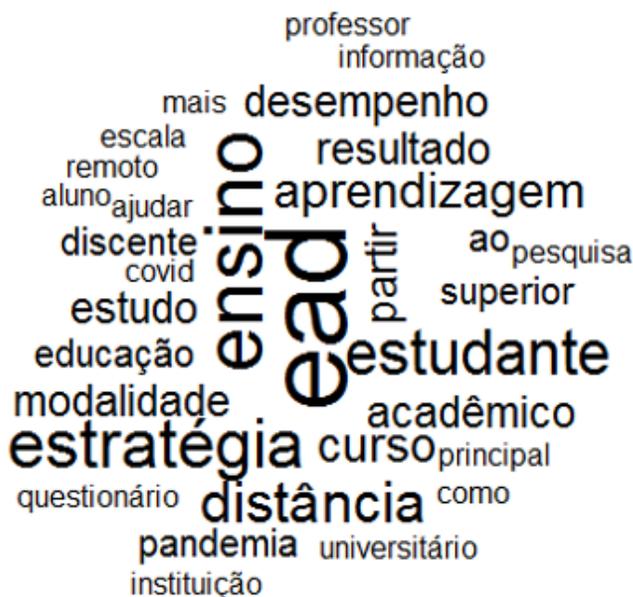
ALVES, E. J.; CASTRO, F. de J.; VIZOLLI, I.; SOUZA, M. de Arante NETO, A.; NUNES, S.G. C	IMPACTOS DA PANDEMIA COVID 19 NA VIDA ACADÊMICA DOS ESTUDANTES DO ENSINO A DISTÂNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS	2020	Aturá Revista Pan-Amazônica de Comunicação
---	--	------	--

Fonte: elaborado pelos autores, 2023

6. Resultados obtidos

A figura 01 abaixo exemplifica uma nuvem de palavras, a mesma foi resultante de análise detalhada dos “corpus” textuais dos 4 (quatro) artigos listados no item 5.

Figura 01



Fonte: IRAMUTEQ, 2023

Por meio de seus termos observa-se a proeminência, isto é, a quantidade de vezes que um termo e seu conceito atrelado se intensifica nos textos escolhidos, a nuvem de palavras se forma com base sempre nos termos de maior relevância, tendo em sua “volta” os termos de menor importância em uma escala decrescente até retratando as palavras que podem constar uma “única” vez durante toda a análise.

Com base na figura 01 entende-se que os termos de maior significância

são em primeiro lugar o “ead”, em segundo o “ensino”, posteriormente tem-se “estudante” e “estratégia” para em seguida identificar “distância”, “aprendizagem”, “acadêmico”, “curso”, etc.

Os resultados obtidos destacam a dimensão que os termos “ensino ead” pode tomar em âmbitos de qualidade de vida com um viés educacional e suas intrínsecas relevâncias. Fatos estes que irão se discutidos no próximo e final tópico deste estudo.

7. Considerações finais

As reflexões obtidas neste breve estudo retratam um paradoxo assíncrono entre a qualidade de vida e o ensino a distância por parte de graduandos EAD, a princípio os dois conceitos não se combinam e parcamente se complementam, portanto geram conflitos e distanciamentos. A crise sanitária instituída pela pandemia de COVID-19 pode ter escancarado e segregado esse “abismo” de ensino e aprendizagem.

Todavia e com base no plano de fundo grafocêntrico exemplificado atentam-se o letramento digital como um conceito, uma concepção com características comunicacionais e didáticas de ligação, ou seja, de junção entre essas duas concepções equidistantes.

Pontua-se como ponderação crítica a necessidade de um maior trabalho e desenvolvimento no sentido de aliar a qualidade de vida, representada pelo bem-estar geral, conjugada com a eficiência do letramento digital pertencente às práticas sociais que desenvolvemos, uma eficiência que traz a inclusão e percepção que interfaces digitais educacionais podem servir para conter desperdícios de tempo, desgastes físicos e conseqüente emocionais.

A nuvem de palavras, retratada na figura 01 demonstra algumas instruções que podem ser utilizadas para dirimir essa assincronicidade, dentre elas destacam-se o termo “estratégia” galgando melhores formas de estudo, o termo “desempenho” se interpreta na mensuração de suas práxis resultando em uma melhor “aprendizagem”, um novo termo, onde o resultado permeia caminhos os quais o graduando EAD é capaz de transitar em tempos de contemporaneidade digitais.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, M. A. B. de; GUSTAVO, L. G.; MARQUES, R. **QUALIDADE DE VIDA DEFINIÇÃO, CONCEITOS E INTERFACES COM OUTRAS ÁREAS DE PESQUISA**. Edições Escola de Artes, Ciências e Humanidades - EACH/USP, São Paulo, 2012

ALVES, Elaine Jesus; CASTRO, Fábio Jesus; VIZOLLI, Idemar; NETO, Moisés de Sousa Arante; NUNES, Suzana Gilioli da Costa. Impactos da pandemia

covid-19 na vida acadêmica dos estudantes do ensino a distância na universidade federal do Tocantins. **Revista Pan-Amazônica de Comunicação**. Vol. 4, n. 2, Maio-Agosto, 2020. Disponível em: <https://betas.uft.edu.br/periodicos/index.php/atura/article/download/9842/18257>. Acesso em: 19 fev. 2023.

BACAN, Aline Ribeiro. MARTINS, Gustavo Henrique. SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Adaptação ao Ensino Superior, Estratégias de Aprendizagem e Motivação de Alunos EaD. **Psicologia: Ciência e Profissão** 2020 v. 40, e211509, 1-15. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003211509>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/ccFHhCwgJyL7vkMbRpFTv7b/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 19 fev. 2023.

BARCAUI, André; LIMONGI-FRANÇA, Ana C. **Estresse, Enfrentamento e Qualidade de Vida: Um estudo sobre gerentes brasileiros**. 18 (5), set, 2014

BAZÍLIO, Ana Paula Matos. GOMES, Verônica de Souza. As tecnologias e o processo de ensino-aprendizagem: um caminho para a cidadania. **XXVIII Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação Vitória**, 01 a 04 de outubro de 2019. Disponível em: <https://portal.febab.org.br/cbbd2019/article/view/2223/2224#:~:text=J%C3%A1%20as%20sociedades%20grafo-c%C3%AAnticas%20surtem,%2C%20configurando%2Dse%20no%20analfabetismo>. Acesso em: 17 fev. 2023.

CARNEIRO, Priscilla Rodrigues Caminha. **Adaptação acadêmica e qualidade de vida de estudantes universitários durante a pandemia de Covid-19**. 2022. 108f. Dissertação (Mestrado em Ensino em Ciência e Saúde) - Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ciência e Saúde, Palmas, 2022.

CARVALHO, Maria R. V. **Perfil do professor da educação básica**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

CAVALCANTE, Roberto M. F.; PONTES, Karen V.; BANDEIRA, A. A.; ROCHA, André L. Qualidade de vida e qualidade de vida no trabalho: uma revisão bibliográfica. **Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v. 12, n. 40, 2018. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/882>. Acesso em: 10 jan. 2022.

CORTELA, Beatriz S. C.; CORTELA, Caio C.; SOUZA, Byanca B. Qualidade de vida de professores e possíveis melhorias a partir de atividades conjuntas. **Com a Palavra, o Professor**, v. 5, n. 13, p. 79-100, 2020. Disponível em: <http://revista.geem.mat.br/index.php/CPP/article/view/495>. Acesso em: 20 fev. 2022.

DURSO, Samuel de Oliveira; DECOSTER, Sonia Rosa Arbues. Análise de relação entre o desempenho acadêmico e as estratégias de aprendizagem de graduandos de contabilidade do EAD. **Revista Catarinense de Ciência Contábil**, Florianópolis, SC, v. 21, 1-19, 2022. Disponível em: <https://revista.crcsc.org.br/index.php/CRCSC/article/view/3303>. Acesso em: 18 fev. 2023.

GORDIA, Alex P.; QUADROS, Teresa M. B.; OLIVEIRA, Monalysa T. C.;

CAMPOS, Wagner. Qualidade de vida: contexto histórico, definição, avaliação e fatores associados. **Revista Brasileira de Qualidade de Vida**, Ponta Grossa, v. 3, n. 1, jan./jun. 2011, p. 40-52. DOI: 10.3895/S22175-08582011000100005. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbqv/article/view/812>. Acesso em: 1 mar. 2022.

KLUTHCOVSKY, A. C. G. C; TAKAYANAGUI, A. M. M. **QUALIDADE DE VIDA – ASPECTOS CONCEITUAIS**. Revista Salus-Guarapuava-PR. jan./jun. 2007; 1(1): 13-15

LANGAME, A.P.; NETO, J. A. C; MELO, L. N. B;... & FERREIRA, R. E.,- Qualidade de vida do estudante universitário e o rendimento acadêmico. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, v. 29, n. 3, p.313-325, 30 set. 2016.

NAHAS, Marcos V. **Atividade física, saúde e qualidade de vida – Conceitos e Sugestões para um Estilo de Vida Ativo**. Florianópolis, 7ed., 2017

OLIVEIRA, Lycélia da Silva; OLIVEIRA, Eliany Nazaré; CAMPOS, Marcos Pires; VASCONCELOS, Maristela Inês Osawa; COSTA, Maria Suely Alves; ALMEIDA, Paulo César de. Qualidade de vida de estudantes de uma universidade pública do Ceará. **Revista de Psicologia, Fortaleza**, v. 12, n.1, p. 72-85, jan./jun. 2021.

POR Jornal Nacional. Pela 1º vez, número de novos alunos no ensino superior a distância supera o de cursos presenciais. **G1**. 21/02/2022 20h58. Atualizado há 11 meses. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2022/02/21/pela-1a-vez-numero-de-novos-alunos-no-ensino-superior-a-distancia-supera-o-de-cursos-presenciais.ghtml>. Acesso em: 19 fev. 2023.

RIBEIRO, I. K. da S.; SANTOS, F. R. dos; CRUZ, G. E. C. P. .; RIBEIRO, H. C. T. C. .; RATES, H. F. .; COELHO, K. R. .; SILVA, L. de L. T. .; SCHLOSSER, T. C. M. .; SILVEIRA, R. C. da P. Quality of life of a university community in remote work during the COVID-19 pandemic. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 2, p. e30811224905, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i2.24905

RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. Letramento Digital. **Glossário Ceale*** Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. 2023. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-digital>. Acesso em: 18 fev. 2023.

RUIDIAZ-GÓMEZ, Keydis S.; CACANTE-CABALLERO, Jasmin V. Desenvolvimento histórico do conceito de qualidade de vida: uma revisão da literatura. **Revista Ciencia y Cuidado**, Cúcuta, Colombia. v. 18, n. 3, set./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22463/17949831.2539>. Disponível em: <https://revistas.ufps.edu.co/index.php/cienciaycuidado/article/view/2539/3376>. Acesso em: 10 fev. 2022.

SADIR, Maria A.; BIGNOTTO, Márcia M.; LIPP, Marilda E. N. **Stress e qualidade de vida: influência de algumas variáveis pessoais**. Pontifícia Uni-

versidade Católica de Campinas, Campinas-SP. Paideia, v. 20, n. 45, p. 73-81, jan.-abr. 2010

SALDANHA, Luis Cláudio Dallier. O discurso do ensino remoto durante a pandemia de Covid-19. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 17, n. 50, 2020. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/8701>. Acesso em: 19 fev. 2023.

SEIDL, Eliane M. F.; ZANNON, Célia M. L. C. Qualidade de vida e saúde: aspectos conceituais e metodológicos. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 580-588, mar./abr. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2004000200027>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/NR7QD9Q4D3N7DmHg7ms79fG/?lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2022.

CAPÍTULO 12

CONCEITOS FOUCAULTIANOS ARTICULADOS ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTADO DE SÃO PAULO

Eden Camargo Bernardes Silva¹

Introdução

Com intuito de escrever sobre a história da aquisição do direito à formação continuada em serviço até a atualidade, aqui centrada na figura do espaço do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, comumente chamado de H.T.P.C.², pretendemos compreender de forma mais significativa o lugar que esta formação ocupa, bem como os movimentos de luta para a consolidação de um espaço que fomentasse a formação e a troca de experiências entre os docentes.

O recorte temporal desta pesquisa estabelece-se entre o final da década de 1980 e início dos anos 1990, a partir do qual apresentaremos as transformações sociais e políticas da época, sobretudo no que concerne às políticas educacionais, na busca da qualificação docente e as melhorias da qualidade de trabalho da classe docente.

Recorremos a uma revisão de literatura, na busca de documentos que retratem a luta dos movimentos sindicais e artigos, bem como toda a legislação em âmbito federal e estadual, que vigorava à época, referente às ações tomadas pela Secretaria Estadual de Educação mais centradas nas ações formativas no interior da escola, a fim de saber como este espaço formativo foi elaborado, quem são os protagonistas e quais condições foram dadas para que este espaço tivesse a oportunidade de ter suas atribuições e essência realmente garantidas.

1 Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação UNIB (SP). Graduado em Educação Artística pela FAMOSP (SP) e Pedagogia pela FAMOSP (SP); Especialista em Docência do Ensino Superior pela UMC (SP) e Dificuldades de Aprendizagem pela FCE (SP). Vínculo Profissional: Supervisor da Rede Municipal de Educação de Cajamar/SP. E-mail: edenarts@hotmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5352913236622661>.

2 O H.T.P.C. é uma abreviação utilizada para retratar o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo. Trata-se de um momento formativo e de estudo, inserido na jornada de trabalho docente, sendo obrigatório sua participação. Acontece semanalmente com todo o grupo escolar, tendo duração de duas horas e meia, sendo dirigido pela gestão escolar, tendo como intuito da formação continuada buscando a qualificação da prática docente.

Para além deste recorte histórico, serão apresentadas as transformações da formação continuada nas últimas décadas em São Paulo, procurando explicitar as condições de trabalho e política educacional na rede pública estadual.

Cabe aqui ressaltar, que para uma melhor compreensão do surgimento desse espaço formativo, iremos nos ater ao contexto estadual paulista, tendo em vista que os municípios seguiam entre as décadas de 1980 a 1990, as normativas e deliberações estaduais; entendendo melhor a organização da jornada de trabalho dos docentes composta pelo H.T.P.C e a importância deste espaço formativo para a escola: também precisamos compreender a corrente educacional da cidade de São Paulo e suas políticas educacionais, que impulsionaram a luta da classe docente para que o espaço de formação continuada em serviço fosse implementado.

Conceitos nos estudos de Michel Foucault: Dispositivos, Discursos e afins

Dispositivo, segundo Foucault (2000, p.244), é um conjunto heterogêneo que engloba discurso, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais filantrópicas. Resumindo, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos.

O Dispositivo é composto por um conjunto de elementos dispersos, sem coerência explícita necessária, elementos discursivos e não discursivos, que se relacionam, resolvem uma urgência específica. O dispositivo é uma ferramenta analítica avessa ao universal, avessa ao atemporal.

Ou seja, o dispositivo é como aquilo que:

Não é temporal;

Está produzindo e se reproduzindo, ou se transformando no próprio calor das lutas, no estado de forças;

Não centraliza um processo, mas descreve um nó verificável e histórico de encontro entre saberes e poderes.

Entende-se que o dispositivo, através da explicação de Foucault, pode ser compreendido a partir de três características:

Sua heterogenia - a reunião de elementos dispersos, não necessariamente pertencentes a uma mesma esfera de análise nem em um mesmo nível de análise.

Sua emergência - de natureza dispersa e não necessariamente entendida como fruto da coerência entre uma instituição consolidada e a ordem social ou como harmonia entre elementos que funcionam como um organismo.

Sua urgência - o dispositivo é elemento de função estratégica dominante, está no miolo do poder e resolve problemas locais e temporais.

Segundo Foucault (1972/1995) “o discurso é uma representação culturalmente construída pela realidade, não uma cópia exata.” De forma simples, o discurso é um conjunto de enunciados, sob uma dada formação discursiva, praticados ao longo do tempo. A formação discursiva é a regularidade existente na dispersão do conjunto de enunciados estudados, caso não encontre um sistema, uma regularidade na dispersão dos enunciados, então não há um discurso.

O discurso constrói o conhecimento, portanto, regula através da produção de categorias de conhecimento e conjunto de textos o que é possível de ser falado e o que não é como as regras concedidas de inclusão/exclusão. Dessa forma, ele reproduz poder e conhecimento simultaneamente. O discurso define o sujeito, moldando e posicionando o que ele é e o que ele é capaz de fazer.

O biopoder é uma tecnologia de regulamentação que tem como objeto o “*corpoespécie*”, a população e suas taxas estatísticas de doenças, nascimentos, etc. A partir da visão global, tem como intento criar análise e políticas em nível macro, considerando as taxas de normalidade para cada objeto específico observado.

Neste sentido, Foucault (2012) retrata que o biopoder com “suas formas e procedimentos múltiplos”, é que viabilizou o ajuste “da acumulação dos homens à do capital, a articulação do crescimento dos grupos humanos à expansão das forças produtivas e a repartição diferencial do lucro”.

O conceito de biopoder assume duas formas básicas, como uma anátomo-política do corpo e como uma biopolítica da população.

A primeira forma está relacionada às “arquiteturas disciplinadoras”³ encarregadas de extrair do corpo humano a força produtiva, por meio do controle do espaço e do tempo, nas instituições, como escolas, hospitais, igrejas, prisões e fábricas.

A segunda forma, a biopolítica da população, está focada na regulação das massas, utilizando de ferramentas e práticas que gerem taxas de natalidade, migração, epidemias, saúde pública, controle de riscos e aumento da longevidade, por exemplo. Foucault afirma que o biopoder é uma forma de governar a vida.

Foucault compreende que a biopolítica é uma forma de manifestação de poder por meio da qual os mecanismos da vida biológica dos seres humanos são incluídos na gestão política de um Estado, passando a ser gerenciados e administrados. Seu principal foco é estabelecer mecanismos de controle que não mais incidirão sobre populações, estabelecendo censuras entre diferentes grupos sociais de acordo com o interesse político almejado.

De acordo com Foucault (1988; 2010), a biopolítica transforma o ser em um objeto da política, controlado pelo poder do Estado que decide quem deve

3 O conceito “arquiteturas disciplinadoras, aparece na obra de Foucault *Segurança, território, população: Curso dado no Collège de France (1977-1978)*

morrer e quem deve viver. Esse “deixa morrer ou fazer viver” integra um movimento de censuras biopolíticas que o Estado exerce sobre determinadas parcelas da população diante de seu perfil, ou seja, de acordo com critérios de raça, etnia, gênero, etc. Com efeito, a biopolítica permite compreender como se dá a passagem (ou superposição) da sociedade disciplinar (na qual a disciplina sucedia como anatomopolítica dos corpos e se aplica basicamente aos indivíduos) para a sociedade do biopoder, na qual a biopolítica representa uma espécie de medicina social que se aplica à população com o propósito de governar sua vida.

O panorama histórico da política educacional no estado de São Paulo no final do século XX

As décadas de 90 e 2000 trouxeram muitas reformas educacionais no mundo todo, apoiadas em um discurso de crise educacional, na busca de melhoria da qualidade de educação.

No Brasil, no final da década de 80, com a aprovação da Constituição Federal, a democratização do ensino público surgiu como pauta nos debates e nas manifestações para a garantia deste direito. Em seu artigo 205, a Constituição] instituiu:

“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988)

O art. 206, incisos I e VII, versa sobre o ensino que será ministrado com base nos seguintes princípios:

“I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...]

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais. Deste modo, toda responsabilidade do sistema é a garantia do direito do acesso à educação respeitando, os princípios de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; e

“garantia de padrão de qualidade”. (BRASIL, 1988)

Ainda no que tange a Constituição Federal de 1988, em seu art. 214, há a recomendação da necessidade de elaboração de um Plano Nacional de Educação como elemento de articulação e desenvolvimento do ensino, assim como de integração das ações do poder público, direcionando, desse modo, à ampliação de sistemas de educação, ao estabelecer um processo de gerenciamento sob o regime colaborativo entre os entes federados.

No tocante à Educação, a Constituição estabeleceu também a gratuidade, frequência obrigatória, ampliação para quem não teve acesso em idade própria e a vinculação de planos e fundos destinados exclusivamente para o financiamento

da mesma. Assim, a forma como o Estado brasileiro, sua Constituição, suas legislações e deliberações subseqüentes declaram o direito à educação e seus respectivos vínculos no sentido de protegê-lo, busca resguardar a qualidade de ensino. Diante de tal circunstância, é imprescindível admitir que, na estrutura da educação nacional, as discussões que envolvem o acesso, bem como os dispositivos legais que dispõem sobre a “garantia de padrão de qualidade”, apresentam-se organizados de diferentes formas.

No período democrático no Brasil, que retratou uma nova configuração da educação, ocorreu a Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, em Jomtien, na Tailândia. O país assume neste evento, o compromisso e desafio da “luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos” (UNESCO, 1990).

A partir deste compromisso pactuado internacionalmente, é instituído o Plano Decenal de Educação, em 1993, em atendimento à necessidade de desenvolver uma política nacional de educação. O lema do Plano Decenal de Educação e sua essência foi baseado pela ideia de “nenhuma criança sem escola”.

Desta forma, o Plano indicou:

[...] uma escola de qualidade, uma escola que efetivamente se transforme em agência promotora da cidadania, assegurando a cada criança a aquisição organizada de conhecimentos básicos necessários ao mundo de hoje, cada vez mais condicionado pelo progresso científico e tecnológico. (BRASIL, 1993, p. 04).

Durante a vigência do Plano Decenal de Educação, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 1996, que apoiada na Constituição de 1988, expõe em seu art. 4º, IX o:

[...] dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 1996).

Diante disto, a qualidade do ensino foi ajustada como um direito, direcionando para características democráticas no planejamento político e pedagógico da educação nacional, que expõe suas maneiras para a sua execução.

A partir da Constituição, as políticas públicas educacionais, procuraram assegurar e preservar a educação como um direito, neste sentido houve um aumento exponencial da oferta na educação básica, chegando no final da década de 90, a atingir o atendimento neste nível de ensino, próximo dos 100%. Com a universalização do ensino fundamental, a responsabilidade da escola passou a ser com a qualidade do ensino ofertado, de modo a promover a aprendizagem dos alunos.

Mediante tais políticas públicas houve uma melhoria na educação básica, no entanto com ênfase maior para ampliação da rede física das unidades

escolares e a proposta de universalização do segmento do ensino fundamental. Esta ampliação, trouxe sérios problemas no êxito da escolarização; a evasão e o processo de reprovação se mostraram em alto índice, uma vez que a escola não estava preparada para receber todos os alunos dentro de sua singularidade, excluindo a clientela das classes menos favorecidas.

Embora a pregação da democratização do ensino seja antiga e constante no pensamento brasileiro, sempre que ocorreu uma maciça extensão das oportunidades educativas os educadores sentiram-se chocados no seu zelo pedagógico. E a argumentação que extravasa esse sentimento, invariavelmente, invoca o rebaixamento da qualidade do ensino como um preço inadmissível à ampliação das vagas. (AZANHA, 2004, p.344)

Apoiado nas reflexões de Azanha (2004), evidencia-se que o processo de democratização do ensino público, acerca da acessibilidade, vai além das questões didáticas-pedagógicas, com uma ideia simplista de solução do problema, visando apenas que as modificações de estratégias metodológicas diferenciadas seriam insuficientes para a garantia da universalização da educação.

Resgatamos aqui, o significado do HTPC, apresentado pelo Ministério da Educação, por meio da Lei no 11.738/2008, que independente da nomenclatura, é um ambiente que se caracteriza pela organização de espaços de trocas e debates visando a qualificação da prática docente e a articulação do projeto político pedagógico da escola, enfatizando a formação continuada, neste caso, a formação continuada em serviço.

Neste sentido, vale ressaltar, a circunstância em que as HTPC começaram a ser implantadas em meados de 1980, nesta década a maioria das escolas do que hoje chamamos de anos iniciais do ensino fundamental faziam parte da rede estadual de ensino. Desta maneira, a origem das HTPC está ligada ao sistema estadual de ensino ainda que, após o processo de municipalização, cada município do Estado tenha definido suas próprias regras que balizam seus encontros formativos.

Faz-se necessário elucidar aqui, que no estado de São Paulo, a política entre a década de 80 a 2000, passou por um processo de polarização entre dois partidos, o PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro) e PSDB (Partido Social Democrático Brasileiro). Todo este processo histórico e político ocorreu com proposições concepções totalmente opostas uma da outra impactando no processo de inserção de políticas públicas educacionais de continuidade.

Com uma postura governamental proeminentemente voltada para a ampliação do acesso, a universalização e a uma educação de qualidade, estas propostas de programas objetivavam a melhoria na qualidade de ensino. Pensando em elucidar melhor o surgimento de uma nova concepção de ensino, um novo currículo e uma nova jornada de trabalho, iremos nos aprofundar um pouco

mais em alguns dos programas citados anteriormente. Isto se faz necessário para compreendermos melhor como a necessidade de um espaço formativo em serviço era imprescindível e a colaboração para todo este processo na escola da figura do Coordenador Pedagógico.

Com o intuito de uma aproximação maior do currículo às necessidades do alunado, proporcionando uma aprendizagem mais significativa e com melhor qualidade foi implementado o Ciclo Básico de Alfabetização no ano de 1984, estabelecendo posteriormente a Jornada Única de Trabalho Docente e Discente, ampliando o horário dos alunos na escola e também na jornada de trabalho docente.

A principal diretriz do Ciclo Básico era a junção das duas séries iniciais em continuidade. Desta forma, com um período maior de tempo, o respeito ao ritmo do aluno ocorria e o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem eram mais significativos, a proposta ainda trazia a possibilidade de diminuição da distância no desempenho dos alunos nas diferentes classes sociais da população, promovendo a equidade, sobretudo nas classes menos favorecidas.

Segundo o Relatório sobre o desenvolvimento Humano no Brasil (PNUD/IPEA, 1996), é importante ressaltar que, a evasão e o alto índice de repetência nas séries iniciais eram muito grandes, o que favoreceu a exclusão destes alunos na educação formal. A quantidade de pessoas analfabetas reduziu de 43% em 1960 para 33,6% para 1980. A discrepância na continuidade nos estudos entre o período de 1960 a 1980 era muito explícito, tendo um aumento exponencial de 2,4 para 3,9 anos para o sexo masculino e 1,9 para 3,5 anos para o sexo feminino. A população, passou de 2,7 anos para 4,5 anos de estudo, ao mesmo tempo que, os pardos e os negros estudavam apenas 2,4 anos.

A discrepância de renda, revelava a grande desigualdade por todas as regiões do país. Entre as famílias com remuneração acima de 2 salários mínimos, 87% das crianças na faixa etária entre 5 e 6 anos estudavam, enquanto que entre as famílias de renda menor, apenas 37% das crianças estudavam. A distorção também foi notada em relação à idade: 80% dos jovens na faixa etária entre 15 e 17 anos, oriundos de famílias com rendimentos acima de 2 salários mínimos estudavam. Entre as famílias com rendimento menor, apenas 40% dos jovens estudavam - a parcela restante dos jovens não estudavam, pois estavam trabalhando.

De acordo com Fusari (2001) a mudança da avaliação e da concepção de ensino e da aprendizagem e toda reorganização no regime de trabalho docente, promoveu quatro horas de trabalho com alunos e quatro horas em atividades coletivas de formação, reflexão e preparação de atividades.

Toda esta transformação na rotina de trabalho provocado pelo Ciclo Básico, modificou os conceitos na formação docente, desconstruindo uma

concepção de prática docente individualista, favorecendo espaços coletivos de reflexões e formação de educadores, suscetíveis a críticas e reformulações das propostas educativas.

É nítido que foi um grande avanço no que tange a formação contínua dos professores, com a implementação da jornada única de trabalho no ciclo básico, embora a viabilidade destes momentos formativos demandasse outros fatores para que se tornasse eficaz, como, um espaço físico adequado na unidade escolar para estas reuniões dentro do horário de trabalho do professor, um profissional preparado para gerenciar a formação com os professores fomentando reflexões sobre os entraves encontrados no cotidiano escolar e a prática docente em uma perspectiva dialógica e democrática.

Por se tratar de um projeto instituído através de um decreto, houve uma resistência, aliada a um discurso de baixa qualidade da educação, de autoritarismo, decisões tomadas “de cima para baixo”, péssima infraestrutura para execução do projeto, promoção automática etc. No entanto, evidencia-se que foi na implementação deste projeto que se estabeleceu a necessidade de um trabalho mais coletivo por parte dos professores e um entendimento mais aprofundado da compreensão da aprendizagem como um processo.

É diante deste contexto, que a concepção tradicionalista de alfabetização é posta a questionamentos, com a revisão dos antigos marcos da alfabetização e introdução das psicogêneses da língua escrita, a obra de Emília Ferreiro⁴ e Ana Teberosky, que baseava-se na construção de conhecimento da língua escrita de uma criança, parte de situações reais de onde se lê e se escreve e não em circunstâncias de criações artificiais descontextualizadas.

Obviamente, toda mudança gera uma instabilidade, e não foi diferente. Mudanças de concepções de ensino e aprendizagem, levaram também a uma mudança de concepção de avaliação que passou de mensuração de competências dos alunos para compor um indispensável elemento de aperfeiçoamento da prática educativa, tendo como protagonista o aluno, observando e identificando os avanços realizados pelos alunos e suas dificuldades, relampejando as intervenções de maneira mais pontual, proporcionando aos alunos a possibilidade de uma aprendizagem mais significativa e assertiva.

O caráter inovador da proposta rompeu com todos os padrões sobre alfabetização estabelecidos na época, deixando nítido a necessidade de um estudo

4 Professora Titular do Centro de Investigação e Estudos Avançados do Instituto Politécnico Nacional, na Cidade do México. Psicolinguísta argentina, discípula de Jean Piaget, revolucionou o conhecimento que se tinha sobre a aquisição da leitura e da escrita quando lançou, com Ana Teberosky, o livro *Psicogênese da Língua Escrita*, em que descreve os estágios pelos quais as crianças passam até compreender o ler e o escrever. Crítica ferrenha da cartilha, ela defende que os alunos, ainda analfabetos, devem ter contato com diversos tipos de texto.

e aprofundamento maior pelos professores, trazendo uma desestabilização na prática docente, gerando muitas alegações contrárias ao entendimento do pensar sobre leitura e escrita das crianças na nova proposta.

Durante esse longo processo, a proposta foi se consolidando e fatores positivos foram ficando mais explícitos, como demonstra Ambrosetti (1989, p. 67):

“[...] a possibilidade de aulas suplementares para os alunos, o incentivo ao trabalho em equipe, a troca de experiências através de reuniões mais frequentes, o aumento de oportunidades e orientação técnica através de publicações, encontros e cursos.”

Movido pelo próprio movimento do Ciclo Básico e a exigência da melhoria da qualidade de ensino, a Secretaria da Educação passa a implementar a Jornada Única, caracterizada pela mudança de carga horária de alunos e professores.

Os alunos passaram a ter três refeições na unidade escolar, professores especialistas nas áreas de educação artísticas e educação física além de 2 horas a mais de permanência na escola.

A carga horária do professor passou por alteração, priorizando a formação em serviço, a ampliação da carga passou a ser de 40 horas semanais, divididas da seguinte forma: 26 horas aulas em docência com aluno, 8 horas de atividades e 6 horas de trabalho pedagógico, sendo estas horas, dedicadas a um trabalho de formação proporcionado ao professor, podendo ser cursos ou preparação de atividades e recursos pedagógicos.

Para além disso, a jornada única também instituiu a figura do professor coordenador, agente responsável pela fomentação e reflexão desta formação continuada em serviço, estes fatores demonstram, claramente, a importância dada a um espaço de reflexão e formação, pensando em uma ação mais sólida, diante da prática docente em sala de aula.

A prática apresentou alguns contratemplos, no entanto:

Dificuldades de reunião de todos os docentes envolvidos na Jornada Única, diante da incompatibilidade de horário e a baixa produtividade das reuniões de trabalho durante as HTP, muitas vezes realizadas com professores cansados e por vezes sem a presença do professor coordenador, falta de comprometimento por parte de diretores escolares. (Duran, 2005, p.75).

Para Duran (2005), a implementação da jornada única trouxe muitos benefícios, no entanto, mesmo depois de consolidada, ainda enfrentava alguns entraves como os descritos acima; fato curioso é que entre os entraves apresentados, a questão do espaço de formação em serviço, explicitava que um bom trabalho pedagógico ocorre quando há uma reflexão entre os docentes com a mediação de um líder neste caso o professor coordenador.

Havia uma constante troca de informações, mas não se observava um

trabalho em conjunto em torno de objetivos comuns. (Ambrosetti, 1989, p. 78) O espaço de troca de experiências entre os professores e a periodicidade destes momentos é essencial para que ocorra a melhora das práticas docentes, no entanto, a proposta da Jornada Única, não demonstrou o êxito esperado diante de sua essência, por isso, o número de escolas que mantiveram a proposta diminuiu muito, deixando a mensagem implícita que não era pelo aumento da carga horária que promoveria a melhora da qualidade da educação e a reflexão da prática docente, diante disso, Azanha (2004) nos mostra que:

[...] melhoria da educação passa fortemente pela questão da Autonomia, não somente uma autonomia administrativa e pedagógica fixada em um regime próprio, mas uma autonomia impregnada de ideal pedagógico [...]
(AZANHA, 2004, p. 56).

Considerando, a autonomia como um fator fundante, propulsor para a transformação, capaz de promover as construções das relações entre os sujeitos, favorecendo o entendimento das diversas concepções que estão imbricadas na prática pedagógica e no fazer docente.

Autonomia e ideologia nos processos formativos

A organização social dos processos de formação é um fator decisivo, inibidor ou propiciador do assumir de autonomia – ‘fala-se muito de desenvolvimento, de cooperação e de reforço do poder dos professores, mas as tendências dominantes continuam a ser a centralização, a uniformização e a racionalização’. O discurso da autonomia pode desempenhar uma poderosa função ideológica:

“estimulando o sentido da eficácia pessoal, mas também promovendo a subordinação do indivíduo ao controle organizativo. Será necessário, portanto, promover a distinção entre uma autonomia formal e uma concepção democratizante de autonomia geradora de modalidades de intervenção formativa distinta da participação formal de professores em ações condicionadas pela instrumentalidade e a racionalidade técnica.” (PACHECO, 2010, p. 116).

Pacheco (2010), destaca, que a palavra autonomia pode ter muitos significados, por vezes até conflitantes, desde estimular nos professores um senso de responsabilidade em processo, no entanto, representando uma simples engrenagem, desconhecendo seu funcionamento e sua importância até simplesmente dando possibilidades de o professor controlar sua profissão e suas condições de exercício.

Nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua

razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos. (Freire, 2003, p. 47)

No Encorajar dos alunos na busca do conhecimento real, empenhando-se de forma prazerosa e autônoma, tendo como finalidade a transformação do conhecimento em sabedoria, apenas pela transformação do indivíduo é que se ocorre a real aprendizagem, assim, os saberes são construídos, reconstruídos e ensinados, por alunos e professores e, através deste processo de construção, os sujeitos tornam-se autônomos, críticos e questionadores, cabendo ao professor proporcionar a ampliação da compreensão do que está sendo ensinado, permitindo assim que os saberes adquiridos ganhem um novo sentido.

A proposta da Jornada única, trouxe um grande avanço, pois proporcionou o espaço de reflexão e trocas entre os professores, privilegiando o trabalho como elemento balizador nas propostas de atividades nas unidades escolares.

Para Duran (2005), propostas ousadas, tendem a provocar rupturas com as práticas convencionais, assim, dependem necessariamente de formação contínua por parte do professor e os demais profissionais envolvidos do processo de ensino e da aprendizagem dos alunos. Embora tenha ocorrido um grande esforço para que o programa seguisse nesta vertente, não houve alcance suficiente para viabilizar as transformações qualitativas almejadas.

É nítido perceber a importância de uma política pública educacional de continuidade, e um direcionamento para um planejamento de processos formativos reconhecendo o espaço da escola como um lugar privilegiado da formação, fomentando situações de aprendizagens reais aos professores, propiciando fundamentação da teoria e da prática, promovendo a práxis⁵, possibilitando a mudança de paradigmas avançando, assim, na qualidade da prática docente e na melhoria das aprendizagens dos alunos.

O secretário de educação Fernando Moraes, em outubro de 1991, assinou juntamente com o governador da época Antônio Fleury Filho, o slogan “É hora da escola”, o programa de reforma do ensino público do estado de São Paulo - que tinha por objetivo, o compromisso da educação, a qualidade do ensino oferecido nas escolas e a recuperação das escolas públicas.

“LUIZ ANTONIO FLEURY FILHO,

Governador do Estado de São Paulo, no uso de suas atribuições legais e Considerando o compromisso do Governo do Estado em investir na ampliação das oportunidades de acesso ao ensino fundamental e médio; Considerando que a melhoria da qualidade de ensino no público paulista é meta prioritária da Administração do Estado;

5 A práxis pedagógica, se refere a um recurso de mudança do pensamento e da atitude do docente, por meio da reflexão entre a teoria e prática, gerando uma nova ação pedagógica diante de suas experiências, erros e acertos, explicitando um caminho de constante aprimoramento e pertencimento de sua prática pedagógica, possibilitando um melhor desempenho em suas atribuições docentes.

Considerando ser conveniente a programação de reformulações na política e na gestão do setor educacional do Estado;

Considerando ser dever do Estado sempre oferecer condições mais adequadas de trabalho e de aprimoramento profissional ao magistério oficial e

Considerando a importância da renovada participação e contribuição da comunidade, de educadores e de representantes dos diversos segmentos da sociedade no processo educacional. (Decreto 33.235/91, D.O. de 7-5-91)".

A partir do decreto no 33.235 de maio de 91, foi criado o núcleo de gestão estratégica, composto por mais de 100 especialistas em educação; uma parte deles criou projetos apoiados em estudos realizados nas unidades escolares, apoiados nos temas do cotidiano da vida escolar, para além disso, a secretaria de educação mobilizou todas as classes representativas do magistério para que auxiliasse com contribuições e sugestões para a reforma. Assim "nascia" a *Escola-Padrão*, no estado de São Paulo.

Com a proposta da Escola-Padrão, o governo pretendia mudar o padrão de qualidade da educação pública do estado e tinha as seguintes finalidades:

I - Recuperar o padrão de qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas;

II - Modernizar a escola pública, tomando-a apta a fornecer o estudo, a pesquisa, o estímulo à discussão e a posse de todos os conhecimentos disponíveis na atualidade;

III - Preparar o aluno para o acesso aos níveis mais elevados de compreensão da realidade social e das formas de intervenção nessa realidade;

IV - Utilizar novas tecnologias educacionais.

A expressão "Padrão" utilizado no projeto, remete a ideia de uma escola inovadora, na busca de um modelo mais contemporâneo aliado eficácia, autonomia e qualidade na educação.

Um fator primordial que se diferenciava dos demais projetos encontrava-se na perspectiva de autonomia da Unidade Escolar, conforme apontado no artigo 3º do Decreto no 33.235:

I - autonomia pedagógica, permitindo às escolas planejarem e decidirem sobre aspectos próprios da metodologia de ensino e planejamento curricular;

II - liberdade para propor projetos especiais relacionados com o ensino aprendizagem, capacitação e relações com a comunidade;

III - autonomia administrativa, implantada gradativamente, a fim de administrar a utilização de recursos humanos, financeiros e materiais ao seu bom funcionamento.

Parágrafo único - O processo de implantação de autonomia da unidade escolar dar-se-á por meio das seguintes medidas:

1. revisão da legislação existente;

2. determinação, para cada escola de um crédito de horas equivalentes

a 5% (cinco por cento) do número de horas-aula semanais, previsto no Quadro Curricular a serem distribuídas pelo dirigente da unidade, para as tarefas de:

- a) planejamento e controle; b) ordenação das atividades pedagógicas;
3. instituições da Caixa de Custeio, como mecanismo de oferecer maior autonomia financeira;
4. reforço do papel do Conselho de Escola, como instância de aprovação e controle dos planos escolares;
5. promoção de um Fundo de Financiamento de Projetos Pedagógicos Inovadores;
6. programas de capacitação técnica para Diretores, Professores e funcionários;
7. informatização dos serviços de Administração Escolar;

Novamente, assim como no Ciclo Básico, o termo autonomia surge como elemento balizador nesta nova organização da educação, como o próprio programa evidenciava:

[...] os graus e os limites da Autonomia a ser IMPLANTADA na escola podem ser resumidos da seguinte forma: o que é próprio da escola se constituirá na base de sua autonomia; o que é próprio dos objetivos gerais da Educação no Estado é responsabilidade específica do governo e estará, portanto, sujeito aos órgãos centrais da pasta. (Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo — 1991 — Secretaria da Educação — S. P. — p.4)

A essência fundante deste novo “modelo” de Escola seria o da autonomia entendido em duas circunstâncias, sendo a Autonomia Administrativa, aquela que aumentava a capacidade de decisões dos diretores e o poder de resoluções dos problemas cotidianos de cada unidade escolar e a Autonomia Pedagógica que possibilitava a cada unidade escolar uma maior liberdade para elaborar e desenvolver seu projeto educacional.

Vislumbrando colocar na prática a resolução de toda a necessidade diagnosticada, nas unidades escolares de maneira mais dinâmica e eficaz, essa autonomia era o anseio dos professores nas escolas públicas paulistas.

A reforma como um todo, tinha um planejamento estratégico de implementação de forma gradual e progressiva, atingindo inicialmente 306 escolas com uma meta ousada de alcançar todas as unidades escolares ao fim do governo.

As escolas com o programa implementado apresentavam características distintas que tinham como objetivo recuperar a defasagem de aprendizagem apresentadas pelos alunos. A nova estrutura contava com cinco aulas a mais durante a semana, para os alunos do período noturno, possibilidade de aulas aos sábados, flexibilidade nas jornadas de trabalho, atendimento personalizado aos alunos com atraso na aprendizagem.

A Resolução SE nº. 287/1991, instituiu diretrizes para a organização das

Escolas-Padrão, posicionando sobre: organização pedagógica, carga horária, horário de funcionamento, atendimento à demanda, quadros curriculares, calendário escolar, Horas de Trabalho Pedagógico, número de alunos, recuperação e enriquecimento curricular, estrutura administrativa e pedagógica e curso noturno.

Desta maneira, foi necessária uma nova organização da jornada de trabalho dos professores, requerendo uma dedicação maior por parte destes profissionais. O professor denominado II que lecionasse no período diurno, especialista que trabalhava com alunos da 6ª série à 8ª série, cumpriria jornada integral de 40 horas semanais, sendo 25 horas no trabalho docente em sala de aula com aluno, mais 7 horas em atividades pedagógicas na unidade escolar e 8 horas em atividades pedagógicas em local de livre escolha. Estas horas pedagógicas passaram a ser denominadas de HTP, termo este já usado na implementação da proposta do Ciclo Básico. Já o professor II, que lecionasse no período noturno, sua jornada seria menor, constituída por 30 horas, sendo 20 horas no trabalho docente em sala de aula com aluno, mais 6 horas em atividades pedagógicas na unidade escolar e 4 horas em atividades pedagógicas em local de livre escolha. Para os professores I, generalistas que trabalhavam com alunos da 1ª série à 4ª série, cumpririam sua jornada de 40 horas semanais, divididas em 30 horas no trabalho docente em sala de aula com aluno, mais 5 horas em atividades pedagógicas na unidade escolar e 5 horas em atividades pedagógicas em local de livre escolha.

Um fato curioso, no projeto da escola padrão, foi a possibilidade de serem atribuídas até 5% do total de aulas da unidade escolar, para coordenação de área ou professores assistentes para o planejamento e coordenação das atividades complementares pedagógicas, estes profissionais eram escolhidos entre os professores da escola nomeados pela direção e o Conselho de Escola⁶.

O Comunicado Conjunto COGSP/CEI/CENP, de 12/01/93 sugeria como atividades de complementação pedagógica: Suporte pedagógico com explicação de conteúdos defasados e procedimentos de pesquisa, orientação para trabalhos coletivos e individuais.

Ampliação do currículo, promovendo círculos de palestras sobre temas pertinentes a realidade dos alunos promovendo a reflexão e a crítica; Promoção de eventos culturais envolvendo as diversas áreas da arte e literatura procurando desenvolver e ampliar o potencial criativo e diversas habilidades nos alunos.

O projeto trazia também em sua proposta, a elaboração de um novo calendário, que instituiu a ampliação da atual carga anual ofertada aos alunos do Ensino Fundamental e Médio, de 720 horas para 1000 horas letivas.

6 O Conselho Escolar é um colegiado, composto por professores, gestores, funcionários, pais e membros da comunidade escolar, tem como objetivo zelar pelas decisões executadas na escola. Cada unidade escolar possui seu Conselho, regido por um estatuto próprio, que explica as atribuições e as funções podendo ser, deliberativas, consultivas e mobilizadoras.

Para Marques (1997) o trabalho do professor não fica somente na sala de aula, mas ocorre em outros espaços, dentro e fora da escola. É incontestável o ganho para esta concepção com ampliação da jornada de trabalho docente e do calendário escolar. Apesar de as atividades propostas na unidade escolar conceber a escola como instituição social, a reflexão, a troca, o debate e a avaliação da prática docente, são da mesma forma importante. O entendimento da não redução da escola, simplesmente às propostas desencadeadas nas salas de aula, demonstram uma concepção de escola que favorece o ensino, a criação de conhecimento e a formação.

“A existência da HTP – Hora de Trabalho Pedagógico onde se reúne professores e coordenadores reabre para escola pública esta nova possibilidade.” (MARQUES, 1997, p. 54)

Em um contexto no qual a prática docente era institucionalizada muito fortemente em um viés individualista, é imprescindível entender que só há dialogicidade na troca com o outro, e que neste momento é possível avançar nas questões políticas e pedagógicas no cotidiano escolar. Neste sentido, a proposta dos HTPCs oferece condições ao professor de realizar esta troca, não se colocando mais em uma posição solitária, de não questionamentos, dialogando e refletindo dentro das diferenças se permitindo enquanto sujeito e autor de sua própria história a construção de identidade e pertencimento dentro da instituição escola.

Em virtude de um número reduzido de escola atendidos pelo projeto, cerca de 1614 escolas⁷, aproximadamente 24% do total de toda a rede estadual, surge uma inquietação por parte de um grupo dos professores, como forma de reivindicação para que o projeto não fosse fonte de discriminação dentro da própria rede de ensino.

Deste modo, a concretização de desejos a muito, almejado pelos professores começou, no entanto, serviu mais para evidenciar o governo, do que atender as expectativas de toda a comunidade escolar, pois se mostrou um projeto muito oneroso para implementação de toda rede estadual de ensino de São Paulo.

Em seu periódico sindical⁸, a Associação de Professores das Escolas Públicas de São Paulo (APEOESP) traz críticas ao programa, com uma investigação sobre este projeto, tendo como manchete “Escola-Padrão: pouca modernização para poucos”.

Com a escalada do governo PSDB, no estado de São Paulo, o projeto da Escola-Padrão é suspenso em 683 escolas, sob a alegação de uma avaliação profunda do programa, o que em anos posteriores, mais precisamente em 1995

⁷ Fonte: SEE/CIE de 1995.

⁸ Publicação institucional da APEOESP, com o título de “APEOESP em notícias”, número 175 de out/nov de 1991.

voltariam novamente a serem transformadas em escolas-padrões. Em 1996 o projeto Escola-Padrão foi totalmente interrompido.

Considerações finais

Compreendemos como podemos evidenciar no estudo, que as ações propostas pela Secretaria Estadual de Ensino, através de suas deliberações e normativas, sobretudo a política educacional para a formação continuada em serviço, através de uma necessidade real do cotidiano escolar, aportada em um discurso da busca da qualificação da prática docente, vem se caracterizando como um potencial “dispositivo de controle”, implicitamente docentes e gestores, possibilitam o fortalecimento e a perversidade deste projeto.

Inicialmente, idealizado para democratizar os espaços escolares, dando voz e vez aos docentes e comunidade escolar, o HTPC, enquanto este espaço formativo deu condições para que outros problemas surgissem dentro do cotidiano escolar, problemas estes, soluções paliativas e ineficazes ofertadas pela SEE.

A solução ideal seria o abandono deste espaço, historicamente conquistado com muita luta, não permitindo assim, que este ciclo perverso se perpetue?

Na perspectiva de uma qualificação da formação docente, enquanto elemento primordial para o fortalecimento da democratização da escola, que são nas interações e nas trocas entre os pares, propiciadas neste espaço coletivo, que a construção do conhecimento acontece e que são nos debates entre os docentes que as problemáticas emergem e que comunidade e docentes tendo vez e voz se sentem pertencentes do processo e as soluções surgem com maior intencionalidade e eficácia, tornando o alcance dos objetivos traçados muito mais próximo de todos, fortalecendo a cultura escolar e qualidade educacional, entendemos que a solução não é o abandono deste espaço formativo e sim a qualificação do mesmo.

Como estratégia de rompimento com o ciclo de poder que envolve o processo formativo no universo escolar é de suma importância a participação do docente na construção do escopo formativo.

A promoção do diálogo igualitário, o fomento ao fortalecimento e ampliação das bases teóricas e práticas dos docentes, são bases para uma construção de uma proposta pedagógica e um projeto político pedagógico sólido e eficaz.

Para quebrar os paradigmas e romper com o dispositivo de controle, se faz necessário o entendimento e intencionalidade do corpo gestor, docentes e comunidade escolar, na busca incessante de um projeto que protagonize os alunos e que desenvolva a habilidade de autonomia deles, no entanto, para isso, se faz necessária a compreensão que a formação continuada na unidade escolar é uma possibilidade para que o “controle” exercido por tal perversidade seja desarticulado e tal ciclo seja rompido.

É preciso aprimorar a perspectiva deste espaço formativo, trazendo à tona a essência de sua elaboração, como estratégia de aperfeiçoamento formativo docente, atendendo às necessidades e possibilidades da comunidade e escola, para que o conjunto como um todo seja afetado positivamente por este projeto de formação continuada em serviço.

A criação de uma nova cultura formativa, sobretudo, na formação continuada em serviço, é essencial para que hábito do conformismo da escola e dos docentes sejam rompidos e substituídos pela mobilização da ampliação da relação teoria e prática docente na busca de uma educação significativa e de qualidade para as crianças.

É nesta direção que acreditamos ser possível tornar o HTPC um espaço de fazer pedagógico significativo, onde o aproveitamento do tempo seja realmente para a promoção de uma formação continuada em serviço, dentro dos princípios de uma participação coletiva, igualitária e democrática, desarticulando a ideia e o uso deste espaço meramente para direcionamentos normativos e reclamações docentes, respeitando neste processo a identidade e singularidade de cada escola e grupo docente.

Referências

AGAMBEN, G. (2005, ago-dez). O que é um dispositivo? Florianópolis: Outra Travessia, n° 5, pp. 9-16. [Links]

AGAMBEN: a democracia é um conceito ambíguo. Entrevista com Giorgio Agamben. Atenas, 17 nov. 2013. Publicada em italiano no 126 Revista Professore, Caçador, v.7, n.1, p. 109-128, 2018. Doppiozero em março de 2014. Trad. Selvino J. Assmann. Blog da boitempo. Disponível em: < <http://blogdaboitempo.com.br/2014/07/04/agamben-ademocracia-e-um-conceito-ambiguo/> .>

Carvalho, Alexandre Filordi de; Aquino, Julio Groppa. “É preciso defender a escola” (Editorial Dossiê), ETD - Educação Temática Digital: v. 19 n. 4 (2017): É preciso defender a escola. SCHÉRER, René. Infantis. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2009. Disponível em: <https://colunastortas.com.br/o-dispositivo-michel-foucault/>

CHAUÍ, Marilena. O que é ideologia - col. Primeiros Passos, Brasileiense. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/388158/mod_resource/content/1/Texto%2014%20-%20O%20que%20é%20ideologia%20-%20M.%20Chauí.pdf

GEPD –Grupo de Estudos das Práticas Docentes. HTPC como lugar de formação continuada dos professores. 2020. Disponível em <https://esquerdaonline.com.br/2020/04/24/htpc-como-lugar-de-formacao-continuadados-profesores/>. Acesso em 25 nov 2021.

PALMA FILHO, João C. Reorganização do Ensino Fundamental na Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, Política e Ideologia: memória. In:

PALMAFILHO, João C., TOSI, Pedro G. (Org.). *Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação :Política e Economia da Educação*. São Paulo: UNESP, Pró reitoria de graduação, 2004.

SÃO PAULO (Estado). Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Portaria CENP n° 1/96 –L.C. n° 836/97. São Paulo: SE, 1996.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

M. Foucault, *A Arqueologia do Saber* (Londres: Routledge, 1972/1995 ed, trans R. Sheridan); ver também M Foucault, 'Politics and The Study of Discourse' in *The Foucault Effect: Studies in Governmentality*, Graham Burchell, Colin Gordon and Peter Miller (Chicago: University of Chicago Press, 1991), 53-72

FOUCAULT, M. (2008a). *Segurança, território, população: Curso dado no Collège de France (1977-1978)*. São Paulo: Martins Fontes.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 22. Reimpr. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2012.

PÓS-FÁCIO

As discussões, abordagens e concepções educacionais retratadas nessa obra podem indicar caminhos, meios e novas práticas, mas não visam necessariamente substituir o poder argumentador e inquisitivo do profissional, membro ou mesmo interessado na área pedagógica.

Se trata, de fato, de discussões ininterruptas com objetivos a curto, médio e longo prazo comunicando-se em um processo de reflexão constante.

Os profissionais que participaram dessa obra estão cientes dessas características e em suas produções acadêmicas se comprometem em prosseguir com sua aventureira jornada do saber, das perguntas sem respostas rápidas e dos processos de investigações que permitem resultados, muitas vezes, surpreendentes como a inovação e até a quebra de paradigmas.

Saudamos o diálogo e as reflexões e sigamos em frente, mesmo que o universo no final se mostre disruptivo ou momentaneamente pouco exequível.

Carlos Batista

Fim do verão de 2023

SOBRE OS ORGANIZADORES

CARLOS BATISTA



Orientador Pedagógico. Tutor EaD. Mestrando em Educação, membro do CPA (Comunidade de Professores Autores), também é pesquisador, tendo o seu primeiro projeto datado de 1998 financiado pela FAPESP, palestra educacional e professor em polos EaD vinculados à Universidade Paulista desde 2017. Dentre suas especializações destacam-se: Redação e Oratória e Literatura Brasileira pela Faculdade São Luís (SP) em 2020, Docência do Ensino Superior, realizada na FMU (SP) em 2020, Formação em Educação a Distância, realizada na UNIP (SP) em 2019, MBA em Marketing e Vendas, realizada também na FMU (SP) de 2018. Graduado em Pedagogia (FCE, 2022), Letras-Ingês (UNIP, 2020) e Desenho Industrial (FAAP, 1999) atualmente Carlos se dedica a duas paixões; à primeira se trata da conclusão dos seus novos projetos acadêmicos nos próximos anos e à segunda é escrever poesias para lhe acalmar à alma e o corpo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8130346912500730>.

MARCIA SIQUEIRA DE ANDRADE



Possui Mestrado em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1994), Doutorado em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1997). Foi até 2018 professora titular do Centro Universitário FIEO, Coordenadora do Programa em Psicologia Educacional do UNIFIEO, Membro do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do UNIFIEO, coordenadora do GT Aprendizagem humana na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP). Atualmente é professora permanente, pesquisadora e coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação e do Programa de Pós-graduação em Psicologia/Psicossomática da Universidade Ibirapuera, São Paulo, Brasil e membro do Comitê de Ética em Pesquisa (COEPE) da UNIB.. Foi editora do periódico Cadernos de Psicopedagogia. Seus principais interesses estão voltados para o estudo dos processos de aprendizagem humana e dificuldades específicas entendendo que nesse processo as variáveis psicológicas encontram-se articuladas a

componentes sociais. Suas pesquisas nessa área têm investigado a aprendizagem em diferentes contextos: escola, família, abrigos. Também desenvolve pesquisas Estresse ocupacional em professores. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5318672791370764>

ROSELI MACHADO LOPES NASCIMENTO



Doutora em Educação, Arte e História da Cultura pelo Programa de Pós-Graduação (EAHC) da Universidade Presbiteriana Mackenzie, SP com a Tese: *Juventudes, Vidas e Trajetórias* (2020). Bolsista CAPES entre 2017 e 2019; Mestre em Ciências Sociais (Antropologia) pela PUC-SP / 2010 e bolsista do Programabolsa Fundação da Ford com a dissertação “Arte-educação em contexto de periferias urbana - um desafio social”. Graduada em Jornalismo (pelo Instituto Metodista de Ensino Superior em 1990) , Pedagogia (FALC - 2015) e Letras (FALC - 2016), especialista em Violência Doméstica (IP-USP) e em Educomunicação (NCE-ECA-USP). Pesquisadora do GEPEPS-EAHC- UP Mackenzie, com experiência nas áreas de Pesquisa Etnográfica, Educação, Pedagogia Social, Comunicação Social, Educomunicação, Artes, Terceiro Setor. Atua ainda com Organização de Eventos, Educação e Saúde Pública, Trabalho Social, Treinamento de capacitadores, Educação Popular, Empreendedorismo e Arte-educação. Pesquisadora no projeto de internacionalização Brasil/ Alemanha “Lidando com Novos Espaço”. Assessora e Consultora em Educação e Comunicação; Pesquisadora e assistente de pesquisa, Educadora Social, palestrante e facilitadora em workshops/ oficinas, cursos livres nas áreas de Treinamento Capacitação e Educação. Atuação e gestão junto ao Trabalho Social, Educação Social, Educação para as Relações Étnicas e Raciais e Arte-educação. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8819343611079642>

VALDEMIR BEZERRA DA SILVA



Possui Pós-doutorado em Educação UNIB (2022), Doutorado em Psicologia Educacional UNIFIEO (2021), Mestrado em Psicologia Educacional UNIFIEO (2010); Especialização em: Literatura Contemporânea UNIFIEO (1999), Magistério do Ensino Superior PUC (2004), Psicopedagogia Clínica UNIFIEO (2008), Gestão da Psico-Sócio-Patologia UNIKP (2013), Teologia e Nova Física UNIKP (2016), Gestão de Pessoas UNIKP (2018), Coordenação Pedagógica FCE (2021), Juiz de Paz Eclesiástico MUPV (2022),

Capelania Internacional MUPV (2022); Graduação em Letras UNIFIEO (1998), Graduação em Pedagogia CESPI (2012), Graduação em Teologia Clínica FATRI (2022). Exerce a função de Professor Pesquisador no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu (Mestrado em Educação) na Universidade Ibirapuera (UNIB), Membro do Comitê de Ética em Pesquisa (COEPE) da UNIB; Professor Voluntário nos Cursos de Pedagogia e Teologia da FATRI. Tem experiência na área de Educação de Jovens e Adultos (desde 2000). Coordena o Espaço Terapêutico Vida Integral (desde 2015). Realiza Palestras de Psicanálise Integral (desde 2003). Ministra Oficinas de Biblioterapia (desde 2015). Seus principais interesses estão voltados para o estudo da relação que há entre a Leitura de Literatura, as Emoções e o Desenvolvimento Humano. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2919082719517676>

