

EDUCAÇÃO E LINGUAGENS

ENSINO, FORMAÇÃO E DISCURSOS
VOLUME III



ORGANIZADORES

Ivo Batista Conde

Joilson Silva de Sousa

Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro

EDUCAÇÃO E LINGUAGENS

ENSINO, FORMAÇÃO E DISCURSOS
VOLUME III



ORGANIZADORES

Ivo Batista Conde

Joilson Silva de Sousa

Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro



2024 - Ampla Editora

Copyright © Ampla Editora

Editor Chefe: Leonardo Pereira Tavares

Design da Capa: Ampla Editora

Diagramação: Juliana Ferreira

Educação e linguagens: ensino, formação e discursos – Volume II está licenciado sob CC BY 4.0.



Essa licença permite que outros remixem, adaptem e desenvolvam seu trabalho para fins não comerciais e, embora os novos trabalhos devam ser creditados e não possam ser usados para fins comerciais, os usuários não precisam licenciar esses trabalhos derivados sob os mesmos termos. O conteúdo da obra e sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores e não representam a posição oficial da Ampla Editora. O download e o compartilhamento da obra são permitidos, desde que os autores sejam reconhecidos. Todos os direitos desta edição foram cedidos à Ampla Editora.

ISBN: 978-65-5381-211-6

DOI: 10.51859/ampla.ele4216-0

Ampla Editora

Campina Grande – PB – Brasil
contato@amplaeditora.com.br
www.amplaeditora.com.br



2024

CONSELHO EDITORIAL

Adilson Tadeu Basquerote – Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Alexander Josef Sá Tobias da Costa – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Andréa Cátia Leal Badaró – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Andréia Monique Lermen – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Antoniele Silvana de Melo Souza – Universidade Estadual do Ceará
Aryane de Azevedo Pinheiro – Universidade Federal do Ceará
Bergson Rodrigo Siqueira de Melo – Universidade Estadual do Ceará
Bruna Beatriz da Rocha – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Bruno Ferreira – Universidade Federal da Bahia
Caio Augusto Martins Aires – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Caio César Costa Santos – Universidade Federal de Sergipe
Carina Alexandra Rondini – Universidade Estadual Paulista
Carla Caroline Alves Carvalho – Universidade Federal de Campina Grande
Carlos Augusto Trojaner – Prefeitura de Venâncio Aires
Carolina Carbonell Demori – Universidade Federal de Pelotas
Caroline Barbosa Vieira – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
Christiano Henrique Rezende – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Cícero Batista do Nascimento Filho – Universidade Federal do Ceará
Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Dandara Scarlet Sousa Gomes Bacelar – Universidade Federal do Piauí
Daniela de Freitas Lima – Universidade Federal de Campina Grande
Darlei Gutierrez Dantas Bernardo Oliveira – Universidade Estadual da Paraíba
Denilson Paulo Souza dos Santos – Universidade Estadual Paulista
Denise Barguil Nepomuceno – Universidade Federal de Minas Gerais
Dinara das Graças Carvalho Costa – Universidade Estadual da Paraíba
Diogo Lopes de Oliveira – Universidade Federal de Campina Grande
Dylan Ávila Alves – Instituto Federal Goiano
Edson Lourenço da Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
Elane da Silva Barbosa – Universidade Estadual do Ceará
Érica Rios de Carvalho – Universidade Católica do Salvador
Fábio Ronaldo da Silva – Universidade do Estado da Bahia
Fernanda Beatriz Pereira Cavalcanti – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Fredson Pereira da Silva – Universidade Estadual do Ceará
Gabriel Gomes de Oliveira – Universidade Estadual de Campinas
Gilberto de Melo Junior – Instituto Federal do Pará
Givanildo de Oliveira Santos – Instituto Brasileiro de Educação e Cultura
Glécia Morgana da Silva Marinho – Pontifícia Universidad Católica Argentina Santa Maria de Buenos Aires (UCA)
Higor Costa de Brito – Universidade Federal de Campina Grande
Hugo José Coelho Corrêa de Azevedo – Fundação Oswaldo Cruz
Igor Lima Soares – Universidade Federal do Ceará
Isabel Fontgalland – Universidade Federal de Campina Grande
Isane Vera Karsburg – Universidade do Estado de Mato Grosso
Israel Gondres Torné – Universidade do Estado do Amazonas
Ivo Batista Conde – Universidade Estadual do Ceará
Jaqueline Rocha Borges dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Jessica Wanderley Souza do Nascimento – Instituto de Especialização do Amazonas
João Henriques de Sousa Júnior – Universidade Federal de Santa Catarina
João Manoel Da Silva – Universidade Federal de Alagoas
João Vitor Andrade – Universidade de São Paulo
Joilson Silva de Sousa – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
José Cândido Rodrigues Neto – Universidade Estadual da Paraíba
Jose Henrique de Lacerda Furtado – Instituto Federal do Rio de Janeiro

Josenita Luiz da Silva – Faculdade Frassinetti do Recife
Josiney Farias de Araújo – Universidade Federal do Pará
Karina de Araújo Dias – SME/Prefeitura Municipal de Florianópolis
Katia Fernanda Alves Moreira – Universidade Federal de Rondônia
Laís Portugal Rios da Costa Pereira – Universidade Federal de São Carlos
Laíze Lantyer Luz – Universidade Católica do Salvador
Lara Luiza Oliveira Amaral – Universidade Estadual de Campinas
Lindon Johnson Pontes Portela – Universidade Federal do Oeste do Pará
Lisiane Silva das Neves – Universidade Federal do Rio Grande
Lucas Araújo Ferreira – Universidade Federal do Pará
Lucas Capita Quarto – Universidade Federal do Oeste do Pará
Lúcia Magnólia Albuquerque Soares de Camargo – Unifacisa Centro Universitário
Luciana de Jesus Botelho Sodrê dos Santos – Universidade Estadual do Maranhão
Luís Miguel Silva Vieira – Universidade da Madeira
Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Luiza Catarina Sobreira de Souza – Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central
Manoel Mariano Neto da Silva – Universidade Federal de Campina Grande
Marcelo Alves Pereira Eufrazio – Centro Universitário Unifacisa
Marcelo Henrique Torres de Medeiros – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Marcelo Williams Oliveira de Souza – Universidade Federal do Pará
Marcos Pereira dos Santos – Faculdade Rachel de Queiroz
Marcus Vinicius Peralva Santos – Universidade Federal da Bahia
Maria Carolina da Silva Costa – Universidade Federal do Piauí
Maria José de Holanda Leite – Universidade Federal de Alagoas
Marina Magalhães de Morais – Universidade Federal do Amazonas
Mário César de Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia
Michele Antunes – Universidade Feevale
Michele Aparecida Cerqueira Rodrigues – Logos University International
Miguel Ysrrael Ramírez-Sánchez – Universidade Autônoma do Estado do México
Milena Roberta Freire da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Nadja Maria Mourão – Universidade do Estado de Minas Gerais
Natan Galves Santana – Universidade Paranaense
Nathalia Bezerra da Silva Ferreira – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Neide Kazue Sakugawa Shinohara – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Neudson Johnson Martinho – Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Mato Grosso
Patrícia Appelt – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Paula Milena Melo Casais – Universidade Federal da Bahia
Paulo Henrique Matos de Jesus – Universidade Federal do Maranhão
Rafael Rodrigues Gomides – Faculdade de Quatro Marcos
Ramôn da Silva Santos – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Reângela Cíntia Rodrigues de Oliveira Lima – Universidade Federal do Ceará
Rebeca Freitas Ivanicska – Universidade Federal de Lavras
Regina Márcia Soares Cavalcante – Universidade Federal do Piauí
Renan Gustavo Pacheco Soares – Autarquia do Ensino Superior de Garanhuns
Renan Monteiro do Nascimento – Universidade de Brasília
Ricardo Leoni Gonçalves Bastos – Universidade Federal do Ceará
Rodrigo da Rosa Pereira – Universidade Federal do Rio Grande
Rubia Katia Azevedo Montenegro – Universidade Estadual Vale do Acaraú
Sabryna Brito Oliveira – Universidade Federal de Minas Gerais
Samuel Miranda Mattos – Universidade Estadual do Ceará
Selma Maria da Silva Andrade – Universidade Norte do Paraná
Shirley Santos Nascimento – Universidade Estadual Do Sudoeste Da Bahia
Silvana Carlotto Andres – Universidade Federal de Santa Maria
Silvio de Almeida Junior – Universidade de Franca
Tatiana Paschoalette R. Bachur – Universidade Estadual do Ceará | Centro Universitário Christus
Telma Regina Stroparo – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Thayla Amorim Santino – Universidade Federal do Rio Grande do Norte



Thiago Sebastião Reis Contarato – Universidade Federal do Rio de Janeiro
Tiago Silveira Machado – Universidade de Pernambuco
Valvenarg Pereira da Silva – Universidade do Estado de Mato Grosso
Vinícius Queiroz Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia
Virgínia Maia de Araújo Oliveira – Instituto Federal da Paraíba
Virginia Tomaz Machado – Faculdade Santa Maria de Cajazeiras
Walmir Fernandes Pereira – Miami University of Science and Technology
Wanessa Dunga de Assis – Universidade Federal de Campina Grande
Wellington Alves Silva – Universidade Estadual de Roraima
William Roslindo Paranhos – Universidade Federal de Santa Catarina
Yáscara Maia Araújo de Brito – Universidade Federal de Campina Grande
Yasmin da Silva Santos – Fundação Oswaldo Cruz
Yuciara Barbosa Costa Ferreira – Universidade Federal de Campina Grande

2024 - Ampla Editora

Copyright © Ampla Editora

Editor Chefe: Leonardo Pereira Tavares

Design da Capa: Ampla Editora

Diagramação: Juliana Ferreira

Catálogo na publicação
Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

E24

Educação e linguagens: ensino, formação e discursos / Organização de Ivo Batista Conde, Joilson Silva de Sousa, Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro. – Campina Grande/PB: Ampla, 2024.

(Educação e linguagens, V. 3)

Livro em PDF

ISBN 978-65-5381-211-6

DOI 10.51859/ampla.ele4216-0

1. Educação. 2. Formação de professores. 3. Linguagens. 4. Tecnologia. 5. Inclusão escolar. I. Conde, Ivo Batista (Organizador). II. Sousa, Joilson Silva de (Organizador). III. Castro, Francisco Mirtiel Frankson Moura (Organizador). IV. Título.

CDD 370

Índice para catálogo sistemático

I. Educação

Ampla Editora

Campina Grande – PB – Brasil
contato@amplaeditora.com.br
www.amplaeditora.com.br

PREFÁCIO

É com imensa satisfação que apresentamos o livro ***Educação e Linguagens: Ensino, Formação e Discursos***. Esta obra é fruto de um esforço coletivo de pesquisadores, educadores e profissionais da educação de diversas partes do Brasil, que se dedicaram a explorar, discutir e refletir temas essenciais para a Formação Docente, a Inclusão, as Metodologias Inovadoras e as Perspectivas Críticas na Educação. Com a contribuição dos autores, este livro busca oferecer uma visão abrangente e atualizada sobre os desafios e as oportunidades no campo da Educação Contemporânea, destacando Práticas bem-sucedidas e reflexões teóricas.

Nosso objetivo com este livro é criar um espaço de reflexão e debate sobre os desafios e as oportunidades no campo da educação contemporânea. Acreditamos que, ao compartilhar conhecimentos e experiências, podemos contribuir para a construção de uma educação escolar mais justa e eficaz. Dividimos o conteúdo em cinco seções temáticas: ***Formação e Desenvolvimento Profissional dos Docentes; Inclusão e Diversidade na Educação; Inclusão e Diversidade na Educação; Tecnologias Educacionais e Metodologias Inovadoras; Temas Transversais e Interdisciplinares na Educação; e, Perspectivas Históricas e Críticas na Educação***. Cada uma delas abordando diferentes aspectos da educação, desde a formação inicial de professores até a inclusão de tecnologias educacionais. Cada seção foi cuidadosamente organizada para proporcionar ao leitor uma compreensão integrada e contextualizada dos temas abordados, sempre com o foco em promover uma formação integral e inclusiva para todos os envolvidos no processo educativo.

Na seção intitulada ***Formação e Desenvolvimento Profissional dos Docentes***, os autores discutem a importância da formação inicial e continuada dos professores, destacando experiências práticas como o Estágio Supervisionado e a Residência Pedagógica. Os capítulos abordam desde a aplicação de metodologias inovadoras até a integração entre teoria e prática, ressaltando a relevância do desenvolvimento profissional contínuo para a qualidade do ensino.

A seção ***Inclusão e Diversidade na Educação*** é destinada às questões de inclusão e diversidade, temas cruciais para a construção de uma educação justa. Os capítulos

exploram a inserção de Libras na Educação Básica, a Educação Especial na infância, a inclusão de alunos autistas em aulas de Educação Física e a importância da Educação Bilíngue para a comunidade surda. Além disso, discutem-se as diferenças culturais e a necessidade de uma abordagem inclusiva na educação.

A seção ***Tecnologias Educacionais e Metodologias Inovadoras*** destaca como as tecnologias educacionais têm transformado a maneira como ensinamos e aprendemos. Nesta parte, são apresentados estudos sobre a utilização de plataformas digitais, a inteligência artificial na educação, a produção de infográficos e o uso de metodologias como *microlearning* e *mobile learning*. Os autores discutem os impactos dessas inovações na sala de aula e como elas podem promover um aprendizado mais dinâmico e significativo.

A seção ***Temas Transversais e Interdisciplinares na Educação*** aborda temas que enriquecem o processo educativo de forma abrangente e interconectada. Entre os tópicos discutidos estão a Educação Ambiental, a importância da Educação Financeira para jovens, a Alfabetização Energética e a análise de campanhas publicitárias em aulas de Língua Portuguesa. Cada capítulo oferece uma perspectiva única sobre como integrar diferentes áreas do conhecimento para um ensino mais holístico.

Por fim, a seção ***Perspectivas Históricas e Críticas na Educação*** traz uma análise crítica e histórica da educação, abordando temas como o ativismo negro de Machado de Assis, a história do Ensino das Artes Visuais no Brasil, as contribuições de Paulo Freire para uma educação emancipatória e a pertinência do conceito de iconoforização na análise do discurso. Esses capítulos convidam o leitor a refletir sobre as raízes históricas da educação e a importância de uma abordagem crítica para a transformação social.

Esperamos que esta obra inspire educadores, pesquisadores e estudantes a aprofundarem seus conhecimentos e a se engajarem em práticas educativas inovadoras e inclusivas. Agradecemos a todos os autores que tornaram este livro possível e desejamos uma leitura enriquecedora.

Prof. Dr. Ivo Batista Conde
Organizador

SUMÁRIO

SEÇÃO 1: FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS

DOCENTES

CAPÍTULO I - UM OLHAR SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....13

CAPÍTULO II - CONTRIBUIÇÕES DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS DOCENTES..... 28

CAPÍTULO III - A IMPORTÂNCIA DA AULA DE CAMPO PARA A FORMAÇÃO DO DOCENTE EM GEOGRAFIA..... 38

CAPÍTULO IV - O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E SUAS REPERCUSSÕES NA FORMAÇÃO INICIAL EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS51

CAPÍTULO V - DESENVOLVIMENTO DE UM JOGO DIDÁTICO PARA O ENSINO DA QUÍMICA INORGÂNICA..... 67

CAPÍTULO VI - METODOLOGIAS DE ALFABETIZAÇÃO: UM OLHAR PARA A ARTICULAÇÃO E INTERDEPENDÊNCIA ENTRE TEORIA E PRÁTICA DOCENTE..... 81

CAPÍTULO VII - PRESSUPOSTOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA A PARTIR DOS APORTES TEÓRICOS DA APRENDIZAGEM CENTRADA NA PESSOA..... 97

SEÇÃO 2: INCLUSÃO E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO

CAPÍTULO VIII - A INSERÇÃO DA LIBRAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CAMINHO PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA E SOCIEDADE MAIS INCLUSIVAS.115

CAPÍTULO IX - EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 131

CAPÍTULO X - EXCLUSÃO ESTRUTURAL, DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO..... 140

CAPÍTULO XI - INCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: PERCEPÇÃO DOS PAIS E DOS ALUNOS AUTISTAS.....156

CAPÍTULO XII - CAMINHOS PARA A INCLUSÃO: EDUCAÇÃO BILÍNGUE COMO INSTRUMENTO DE EMPODERAMENTO PARA A COMUNIDADE SURDA.....170

CAPÍTULO XIII - VIGOTSKI, O POVO INDÍGENA BORORO E AS DIFERENÇAS CULTURAIS 184

SEÇÃO 3: TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS E METODOLOGIAS INOVADORAS

CAPÍTULO XIV - A UTILIZAÇÃO DA PLATAFORMA DIGITAL “*WORDWALL*” NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM – UM RECURSO INTERATIVO PARA AS AULAS DE BIOLOGIA.....197

CAPÍTULO XV - OS BENEFÍCIOS DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA E NO ENSINO PRESENCIAL..... 204

CAPÍTULO XVI - INFOGRÁFICOS EM SALA DE AULA: DA PRODUÇÃO ESCRITA À TRANSDISCIPLINARIDADE 215

CAPÍTULO XVII - MICROLEARNING E MOBILE LEARNING: ALIADOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE PRODUÇÕES TEXTUAIS.....226

CAPÍTULO XVIII - A INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS E DA ROBÓTICA EDUCACIONAL NA GESTÃO ESCOLAR: IMPACTOS NO ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)234

CAPÍTULO XIX - A IMPLEMENTAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS E ROBÓTICA EDUCACIONAL NA GESTÃO ESCOLAR: EFEITOS NO ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)247

SEÇÃO 4: TEMAS TRANSVERSAIS E INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO

CAPÍTULO XX - EDUCAÇÃO NO BRASIL: AVANÇOS AO LONGO DOS ANOS 260

CAPÍTULO XXI - A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DAS SÉRIES INICIAIS: UM ESTUDO DE CASO NA REGIÃO DE PLANALTO, SANTARÉM-PA268

CAPÍTULO XXII - RAÍZES DO SABER: CULTIVANDO EDUCAÇÃO E NUTRIÇÃO - A RELEVÂNCIA DA HORTA ESCOLAR..... 284

CAPÍTULO XXIII - DESPERTANDO O JOVEM DO ENSINO MÉDIO PARA A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA A APRENDIZAGEM DE COMO CUIDAR DO DINHEIRO292

CAPÍTULO XXIV - A FIGURAÇÃO DO LEITOR EM TÃO LONGO AMOR TÃO CURTA A VIDA, DE HELDER MACEDO..... 315

CAPÍTULO XXV - RELATO SOBRE O ENSINO DE LEITURA DE CAMPANHAS PUBLICITÁRIAS DE VACINAÇÃO EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA ESCOLA PÚBLICA327

CAPÍTULO XXVI - ENSINO E AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO ENERGÉTICA NO ENSINO SUPERIOR: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....341

CAPÍTULO XXVII - AS MODALIZAÇÕES DEÔNTICAS NA LINGUAGEM LEGAL:
OS ASPECTOS MORFOSSINTÁTICOS NA INSTAURAÇÃO DA
DEONTICIDADE.....357

SEÇÃO 5: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E CRÍTICAS NA EDUCAÇÃO

CAPÍTULO XXVIII - INGRESSO E EVASÃO NO CURSO DE DIREITO DE UMA
UNIVERSIDADE PÚBLICA DA AMAZÔNIA ORIENTAL.....373

CAPÍTULO XXIX - O ATIVISMO NEGRO DE MACHADO DE ASSIS PRESENTE
EM *MEMÓRIAS PÓSTUMAS DE BRÁS CUBAS*..... 388

CAPÍTULO XXX - A HISTÓRIA DO ENSINO DAS ARTES VISUAIS NA ESCOLA
BRASILEIRA – PENSANDO SOBRE O PASSADO, REFLETINDO SOBRE O
PRESENTE..... 405

CAPÍTULO XXXI - PAULO FREIRE: EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA E
TRANSFORMAÇÃO SOCIAL..... 420

CAPÍTULO XXXII - DESTACAMENTO VERBAL E NÃO VERBAL: A
PERTINÊNCIA DO CONCEITO DE ICONOFORIZAÇÃO431

UM OLHAR SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

DOI: 10.51859/ampla.ele4216-1

Camila Oliveira Gomes ¹

¹ Graduada em Licenciatura em Geografia pela Universidade Regional do Cariri (URCA), é pós graduanda em Geografia Humana e Econômica pelo Centro Internacional (UNINTER)

RESUMO

O estágio supervisionado III é uma etapa indispensável na formação acadêmica e o momento que traz benefícios na construção da identidade do profissional. É a oportunidade de se fazer uma análise panorâmica do campo de atuação e da organização das práticas pedagógicas da Escola, uma vez que o discente enquanto sujeito da sua própria formação acadêmica, vai construindo seus olhares e saberes, na hora de aplicar a prática dos seus conhecimentos teóricos obtidos ao longo da sua formação. Com isso o estágio supervisionado é componente curricular obrigatório para todos os alunos do Curso de licenciatura em Geografia, onde a Geografia tem seu processo de desenvolvimento histórico com a área do conhecimento se consolidando como uma ciência que busca entender e explicar as interações entre sociedade e a natureza. Diante disso, o presente trabalho descreve as experiências obtidas ao longo período de estágio supervisionado IV que é oferecida no 8º semestre do curso de licenciatura em geografia, na Universidade Regional do Cariri (URCA).

Palavras Chaves: Estágio Supervisionado. Experiência Docente. Universidade Regional do cariri (URCA).

ABSTRACT

Supervised internship III is an essential stage in academic training and the moment that brings benefits in the construction of the professional's identity. And the opportunity to make a panoramic analysis of the field of activity and the organization of the School's pedagogical practices, since the student, as a subject of their own academic training, builds their views and knowledge, when applying the practice of their theoretical knowledge obtained throughout your training. Therefore, the supervised internship is a mandatory curricular component for all students of the Geography degree course, where Geography has its historical development process with the area of knowledge consolidating itself as a science that seeks to understand and explain the interactions between society and society. nature. In view of this, the present work describes the experiences obtained during the long period of supervised internship IV that is offered in the 8th semester of the degree course in geography, at the Universidade Regional do Cariri (URCA).

Keywords: Supervised Internship. Teaching Experience. Regional University of Cariri (URCA).

1. INTRODUÇÃO

Na Graduação em Licenciatura em Geografia o estágio supervisionado IV é uma disciplina obrigatória, que oferece benefícios na construção da identidade do profissional. Voltado para alunos do ensino médio, tornando-se o momento de se fazer uma análise panorâmica do campo de atuação e da organização das práticas pedagógicas da Escola, uma vez que o discente enquanto sujeito da sua própria formação acadêmica, vai construindo seus olhares e saberes, na hora de aplicar a prática dos seus conhecimentos teóricos obtidos ao longo da sua formação, articulando os com os saberes vivenciados a partir da experiência da prática de estágio.

O estágio também possibilita ver a grande importância de se trabalhar com as diferenças, buscando sempre ter um atendimento igualitário a todos que compõem a escola, sejam eles professores, funcionários, alunos ou até mesmo a comunidade em geral. Diante do exposto, o presente trabalho teve como objetivo descrever as experiências obtidas ao longo do período de estágio supervisionado IV, que é oferecida no 8º semestre do curso de licenciatura em geografia, Pela Universidade Regional do Cariri (URCA), trazendo uma carga horária de 100H (cem) horas mensais, sendo 20 horas de observação sistemática, é 80 horas regência com a ministração de aulas, onde foi realizado nas turmas do 1º Ano G, é 2º Anos A,B,C,D,E,F,G.

O relato de experiência traz todos os pontos positivos e negativos como também todas as observações que foram feitas. Desse modo as observações foram realizadas de forma presencial visto que esse contato é essencial para a construção do novo professor que está se formando onde o estágio não é apenas o momento de aplicação do que foi aprendido, mas sim a explicitação entre a teoria e a prática.

Diante esse momento tive a oportunidade de conhecer a realidade do ambiente escolar, seus desafios e dinâmicas. Dessa maneira o presente relatório apresenta-se com o objetivo de compartilhar as experiências, conhecimentos, e habilidades ocorridas durante a realização do estágio supervisionado IV. Assim o estágio vem contribuir para fortalecer a relação teoria e prática e Escola/ Universidade.

2. ESTÁGIO SUPERVISIONADO: OQUE É? E QUAL SUA DIMENSÃO?

O Estágio se caracteriza como o momento de se aprender novas metodologias de ensino e aprendizagem com o professor supervisor, como também de trocas experiências sendo uma fase indispensável na formação do profissional. Onde o aluno estagiário tem o papel essencial de analisar os debates e discussões promovidas nas aulas de geografia, além de observar o cotidiano escolar, permitindo uma reflexão sobre a educação brasileira.

Além disso o estágio, configura-se como uma grande desenvoltura na vida do discente, onde é colocada a teoria aprendida em sala de aula em prática, a observação do indivíduo e excepcional para visualizar o histórico da profissão escolhida. Segundo Fávero (1992), essa circunstância de relacionar teoria e prática se torna possível durante a vida acadêmica do aluno por meio do estágio supervisionado.

Segundo Imbernón (2001), crescer é ter acesso a informações, é ter atitude fazendo o aluno participar, é ser cidadão. Para isso é preciso conhecer os alunos, a comunidade interna e externa da escola, são fatores que melhoram a qualidade do trabalho do educador, pois quando o professor conhece a realidade, consegue elaborar melhor a sua prática de sala de aula e obter mais sucesso no seu trabalho.

Neste contexto, a prática do docente tem que ser vista dia após dia a cada atividade realizada, para que se possa evoluir. Assim o professor orientador deve auxiliar o estagiário na sua jornada, onde um ajuda o outro a vendo uma troca de experiência.

De acordo com Carvalho et al (2003), no projeto pedagógico de um curso de licenciatura, os estágios supervisionados devem ser vistos como momentos singulares de formação para o exercício de um futuro professor, pois é no estágio que o acadêmico tem um momento único para ampliar sua compreensão da realidade educacional e do ensino tendo uma relação direta com os alunos e com a escola.

Tendo em vista todas estas análises feitas e primordial para a conclusão de um curso de licenciatura este período de estágio. Pois toda esta experiência docente, facilitara o discente em período de formação uma noção da realidade do ambiente escolar, tendo em vista as dificuldades que a educação estava passando nos últimos dois

anos de pandemia da COVID-19. Onde toda gestão escolar, professores e alunos estavam tentando se readaptar aos novos meios de ensino remoto

Educar é acreditar na vida, mesmo que derramemos lágrimas. Educar é ter esperança no futuro, mesmo que os jovens nos decepcionam no presente. Educar é semear com sabedoria e colher com paciência. Educar é ser um garimpeiro que procura os tesouros do coração. (CURY, 2003, p. 55)

A partir disso é imprescindível o desenvolvimento do estágio com consciência porque só assim o futuro professor terá a clareza do que ele enfrentará a cada dia, sendo o melhor e fazendo o melhor, é disso que precisamos, é disso que a sociedade precisa, é isso que os pais buscam para seus filhos, é isso que o futuro espera de nós educadores. Desta forma o estágio supervisionado com foi abordado por vários autores acima é essencial e constitui um dos momentos mais significativos de qualquer curso de graduação

3. APROXIMAÇÃO

A escolha da Escola para a realização do estágio supervisionado IV, foi algo marcante, visto que foi na mesma onde realizei o estágio supervisionado III de observação (no semestre anterior), e ao mesmo tempo já tinha uma proximidade com a instituição de ensino, pois fui bolsista da escola durante um percurso de dezoito meses do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) subprojeto de Geografia, da Universidade Regional do Cariri (URCA). Este programa teve como escola de atuação a EEM Prefeito Antônio Conserva Feitosa, também a escola do presente estágio.

O vínculo com a escola deu-se de forma simples pelo fato da mesma já me conhecer quando era bolsista do PIBID, e conseqüentemente pelo período de estágio III onde realizei na mesma. Durante o estágio trabalhei novamente com as mesmas turmas que a professora Regina lecionava que são elas 1ª Ano G, 2ª Anos A,B,C,D,E,F,G, vale ressaltar que a professora Regina foi a minha supervisora tanto no PIBID, como do estágio III, e agora pôr fim do Estágio IV.

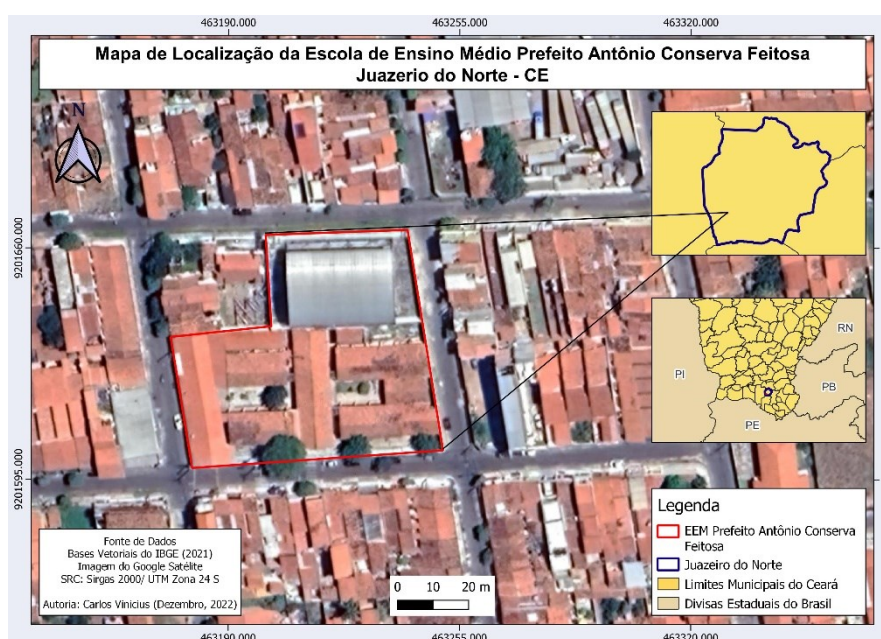
O meu contato com escola e com a professora, foi de grande acolhida, pois novamente tive a honrar de estar presente na instituição e dessa vez ministrando as aulas de Geografia, os alunos foram receptivos e acolhedores. O estágio deu-se início

na última semana de setembro de 2022 e concluiu-se nas Primeiras semanas de novembro de 2022.

3.1. LOCALIZAÇÃO

A Escola EEM Prefeito Antônio Conserva Feitosa, encontra-se localizada na Rua Parque, Construtor José Sabino, 736 - Antônio Vieira, zona urbana da cidade de Juazeiro do Norte - CE, (Figura 1). Atendendo não só os alunos que residem no bairro acima citado, mas atende todos os moradores dos bairros próximos.

Figura 1 – Mapa de localização da Escola de Ensino Médio Prefeito Antônio Conserva Feitosa, Juazeiro do Norte-CE.



Elaboração: Batista (2022).

A escola oferece ensino médio completo 1º,2º,3º ano totalizando 24 turmas, a instituição funciona nos turnos matutino e vespertino e no período noturno com as turmas do EJA, atendendo uma clientela com déficit de idade e série de escolarização, ao total a escola contem 975 alunos matriculados.

3.2. UM POUCO SOBRE A HISTÓRIA DA ESCOLA

EM Prefeito Antônio Conserva Feitosa, foi criada pelo decreto do governador publicado no Diário Oficial de 09/03/1987, recebendo o nome de Escola de 1º Grau Prefeito Antônio Conserva Feitosa em homenagem a um pernambucano que governou Juazeiro do Norte por duas gestões de 06 de janeiro de 1948 a 14 de janeiro de 1951, de 25 de março de 1959 a 24 de março de 1963.

Em 1994, a escola passou a ser dirigida por: Fernanda Matos França e Maria Gorete dos Santos Teixeira, que deram continuidade aos trabalhos durante dois anos, ainda no mesmo ano de 1994, iniciou-se o 1º Grau Maior com uma sala de aula de 5ª série que em 1997 resultou na formação da 1ª turma de 8ª série. Dando ênfase ao setor Pedagógico, no período de 1987 a 1992, não havia recursos financeiro se que os trabalhos eram desenvolvidos em face aos repasses do FADE e FNDE, como também das capacitações promovidas pela Secretaria de Educação Básica.

No ano de 2003 a escola passou por uma reforma através do PAPE (Programa de Adequação de Prédios Escolares) financiado pelo FNDE e por consequência não foi possível alcançar as metas pretendidas. No que concerne ao processo ensinoaprendizagem, vem desempenhando as ações e metas da escola com grande responsabilidade, compromisso e atitude para assegurar um ensino de qualidade e o sucesso do aluno.

Atualmente a escola oferece uma sala de PREVEST, onde em apenas 06 meses de aula 05 alunos ingressaram na universidade, todos os professores da escola se empenham bastante nos resultados da OBMEP – Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas, no SPAECE- Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará.

O Núcleo Gestor junto com a comunidade escolar professores, pais/responsáveis, alunos e funcionários procura superar os desafios dentre eles a infrequência, o abandono e a evasão. Vale salientar que a escola está inserida em um bairro de periferia com vários problemas sociais é conflitos familiares. O Núcleo Gestor trabalha com comunidade escolar de forma ativa buscando elevar a aprendizagem do 11 educando na sala de aula, aulas de campo, parcerias com instituições públicas e particulares, palestras motivacionais e educativas e projetos interdisciplinares.

4. OS PROJETOS DISCIPLINARES OU INTERDISCIPLINARES DESENVOLVIDOS NA ESCOLA.

A escola desenvolve projetos pois eles oportunizam o estudante a vivenciar de formas inovadoras o ambiente em que os alunos estão inseridos, sendo uma forma de favorecer o seu crescimento na sua formação. Desta maneira a escola trabalha com os projetos como: O Jovem de Futuro pois é um projeto de Gestão Escolar para Resultados

da Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC) em parceria com o Instituto Unibanco que oferece às escolas participantes apoio técnico no período de três anos (duração do Ensino Médio), melhorar seu desempenho.

Também existem outros projetos dentro da escola como: Projeto – A Leitura CONSERVA a mente; Projeto – Arte Escola Conserva; Projeto Aulas de Campo; Projeto Eu Sou Capaz; Projeto Feira On-line das Profissões; Projeto Festival de Poesia e Linguagens; Projeto Intervenções Pedagógicas; Projeto Karatê CONSERVA a Gente; Projeto Meio Ambiente; Projeto Monitoria; Projeto Nivelar; Projeto PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência); Projeto Práticas Laboratoriais; Projeto Reforço. CHECK-UP Aulões para o ENEM e Vestibulares; FACCULT Feira de Artes, Ciência, Cultura e Tecnologia; Intervenções Artísticas Espaciais na Escola: Novas Linguagens de Aprendizagem

Por fim a escola disponibiliza do projeto Professor Diretor de Turma teve sua origem, no Brasil, por ocasião do XVIII Encontro da ANPAE – Seção do Ceará, no ano de 2007, quando foi apresentada a experiência das escolas públicas portuguesas. Baseados nessa apresentação, gestores educacionais dos municípios de Eusébio, Madalena e Canindé iniciaram um projeto piloto em três escolas. Em 2008, o Projeto é implantado nas 25 Escolas de Educação Profissional.

Teve sua expansão, em 2009, para mais 26 Escolas de Educação Profissional, totalizando 51 unidades com o Projeto. Considerando os efeitos positivos da implantação do Projeto, em 2010, a SEDUC promove a expansão para as Escolas de Ensino Regular da rede pública estadual. A família passou a ser mais participativa na escola, favorecendo uma melhor articulação com os professores, possibilitando, a estes, reconhecer melhor os jovens, limites impostos pela escola e pela própria família.

4.1. ASPECTOS PEDAGÓGICOS DA ESCOLA

Sendo uma Escola Estadual Pública, com dependência de ensino regular nos turnos Matutino, vespertino e noturno, tem por dependência administrativa (Secretaria de Educação do Estado do Ceará), e por Jurisdição a 18ª CREDE - Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação. A partir dessa explanação os subtópicos a seguir, busca apresentar as informações diante o corpo escolar.

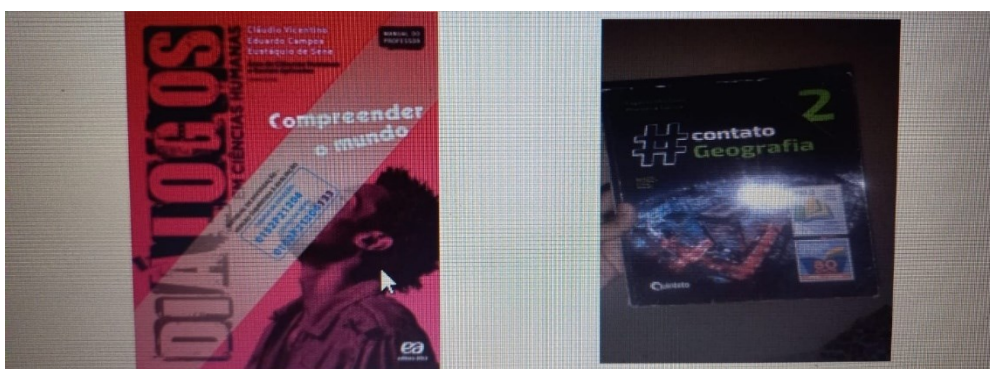
4.2. A FORMA DE SELEÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO NA ESCOLA EEM PREFEITO ANTÔNIO CONSERVA FEITOSA

A forma de seleção da escolha do livro didático na escola Conserva Feitosa ocorre por área com a participação de todos os professores, e com o auxílio da biblioteca, onde é avaliado por todo o núcleo gestor, passando pela diretoria e pela coordenação administrativa.

Enquanto ao uso do livro didático de Geografia em sala de aula, ele é pouco utilizado, pois como já mencionado, com esta nova reforma do novo ensino médio o livro didático de Geografia deixar por desejar.

Em relação ao livro utilizado no estágio foram, 2 livros que pude observar. O livro é dividido por percursos contém uma linguagem adequada para compreensão e ambos se complementam, respeitando todos os conceitos geográficos e segundo as orientações da (BNCC), como apresenta a Figura 2.

Figura - 2 Livro didático do 1º ano é 11 Livro didático do 2º ano.



Fonte: Oliveira (2022)

5. ASPECTOS PEDAGÓGICOS DA GEOGRAFIA ESCOLAR - BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei no 9.394/1996), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e um documento normativo que traz abordagens e aprendizagens essenciais, que todos os discentes devem desenvolver ao longo das etapas estaduais seja no ensino fundamental ou no ensino médio.

Adiante, as competências e habilidades que a (BNCC), a Base Nacional Comum Curricular, nós apresentamos traz como objetivo o desenvolvimento uniforme de todos

os estudantes, onde o regulamento nos traz propostas de conhecimentos fundamentais e essenciais no âmbito educacional.

A BNCC quando se retrata do período do ensino médio, prevê como uma fase obrigatória durante um período de três anos, onde o aluno irá garantir a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino Fundamental. Com isto, a etapa do ensino médio vem-se dando como uma 2ª continuidade, como também vem atender as necessidades de formação do estudante. Com isto, a BNCC do

Ensino Médio vem se organizando e propondo algumas competências e habilidades, que seriam como formas de degraus que nos levariam a construção das competências a serem desenvolvidas ao longo da jornada. Dessa forma apresento logo abaixo as 10 competências que os alunos devem ter durante a fase do ensino médio, pois conforme a BNCC, por ser seu último estágio extremamente importante para o futuro de todos.

1. Conhecimento: Esse é o pilar que todos os discentes devem ter consigo e saber utilizá-lo de forma construtiva. Essa competência é aplicada e compreendida organicamente, em contextos sociais, físicos, culturais e digitais.

2. Comunicação: Essa competência deve ser aplicada para que todos os estudantes saibam se expressar de maneira adequada e satisfatória diante diversos âmbitos.

3. Argumentação: Todo estudante precisa saber argumentar coerentemente, com o seu próprio ponto de vista, e que saibam respeitar os direitos humanos e o ambiente.

4. Responsabilidade e cidadania: O objetivo dessa competência é fazer com que os alunos pensem com responsabilidade, desde sua infância até o ensino médio, fazendo com que eles pensem a cidadania com uma responsabilidade pessoal.

5. Repertório cultural: A finalidade principal dessa competência é fazer com que o discente tenha conhecimento sobre a cultura e a valorização da diversidade cultural até mesmo diante a sua própria localidade.

6. Cultura digital: As ferramentas digitais são bastante poderosas quando são bem utilizadas para o desenvolvimento do aluno.

7. Trabalho e projeto vida: É uma excelente disciplina a ser atribuída em sala de aula, fazendo com que o discente direcione habilidades sobre o entendimento do

universo, do mercado de trabalho, e até mesmo se direcionar nas suas próprias escolhas futuras através da cidadania

8. Autoconhecimento e autocuidado: Essa competência leva para o aluno buscar a cuidar de si mesmo, mas também saber acolher o sentimento do outro, com autocuidado e capacidade de lidar com elas.

9. Pensamento científico, crítico e criativo: Essa competência visa levar para o aluno as ferramentas culturais e metodológicas para que ele possa enfrentar determinadas situações, problemas, fenômenos de forma crítica, racional, com mais competências.

10. Empatia e cooperação: Essa competência é essencial pois traz como objetivo estimular a empatia e a resolução de conflitos com respeito ao outro e aos direitos humanos, incentivando, também, a valorização dos grupos sociais, é da diversidade das pessoas.

Desta maneira a BNCC vai especificar cada área de conhecimento abordando suas habilidades. Mas trazendo um olhar para o ensino de Geografia segundo a BNCC deve-se desenvolver competências voltadas para a observação, pesquisa onde deve-se instigar o raciocínio do aluno. Em suma para a Geografia no Ensino Médio busca desenvolver-se a capacidade cognitiva por meio de sistemas de informações que vemos e observamos no nosso próprio cotidiano.

Nesse viés, o principal foco da BNCC é fornecer um suporte para que todos os alunos se desenvolvam em seu próprio ritmo de forma individualizada, garantindo seu desenvolvimento de maneira eficiente. De fato, cada aluno desenvolve a aprendizagem de forma única, e com a aplicação das competências da BNCC, isso se torna cada vez mais possível e mais fluido

6. DAS OBSERVAÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS, UTILIZADAS E PERCEPÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A fase de estágio é sempre um período de medo, e incertezas, pois o discente irá interagir com a realidade, e criar sua visão panorâmica sobre as ações que foram observadas e desenvolvidas neste período, assim criando suas próprias formas de pensar e agir. Lendo as 10 cartas de Paulo Freire, em uma das cartas ele aborda que não podemos deixar o medo tomar conta, nos paralisar, temos que sempre enfrentar os

medos para o nosso crescimento enquanto profissional. Em virtude dos aspectos mencionados da importância do estágio supervisionado, o relatório foi realizado na experiência de observação na Escola Prefeito Antônio Conserva Feitosa localizada na cidade de Juazeiro do Norte-CE.

O Estágio de Observação deu-se início no dia 25/09/22 um período de grandes observações proveitosas ao longo dos dias que foram observados. Todas as atividades observadas, e todas as contribuições que foram feitas para o ensino e aprendizagem dos alunos, ocorrem de forma presenciais, da mesma forma todo o acompanhamento. Enquanto discente sempre tive o medo de não ser aceito nas escolas, mais todo os meus processos de estágios ocorridos até aqui enquanto graduanda de licenciatura em Geografia, foram excepcionais, fui muito bem acolhida, e recebida diante todos que compõem a escola.

A Escola Conserva Feitosa funciona de forma presencial tanto para as aulas que ocorre durante a semana, como para os atendimentos na secretaria, e na gestão escolar, para solucionar os problemas que surgem, como para atender as demandas dos pais dos alunos, sempre de uma forma cuidadosa e seguindo todos os protocolos sanitários, pois ainda vivemos em tempos de se prevenir diante da COVID-19. Levando em consideração que todo o expediente acontece nos horários da manhã das 07:00 as 11:30 e das 13:00 as 17:30 da tarde.

Diante das observações feitas, vale mencionar que o estágio de observação foi desenvolvido por mim e meu colega Davi Alencar, onde de princípio entramos em contato com a professora de Geografia da escola, a docente Regina Maria Vieira dos Santos uma professora excelente onde já tive a oportunidade de ser supervisionada por ela durante um percurso de 18 meses, quando era bolsista do programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID), então foi gratificante poder estar presente mais uma vez, desfrutando das suas aulas de Geografia desta vez como estagiária.

Em segundo momento foi nos repassado todas as extrusões de como ocorria suas aulas, e quais dias acontecia, diante disto foi nos encaminhado o contato da diretora da Escola, onde fomos bem acolhidos e aceitos por todo o núcleo gestor que compõem a Escola Conserva Feitosa, e assim fixamos nosso estágio. Vale destacar que todo o processo de estágio supervisionado ocorreu nas turmas do Ensino Médio, nas

seguintes turmas: 1º Ano G, 2º Ano A, 2º Ano B, 2º Ano D, 2º Ano E, 2º Ano F e 2º Ano G.

A primeira atividade que estava acontecendo na escola, era o recebimento das atividades, para após a aplicação das provas bimestrais, pois os alunos de todas as turmas estavam finalizando o terceiro período bimestral. A partir de então, ajudamos a professora Regina com toda essa metodologia de aplicar, provar, receber, e corrigir ao final.

Após todas as aplicações de avaliações em todas as turmas, aconteceram as correções das provas, foi possível identificar a dificuldade que os alunos têm na hora de interpretar os textos e as imagens. A correção se deu a partir de uma dinâmica que trazia como temática o Êxodo Rural que era exatamente o conteúdo da prova. A dinâmica se deu pela divisão dos alunos por turmas, com o uso de slides e data show para apresentar 32 perguntas, é respostas e claro as imagens justamente para trabalhar o raciocínio dos alunos a partir de então começamos com a regência.

Na semana do dia 10, deu-se início 4º período bimestral da escola, discorremos de um novo conteúdo que trazia como temática População Mundial e do Brasil conteúdo trabalhado em sala de aula com o uso do livro didático e com anotações escritas no quadro, complementando com alguns vídeos. Vale mencionar que esse conteúdo era para as turmas do 2º Anos. Já na turma de 1º Ano foi visto Cidade e Cidadania. Após a explanação dos conteúdos era sempre pedido atividades para sabermos se eles realmente conseguiram compreender o conteúdo exposto

No final de outubro para o início de novembro, levamos até a escola o projeto que é realizado pelo professor Antônio Marcos, que apresenta como metodologia a criação do Geozine. Discorremos de todos objetivos tanto geral como específico, e apresentamos a importância de se trabalhar com novas formas de ensino. Tivemos excelentes resultados finais. Assim podemos conhecer melhor os alunos e perceber quais assuntos da Geografia eles gostam mais

Em uma análise geral deste período de estágio pode-se perceber mediante todas as turmas, que os alunos não participam das aulas discorridas, nem tiram suas próprias dúvidas, são poucos os que se interessam. O comportamento dos alunos e sem explicação na maioria das turmas perde-se bastante tempo reclamando, principalmente pelo impacto dos celulares que é um ponto difícil de se lidar com eles.

E com isto podemos ver o quanto a Pandemia da COVID-19 ocasionou influências no rendimento dos alunos pelo uso mais acessível da tecnologia que impactou bastante nossas vidas, pois passamos a ficar mais dependente delas, principalmente quando se trata da nossa vida acadêmica e escolar. Outro fator é o namoro que tem bastante dentro da escola e isso é um caso que deve ser visto pela coordenação da escola, uma forma de como trabalhar com esses casos.

De maneira geral tudo isso acaba repercutindo no final de cada período bimestral, ocasionando inúmeras notas baixas. Um exemplo foi o meu diálogo com a professora Regina durante esse mês de janeiro onde a mesma ressaltou que os alunos ainda estavam fazendo recuperações paralelas. E isso são frutos do desinteresse dos próprios discentes durante as aulas.

Durante todo este período de estágio que estive na escola Conserva Feitosa pode observar, questionar, e dá sugestões a professora Regina que é um ser de luz incrível, além de ser uma excelente geógrafa buscando sempre motivar os alunos e isso era perceptível, pois diante das observações feitas, ela sempre começava suas aulas com uma mensagem do dia, estimulando os alunos. Além de cobrar bastante dos seus alunos para que eles tenham sucessos no futuro, e consiga realizar todos os seus sonhos.

Diante suas aulas também foi possível ver o quanto a professora Regina, gosta de inovar e buscar sempre novas metodologias de ensino saindo mais teoria do Livro didático que acaba as vezes sendo enfadonho, e buscando trabalhar com inovações para trazer mais o olhar do aluno diante da Geografia, como forma que os alunos vejam que a geografia não é apenas uma disciplina decorativa e sim que a Geografia e tudo que está a sua volta, e que ela faz parte do seu dia-a-dia.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o que foi exposto o estágio supervisionado ele contribui de uma forma positiva, para a formação discente nos trazendo a oportunidade de obter experiências, e possibilidades de colocar em prática o que se aprendeu, pois é uma atividade que traz benefícios para aprendizagem principalmente do estagiário. Acredito que o estágio é essencial no sentido de mostrar ao discente a verdadeira identidade da sua vocação enquanto educador.

A cada etapa vivenciada durante o período de estágio conseguimos nos auto avaliar, percebemos e descobrimos diante disso, nossos pontos fracos, como também nossas qualidades, contribuindo para a nossa construção enquanto licenciados em geografia, em decorrência dessa oportunidade conseguimos obter uma visão mais ampla no que se refere ao ambiente escolar, já que estamos lidando com essa realidade diariamente e bastante importante estamos frente a frente com todos que compõem a instituição de ensino, esse processo é de extrema importância e necessidade para a nossa carreira profissional.

Nossa visão sobre a observação é parte de aprendizados coletivos, e particulares sobre o ensinar e aprender em um espaço que remonta aos poucos uma sala com diversos instrumentos e personagens. Além disso, o aluno (estagiário) aprende a resolver problemas e achar soluções, e passa a entender a grande importância que tem. acredito que muitos aspectos serão apreendidos de fato quando o professor estiver atuando na profissão, ou seja, não são todas as situações que o aluno lidará no período em que estiver estagiando.

Com esse processo foi possível encontrar como a gestão escolar é formada, quais são os seus recursos, qual a formação acadêmica dos docentes e quais os incentivos que eles têm para continuar sua formação. Foi possível cumprir todas as minhas metas a que foi proposto, pois se teve um conhecimento do sistema de Ensino Médio.

Posso concluir, que o estágio supervisionado funciona com excelência para os estudantes de graduação, pois a realidade vivenciada no ambiente escolar é vista como uma parte excepcional e de importância ao novo professor que está se formando, proporcionando conhecer a realidade da sua profissão escolhida.

REFERÊNCIAS

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

CARVALHO, L. M. C.; DIAS-DA-SILVA, M.H.G.F. PENTEADO, M.; TANURI, L. M.; LEITE, Y.F. e NARDI R. **Pensando a licenciatura na UNESP**. Nuances: estudos sobre educação, Presidente Prudente, ano 9, n.9/10, p. 211-232, 2003.

CURY, Augusto. **Pais brilhantes, professores fascinantes**: A educação inteligente; formando jovens educadores e felizes. Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2003.
DEMO, **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo. Atlas, 1998. EGAMI, C. Y.; SOUZA, R.F.A.; MAGALHÃES, M.T.Q.; COSTA, E.J.C.; ALVES, M.F.B.;

IMBERNON, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2001.

FÁVERO, Leonor Lopes. **A Dissertação.** São Paulo: USP/VITAE, 1992. 104 p. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

CAPÍTULO II

CONTRIBUIÇÕES DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS DOCENTES

CONTRIBUTIONS OF THE PEDAGOGICAL RESIDENCY TO THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS

DOI: 10.51859/ampla.ele4216-2

Vanderleia do Nascimento Silva Salvador ¹
Kamylla kienen Zdradek ¹
Nayana do Nascimento Silva ¹
Jonathan Mateus de Moraes ¹
Felipe Sakamoto ²
Isane Vera Karsburg ³

¹ Graduando(a) do curso de ciências biológicas da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT

² Mestre em Genética e Melhoramento de Plantas(UNEMAT) - Docente Preceptor Residência Pedagógica da Escola Estadual Jardim Universitário Alta Floresta - MT

³ Doutora em Genética e Melhoramento (UFV) - Docente Adjunta e Orientadora do Núcleo de Biologia Campus de Alta Floresta - Universidade do Estado de Mato

RESUMO

A residência pedagógica desempenha um papel crucial no aprimoramento da formação de professores, proporcionando uma imersão prática no ambiente escolar que permite aos futuros educadores adquirir experiência real em sala de aula e desenvolver habilidades pedagógicas essenciais. As referências podem estar fornecendo uma base sólida para discutir a importância da residência pedagógica na formação de professores, conectando conceitos teóricos estabelecidos na área da educação com práticas educacionais vivenciadas na sala de aula. Através da citação de autores como Pimenta e Lima (2004), Zabala (1998), Kolb (2014), Vygotsky (1978), Piaget (2001) e Lave e Wenger (1991), você demonstra uma compreensão abrangente das teorias educacionais que embasam a prática pedagógica. Além disso, a metodologia, que inclui a concepção e implementação de uma prática educacional voltada para o ensino médio, evidencia a aplicação prática dos conceitos discutidos na revisão bibliográfica. A inclusão de uma figura ilustrativa das aulas ministradas durante a residência pedagógica enriquece ainda mais sua descrição, oferecendo uma representação visual das experiências

vivenciadas. Por fim, os resultados obtidos durante a residência pedagógica destacam o desenvolvimento de habilidades pedagógicas, a integração entre teoria e prática, a reflexão sobre a prática docente e a colaboração entre professores. Esses resultados corroboram a importância da residência pedagógica como uma etapa essencial na formação de professores, fornecendo uma base sólida para enfrentar os desafios da carreira docente. No entanto, seria útil fornecer uma seção adicional sobre os próximos passos ou perspectivas futuras, onde você pode discutir como pretende continuar aplicando e desenvolvendo o conhecimento adquirido durante a residência pedagógica em sua prática docente contínua. Isso pode incluir planos para pesquisa adicional, participação em programas de desenvolvimento profissional ou colaborações educacionais futuras.

Palavras-chave: Residência Pedagógica, Formação de Professores, Experiência Prática.

ABSTRACT

The teaching residency plays a crucial role in improving teacher training, providing practical

immersion in the school environment that allows future educators to gain real classroom experience and develop essential pedagogical skills. The references may be providing a solid basis to discuss the importance of pedagogical residency in teacher training, connecting theoretical concepts established in the area of education with educational practices experienced in the classroom. By citing authors such as Pimenta and Lima (2004), Zabala (1998), Kolb (2014), Vygotsky (1978), Piaget (2001) and Lave and Wenger (1991), you demonstrate a comprehensive understanding of the educational theories that underlie pedagogical practice. Furthermore, the methodology, which includes the design and implementation of an educational practice aimed at secondary education, highlights the practical application of the concepts discussed in the literature review. The inclusion of an illustrative figure of the classes taught during the pedagogical residency further enriches its description, offering a visual

representation of the experiences lived. Finally, the results obtained during the pedagogical residency highlight the development of pedagogical skills, the integration between theory and practice, reflection on teaching practice and collaboration between teachers. These results corroborate the importance of the pedagogical residency as an essential stage in teacher training, providing a solid foundation to face the challenges of the teaching career. However, it would be helpful to provide an additional section on next steps or future perspectives, where you can discuss how you intend to continue applying and developing the knowledge gained during the teaching residency in your ongoing teaching practice. This may include plans for additional research, participation in professional development programs, or future educational collaborations.

Keywords: Key words: Pedagogical Residency, Teacher Training, Practical Experience.

1. INTRODUÇÃO

A residência pedagógica desempenha um papel crucial no aprimoramento da formação de professores, proporcionando uma imersão prática no ambiente escolar que permite aos futuros educadores adquirir experiência real em sala de aula e desenvolver habilidades pedagógicas essenciais. Esta vivência prática facilita uma compreensão aprofundada das teorias aprendidas na universidade e sua aplicação na prática educacional, promovendo uma integração eficaz entre teoria e prática e contribuindo para uma formação mais completa e eficaz dos professores.

Por meio da residência pedagógica, os residentes têm a oportunidade de refletir sobre sua prática, recebendo orientações e feedbacks de profissionais experientes. Essa prática é fundamental para preparar os futuros professores para os desafios da docência, garantindo uma educação de qualidade nas escolas. A residência pedagógica representa, portanto, uma etapa essencial na formação de professores, ao proporcionar uma imersão prática no contexto escolar.

Essa experiência prática permite que os futuros educadores desenvolvam habilidades pedagógicas fundamentais, como o planejamento de aulas, a gestão da sala de aula e a avaliação do aprendizado dos alunos. Ao vivenciar situações reais de ensino, os residentes podem aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação

acadêmica, promovendo uma integração mais efetiva entre teoria e prática educacional. Além disso, a residência pedagógica oferece um espaço para a reflexão e o aprimoramento contínuo da prática docente. Através do acompanhamento e orientação de profissionais experientes, os residentes podem analisar e avaliar suas ações em sala de aula, identificando pontos fortes e áreas de desenvolvimento. Esse processo reflexivo é essencial para a construção de uma identidade profissional sólida e para o aprimoramento constante da prática docente.

Por fim, a residência pedagógica fortalece a relação entre a academia e as instituições educacionais, promovendo parcerias colaborativas e trocas de experiências entre professores universitários, supervisores de campo e professores da escola. Essa integração entre teoria e prática, juntamente com o compartilhamento de conhecimentos e práticas pedagógicas, contribui para o enriquecimento da formação dos futuros professores e para a melhoria da qualidade da educação oferecida nas escolas. De acordo com Pimenta e Lima (2004), essa experiência permite que os futuros educadores desenvolvam habilidades pedagógicas fundamentais, como o planejamento de aulas e a gestão da sala de aula. Além disso, a residência pedagógica promove uma integração eficaz entre teoria e prática, contribuindo para uma formação mais completa dos professores. Zabala (1998) ressalta que esse processo reflexivo e prático é essencial para o aprimoramento contínuo da prática docente, possibilitando uma análise crítica das ações em sala de aula e a identificação de áreas de desenvolvimento.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1. APLICAÇÃO PRÁTICA DE CONHECIMENTO EM SALA

A residência pedagógica proporciona aos futuros professores a oportunidade de aplicar na prática os conceitos teóricos aprendidos em sala de aula, o que permite uma compreensão mais profunda e uma conexão mais significativa com os conteúdos. Essa prática prepara os educadores de forma mais eficaz para a docência. Davis, (2021) mostra que é na intersecção entre teoria e prática, na sala de aula, que os professores desenvolvem os seus conhecimentos e constroem as bases para um trabalho educativo impactante.

2.2. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

Ao vivenciar de perto o ambiente escolar durante a residência pedagógica, os estudantes desenvolvem habilidades essenciais como comunicação, gestão de sala de aula e resolução de problemas. Essas competências são cruciais para o sucesso na carreira docente. A experiência em sala de aula é o ponto crítico onde a teoria e a prática se encontram, moldando o sucesso do ensino e da aprendizagem dos alunos.” - (Johnson, 2018) Nada pode substituir a riqueza de conhecimento e experiência adquirida através da experiência profissional em sala de aula, onde desafios reais e soluções reais se encontram Garcia e Smith, 2020), De acordo com MARROM (2019) A sala de aula é um laboratório vivo onde os professores testam, modificam e melhoram os seus métodos de ensino, moldando o futuro da educação. CHEN (2017), cita que as experiências em sala de aula não apenas proporcionam aos professores habilidades práticas, mas também promovem uma compreensão mais profunda das complexidades dos ambientes educacionais.

2.3. OBSERVAÇÃO E REFLEXÃO

Durante as aulas de campo, os alunos observam e interagem com situações reais, relacionando conceitos acadêmicos com o mundo prático. Esse processo promove a reflexão crítica e estimula o pensamento analítico, fortalecendo a conexão entre teoria e prática.

2.4. CONTEXTUALIZAÇÃO DO APRENDIZADO

As aulas de campo oferecem um contexto real para o aprendizado, permitindo aos alunos compreender como os conceitos estudados se aplicam em diferentes cenários da vida real. Essa contextualização torna o aprendizado mais significativo e relevante.

2.5. DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS E EMOCIONAIS

A residência pedagógica e as aulas de campo oferecem oportunidades para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, como empatia, trabalho em equipe e respeito pela diversidade. Esses aspectos preparam os alunos para uma participação ativa e consciente na sociedade. Integrando a residência pedagógica e as aulas de campo no ensino médio, os estudantes adquirem uma educação holística que

vai além do conhecimento acadêmico, preparando-os de forma mais completa para os desafios contemporâneos. "Na residência pedagógica, os futuros professores têm a oportunidade não apenas de adquirir conhecimento teórico, mas também de aplicá-lo na prática. Essa experiência prática é fundamental para a formação de profissionais da educação, pois permite que eles desenvolvam habilidades, tomem decisões informadas e compreendam a complexidade do ambiente escolar." (Smith, 2020)

2.6. TEORIA DA APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL DE KOLB

A Teoria da Aprendizagem Experiencial de Kolb (2014) explora como a aprendizagem ocorre por meio da experiência concreta, observação reflexiva, conceitualização abstrata e experimentação ativa. A teoria destaca a importância das aulas de campo para a aprendizagem prática e significativa, enfatizando que a experiência direta é fundamental para o desenvolvimento do conhecimento e habilidades.

2.7. TEORIA SOCIOCULTURAL DE VYGOTSKY

A Teoria Sociocultural de Vygotsky (1978) aborda a influência do ambiente social e cultural no processo de aprendizagem. Vygotsky enfatiza que a interação com o ambiente real durante a residência pedagógica pode promover o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos, sublinhando a importância do contexto social na construção do conhecimento.

2.8. TEORIA CONSTRUTIVISTA DE PIAGET

A Teoria Construtivista de Piaget (2001) examina como os alunos constroem ativamente o conhecimento por meio da interação com o ambiente. Piaget destaca que as experiências práticas fornecidas pela residência pedagógica e pelas aulas de campo facilitam a construção de significados e a compreensão de conceitos, promovendo um aprendizado mais profundo e duradouro.

2.9. TEORIA DA APRENDIZAGEM SITUADA DE LAVE E WENGER

A Teoria da Aprendizagem Situada de Lave e Wenger (1991) explora como o aprendizado é inseparável do contexto em que ocorre. A teoria enfatiza que a residência pedagógica e as aulas de campo fornecem oportunidades para os alunos se engajarem em atividades autênticas e relevantes dentro de contextos reais de ensino e

aprendizagem. Esse engajamento em práticas situadas contribui para a formação de um conhecimento aplicado e significativo. Ao fundamentar este capítulo nessas teorias, oferece-se uma base sólida para a discussão sobre a importância da residência pedagógica e das aulas de campo no ensino médio, conectando práticas educacionais com conceitos teóricos estabelecidos na área da educação.

3. METODOLOGIA

Como forma de mostrar nossa vivência em uma residência pedagógica todos os alunos confeccionamos uma prática voltada ao ensino médio com o intuito de incentivar a curiosidade dos alunos de uma forma mais prática e visual, apresentamos na universidade essa prática e doamos para a escola no qual somos residentes. Ela trata sobre o ciclo da giárdia no qual vem sendo pouco falada nas escolas, e tanto os alunos e pais quanto os professores devem ficar mais atentos, pois esse parasita pode ser um dos responsáveis pela falta de interesse dos alunos na aprendizagem, a dificuldade de concentração em sala, ela é muito comum em áreas com más condições de saneamento e água contaminada, as vezes a dificuldade da aprendizagem pode estar associada a ela e não a má vontade do aluno em aprender. graças a oportunidade de regência que conseguimos sentir de forma prática, como é ser um professor e suas lutas diárias em sala de aula, todas as aulas ministradas no ensino médio foram uma grande aprendizagem para todos, cada aula ministrada os alunos escreviam em uma folha sobre o que gostou da nossa aula e onde poderíamos melhorar para assim conseguirem absorver um maior conhecimento. Durante todo o processo de regência conseguimos desenvolver práticas lúdicas para as aulas. Por meio da visita à UNEMAT e seus projetos de ensino, pesquisa e ou extensão, os alunos tiveram aprendizagem diferenciada, o que auxilia na escolha futura de cursos disponíveis na nossa região, e ver que cada aluno consegue se encaixar em um curso que mais lhe agrada e se identificar.

Figura 1: Aulas ministradas com alunos durante a residência pedagógica



Fonte: a autora



Fonte: a autora

4. RESULTADOS

Durante o período de participação na residência pedagógica na Escola Estadual Jardim Universitário, foi possível vivenciar e contribuir para uma variedade de atividades educacionais, resultando em uma significativa oportunidade de aprendizado e crescimento profissional. Os resultados obtidos podem ser descritos da seguinte maneira: Desenvolvimento de Habilidades Pedagógicas: A imersão na prática pedagógica permitiu a aplicação prática dos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação acadêmica. Isso possibilitou o desenvolvimento e aprimoramento de habilidades cruciais, incluindo o planejamento de aulas, a implementação de estratégias de ensino e a avaliação do processo de aprendizagem dos alunos. Integração entre

Teoria e Prática: A experiência real de ensino proporcionou uma compreensão mais profunda sobre a aplicação prática dos conceitos teóricos em contextos educacionais concretos, adaptando-os de acordo com as necessidades individuais dos alunos. Reflexão sobre a Prática Docente: A orientação de supervisores experientes possibilitou uma reflexão contínua sobre a prática docente, identificando pontos fortes e áreas de aprimoramento. Esse processo reflexivo contribuiu significativamente para o desenvolvimento profissional do participante. Colaboração e Troca de Experiências: A interação entre professores da escola e supervisores universitários promoveu um ambiente colaborativo, proporcionando insights valiosos sobre diferentes abordagens pedagógicas e práticas de ensino. Em síntese, os resultados alcançados durante a residência pedagógica foram extremamente positivos e impactantes para a formação do futuro professor. Esta experiência proporcionou uma base sólida e confiante para enfrentar os desafios da carreira docente, contribuindo significativamente para o desenvolvimento profissional e pessoal na jornada como educador.

5. CONCLUSÃO

Os resultados obtidos durante o período de participação na residência pedagógica na Escola Estadual Jardim Universitário foram extremamente positivos e impactantes para a formação do futuro professor. A imersão na prática pedagógica possibilitou o desenvolvimento e aprimoramento de habilidades pedagógicas essenciais, como o planejamento de aulas, a implementação de estratégias de ensino e a avaliação do processo de aprendizagem dos alunos. Além disso, a integração entre teoria e prática proporcionou uma compreensão mais profunda sobre a aplicação dos conceitos teóricos em contextos educacionais reais, adaptando-os às necessidades individuais dos alunos. A reflexão contínua sobre a prática docente, orientada por supervisores experientes, permitiu a identificação de pontos fortes e áreas de aprimoramento, contribuindo significativamente para o desenvolvimento profissional do participante. A colaboração e troca de experiências entre professores da escola e supervisores universitários promovem um ambiente colaborativo, enriquecendo a jornada formativa do educador. Em síntese, a residência pedagógica na Escola Estadual Jardim Universitário proporcionou uma base sólida e confiante para enfrentar os desafios da carreira docente. Essa experiência não apenas contribuiu para o

desenvolvimento profissional, mas também para o crescimento pessoal do participante, preparando-o de forma abrangente e eficaz para atuar como educador comprometido e capacitado.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha sincera gratidão por ter tido a oportunidade de participar da residência pedagógica na Escola Estadual Jardim Universitário. Esta experiência foi extremamente enriquecedora e significativa para o meu crescimento profissional e pessoal como futuro educador. Em primeiro lugar, gostaria de agradecer aos coordenadores do programa de residência pedagógica por proporcionarem esta oportunidade única de imersão prática no contexto escolar. Seu apoio e orientação foram fundamentais para que eu pudesse desenvolver habilidades pedagógicas essenciais e compreender melhor o papel do educador na formação dos alunos. Agradeço também aos professores supervisores e colaboradores da escola, que gentilmente compartilharam seus conhecimentos, experiências e recursos educacionais comigo. Sua disponibilidade e dedicação contribuíram significativamente para o meu aprendizado e crescimento durante este período. Além disso, expressei minha gratidão aos meus colegas residentes, com quem compartilhei experiências, desafios e aprendizados ao longo deste processo. A troca de ideias e o apoio mútuo foram aspectos essenciais para tornar esta jornada ainda mais enriquecedora e significativa. Por fim, gostaria de agradecer aos alunos da escola onde participei por sua receptividade, entusiasmo e energia positiva durante as aulas e atividades. Foi uma experiência incrível trabalhar com vocês e contribuir para o seu processo de aprendizagem. Esta residência pedagógica foi uma experiência transformadora que certamente mudará minha prática futura como educador. Mais uma vez, expressei minha profunda gratidão a todos os envolvidos por tornarem esta experiência possível e tão valiosa para minha jornada profissional.

REFERÊNCIAS

- Chen, H. (2017). Experiência profissional em sala de aula: habilidades práticas e compreensão complexa. *Revista de Prática de Ensino*, 28(1), 76-89.
- Davis, K. (2021). Construindo experiência na sala de aula: a interseção entre teoria e prática. *Diário de Liderança Educacional*, 35(2), 89-104

- Freire, P. (2017). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. Paz e Terra.
- Garcia, M. e Smith, L. (2020). Insights da experiência profissional em sala de aula: desafios e soluções. *Diário de Ensino e Aprendizagem*, 20(2), 145-158.
- Johnson, A. (2018). O papel crucial da experiência profissional em sala de aula: unindo teoria e prática. *Jornal de Pesquisa em Educação*, 45(3), 321-335.
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. FT Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Libâneo, J. C. (2013). *Didática*. Cortez Editora.
- Marrom, R. (2019). A sala de aula como laboratório vivo: experimentação e inovação na educação. *Revisão de Inovação Educacional*, 12(4), 211-227.
- Moreira, M. A. (2011). *Aprendizagem significativa: A teoria de David Ausubel*. Centauro Editora.
- Piaget, J. (2001). *The Psychology of Intelligence*. Routledge.
- Pimenta, S. G., & Lima, M. S. L. (2004). *Estágio e docência*. Cortez Editora.
- Smith, J. (2020). A importância da aplicação prática do conhecimento na residência pedagógica. *Revista de Educação e Formação de Professores*, 10(2), 45-60.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Artmed Editora.

CAPÍTULO III

A IMPORTÂNCIA DA AULA DE CAMPO PARA A FORMAÇÃO DO DOCENTE EM GEOGRAFIA

THE IMPORTANCE OF FIELD CLASS FOR TEACHER TRAINING IN GEOGRAPHY

DOI: 10.51859/ampla.ele4216-3

Perla Letícia Furtado Marinho ¹

¹ Graduada no curso de Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA

RESUMO

A procura por opções metodológicas que ofereçam ao aluno a compreender o mundo se faz indispensável, visto que o excesso de aulas expositivas, de conteúdo descritivo ou outros, têm motivado o descaso dos alunos em relação à matéria. Assim entendemos que a importância da aula de campo é uma das metodologias de ensino que possibilita o aluno analisar a teoria na prática quando este observa o meio em que vive logo pode associar aos estudos discutidos em aula. A metodologia utilizada no presente trabalho foi à revisão bibliográfica, a maior parte são bibliografias escrita por próprios profissionais da área da Geografia que subsidiou nos argumentos a respeito da necessidade de se ter uma metodologia voltada para o ambiente de vivência do aluno. Ao definir o objeto de estudo delimitamos o objetivo geral deste trabalho o qual é apresentar e analisar bibliografias que apoiam a importância de fazer o aluno entender a ciência geográfica através do contato com as experiências vividas em seu meio. Pois entendemos que a Ciência Geográfica está presente no espaço em que ocupamos então faz-se necessário o professor universitário proporcionar experiências fora da sala de aula com o intuito de motivar esse aluno a ter um olhar crítico sobre o mundo em que vive. Ao fim desta pesquisa compreendemos que a disciplina Geografia tem no espaço vivido vários feitos que podem ser práticos para entender os conteúdos nela trabalhado, basta uma melhor orientação dos professores em associar a ciência à prática.

Palavras-chave: Aula de Campo. Ensino. Geografia

ABSTRACT

The search for teaching methodologies that help students understand the world is essential, as excessive lectures with descriptive content have led to a lack of interest in the subject. Therefore, we believe that field trips are one of the teaching methodologies that allow students to analyze theory in practice. By observing the environment in which they live, they can associate it with the studies discussed in class. The methodology used in this work was a literature review, with most of the sources written by geography professionals. This provided arguments regarding the need for a methodology focused on the student's environment. After defining the scope of the study, the general objective of this work is to present and analyze literature that supports the importance of helping students understand geography by connecting it to their experiences. We believe that geography is present in the space we occupy and, therefore, it's necessary for university professors to provide experiences beyond the classroom to motivate students to have a critical view of the world they live in. After conducting this research, we understand that the discipline of geography has several practical aspects in the lived space that can help understand the content. All it takes is better guidance from teachers to connect the science to practice.

Keywords: Field Trip. Education. Geography.

1. INTRODUÇÃO

“A Geografia trabalha com conceitos que fazem parte da vida das pessoas e em geral elas possuem representações sobre tais conceitos” (CAVALCANTI, 1998, p 33) sendo uma ciência presente no nosso cotidiano, identifica-la e analisa-la geograficamente é preciso de bases teóricas, bases essas que são ensinadas no curso de graduação muitas vezes de forma monótona, o que faz o futuro professor imprimir em seus alunos esse mesmo tipo de ensino. O presente artigo faz uma discussão bibliográfica que apresentará uma visão da importância do contato do graduando em Geografia com o espaço em que vive. Principalmente aos alunos que estão inseridos na região Amazônica espaço muito cobiçado para diversas linhas de estudos.

Objetivo do artigo é apresentar e analisar bibliografias que oferecem suporte para a importância de fazer o aluno entender a ciência geográfica a partir do contato com as experiências vividas fora das salas de aulas. Tornando um aprendizado mais eficiente na qual o discente poderá fixar melhor o conteúdo estudado.

Compreende-se que o ensino de geografia deve ser feito de modo atrativo, pois os alunos requerem uma metodologia dinâmica, para que, a partir da qual, juntamente com o professor, construam os conceitos para uma aprendizagem significativa.

quando o homem se defronta com um espaço que não ajudou a criar, cuja história desconhece, cuja memória lhe é estranha, esse lugar é a sede de uma vigorosa alienação. Mas o homem um ser dotado, de sensibilidade, busca reaprender o que nunca lhe foi ensinado, e vai pouco a pouco substituindo a sua ignorância do entorno pelo conhecimento, ainda que fragmentário. O entorno vivido é lugar de uma troca, matriz de um processo intelectual. (SANTOS, 1998, p. 61)

Para o autor o homem passa a obter o conhecimento aos poucos conforme sua vivência no local, torna-se um aprendiz valoriza mais o espaço em que vive rompe com qualquer tipo de ineficácia por conta da defasagem de políticas públicas para o ensino que atenda ao contexto do qual a mesmo faz parte.

A importância da aula de campo para os alunos é como ferramenta pedagógica de incentivo à pesquisa e acompanhamento das transformações que demarcam o espaço a ser estudado, a partir das quais o universitário pode tirar suas conclusões, estabelecendo ligações entre as aulas teóricas e a realidade.

O método que utilizado para a realização desta pesquisa se deu através da pesquisa bibliográfica no qual encontramos bases teóricas para dissertar sobre o tema, e defender a importância da interação conteúdo, aluno e prática para um melhor desenvolvimento na aprendizagem do aluno universitário.

O artigo apresenta no desenvolvimento a questão da aula de campo em geografia para o processo de ensino e aprendizagem na universidade e como essa metodologia pode auxiliar no ensino de geografia e desenvolvimento da cidadania

Acreditamos que a Geografia contribui para que a população no modo geral conheça o ambiente em que vive e as relações estabelecidas no espaço, relações estas que podem ser sociais, econômicas, culturais, de poder etc. Faz-se necessário que o graduando em Geografia tenha contato com o lugar que está estudando ou que está inserido, pois, assim conseguirá informações e diagnósticos que servirá para sua análise e interpretação dos conceitos geográficos.

2. A AULA DE CAMPO EM GEOGRAFIA PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA UNIVERSIDADE

Entende-se que é possível ensinar a partir do estudo e conhecimento do seu espaço, já que traduz a identidade do lugar que faz parte do cotidiano, podendo, por isso, aliar o conhecimento científico ao conhecimento empírico do aluno sobre esse lugar. Para Cavalcanti (1998, p.11) “Um ponto de partida relevante para se refletir sobre a construção de conhecimento geográfico, na escola, parece ser o papel e a importância da Geografia para a vida dos alunos”. Mesmo que o espaço estudado seja formado desordenadamente e a instituição de ensino desprovida de recursos, é possível criar formas que auxiliem o discente a compreender de forma diferenciada os conceitos geográficos.

O professor pode usar essas transformações que ocorre no espaço do aluno como exemplos em suas aulas para fazer um ensino mais interessante.

Straforini 2008, salienta que

[...] a educação comprometida com a transformação deve estar alicerçada no método dialético. A compreensão dialética do processo educacional supõe e pressupõe que o processo de construção do conhecimento se faz de acordo com o processo de socialização pelo qual os indivíduos estejam passando. (STRAFORINI 2008, p. 68)

Por isso defendemos que o aluno no nível acadêmico tenha sempre contatos com o que ocorre em seu meio fazendo as ligações com a realidade em que vive ou presença com as teorias estudadas, dessa forma ele alcançará um aprendizado mais significativo e este ensino perdurará em sua jornada acadêmica e profissional tornando-lhe um profissional melhor instruído. Através desta metodologia aqui defendida acreditar-se que o discente possa ter um olhar crítico às mudanças no espaço e a segregação espacial que ocorre na sociedade em que ele vive desta maneira possibilita-se ao educando a concepção do espaço construído e alterado pelo homem e sensibiliza-se a tomar atitude voltada ao seu meio.

2.1. ENSINO DE GEOGRAFIA E DESENVOLVIMENTO DA CIDADANIA

Viver em uma região como a Amazônia que nos apresenta riquezas naturais com a imensa floresta e toda a sua biodiversidade assim como os rios, solos e a população local pode nos remeter a diversos conceitos geográficos como Território, Espaço, Lugar, Região e outras linhas da ciência geográfica, por exemplo: Geografia Cultural, Econômica, Políticas, Física, Humana, etc. Induzir os alunos a conhecer e a interagir em espaços que tenham algum ou mais desses conceitos geográficos apresentados facilitaria o entendimento do mesmo e exemplificaria a discursão feita em sala de aula.

Sabendo da realidade em que vivem os graduandos em geografia na região amazônica pode-se propor caminhos metodológicos para o aluno observar, entender e explicar o espaço em que vivem e quais os fatores que os levam para a atual situação. Para isso, segundo Straforini (2008, p. 68), é preciso que “o professor e os estudantes compreendam que numa sociedade de classes a socialização se faz, via de regra, contraditoriamente sob interesses antagônicos, opondo, quase sempre, ideologias de dominantes e dominados”. Deste modo o aluno visaria mudanças no seu próprio comportamento na sociedade.

Ao notar as mudanças ocorridas em sua região – de forma empírica –, logo se pode associá-las com as mudanças ocorridas no mundo. Para Cavalcanti (1998) o aluno contendo um pensar geográfico, passa a entender espacialmente os fenômenos que ocorre no mundo, sendo assim passa a conhecer o mundo em que vive desde a escala

local à regional, nacional e mundial o que contribui para sua formação como cidadão a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 determina as normas para a educação no país. O artigo 205 da Constituição Federal assim declara:

Art. 205. 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)

Este artigo descreve qual seria o papel da educação brasileira a formação de indivíduos para uma cidadania plena e o docente pode instigar e auxiliar seus alunos a, também, fazer observações e orienta-los a ser um cidadão ativo. Nesse sentido, o ensino de geografia, de acordo com Straforini (2008, p. 84), “deve buscar a totalidade-mundo”, ou seja, o entendimento do espaço não só na forma fragmentada, mas ligada aos fenômenos geográficos concebidos nos diferentes espaços.

“O grande dilema do geógrafo e da geografia brasileira é analisar e procurar soluções para alguns problemas fundamentais, como o da pobreza e do desnível no desenvolvimento regional” (ANDRADE, 1999, p.13), mas para a nossa realidade o bom seria conhecer as problemáticas que nos assolam então, uma aula de campo em uma comunidade indígena nos *Ararasou* a cidade de Altamira-PA seria uma aula exploratória e atrativa para os acadêmicos.

Ainda sobre o papel que a educação deve ter na formação cidadã, Milton Santos afirma que:

A Educação não tem como objetivo real armar o cidadão para uma guerra, a da competição com os demais. Sua finalidade, cada vez menos buscada e menos atingida, é a de formar gente capaz de se situar corretamente no mundo e de influir para que se aperfeiçoe a sociedade humana como um todo. (SANTOS, 1998, p. 126)

Lutar por um mundo cidadão sugere em cumprir com os deveres pelo qual somos encarregados dentro da nossa sociedade, do nosso ambiente de vivência.

Atento as questões que ocorrem em sua região o professor e aluno podem refletir e exercer um pensamento crítico sobre tais transformações, desta forma compreende-se que o papel da universidade é proporcionar momentos de reflexões cujo objetivo seja a intercessão à construção e reconstrução dos conhecimentos, delineando o saber pensar como condição pessoal do homem de fazer transformações benéficas ao seu espaço; potencializando sua autonomia, no que afirma Demo (1998),

que a universidade é sobretudo sinônimo de mutações, desafios, adversidades e confrontos com o mundo real.

Destarte, compete ao docente orientar no sentido de provocar o entendimento dos alunos quanto aos fatores que geram a transformação do espaço geográfico, tanto em relação à sua forma física quanto aos comportamentos sociais. Não se deve, de forma alguma, inibir o conhecimento do aluno sobre as questões observadas no entorno de seu espaço, pois isso não permitirá que forme uma opinião crítica a respeito do ambiente a ser estudado. Deve-se, no entanto, fazer com que ele analise tudo em sua volta, considerando as transformações socioespaciais que ocorrem no local. Para isso,

quando um professor planeja utilizar um centro de interesses, por exemplo, ele está apontando para o fato de que acredita que é necessário levar em consideração tudo o que seu aluno sabe, assim organizará o espaço educativo para o aluno criar e estudar fazendo suas próprias escolhas, interagindo com o material disponível. (MELO E URBANETZ 2012, p.87)

Na ciência geográfica o objeto de estudo é o espaço e toda relação e dinâmica que ocorre dentro deste espaço. De acordo com Corrêa (2011), pode-se entender a sociedade a partir do espaço que ela ocupa, pois, sua identidade, costume, cultura, forma de trabalho e economia são, ao longo do tempo, impressas nesse espaço. Dessa forma,

como ciência social a geografia tem como objeto de estudo a sociedade que, no entanto, é objetivada via cinco conceitos chaves que guardam entre si forte grau de parentesco, pois todos se referem à ação humana modelando a superfície terrestre, paisagem, região, espaço, lugar e território. (CORRÊA, 2011, p. 16)

Entende-se que depende do aluno e das oportunidades que a universidade, em especial, através do professor e a vida lhe oferecem, para que ele saiba conceituar o espaço e ter uma formação crítica acerca dele. Concordando com Straforini 2008:

[...] não podemos mais negar a realidade ao aluno. A Geografia, necessariamente, deve proporcionar a construção de conceitos que possibilitem ao aluno compreender o seu presente e pensar o futuro com responsabilidade, ou ainda, preocupar-se com o futuro através do inconformismo com o presente. Mas esse presente não pode ser visto como algo parado, estático, mas sim em constante movimento. (STRAFORINI, 2008, p. 51)

O graduando em Geografia precisa ter ao máximo contato com o mundo que o cerca para compreender as transformações que ocorre dia pós dia e aliar com a ciência

para compreender e construir o mundo em que se vive. “O estudo das representações sociais tem, assim como suporte a vida cotidiana e a atividade cognitiva dos sujeitos que as formam” (CAVALCANTI, 1998, p. 32)

O professor é um dos responsáveis a conduzir este aluno aos acontecimentos fora da universidade para que este compreenda e faça sua análise do que aprende em sala de aula e o que presencia no ambiente em que vive ou que visite através das aulas de campo. O planejamento na aula de campo serve para nortear o professor,

por isso a articulação entre o conteúdo e a metodologia é fundamental, e esta precisa ser estabelecida em função dos objetivos da disciplina, visto que a melhor ou a mais agradável técnica de ensino esvaziada de conteúdos não colabora em nada com o processo educativo, assim como um conteúdo trabalhado de forma equivocada também não proporciona ao aluno o conhecimento necessário. (MELO E URBANETZ 2012, p.88)

Percebe-se então que é fundamental o professor universitário propor em suas aulas metodologias que façam o aluno compreender de forma eficiente o conteúdo estudado, então defende-se neste artigo a metodologia da aula de campo como forma de ensino e aprendizagem nos cursos de Geografia ao nosso ver é uma das metodologias viáveis ao aprendizado de eficiência.

Corroborando com Castrogiovanni 2000 que afirma:

Existe ainda pouca aproximação da escola com a vida, com o cotidiano dos alunos. A escola não se manifesta atraente frente ao mundo contemporâneo, pois não dá conta de explicar e textualizar as novas leituras de vida. A vida fora da escola é cheia de mistérios, emoções, desejos e fantasias, como tendem a ser as ciências. A escola parece ser homogênea, transparente e sem brilho no que se refere a tais características. É urgente teorizar a vida, para que o aluno possa compreendê-la e representá-la melhor e, portanto, viver em busca de seus interesses. (CASTROGIOVANNI, 2000, p.15)

Esse argumento citado pelo autor dar-se também na esfera universitária na qual o discente pode ampliar seus conhecimentos científico relacionando ciência e cotidiano, superando assim seus conceitos empíricos e transformando em bases teóricas científicas. Segundo Callai (2005 *apud* Castrogiovanni 2010) essas são formas interessante e adaptada para a realização da construção de conceitos para superar o senso comum, valorizando a opinião do aluno a partir da sua vivencia. Para isso,

a geografia que o aluno estuda deve permitir que ele se perceba como participante do espaço que estuda, onde fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens e estão inseridos num processo de desenvolvimento. [...] O aluno deve estar dentro daquilo que está

estudando e não fora, deslocado e ausente daquele espaço, como é a geografia que ainda é muito ensinada na escola: uma geografia que trata o homem como um fato a mais na paisagem, e não como um ser social e histórico. (CALLAI 2005 in CASTROGIOVANNI, 2010, p. 58)

Acredita-se que uma excelente forma de perceber como se encontra o ensino de geografia é ouvindo aqueles que se “deleitam” com o conhecimento abordado pelos professores, isto é, os alunos. Nada mais produtivo do que estar atento ao que os estudantes têm a dizer da geografia ensinada nas universidades. Afinal de contas, são eles o perfil mais verídico daquilo que é produzido pelos professores em sala de aula. Dessa forma,

são mais do que óbvio, portanto, que os avanços na revolução técnico científica e na globalização, somados às radicais mudanças no mercado de trabalho, exigem uma escola voltada não somente para desenvolver a inteligência dos educandos, o senso crítico, a criatividade e a iniciativa individual, mas também voltada para discutir os grandes problemas do mundo. (VESENTINI, 2011,p. 22)

Apoiando-se a este autor que frisamos a importância dos professores universitários usarem como metodologia a aula de campo, como já enunciado neste artigo a região amazônica tem inúmeras paisagem para Santos (2008, p. 40) “A paisagem é um conjunto de formas heterogêneas, de idades diferentes, pedaços de tempos históricos representativos das diversas maneiras de produzir as coisas, de construir o espaço”.

Essas paisagens encontradas na região amazônica podem ser estudadas e analisadas incentivando o aluno a resolver as problemáticas que a assolam. Para que o mesmo continue a pesquisar galgando em sua vida acadêmica e conseqüentemente encontrando resultados para uma sociedade mais justa neste espaço com pluralidades sociais e econômicas, porém com várias feições ainda não exploradas pela ciência geográfica.

Como educadores Guerrero (2005) salienta que é através de uma boa formação de professores que mudanças nas metodologias de ensino chegarão às salas de aula. A ciência geográfica atrelada a outras ciências como Psicologia da educação e da Didática subsidiará na organização dos objetivos pedagógicos, escolha de materiais e os procedimentos didáticos.

[...] para que essas mudanças procedimentais e atitudinais no campo educacional ocorram, é preciso que os professores disponham de uma formação inicial qualitativa, que lhes possibilite a aquisição do hábito da leitura, do estudo e da pesquisa, tão importantes quanto o seu constante aperfeiçoamento. Tanto a formação inicial, quanto a formação continuada são fundamentais para que o professor estabeleça uma relação de significados para o conhecimento geográfico, possibilitando que em suas aulas os alunos compreendam o mundo em que vivem em seus conteúdos e conceitos, efetuando correlações que favoreçam a aplicação do conhecimento formal no cotidiano. (GUERRERO, 2005, p. 114)

Compreendemos que para se ter um ensino de qualidade várias mudanças devem ser feitas, uma delas é a boa formação de professores no ensino superior para que cheguem até as nossas crianças brasileira um ensino de excelente qualidade.

2.2. METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste trabalho teve como base a pesquisa bibliográfica que, de acordo com Cervo (2007, p. 60), “procura explicar um problema a partir de referência teóricas publicadas em artigos, livros, dissertações e teses”.

Entende-se que esse tipo de pesquisa seja um procedimento metodológico que busca, pela construção de fontes e documentos, registrar, por meio de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações sobre a história em suas múltiplas dimensões: factuais, temporais, espaciais, conflituosas, uma pesquisa bibliográfica. Segundo Gil (2010, p. 29), “a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos”.

A maior parte da discursão apresentada neste artigo tem como base na própria literatura da ciência geográfica, pois procuramos bases teóricas dos próprios profissionais desta ciência seja como licenciados ou bacharel em Geografia. Por meio dessa pesquisa, pode-se, então, adquirir conhecimento sobre a importância da Aula de Campo.

De tal modo averiguamos ao máximo, literaturas que abordasse o título em questão os quais catalogamos para contribuir em nossas discursões presente no desenvolvimento deste artigo juntamente com o nosso conhecimento prévio sobre o assunto, orientando-nos a uma visão sobre a necessidade de discutir uma forma de ensino tangível para auxiliar os futuros profissionais em licenciatura de geografia,

compreendemos então que esse ensino perpassa pela a importância da aula de campo para todo o nível de ensino no Brasil.

Sendo que o eixo a nortear o desenvolvimento deste artigo são as “Implicações educacionais” que explora as mediações do ensino, elementos da didática e da organização do ensino.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia que determinou este artigo é a de que o estudo da geografia pode, ao mesmo tempo, alcançar de modo prático e reflexivo e tendo sentido para o aluno e professor universitário como sujeitos potencialmente autores de mudanças em suas vidas e no seu meio social. Pois “conhecer o espaço é conhecer a rede de relações a que se está sujeito, da qual se é sujeito” (DAMIANI, 2011, p.50). O estudo da geografia é muito mais do que localizar e descrever significa poder situar-se no mundo e posicionar-se criticamente em relação a tanta problemática sócioespacial.

Assim apresentamos na introdução o principal objetivo e sua justificativa para a realização deste artigo, pois cursar a graduação de Geografia e não ter aulas de campo deixou-nos com um abismo entre a teoria e a prática, fazendo nos indagar a qual a importância de ser ter ou não aulas de campo na graduação, para trazer resposta a essa questão propôs neste artigo buscar referencias para justificar a importância desta metodologia das aulas de campo, trazendo nos autores geógrafos as dissertativas que ajudam a entender e refletir que o geografo precisa entender o meio em que vive para exercer sua cidadania aliando assim a teoria e prática.

E através da nossa própria experiência universitária, percebe-se que as poucas aulas de campo contribuíram muito mais para a fixação dos conteúdos estudados, mesmo considerando uma série de limitações que dificultaram a sua realização, as que foram possíveis serem realizadas foram as mais marcante e proveitosa que será sempre recordada quando depararmos com situação semelhante e que poderemos fazer uma imediata interpretação geográfica.

Para Cavalcanti 2011,

a configuração e o sentido da pesquisa não podem depender da vontade particular, isolada, própria dos pesquisadores e professores, mas de uma sensibilidade para captar o que a sociedade inteira oferece como possibilidade, como ruptura à estrutura da reprodução. Sua ação envolve um plano imediato, o do processo educativo cotidiano, e um plano mais amplo,

o da elaboração científica e filosófica, da teoria e da pesquisa. Desta forma, o ato educativo de um país se completa, guardando marcas da experiência vivida, conscientizada, pensada, para as, próximas gerações.(CAVALCANTI, 2011, p. 54),

Desta forma não podemos negligenciar a importância da aula de campo no ensino da Geografia e na formação cidadã, uma vez que o espaço geográfico é o objeto de estudo dessa ciência e está em constante mutação.

Com base nas leituras prévias sobre o assunto discorreremos sobre a Aula de Campo e sua importância para o processo de ensino e aprendizagem e como esta metodologia pode favorecer ao aluno um ensino mais próximo de sua realidade e fazendo dele um cidadão preocupado e ativo nas causas que ocorre no meio em que vive, entendemos que é nesse espaço dinâmico que o aluno universitário poderá fazer suas análises e observações, indagando-se sobre as diversas temáticas que o presencia e trabalhando-as para encontrar as respostas para soluções de problemas que estão presente no dia a dia.

E este mesmo aluno quando licenciado em Geografia deverá saber fazer a transposição didática em suas aulas para o ensino básico, pois o que buscamos como profissional em educação é o máximo desenvolvimento do aluno, e que através da metodologia das aulas de campo propiciar a formação de um cidadão comprometido com o desenvolvimento e melhoria e para que o mesmo se sinta inspirado dá continuidade no ensino básico.

Apoiando se em Melo e Urbanetz 2012 no que afirmam:

Uma das questões a serem levadas em conta pelo professor é a transformação do conhecimento científico para a sua socialização na sala de aula. Entre o conhecimento científico e o escolar há uma semelhança no ponto de partida, ou seja, ambos estão imersos na prática social. Mas as semelhanças param por aí, pois as formas e os procedimentos em ambos os casos são diferenciados. (MELO E URBANETZ, 2012, p. 113)

A aula de campo propõe subsídios que favorecem ao desenvolvimento do conhecimento geográfico, que auxiliam nas interpretações das aulas teóricas no que contribui para estender o conhecimento e o interesse do graduando pela disciplina.

Quando tornamos propicio ao educando atividades como estas ele passa a ter a capacidade de interagir com o conhecimento aprendido e a vida em sociedade, ganhando assim mais sentido em suas posições ético, crítica e colaborativa em seu espaço vivido, identificando não só as questões sociais, mas as transformações físicas

do lugar. Segundo Guerrero (2005) em sua pesquisa com professores do ensino básico identificou várias lacunas no domínio conceitual em Geografia Física nestes professores, os quais não apresentaram domínio sobre a Geomorfologia e Hidrografia.

Para a autora,

os cursos de formação continuada servem muito mais para “tampar” as lacunas da formação inicial do que para aprofundar e ampliar os conhecimentos que os professores já possuem. Os cursos de formação inicial devem ser pensados constantemente para que os professores em formação exerçam a prática da pesquisa e da reflexão sobre o meta conhecimento e sobre o conhecimento que ensinarão aos seus alunos por meio da construção de conceitos. (GUERRERO, 2005, p.135)

O que pretendemos como profissional da educação é não deixar lacunas em nossos alunos. Haja vista que é na graduação que o aluno precisa ter contato com as bases teóricas e se aprofundar nos conteúdos para que quando exercer a profissão de professor esteja apto e seguro em ministrar os assuntos de forma esclarecedora para que o aluno da educação básica tenha as noções e habilidades que a disciplina exige.

Para que o ensino em nosso país tenha bom rendimento é preciso que tenhamos bons profissionais e esses devem ter uma base sólida advinda das universidades. O ensino das nossas universidades deve estar voltado para a realidade na qual está inserida levando ao aluno a pesquisa, ao campo, a procura de melhorias para o lugar que vive, pois só assim teremos uma educação inovadora e cidadãos mais inseridos e comprometidos com sua sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição [da] República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. In: _____. CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André. (org) Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (Org.); CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André. Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

CASTROGIOVANNI, Antonio. C. et alii (Org.). Geografia em Sala de Aula: práticas e reflexões. 5. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.

- CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia, Escola e construção de conhecimentos. Campinas: Papyrus, 1998
- CERVO, Amado Luiz. Metodologia científica. 6.ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço: um conceito-chave da Geografia. In: CORRÊA, Roberto Lobato (Org.). Geografia: Conceitos e Temas. 14 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011 p. 15 – 47.
- DAMIANI, Amélia Luisa. A Geografia e a construção da cidadania. In: CARLOS, Ana Fani A. (Org.). A Geografia na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2011.
- DEMO, Pedro. Educar pela pesquisa. 3 ed. Campinas, SP: Autores associados, 1998.
- GIL, Antônio Carlos, Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GUERRERO, Ana Lúcia de Araújo. Contribuições da teoria da atividade para a formação continuada de professores de Geografia. In: CASTELLAR, Sonia. (Org). Educação Geográfica teorias e práticas docentes. São Paulo: Contexto 2005.
- MELO, Alessandro; URBANETZ, Sandra T. Fundamentos de Didática. 1 ed. Curitiba: InterSaberes, 2012.
- SANTOS, Milton. O Espaço do cidadão. 4. ed. São Paulo: Nobel, 1998.
- _____. Metamorfose do espaço habitado. São Paulo: EDUSP, 2008. [HUCITEC, 1988]
- STRAFORINI, Rafael. Ensinar geografia o desafio da totalidade – mundo nas séries iniciais. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2008.
- VESENTINI, José William. Educação e ensino da geografia: instrumentos de dominação e/ou de libertação. In: CARLOS, Ana Fani A. (Org.). A Geografia na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2011.

CAPÍTULO IV

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E SUAS REPERCUSSÕES NA FORMAÇÃO INICIAL EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

THE PEDAGOGICAL RESIDENCE PROGRAM AND ITS REPERCUSSIONS ON INITIAL TRAINING IN A TEACHING DEGREE COURSE IN BIOLOGICAL SCIENCES

DOI: 10.51859/ampla.ele4216-4

Maria Rosileide Bezerra de Carvalho¹
Evandro José Lima Rêgo²
Maria Izabel Freitas Santos de Matos³
Cláudia da Silva Leão⁴
Marcos Antônio Bezerra de Carvalho⁵
Fernanda de Carvalho Urpia⁶

¹ Doutoranda em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia (início 2021.2); Mestre em Alimentos, Nutrição e Saúde pela Universidade Federal da Bahia (2002); Especialista em Gestão Ambiental com ênfase em Educação Ambiental pela Universidade Católica do Salvador (1994); Licenciada em Ciências Biológicas (1987) e Bacharela em Nutrição (1993) pela Universidade Federal da Bahia; Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia.

² Possui graduação em Licenciatura Em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Bahia (1987), mestrado em Genética e Biologia Molecular pela Universidade Estadual de Campinas (1995) e doutorado em Genética e Biologia Molecular pela Universidade Estadual de Campinas (2000). Atualmente é professor pleno da Universidade do Estado da Bahia.

³ Possui graduação em Pedagogia. Especialista em Psicopedagogia e em Tecnologias em Educação. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Atualmente é professora assistente da Universidade do Estado da Bahia.

⁴ Possui graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Bahia (1989), Especialização em Educação Superior - UFBA (1990), Especialização em Educação Ambiental - Universidade Católica de Salvador/FUNDESP (1994), Mestrado em Geoquímica e Meio Ambiente pela Universidade Federal da Bahia (2004).

⁵ Mestrando em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC/UNEB. Possui graduação em Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Especialização em Tecnologia e Inovações Web.

⁶ Possui graduação em Direito pela UNIFACS. Especialista em Direito Administrativo.

RESUMO

O artigo trata do papel do Programa de Residência Pedagógica – CAPES, na formação inicial de alunos vinculados à Cursos de Licenciatura em universidades públicas brasileiras. Definiu-se como objetivo: Descrever a implementação do subprojeto “*Pesquisa e Docência em Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas: Vivências na Articulação Universidade e Escola, a partir do Programa Residência Pedagógica/CAPES*”, no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Departamento de Ciências Exatas e da Terra da Universidade do Estado da Bahia – UNEB,

Campus II, e discutir as repercussões na formação inicial dos discentes. Foram utilizados o método exploratório e descritivo referentes à abordagem teórica sobre o papel do Programa Residência Pedagógica, enquanto *lócus* de articulação entre teoria e prática, na formação inicial. Para tanto, foram utilizados os aportes teóricos de Freitas (2020), Pimenta e Lima (2017), Pereira (2015), Nóvoa (2014, 1988), Souza (2006), Pimenta (2005), entre outros; além da pesquisa documental acerca do Programa Residência Pedagógica e do redimensionamento curricular no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas/UNEB. Os resultados apontam para a relevância das experiências vivenciadas pelos residentes sobre

sua formação em um curso de licenciatura e a importância da articulação entre teoria e prática na construção da identidade docente.

Palavras-chave: Formação inicial. Ensino de biologia. Programa Residência Pedagógica.

ABSTRACT

The article deals with the role of the Pedagogical Residency Program – CAPES, in the initial training of students linked to Degree Courses at Brazilian public universities. The objective was defined as: Describing the implementation of the subproject “Research and Teaching in Degree Courses in Biological Sciences: Experiences in the University and School Articulation, based on the Pedagogical Residency Program/CAPES”, in the Degree course in Biological Sciences of the Department of Exact and Earth Sciences from the State University of Bahia – UNEB, Campus II, and

discuss the repercussions on the initial training of students. The exploratory and descriptive method was used, referring to the theoretical approach to the role of the Pedagogical Residency Program, as a locus of articulation between theory and practice, in initial training. To this end, the theoretical contributions of Freitas (2020), Pimenta and Lima (2017), Pereira (2015), Nóvoa (2014, 1988), Souza (2006), Pimenta (2005), among others, were used; in addition to documentary research on the Pedagogical Residency Program and the curricular resizing of the Degree Course in Biological Sciences/UNEB. The results point to the relevance of the experiences lived by residents regarding their training in a teaching degree course and the importance of the articulation between theory and practice in the construction of teaching identity.

Keywords: Initial formation. Biology teaching. Pedagogical Residency Program.

1. INTRODUÇÃO

A proposição e a implementação das políticas educacionais brasileiras, com sua orientação marcadamente neoliberal nas últimas décadas, têm assumido a qualidade da educação básica como estratégica para o aprimoramento do processo de acumulação de riquezas e aprofundamento do capitalismo.

A vinculação entre o processo de formação educacional e as exigências do setor produtivo, seja no ensino médio ou superior, fica evidente em documentos e discursos oficiais que visam adequar a formação de profissionais ao atendimento das demandas de um mercado globalizado. Desta forma, a crise educacional passa a ser descrita como uma crise de eficiência e produtividade do sistema, cuja superação dependeria da adoção de mecanismos corretivos baseados no mercado. Este aparece, então, como um regulador das políticas educacionais e conseqüentemente da formação docente, tendo em vista que as regulamentações do Conselho Nacional de Educação, intensificadas no período de 1999 a 2002, colocam no centro do debate a atuação dos professores (VARJÃO, 2008).

Assim, a definição de competências é apresentada como nuclear na organização curricular. A proposta de currículo para a formação do professor, pautada

em competências, enfatiza as dimensões técnica e administrativa, em detrimento das dimensões ética, moral e política.

No Brasil, alguns documentos curriculares já contemplavam os conceitos de habilidades e competências a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL 1997), Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - PCNEM (BRASIL, 2000), bem como os sistemas de avaliações nacionais como Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB (BRASIL, 2008) e Provinha Brasil (BRASIL, 2011).

A proposta da Base Nacional Comum, apresentada em dezembro de 2018, no final do Governo Temer, consiste, segundo Albino e Silva (2019), na reafirmação e na atualização de princípios e estratégias constantes da Resolução nº 1/2002 e na assimilação de estratégias constantes nas Metas 13, 15, 16 e 18, do PNE (2014-2024), relativas a instrumentos de avaliação e processos de certificação e admissão de cursos de professores.

Já as Diretrizes de 2002 foram transformadas em proposta de base nacional comum, convertendo-a, de fato, na Base Nacional Comum Curricular para a Formação de Professores - BNCC-FP. A proposta da Base Nacional Comum tem por objetivo adequar a formação de professores à BNCC, entretanto, a unidade entre os dois documentos está assegurada, pelo fato de estarem embasados na formação por competências. (ABÍLIO e SILVA, 2019).

A BNCC é definida como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018a, p. 7). Assim, constitui-se como referência nacional obrigatória para a elaboração dos currículos, é parte integrante da política nacional de educação básica e objetiva alinhar-se a outras políticas como formação docente, avaliação e infraestrutura básica para desenvolvimento educacional em todo território nacional. Busca uma base comum de aprendizagens a partir de dez competências gerais (BRASIL, 2018a).

Quanto à formação inicial, são apresentadas propostas nas quais a formação deve estar orientada ao estágio supervisionado e ao Exame Nacional de Cursos (Enade). Assim, a formação de docentes deverá sustentar-se nos seguintes princípios: visão sistêmica da formação de professores, que deve articular formação inicial, continuada e carreira; colaboração entre instituições formadoras, redes de ensino e escolas de

educação básica; formação com foco na prática de sala de aula; importância do conhecimento pedagógico do conteúdo; e formação integral do professor – competências, habilidades e valores (BRASIL, 2018b). A viabilização desses princípios se processaria através de duas medidas: i) substituição da realização do estágio curricular pela residência pedagógica, desde o primeiro semestre do curso, garantindo que a prática profissional estaria fazendo parte da formação inicial, e pressupõe a associação ou convênio entre as instituições formadoras, faculdades, centros ou núcleos com escolas de educação básica para a efetivação da residência pedagógica; ii) aplicação anual do Enade para as licenciaturas, adequado à nova matriz de competências proposta na Base. Esse Exame passaria a ser obrigatório e poderia servir como habilitação à docência e, também, ao ingresso na carreira, com validade de cinco anos (BRASIL, 2018a). Nesta perspectiva, destacamos a seguir, o papel da implementação do Programa Residência Pedagógica - PRP enquanto política educacional.

O Programa Residência Pedagógica – PRP, assim como o PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, integra a Política Nacional de Formação de Professores e tem por meta induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Ele foi implementado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), instituído pela Portaria nº 38/2018 e orientado pelas Portarias nº 35 e nº 45/2018. A DEB - Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, foi o órgão responsável por *“selecionar, no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, Instituições de Ensino Superior (IES) para implementação de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica”* (BRASIL, 2018).

Assim, o Programa Residência Pedagógica possibilita aos licenciandos o contato inicial com a escola e com professores da educação básica (preceptores), possibilitando o planejamento e a intervenção pedagógica, bem como a reflexão sobre a sua *práxis*. Para Freitas (2020), *“o (re)encontro dos discentes com sua própria história de vida e com suas próprias vivências e saberes são marcas significativas do processo de formação e construção da própria profissionalidade.”*

Nesta perspectiva, o presente trabalho tem por objetivo: Descrever a implementação do subprojeto “*Pesquisa e Docência em Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas: Vivências na Articulação Universidade e Escola, a partir do Programa Residência Pedagógica/CAPEs*”, no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Departamento de Ciências Exatas e da Terra da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus II, e discutir as repercussões na formação inicial dos discentes. Foram utilizados o método exploratório e descritivo referentes à abordagem teórica sobre o papel do Programa Residência Pedagógica, enquanto *lócus* de articulação entre teoria e prática, na formação inicial. Para tanto, foram utilizados os aportes teóricos de Freitas (2020), Pimenta e Lima (2017), Pereira (2015), Nóvoa (2014, 1988), Souza (2006), Pimenta (2005), entre outros; além da pesquisa documental acerca do Programa Residência Pedagógica e do redimensionamento curricular no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas/UNEB.

Nas seções seguintes abordaremos o Curso de Ciências Biológicas da Universidade do Estado da Bahia como o cenário para a consecução do processo formativo inicial e para a implementação do Programa Residência Pedagógica, buscando evidenciar sua contribuição para a construção dos saberes e da identidade docente. Finalizamos com as Considerações Finais do artigo.

2. O CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB, CAMPUS II: O CENÁRIO.

A Universidade do Estado da Bahia é estruturada no sistema *multicampi*, possui atualmente 29 (vinte e nove) Departamentos instalados em 24 (vinte e quatro) *campi*, sendo um na capital do Estado, Salvador, e os demais em municípios do interior do Estado, desempenhando papel destacado na interiorização do Ensino Superior. O *campus* II está localizado em Alagoinhas, município sede do Território de Identidade Litoral Norte e Agreste Baiano. A autorização de funcionamento da UNEB foi dada pelo Decreto nº 92.937, de 17 de junho de 1986, e seu último credenciamento aprovado por meio do Ato nº 423/2011 do Conselho Estadual de Educação, em 16.12.2011. No ano de 2021, o Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da UNEB, por meio da Resolução Nº 2.124/2021, aprova o currículo reformulado do curso de graduação em ciências biológicas – licenciatura do DCET/Campus II – Alagoinhas, que a

partir de então, apresenta carga horária de 3.590 horas, com período mínimo de quatro anos e máximo de seis anos para integralização curricular, sendo a matrícula semestral e a oferta no turno matutino. A organização curricular do Curso fundamentou-se na Resolução CNE/CE Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BCN-Formação), Resolução CNE/CES nº 7/2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Resolução CNE/CES nº 2/2015, para os cursos de Licenciatura, resultando em uma estrutura flexível e articulada, onde o ensino de Biologia possa ser desenvolvido dentro de um processo de reflexão crítica que inclua os conhecimentos da diversidade dos seres vivos, sua organização e funcionamento, bem como suas relações com o ambiente. Tudo dentro de um contexto epistêmico pedagógico, voltado para atender prioritariamente ao Ensino de Educação Básica.

Os conhecimentos estão organizados dentro de uma matriz curricular compostas de duas grandes dimensões denominadas de Eixos. Estes são organizados em Núcleos, e para cada um deles (Eixos e Núcleos) foi estabelecido uma ementa geradora de grandes áreas do conhecimento que subsidiou a criação dos componentes curriculares com suas respectivas ementas e cargas horárias, bem como a distribuição desses componentes ao longo do fluxograma.

O Eixo *Ciência da Educação*, apresenta carga horária de 1.230 horas, e a ementa: Estudos integrativos dos campos epistemológicos e curriculares das práticas de ensino de Ciências e de Biologia relativos aos desafios da contemporaneidade. Contemplando, assim, a formação básica nos conhecimentos específicos das Ciências da Educação em perfeita harmonia com os seus núcleos articuladores com foco na práxis pedagógica.

O segundo eixo, *Ciências da Natureza*, com carga horária de 2.360 horas e ementa que o define como: Estudos integrativos dos aspectos fundamentais dos conhecimentos, das práticas investigativas e extensionistas nos campos das Ciências da Natureza e dos temas que transversalizam a organização e a evolução dos seres vivos. Contempla os conhecimentos biológicos, fornece subsídios para melhor compreensão e contextualização desses conhecimentos através das práticas investigativas e extensionistas e temas transversais.

A nova matriz foi implantada a partir do primeiro semestre de 2021, e ofertada em concomitância com a matriz anterior para as turmas com entrada até 2020. Os dois primeiros semestres da nova matriz ocorreram de forma remota em virtude da pandemia de COVID-19, fator determinante para a expressiva evasão observada, devido ao não acesso às tecnologias digitais e à internet por muitos discentes. A qualidade do ensino no país foi indiscutivelmente agravada, desta forma o ano letivo de 2020 foi totalmente prejudicado. Levando-se em conta as instituições federais, municipais, estaduais e privadas do país cerca de 98% das escolas não retornaram para o ensino presencial em 2020 (INEP, 2021).

Ademais, Diniz Pereira (2011), destaca a dificuldade de muitos alunos manterem o seu sustento durante a graduação, a baixa expectativa de renda em relação à futura profissão e o declínio do status social da docência como causas para as altíssimas taxas de evasão nos cursos de licenciatura, tanto em instituições públicas como privadas.

3. O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA – PRP: NORMAS, PROPOSIÇÕES, E CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE

O Programa Residência Pedagógica – PRP é uma das ações que integram o Plano Nacional de Formação de Professores. O PRP busca o aperfeiçoamento prático nos cursos de Licenciatura com a imersão dos seus estudantes na Educação Básica na segunda metade do curso. Para Freitas (2020), a criação do Programa se deu em um momento marcado pelo contingenciamento de recursos, da precarização do trabalho docente, da contrarreforma do Ensino Médio e a aprovação da BNCC.

O Programa foi instituído através da Portaria CAPES Nº 38/2018. A Portaria Nº 259/2019, dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e revoga as Portarias CAPES Nº 45/2018 e a Nº 175/2018. Promoveu, entre outros itens, alterações nos objetivos e na distribuição da carga horária por atividades a serem desenvolvidas pelos residentes ao longo dos 18 meses de implementação dos subprojetos. Estas atividades são mediadas por um professor na escola denominado Preceptor e por um Docente Orientador na Universidade. A Portaria 259/2019 foi revogada pelas Portarias CAPES Nº 82/2022 e 83/2022.

Observa-se a supressão da vinculação obrigatória existente nas Portarias anteriores com relação à adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de Licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como o da indução à reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, que deveria ter por base a experiência da residência pedagógica. A Portaria apenas prevê “a possibilidade de integração entre as atividades de residência pedagógica e o estágio supervisionado do curso de licenciatura, respeitadas as normas e a autonomia das IES” (BRASIL, 2022, p. 16).

Foram mantidos como objetivos: fortalecer a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores.

Como inovação, destacamos a inclusão dos seguintes objetivos: Valorizar a experiência dos professores da educação básica na formação dos licenciandos; induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula; e, contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos.

O Edital CAPES Nº 06/2018 de Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, estabeleceu uma carga horária de 440 horas de atividades, distribuída da seguinte forma: a) 60 horas destinadas à ambientação dos estudantes na escola; b) 220 horas para a imersão dos estudantes; c) 100 horas dedicadas à regência; e d) 60 horas destinadas à socialização de atividades, avaliação e elaboração do relatório final.

Segundo Freitas (2020), as atividades do Programa são concebidas como o Estágio Supervisionado, diferindo deste pelo fato de ser remunerado. Ambos buscam consolidar a relação teórico-prática e o aperfeiçoamento das habilidades profissionais, bem como o desenvolvimento de saberes inerentes ao exercício docente.

O Edital CAPES Nº 1/2020 estabelece modificações na carga horária e distribuição das atividades a serem desempenhadas pelos residentes. Assim, os projetos institucionais têm vigência de 18 meses com carga horária total de 414 horas de atividades, organizadas em 3 módulos de seis meses com carga horária de 138 horas cada módulo. Cada módulo deveria contemplar as seguintes atividades: a) 86 horas de preparação da equipe, estudo sobre os conteúdos da área e sobre metodologias de

ensino, familiarização com a atividade docente por meio da ambientação na escola e da observação semiestruturada em sala de aula, elaboração de relatório do residente juntamente com o preceptor e o docente orientador, avaliação da experiência, entre outras atividades; b) 12 horas de elaboração de planos de aula; e c) 40 horas de regência com acompanhamento do preceptor. Observa-se um aumento de carga horária total para as atividades de planejamento e regência.

Já o Edital CAPES 23/2022 dispõe que os projetos institucionais de residência pedagógica devem ter “[...] vigência de 18 meses, com carga horária mínima de 400 horas de atividades para os residentes, devendo contemplar os aspectos e dimensões constantes do art. 13 da Portaria CAPES nº 82, de 26 de abril de 2022, ao longo da sua implementação.” (BRASIL, 2022b, pg. 08).

Assim, não foi especificada a carga horária por atividades a serem desenvolvidas pelos residentes, como ocorrido nos Editais anteriores (CAPES Nº 01/2020 e CAPES Nº 06/2018).

O Edital CAPES 23/2022 também altera a composição quantitativa dos núcleos, ao estipular que “os subprojetos serão organizados em núcleos de residência pedagógica, compostos por 1 (uma) cota de bolsa de Docente Orientador, 3 (três) cotas de bolsa de Preceptor, 15 (quinze) cotas de bolsa de residente”. Nos Editais anteriores, exigia-se a participação de 24 (vinte e quatro) residentes, sendo previsto ainda, a seleção de discentes voluntários. Esta redução foi justificada pela dificuldade apresentada por muitas IES em compor os núcleos com o quantitativo exigido de discentes.

O PRP é desenvolvido em regime de colaboração entre a União, por meio da CAPES, com as Secretarias de Educação dos estados, municípios e do Distrito Federal e as IES selecionadas por meio de chamada pública. O Programa busca induzir a pesquisa colaborativa e as produções acadêmicas conjuntas, com base nas experiências vivenciadas em sala de aula e nos diversos fenômenos e situações reais que permeiam a escola. Assim, através da inserção precoce dos licenciandos nas escolas de educação básica, estimula-se a reflexão sobre a prática educativa e sua consolidação como professores pesquisadores. Para tanto, preconiza-se a sistematização e registro reflexivo das atividades realizadas pelos participantes em relatórios, relatos de experiências, memórias de formação ou instrumentos equivalentes de

acompanhamento. (BRASIL, 2022). Nesta perspectiva, as narrativas autobiográficas se destacam como instrumentos pedagógicos na formação da identidade docente.

O Programa vincula a formação inicial e a continuada de professores, ao estabelecer uma “articulação ancorada na socialização de reflexões, de inovações pedagógicas e de aprendizagens entre residentes, preceptores e docentes orientadores, promovendo a aproximação entre universidade e escola” (BRASIL, 2022 p. 15). Esta articulação realiza-se através da imersão do licenciando no cotidiano da escola, visando a compreensão da cultura escolar em toda a sua complexidade e da imersão do docente da educação básica na universidade, objetivando uma (re)construção dos seus conhecimentos a partir da sua inserção em pesquisas, estudos e extensão promovidos pelas IES.

Freitas (2020) e Araújo (2019), destacam algumas contradições e tensões quanto à proposição e implementação do PRP: a contribuição para uma formação assimétrica entre os futuros professores, em face da impossibilidade da universalização do Programa por indisponibilidade de recursos; a negação do estágio como campo de investigação e produção de conhecimentos crítico-reflexivo da educação, resultando na fragilização, precarização e desconstrução do Estágio enquanto atividade teórica e prática que constrói a *práxis*; a retomada do Estágio pautado na observação e regência; e o fortalecimento das avaliações externas como parâmetro de uma educação de qualidade.

4. O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA – PRP CIÊNCIAS BIOLÓGICAS/CAMPUS II: PROPOSIÇÃO, OBJETIVOS E A IMPLEMENTAÇÃO DO SUBPROJETO “PESQUISA E DOCÊNCIA EM CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: VIVÊNCIAS NA ARTICULAÇÃO UNIVERSIDADE E ESCOLA, A PARTIR DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/CAPES”

A UNEB participou dos editais PRP/CAPES Nº 06/2018, 01/2020 e 23/2022, este último, ora em tramitação. Foram aprovados e implementados 26 e 29 subprojetos, respectivamente, em mais de 20 municípios do Estado, devido à sua estrutura *multicampi*.

O Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, vinculado ao Departamento de Ciências Exatas e da Terra do Campus II, Alagoinhas – Bahia, implementou o subprojeto

“A pesquisa da prática nos processos formativos de ensino e aprendizagem de ser professor: vivências no curso de licenciaturas de Ciências Biológicas”, a partir de agosto de 2018, envolvendo: 24 (vinte e quatro) residentes bolsistas e 06 (seis) residentes voluntários; 03 (três) preceptores e 01 (um) docente orientador.

Foram desenvolvidas as seguintes atividades ao longo dos 18 (dezoito) meses de implementação do subprojeto: ACADÊMICAS (estudos, discussões e avaliações em grupo com autores que alicerçam a práxis pedagógica); PEDAGÓGICAS (planejamento, execução e avaliação das atividades propostas junto ao preceptor e orientador; produção de materiais) e, de PESQUISA (Reflexão da práxis através do registro e análise deste junto aos pares).

A articulação das atividades de Residência com o Componente de Estágio da Licenciatura ocorreu de forma flexível e progressiva e teve como método: estudo de caso de observação sistemática participante de caráter individual de caráter etnográfico com pesquisa da prática. As 220 (duzentas e vinte) horas planejadas como de ‘imersão’ foram distribuídas como: (i) 100 (cem) horas de planejamento correspondentes ao componente Estágio Supervisionado II; (ii) 120 (cento e vinte) horas para elaboração de projetos de intervenção correspondentes aos componentes curriculares: Práticas Pedagógicas e Estágios Supervisionados, para os discentes que necessitem da equivalência dos componentes no curso.

A partir de novembro de 2020 foram iniciadas as atividades do subprojeto “Pesquisa e Docência em Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas: Vivências na Articulação Universidade e Escola, a partir do programa Residência Pedagógica/CAPES”. Envolveu o mesmo número de atores do subprojeto anterior (vinte e quatro residentes), com exceção do residente voluntário, visto que apenas 02 (dois) discentes foram selecionados. Neste aspecto, cabe ressaltar a dificuldade observada em alcançar o número exigido de residentes para a composição do núcleo. A CAPES, ao reduzir para 15 (quinze) o número de residentes a compor o núcleo, no Edital 23/2022, utilizou como justificativa essa dificuldade informada por várias IES, que as impossibilitou de participar do Edital de seleção.

As atividades planejadas na proposição do subprojeto foram distribuídas em 03 (três) módulos, cada um com 6 (seis) meses de duração, totalizando os 18 (dezoito) meses para implementação. Cada Módulo incluía atividades de *Preparação e*

Ambientação (86h), *Planejamento* (12h), e *Regência* (40h), a serem desenvolvidas em 03 (três) escolas-campo estaduais de ensino fundamental II e médio. Não ocorreu articulação das atividades do subprojeto com o Componente de Estágio Supervisionado em termo de equivalência e aproveitamento da carga horária, visto que não havia previsão no Edital correspondente.

Devido à pandemia causada pelo novo Corona vírus (Sars-CoV-2), e do avanço da doença, refletido na ocupação de leitos hospitalares e óbitos, as instituições de ensino precisaram interromper o funcionamento, mantendo a comunidade escolar em distanciamento social. Em 18 de março de 2020 foi publicado no diário oficial (DOU) que o Ministério da Educação (MEC) autorizou que disciplinas presenciais pudessem ser cursadas de forma remota, então a partir daquele momento as aulas passariam a ser mediadas por tecnologias pelo prazo de trinta dias, podendo ser prorrogado, o que realmente ocorreu até o dia 26 de julho de 2021, quando a Secretaria do Estado da Bahia orientou o retorno da rede de ensino estadual na modalidade de ensino híbrido. Cada turma foi dividida em duas, a fim de evitar aglomeração e iniciou-se uma dinâmica de alternância nas turmas. Nos dias em que não houvesse aula presencial o aluno era orientado pelo professor a realizar atividades assíncronas em casa.

Assim, foi necessário realizar a adequação das atividades planejadas, com vistas a atender às modalidades de ensino remoto e híbrido. Utilizou-se a mediação tecnológica para a realização das reuniões semanais de planejamento e orientação do núcleo do RP, reuniões com a comunidade escolar, e para ministrar a aulas nas escolas de educação básica. Foram criados grupos em aplicativos para otimização do contato entre os componentes do núcleo e entre residentes e os alunos das escolas-campo. Como atividades de *Preparação e Ambientação*, foram realizadas leituras e discussões de artigos científicos que abordavam as modalidades de ensino remoto e híbrido, as tecnologias da informação e comunicação (TICs), metodologias para ensino remoto (sala de aula invertida, uso de games), BNCC e o ensino médio, entre outras.

Considerando a perspectiva do retorno de forma presencial, os atores do núcleo PRP propuseram um plano de biossegurança, com base nas orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS), a ser implementado nas instituições de Educação Básica nas quais atuavam. Com o retorno híbrido, os residentes realizaram capacitações com a

comunidade escolar, a partir do plano proposto, visando promover um retorno presencial seguro.

Foi possível realizar um processo de transição entre as modalidades de ensino remoto, híbrido e presencial e os módulos de implementação do PRP, permitindo o enfrentamento dos desafios que cada modalidade impunha, através da elaboração de estratégias e metodologias que impactassem positivamente sobre a apatia e desinteresse dos alunos das escolas-campo, a falta de letramento digital e ao acesso à tecnologia.

O Programa Residência Pedagógica – PRP é uma das ações que integram o Plano Nacional de Formação de Professores. O PRP busca o aperfeiçoamento prático nos cursos de Licenciatura com a imersão dos seus estudantes na Educação Básica na segunda metade do curso. Assim, o Programa possibilita aos licenciandos o contato inicial com a escola e com professores da educação básica (preceptores), possibilitando o planejamento e a intervenção pedagógica, bem como a reflexão sobre a sua *práxis*.

Ao preconizar a pesquisa colaborativa e as produções acadêmicas conjuntas, com base nas experiências vivenciadas em sala de aula e nos diversos fenômenos e situações reais que permeiam a escola, o PRP estimula a reflexão sobre a prática educativa e a consolidação de professores pesquisadores. Para tanto, sugere a sistematização e registro reflexivo das atividades realizadas pelos participantes em relatórios, relatos de experiências, memórias de formação ou instrumentos equivalentes de acompanhamento.

As vivências ocorridas no Programa, somadas às do Estágio Supervisionado, possibilitaram aos licenciandos uma projeção individual na profissão docente, visto que permite experienciar toda uma rotina de planejamento, regência, avaliações e integração com a comunidade escolar.

Entretanto, torna-se necessário a adoção de medidas por parte das Instituições de Ensino Superior - IES, a fim de não tornar o Estágio mera atividade burocrática, visto ser componente obrigatório para integralização curricular, e nem dar ênfase ao PRP como sendo o campo para a realização da *práxis* docente e resultante formação, mesmo porque não alcança todos os licenciandos.

Enseja-se que o PRP se consolide como um programa de política de formação docente que, de forma articulada ao Estágio, promova um regime colaborativo efetivo

entre as IES, através de seus Cursos de Licenciatura, e as Escolas de Educação Básica, reverberando no fortalecimento e otimização da formação inicial e continuada entre os atores envolvidos.

REFERÊNCIAS

- ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v13i25.966>>. Acesso em: 03/02/2022.
- BAHIA. Universidade do Estado da Bahia. Colegiado do Curso de Ciências Biológicas, Campus II/Alagoinhas. Projeto de Reconhecimento do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Alagoinhas, 2011.
- BAHIA. Universidade do Estado da Bahia. RESOLUÇÃO Nº 2.124/2021 CONSEPE - Aprova o Currículo Reformulado do Curso de Graduação em Ciências Biológicas - Licenciatura. DCET/Campus II - Alagoinhas. 31 de março de 2021 Ano · CV· No 23.128
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 18.2.2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Publicada no Diário Oficial da União em 04.3.2002 e republicado com correções em 09.4.2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Publicada no Diário Oficial da União em 23.12.1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a base. Brasília. 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 20 março 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica. 2018b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Publicada no Diário Oficial da União em 23.12.1996.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR RESOLUÇÃO CNE/CES 7, DE 11 DE MARÇO DE 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para

os cursos de Ciências Biológicas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces07_02.pdf>. Acesso em: 05 de março de 2024.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192>. Acesso: 05/03/2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. PORTARIA GAB Nº 38, DE 28 DE FEVEREIRO DE 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em: 01 de março de 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. PORTARIA GAB Nº 45, DE 12 DE MARÇO DE 2018. Dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/16032018-portaria-45-regulamento-pibid-e-residencia-pedagogica-site-pdf>>. Acesso em: 01 de março de 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. PORTARIA CAPES Nº 175 DE 7 DE AGOSTO DE 2018. Altera o Anexo I da Portaria nº 45, de 12 de março de 2018, que regulamenta a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Disponível em: https://www.residenciapedagogica.uema.br/wp-content/uploads/2018/11/Portaria_175_Altera_Portaria_45_de_2018_site.pdf. Acesso em: 01 de março de 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. EDITAL CAPES nº 06/2018. PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf/view>. Acesso em: 01 de março de 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA. EDITAL Nº 1/2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-resid-c3-aancia-pedag-c3-b3gica-pdf>>. Acesso em: 05/03/2024.

- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA. EDITAL Nº 1/2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/editais-e-selecoes>>. Acesso em: 02/03/2024.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Biografia e educação: figuras do indivíduo projeto. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51. Jan/Abr 2011.
- Freitas, Bruno Miranda. A construção da identidade profissional docente a partir das histórias de vida de licenciandos em Matemática participantes do Programa Residência Pedagógica da UNILAB. 2020. 191 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2020.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Pesquisa revela resposta educacional à pandemia em 2021. 8/07/2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/pesquisa-revela-resposta-educacional-a-pandemia-em-2021>. Acesso em: 01jun. 2024.
- LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? Revista Brasileira de Educação, n. 26, p.109 a 118, maio/ago. 2004.
- NÓVOA, António (org.). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Os (des)caminhos das políticas de formação de professores – o caso dos estágios supervisionados e o programa de iniciação à docência: duas faces da mesma moeda?. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38., 2017, São Paulo. Anais [...]. São Paulo: ANPED, 2017. p. 1-15.
- VARJÃO, Tatiana do Amaral. Licenciatura em química da UNEB: aspectos do currículo que facilitam ou dificultam o percurso discente. 2008. 146 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Física, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

CAPÍTULO V

DESENVOLVIMENTO DE UM JOGO DIDÁTICO PARA O ENSINO DA QUÍMICA INORGÂNICA

DEVELOPMENT OF A DIDACTIC GAME FOR TEACHING INORGANIC CHEMISTRY

DOI: 10.51859/ampla.ele4216-5

Anderson Cruz Nascimento¹
Josinete da Conceição Ferraz Araújo²
Nádia de Jesus Soares Morais³
Cinthya Costa Lopes⁴
Alamgir Khan⁵
Raquel Maria Trindade Fernandes⁶

¹ Graduado em Química Licenciatura. Programa Ensinar – Pólo Presidente Sarney. Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

² Graduada em Química Licenciatura. Programa Ensinar – Pólo Presidente Sarney. Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

³ Graduada em Química Licenciatura. Programa Ensinar – Pólo Presidente Sarney. Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

⁴ Graduada do Curso de Química Licenciatura. Universidade Estadual do Maranhão – UEMA

⁵ Professor Adjunto do Departamento de Química. Universidade Estadual do Maranhão – UEMA

⁶ Professora Adjunta do Departamento de Química. Universidade Estadual do Maranhão – UEMA

RESUMO

Os jogos didáticos são ferramentas relevantes para o ensino de Química, pois tornam o aprendizado mais significativo. Assim, o presente estudo teve por objetivo geral aplicar um jogo didático, denominado “Domiquímico”, com os conteúdos relacionados a funções inorgânicas (estrutura, nomenclatura) e ligações químicas aos alunos da Escola Dr. Jackson Lago, no município de Presidente Sarney – MA, utilizando uma metodologia qualiquantitativa. Ademais, o referido apresenta os benefícios do jogo de tabuleiro DOMIQUÍMIC como recurso pedagógico no ensino de química inorgânica, este que foi desenvolvido por alunos do Programa Ensinar de Formação de Professores (Curso de Química Licenciatura) - Universidade Estadual do Maranhão, do Campus Presidente Sarney. Os resultados indicaram que o jogo promoveu interação em sala de aula, estimulou o diálogo e contribuiu para uma melhor compreensão da regra do octeto. Assim, conclui-se que o DOMIQUÍMIC é uma ferramenta eficaz para tornar o ensino de Química mais atrativo e significativo.

Palavras-chave: Jogo didático. Ensino-aprendizagem. Domiquímico.

ABSTRACT

Didactic games are relevant tools for teaching Chemistry, as they make learning more meaningful. Thus, the general objective of the present study was to apply a didactic game, called “Domiquimic”, with content related to inorganic functions (structure, nomenclature) and chemical bonds to students at Dr. Jackson Lago School, in the municipality of Presidente Sarney – MA, using a qualitative and quantitative methodology. Furthermore, the aforementioned presents the benefits of the DOMIQUÍMIC board game as a pedagogical resource in the teaching of inorganic chemistry, which was developed by students of the Teaching Teacher Training Program (Chemistry Degree Course) - State University of Maranhão, Campus Presidente Sarney. The results indicated that the game promoted interaction in the classroom, stimulated dialogue and contributed to a better understanding of the octet rule. Thus, it is concluded that DOMIQUÍMIC is an effective tool to make Chemistry teaching more attractive and meaningful.

Keywords: Didactic game. Teaching-learning. Domichemical.

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, torna-se evidente que o ensino de ciências necessita passar por transformações que sejam substanciais, de modo a permitir que os alunos desenvolvam uma compreensão crítica das implicações científicas e tecnológicas em sua sociedade. Nesse contexto de mudança, é imprescindível investir na formação de professores, o que é considerado um dos maiores desafios da educação contemporânea e objeto de reflexão e aprimoramento constantes (Façanha *et al.*, 2019; Lupinetti; Affonseca, 2023).

A insuficiência de recursos nas instituições escolares, por vezes, tende a desestimular o educador no tocante à implementação de suas aulas. Entretanto, a utilização de materiais alternativos pode propiciar o desenvolvimento de habilidades autônomas por parte do corpo docente, no que se refere às atividades de investigação, bem como análise crítica e avaliação de dados pertinentes ao tema em estudo (Nascimento; Lara; Truquete, 2023). Portanto, o emprego de recursos alternativos combate as dificuldades de infraestrutura que comumente se manifestam em grande parte das escolas.

A disciplina de Química é, frequentemente, percebida pelos alunos como um campo de estudo de difícil compreensão, em virtude de seu caráter tradicional e unidimensional que se concentra em um modelo de ensino e aprendizagem desprovido de conexões com a realidade do educando. Isso acaba por impedir que o aluno alcance a autonomia na construção de seu próprio conhecimento, tornando-o passivo nesse processo (Dos Santos *et al.*, 2023).

Considerando essa perspectiva, Sales (2020) ressalta a importância do docente, no decorrer da elaboração de suas aulas, buscar incorporar recursos didáticos inovadores, que se afastem do modelo convencional normalmente adotado nas escolas, com o propósito de oferecer um processo de ensino e aprendizagem mais expressivos, eficaz, participativo e vinculado à realidade do aluno. Entre as alternativas apontadas, é mencionada a possibilidade de utilizar jogos didáticos, ferramenta essa que vem obtendo crescente reconhecimento e aplicação no ambiente escolar.

Na perspectiva da pedagogia, a utilização dos jogos em sala de aula pode ser uma forma de tornar o processo de ensino mais atrativo e dinâmico, favorecendo a

aprendizagem dos conteúdos de forma mais significativa. De acordo com a pesquisa de Natucci & Borges (2021), os jogos podem aumentar a motivação e o engajamento dos estudantes, além de promover a colaboração e o trabalho em equipe. Ademais, conforme De Sousa, De Azevedo e Alves (2020), diversos estudos sobre atividades lúdicas corroboram a ideia de que o jogo não apenas proporciona prazer e descoberta ao aluno, mas também reflete o contexto sociocultural e histórico presente na cultura, podendo assim contribuir para a construção do conhecimento do futuro educador, atuando como mediador da aprendizagem.

Diante disso, o objetivo geral deste trabalho foi aplicar um jogo didático, denominado “Domiquimic”, com os conteúdos relacionados a funções inorgânicas (estrutura, nomenclatura) e ligações químicas aos alunos da Escola Dr. Jackson Lago, no município de Presidente Sarney – MA, e a partir dessa etapa, apresentar os resultados decorrentes da aplicação.

2. METODOLOGIA

O presente trabalho propôs a aplicação do jogo “Domiquimic”, o qual é um jogo que segue os moldes de um jogo de dominó com o tema voltado para os conhecimentos sobre as matérias de nomenclatura, funções inorgânicas e sobre as ligações químicas (estabilidade química e a regra do octeto), onde os jogadores colocam em prática todo o aprendizado das aulas de química. O seu desenvolvimento foi realizado com os alunos da Escola Dr. Jackson Lago, localizada no município de Presidente Sarney – MA.

A proposta foi aprender química jogando. Desta forma, pode-se demonstrar a seguinte sequência:

- **Objetivo:** O objetivo do jogo é baixar todas as peças primeiro. A cada rodada, você deve baixar uma peça. Caso não tenha uma peça para baixar, deve-se comprar uma peça que fica sobre o Erlenmeyer de reagentes.
- **Início:** Embaralhe as peças e distribua 7 peças para cada jogador (de 2-4 jogadores). O jogador que possuir em sua mão uma peça com o maior valor da soma dos valores de valência (levando em consideração apenas os números) começa o jogo.
- **Modos de Jogo:**

Normal (simples) – Neste modo, você baixa as peças tentando neutralizar o íon que está disposto na mesa usando apenas jogadas simples. Com as cartas Coringas, você pode responder as perguntas em voz alta para todos os demais jogadores, e se acertar, irá habilitar a função da carta X. Ganhará aquele que baixar todas as peças da sua mão.

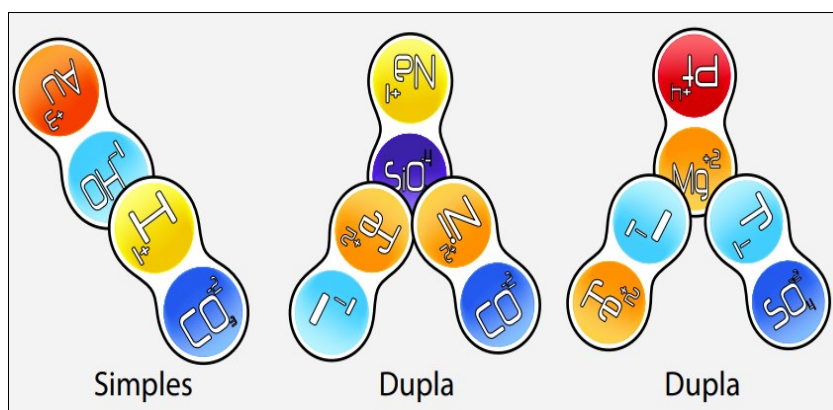
Normal (dupla) – Neste modo, você baixa as peças tentando neutralizar o íon que está disposto na mesa usando jogadas simples e duplas.

Super Cientista – Está preparado para colocar em prova todo o seu conhecimento? Neste modo de jogo para baixar uma peça, você terá que falar em voz alta a substância formada entre o íon presente na mesa e o íon que você irá jogar.

- **Jogadas:** A neutralização pode ocorrer de diversas maneiras, assim como no jogo de dominó tradicional.

A Figura 1 demonstra os exemplos de estruturas que podem ser formadas no jogo.

Figura 1 - Tipos de estruturas que podem ser formadas no jogo DOMIQUIMIC, apresentado aos alunos da Escola Dr. Jackson Lago, localizada no município de Presidente Sarney - MA.

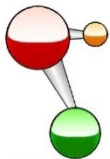


Fonte: Autoria própria, 2024.

No caso de uma jogada dupla ela deve respeitar a valência, ou seja, para um íon com valência 4, pode-se baixar uma dupla de íons que irá neutralizar totalmente. O jogador deverá dizer o nome de cada substância formada com os íons que está baixando (Modo Super Cientista) ou o jogador escolherá apenas um par cátion-ânion para dar o nome caso esteja sobre efeito de uma carta coringa (Modo Normal).

Inicialmente, as peças do jogo foram impressas em papel A4 e foram coladas em papel cartão e recortadas na forma adequada (Figura 2). Todas as peças e regras foram apresentadas aos alunos.

Figura 2 - Peças do jogo DOMIQUÍMIC impressas em papel A4.



DOMIQUÍMIC

Aprenda química jogando

DOMIQUÍMIC é um jogo que segue os moldes de um jogo de dominó. Usando os conhecimentos sobre as matérias de nomenclatura, funções inorgânicas e sobre as ligações químicas (estabilidade química e a regra do octeto), os jogadores colocarão em prática todo o aprendizado das aulas de química.

Objetivo:
O objetivo do jogo é baixar todas as peças primeiro. A cada rodada, você deve baixar uma peça. Caso não tenha uma peça para baixar, deve-se comprar uma peça que fica sobre o Erlenmeyer de reagentes.

Início:
Embaralhe as peças e distribua 7 peças para cada jogador (de 2-4 jogadores). O jogador que possuir em sua mão uma peça com o maior valor da soma dos valores de valência (levando em consideração apenas os números).

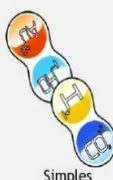
Modos de Jogo:

Normal (simples) - Neste modo, você baixa as peças tentando neutralizar o íon que está disposto na mesa usando apenas jogadas simples. Com as cartas coringa, você pode responder as perguntas em voz alta para todos os demais jogadores, e se acertar, irá habilitar a função da carta X. Ganhará aquele que baixar todas as peças da sua mão.

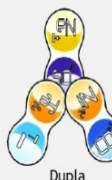
Normal (dupla) - Neste modo, você baixa as peças tentando neutralizar o íon que está disposto na mesa usando jogadas simples e duplas.

Super Cientista - Está preparado para colocar em prova todo o seu conhecimento? Neste modo de jogo para baixar uma peça, você terá que falar em voz alta a substância formada entre o íon presente na mesa e o íon que irá jogar.


Jogadas:
A neutralização pode ocorrer de diversas maneiras:



Simples

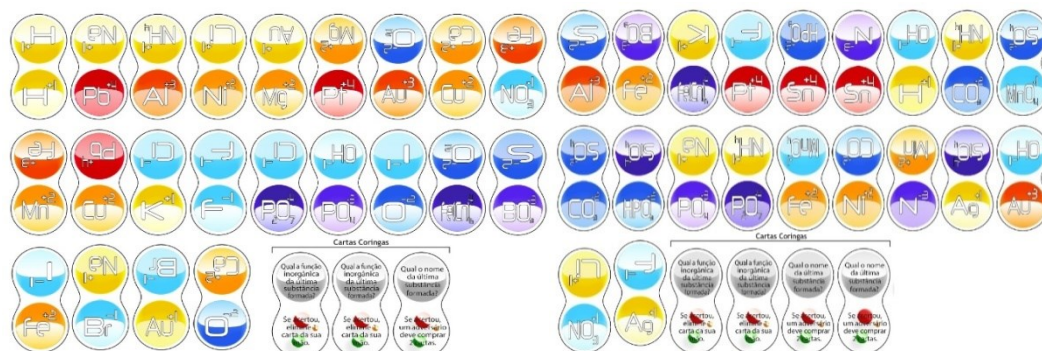


Dupla



Dupla

Nos casos de uma jogada dupla ela deve respeitar a valência, ou seja, para um íon com valência 4, pode-se baixar uma dupla de íons que irá neutralizar totalmente. O jogador deverá dizer o nome de cada substância formada com os íons que está baixando (Modo Super Cientista) ou o jogador escolherá apenas um par cátion-ânion para dar o nome caso esteja sobrefeito de uma carta Coringa (Modo Normal).



H	Hidrogênio
Na	Sódio
NH	Amonio
Li	Lítio
K	Potássio
Ag	Prata
Au	Ouro
Ni	Níquel
Mg	Magnésio
Ca	Cálcio
Cu	Cobre
Mn	Manganes
Fe	Ferro II (ferroso)
Al	Alumínio
Au	Ouro III (férrico)
Fe	Ferro III (férrico)
Pb	Chumbo IV (plúmbico)
Pt	Platina
Sn	Estanho IV (estânico)

F	Fluoreto
Br	Brometo
Cl	Cloreto
I	Iodeto
OH	Hidróxido
NO ₃	nitrito
MnO ₄	Permanganato
O	Oxido
O ₂	Peroxido
S	Sulfeto
CO ₃	Carbonato
SO ₄	Sulfato
HPO ₃	Fosfato
PO ₄	Hidrogenofosfato (Fosfato Acido)
BO ₃	Borato
N	Nitreto
P ₂ O ₇	Pirofosfato (Difosfato)
Fe(CN) ₆	Ferrocianeto (Hexacianoferrato II)
SiO ₄	Ortosilicato

Fonte: Autoria própria, 2024.

Posteriormente, foi realizada uma aula teórica sobre a temática abordada e uma avaliação quantitativa diagnóstica foi aplicada no início da atividade, como forma de avaliar os conhecimentos prévios dos alunos. Ao final do jogo, uma nova avaliação quantitativa formativa foi aplicada para verificar o que os alunos aprenderam através do jogo. Também foi utilizado um questionário de avaliação qualitativa do jogo, com o

objetivo de verificar a aceitação do mesmo por parte dos alunos, com o intuito de interpretar e formar uma contextualização dos assuntos vistos, esperando que cada um pudesse ter opiniões e discussões diferentes sobre o jogo, atribuindo a responsabilidade e autonomia.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

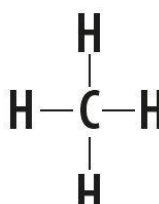
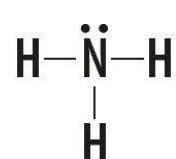
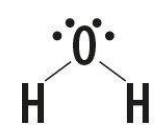

3.1. AVALIAÇÃO QUANTITATIVA DIAGNÓSTICA (ANTES DO JOGO)

A Avaliação Quantitativa Diagnóstica foi realizada antes da atividade lúdica, com o objetivo de verificar o grau de conhecimento que os alunos já possuíam sobre o conteúdo em estudo. O questionário continha 10 questões de fácil entendimento, como pode ser observado na Figura 3.

Figura 3 - Avaliação quantitativa diagnóstica aplicada aos alunos da Escola Dr. Jackson Lago, localizada no município de Presidente Sarney – MA, antes da aplicação da metodologia lúdica.

Questionário - Regra do Octeto e Ligações iônicas

01. O metano, a amônia, a água e o fluoreto de hidrogênio são substâncias moleculares cujas estruturas de Lewis se representam na tabela seguinte.

Metano, CH ₄	Amônia, NH ₃	Água, H ₂ O	Fluoreto de hidrogênio, HF
			

Indique o tipo de ligação que se estabelece entre os átomos que constituem estas moléculas.

02. Quais os três tipos de ligações químicas?

- a) Iônica, covalente e atômica
- b) Iônica, metálica e covalente
- c) Coletiva, metálica e covalente

03. O dióxido de carbono (CO₂) é um gás essencial no globo terrestre. Sem a presença desse gás, o globo seria gelado e vazio. Porém, quando ele é inalado

em concentração superior a 10 %, pode levar o indivíduo à morte por asfixia.

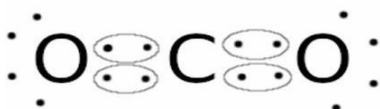
Esse gás apresenta em sua molécula um número de ligações covalentes igual

a :

a) 4

b) 1

c) 2



04. Assinale a alternativa que descreve a ligação metálica:

a) "um dos átomos é obrigatoriamente um metal, e o outro, um ametal ou o hidrogênio."

b) "é a que se estabelece entre os metais"

c) "há o compartilhamento de um ou mais pares de elétrons entre os átomos"

05. Para que átomos de enxofre e potássio adquiram configuração eletrônica igual à de um gás nobre, é necessário que: (Dados: número atômico S = 16; K = 19).

a) o enxofre receba 2 elétrons e que o potássio receba 7 elétrons.

b) o enxofre ceda 6 elétrons e que o potássio receba 7 elétrons.

c) o enxofre ceda 2 elétrons e que o potássio ceda 1 elétron.

d) o enxofre receba 6 elétrons e que o potássio ceda 1 elétron.

e) o enxofre receba 2 elétrons e que o potássio ceda 1 elétron.

06. Seguindo a teoria do octeto, qual íon é formado pelo átomo de estrôncio (Sr) para que ele fique mais estável? (Dado: Número atômico do Sr = 38).

a) Sr^{-3}

b) Sr^{-2}

c) Sr^{-1}

d) Sr^{+1}

e) Sr^{+2}

07. Da combinação química entre os átomos de magnésio (Z=12) e nitrogênio (Z=7) pode resultar a substância de fórmula:

a) Mg_3N_2

b) Mg_2N_3

c) MgN_3

d) MgN_2

e) MgN

08. Uma substância iônica de fórmula X_3Y_2 é formada por elemento metálico bivalente e um elemento ametálico monovalente. Qual dos elementos a seguir poderia representar o ametal Y presente nesse composto iônico?

a) Potássio

b) Oxigênio

c) Nitrogênio

d) Cloro

e) Alumínio

Represente as ligações iônicas entre os elementos abaixo através de suas respectivas fórmulas mínima, íon e iônica.

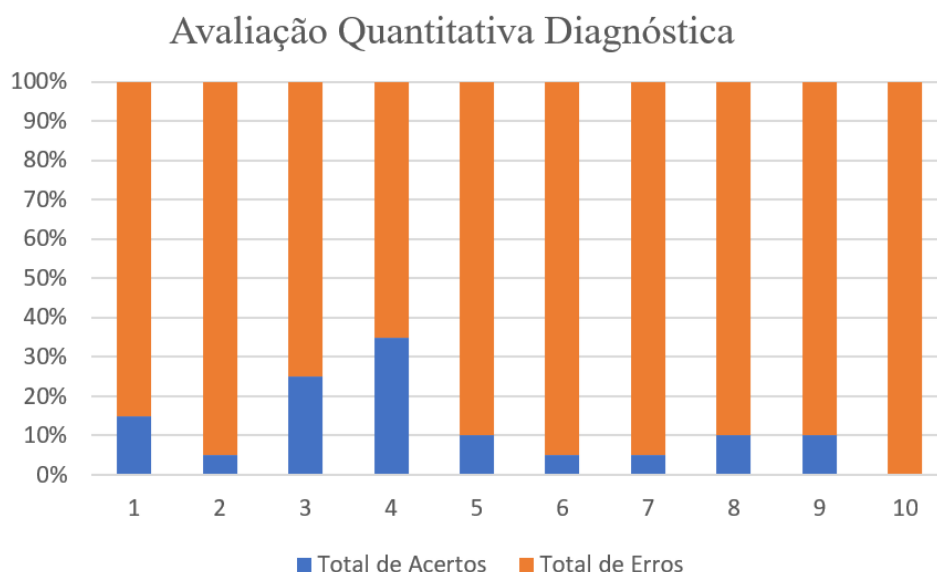
09. Ligação entre céσιο (Cs) e Cloro (Cl)

10. Ligação entre Cálcio (Ca) e flúor (F)

Fonte: Autoria própria, 2024.

Os resultados podem ser visualizados na Figura 4. O número máximo de acertos possíveis dessa avaliação totalizou 10, dos quais se observou que a questão com mais acerto foi a 4ª questão (35 %) e a com pior retrospecto a 10ª questão (0 %). Com isso, podemos observar que os alunos possuíam uma grande dificuldade em entender o conteúdo abordado, observando isso por meio do quantitativo de erros que tiveram nesse primeiro questionário, onde observamos que, na 10ª questão tivemos 100 % de erro.

Figura 4 - Resultado da avaliação quantitativa diagnóstica aplicada aos alunos da Escola Dr. Jackson Lago, localizada no município de Presidente Sarney – MA, antes da aplicação da metodologia lúdica.



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Por meio desses resultados podemos inferir que a metodologia tradicional aplicada não se desenrola com eficácia, pois muitos alunos não conseguem compreender com clareza as informações. Portanto, está de acordo com outros trabalhos que também relataram um mau desempenho antes da aplicação de atividade lúdica (Delamuta *et al.*, 2018; Freitas *et al.*, 2020).

3.2. APLICAÇÃO DO JOGO

No início da atividade, durante a aplicação do primeiro questionário, foi observado certo desinteresse por parte dos alunos. Quando iniciada a montagem do tabuleiro, a curiosidade destes começou a ser aguçada, e assim, durante a aplicação do jogo foram feitas as seguintes observações:

- Toda a turma estava envolvida, trabalhando em grupo. Os integrantes de cada equipe se ajudavam, tiravam dúvidas na tentativa de marcarem pontos e vencer a equipe adversária;
- Ao ouvir o sinal do intervalo, os alunos permaneceram jogando e não quiseram sair durante esse período;
- Diversas vezes os alunos pediram auxílio ao professor quando tinham alguma dúvida sobre uma pergunta ou para saberem por que haviam errado.

A Figura 5 apresenta um compilado de imagens dos alunos envolvidos na atividade do jogo DOMIQUÍMIC.

Figura 5 - Compilado de imagens dos alunos da Escola Dr. Jackson Lago, localizada no município de Presidente Sarney – MA, durante a aplicação da metodologia lúdica.

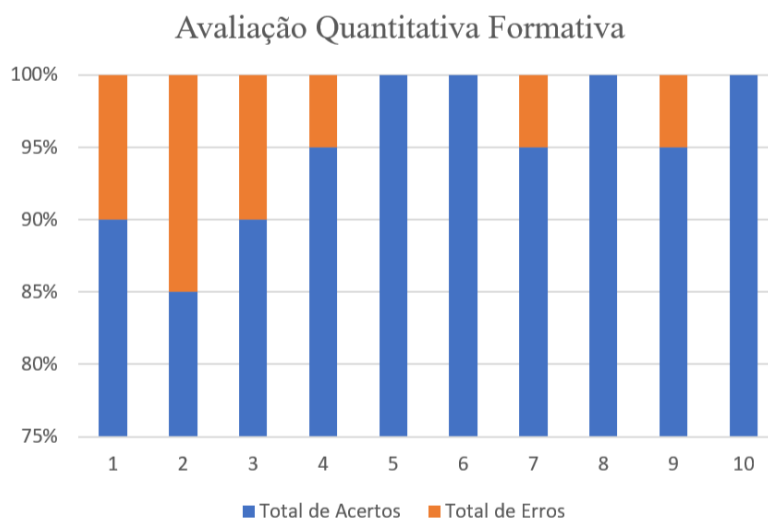


Fonte: Autoria própria, 2024.

3.3. AVALIAÇÃO QUANTITATIVA FORMATIVA (DEPOIS DO JOGO)

A Avaliação Quantitativa Formativa foi aplicada após a atividade lúdica com o objetivo de verificar o quanto o jogo DOMIQUÍMIC contribuiu para aumentar o domínio dos alunos em relação ao conteúdo. Ademais, a referida possuía as mesmas questões da Avaliação Quantitativa Diagnóstica, com o mesmo grau de dificuldade, porém com estruturas diferentes. Sendo assim, o número máximo de acertos possíveis permanece o mesmo (10 acertos). Os resultados que obtivemos por meio dessa avaliação estão demonstrados na Figura 6.

Figura 6 - Resultado da avaliação quantitativa formativa aplicada aos alunos da Escola Dr. Jackson Lago, localizada no município de Presidente Sarney – MA, após a aplicação da metodologia lúdica.



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Com os resultados acima, obtidos após a atividade lúdica, é possível observar que, ocorre um aumento considerado no acerto das questões (5ª, 6ª, 8ª e 10ª com 100 % de acerto). Não diferente, observou-se uma melhora geral na quantidade de acerto em todas as questões realizadas. Considerando que o jogo pedagógico possui o papel de facilitar a aprendizagem e não o contrário, concluímos que esse sucesso no aumento dos acertos se deve a uma aproximação dos alunos, onde ocorre um diálogo sobre o conteúdo, estimulando o saber através da curiosidade de forma prazerosa, mesmo tendo um rigor metodológico onde se objetiva a construção do saber.

Não obstante, o professor buscar outras práticas para que seu aluno alcance sucesso em sua disciplina e obtenha notas satisfatórias, é possível que esse objetivo não seja alcançado sem uma abordagem metodológica e pedagógica adequada, pois concordamos com Teixeira (2019) quando afirma que os jogos não proporcionam grandes milagres, a produtividade do trabalho depende diretamente do encaminhamento dado pelo professor. Antunes (2008) defende que os jogos pedagógicos devem ser utilizados com cautela e com um bom planejamento de aula, respeitando e acompanhando o progresso dos alunos.

Assim, ressalta-se que o jogo pedagógico não deve substituir a aula do professor, mas sim complementar sua prática, alcançando um maior número de alunos no processo de ensino e aprendizagem.

3.4. AVALIAÇÃO QUALITATIVA (DEPOIS DO JOGO)

Os métodos qualitativos, segundo Denzin e Lincoln (2018), permitem explorar questões de forma mais aprofundada e detalhada. Portanto, o trabalho qualitativo depende da maneira como é conduzido, levando em consideração as habilidades, competências e rigor aplicados durante o processo (Stake, 2010).

Neste estudo, utilizamos um questionário que, de forma modesta, chamaremos de avaliação qualitativa (Figura 7), reconhecendo que não abrange uma análise aprofundada, conforme recomendado na literatura atual (Creswell, 2018).

Figura 7 - Questionário para avaliação qualitativa aplicado aos alunos da Escola Dr. Jackson Lago, localizada no município de Presidente Sarney – MA, após a aplicação da metodologia lúdica.

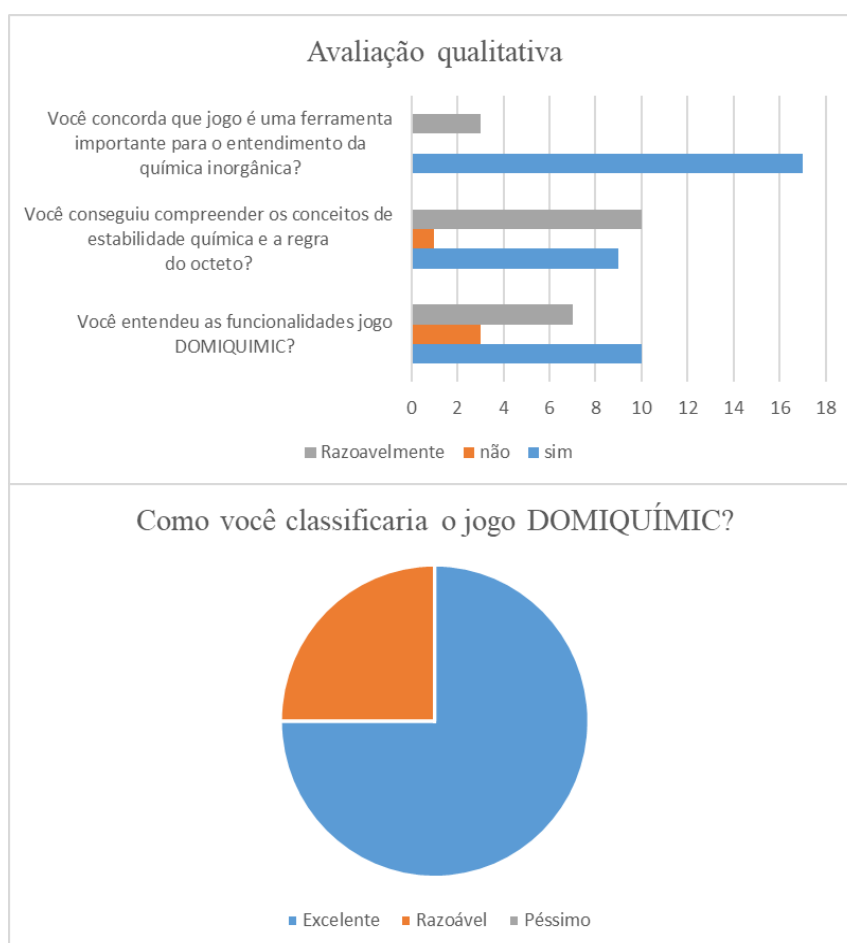
EXPERIMENTAÇÃO INVESTIGATIVA

1. O que você entendeu com o jogo DOMIQUIMIC?
2. Você conseguiu compreender os conceitos de estabilidade química e a regra do octeto ?
 SIM NÃO RAZOAVELMENTE
3. Você concorda que jogo é uma ferramenta importante para o entendimento da química inorgânica?
4. Como você classificaria o jogo DOMIQUIMIC ?
 MUITO BOM ÓTIMO RUIM

Fonte: Autoria própria, 2024.

Na Avaliação Qualitativa (Figura 8) ficou evidente, que o jogo aplicado foi muito divertido e que também fez com que eles relembassem alguns conteúdos e até mesmo esclarecessem algumas dúvidas que permaneceram após as aulas.

Figura 8 - Resultado da avaliação qualitativa aplicada aos alunos da Escola Dr. Jackson Lago, localizada no município de Presidente Sarney – MA, após a aplicação da metodologia lúdica.



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Deste modo, tal questionário permitiu verificar o sucesso da metodologia empregada. Assim, a maioria dos alunos declarou que:

- O jogo ajudou a entender melhor o conteúdo de química inorgânica;
- O entendimento de conceitos complexos e aplicação de regras químicas (Regra do octeto);
- Acha importante que os professores utilizem o jogo pedagógico para ajudá-los a entender o conteúdo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base em todo o processo de concepção, planejamento, montagem e aplicação do jogo didático "DOMIQUÍMIC", bem como nos resultados descritos no presente estudo, conclui-se que essa atividade lúdica alcançou os objetivos para os quais foi planejada: servir como um instrumento facilitador dos processos de ensino e aprendizagem da química inorgânica.

Diante disso, foram identificadas contribuições significativas referentes à aplicação do jogo didático com estudantes de uma escola da rede pública Dr. Jackson Lago, tais como a promoção de interação em sala de aula, o estímulo ao diálogo entre os alunos e destes com a pesquisadora durante a realização da atividade, além da ampliação do conhecimento dos estudantes acerca dos objetos do conhecimento no que tange a regra do octeto.

Por fim, é relevante ressaltar que a proposta do jogo didático descrita neste estudo está alinhada ao discurso defendido nos documentos formativos a respeito da flexibilização do ensino, uma vez que proporciona o aprofundamento dos conhecimentos na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT) de forma mais atrativa e significativa para o estudante.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. O jogo e a Educação: falar e dizer; olhar e ver; escutar e ouvir. 6^o Ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2008.

CRESWELL, J. W.. Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. Sage Publications, 2018.

DE SOUSA, R T; DE AZEVEDO, I F; ALVES, F R V. Jogos de RPG: Uma proposta didática para aulas de Matemática. *Indagatio Didactica*, v. 12, n. 5, p. 329-344, 2020.

- DELAMUTA, B H; CAVALCANTE, K L; DE SOUZA ASSAI, N D. Uma proposta de sequência didática utilizando a abordagem dos três momentos pedagógicos para o ensino de cinética química. *Revista diálogo e interação*, v. 12, n. 1, p. 173-190, 2018.
- DENZIN, N. K., & LINCOLN, Y. S. *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications, 2018.
- DOS SANTOS, C. *et al.* Elaboração de Jogo Didático: uma ação de intervenção da Residência Pedagógica de Química da UFAL. *Diversitas Journal*, v. 8, n. 1, 2023.
- FAÇANHA, A. A. B.; CHIANCA, R. C.; FELIX, C. P. O pensamento crítico no contexto da alfabetização científica: um estudo com futuros professores de ciências. *Revista Ciências & Ideias* ISSN: 2176-1477 10(2): 42-55, 2019.
- FREITAS, A. B., NUNES, D.L., MEDINA, C. C. B., SCHMITT, M. L. V., de ABREU, A. G., BICA, M. S. N., & ROEHRS, R.. OUROBOROS: um jogo de tabuleiro para o Ensino de Química. *Revista Insignare Scientia-RIS*, 3(5), 372-392, 2020.
- LUPINETTI, J. M. & DE AFFONSECA JARDIM, M. I. Tecnologias digitais na formação inicial de professores de ciências da natureza: desafios emergentes. *Revista Valore* 8: 8018, 2023.
- NASCIMENTO, D.; LARA, V. M.; TRUQUETE, M. K.. Os jogos didáticos como recurso metodológico para o ensino de matemática no ensino fundamental. *Revista Exitus, [S. l.]*, v. 13, n. 1, p. e023017, 2023.
- NATUCCI, G. C.; BORGES, M. A. Balancing pedagogy, emotions and game design in serious game development. In: *Anais Estendidos do XX Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital*. SBC, 2021. p. 1013-1016.
- SALES, M. F. DE., SILVA, J. S. DA., HARAGUCHI, S. K., & SOUZA, G. A. P. Jornada radioativa: um jogo de tabuleiro para o ensino de radioatividade. *Revista Eletrônica Ludus Scientiae*, v. 4, p. 74- 87, 2020.
- STAKE, R. E. *Qualitative Research: Studying How Things Work*. Guilford Press, 2010.
- TEIXEIRA, V. M. M. de L.; DOS SANTOS, A. R.; GRAEBNER, I. B. O docente de química e a busca do fazer diferente: um estudo sobre as formas alternativas para ensinar. *Scientia Naturalis*, v. 1, n. 3, 2019.

CAPÍTULO VI

METODOLOGIAS DE ALFABETIZAÇÃO: UM OLHAR PARA A ARTICULAÇÃO E INTERDEPENDÊNCIA ENTRE TEORIA E PRÁTICA DOCENTE

DOI: 10.51859/ampla.ele4216-6

Thamires de Castilho Ferreira Gomes ¹
Gilberto da Silva Santiago ²
Geraldo Generoso Ferreira ³

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade de Vassouras, RJ

² Mestre em Linguística Aplicada pela UNITAU, Licenciado em Letras pela UGB, Licenciado em Pedagogia pela UNIFACVEST, Professor da Universidade de Vassouras e da FATEC/RJ Membro do grupo de pesquisa LINFORPRO CNPq/IFRN.

³ Pós-doutor em Letras Pela PUCRS, Doutor em Letras Pela UFPE, Mestre em Linguística Aplicada pela UNITAU, Técnico em Assuntos Educacionais no IFRN, Líder do Grupo de pesquisa LINFORPRO CNPq/IFRN.

RESUMO

Esta pesquisa visa explorar a importância da alfabetização e letramento na educação, analisar políticas governamentais, examinar a diferença entre alfabetização e letramento, investigar métodos de ensino e discutir a formação do professor alfabetizador. A pesquisa baseia-se em revisão bibliográfica, utilizando obras de teóricos como Paulo Freire, Magda Soares e Emília Ferreiro, bem como documentos oficiais, como a Política Nacional de Alfabetização e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para contextualização do tema. Identificamos que a alfabetização é o processo fundamental na aquisição de habilidades de leitura e escrita, enquanto o letramento amplia essa compreensão, capacitando indivíduos a aplicarem essas habilidades na vida real. Políticas governamentais, como a Política Nacional de Alfabetização, são cruciais para promover esses processos. A formação do professor alfabetizador é essencial, requerendo uma abordagem contínua e reflexiva.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Educação.

ABSTRACT

This research aims to explore the importance of literacy and literacy in education, analyze government policies, examine the difference between literacy and literacy, investigate teaching methods and discuss the training of literacy teachers. It is also intended to evaluate the impact of the literacy environment on the educational process. The research is based on a bibliographical review, using works by theorists such as Paulo Freire, Magda Soares and Emília Ferreiro, as well as official documents, such as the National Literacy Policy and the Education Guidelines and Bases Law, to contextualize the topic. We identify that literacy is the fundamental process of acquiring reading and writing skills, while literacy expands this understanding, enabling individuals to apply these skills in real life. Government policies, such as the National Literacy Policy, are crucial to promoting these processes. The training of literacy teachers is essential, requiring a continuous and reflective approach.

Keywords: Literacy. Literacy. Education.

1. INTRODUÇÃO

A alfabetização é uma das etapas fundamentais da educação, desempenhando um papel crucial no desenvolvimento do indivíduo e na sociedade como um todo. O ato de aprender a ler e escrever não apenas permite o acesso ao conhecimento, mas também capacita os indivíduos a participar ativamente da comunicação, da cultura e da vida social. No entanto, o conceito de alfabetização não é estático, ele evoluiu ao longo do tempo e continua a ser objeto de debates e pesquisas.

Este trabalho tem por finalidade explorar e analisar diversos aspectos relacionados à alfabetização, como elucidar a sua importância para o desenvolvimento cognitivo e social, analisar as políticas governamentais relacionadas à alfabetização e como elas impactam a educação, a necessidade de habilidades de leitura crítica e o papel da educação ao longo da vida e apresentar diferentes métodos de alfabetização.

Um aspecto fundamental abordado neste trabalho é a diferença entre alfabetização e letramento. Enquanto a alfabetização se concentra na aquisição das habilidades básicas de leitura e escrita, o letramento expande o conceito de alfabetização para além de habilidades mecânicas, ele se concentra no uso funcional da linguagem escrita em contextos do mundo real, através da capacidade de compreender, interpretar e aplicar essas habilidades em contextos diversos.

A discussão sobre os métodos de ensino utilizados na alfabetização é igualmente relevante, pois esses métodos desempenham um papel fundamental na maneira como os indivíduos desenvolvem suas habilidades de leitura e escrita. Ao investigar e apresentar os diferentes métodos, procuramos identificar suas vantagens, desafios e implicações práticas para os educadores e educandos.

Além disso, analisou-se o papel do professor alfabetizador, ressaltando a importância do docente como um mediador do processo de ensino aprendizagem. Freire (1968) discute a importância da relação entre professor e discente e como essa relação deve ser baseada na empatia, no diálogo e no respeito mútuo. Ele enfatiza que o docente deve ser um facilitador do aprendizado, não um mero transmissor de conhecimento.

Por fim, vale ressaltar que se trata de uma pesquisa de cunho bibliográfico, embasada nos documentos oficiais propostos pelo Ministério da Educação e em outros

autores relevantes como Soares, Freire, Ferreiro, Nóvoa, Teberosky, que abordam essa temática no contexto da Educação ao longo da história.

No que tange aos documentos oficiais, essa pesquisa foi embasada em diretrizes do Ministério da Educação, como a Política Nacional de Alfabetização (PNA)¹ instituída pelo decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que tem por objetivo combater o analfabetismo e elevar a qualidade da alfabetização no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), através da ementa 14.407 de julho de 2022, artigo 4º, inciso XI, que atribui como incumbência do Estado a alfabetização plena e a formação do leitor como compromisso da educação básica e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece a alfabetização como um processo indispensável para o desenvolvimento educacional no Brasil, destacando a importância de desenvolver as habilidades de leitura e escrita, desde os anos iniciais da educação básica.

A escolha do tema surgiu da necessidade de compreender a importância das práticas de alfabetização e letramento na vida das pessoas. Mais especificamente, de estudar os métodos de alfabetização e o papel do professor alfabetizador nesse momento tão importante em que o discente desenvolve as competências iniciais de leitura e escrita.

Partindo desse pressuposto, esta pesquisa está dividida em tópicos que abordam diferentes aspectos. Inicialmente, é apresentado um breve histórico da alfabetização, incluindo a criação de políticas públicas e ações que têm contribuído para o desenvolvimento da alfabetização na sociedade. Em seguida, discutem-se os conceitos de alfabetização e letramento e, por fim, abordam-se os métodos de alfabetização e o papel do professor alfabetizador na inserção do discente no mundo da leitura e da escrita.

Na conclusão da pesquisa, são destacadas as contribuições que este estudo trouxe para o aprimoramento profissional dos envolvidos na área da alfabetização, compartilhando perspectivas enriquecedoras para educadores que buscam melhorar a qualidade do ensino e promover uma alfabetização eficaz, ressaltando a relevância

¹ Embora a partir do Decreto 11.556, de junho de 2023, a PNA – Política Nacional de Alfabetização tenha sido revogada e instituído o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, optou-se por considerar a PNA por ser o documento usado na elaboração do anteprojeto desta pesquisa

deste tema na promoção da educação e na construção de uma sociedade mais inclusiva e politizada.

2. ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização desempenha um papel fundamental na vida de cada indivíduo e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quanto a Política Nacional de Alfabetização (PNA 9.765/2019) reconhecem a alfabetização como um dos pilares essenciais da educação e da cidadania.

Soares (2010, p. 31), define a alfabetização como “a ação de alfabetizar, de tornar alfabeto”. A autora afirma que alfabetizado é o indivíduo capaz de ler e escrever, que adquiriu a tecnologia da escrita, e o indivíduo letrado é aquele capaz de usar a leitura e a escrita em suas práticas sociais. Segundo a autora, alfabetização e letramento devem ser um processo simultâneo. Nem todo indivíduo alfabetizado é letrado e nem todo indivíduo letrado é alfabetizado. É o que afirma a autora:

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (Soares, 2003, p. 39-40).

Em conformidade com a LDB, a educação é um direito fundamental de todos os cidadãos, e a alfabetização é o ponto de partida para o acesso a todos os níveis de ensino. A habilidade de ler e escrever não apenas é um direito, mas também é a chave para a realização plena desse direito. Ela é o alicerce sobre o qual todo o conhecimento é construído.

Além disso, a alfabetização é um veículo de empoderamento e cidadania. Capacita os indivíduos a compreenderem o mundo ao seu redor, a tomarem decisões informadas e a participarem ativamente da sociedade. É através da alfabetização que as pessoas podem se expressar, compartilhar ideias e engajar-se em processos democráticos, pois, segundo Freire, “Só assim nos parece válido o trabalho da alfabetização, em que a palavra seja compreendida pelo homem na sua justa significação: como uma força de transformação do mundo. Só assim a alfabetização tem sentido” (Freire, 1997, p. 142).

A importância da alfabetização vai além do aspecto pessoal. Ela desempenha um papel crucial na inclusão social, na redução das desigualdades e na melhoria da qualidade de vida. Pessoas alfabetizadas têm mais oportunidades de emprego, acesso a melhores condições de vida e são menos propensas à exclusão social.

A Política Nacional de Alfabetização alinhada à LDB estabelece metas e estratégias para promover a alfabetização no Brasil. Isso inclui a capacitação de professores, o desenvolvimento de materiais educacionais e a implementação de práticas de ensino eficazes. Essa política visa garantir que todos os brasileiros adquiram a habilidade de ler e escrever, cumprindo o direito à educação e construindo um futuro mais promissor.

3. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

É fundamental falar em alfabetização sem deixar de mencionar o letramento. Embora os dois conceitos estejam intrinsecamente relacionados, trata-se de dois processos distintos que desempenham papéis complementares no desenvolvimento da linguagem escrita. Soares (2004, p. 16) compreende a alfabetização como “um processo de aquisição e apropriação do sistema de escrita”, ou seja, quando o indivíduo se torna capaz de ler e escrever.

Segundo Freire (1983, p. 41), a alfabetização é um ato criativo no qual o sujeito deve desempenhar um papel ativo no processo de aprendizado, para isso o discente deve adquirir gradualmente as habilidades de leitura e escrita, pois esse processo não deve ser abordado de maneira mecânica, mas sim em conexão com a experiência do indivíduo, demandando uma atitude de criação e recriação. Ainda na visão do autor (1991), a mera aquisição da habilidade de leitura e escrita não é suficiente, é essencial inserir o sujeito nesse contexto para que ele possa desenvolver uma perspectiva crítica das relações sociais.

A alfabetização se refere ao processo de aprender o código alfabético, ou seja, as relações entre letras e sons da língua escrita. Ela é essencial para que as crianças aprendam a decodificar as palavras e a ler textos. No entanto, Soares (2003) defende que a alfabetização sozinha não é suficiente para que as crianças se tornem leitores proficientes.

O letramento, por sua vez, envolve o uso social da leitura e escrita. Isso inclui compreender como a leitura e a escrita são usadas em diferentes contextos, como ler textos de diferentes gêneros, compreender informações escritas, escrever para diferentes propósitos e entender a função da leitura e escrita de forma crítica e ativa dentro da sociedade.

Soares (2003) argumenta que, para que as crianças se tornem leitores e escritores competentes, a alfabetização e o letramento devem ser abordados simultaneamente. Ela destaca a importância de garantir que a alfabetização seja contextualizada em situações de uso real da leitura e escrita, para que as crianças compreendam a relevância e a utilidade dessas habilidades. Segundo a autora:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita — a alfabetização — e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita — o letramento (Soares, 2004, p.14).

É possível que um indivíduo seja alfabetizado, tenha as habilidades básicas de leitura e escrita, mas não seja letrado, ou seja, não consiga interpretar ou utilizar efetivamente o que lê. O letramento envolve uma compreensão mais profunda e o uso ativo da linguagem escrita em diferentes contextos, como a escola, o trabalho, a comunidade e a vida cotidiana. Como afirma Soares:

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (Soares, 2003, p. 39-40).

É por meio da interação com o meio que a criança amplia os seus conhecimentos de mundo, dando início ao seu processo de aquisição da língua escrita. Conforme explica Ferreiro (1996, p. 24), “[...] o desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais, assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças [...]”.

Portanto, promover tanto a alfabetização quanto o letramento é importante para garantir que as pessoas não apenas saibam ler e escrever, mas também sejam

capazes de compreender, analisar e aplicar o conhecimento adquirido por meio da leitura e escrita em suas vidas.

4. OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

No contexto escolar, a alfabetização é o processo de enriquecimento do conhecimento que permite que uma criança adquira as habilidades necessárias para ler e escrever palavras, capacitando-a a interagir de forma satisfatória com o mundo ao seu redor. Para alcançar esse objetivo, existem abordagens distintas para o ensino da leitura e escrita, que podem ser categorizadas como métodos sintéticos (alfabético, silábico e fônico) e analíticos (palavração, sentencição e global).

Conforme descrito por Frade (2005), os métodos sintéticos são abordagens que começam com unidades menores e avançam em direção a unidades maiores. Em outras palavras, o ensino se inicia com as letras, envolvendo memorização, decoraçã e domínio do alfabeto, para então progredir para sílabas, palavras, frases e textos.

Os métodos analíticos, ao contrário dos sintéticos, seguem a abordagem de "[...] partir do todo para as partes e buscam romper radicalmente com o princípio da decifração" (FRADE, 2007, p. 26). Nesses métodos, o ensino para a criança começa com unidades maiores, enxergando a leitura como um ato global. Dessa forma, os métodos analíticos propõem atividades que se desdobram "[...] do texto à frase, da frase à palavra, da palavra à sílaba" (FRADE, 2007, p. 26). O método alfabético segue uma progressão sequencial. Inicialmente, a criança é introduzida aos nomes das letras do alfabeto e aprende seus respectivos sons. Ela é incentivada a combinar esses sons para formar sílabas e, posteriormente, construir palavras. À medida que a criança ganha confiança, avança para a leitura de sentenças curtas, em que esse processo de combinação de letras e sílabas se torna mais complexo. Ao final, ela desenvolve a capacidade de ler histórias completas. Esse método é frequentemente chamado de soletração, pois os discentes soletram as letras, depois as sílabas, até que possam reconhecer as palavras completas e ler fluentemente.

No método silábico, o processo começa com a apresentação de palavras-chave, que servem como base para o estudo das sílabas. As sílabas são isoladas das palavras e agrupadas em famílias de sílabas. Essas famílias de sílabas, por sua vez, são usadas para formar novas palavras. Esse método é caracterizado por enfatizar um processo de

aprendizado mais mecânico, no qual os discentes se concentram na memorização das sílabas, o que lhes permite reconhecê-las e aplicá-las em novas palavras.

O método fônico é caracterizado por seu foco na correspondência entre os sons das letras, ou seja, os fonemas de uma determinada língua, e as letras do alfabeto. Nesse método, a aprendizagem ocorre por meio da associação dos sons às palavras. As letras são usadas para representar graficamente esses sons. Inicialmente, o ensino se concentra nas vogais, seguido pelo estudo das consoantes. Posteriormente, os discentes avançam para a análise de sílabas e, finalmente, para a leitura de palavras completas.

Os métodos sintéticos de alfabetização têm suas vantagens e desvantagens. Por um lado, eles se destacam ao focarem a decodificação das palavras, desmembrando-as em seus componentes, como letras e fonemas. Isso ajuda os discentes a adquirir habilidades sólidas de decodificação e a compreender as regras de ortografia.

No entanto, os métodos sintéticos também têm suas limitações. Eles tendem a ensinar as habilidades de decodificação de forma desvinculada do significado, o que pode dificultar a compreensão do texto. Além disso, a ênfase na decodificação pode deixar de lado a compreensão de leitura, uma vez que a leitura se concentra principalmente na tradução de sons em letras. Isso pode desmotivar alguns discentes, tornando a leitura uma tarefa árdua.

Além dos métodos sintéticos, também existem os métodos analíticos, que incluem a abordagem da palavração, sentencição e o método global. Nesses métodos, a abordagem se inicia a partir do todo, ou seja, com unidades completas de linguagem, que são posteriormente divididas em unidades menores, a criança aprende inicialmente frases como um todo e, em seguida, parte para a divisão dessas frases em unidades mais simples, como sílabas.

A palavração, como método analítico de alfabetização, coloca a ênfase a palavra como unidade fundamental. Inicialmente, os discentes são expostos à palavra, envolvendo-se com todos os sons da língua. Posteriormente, à medida que adquirem certo número de palavras, eles avançam para a construção de frases. A distinção entre o método da palavração e o método silábico de marcha sintética, conforme descrito por Frade (2005), reside no fato de que, no método da palavração, as palavras necessitam ser decompostas obrigatoriamente no início do processo. Em vez disso, a compreensão

e o reconhecimento das palavras ocorrem primeiramente, sendo a análise detalhada realizada posteriormente.

No método de sentencição, que é outra abordagem analítica, a unidade inicial de aprendizado se concentra na compreensão e apropriação de frases. Após adquirirem proficiência na leitura e compreensão de frases, os discentes avançam para a análise das palavras contidas nelas. A partir dessas palavras, eles extraem sílabas, o que contribui para o entendimento e a formulação de novos vocábulos.

Por fim, no método global, o alfabetizador emprega contos e histórias como elementos centrais para facilitar o processo de alfabetização. Esse método é estruturado em várias unidades de leitura, nas quais se destacam o início, o meio e o fim das histórias. Essas três etapas são conectadas por meio de frases que, quando combinadas, formam um enredo envolvente e de interesse para as crianças em processo de alfabetização.

Os métodos analíticos de alfabetização também têm seus aspectos positivos e negativos. Por um lado, essas abordagens se concentram na compreensão global do texto, permitindo que os discentes associem palavras a seus significados, o que pode facilitar a compreensão de leituras desde o início. Esses métodos enfatizam a exposição a textos reais, tornando o aprendizado mais envolvente e prazeroso. Além disso, os métodos analíticos promovem a compreensão das relações entre as partes de uma palavra ou frase, incentivando a aprendizagem de forma contextualizada.

No entanto, há desafios associados aos métodos analíticos. A ênfase na compreensão pode resultar em um menor destaque à decodificação das palavras, o que pode dificultar a aquisição de habilidades de leitura para discentes que dependem da decodificação fonética. Nessa perspectiva, o foco em estruturas maiores e mais complexas pode fazer com que o discente não seja capaz, por exemplo, de distinguir fonemas com pontos semelhantes de articulação.

Segundo as palavras de Mortatti (2006), a partir dos anos 1920, começaram a surgir oposições aos métodos existentes, com a intenção de promover um ensino que integrasse a leitura e a escrita simultaneamente. Surge a partir de então o método misto, que combina elementos dos métodos analíticos e sintéticos, colocando ênfase tanto na abordagem integral quanto na abordagem segmentada. Nesse enfoque, o professor tem a flexibilidade de decidir se as atividades serão baseadas em palavras, frases ou textos.

Um dos pontos positivos é que essa abordagem oferece um equilíbrio entre a decodificação das palavras e a compreensão de leitura. Isso permite que os discentes desenvolvam habilidades sólidas de decodificação ao mesmo tempo em que compreendem o significado dos textos, proporcionando uma abordagem holística para a alfabetização.

Além disso, os métodos mistos permitem uma maior flexibilidade, adaptando-se às necessidades individuais dos discentes. Eles podem começar com atividades de decodificação e, em seguida, transitar para atividades analíticas à medida que avançam em seu aprendizado.

No entanto, há desafios associados aos métodos mistos. A necessidade de equilibrar a decodificação e a compreensão pode ser complexa, e os professores devem estar atentos para assegurar que ambos os aspectos sejam devidamente abordados. Além disso, a implementação eficaz de métodos mistos pode exigir recursos adicionais e treinamento para os educadores, tornando-o potencialmente mais complexo em comparação com abordagens exclusivamente sintéticas ou analíticas. Em resumo, os métodos mistos de alfabetização têm o potencial de oferecer o melhor das duas abordagens, equilibrando a decodificação e a compreensão. No entanto, eles requerem planejamento cuidadoso, adaptação para atender às necessidades individuais dos discentes e capacitação docente.

De acordo com Mortatti (2006), houve uma falta de confiança nos métodos tradicionais de alfabetização. Isso ocorreu devido aos altos índices de fracasso escolar, reprovação e à superficialidade da aprendizagem que as crianças experimentavam, levando os educadores a buscar alternativas para tornar o processo de alfabetização mais eficaz.

Diante disso, o processo de ensino e aprendizagem passou por uma mudança de paradigma, resultando em debates sobre a aplicação do construtivismo como um meio de desmitificar a alfabetização. Essa teoria foi explorada por Piaget, amplamente reconhecido como um dos pioneiros do construtivismo. Nessa perspectiva, a aprendizagem é concebida como um contínuo processo de desenvolvimento, no qual o próprio indivíduo constrói o conhecimento por meio de sua interação com o mundo, principalmente quando se envolve em experiências de aprendizado relevantes e significativas.

A partir dos estudos acerca da teoria construtivista, surgiram os estudos e pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1985) acerca da psicogênese da língua escrita. Esses estudos corroboram que a escrita alfabética não é um código que se aprende a partir de métodos e atividades de memorização. Em vez disso, a criança elabora e formula diferentes hipóteses sobre a escrita, sendo este um processo gradativo que acontece em momentos diferenciados do seu desenvolvimento.

É crucial considerar que não existem métodos infalíveis que garantam a aprendizagem plena das crianças, pois cada indivíduo constrói o conhecimento de forma única, respeitando seu próprio ritmo. Frade (2005, p. 15) destaca que “Muitas vezes, à própria menção da palavra método, temos um comportamento intolerante, porque pensamos que essa palavra se refere a apenas um caminho para alfabetizar ou a uma fórmula inflexível”. Portanto, é imprescindível que o professor crie abordagens de ensino que incentivem as crianças a refletir sobre a escrita alfabética, cultivando nelas a capacidade de pensar, questionar, refletir e adotar uma postura crítica, pois de acordo com Ferreiro e Teberosky (1991, p. 29), “O método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar, porém não criar aprendizagens”.

5. O PROFESSOR ALFABETIZADOR

A formação de um professor alfabetizador é um processo que se inicia quando o indivíduo começa sua jornada em busca de educação formal para se tornar um educador. Esse ponto de partida pode ocorrer já durante o ensino médio, quando alguém decide seguir a vocação para o ensino, através de cursos de formação de professores, como o magistério, ou buscando uma graduação em pedagogia no ensino superior.

Durante essa fase inicial de preparação, o futuro professor é gradualmente imerso no ambiente escolar, através de estágios e práticas, ele se envolve ativamente nas operações diárias de uma escola, observando atentamente o funcionamento, planejando aulas e até mesmo conduzindo suas próprias lições sob supervisão.

No entanto, o processo de formação não se limita apenas à experiência prática. À medida que o professor em formação se envolve em seu ambiente escolar, ele também mergulha nas teorias educacionais, estudando e refletindo sobre os princípios da pedagogia. A formação de um professor alfabetizador é um processo dinâmico que

combina a teoria e a prática, preparando os educadores para desafios reais no mundo da educação.

Portanto, é preciso compreender que o docente está em constante processo de aprendizagem e renovação do seu conhecimento, reconstruindo seus saberes, refletindo sobre a sua prática e transformando-a. Tardif (2014, p. 11) afirma que:

[...] o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os discentes em sala de aula e com outros atores escolares na escola etc.

No contexto da formação de um professor alfabetizador, é crucial considerar que a maneira como o educador percebe a importância da alfabetização de seus discentes e o papel social da escola em suas vidas é um fator fundamental na construção de sua prática. Além disso, a forma como o professor vivenciou seu próprio processo de alfabetização durante sua educação inicial serve como um parâmetro para sua atuação em sala de aula.

Ao longo da jornada, o trabalho docente evolui continuamente, incorporando novas ideias, métodos e técnicas. Essa evolução decorre das experiências e do contínuo diálogo estabelecido com os pais dos discentes, seus colegas professores e os gestores escolares, sendo ainda mais enriquecida pela relação com os próprios estudantes.

Um outro elemento relevante a ser ponderado no contexto do desenvolvimento profissional do professor alfabetizador está relacionado à sua formação continuada, uma vez que:

[...] para se tornar um professor alfabetizador a formação inicial por si só não se faz suficiente; é preciso oportunizar (através de formação contínua) saberes necessários ao profissional para que este sinta segurança ao lecionar e possa de fato contribuir com o processo de ensino-aprendizagem. Vale lembrar que o tempo na docência também se configura num dos elementos indispensáveis para o exercício da profissão, uma vez que a prática pode ser (re)apropriada conforme os diferentes contextos em que o professor atua (Carvalho, 2014, p. 102).

Dado que o professor alfabetizador está constantemente reciclando sua abordagem pedagógica, a formação continuada é uma oportunidade de explorar novos conhecimentos teóricos, engajando-se em novas leituras, participando de discussões e compartilhando experiências valiosas com colegas. Todos esses elementos podem

contribuir significativamente para aprimorar ainda mais seus métodos de ensino e processos de aprendizagem.

É crucial ressaltar que essa formação continuada deve ser adaptada à realidade em que o professor se encontra, alinhada ao perfil de seus discentes e sensível às dificuldades e necessidades específicas deles. Assim, quando se trata da formação continuada de professores, é fundamental evitar a simplificação do conceito de formação do professor alfabetizador, uma vez que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (Nóvoa, 1992, p. 13).

Diante disso, uma característica essencial do professor alfabetizador é a habilidade de refletir sobre seus conhecimentos, as técnicas e as metodologias que utiliza no dia a dia. Isso permite que ele constantemente melhore suas práticas em sala de aula e fortaleça sua identidade como educador.

Ao analisar a formação do professor alfabetizador, é importante reconhecer sua estreita ligação com a instituição social na qual esse educador exercerá sua profissão ao longo de sua carreira: a escola. Como as escolas são componentes de um sistema nacional que as organiza e regulamenta, torna-se evidente a importância de considerar como elas são abordadas em relação à formação dos professores nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Brasil, 2013). Essas diretrizes, com caráter normativo, devem ser seguidas por todas as escolas em todo o território nacional. De acordo com este documento:

Para a formação inicial e continuada dos docentes, portanto, é central levar em conta a relevância dos domínios indispensáveis ao exercício da docência, conforme disposto na Resolução CNE/CP nº 1/2006, que assim se expressa:

- o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
- a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
- a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino. Além desses domínios, o professor precisa, particularmente, saber orientar, avaliar e elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir o conhecimento. Deve transpor os saberes específicos de suas áreas de conhecimento e das relações entre essas

áreas, na perspectiva da complexidade; conhecer e compreender as etapas de desenvolvimento dos estudantes com os quais está lidando. O professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental é, ou deveria ser, um especialista em infância [...] (Brasil, 2013, p. 58).

Nesse contexto, torna-se evidente que o ambiente escolar é o espaço onde o professor alfabetizador transforma seus conhecimentos em ação. Conhecimentos esses que são construídos com os discentes, e o professor assume o papel de um especialista, facilitando as aprendizagens necessárias para que os discentes compreendam, valorizem e exerçam sua cidadania.

Nessa perspectiva, a escola desempenha um papel muito importante por meio do trabalho do professor alfabetizador, tendo em vista que, ao capacitar os discentes com as habilidades de leitura e escrita necessárias, permite que os educandos se tornem cidadãos plenos e atuantes na sociedade em que estão inseridos.

Outro aspecto que deve ser destacado no que diz respeito ao professor alfabetizador é o papel que ele desempenha enquanto pesquisador. Ao assumir este papel, o educador se torna um agente ativo na construção do conhecimento. A pesquisa científica na área da educação oferece uma base sólida para orientar as práticas diárias na sala de aula.

Neste sentido, o professor deve adotar uma abordagem curiosa e investigativa em suas estratégias pedagógicas. Ao operar no ambiente de sua sala de aula, onde aplica seu conhecimento para promover a alfabetização, a pesquisa deve ser o alicerce de sua conduta como educador e deve inspirar os próprios discentes a desenvolverem um interesse por novas descobertas e exploração, iniciando, assim, seu próprio caminho na pesquisa científica. Segundo Marques (2006, p. 95) “pesquisar é buscar um centro de incidência, uma concentração, um polo preciso das muitas variações ou modulações de saberes que se irradiam a partir de um mesmo ponto”.

Em vez de aceitar passivamente materiais de ensino predefinidos, o docente deve buscar constantemente novas perspectivas, metodologias e recursos que se alinham com as necessidades de seus discentes e com as demandas da sociedade em constante mudança. Isso implica questionar, adaptar e personalizar o ensino de acordo com a evolução das melhores práticas educacionais.

Sendo assim, assumir o papel de professor pesquisador não se resume a uma decisão prudente, mas também a uma obrigação com os discentes e a sociedade. Isso

equivale a um compromisso irrevogável com a excelência da educação e uma reafirmação de que o conhecimento e as abordagens pedagógicas devem estar sempre em processo de aprimoramento. Conseqüentemente, os educadores têm a capacidade de contribuir para a construção de um futuro mais promissor e adaptável para as próximas gerações.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do reconhecimento de que a educação no Brasil enfrenta desafios significativos, especialmente no que diz respeito à qualidade da alfabetização, torna-se indispensável a adoção de novas perspectivas e práticas transformadoras. É evidente que a educação nas séries iniciais representa a base de toda a estrutura educacional subsequente e, portanto, requer atenção especial.

Os professores que assumem a importante tarefa da alfabetização devem estar devidamente capacitados, demonstrar competência, criatividade e uma sólida compreensão de sua responsabilidade na formação de indivíduos como intelectuais e cidadãos comprometidos com a transformação social.

Além disso, é essencial que haja debates e reflexões acerca do tema da alfabetização e letramento em cursos de formação de professores, bem como em cursos e programas de formação continuada. Isso permitirá a análise das práticas docentes, a busca por soluções para desafios específicos na alfabetização e o desenvolvimento profissional tanto dos educadores quanto das instituições de ensino, contribuindo para a melhoria contínua da qualidade da educação.

Por fim, acredita-se que seja possível alcançar a excelência na educação das séries iniciais por meio de práticas educacionais que empreguem diversas metodologias, promovendo tanto a alfabetização quanto o letramento de cada indivíduo. Dessa forma, eles podem se tornar autores de suas vidas e impulsionadores de mudanças significativas na sociedade.

É importante destacar que este trabalho teve como objetivo ampliar, ao longo de sua leitura, conhecimentos capazes de transformar e potencializar o trabalho daqueles que se encantam pela alfabetização, e uma condição essencial para que isso aconteça é o comprometimento contínuo com a busca por práticas inovadoras, a

formação constante, a colaboração entre educadores e a adaptação às necessidades individuais de cada discente.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Política Nacional de Alfabetização. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20192022/2019/Decreto/D9765impresao.htm. Acesso em: 08 de maio de 2023
- BRASIL. Lei de diretrizes e base da educação. Brasil. Disponível em: L9394 (planalto.gov.br). Acesso em: 08 de maio de 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: DICEI, 2013. Disponível em: [index.php \(mec.gov.br\)](http://index.php(mec.gov.br)). Acesso em: 12 de setembro de 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 de setembro de 2023.
- CARVALHO, T. K. P. O perfil do professor alfabetizador: formação, concepções e práticas docentes. Temporis, 2014
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- FERREIRO, E. Alfabetização em processo. São Paulo: Cortez, 1996.
- FRADE, I. C. A. da S. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. Educação Santa Maria, 2007.
- FRADE, I. C. A. S. Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale, 2005.
- FREIRE, P. Educação e mudança. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P. A educação na cidade. São Paulo: Cortez, 1991.
- MARQUES, M. O. Escrever é preciso: o princípio da pesquisa. 5. ed. rev. Ijuí: Unijuí, 2006.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. 1992.
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n. 25, p. 5–17, 2004.
- SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Porto Alegre: Vozes, 2012.

CAPÍTULO VII

PRESSUPOSTOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA A PARTIR DOS APORTES TEÓRICOS DA APRENDIZAGEM CENTRADA NA PESSOA

ASSUMPTIONS FOR INCLUSIVE EDUCATION BASED ON THE THEORETICAL CONTRIBUTIONS OF PERSON-CENTERED LEARNING

DOI: 10.51859/ampla.ele4216-7

Francisco Vinicius Ferreira Gomes¹
Nadiel Cavalcante de Sousa²

¹ Graduado em Educação Física e Letras. Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

² Graduado em Psicologia e Sociologia. Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG

RESUMO

Neste trabalho, a partir do resgate do conjunto de proposições teóricas da Aprendizagem Centrada na Pessoa, desenvolvida pelo psicólogo Carl Rogers, é realizada uma reflexão sobre a aplicabilidade dos fundamentos desse modelo pedagógico na Educação Inclusiva. Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, baseada no levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas em meios escritos e eletrônicos, como capítulos de livros e artigos científicos, que tratam da temática. Por fim, os pressupostos da Aprendizagem Centrada na Pessoa são considerados fundamentais na construção de uma educação inclusiva, visto que o processo de ensino-aprendizagem segundo esse modelo é embasado em atitudes como respeito, confiança, empatia, autenticidade e tolerância, além do reconhecimento da capacidade de desenvolvimento de todo e qualquer sujeito. Tais atitudes podem ser utilizadas na construção de uma sociedade mais inclusiva e, conseqüentemente, de uma educação também inclusiva.

Palavras-chave: Aprendizagem Centrada na Pessoa, Educação Inclusiva, Carl Rogers.

ABSTRACT

In this work, based on the theoretical propositions of Person-Centered Learning developed by psychologist Carl Rogers, a reflection is made on the applicability of the foundations of this pedagogical model to Inclusive Education. For this purpose, a bibliographic research was conducted, based on the survey of theoretical references already analyzed and published in written and electronic media, such as book chapters and scientific articles that address the topic. Finally, the assumptions of Person-Centered Learning are considered fundamental in building inclusive education, since the teaching-learning process according to this model is based on attitudes such as respect, trust, empathy, authenticity, and tolerance, as well as the recognition of the development capacity of every individual. Such attitudes can be used in building a more inclusive society and, consequently, a more inclusive education.

Keywords: Person-Centered Learning, Inclusive Education, Carl Rogers.

1. INTRODUÇÃO

A Abordagem Centrada na Pessoa é uma corrente de pensamento da Psicologia criada pelo psicólogo norte-americano Carl Rogers. As ideias e reflexões deste teórico ganharam aplicabilidade não somente no campo da clínica psicológica, mas também no domínio de diversas organizações, incluindo escolas.

Carl Rogers, fundador da Abordagem Centrada na Pessoa, aponta em suas construções teóricas uma profunda confiança no ser humano. Para ele, conforme Gobbi et al. (1998), o ser humano possui uma natureza que lhe é própria, com um valor positivo, direcionado ao crescimento e à evolução. Assim, o homem teria características inerentes de ser positivo, progressista, realista e, principalmente, merecedor de confiança.

Gobbi et al. (1998) expõem pressupostos relevantes sobre a Abordagem Centrada na Pessoa. O autor aponta que essa abordagem possui uma perspectiva positiva sobre a existência, caracterizando-a como uma filosofia de vida. Além disso, ele destaca que os pressupostos centrais dessa abordagem são a crença na potencialidade interna do organismo, denominada tendência atualizante, e a consideração positiva incondicional pela individualidade e singularidade do ser humano.

É importante destacar que a Abordagem Centrada na Pessoa, no que tange à Educação, conhecida como Aprendizagem Centrada no Aluno, propõe um modelo de aprendizagem que difere do modelo autoritário, diretivo, tradicional e conteudista, centrado na figura do professor, como afirma Carl Rogers. Diante disso, nota-se que esse pensador inova ao desenvolver um modelo educativo onde propõe uma aprendizagem significativa centrada no aluno, em que o foco principal é a pessoa do aluno, contrastando com um modelo tradicionalista em que tudo gira em torno da figura do professor.

A forma de aprendizagem proposta por Rogers contrapõe-se à educação tradicional, que se caracteriza apenas pela transmissão de conhecimento, sem envolver ou imprimir qualquer tipo de significado para o aluno. Esse conhecimento, por ser desprovido de relevância pessoal, pode ser facilmente esquecido, caracterizando-se assim como uma educação centrada nos conhecimentos de quem ensina, e não naquilo que o aluno tem curiosidade em aprender.

Nesse modelo, o professor assume o papel de educador-facilitador e deve ajudar seu aluno a entrar em contato com seus interesses, objetivos e expectativas, incentivando-o a ser um agente da sua própria aprendizagem (Rogers, 1973, p. 3). Enquanto a aprendizagem intelectual envolve apenas a mente, o raciocínio puro, sem relevância de sentimentos ou significados para a pessoa, a aprendizagem significativa, conforme proposta por Carl Rogers (1959), envolve o significado experimentado pela pessoa durante o processo de aprendizado. A exemplo de uma criança que descobre o significado e o sentimento do termo "choque elétrico" ao inserir seu dedo na tomada, esse modo de aprendizagem se torna mais memorável para o aprendiz porque envolveu sensações além do raciocínio. Nesse contexto, a aprendizagem significativa integra aspectos racionais e intuitivos, envolvendo tanto o intelecto quanto as emoções, conectando conceitos com experiências, e unindo ideias ao seu real significado (Zimring, 2010, p. 38).

Nessa perspectiva, Rogers pretendia proporcionar o desenvolvimento acadêmico e pessoal da criança, além de sua autonomia no processo de aprendizagem. Ele acreditava que a aprendizagem deveria ser iniciada pelo próprio estudante, permitindo que ele se orientasse de acordo com suas próprias motivações e interesses. Essa abordagem facilitaria a obtenção do que ele chamava de aprendizagem significativa. É esta proposta que consideramos facilitadora para uma real inclusão educacional.

Críticas apontadas em estudos recentes, como os de Fraga et al. (2017) e Fonseca, Freitas e Negreiros (2018), destacam a persistência de práticas homogeneizadoras e excludentes no contexto escolar, que favorecem o distanciamento, o isolamento e a exclusão de muitos sujeitos. Sobre essa problemática, Góes (2007) critica a ausência de reais condições facilitadoras do processo de aprendizagem, que perpetuam práticas discriminatórias.

Desse modo, propomos refletir sobre a aplicação dos pressupostos da Aprendizagem Centrada no Aluno como uma possível alternativa para o desenvolvimento de uma prática educativa inclusiva. Para isso, construímos um referencial teórico onde são realizadas considerações sobre a aplicação dessa abordagem à educação inclusiva. Primeiramente, se destaca notas sobre a educação inclusiva e, em seguida, os pressupostos da Abordagem Centrada na Pessoa, que

servirão de base para uma discussão posterior sobre a Abordagem Centrada no Aluno. Por fim, é destacado uma conexão entre os princípios da Aprendizagem Centrada no Aluno e a Educação Inclusiva.

Esse exercício reflexivo tem relevância acadêmico-científica, pois contribui para a produção de conhecimentos pertinentes ao campo da Educação Inclusiva e da Abordagem Centrada no Aluno. Mediante essa reflexão, foi possível dialogar com a literatura científica nesta área e identificar possibilidades de aplicação desse arcabouço teórico nas instituições escolares, promovendo uma prática pedagógica mais inclusiva.

2. METODOLOGIA

A metodologia deste artigo se baseia em uma revisão teórica dos princípios e abordagens pedagógicas propostas por Carl Rogers, especialmente no contexto da educação inclusiva. Para isso, foram seguidos os seguintes passos:

Realizou-se um levantamento bibliográfico das obras de Carl Rogers e de outros autores que discutem a aplicação de seus princípios na educação. As fontes principais incluem livros, artigos acadêmicos e teses que tratam da Abordagem Centrada na Pessoa (ACP) e da Aprendizagem Centrada no Aluno. Os conceitos centrais de Rogers, como empatia, aceitação incondicional, autenticidade e tendência atualizante, foram selecionados como base para a análise. A relevância desses conceitos para a educação inclusiva foi destacada por meio da comparação com os princípios contemporâneos de inclusão escolar.

Os princípios de Rogers foram comparados com os princípios da educação inclusiva, destacando as convergências e a potencial contribuição da Abordagem Centrada na Pessoa para a promoção da inclusão escolar. Essa comparação foi embasada em literatura atual sobre educação inclusiva, como os trabalhos de Duek (2006) e Amatto e Alves (2016).

As considerações finais foram construídas a partir da síntese das ideias discutidas, destacando a importância de um ambiente educacional inclusivo que se baseie nos princípios da Abordagem Centrada na Pessoa. Argumenta-se que, ao aplicar esses princípios, os educadores podem criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e eficaz.

Por fim, foram discutidas as limitações da revisão teórica realizada e sugeridas direções para pesquisas futuras. Sugere-se a realização de estudos empíricos que investiguem a eficácia das estratégias baseadas nos princípios de Rogers em contextos educacionais inclusivos.

Esta metodologia permitiu uma análise aprofundada e coerente da contribuição de Carl Rogers para a educação inclusiva, proporcionando uma base teórica sólida para futuras pesquisas e práticas pedagógicas.

3. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

3.1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: OBJETIVOS E DESAFIOS

A UNESCO (2009) define a educação inclusiva como um processo cujo objetivo é responder à diversidade das necessidades de todos os alunos, promovendo sua inserção, permanência e desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem. A legitimação da educação inclusiva como um direito e o reconhecimento social desse postulado têm, nas últimas décadas, fundamentado a implementação de diversas políticas públicas de inclusão escolar. Essa perspectiva inclusiva tem se afirmado globalmente como uma diretriz que valoriza a escolarização no ensino comum para todos, independentemente das condições individuais.

Dainez e Smolka (2019) afirmam que a inclusão escolar visa, principalmente, à transformação de uma realidade que nega os direitos ao pleno desenvolvimento humano e à participação social. Seu foco está na reestruturação das condições de acesso e inserção de grupos historicamente e socialmente marginalizados no ensino regular, combatendo a exclusão escolar e ampliando os modos de relação desses sujeitos com o conhecimento.

No entanto, apesar da inclusão escolar ser respaldada por um conjunto de leis que garantem a igualdade de oportunidades a todos os alunos, ainda existem relações de estigma e exclusão, baseadas em diversos preconceitos. Fraga et al. (2017) apontam que esses preconceitos ainda persistem, resultando no distanciamento e isolamento dos estudantes "estigmatizados" dentro do grupo, criando e distintas formas de exclusão dentro da própria dinâmica da inclusão. Nesse contexto, investigações sobre a prática educacional e a inclusão nas escolas revelaram que os professores adotavam

abordagens pedagógicas alinhadas com um padrão cultural de uniformidade dos alunos que predominava nas instituições de ensino (Fonseca, Freitas & Negreiros, 2018).

Góes (2013) problematiza a necessidade urgente de práticas que garantam não apenas a inserção desses alunos, mas também que as instituições ofereçam condições para seu desenvolvimento. O autor destaca que a ausência de condições facilitadoras desse processo permite a reprodução de práticas discriminatórias. Ele argumenta que, "sem alterar o delineamento do currículo e as metodologias, e sem estabelecer um esquema de suporte efetivo ao professor, a escola não responde ao compromisso com o desenvolvimento e aprendizagem dos indivíduos diferentes" (Góes, 2007, p. 74).

Portanto, é fundamental que as escolas se comprometam com a criação de ambientes inclusivos que respeitem e promovam a diversidade, assegurando que todos os alunos tenham oportunidades iguais de aprender e se desenvolver.

3.2. PRESSUPOSTOS DA ABORDAGEM CENTRADA NA PESSOA APLICADOS A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

Carl Ransom Rogers, em oposição aos modelos vigentes da psicanálise, do behaviorismo e da psicoterapia praticada por médicos, desenvolveu inicialmente uma proposta de aconselhamento psicológico "não-diretivo", que posteriormente evoluiu para "terapia centrada no cliente" e, mais tarde, para "abordagem centrada na pessoa" (Telles, Boris & Moreira, 2014).

Na perspectiva da abordagem centrada na pessoa, acredita-se que os indivíduos são inerentemente motivados para um desenvolvimento construtivo. Essa motivação é vista como uma forma de sabedoria intrínseca do organismo humano, orientando-o a viver, preservar sua estrutura, se curar quando necessário e progredir em direção a uma maior complexidade e autonomia (Borja-Santos, 2004).

Esse processo construtivo é mobilizado por uma tendência atualizante, postulada por Rogers como sendo "uma tendência inerente a desenvolver todas as suas potencialidades e a desenvolvê-las de maneira a favorecer sua conservação e enriquecimento" (Rogers & Kinget, 1977, p. 159-160). Segundo essa perspectiva, da mesma maneira que uma planta se desenvolve da melhor maneira possível quando são dadas as condições ideais (adubo, iluminação, água, terra, sombra etc.), as pessoas florescerão e alcançarão seu potencial se seu ambiente for favorável. No entanto, ao

contrário de uma planta, o potencial de um ser humano não segue uma única direção, sendo que os indivíduos manifestam seu potencial de maneiras diversas, influenciados por suas experiências de vida (Rogers, 1959).

Partindo desse princípio, Carl Rogers compreende a natureza humana como moralmente positiva. Segundo ele, o ser humano tem a capacidade, latente ou manifesta, de compreender a si mesmo, resolver seus problemas, compreender os outros e, assim, alcançar a satisfação e a eficácia, ou seja, o bom funcionamento de seu organismo e a felicidade (Rogers & Kinget, 1977).

De acordo com Carl Rogers, surge um dilema quando a sociedade e a cultura criam sistemas que prejudicam as relações naturalmente harmoniosas. Um desses sistemas prejudiciais é a "aceitação condicional", que ocorre em famílias, escolas e outras instituições sociais, onde as necessidades de um indivíduo são atendidas somente se ele puder provar seu valor. Isso leva à "consideração positiva condicional" - como o carinho dos pais dado como recompensa por bom comportamento - e à "autoconsideração positiva condicional", que surge da tendência das pessoas absorverem os valores culturais e utilizá-los como parâmetro para sua autovalorização. As pessoas tentam se enquadrar no que acreditam que os outros esperam delas, baseando sua autoestima na escala de valores dos outros (Ferrari, 2016).

Nesse contexto, o indivíduo percebe que, de certa forma, é apreciado, reconhecido e valorizado, mas, em outros aspectos, é excluído, desvalorizado e não amado. Do conflito entre o indivíduo ("sou") e o que se exige dele ("devo ser"), nasce o que Rogers chama de incongruência, que gera sofrimento. A incongruência representa uma ruptura entre o ser real ("sou") e o ser ideal ("devo ser"), criando uma distância entre a consciência que o sujeito tem de si mesmo e suas experiências vividas. O indivíduo desenvolve uma falsa ideia de si mesmo, tornando-se neurótico e incapaz de assimilar o que viveu. Esse é o processo que, para Rogers, define a neurose, impedindo a sanidade mental e o pleno desenvolvimento das potencialidades do sujeito. Quando uma pessoa se sente obrigada a atender às expectativas sociais, ela se encontra em uma posição ameaçadora, levando-a a criar mecanismos de defesa psicológica (De Maupeou, 1974).

Para Rogers, a maturidade psíquica ocorre quando o indivíduo se percebe de maneira diferenciada e realista. Esse indivíduo assume a responsabilidade por sua

individualidade (reconhecendo que é diferente dos outros e comportando-se de acordo com isso), tem coragem para suas convicções, avalia-as de modo autônomo, baseando-se nos dados de sua própria observação, e modifica suas concepções apenas na presença de novos dados (Rogers & Kinget, 1977).

Um indivíduo com maturidade psíquica está consciente de suas escolhas, vontades e autenticidade, assumindo atitudes coerentes e congruentes. Portanto, o indivíduo "maduro" age de acordo com seus princípios e respeita os dos outros, tratando-os como pessoas únicas (Gobbi & Missel, 1998).

Tornar-se pessoa é ter possibilidades de atualizar suas potencialidades, assimilar as situações vividas e simbolizá-las congruentemente nas suas experiências. Para Carl Rogers, a pessoa não se constrói de fora, mas realiza-se a partir das potencialidades internas; por isso, ela se situa acima de qualquer essência definida, lei, dogma ou tradição (De Maupeou, 1974).

Desse modo, a atualização e o processo de desenvolvimento/amadurecimento dependem do clima do encontro com forças externas. Este encontro ocorre ao nível das relações interpessoais. O indivíduo torna-se maduro, capaz de autodireção e autoavaliação, porque encontrou um clima permissivo e de aceitação positiva incondicional que facilitou o desenvolvimento de suas capacidades e permitiu a consciência de suas experiências. A incongruência ocorre quando há uma ruptura entre o ser real e o ser ideal, criando um distanciamento entre a consciência que o sujeito tem de si mesmo e suas experiências vividas. O indivíduo desenvolve uma falsa ideia de si, tornando-se neurótico e incapaz de assimilar o que viveu (De Maupeou, 1974).

Esses argumentos formam os pressupostos básicos do modelo de psicoterapia proposto por Carl Rogers. Rogers e Kinget (1977, p. 104) destacam, em sua discussão sobre a prática do psicoterapeuta na Terapia Centrada no Cliente, alguns atributos essenciais para esse profissional. São eles: capacidade empática, concepção positiva e liberal do ser humano, autenticidade, maturidade emocional e autocompreensão.

No artigo "Significant Learning in Therapy and in Education" de 1959, Rogers aplica essas condições à educação, de maneira análoga ao que é enunciado para a psicoterapia (Rogers, 2010). A primeira atitude refere-se à congruência ou autenticidade, que diz respeito à transparência na relação entre o facilitador (professor) e o aprendiz (aluno), ausente de fachadas e dissimulações. Rogers usa "autenticidade"

como sinônimo de "congruência". Ele afirma que "o que estou vivenciando em um determinado momento está presente em minha consciência e, quando está presente em minha consciência, está presente na minha comunicação; então, cada um desses três níveis está emparelhado ou é congruente" (Rogers, 1983a, p. 9).

No nível prático, o facilitador deve estabelecer uma relação verdadeira com o aluno, sem dissimulações por conveniência. Posicionamentos de aprovação e desaprovação devem ser expressos claramente entre docente e discente, sem que tais atitudes sejam vistas como atos de agressão (De Souza et al., 2013). Quanto mais autêntico for o educador, maior será a probabilidade de ser eficiente em promover um processo de aprendizagem significativo para o aluno (Amatto & Alves, 2016).

Outro elemento crucial para estabelecer um clima propício à aprendizagem e ao crescimento é a compreensão empática. A partir dessa compreensão, o professor tem a capacidade de entender internamente as reações do estudante e tem uma consciência sensível de como o processo de educação e aprendizagem se apresenta ao aluno. Isso aumenta as probabilidades de uma aprendizagem significativa. Este tipo de compreensão é diferente do modelo avaliativo usual, focado no reconhecimento de que "eu sei o que está errado com você". Com a compreensão empática, a reação do estudante é outra: "Finalmente, alguém compreende como é e parece estar do meu lado, sem querer analisar-me ou julgar-me. Agora posso florescer, crescer e aprender." De modo geral, a compreensão empática consiste na atitude de se colocar na posição do outro, encarando o mundo pelos olhos do estudante. Para Rogers, uma atitude empática tem um efeito enormemente libertador (Rogers, 2010, p. 50).

Esses princípios destacam a importância da autenticidade e da empatia na relação educacional, promovendo um ambiente onde o aluno pode se desenvolver plenamente e de maneira significativa.

A terceira condição é que "o terapeuta/professor demonstre respeito incondicional em relação aos discentes". Rogers esclarece que: "à medida que o terapeuta aceita com confiança e compreensão todas as facetas da experiência do indivíduo como elementos integrantes de sua personalidade, ele experimentará, a seu respeito, um sentimento de respeito incondicional" (Rogers, 2010, p. 14). Nesse sentido, o facilitador deve aceitar sem julgamentos as experiências comunicadas pela pessoa a quem presta ajuda, considerando-a integralmente (Amatto & Alves, 2016).

Com relação a esse processo de facilitação da aprendizagem, Rogers (1983) aponta: “Quando o facilitador está tendo uma postura positiva e aceitadora em relação ao que quer que a pessoa seja naquele momento, a probabilidade de ocorrer um movimento terapêutico ou uma mudança aumenta” (p. 39). Ou seja, para que uma pessoa volte a confiar em si, é necessário que se sinta aceita integralmente por outra pessoa. Na relação de ajuda para a aprendizagem escolar, a condição de aceitação não é diferente, pois refere-se a uma confiança no ser humano e em seu potencial para o crescimento (Amatto & Alves, 2016).

Esta atitude corresponde ao que Rogers (1969/1975) define como apreço pelo aprendiz como ser humano, dotado de muitos sentimentos e potencialidades. O apreço ou aceitação do facilitador em relação ao aprendiz é uma expressão operacional de sua confiança essencial e crédito na capacidade do homem como ser vivo (p. 111).

Nas relações entre o facilitador e o estudante, o facilitador deve ter apreço pelo aprendiz, independentemente das particularidades que este possuir. Deve valorizar seus sentimentos e opiniões, aceitando-o como pessoa, com seus próprios valores, e confiando que esse outro é fundamentalmente merecedor de crédito. Tais pressupostos, conforme Rogers, dão condições aos sujeitos de serem aceitos e compreendidos como são, propiciando seu crescimento e libertando-os de qualquer processo de negação de suas particularidades e diferenças no tocante ao seu jeito de ser. Portanto, são atitudes que recusam posturas pautadas na exclusão.

Além de propor um conjunto de atitudes favorecedoras do desenvolvimento humano, Rogers enumera um grupo de princípios metodológicos relativos aos meios que facilitam a aprendizagem, construídos com base nas atitudes mencionadas anteriormente (Rogers, 1969, p. 164).

Partindo dessa perspectiva, Amatto e Alves (2016) afirmam que a aprendizagem significativa proposta por Rogers se configura como uma estratégia para promover a inclusão escolar. Nesse sentido, a inclusão escolar, à luz das ideias de Carl Rogers, pode provocar uma mudança de atitude e até mesmo de personalidade durante um processo de aprendizagem profundo e experiencial, o que demanda mudanças na maneira como a educação e as escolas estão estruturadas. Esse fenômeno ocorre porque os pressupostos da Abordagem Centrada na Pessoa (ACP) se baseiam na heterogeneidade e individualidade, visando ao desenvolvimento da autonomia e aceitação entre

facilitadores e alunos. Além disso, rompem com o pressuposto de uma educação controladora e compartilham a ideia de uma educação emancipatória.

Diante disso, resgatamos os princípios definidos por Rogers relativos aos meios que facilitam a aprendizagem (Rogers, 1969, p. 164), considerando-os pressupostos frutíferos, juntamente com as atitudes facilitadoras destacadas anteriormente, para embasar práticas inclusivas na sala de aula. Esses princípios podem servir de fundamentos para uma educação pautada no reconhecimento, consideração e aceitação da diversidade humana, bem como na valorização das capacidades dos indivíduos em alcançar o pleno desenvolvimento.

Sendo estes:

1. É essencial que o formador, ou o professor, crie desde o início uma atmosfera na qual se desenvolverá a experiência real pelo grupo ou classe. Esse clima de aprendizagem, segundo Rogers, deve pautar-se em atitudes e basear-se no princípio da confiança na potencialidade do crescimento interno (tendência atualizante) do discente, independentemente de suas características ou deficiências. Para Rogers, qualquer indivíduo, independentemente de características atípicas que possa possuir, pode desenvolver-se desde que esteja em um círculo de relações vivenciais pautadas em atitudes como empatia, autenticidade e consideração positiva incondicional.

2. O formador deverá contribuir para a definição e clarificação dos objetivos pessoais de cada membro da classe e para os objetivos gerais comuns ao grupo. Rogers enfatiza que, em relação ao facilitador, se este não tem receio de abraçar objetivos que sejam opostos e conflitantes, e consegue permitir que cada pessoa expresse livremente suas aspirações, então está ajudando a criar um ambiente propício para o processo de aprendizagem. O ensino centrado no aluno nega a homogeneização dos objetivos de aprendizagem, reconhecendo que os alunos são diferentes uns dos outros, o que gera uma grande variedade de objetivos. Cabendo ao professor, de acordo com Morales (1996, p. 123), atender às necessidades, interesses e habilidades do estudante, para que este possa, por si só, dar o próximo passo. Nesse sentido, pode-se estabelecer metas educacionais personalizadas para cada aluno, levando em conta suas necessidades e interesses individuais, ao mesmo tempo que se trabalha com a turma para definir objetivos comuns, promovendo o senso de comunidade e colaboração.

3. O formador deverá utilizar como principal motivação para uma verdadeira aprendizagem o desejo de cada estudante de atingir objetivos que realmente lhe interessam. Conforme esse princípio, a educação inclusiva centrada deve partir dos reais problemas do aluno e de suas motivações, que dialoguem com suas dificuldades, aspectos que, segundo os pressupostos de Rogers, facilitam o processo de aprendizagem. Moigne (1994, p. 73) pensa como Rogers e coloca que o mestre-facilitador, em vez de 'passar' o conteúdo ao aluno, que o transcreve placidamente no caderno, deve oferecer oportunidade ao aluno de ir à procura do conhecimento, aguçando a curiosidade e descobrindo o caminho para encontrar as fontes do saber. Aqui, o professor pode criar atividades educacionais que sejam relevantes para a vida dos alunos, conectando os conteúdos com suas experiências pessoais e interesses, o que aumenta a motivação intrínseca, pois os alunos veem a relevância do que estão aprendendo para suas vidas.

4. Ele deverá esforçar-se para organizar um conjunto tão vasto quanto possível de recursos didáticos para que os alunos possam utilizá-los com facilidade. Segundo Rogers, um bom facilitador de aprendizagem deve gastar a maior parte do seu tempo de preparação tornando disponíveis os recursos para os jovens com quem trabalha. Desse modo, a partir de uma perspectiva centrada nas particularidades do discente e com propósito inclusivo, o professor deverá construir estratégias de facilitação também diversificadas e direcionadas às características e peculiaridades do sujeito, que dialoguem com os objetivos de aprendizagem. Para Justo (1975), em vez de proibições limitativas e negativas, o facilitador deve propor a abertura, a aprendizagem intencional e a aprendizagem da autonomia. Esse processo pode ser feito a partir do oferecimento de uma variedade de recursos didáticos, como materiais impressos, tecnológicos e manipulativos, para atender às diferentes necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos, garantindo que todos tenham acesso ao conteúdo de maneira compreensível para eles.

5. O professor deverá considerar-se como um recurso colocado à disposição do grupo. De acordo com Carl Rogers (1977), o professor tem a responsabilidade de disponibilizar os recursos essenciais para o desenvolvimento do conhecimento do aluno, proporcionando-lhe acesso ao material de forma literal. Sob a perspectiva da educação inclusiva, o professor ou facilitador no processo de ensino/aprendizagem deve atuar

como um apoio e auxílio, em vez de ser um guia que cria dependência no aluno. Seguindo os princípios de Rogers (1983, 1985), a prática educativa implica na partilha de responsabilidades com os alunos, considerando que são eles os principais interessados em aprender. Assim, os alunos têm total liberdade para escolher os conteúdos a serem estudados e a maneira como desejam abordá-los, de acordo com suas necessidades e interesses individuais e coletivos. O professor atua como guia, oferecendo suporte personalizado conforme necessário. Ele ajusta suas abordagens de ensino para atender às diversas habilidades e níveis de compreensão dos alunos, garantindo que todos se beneficiem da instrução.

6. Diante das reações dos membros da classe, ele deverá levar em conta tanto aquelas que são de ordem intelectual quanto as reações afetivas, esforçando-se por dar, aproximadamente, a estes dois tipos de reações a importância de que elas se revestem para cada indivíduo e para o grupo. Aqui, cabe ao professor valorizar não somente os aspectos cognitivos do sujeito, mas também acolher expressões afetivas diversas. Graças à atitude empática, o docente deve aceitar tanto o conteúdo intelectual como as atitudes emotivas, tentando compreender o grau de intensidade para cada aluno e o grupo. É importante lembrar aqui que a ausência de ameaça, uma atitude compreensiva, é o meio mais adequado para não suscitar eventuais defesas manifestadas, inclusive, através de reações agressivas.

7. Quando o grupo se encontrar num clima de aceitação, o formador poderá integrar-se nele progressivamente e expressar suas opiniões do ponto de vista puramente individual. Podem integrar-se ao grupo, compartilhando experiências e opiniões pessoais de forma aberta e respeitosa. Isso encoraja os alunos a fazerem o mesmo, promovendo um diálogo inclusivo e uma cultura de aceitação e compreensão. Quando os professores acolhem os alunos com aceitação genuína, permitindo-lhes expressar seus sentimentos e opiniões sem críticas ou preconceitos, colaboram na criação de atividades de aprendizagem em conjunto com os alunos, em vez de impô-las unilateralmente, e estabelecem um ambiente de sala de aula livre de tensões e pressões emocionais. Os resultados são notavelmente diferentes daqueles observados em contextos em que tais condições não são proporcionadas. Segundo as evidências atuais, essas consequências parecem estar alinhadas com objetivos democráticos (Rogers, citado em Gobbi et al., 1998: 27).

8. Ele deverá tomar a iniciativa de compartilhar seus sentimentos e ideias com o grupo, mas sem atribuir-lhes o mínimo valor de autoridade; simplesmente a título de testemunho pessoal, estando os alunos livres de aceitar ou recusar. O essencial da pedagogia Rogeriana reside no fato de considerar que os alunos aprendem melhor, são mais assíduos, interessados, motivados e participativos, são mais criativos e capazes de resolver problemas, se os professores lhes proporcionarem um clima humano, quer sob o ponto de vista relacional, quer afetivo, e um ambiente de confiança, facilitador da aprendizagem.

9. Na sala de aula, o formador prestará atenção constantemente para detectar reações afetivas profundas ou violentas. Rogers esclarece que estas manifestações devem ser acolhidas com compreensão e devem suscitar uma reação claramente expressa de confiança e de respeito. Nesse aspecto, o professor, mediante situações de agressividade ou violência, deverá pautar-se empaticamente e considerar incondicionalmente o sentimento discente, evitando assim atitudes de violência repressivas e excludentes. Estar atento às reações emocionais dos alunos, especialmente quando se trata de situações desafiadoras. Abordar essas emoções com sensibilidade, proporcionando apoio emocional, ajuda a criar um ambiente onde os alunos se sentem seguros para expressar seus sentimentos e enfrentar desafios.

10. Para facilitar o processo de aprendizagem, o formador deverá esforçar-se para tomar consciência de seus limites e aceitá-los. De acordo com Carl Rogers (1985), cabe ao professor criar oportunidades para os discentes realizarem sua experiência de aprendizagem. Para tanto, o docente necessitará incentivar, possibilitar autonomia, impulsionar e promover ações voltadas para o crescimento. Através da oportunização de diferentes recursos de pesquisa a partir de diferentes métodos, organizando esses materiais de forma reflexiva, buscando estimular o desejo incessante na busca de conhecimento. Nessas circunstâncias, o educador tem a oportunidade de expressar seu ponto de vista, desde que haja aceitação por parte do grupo, sem exercer autoridade excessiva. Ele deve estar aberto à aceitação e ciente de suas próprias limitações. Ao fazer isso, ele se torna capaz de identificar erros e acertos, resultando em uma aprendizagem verdadeiramente significativa. É responsabilidade desse professor manter uma postura reflexiva e crítica diante de desafios aparentemente difíceis no processo educacional.

Expostos esses princípios, Rogers esclarece que a meta de um ensino centrado no aluno e na aluna é a de contribuir com a formação de sujeitos críticos, capazes de fazer escolhas, de iniciativas próprias, de reconhecer a contribuição dos outros, bem como, da solidariedade, de adquirir conhecimentos e deles se servir para a solução de problemas, enfim de uma formação no sentido da autonomia (Fernandes & Costa, 2020).

As ideias de Rogers sobre educação inclusiva, conforme destacadas por De Luna Amatto e Alves (2016), estão fundamentadas nas necessidades integrais dos alunos, considerando não apenas seu papel como estudantes, mas também como indivíduos completos. Portanto, é crucial que a escola garanta uma educação apropriada, inclusiva e orientada para o desenvolvimento desses sujeitos, independentemente de suas disparidades, abrangendo aspectos físicos, emocionais, sociais e afetivos.

Nesse contexto, a inclusão é definida pela forma como a escola percebe e lida com as diferenças, destacando a importância das interações sociais e emocionais com os outros. Tão importante quanto permitir que o indivíduo seja integrado e incluso no ambiente escolar, cumprindo com a lei que dispõe que a educação é direito de todos, é necessário proporcionar igualdade, respeito e condições favoráveis para a aprendizagem e interação com todos da escola (alunos, professores, funcionários etc.) (Duek, 2006).

O modelo pedagógico proposto e desenvolvido por Rogers, no âmbito da Abordagem Centrada na Pessoa e que assinalou por Aprendizagem Centrada no Aluno, tem por objetivo principal propiciar ao aluno uma participação ativa no seu processo de aprendizagem, ou, se quisermos, no seu processo de crescimento pessoal, no pressuposto de que esta cooperação melhora a eficácia da ação pedagógica. Neste sentido, o processo de aprendizagem e o ato de aprender, são independentes da inteligência ou do domínio de métodos e técnicas de estudo, mas sim de um ambiente (clima) que seja facilitador dessa aprendizagem e crescimento. As condições e os princípios de Rogers, ao mesmo tempo necessárias e suficientes, para contribuir para o desenvolvimento do indivíduo que aprende e de aprender ao mesmo tempo a viver como indivíduos (Rogers, 2010).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos princípios e abordagens pedagógicas destacados anteriormente, infere-se que a visão de Carl Rogers sobre a educação oferece elementos fundamentais para promover a inclusão escolar. Embora Rogers não tenha abordado diretamente o conceito de educação inclusiva, seus princípios de empatia, aceitação incondicional e respeito pela individualidade dos alunos são altamente compatíveis com os princípios da inclusão.

Ao enfatizar a importância da relação entre o facilitador e o aluno, Rogers destaca a necessidade de criar um ambiente de aprendizagem baseado na confiança, na autenticidade e na compreensão mútua. Esses elementos são essenciais para criar um ambiente inclusivo, onde cada aluno se sinta valorizado e respeitado por quem eles são, independentemente de suas diferenças individuais.

Além disso, a abordagem centrada no aluno proposta por Rogers enfatiza a importância de permitir que os alunos assumam a responsabilidade por seu próprio processo de aprendizagem. Isso está alinhado com o princípio da inclusão, que busca capacitar os alunos a participarem ativamente de sua educação e a desenvolverem todo o seu potencial.

Portanto, embora Rogers possa não ter discutido especificamente a educação inclusiva, seus princípios e abordagens pedagógicas oferecem uma base sólida para promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e centrado no aluno. Ao adotar esses princípios, os educadores podem criar escolas onde todos os alunos se sintam acolhidos, respeitados e capacitados a alcançarem o sucesso acadêmico e pessoal.

REFERÊNCIAS

- BORJA-SANTOS, Cecília. Abordagem centrada na pessoa-relação terapêutica e processo de mudança. *Psilogos*, v. 1, n. 2, p. 18-23, 2004.
- DA FONSECA, João José Saraiva. Apostila de metodologia da pesquisa científica. João José Saraiva da Fonseca, 2002.
- DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. *Educação e Pesquisa*, 2019, 45: e187853.

- DE LUNA AMATTO, Lia; ALVES, Vera Lucia Pereira. Uma reflexão a respeito da educação inclusiva e medicalização da infância a partir das ideias de Carl Rogers sobre educação. *Memorandum: Memória e História em Psicologia*, 2016, 30: 224-242.
- DE MAUPEOU, Yves Marie Gilles. A visão de pessoa na teoria de Carl Rogers. In: _____.. *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada*. v. 26, n. 1, p. 55-61, 1974.
- de SOUZA, M. V. L.; LOPES, E. S.; da SILVA, L. L. Aprendizagem significativa na relação professor-aluno. *Revista de Ciências Humanas*, v. 2, 2013.
- FERRARI, Márcio. Carl Rogers, um psicólogo a serviço do estudante. Disponível em: <https://es.wiktionary.org/wiki/removido>. Acesso em: v. 23, 2016.
- FONSECA, Thaisa da Silva; FREITAS, Camila Siqueira Cronemberger;
- NEGREIROS, Fauston. Psicologia escolar e educação inclusiva: A atuação junto aos professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 2018, 24: 427-440.
- FRAGA, Juliany Mazera, et al. Conceitos e relações entre educação inclusiva e educação especial nas legislações educacionais do Brasil, Santa Catarina e Blumenau. *Revista Educação Especial*, 2017, 30.57: 41-54.
- GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. Editora Atlas SA, 2002.
- GOBBI, S.; MISSEL, S. Abordagem centrada na pessoa: vocabulário e noções básicas. In: _____.. Tubarão: Universitária, 1998.
- JUSTO, Henrique. Carl Rogers: teoria da personalidade, aprendizagem centrada no aluno. Livraria S. Antônio, 1975.
- ROGERS, Carl Ransom; KINGET, Marian. Capítulo de livro: Psicoterapia e Relações Humanas. In: ROGERS, Carl Ransom. *Psicoterapia e Relações Humanas: teoria e prática da terapia não-diretiva*. 2. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1977. p. 1-288.
- ROGERS, Carl. Rogers. *Freedom to Learn: a view of what education might become*. Columbus, OH: Charles E. Merrill, 1969.
- ROGERS, Carl. Rogers. *Tornar-se pessoa*. 7. ed. Lisboa: Moraes Editores, 1985.
- ROGERS, Carl. Rogers. *Um jeito de ser*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1983.
- ROGERS, Carl. Rogers.; KINGET, M. *Psicoterapia e Relações Humanas*. Belo Horizonte: Interlivros, 1977a. Vol. 1. 288 p.
- ROGERS, Carol. Rogers. *Psychology: A Study of a Science. Formulations of the Person and the Social Context*. v. 3. New York: McGraw Hill, 1959.

SILVA, Edilson Moraes; MORAIS, Jéssica Amaral; BARBOSA, Irecê dos Santos. As implicações da teoria de Carl Ransom Rogers para a educação em ciências. *Revista Amazônica de Ensino de Ciências*, v. 6, n. 10, p. 63-72, 2013.

TELLES, Thabata Castelo Branco; BORIS, Georges Daniel Janja Bloc; MOREIRA, Virginia. O conceito de tendência atualizante na prática clínica contemporânea de psicoterapeutas humanistas. *Rev. abordagem gestalt.*, Goiânia, v. 20, n. 1, p. 13-20, jun. 2014.

TURSKI, Daiane; TREVISOL, Maria Teresa Ceron. Escola inclusiva: lugar para todos. *Revista Espaço Pedagógico*, 2010, 17.1.

ZIMRING, F. Carl Rogers. Tradução e organização: Marco Antônio Lorieri. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

CAPÍTULO VIII

A INSERÇÃO DA LIBRAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CAMINHO PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA E SOCIEDADE MAIS INCLUSIVAS.

THE INCLUSION OF SIGN LANGUAGE IN BASIC EDUCATION: A PATH TOWARDS BUILDING A MORE INCLUSIVE SCHOOL AND SOCIETY.

DOI: 10.51859/ampla.ele4216-8

Adriano da Silva e Silva ¹
Leila Moraes Santos ²
Viviane Lima Martins ³

¹ Pós-Graduando em Docência com ênfase na Educação Inclusiva, pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Minas Gerais - IFMG (2023-atual). Pedagogo pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB/Jequié (2018-2022).

² Pós-Graduanda em Docência com ênfase na Educação Inclusiva pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB/Jequié).

³ Doutora e Mestre em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP, graduada em Letras Modernas pela USP-SP e em Pedagogia pela UNICSUL-SP, especialista em Educação Inclusiva pela UNICSUL-SP.

RESUMO

Historicamente, as pessoas com deficiência eram percebidas e tratadas como seres descartáveis, imperfeitos, castigados por Deus/deuses, destinados a viver sem direitos e à margem da sociedade. Assim, nos propusemos refletir acerca da inserção da Libras como disciplina curricular obrigatória na Educação Básica, como possibilidade para a construção de uma sociedade e escola mais inclusivas. Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa básica, exploratória-descritiva e de abordagem qualitativa ancorada em Minayo (1995). O estudo demonstrou que a escola pública não é inclusiva para pessoas com deficiência auditiva (surdez). Concluiu-se que, apesar do reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda no país, sua difusão é limitada entre os ouvintes, o que sugere superar a barreira linguística para construir uma sociedade e escola mais inclusivas.

Palavras-chave: Libras. Inclusão. Escola Pública.

ABSTRACT

Historically, people with disabilities were perceived and treated as disposable, imperfect beings, punished by God/gods, destined to live without rights and on the margins of society. Thus, we propose to reflect on the inclusion of Brazilian Sign Language (Libras) as a mandatory curricular subject in Basic Education, as a possibility for the construction of a more inclusive society and school. In methodological terms, this is a basic, exploratory-descriptive research with a qualitative approach anchored in Minayo (1995). The study demonstrated that public schools are not inclusive for people with hearing disabilities (deafness). It was concluded that, despite the recognition of Libras as a legal means of communication and expression for the deaf community in the country, its dissemination is limited among non-signers, suggesting overcoming the language barrier to build a more inclusive society and school.

Keywords: Libras. Inclusion. Public School.

1. INTRODUÇÃO

O Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015 – considera pessoa com deficiência aquela que apresenta impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial e que ao interagir com uma ou mais barreiras, pode impossibilitar a sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. As pessoas com deficiência estão presentes nos vários períodos da história, seja o deficiente físico, intelectual ou sensorial. Antes das conquistas dos direitos atuais, as pessoas com deficiência (PcD), e a deficiência em si, foram historicamente percebidas e tratadas como seres sem direitos, defeituosos, imperfeitos, descartáveis, rejeitados, castigados por Deus/deuses e inferiores aos demais.

Ao realizarmos um breve recorte histórico do processo de exclusão/inclusão de pessoas com deficiência, podemos destacar alguns períodos históricos para melhor exemplificação. A Idade Antiga e Média, por exemplo, são caracterizadas pela eliminação e exclusão. Os gregos, consideravam um corpo belo e admirável aquele com saúde, capacidade atlética e fertilidade, sendo a busca pela perfeição física tão importante quanto a busca por intelectualidade (Barbosa; Matos; Costa, 2011, p.25). Na Grécia antiga, crianças nascidas com deficiência e pessoas deficientes decorrentes de guerras, detinham tratamentos distintos. Aos deficientes provenientes de guerras era lhes oferecidas assistência médica, que incluía desde medicamentos até banhos especiais. Por outro lado, deficientes de nascença passavam por julgamento formado por uma comissão de anciãos, ou pelo próprio pai, para decidir o seu destino, sendo o sacrifício uma prática comum. Em Esparta, por exemplo, era uma prática recorrente atirar crianças com deficiência no abismo ou abandoná-las em cavernas (Pereira; Saraiva, 2017, p.172).

A Idade Média, marcada pelo cristianismo, trouxe outra perspectiva. Seguindo o princípio da caridade, as pessoas com deficiências eram mantidas e cuidadas em abrigos e asilos, nos quais eram confinadas e separadas dos demais. A deficiência também passou a ser associada ao religioso, sendo remetida a maldições, espíritos malignos ou castigos divinos. Com as grandes epidemias e os altos índices de mortalidades, principalmente o infantil, da época, o número de pessoas com deficiência que sobreviviam era bastante reduzido (Pereira; Saraiva, 2017, p.173).

Adiante, no período do Renascimento, com os avanços científicos e do surgimento dos primeiros direitos dos homens na sociedade, foram criadas entidades hospitalares e organizações destinadas ao atendimento de pessoas com problemas crônicos e deficiências. Tais avanços contribuíram para que, no século XIX, a ideia de que a responsabilidade com as pessoas com deficiência e outros grupos marginalizados eram de toda a sociedade ganhasse um pouco de força. Nesse período surgem por toda Europa e Estados Unidos, medidas de assistência e proteção para com este público.

Já no século XX, durante o regime nazista alemão, as pessoas com deficiências também foram perseguidas e mortas, sob a justificativa da busca pelo eugenismo. Após as duas grandes guerras mundiais, o número de pessoas com deficiência aumentou significativamente. Com a luta e a busca por direitos, surgiram mais políticas internas e internacionais visando atender essa população, como no caso da Organização das Nações Unidas (ONU) que, em 1975, aprovou a Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência¹, que garantia direitos inerentes à igualdade humana. Posteriormente, ocorreu a Declaração de Salamanca, em 1994, que representa um grande marco na conquista de direitos, ao reforçar a ideia de uma educação para todos, uma educação inclusiva (Pereira; Saraiva, 2017).

Apesar da conquista de direitos ao longo dos séculos, nós ainda estamos longe de alcançar o ideal de uma sociedade inclusiva. Existem muitas barreiras a serem superadas, e cada deficiência traz consigo uma comunidade, uma cultura, uma história e uma luta própria por direitos, como é o caso da pessoa surda.

1.1. A PESSOA SURDA NO BRASIL: UM BREVE PERCURSO HISTÓRICO

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), há no Brasil cerca de 10 milhões de pessoas com deficiência auditiva, que equivale a 5% da população total. Ainda segundo a pesquisa, 2,7 milhões apresentam uma surdez profunda, ou seja, não escutam nada. Dentro desse contingente, estão incluídas tanto as pessoas com surdez congênita, que é quando nascem com a deficiência, quanto aquele com surdez adquirida ao longo da vida, seja por doença, acidente ou idade avançada.

De acordo com o Decreto nº 5.626, de dezembro de 2005, que regulamenta a lei nº 10.436/2002 que dispõem sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o art. 18 da lei nº 10.098/2000 caracteriza pessoa surda e/ou deficiente auditivo aquela que:

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (Brasil. Lei nº 5.626, de dezembro de 2005).

A surdez é considerada uma deficiência invisível, ou seja, não é identificável apenas com o olhar. Essa característica traz consigo algumas consequências, tanto positivas quanto negativas. Por exemplo, devido à falta de visibilidade, é comum que os pais só percebam alguma anormalidade auditiva na criança depois de alguns meses ou até anos. Esta situação foi bastante comum na história do Brasil devido a invisibilidade, a marginalização das pessoas com deficiência e a falta de estudos científicos ao longo da história, que pudessem mudar essa realidade.

Dessa maneira, nem todos tinham o mesmo destino das pessoas com deficiências visíveis, como mencionado no tópico anterior. Entretanto, devido à barreira na comunicação, era muito comum que esse grupo fosse segregado e visto como incapaz, inferior. Um dos fatores para tal, é que, por muito tempo, acreditou-se na concepção aristotélica de que “para atingir a consciência humana, tudo deveria penetrar por um dos órgãos do sentido, e a audição era considerada o canal mais importante para o aprendizado” (Duarte, et al., apud Lima; Ruckert, 2020, p.09). Acreditava-se que a fala estava estritamente ligada à estruturação do pensamento, sendo esta uma condição para a linguagem.

[..] O animal político (zôon politikón) liga-se necessariamente à faculdade humana de falar, pois sem linguagem não haveria sociedade política. [...] A natureza não faz nada em vão e, dentre os animais, o homem é o único que ela dotou de linguagem. Sem dúvida a voz (phoné) é uma indicação de prazer ou de dor, e também se encontra nos outros animais; o lógos, porém, tem por fim dizer o que é conveniente ou inconveniente e, conseqüentemente, o que é justo ou injusto” (Neves apud Silva; Campos, 2016, p.5).

Havia dois estigmas a serem superados: o primeiro era a crença de que todo surdo é mudo; e o segundo era a ideia que a deficiência auditiva era um impedimento

para aprendizagem, formação do pensamento e linguagem. Na Idade Moderna (Séc. XV-XVIII) observamos algumas mudanças significativas, como a desassociação entre o surdo e a mudez e a oposição entre os métodos educativos, a oralização na Alemanha com Samuel Heinick (1729-1790), que objetivava a fala dos surdos, e na França Charles Michel de l'Épée (1712-1789) e os sinais metódicos (Lima; Ruckert, 2020, p.11).

Antes de 1750, a maioria dos surdos não era escolarizada. As duas vertentes, oralismo e língua de sinais, espalharam-se pela Europa e expandiram-se para o mundo, incluindo o Brasil. A princípio, a escolarização utilizando a língua de sinais ganha mais adeptos no mundo e aumenta-se o número de surdos escolarizados. Foram criados centros educativos especializados que contavam com professores surdos e dados os primeiros passos para o desenvolvimento formal das línguas de sinais específicas de cada país, influenciada pela língua de sinais francesa. No Brasil e nos Estados Unidos, por exemplo, isso se fez presente.

Nesse contexto, em 1857, com apoio de Dom Pedro II e as orientações do educador surdo francês Ernest Huet, foi fundado o Instituto Imperial dos Surdos-mudos², localizado no Rio de Janeiro e que marcou um grande avanço para o Brasil, sendo a primeira instituição oficializada de educação para surdos no país. Funcionava como internato e recebia alunos surdos do sexo masculino de todo território nacional.

Com a influência da língua de sinais francesa e dos gestos/sinais que já eram utilizados no Brasil, a mescla de ambos foi o ponto de partida para o que mais tarde se oficializou como a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Entretanto, em 1880, ocorreu o Congresso Internacional de Surdo-mudez em Milão, na Itália, no qual foi estabelecido que o método oral deveria ser adotado em todas as escolas para surdos, ocorrendo também a proibição oficial da utilização da língua de sinais. Isso foi justificado sob a alegação que a língua de sinais prejudicava a capacidade de falar dos surdos.

Haviam 164 delegados no evento, sendo uma boa maioria de franceses e italianos a favor do oralismo, votou pela proibição da língua de sinais nas escolas da época. Apenas Estados Unidos e Inglaterra eram a favor do uso da língua de sinais. Os próprios educadores surdos foram proibidos de votar. Com a influência de Grahn Bell pelas criações de aparelhos auditivos, admirados e criados como uma solução para a “cura” da surdez, o Congresso finalizou com a aprovação do método oral, único e exclusivo para a educação de surdos (Strobel apud Mori; Sanderl, 2015, p.07).

No Brasil, seguindo as determinações do Congresso, passou a ser proibido o uso da língua de sinais nas escolas. Segundo Mori e Sander (2015), não era incomum casos em que os surdos tinham suas mãos amarradas para evitar a comunicação por sinais. O Instituto Nacional de Educação para Surdos (INES), passa a usar o método de oralização puro, e somente quase um século depois, tanto no Brasil, quanto no mundo, a utilização da língua de sinais nas escolas foi retomada. Somente em 2002, pela Lei nº 10.436 de 24 de abril, que a Língua Brasileira de Sinais é oficialmente reconhecida como meio legal de expressão e comunicação.

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Notoriamente, a ciência moderna, ou seja, a construção do conhecimento científico – seja ele de qual área for – caracteriza-se pela utilização de métodos para a sua produção e/ou representação do real através de uma ideia. Partindo dessa premissa, esta, trata-se de uma pesquisa básica, exploratória-descritiva e de abordagem qualitativa, pois fundamenta-se no uso de referenciais bibliográficos específicos no processo de análise e produção do discurso científico desta pesquisa.

Matos e Lerche (2001 apud Fonseca, 2002, p.31) apontam em sua obra que “a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos e páginas de web sites”. Dessa forma, no processo de produção da pesquisa teórica, os pesquisadores, necessitam de um olhar aguçado que permita uma intelecção transversal da temática abordada com níveis de significados que se relacionam dentro de um contexto da dinâmica do mundo real e do sujeito, tornando-os indissociáveis. Minayo (1995), corrobora com essa visão metodológica ao destacar que a pesquisa qualitativa,

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 1995, p.21-22).

Ou seja, a relação dinâmica e transversal dos processos e dos fenômenos na pesquisa de abordagem qualitativa nos permite um espaço mais profundo de

compreensão da temática abordada, o que demanda uma gama de informações, dados e ou fontes coletadas na sua produção.

Para o cumprimento das exigências de informações, dados e fontes – o levantamento destes – deu-se por meio da revisão bibliográfica (livros, artigos e outros), através das categorias: Educação, Educação Inclusiva, Libras, Inclusão, Ensino, entre outros, tendo adquirido a grande maioria das produções lidas a partir de acervos digitais para cada categoria mencionada, bem como, a consulta das referências de obras lidas e outros.

Por fim, o título/temática desta pesquisa advém do seguinte questionamento: A escola pública básica é inclusiva para com as pessoas com deficiência auditiva (surdez)? A partir do questionamento feito e da curiosidade epistemológica, que é indissociável desta pesquisa, objetivamos, também, refletir acerca da inserção da Libras como componente curricular obrigatório em todos os níveis da Educação Básica, como possibilidade para a construção de uma sociedade e de uma escola mais inclusivas.

3. EDUCAÇÃO, LIBRAS E INCLUSÃO: O QUE FALTA PARA A ESCOLA PÚBLICA SER INCLUSIVA?

Paulo Freire (1921-1997) compreendia a educação como um processo profundamente libertador e transformador, capaz de formar pessoas para entenderem criticamente o mundo em que vivem e a agirem de forma consciente para transformá-lo. Para o pedagogo e filósofo Dermeval Saviani, em seus extensos escritos, a educação é compreendida como um processo social e historicamente situado, tendo o objetivo de promover o desenvolvimento humano e social. Logo, por influxo desses dois grandes intelectuais brasileiros, compreendemos que a educação é um processo sistemático de desenvolvimento integral humano por meio e através dos elementos simbólicos produzidos historicamente pela humanidade de uma geração para outra, e que ocorre em diferentes contextos.

A escola – educação formal – é o contexto institucional da sociedade responsável por promover o desenvolvimento integral dos indivíduos, estimulando o pensamento crítico, a convivência e respeito à diversidade, à criatividade, à autonomia e à capacidade de resolver problemas, contribuindo para o seu crescimento pessoal e para o progresso da sociedade como um todo. Desta forma, sendo a escola núcleo detentor

de todas essas responsabilidades citadas e não citadas, o que falta – para a escola – ser inclusiva?

Para fins de clareza, antes mesmo de apontarmos qualquer barreira que dificulte que a escola seja inclusiva, é necessário compreendermos a diferença entre integração e inclusão, sendo que a integração pressupõe que a sociedade reconhece a existência das pessoas com deficiência, todavia, a estrutura social não se modifica mas, sim, as pessoas com deficiência que devem buscar integrar-se conforme a sociedade está posta. Ou seja, a integração pode ser entendida de várias formas, no contexto escolar se refere, especificamente, na inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns e agrupamentos de alunos em escolas especiais para pessoas com deficiência, as quais muitas das vezes o aluno com deficiência busca moldar-se para uma sociedade conforme está posta.

Já a inclusão, conforme compreendido pela intelectual Maria Teresa Eglér Mantoan (2003) e corroborado por vários autores, diz respeito à garantia do acesso, da permanência, da participação e da aprendizagem de todos, sem exceção. Nessa perspectiva, a escola inclusiva é aquela que se organiza para acolher todos os alunos, com e sem deficiência, partindo do pressuposto de que todos têm direito à aprendizagem, e que ela se concretiza na convivência com a diversidade. Ou seja, no processo de inclusão a estrutura social se modifica para incluir todas as pessoas que dela fazem parte, de modo que não se confunda o incluir com o integrar.

A escola de Educação Básica, como um todo, ao longo dos séculos sofreu diversas transformações, sejam elas de caráter político, organizacional, de gestão, currículo, práticas e teorias pedagógicas, modificando constantemente a maneira que percebia seus sujeitos e os formavam para o mundo. Todavia, mesmo mediante aos processos históricos vivenciados e das transformações sofridas, a escola pública – aqui em específico – ainda não é concebida como espaço totalmente inclusivo.

Nesta questão, podemos considerar as diversas problemáticas que ainda permeiam o ambiente escolar, e que impedem a escola avançar em termos de inclusão, como, por exemplo, na infraestrutura das escolas, no currículo educacional, na formação dos profissionais da educação e tantas outras problemáticas que permeiam a educação e que se caracterizam como falta no processo de tornar a escola inclusiva,

além de que, constantemente sofre influências diretas dos ideais políticos da nossa sociedade.

Assim, muita das vezes, a educação é colocada a todo momento nas mãos de sujeitos com interesses meramente pessoais, com perspectivas educacionais retrógradas e sem qualquer formação específica para tratar de uma questão tão importante para a sociedade, buscando a todo momento no processo de construção da estrutura educacional brasileira “tapar buracos”, ou seja, isso significa que cada governo incrementa na educação sua visão de mundo, sem fazer uma análise completa da estrutura, e sem considerar a diversidade do povo brasileiro; logo, exige-se uma mudança estrutural na educação que a coloque verdadeiramente como uma educação para todos, ou seja, uma educação inclusiva.

Para além desta problemática principal, que é a questão estrutural da educação no Brasil, existem as problemáticas secundárias que fazem parte desta estrutura. A exemplo da questão da formação inicial e continuada dos professores que ainda se caracterizam como insuficientes para lidar com alunos com deficiência no decorrer das suas práticas pedagógicas. “Os professores do ensino regular consideram-se incompetentes para lidar com as diferenças nas salas de aula, especialmente atender os alunos com deficiência” (Mantoan, 2003, p.13).

O mesmo ocorre, especificamente, no caso da deficiência posta neste trabalho (surdez), em que professores consideram-se incapazes de lidar com alunos surdos, seja nos aspectos de comunicação para o ensino e aprendizagem, ou até, nas orientações e adaptações das atividades propostas. A comunidade escolar, como um todo, não possui a devida formação para tratar do aluno surdo, comunicar-se com o mesmo, inserindo-o enquanto sujeito em um espaço de direito; logo, o excluem dos processos ao qual pertence e deve fazer parte.

No aspecto dos professores sentirem-se incapazes para lidar com todas as situações que envolvem receber um aluno surdo em sua classe, podemos fazer considerações acerca dos cursos de formação inicial de professores que, por meio do decreto nº 5.626, ficam obrigados a inserir a Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação. Todavia, mesmo mediante esta obrigatoriedade, fica o questionamento de como uma disciplina de poucas horas curriculares, em cursos que tentam abarcar o máximo de conhecimento possível de determinada área, capacitará o

docente para lidar com seus alunos surdos e comunicar-se com o mesmo em sala de aula?

Essa é uma questão que aflige não só os docentes, mas também os diretores e coordenadores escolares, além dos demais agentes do corpo/comunidade escolar que muitas vezes, sem formação alguma, reforçam a escola como um ambiente de exclusão, de olhares, gestos e comentários preconceituosos.

É certo, que caímos no mesmo aspecto de “tapar buracos” quando inserimos a Libras nos cursos de formação inicial, apenas para ambientar o futuro docente na pauta e deixá-lo à mercê da escolha de especializar-se nela ou não, visto que o campo da formação continuada é vasto, e de escolha dos docentes mediante os desafios que vivenciam na escola e os interesses pessoais. Entretanto, se os órgãos competentes não se responsabilizam pela devida qualidade da formação dos seus professores, visando uma escola mais inclusiva, esta continuará ignorando as problemáticas em uma eterna tentativa de tapar “sol com peneira”, ou seja, isso quer dizer que usam-se medidas ineficientes para solucionar problemáticas na estrutura.

Talvez, um dos maiores desafios para uma escola inclusiva seja, justamente, a dificuldade das escolas de se reorganizarem para a possibilidade do ensino das duas línguas, estas o português de forma oral e escrita, e a língua brasileira de sinais (Libras) para todos os alunos, sejam eles surdos ou ouvintes. Assim, Mantoan (2003, p.11) afirma que “a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos”.

Desta forma, são muitas as coisas que faltam para a escola ser uma instituição inclusiva em sua totalidade, o que nos leva a acreditar, mediante ao que foi exposto, é que essa totalidade inclusiva, talvez, não tenha um fim, mas que se configura como um processo de transformações,

se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças. Chegamos a um impasse, [...] pois, para se reformar a instituição, temos de reformar as mentes, mas não se pode reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições (Mantoan, 2003, p. 13).

Percebe-se, portanto, que são diversos os fatores que ainda tornam a escola pública um local não inclusivo para as pessoas com deficiência auditiva e outras

deficiências, visto que, nosso modelo educacional vem nos mostrando, ao longo do tempo, um certo esgotamento, um vazio acompanhado de muitas crises. Portanto, a inclusão requer uma mudança na estrutura educacional brasileira, de modo que, caso não exista uma totalidade, e/ou um fim para considerar a escola inclusiva, que essa se torne, mediante as transformações estruturais. Possivelmente, seja isso que lhe falta – uma mudança estrutural –, para que se concretize essa inclusão.

É justamente nessa perspectiva de tornar a escola mais inclusiva e propor, por meio dela, uma transformação na sociedade que nos debruçamos em refletir, propor e oportunizar a ideia de que, inserir a Libras como disciplina curricular em todos os níveis da Educação Básica tornará a escola e sociedade mais inclusivas.

4. A INSERÇÃO DA LIBRAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CAMINHO PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE E ESCOLA MAIS INCLUSIVAS

O decreto de lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, em seu Art. 1º, reconhece a Libras, e outros recursos de expressão a ela associados, como meio legal de comunicação e expressão das comunidades de pessoas surdas no Brasil. Todavia, a nossa Constituição Federal de 1988, destaca, sem rastros de dúvidas, em seu Art. 13º, a língua portuguesa como idioma oficial da República Federativa do Brasil, e não executa qualquer menção à libras, muito menos propõe sua obrigatoriedade de ensino em todos os níveis da educação básica.

Se observamos que a população brasileira gira em torno de um pouco mais que 210 milhões de habitantes, e que 5% destes correspondem a pessoas que apresentam algum grau de deficiência auditiva, quantas dessas pessoas surdas e não surdas, possivelmente, sabem se comunicar em Libras? Logo, podemos pensar que, mesmo sendo reconhecida e proposta sua difusão, a Libras ainda pode ser considerada uma língua restrita à comunidade surda, o que pode tornar a vida corriqueira da pessoa surda um verdadeiro desafio. Situações essas exemplificadas por Ricardo Westin (2019) no Agência Senado:

No ônibus, os surdos não conseguem saber do cobrador qual é a parada em que devem descer. Se o alto-falante do aeroporto anuncia troca de portão, eles correm o risco de perder o avião caso não estejam com os olhos grudados nos telões de voos. [...] Na loja, o vendedor menos paciente e esclarecido pode confundir os gestos da língua de sinais com brincadeira ou deficiência

mental e simplesmente virar as costas para os clientes surdos. [...] ONGs dedicadas aos surdos dizem que não são raros os casos em que pacientes com problemas sérios de saúde saem de consultas com uma prescrição errada de remédio, porque o médico não entendeu quais eram os sintomas (Westin, 2019, ed. 673).

Mesmo que os avanços conquistados sejam significativos, existem inúmeras situações que podemos exemplificar a falta de imersão social, de exclusão da pessoa surda no cotidiano. Ou seja, a exclusão comunicacional vem acarretada de diversos cerceamentos de direitos básicos a todo cidadão.

O supracitado decreto nº 5.626, em seu art. 3º já destaca a necessidade da inserção da Libras como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores. Além disso, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI), incumbe o Poder Público de ofertar educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas. Todavia, a reflexão proposta nesta pesquisa é que se crie as condições para que a Libras seja ofertada nos currículos da educação básica para todos os alunos surdos e não surdos.

Sabemos que, nossa sociedade é construída sob aspectos orais nas relações, o que destaca a importância que a escola tem ao receber o papel de ser um dos principais agentes transformadores da sociedade. Por isso, é necessário que esta, primeiro, transforme as pessoas que dela irão fazer, fazem ou fizeram parte. Ao pensarmos em transformações e possibilidades para superar a barreira linguística, acreditamos que o ideal seria a aprendizagem da Libras para toda a população.

Concomitante, podemos vislumbrar a possibilidade da Libras ser inserida como componente curricular (disciplina obrigatória) em toda educação básica, assim como a Língua Inglesa, que se trata de uma língua estrangeira e que exerce prioridade nos currículos escolares, ao estar presente como disciplina obrigatória, e a Libras, língua reconhecida da comunidade surda do Brasil, não está presente nesses mesmos currículos escolares da Educação Básica. Como difundi-la e criar uma sociedade inclusiva, se esta não é priorizada nos espaços de formação de cidadãos (escolas)?

Assim, ainda nesta perspectiva de inserir a Libras na Educação Básica como obrigatória, esta, para os ouvintes, poderia ser a segunda ou terceira língua, seguindo o exemplo dos Childs of deaf Adults (CODA), que são ouvintes, filhos de pais surdos, que

tanto dominam a língua de sinais quanto a língua oral desde a infância, sem nenhum prejuízo em ambas. Isso aumentaria significativamente o número de pessoas que conhecem e dominam a Língua Brasileira de Sinais, promovendo ao longo dos anos uma maior imersão social da comunidade surda e uma efetiva construção de uma sociedade e escola mais inclusivas.

A escola, para além do ensino formal, é também um espaço de interação. Por ser composto majoritariamente por ouvintes que não dominam a língua de sinais, o aluno surdo, mesmo com o intérprete como intermediador, pode sentir-se em uma falsa inclusão, já que ainda encontra dificuldades nas interações entre colegas e professores.

A descrita situação pode ocorrer devido a falsa ideia de o intérprete ser aquele agente da inclusão, responsável por fazer da pessoa surda alguém que é incluído verdadeiramente nos espaços sociais, aqui no caso, nos espaços educacionais. Sabe-se que, os intérpretes exerceram, ao longo dos anos, um importante papel no que tange a inclusão de pessoas surdas. Todavia, o profissional intérprete pode ser destacado como uma das tecnologias assistivas para a pessoa surda, considerando que tecnologia é conjunto de técnicas, conhecimentos, métodos e dispositivos utilizados pelo ser humano para executar tarefas, resolver problemas, satisfazer necessidades e melhorar a qualidade de vida das pessoas.

Logo, é assistiva porque refere-se a todos esses processos voltados para a melhora da qualidade de vida da pessoa com deficiência, objetivando permitir que essas pessoas realizem atividades cotidianas, participem de diferentes ambientes e tenham maior autonomia e independência. Portanto, o intérprete pode ser considerado uma tecnologia assistiva que promove, até certo ponto, uma inclusão, visto que se pode criar um processo de dependência da pessoa surda e da pessoa ouvinte no intérprete, colocando-os em uma falsa sensação de inclusão.

Posto a reflexão, a possibilidade de inserção da Libras na educação básica requer uma amplitude de discussões e estratégias de inclusão, visando transformar a estrutura escolar para se construir uma sociedade e escola mais inclusivas.

Desse modo, no percurso para a inserção da Libras como disciplina obrigatória da Educação Básica, sugere-se, em resumo, que integralize a Libras em todas as áreas curriculares da escola, produzam-se materiais didáticos específicos, proponham-se programas de formação continuada em Libras na Educação Básica, formação de

professores bilíngue (Libras e português), recursos financeiros, estruturais e humanos qualificados, participação da comunidade surda na Educação Básica e avaliações que possibilitem perceber os avanços conquistados. Isto posto, considera-se que a Libras pode redimensionar as relações entre estudantes surdos e ouvintes na escola e fora dela, mediante os mais diversos espaços sociais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este ano, comemoramos vinte e dois anos da Lei 10.436, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão no país. Desde então, surgiram diversas leis que garantiram à comunidade surda direitos e o fortalecimento da sua identidade. A inclusão da Libras em alguns cursos de graduação e a oferta do mesmo para o público em geral, por parte de Instituições públicas, demonstram a tentativa de superar a barreira linguística entre surdos e ouvintes. No entanto, apesar dos progressos, a barreira linguística persiste, o que dificulta a comunidade surda uma integração social plena, uma vez que, por vezes, eles se sentem estrangeiros no próprio país.

A educação é um direito de todos os cidadãos brasileiros, garantido pela Constituição Federal. Entretanto, não basta a garantia do acesso ao meio escolar, é preciso levar em conta as especificidades de cada público para que ocorra, de fato, desenvolvimento pleno do indivíduo. Incluir, portanto, “não significa somente matricular os alunos com necessidades educacionais especiais, mas significa oferecer ao professor e à escola o suporte necessário para sua ação pedagógica” (Penha; Silva; Carvalho, 2014, p. 735). O reconhecimento da Libras como a primeira língua do surdo e o português escrito como língua secundária foi um importante passo para uma educação mais inclusiva.

A fim de responder a questão que norteou esse artigo, “a escola pública básica é inclusiva para com as pessoas com deficiência auditiva (surdez)?”, concluímos que, na situação atual, a escola regular, mesmo com a presença de intérpretes, não proporciona uma inclusão plena do aluno surdo, tanto em termos de aprendizagem quanto de interações. Com a promulgação da Lei nº 14.191, de 2021, que estabelece as escolas bilíngues para surdos como modalidade independente, que conta com professores bilíngues e surdos, assim como alunos surdos e ouvintes, vislumbra-se a possibilidade de ampliar escolas que adotam esse modelo, aproximando-se de uma educação mais

inclusiva para os surdos. Vale ressaltar que há projetos de lei que visam a inclusão da Libras no currículo da educação básica, entretanto, ainda aguardam aprovação.

A barreira linguística representa um desafio significativo pela plena integração dos surdos na sociedade. Apesar da garantia de direito à formação profissional e ao ingresso no mercado de trabalho, muitos surdos ainda dependem do intérprete para mediar sua comunicação, o que acaba por limitar as suas oportunidades. Essa dependência pode dificultar a participação em diversas atividades e interações sociais, o que torna a inclusão plena uma meta a ser alcançada. Assim, objetivando alcançar essa meta, propomos a reflexão e acreditamos que inserir a Libras como disciplina curricular obrigatória na Educação Básica transformará a escola e sociedade para um ideal de inclusão plena da pessoa surda.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Raquel; METOS, Mena Paula; COSTA, Maria Emília. Um olhar sobre o corpo: o corpo ontem e hoje. *Psicologia e Sociedade*, v. 23, n. 1, p. 24-34. 2011.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 18 de fev. 2024.

BRASIL. Decreto nº 10.436, de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 18 de fev. 2024.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 22 de fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 27 de fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.191 de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm>. Acesso em: 02 de março 2024.

FONSECA, João José Saraiva. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

- GRANDRA, Alana. OMS estima 2,5 bilhões de pessoas com problemas auditivos em 2050. Agência Brasil. 02 de abril de 2021. Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-03/oms-estima-25-bilhoes-de-pessoas-com-problemas-auditivos-em-2050#:~:text=Estudo%20feito%20em%20conjunto%20em,homens%20e%2046%25%20de%20mulheres>>. Acesso em: 18 de fev. de 2024.
- LIMA, Carlos Roberto de Oliveira; RÜCKERT, Fabiano Quadros. A ve(o)z do povo surdo: do historicismo à história cultural. Revista Primeira Escrita, Aquidauana, v. 7, n. 1, p. 7-19, 2020.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?. 1.ed. São Paulo: Moderna, 2003.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis: Vozes, 1995.
- MORI, Nerli Nonato Ribeiro.; SANDER, Ricardo Ernani. História da Educação dos Surdos no Brasil. Seminário de Pesquisa do PPE. Universidade Estadual de Maringá, 02 a 04 de dezembro de 2015. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/52642427-Historia-da-educacao-dos-surdos-no-brasil.html>>. Acesso em: 18 de Fev. de 2024.
- PENHA, Lucimara Destéfani de Souza; SILVA, Luciene Destéfani de Souza; CARVALHO, Carla Maria Nogueira de. A inclusão do aluno com surdez na instituição escolar. Revista da Universidade Vale do Rio Verde, Três Corações, v. 12, n. 1, p. 730-738, 2014.
- PEREIRA, Jaqueline Andrade; SARAIVA, Joseana Maria. Trajetória histórico social da população deficiente: da exclusão à inclusão social. SER Social, [S. l.], v. 19, n. 40, p. 168–185, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/14677>. Acesso em: 18 fev. 2024.
- SILVA, Edvaldo Feliciano da; CAMPOS, Marineide Furtado. O Percurso dos surdos na história e a necessidade da Libras para a inclusão dos sujeitos na escola. In: Encontro Internacional de Jovens Investigadores - JOINBR. Anais eletrônicos. Campina Grande, v.1, n. 1. 2018. Disponível em <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/join/2017/TRABALHO_EV081_MD1_SA144_ID1281_12092017192714.pdf>. Acesso em: 18 de fev. de 2024.
- WESTIN, Ricardo. Baixo alcance da língua de sinais leva surdos ao isolamento. Agência Senado, 2019. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/especial-cidadania/baixo-alcance-da-lingua-de-sinais-leva-surdos-ao-isolamento>>. Acesso em: 26 de fev. 2024.

CAPÍTULO IX

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION IN CHILDHOOD EDUCATION

DOI: 10.51859/ampla.ele4216-9

Renata Pantaleão Ubugata ¹

¹ Graduanda do curso de Licenciatura em Educação Especial. Instituto Pedagógico de Minas Gerais – IPEMIG

RESUMO

No Brasil a Educação é um direito de todos e dever do Estado com objetivo de preparar os estudantes para a vida em sociedade. A modalidade da Educação Especial visa um atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência, atendimento este que é garantido por lei desde a primeira etapa da Educação Básica: a Educação Infantil. Como a primeira infância é a fase em que o desenvolvimento cerebral é mais acentuado, é importante que os bebês e crianças ingressem na Educação Infantil o quanto antes visando seu pleno desenvolvimento. E para prestar um atendimento realmente inclusivo a estes bebês e crianças é de fundamental importância a formação continuada para qualificação docente.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Infantil. Formação Continuada.

ABSTRACT

In Brazil, Education is a right for everyone and a duty of the State with the aim of preparing students for life in society. The Special Education modality aims to provide specialized educational assistance for people with disabilities, a service that is guaranteed by law from the first stage of Basic Education: Early Childhood Education. As early childhood is the phase in which brain development is most pronounced, it is important that babies and children enter Early Childhood Education as soon as possible, aiming for their full development. And to provide truly inclusive care for these babies and children, continued training for teacher qualifications is of fundamental importance.

Keywords: Special education. Child education. Continuing Training.

1. INTRODUÇÃO

A Educação é um direito de todos, garantido por lei pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/96), tendo como objetivo o pleno desenvolvimento humano para a participação em sociedade, exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

A Educação Básica no Brasil é dividida em três etapas: a Educação Infantil que atende bebês e crianças de 0 a 3 anos nos CEIs, e de 4 a 6 anos nos EMEIs; o Ensino Fundamental atendendo a faixa etária dos 6 aos 14 anos; e o Ensino Médio, última etapa da educação básica, atendendo a faixa etária dos 15 aos 17 anos.

Em todas as etapas da Educação Básica o objetivo é desenvolver os estudantes em todos os aspectos: físico, social, emocional e cognitivo, e todos têm potencial para aprender e se desenvolver, cada um a seu tempo, com suas particularidades e especificidades e/ou com algum transtorno ou deficiência.

De acordo com o Censo da Educação Básica da Base de Dados de Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2020 o total de alunos matriculados em todo o estado de São Paulo foi de 9.958.883, deste total 210.409 possuíam algum tipo de deficiência. Refinando um pouco mais a pesquisa chegou-se ao número de 21.167 bebês e/ou crianças com alguma deficiência, matriculados na Educação Infantil.

Embora a Educação Inclusiva venha se consolidando nas últimas décadas, ainda existe muita insegurança quanto ao atendimento de crianças com deficiência na Educação Infantil, tanto por parte das famílias quanto das escolas, isso se dá especialmente por conta dos mitos, estereótipos e barreiras atitudinais construídas pela sociedade, conforme documento do MEC Saberes e Práticas da Inclusão - Dificuldades de Comunicação e Sinalização Deficiência Visual (2006, p. 11):

Esse conceito de deficiência como incapacidade e desvantagem, historicamente construído, é que manteve as crianças com deficiência visual em escolas especiais ou as tem conservado em atendimento segregado em salas de recursos até que estejam prontas para a integração escolar.

Tendo em vista que é na primeira infância a fase em que ocorre o maior número de conexões neurais, ou seja, é o período em que o cérebro mais aprende e se desenvolve, é importante que bebês e crianças com deficiência frequentem

regularmente a escola desde a Educação Infantil, otimizando seu processo de desenvolvimento e proporcionando a socialização com seus pares.

Para que o atendimento aos bebês e crianças com deficiência seja realizado de forma realmente inclusiva, é necessário que os educadores estejam qualificados para compreender as singularidades e potencialidades de cada uma e a partir daí, trabalhar com base em propostas que resultarão no desenvolvimentos de todos. Essa qualificação dar-se-á especialmente, mas não exclusivamente, pela formação continuada dos educadores que atuarão com bebês e crianças com deficiência, formação e/ou especialização que auxiliará na ampliação de seu repertório e melhoria de sua prática docente.

O documento Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007, p. 11) aponta os principais pontos da formação do pedagogo que irá atuar, entre outras áreas, na Educação Especial:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial.

A Metodologia de Pesquisa adotada para o presente trabalho foi a pesquisa documental, caracterizada pela análise a documentos oficiais (Legislações, Decretos, entre outros), além de análise de produções acadêmicas (artigos, teses e monografias) para ampliação do referencial teórico.

Tal metodologia foi escolhida para atender aos objetivos do presente trabalho de pesquisa, cuja problematização visa conscientizar a sociedade e os profissionais da área da educação quanto a importância do ingresso de bebês e crianças com deficiência na educação infantil e a importância da formação continuada dos educadores para um atendimento qualificado aos estudantes com deficiência.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. ATENDIMENTO DE BEBÊS E CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com a Constituição Federal, o acesso à Educação Básica é gratuita e obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade, ou seja, é obrigatória a partir da segunda etapa da Educação Infantil, com atendimento nas EMEIs. Entretanto, embora não seja obrigatório, é dever do Estado garantir o atendimento de bebês e crianças desde a primeira etapa da Educação Infantil, em que o atendimento é realizado nos CEIs (faixa etária de 0 a 3 anos).

Algumas décadas atrás, os CEIs eram conhecidos como creches e eram de responsabilidade e administração da Secretaria de Assistência Social. O objetivo principal era cuidar dos bebês e crianças nos aspectos de saúde e alimentação, não sendo trabalhadas outras áreas do desenvolvimento. De certo modo, as creches eram um local seguro em que as famílias deixavam suas crianças durante o dia para que pudessem trabalhar.

Com as mudanças na legislação, as creches passaram a ser de responsabilidade da Secretaria de Educação, os bebês e crianças passaram a serem vistos como cidadãos de direito, produtores de cultura, passou-se a trabalhar o cuidar e o educar de forma indissociável, levando em conta o desenvolvimento pleno dos bebês e crianças desde a mais tenra idade.

Além de ser um direito da Família, o atendimento aos bebês e crianças com deficiência na Educação Infantil, desde os primeiros anos de vida, é um dever do Estado garantido pela LDB (Lei nº 9394/96):

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

De acordo com Crespi, Noro e Nóbile (2020 p.5) pesquisas no campo da Neurociência demonstraram que “No decorrer da Primeira Infância observa-se o progressivo amadurecimento de diferentes regiões cerebrais, fator que permite a aquisição e a construção de novas habilidades cada vez mais especializadas.”. O desenvolvimento do cérebro é mais acentuado na primeira infância, por conta das conexões neurais, dessa forma o cérebro se desenvolve, armazena informações e aprende, por isso a inserção do bebê ou criança com deficiência na Educação Infantil é importante pois contribuirá para seu desenvolvimento cognitivo, motor e para sua

socialização. Para os autores do trabalho Obras Completas: Tomo Cinco - Fundamentos da Defectologia, esse desenvolvimento é possível:

Essas concepções fundamentais de Vigotski levaram-no a postular que a educação de crianças com deficiência não se diferencia da educação das crianças normais; que os primeiros podem assimilar os conhecimentos e desenvolver habilidades de maneira semelhante à de seus contemporâneos.

2.1. EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Embora a Educação Especial e a Educação Inclusiva se complementam em certos aspectos, existem algumas diferenças entre elas. A educação especial faz parte da educação inclusiva. E a educação só é inclusiva levando em consideração as particularidades da educação especial. Apesar de suas singularidades ambas caminham juntas e tem o objetivo em comum: o desenvolvimento pleno de todos e uma sociedade mais ética, justa e humana.

A educação especial refere-se ao atendimento educacional para pessoas com deficiência ou necessidades especiais. De acordo com o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007, p. 10):

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação do estudante, considerando suas necessidades específicas.

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015, Art. 3º - Inciso IV), há seis tipos de barreiras que podem estar relacionadas à vida das pessoas com deficiência: as barreiras urbanísticas, existentes em vias e espaços de uso coletivo; as arquitetônicas, encontradas em edifícios; aquelas presentes nos meios de transportes; as de comunicação e informação; as atitudinais, que dizem respeito a atitudes e comportamentos; e as barreiras que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias. Ainda de acordo com a referida lei, barreira é definida como:

Qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros.

A fim de superar essas barreiras e, visando o desenvolvimento pleno dos bebês e crianças com deficiência, é incentivado que o ingresso destes na Educação Básica ocorra o mais breve possível. Conforme documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007,p. 10), o atendimento educacional especializado inicia-se na educação infantil:

O acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança.

Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social.

A educação inclusiva refere-se ao atendimento educacional de e para todos, contemplando os estudantes com e sem deficiência (física e intelectual) pessoas com dificuldade de aprendizagem (dislexia, discalculia, entre outros), pessoas com algum tipo de transtorno (TDA/H, TOD, TEA, entre outros), a população indígena, a população migrante, ou seja todos, sem exceção, discriminação ou preconceitos.

A Educação Inclusiva também é trabalhada na Educação Infantil, conforme documento Currículo da Cidade Educação Infantil (2019, p. 32):

A inclusão é um conceito muito utilizado no campo educacional. Acredita-se que a escola, ao ser inclusiva, pode desempenhar um importante papel na luta contra a exclusão social e racial. Uma sociedade desigual produz exclusões. Nesse sentido, a UE como instituição social, apesar de seus limites, possui certa autonomia e pode contribuir para reduzir as discriminações e os preconceitos relacionados às diferenças biopsicossociais, culturais, etárias, econômicas, étnico-raciais, de gênero, linguísticas, religiosas, entre outros.

A Educação de forma geral, além de ser um direito de todos e dever do Estado é um processo social que, segundo o Currículo da Cidade Educação Infantil “assegura a coesão e a equidade social, a solidariedade e, num movimento complementar, o desenvolvimento pessoal de todos e de cada um.”.

2.2. FORMAÇÃO CONTINUADA PARA QUALIFICAÇÃO DOCENTE

A formação inicial em Pedagogia garante ao docente qualificação para atuar diretamente na Educação Básica, nas etapas da Educação Infantil e nos Anos Iniciais do

Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano), além de poder atuar em outras áreas como Pedagogia Clínica, Pedagogia Hospitalar, Pedagogia Institucional e Pedagogia Social.

O pedagogo deve ter conhecimento de cada etapa do desenvolvimento humano e respeitar o tempo de cada um, pois, cada criança é única e tem seu próprio tempo para se desenvolver, amadurecer e aprender. Uma das principais atuações do pedagogo é criar oportunidades para o aprendizado de seus estudantes, para tanto deve-se pensar no planejamento, ritmo e flexibilidade inerente a ação pedagógica.

Para que o atendimento educacional especializado funcione efetivamente, o planejamento e elaboração das atividades a serem realizadas, precisam ser pensadas e propostas visando o desenvolvimento integral do estudante, tudo isso levando em conta as limitações (temporárias ou permanentes) dos alunos. Por essa razão, a formação inicial dará a base, mas não conseguirá prover ao pedagogo o portfólio necessário para uma prática docente qualificada. Esta qualificação é uma exigência do Estado para que o docente atue no atendimento especializado conforme a LDB (Lei Nº 9.394/96):

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

Uma importante premissa aos profissionais da educação é a formação continuada, formação esta que ampliará o repertório de práticas docentes e qualificará o pedagogo nas especificidades dos bebês e crianças com deficiência ou necessidade especiais.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mais do que um direito de todos e um dever do estado, a Educação é um bem social. É por meio da Educação que o ser humano se desenvolve no decorrer da vida, adquirir conhecimentos que irão prepará-lo para a vida em sociedade.

A sociedade está se tornando cada vez mais inclusiva nas questões de diversidade. Atualmente as pessoas com deficiência estão participando mais ativamente na sociedade como cidadãos de direito, diferente de algumas décadas atrás quando eram segregados ou excluídos. Aos poucos os mitos e preconceitos acerca da incapacidade das pessoas com deficiência estão sendo desconstruídos.

Graças às mudanças nas legislações, hoje as pessoas com deficiências têm direitos garantidos em todas as áreas, inclusive na área da Educação, em que o atendimento educacional especializado é fornecido pelo Estados aos bebês e crianças desde os primeiros anos de vida.

Para garantir que o atendimento de bebês e crianças com deficiência, seja verdadeiramente inclusivo desde a Educação Infantil, é necessária a formação continuada dos docentes, especialização que dará subsídios para adequação, planejamento e execução das atividades, visando o desenvolvimento dos pequenos levando em conta as particularidades de cada um, resultando no aprendizado de todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm, Acesso em: 10 Junho 2023.

BRASIL. Lei no 9.394/1996, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm, ; acesso em 10 Junho 2023.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; acesso em 10 Junho 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Educação Infantil: Saberes e Práticas da Inclusão: Dificuldades de Comunicação Sinalização: Deficiência Visual.

Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade : Educação Infantil. – São Paulo : SME / COPED, 2019.

SÃO PAULO, Base de Dados dos Direitos das Pessoas com Deficiência. Disponível em: <https://basededadosdeficiencia.sp.gov.br/dadosCensoEducacaoBasicoAluno2020.php>>. Acesso em: 11 jun. 2023, 19:08:30.

CRESPI, L.; NORO, D.; NÓBILE, M. F. Neurodesenvolvimento na Primeira Infância: aspectos significativos para o atendimento escolar na Educação Infantil. Uberlândia: Ensino em Revista, 2020.

VIGOTSKI, L. S. Obras Completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia. / Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). — Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.

CAPÍTULO X

EXCLUSÃO ESTRUTURAL, DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO STRUCTURAL EXCLUSION, DIVERSITY AND EDUCATION

DOI: 10.51859/ampla.ele4216-10

Charles Klemz ¹

¹ Doutor em Teologia. Professor no PPG da Faculdades EST.

RESUMO

O tema do artigo é a exclusão estrutural presente na sociedade brasileira. A diversidade é uma característica da sociedade brasileira, porém, a sua visibilidade é ignorada e invisibilizada pelas estruturas. Diante disso, a partir de pesquisa bibliográfica (com base na coleção “Feminismos Plurais”), o objetivo é refletir acerca da exclusão estrutural, conceituando e contextualizando na contemporaneidade. Constata-se que a diversidade não faz parte da estrutura e é excluída porque não é economicamente “útil”, esteticamente “bela”, ideologicamente “correta”, e assim por diante. Defende-se que, a partir da educação justa e equitativa é possível naturalizar a diversidade e romper com a exclusão da mesma.

Palavras-chave: Exclusão estrutural. Educação. Diversidade.

ABSTRACT

The theme of the article is the structural exclusion present in Brazilian society. Diversity is a characteristic of Brazilian society, however, its visibility is ignored and made invisible by structures. Given this, based on bibliographical research (based on the collection “Feminismos Plurais”), the objective is to reflect on structural exclusion, conceptualizing and contextualizing it in contemporary times. It turns out that diversity is not part of the structure and is excluded because it is not economically “useful”, aesthetically “beautiful”, ideologically “correct”, and so on. It is argued that, through fair and equitable education, it is possible to naturalize diversity and break with its exclusion.

Keywords: Structural exclusion. Education. Diversity.

1. INTRODUÇÃO

A exclusão das pessoas em função de alguma particularidade que foge ao normatizado pela sociedade está dentro daquilo que se chama exclusão estrutural. Há uma estrutura padronizada que determina comportamentos, consumo, ideais de beleza e de vida em geral. Assim, a pessoa que não se “encaixa” nos padrões sociais, culturais, econômicos e, também, ideológicos, acaba sendo excluída.

A motivação para este termo se dá a partir do conceito de racismo estrutural, uma das formas da exclusão. A sociedade está diante de uma exclusão que envolve, além do racismo, questões de religião, etnia, gênero, deficiência física, déficit de aprendizagem, e assim por diante. O que mais incomoda é o contraditório: como uma sociedade caracterizada pela diversidade pode não estar espelhada nas estruturas? Por que as estruturas excluem? Parte-se da hipótese de que essa diversidade não faz parte da estrutura e é excluída porque não é economicamente “útil”, esteticamente “bela”, ideologicamente “correta”, e assim por diante.

O artigo desenvolve o conceito de exclusão estrutural enquanto resultado da naturalização de padrões excludentes, que excluem a diversidade. Enfatiza-se a necessidade de uma educação a partir da realidade da diversidade para reagir à estrutura excludente; para isso, não se trata de defender uma educação igual, mas equitativa, a partir do lugar e contexto de cada pessoa ou grupo. A base deste artigo são pesquisas realizadas pelo autor no programa de pós-graduação da Faculdades EST (Klemz, 2023a; Klemz, 2023b).

2. EXCLUSÃO ESTRUTURAL

O termo “exclusão estrutural” está geralmente alinhado a uma determinada causa. José Antônio Melo Bisneto menciona exclusão estrutural em relação à adolescentes na periferia, sem a assistência do Estado enquanto garantidor de direitos, deixando à mercê da sorte (Melo Neto, 2019). João Paulo Malerba estende à toda a comunidade da periferia, das pessoas de todas as gerações que são ignoradas pelo Estado e pela sociedade em geral. Para isso, menciona a luta pela implantação de uma rádio comunitária como forma de luta contra a exclusão estrutural (Malerba, 2011). Silvana Marinho utiliza o termo para questões de gênero, especificamente às mulheres trans e à violência sofrida por elas, que denomina como violência transfóbica (Marinho,

2020). Também o autismo é inserido neste contexto de exclusão estrutural, conforme Leda Mariza Fischer Bernardino (2006). Noble e Roberts percorrem o caminho da exclusão a partir do que chamam de elites tecnológicas digitais, os mitos da meritocracia e da façanha intelectual, tidos como “[...] marcadores de raça e gênero por uma supremacia branca masculina que consolida recursos de forma desproporcional em relação a pessoas não brancas, principalmente negros, latinos e indígenas.” (Noble; Roberts, 2020, p. 36). Em estudo realizado sobre a diversidade do contexto organizacional, as autoras verificaram que a gestão da diversidade é até abordada, mas de forma a homogeneizar as diferenças, ou seja, classificar como se as diferenças fossem todas iguais, ou tratam das dimensões da diversidade de modo isolado umas das outras. Quando, na verdade, a diversidade dentro das organizações reflete os diferentes grupos que fazem parte da sociedade, mas agora em um ambiente específico, o do trabalho, no qual buscam a participação nos processos decisórios e o senso de pertencimento (Fraga, 2021, p. 17). Assim é possível listar uma série de estudos que utilizam o termo sempre para uma determinada situação de exclusão.

A definição de exclusão de Maria Izabel Sanches Costa e Aurea Maria Ianni abarca a essa diversidade e à estrutura social normatizada. Segundo as autoras, a exclusão pode e deve ser entendida como um processo multidimensional que segrega e inferioriza um indivíduo ou grupo dentro de sua comunidade e território. Sua base de segregação está enraizada nos valores predominantes da sociedade. Definem a exclusão social como um processo de vulnerabilidade composto por três dimensões: precarização do trabalho, precarização das relações sociais primárias e estigmatização (Costa; Ianni, 2018, p. 166).

A utilização da expressão “exclusão estrutural” para esta pesquisa busca suporte a partir da pesquisa realizada sobre o racismo, um dos fatores de exclusão na sociedade contemporânea mundial. É utilizada a nomenclatura de “racismo estrutural” para evidenciar que se trata de uma realidade já estruturada na sociedade, como um elemento integrante da organização econômica e política da sociedade, conforme defende Sílvio Almeida: “[...] o racismo é a manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade.” (Almeida, 2019, p. 16). Desta forma, utilizar Sílvio Almeida e a sua concepção de racismo estrutural para defender a exclusão estrutural significa contemplar as premissas do racismo estrutural para as pessoas e grupos excluídos em geral.

Especificamente para a questão racial, Almeida destaca que o racismo é sempre estrutural, integrante da organização econômica e política da sociedade, uma “[...] manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade.” (Almeida, 2019, p. 16). Compreende-se que o racismo é algo já intrínseco, parte da estrutura. Assim é, também, para as pessoas com deficiência, para as questões de gênero e todas aquelas que não correspondem às demandas da sociedade capitalista e da aparência.

Com a modernidade, o individualismo toma lugar do coletivo. Almeida explica que o ser humano, com o iluminismo, é colocado como objeto principal, enquanto pessoa que pensa e que trabalha, diferente do ser selvagem. Com o pretexto de inserir este sujeito selvagem na modernidade e ser civilizado e inscrito na modernidade, defendeu-se projetos colonialistas. (Almeida, 2019, p. 18-20). Costa e Ianni, a esse respeito, mencionam que a noção de indivíduo é histórica, mas com os significados diferentes dos atribuídos atualmente, e que remonta ao Iluminismo e à ideia da libertação pela razão (Costa; Ianni, 2018, p. 177). Explicam as autoras que, até o fim da Idade Média, as pessoas estavam submissas à coletividade, às tradições e aos costumes, e a uma função previamente determinado pelo nascimento. A identidade das pessoas era definida e fixa, cuja vida era organizada por instituições rígidas e coletivas. Porém, com o advento da modernidade, emergiu a noção de indivíduo e sua prevalência sobre a noção do coletivo. Isso significa que a ênfase iluminista no homem autônomo e racional trouxe mudanças fundamentais no entendimento do indivíduo e de sua relação com a tradição, a obediência e a sociedade (Costa; Ianni, 2018, p. 181).

Na sociedade contemporânea, o individualismo diferencia-se daquele da sociedade moderna porque não está mais submisso às imposições e ordenamentos dos organismos ou instituições sociais. “A valorização da noção de igualdade cedeu lugar à diferenciação, à liberdade de construção da identidade e à sobreposição do individual sobre o coletivo.” (Costa; Ianni, 2018, p. 352). Porém, a sociedade contemporânea cria novas formas de engessamento e padronização das pessoas a partir do consumo, impactando nas relações entre a sociedade e o Estado (Costa; Ianni, 2018, p. 352), levando a uma estigmatização de individualidades e preconceitos em relação a minorias ou grupos que não atendem ao padrão estabelecido por esse consumo.

Igualmente, quando Almeida diferencia discriminação, preconceito e racismo é possível buscar elementos para a exclusão mais ampla, das pessoas colocadas à margem por características específicas: assim como o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, seja de forma consciente ou inconsciente (Almeida, 2019, p. 24), pessoas da chamada diversidade são discriminadas a partir de estereótipos criados para uma sociedade tida como ideal, a partir da imagem e das aparências e, evidentemente, daquelas que são “úteis” na produção. Aliás, Aírton Krenak bem lembra que quando a pessoa para de produzir, passa a ser uma despesa (Krenak, 2020). Pode-se acrescentar que todas as pessoas excluídas passam a ser consideradas, de certa forma, despesas.

E isto leva à estratificação social. Assim como o racismo institucional, aquele que “é [...] tratado como o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça” (Almeida, 2019, p. 27), também a exclusão da diversidade mais ampla é resultado do funcionamento das instituições, que enaltece a estética do belo e os resultados produtivos. Almeida destaca que as instituições são aquelas que orientam, rotinizam e coordenam comportamentos que conduzem a ação social, levando à relativa estabilidade aos sistemas sociais. As instituições normalizam os conflitos para orientar as pessoas. Com tais regras de normatização, as pessoas se tornam sujeitos e são homogeneizadas. Porém, tal homogeneização ocorre através da hegemonia do grupo dominante nas instituições. No caso do racismo, “[...] as instituições são racistas porque a sociedade é racista.” (ALMEIDA, 2019, p. 35). Novamente, considerando a diversidade excluída de forma mais ampla, a sociedade é excludente.

Por isso, assim como o racismo é da ordem social, não criado pela instituição, mas que o reproduz, a exclusão da diversidade também é social, ou seja, está na estrutura da sociedade, um “[...] modo normal com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional.” (ALMEIDA, 2019, p. 37). Assim, mesmo combatendo o ato racista individual ou institucional, é necessário compreender que se trata de um reflexo da estrutura da sociedade que leva a estes atos e, portanto, que necessita de uma mudança mais ampla nesta sociedade, problematizando os processos políticos e históricos (ALMEIDA, 2019, p. 37).

A partir das concepções de Almeida acerca do racismo, é possível especular que as mesmas premissas que definem o racismo estrutural, definem a exclusão de diversas minorias, ou seja, das pessoas que não estão no padrão ou em conformidade com a estrutura da sociedade, ou melhor, das pessoas excluídas, as que não se “encaixam” no padrão estético imagético da sociedade do espetáculo. De acordo com Djamila Ribeiro, “É preciso ressaltar que mulheres e homens negros não são as únicas vítimas de opressão estrutural: muitos outros grupos sociais oprimidos compartilham experiências de discriminação em alguma medida comparáveis.” (Ribeiro, 2019b, p. 7).

Ao se defender mudanças estruturais da sociedade, o que se observa é justamente o contrário com a ascensão da sociedade do espetáculo. Isto significa que o processo histórico de categorização e classificação permanece em constante evolução, com novas roupagens. As pessoas são moldadas inconscientemente por essa sociedade, por uma ideologia que molda o inconsciente. No caso do racismo, e que se toma como premissa para as pessoas excluídas em geral, pode-se aferir, a partir de Almeida, que a ação das pessoas ocorre em um contexto de sociabilidade com uma constituição historicamente inconsciente. Em outras palavras, a vida cultural e política na qual os indivíduos se reconhecem como sujeitos autoconscientes e onde formam seus afetos é moldada por padrões de clivagem racial enraizados no imaginário e nas práticas sociais cotidianas. Assim, a vida “normal”, os afetos e as “verdades” são inevitavelmente permeados pelo racismo, que não necessita de uma ação consciente para existir (ALMEIDA, 2019, p. 46).

Assim como o racismo acaba sendo uma consequência das construções sociais, as pessoas excluídas em geral assim são também por tais construções excluídas. Houve uma naturalização da “categoria racial branca”, construída no ponto de encontro entre o direito e os regimes de extorsão da força de trabalho (ALMEIDA, 2019, p. 55), e que teve a valorização das suas características físicas e tida como padrão de beleza. Novamente se chega às categorizações e classificações das pessoas individualmente e dos grupos. “A superação do racismo passa pela reflexão sobre formas de sociabilidade [...]” (ALMEIDA, 2019, p. 152).

Parafraseando Almeida, a superação da exclusão estrutural passa pela reflexão sobre formas de sociabilidade, ou seja, da convivência da diversidade, ou ainda, da liberdade a que tem direito essa diversidade. Sidnei Nogueira, a partir da negação da

religiosidade e da cultura das “outras pessoas”, denuncia a falta de liberdade da diversidade. “Perseguições, nesse contexto, podem referir-se a julgamentos parciais, prisões ilegais, espancamentos, torturas, execuções sumárias, negação dos direitos e da liberdade civil.” (Nogueira, 2020, p. 28).

No caso específico da perseguição religiosa, Nogueira destaca que as funções hermenêuticas desempenhadas pelas instituições religiosas, ao revelarem a sua verdade, considerada por seus seguidores como uma verdade universal, acaba por ser vista como uma afronta à verdade de uma maioria que é aquela inserida na sociedade estruturada (Nogueira, 2020, p. 30-40).

Djamila Ribeiro, em “Lugar de fala”, segue a mesma linha quando aborda o lugar da fala (Ribeiro, 2019a). Menciona que as mulheres não são pensadas a partir de si, mas em comparação aos homens. Assim, as pessoas que não pertencem ao mesmo lugar são os as outras. Essa perspectiva vai ao encontro da proposta de pesquisa para o doutorado, que é ouvir e ver as pessoas excluídas, “as outras”, nas suas necessidades, nos seus anseios, nas suas perspectivas, enfim, como um exercício de empatia para, então, ter uma base para propor atitudes, mudanças na estrutura, e assim por diante. Esse colocar-se na posição da outra pessoa é exemplificado por Ribeiro a partir de Simone de Beauvoir que, referindo-se a Stendhal, um autor que segundo a filósofa atribuía humanidade às suas personagens femininas, afirmou que um homem que visse a mulher como sujeito e tivesse uma relação de alteridade com ela poderia ser considerado feminista. Esse mesmo raciocínio pode ser aplicado ao pensamento antirracista, com a ressalva de que sobre a mulher negra incide a opressão de classe, de gênero e de raça, tornando o processo ainda mais complexo (Ribeiro, 2019b, p. 11).

Geralmente, as propostas, os projetos, e as leis são verticais, ou seja, sem ouvir e realmente conhecer o que reivindicam e precisam “as outras” pessoas¹ que, “[...] como sujeitos coletivos, pulverizaram-se em suas características individuais, restringindo-se às suas particularidades de mulher, negro, judeu, homossexual etc.” (COSTA, IANNI, 2018,

¹ Sílvia Ester Orrú (2020) ouviu essas pessoas, as vítimas das distorções, violências e torturas, iniciando pelas mulheres violadas pela Ditadura Militar no Brasil, os grupos indígenas, quilombolas, negros e negras, imigrantes, pessoas em vulnerabilidade psicológica, além de docentes que relatam o cotidiano excludente escolar. Ou seja, não são os docentes que sofrem diretamente a exclusão, mas são testemunhas da estrutura excludente no âmbito escolar e, numa atitude de empatia, vociferam e denunciam as agruras que excluem.

p. 465). Por isso, Costa e Ianni ponderam que a política que universaliza não é mais efetiva porque são necessárias “[...] políticas específicas, inscritas nos campos setoriais da diversidade existente na sociedade.” (COSTA, IANNI, 2018, p. 465). Para alcançar essas políticas, e ter a sua voz ouvida, são fundamentais a permanência das “[...]expressões diversas da sociedade civil por meio da constituição de movimentos sociais de resistência e luta contra os perversos mecanismos de exclusão presentes no corpo social que ferem a existência humana.” (Orrú, 2020, p. 121).

São essas falas, que estão inscritas nos campos setoriais da diversidade, que precisam ser consideradas como ponto de partida. O que se espera, conforme Ribeiro, não é condescendência, para pessoas, por exemplo, com dificuldades cognitivas. Mas, sim, uma avaliação a partir da sua realidade a fim de que haja equidade¹.

3. EQUIDADE NA EDUCAÇÃO

Nesse sentido, convém mencionar que a educação é excludente, inclusive quando se argumenta em favor de uma educação igual para todas as pessoas. Demo desmistifica essa educação igual no sentido de que as pessoas a buscam para se tornarem iguais. Na verdade, ela é buscada pelas pessoas para se destacarem em relação às demais. As oportunidades podem até ser equalizadas com a educação, capacitando as pessoas para as disputarem (DEMO, 2020, p. 76). Mas novamente as diferenças precisam ser consideradas, e a equidade enaltecida. Nessa linha, Demo menciona que as pessoas são iguais perante a lei porque ela não tem como declarar alguma pessoa superior à outra. No princípio jurídico, aponta o autor, todos são iguais. Mas na prática, todas as pessoas são diferentes, diferenciadas por muitos fatores, como família, origem, história de vida, contexto social, econômico e moral, além das

¹ Cabe aqui distinguir entre igualdade e equidade. A igualdade tudo nivela, enquanto equidade parte da potencialidade da pessoa. (WESTHELLE, Vitor. Perdão em perspectiva teológica. In: WONDRACEK, Karin Hellen Kepler et al. (Orgs.). **Perdão**: onde saúde e espiritualidade se encontram. São Leopoldo: Sinodal, Faculdades EST, 2016). Assim, a equidade é justa, enquanto a igualdade, ao nivelar todas as pessoas sem considerar as suas especificidades, acaba sendo, neste caso, injusta. Pedro Demo insere o termo “igualitário e oportunidade. Afirma que “distinguimos acima entre “igual” e “igualitário”. Esta distinção é fundamental também para definirmos o que é “oportunidade”. “Oportunidade igual” é um contrassenso social na prática, porque se for “igual”, não é “oportuna”. Oportunidade é distintiva, ou seja, só é oportuna se trazer correspondente vantagem. Oportunidades não se distribuem horizontalmente, mas se ranqueiam verticalmente, em grande parte porque as sociedades se organizam hierarquicamente.” DEMO, Pedro. **Igualdade é coisa de pobre**: privilégio é o que importa. Ensaios sobre manobras de exclusão social e políticas educacionais. São Paulo: Amazon, 2020. (E-book). p. 56.

características específicas, como identidade de gênero, etnia, religião, e assim por diante.

Por isso, oferecer a mesma escola para todas as pessoas, inclusive as excluídas, mesmo que pareça uma questão de justiça, é porém, injusto, segundo Demo. Explica o autor que a mesma escola, entre outras coisas, não corrige os atrasos dos excluídos, que podem ser enormes (por exemplo, falta de vocabulário na comunicação, déficits culturais e informativos, falta de acesso a recursos que podem impactar a ascensão social, como computador/internet, livros e revistas, jornais, TV, alfabetização deficitária, entre outros). O excluído precisa de uma escola visivelmente superior (como a Escola Integral, na tradição de Darcy Ribeiro e Paulo Freire), tanto para sanar esses atrasos comprometedores quanto para, acelerando o passo, alcançar os mais privilegiados e competir de maneira minimamente adequada (DEMO, 2020, p. 417).

Conclui Demo que é necessário descobrir o lugar da igualdade, mesmo que como parâmetro negativo (DEMO, 2020, p. 424). Isso significa partir da realidade da pessoa. Ribeiro entende que, quando se fala de pontos de partida, não se está se referindo necessariamente às experiências individuais, mas às condições sociais que permitem ou impedem que certos grupos acessem direitos de cidadania. Trata-se, principalmente, de um debate estrutural. O foco não é afirmar as experiências individuais, mas entender como a posição social ocupada por determinados grupos restringe suas oportunidades. Ao objetivar a diversidade de experiências, ocorre a consequente quebra de uma visão universal. Uma mulher negra terá experiências distintas das de uma mulher branca devido à sua localização social, vivenciando o gênero de uma maneira diferente (RIBEIRO, 2019a, p. 50).

Para isso, ressalta-se a interseccionalidade enquanto instrumento teórico-metodológica, “pensada como uma categoria teórica que focaliza múltiplos sistemas de opressão, em particular, articulando raça, gênero e classe.” (Akotirene, 2018, p. 15). Interseccionalidade é um conceito de Kimberlé Crenshaw. Segundo a autora, “[...] é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação.” (Crenshaw, 2002, p. 177).

Trata sobre como os sistemas discriminatórios, como racismo, patriarcalismo e outros, criam desigualdades básicas. Com a interseccionalidade é possível verificar a colisão das estruturas. De acordo com Fraga et al., as contribuições de estudos sobre

diversidades poderiam ser mais expressivas se abordassem mais intensamente as discussões interseccionais. Ao falar da diversidade de corpos, por exemplo, existem aqueles considerados saudáveis e bonitos em detrimento de outros. Também há o estigma social sobre pessoas que vivem com HIV, ainda erroneamente associado à homossexualidade masculina. Da mesma forma, é possível problematizar as vivências da diversidade de famílias, indo além da origem geográfica e cultural, com formatos diferentes do considerado padrão — casal cisgênero, heterossexual, monogâmico, com filhos biológicos. Além disso, muitos estudos denunciam as diversas formas de violência sofridas por pessoas em contextos de diversidade. Isso suscita a reflexão de que novos termos precisam ser incluídos na discussão para dar visibilidade a essas questões, como misoginia, machismo, sexismo, racismo, homofobia, bifobia, lesbofobia, transfobia, gordofobia, sorofobia, aporofobia, intolerância religiosa, entre outros (Fraga *et al.*, 2021, p. 18).

Assim, as exclusões das diversidades são contempladas na união das mesmas, não de forma isolada, fazendo com que ataques contra pessoas negras sejam, também, uma questão lésbica e gay. Isso porque, conforme Akotirene, não há uma hierarquia de opressão. Não se pode lutar contra uma forma de opressão apenas (Akotirene, 2018, p. 34).

Conforme mencionado, não somente o racismo é estrutural, mas, também, a exclusão das “outras” pessoas; Por isso, é através da interseccionalidade, é possível a articulação das divisões identitárias: “na heterogeneidade de opressões conectadas pela modernidade, afasta-se a perspectiva de hierarquizar sofrimento, visto como todo sofrimento está interceptado pelas estruturas.” (Akotirene, 2018, p. 34). Há sofrimentos maiores do que outros? Sim, porém a luta contra a exclusão deve se dar de forma conjunta. Nesse sentido, o sofrimento hierarquizado necessita dar lugar à luta conjunta contra as exclusões. Isso porque há o que Carla Akotirene chama de “matriz de opressões”, uma origem comum, das falas comuns que se sobrepõem às falas das “outras” pessoas. A Interseccionalidade é, segundo Akotirene, desinteressada nas diferenças identitárias, mas preocupada com as desigualdades impostas pela matriz de opressão (Akotirene, 2018, p. 40). Evidentemente, as narrativas individuais, e mesmo de grupos, é importante porque elas se juntam ao todo excluído.

Essa condição social, de pessoa marginalizada, é que definirá se a pessoa terá dinheiro, ou não, será presa, ou não (Borges, 2019). A estrutura social imposta define quem são essas pessoas. Também esta estrutura define o que é justiça e qual o castigo imposto, no caso, o cárcere como sinônimo de justiça. Segundo Juliana Borges, Sendo, portanto, a prisão um ato político, pois é definida por regras políticas, todos nós que atendemos às características do que deve ser abominado, marginalizado, controlado e, em última instância, exterminado — como mulheres, pobres, pessoas negras e LGBTQs — estamos na mira e na possibilidade de sermos encarcerados. Precisamos reconhecer que as prisões não estão distantes de nós. Elas são o produto de negligência e de políticas que tratam as diferenças como desigualdades (Borges, 2019, p. 90).

A história é contada a partir do colonizador, do ponto de vista dos vencedores. As lutas de resistência são ignoradas, ou colocadas como uma nota de rodapé. É uma estrutura toda criada, um sistema que "[...] vem beneficiando economicamente por toda a história a população branca, ao passo que a negra, tratada como mercadoria, não teve acesso a direitos básicos e à distribuição de riquezas." (Ribeiro, 2019b, p. 7). É um sistema que nega a história e, conseqüentemente, os direitos das pessoas negras. Por isso, explica a autora, o racismo é parte da estrutura social e não necessita de intenção para se manifestar.

Portanto, nunca entre numa discussão sobre racismo dizendo 'mas eu não sou racista'. O que está em questão não é um posicionamento moral, individual, mas um problema estrutural. A questão é: o que você está fazendo ativamente para combater o racismo? Mesmo que uma pessoa pudesse se afirmar como não racista (o que é difícil, ou mesmo impossível, já que se trata de uma estrutura social enraizada), isso não seria suficiente— a inação contribui para perpetuar a opressão (Ribeiro, 2019b, p. 7).

As "outras pessoas" acabam buscando a visibilidade. Todas as pessoas são diferentes. Tais diferenças não são pejorativas, mas parte da diversidade. Por isso, tornar visível o invisível é essencial. Significa naturalizar a diversidade.

É importante ter em mente que para pensar soluções para uma realidade, devemos tirá-la da invisibilidade. Portanto, frases como 'eu não vejo cor' não ajudam. O problema não é a cor, mas seu uso como justificativa para segregar e oprimir. Vejam cores, somos diversos e não há nada de errado nisso. Se vivemos relações raciais, é preciso falar sobre negritude e também sobre branquitude (Ribeiro, 2019b, p. 13).

Joice Beth chama essa busca pela visibilidade de empoderamento, no caso, resistência, protesto e mobilização coletivas, que questionam as bases das relações de poder. O empoderamento, destaca a autora, inicia no momento em que as pessoas não somente reconhecem as forças sistêmicas que as oprimem, mas, também, atuam para mudar as relações de poder existentes.

Trata-se de um processo direcionado para a transformação das forças do sistema que oprimem os setores excluídos em determinados contextos (Berth, 2019, p. 15-16). A partir da feminista norte-americana Nelly Stromquist, Joice Berth destaca que o empoderamento consiste em quatro dimensões, cada qual importante, mas não suficiente por si só para permitir que as mulheres atuem em seu próprio benefício: a dimensão cognitiva (visão crítica da realidade), a psicológica (sentimento de autoestima), a política (consciência das desigualdades de poder e a capacidade de se organizar e se mobilizar) e a econômica (capacidade de gerar renda de forma independente) (Berth, 2019, p. 32).

O empoderamento deve ser compreendido enquanto aliança entre a conscientização crítica e a transformação prática. “O empoderamento tem a contestação e o novo no seu âmago, revelando, quando presente, uma realidade sequer antes imaginada. É, sem dúvidas, uma verdadeira ponte para o futuro.” (Berth, 2019, p. 104-105).

A exclusão estrutural ocorre para todas as pessoas que não estão inseridas no padrão de uma sociedade projetada como ideal. A diversidade está à margem da sociedade. Diante disso, a pergunta que se coloca é como fazer parte de uma sociedade excludente? Seria a partir da inclusão? No entanto, a inclusão é, conforme Costa e Ianni, parte constitutiva da exclusão:

[...] isto é, não é uma coisa ou um estado, mas, sim, um processo que envolve o indivíduo perante a sociedade. É um produto do funcionamento do sistema. Seus mecanismos estão inseridos nas estratégicas histórias de manutenção de uma ordem social perversa, no estabelecimento de formas de desigualdade, nos processos de concentração de riqueza. O excluído é parte integrante de uma sociedade, de forma a sustentar uma dada ordem social (Costa; Ianni, 2018, p. 104).

Para tanto, é necessário refletir sobre a sociedade contemporânea na sua diversidade a fim de verificar as possibilidades para uma “inclusão” sem que esta seja comprometida com a estrutura excludente. Assim, defende-se que, ao se naturalizar a

diversidade, as gerações futuras não precisarão falar em “inclusão”. Essa naturalização passa pela educação, pela escola, pela pesquisa, envolvendo os saberes e as experiências das pessoas que sofrem na carne a rejeição.

A educação deveria ser emancipatória, mas depende muito da infraestrutura, além da leitura da realidade, como propõe Paulo Freire (2014). Num mundo permeado pela exclusão estrutural,

[...] qualquer diferença, diversidade, variação é motivo suficiente para virar subalternidade, desigualdade, hierarquia. [...] Educação em geral entra neste composto como estratégia de refinamento de distinções vantajosas, revertendo-se em integrações sociais hierarquizadas, verticalizadas, não horizontalizadas (Demo, 2020, p. 16).

Por isso, a necessidade da educação emancipatória e da leitura da realidade. E quem sinaliza para essa educação emancipatória são os próprios grupos excluídos. Demo destaca a contribuição feminista no reconhecimento de que igualdade e diversidade são termos dialéticos imbricados:

[...] as pessoas e sociedades são iguais e diversas, perfazendo esta condição o mesmo direito. No início, o movimento feminista fixou - se na igualdade de condição , mas logo deu-se conta de que “ser diferente” era parte crucial de “ser igual”. Este é, ademais, um recado formidável da evolução: a biodiversidade. A natureza não produz seres iguais, porque os dota de individualidades/personalidades próprias , em especial no nível da experiência subjetiva. Nem produz “desiguais”, mas diversos, diferentes. A desigualdade é produto sócio-histórico – “natural” neste sentido (ou “naturalizado”) (Demo, 2020, p. 19).

Para isso, Orrú menciona a escuta sensível e atenta às vozes daqueles que chama de “superviventes”, as pessoas que resistem e se movem através de uma força incomum, que são e que fazem movimentos: “Eles se constituem e se (re)conhecem nas adversidades e nos territórios hostis das distorções que regem as exclusões. Eles re-existem em movimento de mutação.” (Orrú, 2020, p. 137).

A diversidade também está na estrutura. Assim, a diversidade estrutural, ou seja, as diferenças presentes na sociedade precisam ser ouvidas. Permanece a defesa da educação como forma de romper com a exclusão estrutural na medida em que forma uma geração.

Para isso, a própria educação necessita ser revista, na medida em que ela mesma acaba reproduzindo e fomentando a exclusão. É na própria escola que as pessoas

precisam ser ouvidas. A escola é, também, um dos lugares de fala das pessoas excluídas, enquanto espelho da diversidade social.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A exclusão estrutural é um fato dado. A diversidade incomoda padrões estéticos, econômicos, culturais estabelecidos como “corretos”. Diante disso, a diversidade há que ser pensada de forma mais ampla, iniciando pela educação, com uma escola sem muros e que segregue a diversidade. Não uma educação igual, mas equitativa e emancipatória, a partir da realidade de cada pessoa ou grupo. Já no meio escolar, a partir da convivência, é possível reconhecer na outra pessoa a sua dignidade humana. O confronto se dá para com o poder simbólico que universaliza/padroniza a sociedade e tudo o que a ela se refere. Uma mudança de pensamento radical é urgente.

Leis são importantes, mas acima delas está a educação, a via de superação de marcas e de resistência aos poderes simbólicos instituídos. Com a educação, a partir da naturalização da diversidade, leis passam a ser menos importantes porque a conduta das pessoas será naturalizada de forma a ver na outra pessoa a diversidade. No entanto, a própria educação necessita ser repensada porque ela mesma acaba sendo instrumento na exclusão estrutural, com seus currículos homogeneizantes.

Para isso, as narrativas das experiências são fundamentais, ou seja, as falas das pessoas necessitam ser ouvidas. O saber das experiências e a escuta sensível não que ser contemplados nas pesquisas de forma a legitimar aquilo que a sociedade é na sua essência, ou seja, espelho da diversidade humana.

A diversidade está na estrutura da sociedade, também, porém é negada e segregada. Por isso, a naturalização da diversidade é uma urgência e passa pela educação, pela escola, pela pesquisa e pelos relatos das pessoas (o saber das experiências e das falas). Assim, as gerações futuras crescerão numa sociedade cuja diversidade social será algo natural, ou “normal”, praticamente extinguindo ou tornando desnecessária a palavra “inclusão”.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2018. (E-book).

ALMEIDA, Sílvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. (E-book).

- BERNARDINO, Leda Mariza Fischer. De que pathos se trata no autismo. In: **Anais do II Congresso Internacional de Psicopatologia Fundamental**. 2006.
- BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Pólen: 2019. (E-book).
- BORGES, Juliana. **Encarceramento em massa**. São Paulo: Pólen, 2019.
- COSTA, Maria Izabel Sanches; IANNI, Aurea Maria Zöllner. **Individualização, cidadania e inclusão na sociedade contemporânea: uma análise teórica**. Santo André: UFABC, 2018.
- CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista estudos feministas**, v. 10, p. 171-188, 2002.
- DEMO, Pedro. **Igualdade é coisa de pobre: privilégio é o que importa**. Ensaio sobre manobras de exclusão social e políticas educacionais. São Paulo: Amazon, 2020.
- FRAGA, Aline Mendonça et al. As diversidades da diversidade: revisão sistemática da produção científica brasileira sobre diversidade na administração (2001-2019). **Cadernos EBAPE. BR**, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Editora Paz e Terra, 2014.
- KLEMZ, Charles. INCLUSÃO OU DIVERSIDADE?. **Identidade!**, v. 28, n. 1, p. 385-397, 2023a.
- KLEMZ, Charles. **O rosto de Cristo na diversidade humana das redes sociais digitais**. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Teologia, Faculdades EST, 2023b.
- KRENAK, Aírton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Cia das Letras, 2020. (E-book).
- MALERBA, João Paulo. Uma rádio comunitária da cidade: um relato de inspiração etnográfica. **Revista do arquivo geral da cidade do Rio de Janeiro**. n.5, p.127-139, 2011.
- MARINHO, Silvana. Mulheres trans, violência de gênero e a permanente caça às bruxas. **Argumentum**, v. 12, n. 3, p. 86-101, 2020.
- MELO BISNETO, José Antônio. Excluídos de hoje, encarcerados de amanhã: uma análise da situação de vulnerabilidade das crianças e adolescentes como fator determinante para a sua inserção no mundo do crime. In: **IV Seminário Internacional Pós-Colonialismo, Pensamento Descolonial e Direitos Humanos na América Latina**. 2019.

NOBLE, Safiya Umoja; ROBERTS, Sarah T. Elites tecnológicas, meritocracia e mitos pós raciais no Vale do Silício. **Fronteiras-estudos midiáticos**, v. 22, n. 1, p. 36-46, 2020.

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância religiosa**. São Paulo: Pólen, 2020. (E-book).

ORRÚ, Silvia Ester. **O re-inventar da inclusão**: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender. Petrópolis: Vozes, 2017.

ORRÚ, Sílvia Ester. **A inclusão menor e o paradigma da distorção**. Petrópolis: vozes, 2020.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Pólen, 2019a. (E-book).

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Pólen, 2019b. (E-book).

WESTHELLE, Vitor. Perdão em perspectiva teológica. *In*: WONDRAČEK, Karin Hellen Kepler et al. (Orgs.). **Perdão**: onde saúde e espiritualidade se encontram. São Leopoldo: Sinodal, Faculdades EST, 2016.

CAPÍTULO XI

INCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: PERCEPÇÃO DOS PAIS E DOS ALUNOS AUTISTAS

INCLUSION IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES: PERCEPTION OF PARENTS AND AUTISTIC STUDENTS REGARDING

DOI: 10.51859/ampla.ele4216-11

Natália de Souza Brito ¹
Mariny Oliveira Arruda ²

¹ Professora do Ensino básico do Município de Fortaleza, Ceará.

² Mestre em Ecologia. Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Recursos Naturais (PPGERN)– UFC

RESUMO

A Educação Física apresenta uma grande importância no processo de inclusão, visto que proporciona benefícios afetivos, principalmente na integração e na inserção social para a vida dos alunos com transtorno do espectro autista (TEA). O objetivo da pesquisa é verificar a percepção dos pais e dos alunos com TEA, analisando se está ocorrendo a inclusão nas aulas de Educação Física. Trata-se de uma pesquisa aplicada, qualitativa e quantitativa, de caráter descritivo e explicativo. O procedimento técnico utilizado para a geração de dados foi a pesquisa de campo. Participaram da pesquisa respondendo uma entrevista semiestruturada seis pais/responsáveis e seis crianças com TEA. Verificou-se que nas aulas de Educação Física os alunos autistas sentiram-se incluídos. Foi notório que as aulas ajudam diretamente na interação com outras crianças, além de desenvolver equilíbrio e trabalho em equipe, e proporcionar um sentimento de felicidade. Conclui-se que quando há inclusão dos alunos autistas nas aulas de Educação Física há diversos desenvolvimentos como: físico-motor, intelectual, afetivo-emocional ou psicossocial.

Palavras-chave: Integração. Atividade Física. Autismo.

ABSTRACT

Physical Education plays a significant role in the inclusion process, as it provides emotional benefits, particularly in the integration and social inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD). The objective of the research is to assess the perception of parents and students with ASD, analyzing whether inclusion is taking place in Physical Education classes. This is an applied, qualitative, and quantitative research with a descriptive and explanatory nature. The technical procedure used for data generation was field research. Six parents/guardians and six children with ASD participated in the study by responding to a semi-structured interview. It was found that in Physical Education classes, autistic students felt included. It was evident that the classes directly aid in interaction with other children, as well as in developing balance, teamwork, and providing a sense of happiness. It is concluded that when autistic students are included in Physical Education classes, there are various developments such as physical-motor, intellectual, emotional-affective, and psychosocial.

Keywords: Integration. Physical Activity. Autism.

1. INTRODUÇÃO

Após o evento da Conferência Mundial em 1994, foi elaborado uma Resolução das Nações Unidas com o objetivo de reformular a “educação para todos”, documento considerado marco histórico internacional. A Declaração de Salamanca, como é conhecida, tem como finalidade elaborar orientações básicas para a caracterização e as transformações no sistema de educação, possibilitando estratégias melhores de inclusão social e educacional. Um dos comprometimentos da Declaração é propiciar que todas as crianças tenham práticas educativas simultâneas, apesar dos obstáculos ou distinções (Reis, 2010).

Sendo assim, compreende-se que o papel principal das escolas é incluir todos os alunos. Nessa perspectiva, de acordo com o Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023 (que revogou o Decreto nº 10.502), que institui a Política Nacional de Educação Especial, o acesso às práticas educativas deve ser promovido para que os alunos possam aprender em igualdade de condições (Brasil, 2023). Afirma no Artigo 6 que as políticas nacionais de educação especial devem ser inclusivas, equitativas e devem propor estratégias para a aprendizagem ao longo da vida. Podemos destacar o critério nº 1, cujo objetivo é

I - Oferecer atendimento educacional especializado e de qualidade, em classes e escolas regulares inclusivas, classes e escolas especializadas ou classes e escolas bilíngues de surdos a todos que demandarem esse tipo de serviço, para que lhes seja assegurada a inclusão social, cultural, acadêmica e profissional, de forma equitativa e com a possibilidade de aprendizado ao longo da vida (Brasil, 2023).

A Educação Física é um componente curricular obrigatório em toda a Educação básica (Brasil, 1996) e tem uma grande valia no processo de inclusão, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997). Diante disso, a presença dessas crianças nas aulas pode oferecer muitos benefícios, especialmente, no progresso das habilidades afetivas, de integração e de inserção social.

Sendo assim, Chicon (2008) afirma que a inclusão na Educação Física não é apenas ajustar a aula para que alunos com necessidades educativas especiais possam participar. Todavia, é aderir um olhar instrutivo no qual tem como objetivos conteúdos e métodos que apreciam a diferença das pessoas e que estejam empenhados com a elaboração de uma sociedade inclusiva.

Diante disso, é crucial analisar a percepção dos pais e dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) acerca da inclusão nas aulas de Educação Física. Assim, o objetivo geral deste trabalho foi compreender se os alunos autistas estão sendo incluídos nas aulas de Educação Física. Os objetivos específicos foram descrever a percepção dos pais e dos alunos no que diz respeito às aulas; analisar os aspectos sociodemográficos das famílias; compreender as contribuições das aulas de Educação Física, bem como as dificuldades que os alunos apresentam.

A relevância do estudo se mostra pelas constatações de que é um tema atual e amplamente debatido pela sociedade. Contudo, ações efetivas na educação ainda são necessárias para que a inclusão aconteça significativamente. Ademais, é a primeira pesquisa realizada na escola Municipal Santa Isabel, Fortaleza, Ceará, com a finalidade de melhorar os seus resultados. Com o desenvolvimento do estudo houve possibilidade de compreender a visão dos alunos e pais acerca das aulas, podendo complementar novos estudos, porque há necessidade de novas pesquisas sobre o tema, visando atingir um público maior.

2. MATERIAL E MÉTODOS

A seguinte pesquisa é caracterizada do ponto de vista da natureza como aplicada, tendo como finalidade proporcionar informações e gerar respostas sobre um tema específico (Prodanov; Freitas, 2013). O estudo se caracterizou como descritivo e explicativo. As pesquisas descritivas possuem a intenção de retratar um perfil de uma comunidade escolhida e descrever determinadas informações importantes sobre o estudo (Gil, 2008). As pesquisas explicativas complementam as descritivas, examinando o cenário real e explicando o motivo de tal acontecimento (Gil, 2008). Do ponto de vista da forma da abordagem do problema, a pesquisa é indicada como qualitativa e quantitativa. Os exploradores não usam dados estatísticos, usam conceitos e os transformam em resultados e depois em análises (Prodanov; Freitas, 2013). A pesquisa quantitativa visa transpor em resultados numéricos testes para identificá-las e explorá-las, posto isto, usando a estatística, gráficos para validar os resultados (Prodanov; Freitas, 2013). Em vista dos procedimentos técnicos é caracterizada como pesquisa de campo não experimental, visando obter dados de uma população relevante para obter informações importantes que devem ser exploradas (Gil, 2008).

A seguinte pesquisa foi realizada na Escola Municipal Santa Isabel. A instituição de ensino foi escolhida como área de estudo porque em 2023 foi o primeiro ano que professores passaram a lecionar a disciplina de Educação Física. Nesse sentido, surgiu o desejo de compreender se as aulas de Educação Física estão contribuindo para o processo de inclusão dos alunos autistas. Assim, temos a intenção de contribuir para o desenvolvimento da escola e dos alunos através deste trabalho. O público-alvo foi composto por seis responsáveis dos alunos com TEA e seis alunos com TEA que praticam aulas de Educação Física. A pesquisa de campo foi aplicada na própria escola, no momento de intervalo das aulas, em Fortaleza, Ceará, no mês de setembro de 2023.

Foram apresentados às mães dos alunos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para permitirem a participação delas e dos seus filhos na pesquisa. Após assinarem o termo, os participantes tiveram suas identidades preservadas e a garantia da confidencialidade das informações no estudo. As responsáveis foram representadas por: Mãe 1 (M1), Mãe 2 (M2), Mãe 3 (M3), Mãe 4 (M4), Mãe 5 (M5), Mãe 6 (M6). E os alunos por: Aluno 1 (A1), Aluno 2 (A2), Aluno 3 (A3), Aluno 4 (A4), Aluno 5 (A5), Aluno 6 (A6). Os participantes ficaram cientes de que poderiam desistir ou interromper a pesquisa, sem que houvesse nenhum prejuízo ou penalidades e foram alertados sobre não gratificação, nem prejuízos, e ou ressarcimentos por fazerem parte da pesquisa.

Uma entrevista semiestruturada foi aplicada para uma melhor compreensão da percepção dos responsáveis e dos alunos com TEA. Os dados foram transcritos, interpretados e organizados em três categorias. Conforme a transcrição das respostas em cada categoria foi realizada, foram inseridos gráficos construídos no Excel e nuvens de palavras elaboradas no infograph.venngage, com o objetivo de acrescentar materiais que reforçassem os resultados e demonstrar quais respostas foram mais constantes.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados apresentados foram divididos nas seguintes categorias: 1) Aspectos sociodemográficos das famílias; 2) Percepção dos alunos sobre a inclusão nas aulas de educação física; 3) Percepção dos pais ou responsáveis sobre a inclusão nas aulas de educação física.

3.1. ASPECTOS SOCIODEMOGRÁFICOS DAS FAMÍLIAS

Analisar os aspectos sociodemográficos das famílias são importantes para compreender a relevância sobre um grupo de pessoas e conhecer os perfis populacionais. Assim, foram discutidos sobre a idade, o gênero que se identifica, o estado civil, a profissão, o nível de escolaridade e se o filho possui algum diagnóstico (Tabela 1).

Tabela 1 - Aspectos sociodemográfico das famílias

Variáveis		N	%
Faixa etária da mãe	20 a 30 anos	3	50
	30 a 40 anos	3	50
Gênero que se identifica	Feminino	6	100
	Outros	0	0
Estado civil	Casada/União estável	3	50
	Solteira	3	50
Profissão	Empregada	0	0
	Desempregada	6	100
Escolaridade	Ensino médio completo	4	66,6
	Ensino médio incompleto	2	33,4
Diagnóstico do filho com TEA	Diagnosticado	6	100
	Não diagnosticado	0	0

Fonte: Elaborado pelos autores (Adaptado de Tavares et al., 2020)

Sobre a faixa etária da amostra estudada, 50% situam-se na faixa etária de 20 a 30 anos e os outros 50% ficam na faixa de 30 a 40 anos. Esses dados corroboram com o estudo de Dias (2017), que identificou que 40% das mães se encontram na faixa etária de 29 a 35 anos. Divergindo de Ribeiro *et al.* (2021) que verificou que pais com idade igual ou superior a 40 anos no momento da fecundação tiveram uma probabilidade maior de terem filhos com TEA. Existem fatores externos, além da idade, que podem contribuir para os impactos no nascimento de crianças com TEA, como adiposidade materna, pausa pequena entre as gestações, diabetes gestacional e uso de valproato durante a gravidez (Lord *et al.*, 2020).

Verificando os resultados do estado civil, vale observar que 50% das entrevistadas são mães solteiras, gerando a sobrecarga para uma pessoa. Segundo

Passos e Kishimoto (2022) os pais são os mais abalados, precisando reconsiderar seus papéis efetuados na família como: quem vai ser o responsável financeiro e quem vai cuidar do filho em tempo integral. Todavia, em situações de famílias monoparentais, as circunstâncias são mais complexas. É necessário que o pai da criança autista entenda a relevância em ajudar a companheira nos cuidados ao filho, visto que na maior parte dos cenários as principais cuidadoras são as mães (Tavares, *et al.*, 2020)

Outro dado observado é que 100% das mães entrevistadas estão desempregadas. Dependendo do grau de necessidade do filho, o responsável tem que privar-se de seus ofícios como: emprego, educação e até do seu tempo livre para se doar às solicitações e direitos da criança (Chaim *et al.*, 2019).

Sobre a escolaridade, 66,6% das mães entrevistadas possuem nível médio completo. Segundo estudo realizado por Spinazola *et al.* (2018), mães que apresentam um nível escolar mais baixo precisam de um maior suporte social e econômico. Mães que possuem escolaridade mais alta conseguem estruturar bem a rotina dos filhos e influenciá-los nos estudos.

Quanto aos diagnósticos dos filhos, 100% das respostas mostraram que eles possuíam TEA. Alguns estudos apontam que a ação antecipada de investigar proporciona uma progressão do estado clínico do autismo, concebendo benefícios consideráveis e contínuos na evolução da criança (Malheiros *et al.*, 2017).

3.2. PERCEPÇÃO DOS ALUNOS SOBRE A INCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Nessa categoria, foram interpretadas as respostas dos alunos acerca das aulas de Educação física. Foi analisada a inclusão durante as aulas, as dificuldades dos estudantes e os seus sentimentos. Logo, foi utilizado nuvens de palavras para representar as atividades que apareceram com frequência nas respostas.

Diante disso, para a primeira pergunta: “Você gosta das aulas de Educação Física? Qual atividade você mais gosta?” Os alunos afirmaram:

A1: “Sim, eu gosto...” (Não soube responder qual atividade mais gosta).

A2: “Sim, gosto do futebol...”

A3: “Sim, gosto do basquete, futebol, vôlei e boliche...”

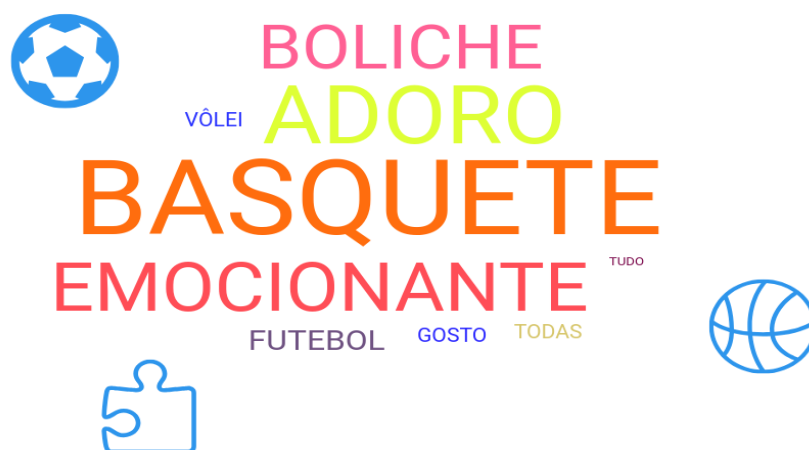
A4: “Sim, gosto de todas que eu sei fazer...”

A5: “Sim, por causa que é muito emocionante pra mim...” “Gosto do basquete”

A6: “Sim, eu adoro... Eu gostei de tudo.”

De acordo com as respostas (Figura 1), percebe-se que os alunos gostam das aulas de Educação Física. Dois pontos principais apontados por estudantes autistas se sentirem interessados por atividade física são: compreender a atividade que vão executar e ter o prazer de realizá-las (Arnell; Jerlinder; Lundqvist, 2018). A razão das crianças se sentirem incluídas e pertencentes às aulas de Educação Física está ligada ao apoio social e ao desenvolvimento das atividades sugeridas (Spencer; Watinkson, 2010).

Figura 1 - Atividades que os alunos mais gostam na aula



Fonte: Elaborado pelos autores

Para a segunda pergunta: “Você sente alguma dificuldade em fazer alguma atividade na aula de Educação física?” “Qual atividade que você não gosta de fazer na aula? (Gráfico 1)”

A1: “Não consigo fazer sozinho... Preciso de ajuda...” (Não soube responder).

A2: “Na dança...” “A dança”

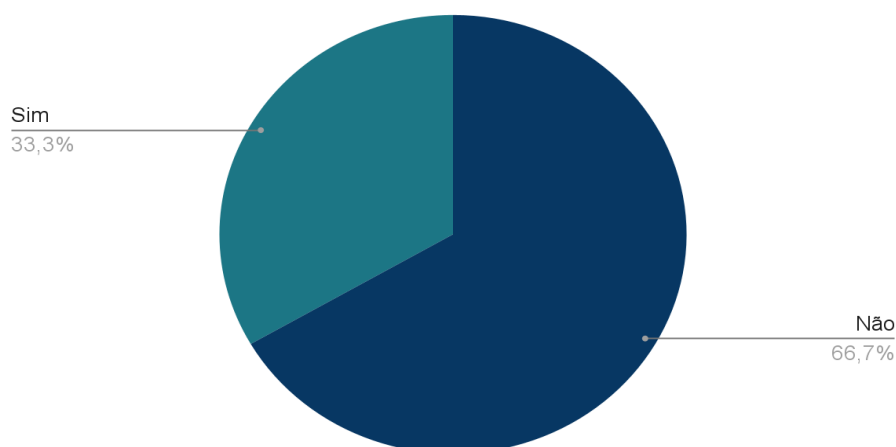
A3: “Não.” (Não soube responder).

A4: “Nenhuma.” “Nenhuma”.

A5: “Não.” “Nenhuma”.

A6: “Não” (Não soube responder).

Gráfico 1 - Dificuldade dos alunos em realizar as atividades durante as aulas



Fonte: Elaborado pelos autores

Como mostra os resultados no gráfico, 66,7% dos alunos relataram não sentir dificuldades em realizar algumas atividades. Contudo, A1 relata que tem dificuldades e precisa de ajuda para realizá-las. Já A2 relata que sentiu dificuldade em um conteúdo específico das aulas.

Healy, Msetfi e Gallagher (2013), verificaram que crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), possuem desafios particulares, que incluem aptidão físicas, estímulos sensoriais e medo de contusões. Entende-se que a Educação Física trabalha no progresso da criança com TEA por completo, dependendo das ações utilizadas, têm efeitos importantes como: melhorar a memória, diminuir os movimentos repetitivos, aprimorando a expressão corporal, concentração, atenção, interação social, comunicação verbal, elementos psicomotores, dentre outros aspectos (Barbosa *et al.*, 2022).

Na terceira indagação: “Já aconteceu algo na aula que você não se sentiu bem?”
“Você consegue brincar com seus colegas? (Gráfico 2)”

A1: “Não sei...” “Sim.”

A2: “Não.” “Sim.”

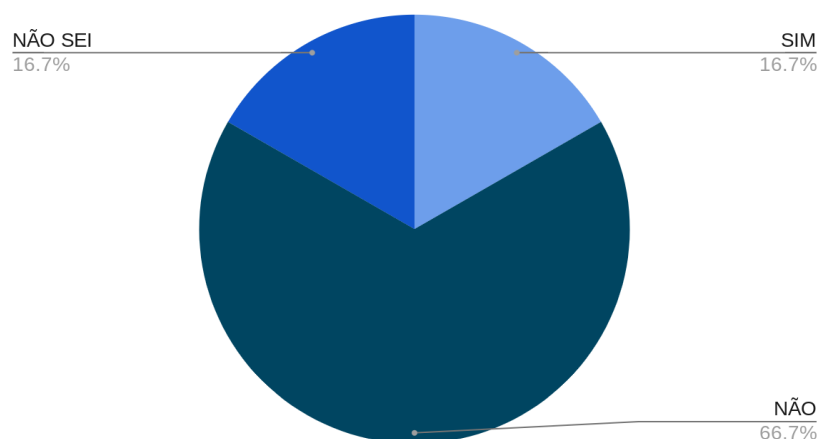
A3: “Não, me senti mal não.” “Sim.”

A4: “Não” “Sim, consigo.”

A5: “Só uma vez, que eu fui tentar dá uma estrelinha e não consegui.” “Sim.”

A6: “Não” “Sim”.

Gráfico 2 - Episódio que causou incômodo durante as aulas



Fonte: Elaborado pelos autores

Ao observar os resultados, 66,7% dos alunos relataram não ter passado por nenhum episódio que o fez se sentir desconfortável durante as aulas. Contudo, podemos perceber que A5 relatou que sim, quando expressou “só uma vez, que eu fui tentar dá uma estrelinha e não consegui.” Justificando o resultado citado, Healy, Msetfi e Gallagher (2013) repararam em suas pesquisas que algumas crianças declararam que não conseguem cumprir com êxito algumas atividades físicas, e apontaram adversidades com o equilíbrio e a coordenação.

Quando questionado “você consegue brincar com seus colegas nas aulas?”, todos responderam que conseguiam. A inclusão está associada com o progresso do entendimento de pertencer, da grandeza e da relevância dentro de um povo (ALVES; FIORINI, 2018).

3.3. PERCEPÇÃO DOS PAIS SOBRE A INCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Posto isso, para a primeira pergunta: “Qual sua percepção sobre a inclusão escolar?” “Qual sua percepção sobre as aulas de Educação Física?” As mães afirmaram:

M1: “Tem que ser mais participativa para ele”. “As aulas de educação física são boas para ele, porque ele é elétrico, gosto de estar estimulando a fazer alguma atividade”.

M2: “É boa, é um local de acolhimento, atendimento especializado”. “É boa”.

M3: “Acho maravilhoso, ele consegue ficar na escola, consigo resolver minhas coisas e entregar com confiança para a escola.” “É importante para interação social, fazer amizades, ficar animado”.

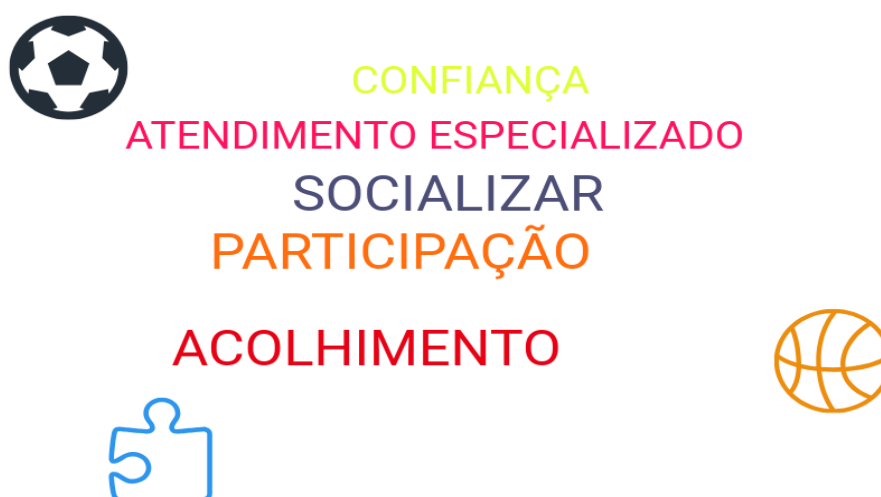
M4: “Por causa da inclusão, ele começou a conversar e se expressar mais” (Não soube responder).

M5: “Acho muito bom, meu filho socializa, aqui ele faz amigos” “Pra ele é muito bom, ele não quer faltar”.

M6: “Tem acolhimento, é bem recebido” “Colocar as energias para fora”.

Na Figura 2, pode-se observar na nuvem de palavras, os termos que mais apareceram nas respostas das mães. De acordo com a UNESCO (2017), a origem da inclusão, não se limita a apenas garantir o acesso à educação, mas também em ter um ambiente que gera conhecimentos e planejamentos didáticos que propiciem a evolução aos alunos. Além de entender seus contextos e conquistar igualdade equitativa de oportunidades. A inclusão excede o acréscimo de crianças nas salas regulares, ela indica uma transformação do padrão (Silva, 2013).

Figura 2 - Percepção sobre a inclusão escolar



Fonte: Elaborado pelos autores

No segundo questionamento: “As aulas de educação física são inclusivas?” “A inclusão nas aulas trouxe algum benefício para seu filho?”

M1: “Sim”. “Tornou ele mais sociável com outras crianças, ele não chamava ninguém para brincar, hoje ele já chama”.

M2: “Sim”. “Despertou um desejo de praticar futebol”.

M3: “Sim, demais”. “Com certeza, melhorou em tudo, melhorou na interação, participação”.

M4: “Sim, ele contou que brinca bastante nas aulas”. “Ele consegue se esforçar mais, despertou interesse”.

M5: “São, com certeza”. “Trouxe, ele tem vergonha de falar com os colegas, agora ele consegue se comunicar mais”.

M6: “Ela inclui”. “Para ele não pensar em outras coisas, faz ele ocupar a mente e não pensar em outra”.

Na Figura 3, estão destacados os termos que mais apareceram quando as mães foram perguntadas acerca dos benefícios das aulas. Sustentando os benefícios, praticar uma modalidade esportiva, possivelmente é um meio mais adequado para autistas vencerem seus limites, porque pode conceder um conhecimento ajustado em várias esferas em que a criança apresenta transtorno, como sensório motoras, de comunicação e de socialização (Yamaner, 2022).

Figura 3 - Benefícios da inclusão nas aulas de Educação Física



Fonte: Elaborado pelos autores

Por último, no terceiro questionamento: “Qual o maior obstáculo para inclusão na aula de Educação Física?” “Seu filho já se sentiu desrespeitado nas aulas de educação física?”

M1: “Não vejo nenhum, antigamente ele não participaria, por não gostar da multidão, mas hoje ele já se introduz bastante”. “Não, nas aulas de educação física não”.

M2: “Até agora não vejo nenhum obstáculo”. “Não”.

M3: “Nenhum obstáculo”. “Nenhuma vez, ele me conta tudo”.

M4: “Não”. (Não soube responder).

M5: “Não vi nenhum, ele só reclama que o tempo é curto”. “Não”.

M6: “Não”. “Não”.

Afinal, quando interrogadas sobre os obstáculos na inclusão durante as aulas, na percepção das mães, todas expressaram não ter observado nenhum, segundo a fala de M3 “ele me conta tudo”, nota-se que possui um diálogo e abertura com os filhos. Criar uma ligação na qual os familiares são capazes de ter vínculos com a criança é crucial, porque o primeiro contato social da vida das crianças autistas é com os familiares mais próximos. São eles que dão assistência para a criança, e onde esta encontra proteção, fazendo um papel importante na formação de quem ela é (Costa et al., 2020).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que na percepção dos pais e dos alunos autistas, as aulas de Educação Física são inclusivas, sendo assim, trazem benefícios para o desenvolvimento dos alunos. Nesta perspectiva, os estudantes se tornam mais sociáveis, participativos, comunicativos e apresentam interesse por atividades que eles mais gostaram. O professor tem um papel importante na inclusão das aulas, dando suporte e apoio para que eles consigam realizar as atividades sugeridas. Portanto, para o grupo pesquisado, os resultados apontam que as aulas de Educação Física são sim inclusivas. Ainda assim, existem demandas de novos estudos que buscam compreender a percepção dos alunos com TEA nas aulas de Educação Física. Diante disso, é relevante o desenvolvimento de pesquisas que abranjam a inclusão em áreas abrangentes do ensino. Por fim, a relevância desse e de outros estudos servem para que o trabalho dos docentes sejam melhorados, fazendo com que todas as crianças autistas se sintam acolhidas, seguras e capazes de realizarem as suas atividades escolares.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M. L. T.; FIORINI, M. L. S. Como promover a inclusão nas aulas de educação física? A adaptação como caminho. **REVISTA DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ATIVIDADE MOTORA ADAPTADA**, v. 19, n. 1, p. 3–16, 8 jul.2018.
- ARNELL, S.; JERLINDER, K.; LUNDQVIST, L. O. Perceptions of physical activity participation among adolescents with autism spectrum disorders: a conceptual model of conditional participation. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 48, n. 5, p. 1792-802, 2018. DOI: <<https://doi.org/10.1007/s10803-017-3436-2>>.
- BARBOSA, L.; GALLINA, I.; DA CUNHA NUNES, C. Percepção dos responsáveis por crianças com autismo sobre a importância das aulas de educação física escolar. **Caderno de Educação Física e Esporte**, 2022. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9045023>. Acesso em 14 ago.2023.

- BRASIL. **Decreto n. 11.370, de 1º de janeiro de 2023.** Revoga o Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: Presidência da República. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-. Acesso: 15 jul. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**, 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**, Brasília – MEC/SEF, 1997.
- CHAIM, M.P.M.; COSTA-NETO, S.B.; PEREIRA, A.F.; GROSSI, F.R.S. Qualidade de vida de cuidadores de crianças com transtorno do espectro autista: revisão da literatura. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, v.19, n.01, p. 9-34, 2019.
- CHICON, J. F. Inclusão e exclusão no contexto da educação física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v.14, n.1, p.13-38, 2008.
- COSTA, L. M. B. Autismo e suporte familiar: Relações afetivas estabelecidas entre crianças com autismo. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v.5, n. 9, p. 25-44, 2020.
- DIAS, C. C. V. **Mães de crianças autistas: sobrecarga do cuidador e representações sociais sobre o autismo.** 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9081?locale=pt_BR. Acesso em: 01 dez. 2019.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.
- HEALY S.; MSETFI, R.; GALLAGHER, S. “Happy and a bit nervous”: The experiences of children with autism in physical education. **Br J Learn Disabil**, v. 41, n.3, p. 222-228, 2013.
- LORD C., et al. Autism Spectrum Disorder. **Nature**, v. 6, n. 5, p. 1-23, 2020.
- MALHEIROS, G. C.; PEREIRA, M. L. C.; MANSUR, M. C.; DE CARVALHO MANSUR, O. M. F.; DE PAULA, L. R. D. O. Benefícios da intervenção precoce na criança Autista. **Revista Científica da Faculdade de Medicina de Campos**, v. 12, n. 1, p. 36-44, 2017. Disponível em: <https://revista.fmc.br/ojs/index.php/RCFMC/article/view/121>. Acesso em: 10 ago. 2023.
- PASSOS, B. C.; KISHIMOTO, M. S. C. O impacto do diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista na família e relações familiares. **Brazilian Journal of Development**, v. 8, n. 1, p. 5827-5832, 2022. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/43094>. Acesso em 10 ago. 2023.

- PRODANOV, C. C.; ERNANI, C. F. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013
- REIS, N.M.M. Declaração de Salamanca. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.
- RIBEIRO, A.C.P, NAVE, C.R, ANTONUCCI, A.T, BATISTELLA, V.A. Fatores etiológicos e riscos associados ao transtorno de espectro autista: revisão bibliográfica. **Jornal Paranaense de Pediatria**, v.22, n. p. 1-12, 2021. Disponível em: <<http://www.jornaldepediatria.org.br/>> Acesso em: 13.set.2023.
- SILVA, R.C.C. **Inclusão escolar: entre o discurso e a prática**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/5069>. Acesso em 14 set. 2023.
- SPENCER, C. N.; WATKINSON, E. J. Inclusion understood from the perspectives of children with disability. **Adapted physical activity quarterly**, v.27, n.4, p.275-293, 2010.
- SPINAZOLA, C.D. C.; AZEVEDO, T. L.D.; GUALDA, D. S.; CIA, F. Correlação entre nível socioeconômico, necessidades, suporte social e recursos familiares de mães de crianças com deficiência física, síndrome de Down e autismo. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 62, p. 697-711, 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S141365382018000200199&script=sci_abstract. Acesso em: 14 set.2023.
- TAVARES, J.; FIGUEIREDO, S. N.; DE LIMA VILLAR, A. G.; DE OLIVEIRA, M. B. Filhos autistas e os fatores de insegurança da mãe quanto ao seu futuro. **Braz. J. Hea. Rev.**, Curitiba, v. 3, n.5, p.12736-12753,2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/view/16831>. Acesso em: 14 set.2023.
- UNESCO. **“A Guide for ensuring inclusion and equity in education”**. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). p. 18, 2017.
- YAMANER, Y. B.; DEMIRLI, A., MOGHANLOU, A. E., GÖKÇELIK, E. The Effect of Aerobic Exercises on Skill Behaviour of Autistic Children. **Health Sciences Institute**, v. 16, n. 3, 2022. Disponível em: <https://www.pjmhsonline.com/index.php/pjmhs/article/view/589>. Acesso em 14 set. 2023.

CAPÍTULO XII

CAMINHOS PARA A INCLUSÃO: EDUCAÇÃO BILÍNGUE COMO INSTRUMENTO DE EMPODERAMENTO PARA A COMUNIDADE SURDA

PATHWAYS TO INCLUSION: BILINGUAL EDUCATION AS AN EMPOWERMENT TOOL FOR THE DEAF COMMUNITY

DOI: 10.51859/amplla.ele4216-12

Irtanzio Cardoso Matos da Silva ¹
Simone Nunes da Rocha Santos ²

¹ Graduado em Licenciatura em História, Graduando em Pedagogia Bilingue – INES, Especialista em docência da Libras – UNEB, Professor SEDUC/TO

² Letras-Libras – UNIASSELVI, Especialista em docência da Libras UNEB, Mestrando em Ensino – Programa de Pesquisa em Ensino – PPGE.

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso explora os Caminhos para a Inclusão: Educação Bilíngue como Instrumento de Empoderamento para a Comunidade Surda. A pesquisa se situa no contexto da educação inclusiva, focando no papel da educação bilíngue, que envolve a língua de sinais e a língua oral, como meio de instrução para alunos surdos. Esta abordagem é vista como um meio para promover maior inclusão e empoderamento de indivíduos surdos, tanto no ambiente educacional quanto na sociedade em geral. O objetivo geral da pesquisa foi investigar como a educação bilíngue contribui para o empoderamento da comunidade surda. A metodologia adotada consistiu em uma revisão de literatura qualitativa e descritiva, com abordagem bibliográfica, analisando estudos e publicações relevantes no campo da educação de surdos e da educação bilíngue. Os resultados e discussões indicaram que a educação bilíngue desempenha um papel fundamental na melhoria da autoestima e na identidade cultural dos alunos surdos. Foi observado que o acesso à educação bilíngue amplia as oportunidades de participação social e autonomia, além de melhorar a eficácia da comunicação e a interação social em ambientes de sala de aula. Em conclusão, o estudo reafirma a importância da educação bilíngue como ferramenta essencial para o empoderamento da comunidade surda. A integração da língua de sinais e da língua oral no ambiente educacional não apenas facilita a inclusão e a participação ativa dos alunos surdos, mas também reforça sua identidade cultural e autoestima.

Palavras-chave: Educação Bilíngue. Comunidade Surda. Empoderamento. Inclusão.

ABSTRACT

This final paper explores the Pathways to Inclusion: Bilingual Education as an Empowerment Instrument for the Deaf Community. The research is situated in the context of inclusive education, focusing on the role of bilingual education, which involves sign language and oral language, as a means of instruction for deaf students. This approach is seen as a means to promote greater inclusion and empowerment of deaf individuals, both in the educational setting and in society at large. The general objective of the research was to investigate how bilingual education contributes to the empowerment of the deaf community. The methodology adopted consisted of a qualitative and descriptive literature review, with a bibliographic approach, analyzing relevant studies and publications in the field of deaf education and bilingual education. The results and discussions indicated that bilingual education plays a key role in improving the self-esteem and cultural identity of deaf students. It has been observed that access to bilingual education expands opportunities for social participation and autonomy, as well as improves the effectiveness of communication and social interaction in classroom settings. In conclusion, the study reaffirms the importance of bilingual education as an essential tool for the empowerment of the deaf community. The integration of sign language and oral language in the educational environment not only facilitates the inclusion and active participation of deaf students, but also reinforces their cultural identity and self-esteem.

Keywords: Bilingual Education. Deaf Community. Empowerment. Inclusion.



1. INTRODUÇÃO

A educação bilíngue emerge como uma abordagem pedagógica na qual a língua de sinais e a língua oral coexistem no ambiente educacional. Esse método apresenta-se não apenas como uma estratégia de ensino, mas também como um meio de promover a inclusão da comunidade surda. Escolheu-se o tema porque o reconhecimento da língua de sinais como primeira língua para pessoas surdas proporciona uma base sólida para a aquisição de conhecimentos. Nesse contexto, a educação bilíngue assume o papel de um canal facilitador para o acesso ao conteúdo curricular. Todavia, a inclusão efetiva no sistema educacional demanda uma infraestrutura adequada, com profissionais capacitados em língua de sinais.

A educação bilíngue para a comunidade surda é um tema crucial na interseção da educação inclusiva e dos direitos humanos, destacando-se pela promoção da inclusão efetiva e pelo respeito à identidade linguística e cultural dos surdos. Sua relevância se estende além da inclusão, contribuindo para a quebra de barreiras comunicacionais entre surdos e ouvintes, criando uma sociedade mais inclusiva. Academicamente, desafia as práticas pedagógicas convencionais, incentivando a pesquisa e inovação em metodologias de ensino e materiais didáticos.

Além disso, impulsiona políticas públicas para garantir direitos educacionais e alocar recursos necessários. Dessa forma, este tema representa um campo vital para o desenvolvimento social e a evolução das práticas educacionais, simbolizando um passo significativo para a igualdade e justiça social. Diante desse cenário, parte-se do seguinte problema de pesquisa neste estudo: de que maneira a educação bilíngue contribui para o empoderamento da comunidade surda?

O objetivo geral desta pesquisa é investigar como a educação bilíngue contribui para o empoderamento da comunidade surda. Para alcançar este fim, três objetivos específicos foram delineados: 1) Discutir sobre a influência da educação bilíngue na autoestima e na identidade cultural dos indivíduos surdos; 2) Verificar como o acesso à educação bilíngue afeta a participação social e a autonomia da comunidade surda; 3) Elucidar sobre o impacto da educação bilíngue na eficácia da comunicação e na interação social dos alunos surdos dentro do ambiente de sala de aula.

A metodologia adotada para esta pesquisa é a revisão bibliográfica, de modo a demonstrar, a partir das fontes selecionadas, como a educação bilíngue contribui para o empoderamento da comunidade surda. A revisão se baseia em obras de autores renomados no campo da educação de surdos e educação bilíngue. Para o entendimento teórico e conceitual sobre educação bilíngue e comunidade surda, serão utilizados os trabalhos de Lodi (2013) e Felipe (2018), que trazem bases teóricas da educação de surdos. As contribuições de Vesz (2022) e Carvalho (2022) serão essenciais para compreender as práticas educacionais contemporâneas em ambientes bilíngues para surdos.

A análise da autoestima e identidade cultural dos indivíduos surdos em ambientes de educação bilíngue será fundamentada nas pesquisas de Vieira (2017) e Guedes, Silva e Dias (2019). Para examinar a participação social e autonomia, os estudos de Colacique, Amaral e Santos (2022) e Sales (2020) serão explorados. O impacto da educação bilíngue na comunicação e interação social em sala de aula será avaliado com base nas pesquisas de Lopes (2017) e Andreis-Witkoski (2013), que exploram a dinâmica de sala de aula em contextos educacionais para surdos.

Adicionalmente, Thoma (2016), Pinto e Santos (2022), e Pereira e Feitosa (2019) fornecem uma visão abrangente sobre as metodologias de ensino e os desafios enfrentados por alunos surdos em ambientes educacionais. Sousa et al. (2021) e Fernandes e Moreira (2014) oferecem perspectivas relevantes sobre os resultados e impactos da educação bilíngue em longo prazo.

2. A INFLUÊNCIA DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE NA AUTOESTIMA E NA IDENTIDADE CULTURAL DOS INDIVÍDUOS SURDOS

No contexto das escolas públicas, a implementação da educação bilíngue para indivíduos surdos revela impactos distintos na autoestima e na identidade cultural destes alunos. Em escolas onde a língua de sinais é utilizada como meio primário de comunicação, observa-se uma mudança na percepção que os alunos surdos têm de si mesmos. Esta mudança é atribuída ao reconhecimento da língua de sinais como parte integrante da sua identidade, contrastando com ambientes onde prevalece a comunicação oral (Fernandes; Moreira, 2014).

Em tais ambientes, os alunos surdos muitas vezes enfrentam barreiras na comunicação, o que pode afetar negativamente sua autoimagem. Dessa maneira, há que se chamar a atenção para o fato de que o ensino bilíngue, portanto, ao facilitar a comunicação, contribui para uma percepção mais positiva de si próprios. Além disso, a presença de professores e colegas proficientes em língua de sinais cria um ambiente de suporte e compreensão (Colacique; Amaral; Santos, 2022).

Este aspecto é crucial, pois os alunos surdos em escolas públicas frequentemente provêm de contextos em que podem não ter acesso a interações sociais afirmativas em relação à sua condição. Em um ambiente escolar bilíngue, a experiência de ser compreendido e de se comunicar sem barreiras é fundamental para o desenvolvimento de uma autoestima saudável. Isso se reflete na participação em sala de aula e nas atividades escolares, onde os alunos surdos se sentem mais confiantes para expressar suas opiniões e participar ativamente (Lodi, 2013).

No que tange à identidade cultural, a educação bilíngue em escolas públicas desempenha um papel fundamental na preservação e transmissão da cultura surda. Ao incorporar a língua de sinais no currículo, a escola valida e celebra a identidade surda. Esta validação é essencial para que os alunos surdos desenvolvam um forte senso de identidade cultural. Em um cenário educacional que historicamente tem marginalizado línguas e culturas minoritárias, a inclusão da língua de sinais representa um passo significativo para o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural (Andreis-Witkoski, 2013).

Além do uso da língua de sinais, muitas escolas públicas com programas bilíngues para surdos promovem atividades que destacam a cultura surda. Estas atividades incluem eventos culturais, palestras e oficinas que envolvem tanto a comunidade surda quanto a ouvinte. Essas iniciativas ajudam a construir pontes entre diferentes grupos culturais e promovem um maior entendimento e respeito pela cultura surda. Para os alunos surdos, essas experiências reforçam a importância de sua herança cultural e incentivam a expressão e celebração de sua identidade (Vieira, 2017).

Também é importante considerar os desafios enfrentados na implementação da educação bilíngue em escolas públicas. Esses desafios incluem a falta de professores qualificados em língua de sinais, recursos didáticos limitados e uma infraestrutura inadequada. Apesar destes obstáculos, o impacto positivo da educação bilíngue na

autoestima e na identidade cultural dos alunos surdos é evidente. A promoção de um ambiente inclusivo e afirmativo em relação à língua e cultura surdas é um elemento crucial para o desenvolvimento pleno desses alunos (Thoma, 2016).

A continuidade da educação bilíngue em escolas públicas evidencia impactos adicionais no desenvolvimento cognitivo e social dos alunos surdos. A exposição simultânea à língua de sinais e à língua oral dentro do contexto escolar favorece o desenvolvimento cognitivo, facilitando a aquisição de conhecimento em diferentes áreas. Este processo ocorre porque os alunos surdos têm a oportunidade de acessar informações em sua língua natural, o que permite um entendimento mais profundo e uma maior retenção de conhecimento (Pereira; Feitosa, 2019).

Esse acesso contribui para a construção de uma base sólida de aprendizado, essencial para o sucesso acadêmico e pessoal. No aspecto social, a interação entre alunos surdos e ouvintes em um ambiente educacional bilíngue promove a inclusão e o respeito mútuo. Alunos ouvintes expostos à língua de sinais e à cultura surda desenvolvem uma maior consciência e sensibilidade em relação às diferenças e necessidades dos colegas surdos (Guedes; Silva; Dias, 2019).

Este cenário facilita a formação de laços de amizade e respeito entre os alunos, independentemente de suas habilidades auditivas. Para os alunos surdos, essas interações sociais positivas são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades sociais e para a construção de um senso de pertencimento à comunidade escolar mais ampla. Outro aspecto importante é o papel dos pais e da comunidade na sustentação da educação bilíngue em escolas públicas (Pinto; Santos, 2022).

O envolvimento dos pais no processo educacional dos filhos surdos é crucial. Escolas que promovem a participação ativa dos pais em atividades escolares e decisões pedagógicas tendem a apresentar melhores resultados na educação bilíngue. Além disso, a colaboração com a comunidade surda local fortalece a implementação do programa bilíngue, proporcionando recursos adicionais e oportunidades de interação fora do ambiente escolar. Ademais, o uso de tecnologias assistivas em salas de aula bilíngues amplia as oportunidades de aprendizado para alunos surdos (Sales, 2020).

Equipamentos como sistemas de amplificação de som, softwares de transcrição e dispositivos de comunicação aumentam a acessibilidade e permitem que os alunos surdos participem mais plenamente das atividades escolares. Essas tecnologias, aliadas

a uma abordagem pedagógica inclusiva, garantem que os alunos surdos não sejam excluídos de nenhuma parte do currículo escolar (Lopes, 2017).

Por fim, é essencial mencionar a necessidade de pesquisa e desenvolvimento contínuos na área da educação bilíngue para surdos. Estudos e pesquisas em andamento contribuem para a melhoria das práticas pedagógicas e para a adaptação de currículos que atendam às necessidades específicas dos alunos surdos. Esse esforço contínuo é necessário para garantir que a educação bilíngue em escolas públicas continue a evoluir e a proporcionar um ambiente de aprendizado eficaz e inclusivo para todos os alunos.

2.1. COMO O ACESSO À EDUCAÇÃO BILÍNGUE AFETA A PARTICIPAÇÃO SOCIAL E A AUTONOMIA DA COMUNIDADE SURDA

No contexto das escolas públicas, o acesso à educação bilíngue influencia significativamente a participação social da comunidade surda. A inclusão da língua de sinais como parte integrante do currículo escolar permite que os alunos surdos desenvolvam habilidades de comunicação eficazes em sua língua natural. Esta habilidade é crucial para a interação social, tanto dentro quanto fora da comunidade surda. Nas escolas públicas, a exposição à língua de sinais e a cultura surda, juntamente com o ensino da língua oral, oferece aos alunos surdos as ferramentas necessárias para se comunicar em diferentes esferas sociais (Fernandes; Moreira, 2014).

Esta comunicação abrangente é essencial para uma participação ativa e significativa em diversos contextos sociais. Além disso, a educação bilíngue em escolas públicas promove a inclusão social dos alunos surdos. Dessa maneira, a integração de alunos surdos e ouvintes em um ambiente educacional comum, onde a língua de sinais é valorizada, reduz as barreiras comunicacionais e promove a compreensão mútua. Esta integração facilita a formação de redes de apoio social e encoraja o desenvolvimento de relações interpessoais positivas entre alunos surdos e ouvintes (Vesz, 2022).

Tais interações são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades sociais e para a compreensão de diversas perspectivas e experiências de vida, contribuindo para uma sociedade mais inclusiva e compreensiva. No que se refere à autonomia, o acesso à educação bilíngue capacita os alunos surdos a tomar decisões informadas e a ter maior controle sobre suas vidas. Nessa perspectiva, tem-se observado que, a longo prazo, a

habilidade de se comunicar efetivamente em duas línguas aumenta as oportunidades de emprego e participação em atividades comunitárias e sociais (Lodi, 2013).

A educação bilíngue oferece aos alunos surdos o conhecimento e as habilidades necessárias para navegar em uma sociedade predominantemente ouvinte, ao mesmo tempo em que mantêm e valorizam sua identidade surda. Este equilíbrio entre os mundos surdo e ouvinte é vital para a autonomia e o empoderamento. No entanto, é importante reconhecer que o acesso à educação bilíngue de qualidade em escolas públicas ainda enfrenta desafios. A falta de professores qualificados em língua de sinais, recursos didáticos adequados e apoio institucional são barreiras que podem limitar a eficácia da educação bilíngue (Vieira, 2017).

Estes desafios precisam ser superados para garantir que a educação bilíngue atinja seu potencial máximo no empoderamento da comunidade surda. A superação desses obstáculos é fundamental para que os alunos surdos tenham acesso a uma educação que respeite e valorize sua identidade linguística e cultural. Assim, a educação bilíngue em escolas públicas tem um papel crucial no fortalecimento da comunidade surda. Ao oferecer uma educação que respeita e incorpora a língua e a cultura surdas, as escolas públicas contribuem para a preservação da identidade surda (Pereira; Feitosa, 2019).

Este fortalecimento da identidade e da cultura surda tem um impacto direto na coesão e no desenvolvimento da comunidade surda como um todo. A educação bilíngue, portanto, não beneficia apenas os alunos individualmente, mas também contribui para o fortalecimento e a sustentação da comunidade surda em um contexto mais amplo. Dessa maneira, nota-se que a implementação da educação bilíngue em escolas públicas também desempenha um papel essencial na formação da identidade profissional dos alunos surdos (Colacique; Amaral; Santos, 2022).

A capacidade de comunicar-se eficientemente em duas línguas amplia as perspectivas de carreira para esses indivíduos. O domínio da língua de sinais e da língua oral permite que os alunos surdos acessem um leque mais amplo de oportunidades profissionais. Além disso, a educação bilíngue prepara os alunos surdos para enfrentar os desafios do mercado de trabalho, equipando-os com habilidades linguísticas e cognitivas essenciais para diversos ambientes profissionais. Essa preparação é um passo

crucial para garantir que os alunos surdos possam atuar de forma autônoma e eficaz em suas carreiras escolhidas (Felipe, 2018).

A participação dos alunos surdos em atividades extracurriculares é outro aspecto impactado pelo acesso à educação bilíngue. A participação em esportes, artes, clubes de ciências e outras atividades enriquece a experiência educacional dos alunos surdos, promovendo o desenvolvimento de habilidades interpessoais e de liderança. A educação bilíngue facilita a inclusão dos alunos surdos nessas atividades, assegurando que eles possam se comunicar e participar plenamente. Esta inclusão é vital para a construção de confiança e para o desenvolvimento de um senso de pertencimento à comunidade escolar (Thoma, 2016).

A educação bilíngue também tem implicações significativas para as famílias dos alunos surdos. O envolvimento dos pais na educação de seus filhos é fundamental para o sucesso acadêmico e social. Escolas que promovem programas de educação bilíngue frequentemente oferecem recursos e treinamentos para pais ouvintes de crianças surdas. Estes programas ajudam os pais a aprenderem a língua de sinais e a compreender melhor a cultura surda, fortalecendo a comunicação e os laços familiares. Este apoio familiar é essencial para o bem-estar emocional e o desenvolvimento social dos alunos surdos (Pereira; Feitosa, 2019).

Adicionalmente, a educação bilíngue em escolas públicas afeta a formação de redes de apoio entre os alunos surdos. A capacidade de se comunicar em língua de sinais cria um senso de comunidade e pertencimento. Estas redes de apoio são cruciais para o bem-estar emocional e social dos alunos surdos, oferecendo um espaço seguro para compartilhar experiências e desafios. A força dessas redes pode ter um impacto positivo duradouro na vida dos alunos surdos, fornecendo suporte contínuo ao longo de suas trajetórias educacionais e profissionais (Sales, 2020).

Por fim, a educação bilíngue em escolas públicas contribui para a conscientização e sensibilização da sociedade em relação à comunidade surda. Ao integrar a língua de sinais e a cultura surda no ambiente educacional, as escolas promovem uma maior compreensão e respeito pela diversidade. Esta conscientização é essencial para a construção de uma sociedade mais inclusiva, onde as diferenças são valorizadas e respeitadas. A educação bilíngue, portanto, não beneficia apenas os alunos surdos, mas

também tem um papel vital na promoção de uma mudança positiva nas atitudes e percepções da sociedade em relação à surdez e à diversidade.

2.2. O IMPACTO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE NA EFICÁCIA DA COMUNICAÇÃO E NA INTERAÇÃO SOCIAL DOS ALUNOS SURDOS DENTRO DO AMBIENTE DE SALA DE AULA

No ensino básico de escolas públicas, a educação bilíngue influencia diretamente a eficácia da comunicação dos alunos surdos dentro do ambiente de sala de aula. A integração da língua de sinais como meio de instrução primário permite que os alunos surdos compreendam e absorvam o conteúdo acadêmico mais eficientemente. Em um ambiente onde a língua de sinais é utilizada, os alunos surdos têm a oportunidade de participar ativamente das discussões em sala de aula, formulando perguntas e expressando suas opiniões sem as barreiras da comunicação (Vesz, 2022).

Esta inclusão ativa no processo de aprendizagem é essencial para o desenvolvimento cognitivo e linguístico desses alunos. Ademais, a educação bilíngue facilita a interação social dos alunos surdos com seus colegas ouvintes e professores. Em salas de aula onde a língua de sinais e a língua oral são valorizadas igualmente, cria-se um ambiente de respeito mútuo e compreensão. Este ambiente promove interações sociais positivas, onde os alunos surdos se sentem incluídos e valorizados (Guedes; Silva; Dias, 2019).

A habilidade de se comunicar eficientemente em duas línguas também permite que os alunos surdos estabeleçam relações de amizade e colaboração com colegas ouvintes, fomentando um ambiente escolar inclusivo e harmonioso. No contexto do ensino básico, a presença de intérpretes de língua de sinais em sala de aula é um fator crucial para a eficácia da educação bilíngue. Intérpretes qualificados facilitam a comunicação entre alunos surdos, professores ouvintes e colegas que não são fluentes em língua de sinais (Carvalho, 2022).

Esta mediação é vital para garantir que os alunos surdos tenham acesso igualitário às informações e possam participar de todas as atividades escolares. A presença de intérpretes também ajuda na sensibilização dos alunos ouvintes e professores em relação às necessidades dos alunos surdos, promovendo uma cultura de inclusão e respeito dentro da sala de aula. Além disso, o uso de recursos didáticos

adaptados para alunos surdos em um contexto bilíngue é fundamental para melhorar a comunicação e a interação em sala de aula (Vieira, 2017).

Materiais visuais, tecnologias assistivas e conteúdo em formato de vídeo em língua de sinais enriquecem a experiência de aprendizado dos alunos surdos. Estes recursos ajudam a garantir que os conceitos e informações sejam apresentados de maneira acessível, aumentando a compreensão e a retenção do conteúdo. O uso de tais recursos didáticos é um componente chave para a eficácia da educação bilíngue, assegurando que os alunos surdos recebam uma educação de qualidade adaptada às suas necessidades linguísticas e educacionais (Sales, 2020).

Já a formação contínua de professores em práticas de educação bilíngue é essencial para o sucesso desse modelo educativo em escolas públicas. Professores capacitados em língua de sinais e conscientes das estratégias pedagógicas adequadas para alunos surdos podem oferecer um ambiente de aprendizado mais eficaz e inclusivo. A formação desses profissionais é crucial para a implementação bem-sucedida da educação bilíngue, garantindo que os alunos surdos sejam apoiados de maneira adequada em seu desenvolvimento acadêmico e social (Felipe, 2018).

O investimento na capacitação de professores é, portanto, um passo fundamental para melhorar a qualidade da educação bilíngue em escolas públicas, beneficiando não apenas os alunos surdos, mas toda a comunidade escolar. A implementação de práticas pedagógicas inclusivas em escolas públicas que adotam a educação bilíngue impacta a participação dos alunos surdos no processo educativo. Estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades dos alunos surdos são fundamentais para facilitar a aprendizagem (Colacique; Amaral; Santos, 2022).

Professores treinados para usar métodos de ensino que incorporam tanto a língua de sinais quanto a língua oral conseguem atender de forma mais eficaz às necessidades educacionais destes alunos. Assim sendo, tais métodos incluem a utilização de recursos visuais, atividades práticas e abordagens de ensino diferenciadas que complementam o uso da língua de sinais, proporcionando uma experiência de aprendizagem mais rica e envolvente para os alunos surdos (Lodi, 2013).

Outra consideração importante é a avaliação do desempenho acadêmico dos alunos surdos em ambientes bilíngues. As avaliações devem ser adaptadas para garantir que reflitam com precisão o entendimento e o conhecimento dos alunos surdos, sem

serem prejudicadas por barreiras linguísticas. Isso pode incluir o uso de avaliações em língua de sinais ou a adaptação de formatos de teste para atender às necessidades de comunicação dos alunos. Essa abordagem garante uma avaliação justa do desempenho acadêmico dos alunos surdos, permitindo que os educadores identifiquem áreas de necessidade e forneçam suporte adequado (Lopes, 2017).

A colaboração entre as escolas e a comunidade surda também é um elemento crucial na implementação bem-sucedida da educação bilíngue. Escolas que estabelecem parcerias com organizações da comunidade surda podem oferecer aos alunos surdos oportunidades adicionais de aprendizado e interação social. Essas parcerias podem incluir programas de mentoria, oficinas culturais e eventos que promovem a língua de sinais e a cultura surda. Essas atividades enriquecem a experiência educacional dos alunos surdos e reforçam a importância de sua identidade cultural dentro do ambiente escolar (Thoma, 2016).

Além disso, a implementação da educação bilíngue em escolas públicas no ensino básico estabelece as bases para o sucesso acadêmico e profissional a longo prazo dos alunos surdos. A capacidade de se comunicar efetivamente em duas línguas desde uma idade jovem prepara os alunos surdos para desafios futuros, seja na educação superior ou no mercado de trabalho. Uma fundação sólida em educação bilíngue equipa os alunos surdos com as habilidades necessárias para navegar em uma variedade de ambientes, aumentando suas oportunidades de sucesso (Andreis-Witkoski, 2013).

Por último, é crucial reconhecer a necessidade de pesquisa e inovação contínuas na área da educação bilíngue para alunos surdos. O monitoramento e a avaliação constantes de programas de educação bilíngue em escolas públicas são essenciais para identificar áreas de melhoria e implementar estratégias de ensino mais eficazes. Investimentos em pesquisa contribuem para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e adaptadas, que podem beneficiar significativamente o processo de aprendizagem dos alunos surdos.

Portanto, o comprometimento contínuo com a melhoria e a inovação na educação bilíngue é vital para atender às necessidades em constante evolução da comunidade surda no ambiente educacional.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo principal investigar como a educação bilíngue contribui para o empoderamento da comunidade surda. Foi analisada a influência da educação bilíngue na autoestima e na identidade cultural dos indivíduos surdos, verificado o impacto dessa educação na participação social e na autonomia da comunidade surda, e elucidado o efeito da educação bilíngue na eficácia da comunicação e na interação social dos alunos surdos em ambientes de sala de aula.

Estes objetivos foram abordados com a intenção de responder ao problema de pesquisa central: de que maneira a educação bilíngue contribui para o empoderamento da comunidade surda? Em relação ao impacto da educação bilíngue na autoestima e identidade cultural dos surdos, constatou-se que a integração da língua de sinais no ambiente educacional fortalece a identidade surda. A educação bilíngue mostrou-se essencial na construção de uma autoimagem positiva, oferecendo aos alunos surdos um ambiente onde sua linguagem e cultura são valorizadas. Esta valorização tem um efeito direto na autoestima dos alunos, promovendo um sentimento de pertencimento e orgulho de sua identidade cultural.

Quanto à participação social e autonomia, a pesquisa revelou que o acesso à educação bilíngue amplia significativamente as oportunidades de interação social e participação ativa da comunidade surda. A habilidade de se comunicar em duas línguas permite aos surdos uma maior inclusão em diversos contextos sociais e profissionais, fomentando sua autonomia. Este acesso à educação bilíngue permite que os indivíduos surdos sejam mais ativos e autônomos em suas comunidades, tanto surdas quanto ouvintes.

No contexto da sala de aula, observou-se que a educação bilíngue melhora a comunicação e interação social dos alunos surdos. As práticas pedagógicas inclusivas e o uso de intérpretes de língua de sinais proporcionam um ambiente mais eficaz para a aprendizagem dos alunos surdos. Essas estratégias pedagógicas permitem que os alunos surdos participem plenamente das atividades educacionais e interajam de maneira mais significativa com colegas e professores.

A pesquisa também destacou a importância da formação de professores e da disponibilização de recursos didáticos adaptados para atender às necessidades dos

alunos surdos. Foi observado que, apesar dos avanços, ainda existem desafios significativos para a implementação efetiva da educação bilíngue, principalmente em termos de recursos e treinamento de profissionais qualificados.

Uma limitação enfrentada neste estudo foi a falta de dados quantitativos abrangentes sobre os efeitos a longo prazo da educação bilíngue na vida profissional e social dos indivíduos surdos. Portanto, sugere-se para pesquisas futuras a realização de estudos longitudinais que acompanhem alunos surdos ao longo de sua trajetória educacional e profissional. Esses estudos poderiam oferecer insights valiosos sobre os impactos duradouros da educação bilíngue e fornecer uma base mais sólida para políticas educacionais inclusivas.

REFERÊNCIAS

ANDREIS-WITKOSKI, S. A problematização das políticas públicas educacionais na área da educação bilíngue de surdos. **Nuances: Estudos sobre Educação**, v. 24, n. 2, p. 86-100, 2013.

CARVALHO, G. R. **A importância de aprender língua portuguesa pela comunidade surda: comunicação e empoderamento ou violência simbólica?** 2022. 69f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2022.

COLACIQUE, R. C.; AMARAL, M. M.; SANTOS, R. dos. Estratégias de Empoderamento na Constituição dos Sujeitos Surdos. **Revista Educação Especial**, v. 35, p. 1-22, 2022.

FELIPE, T. A. Diferentes políticas e diferentes contextos educacionais: educação bilíngue para educandos surdos x educação bilíngue inclusiva. **Revista Espaço**, n. 49, p. 189-220, 2018.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, n. 2, p. 51-69, 2014.

GUEDES, S. M. R.; SILVA, K. A. da.; DIAS, T. R. N. Letramento, bilinguismo e empoderamento feminino surdo: uma análise crítica. **The Specialist**, v. 40, n. 3, 2019.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 1, p. 49-63, 2013.

LOPES, M. A. de. C. Professores Interlocutores e educação de surdos: a Inclusão na rede estadual Paulista. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n. 4, p. 563-576, 2017.

- PEREIRA, M. R. de. S.; FEITOSA, M. E. A relação cultural entre a escola bilingue para surdos e a literatura surda. **Contexto - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFES**, n. 36, p. 283-297, 2019.
- PINTO, M. M.; SANTOS, L. F. dos. Concepções de professores de alunos surdos sobre inclusão e educação bilíngue. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 27, p. 1-12, 2022.
- SALES, A. R. de. **Política linguística e empoderamento surdo**: uma proposta de leitura a partir da legislação sobre educação bilíngue. 2020. 23f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Língua Portuguesa Como 2ª Língua Para Surdos) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Guarabira, PB, 2020.
- SOUSA, L. da. S. et al. Educação bilíngue para surdos nos anos iniciais do ensino fundamental análise da prática em uma escola municipal de Jurema - PE. **Educação e (Trans) formação**, v. 6, p. 17-32, 2021.
- THOMA, A. da. S. Educação Bilíngue nas Políticas Educacionais e Linguísticas para Surdos: discursos e estratégias de governamento. **Educação & Realidade**, v. 41, n. 3, p. 755-775, 2016.
- VESZ, P. Tecnologias assistivas como ferramentas de empoderamento de uma língua na formação de identidade educacional, cultural e social. *In*: MORAES, J. A. N.; VESZ, P. **Educação e novas tecnologias**. Rio de Janeiro, RJ: IDEHP, 2022. p. 64-80.
- VIEIRA, C. R. **Educação bilíngue para surdos**: reflexões a partir de uma experiência pedagógica. 2017. 238f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2017.

CAPÍTULO XIII

VIGOTSKI, O POVO INDÍGENA BORORO E AS DIFERENÇAS CULTURAIS

VYGOTSKY, THE BORORO INDIGENOUS PEOPLE AND CULTURAL DIFFERENCES

DOI: 10.51859/ampla.ele4216-13

Josélia Gomes Neves ¹

¹ Doutora em Educação Escolar (UNESP). Docente da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) no Departamento de Educação Intercultural (DEINTER) e no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEM/UNIR). Líder do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA).

RESUMO

O objetivo deste texto é apresentar uma reflexão a partir do reexame de um dos trabalhos de Lev S. Vigotski (2001) e seu olhar para o Povo Indígena Bororo no âmbito da Psicologia Histórico-Cultural. A finalidade principal foi analisar por meio da pesquisa bibliográfica os registros e as razões que mobilizaram o referido estudo. Os resultados permitem inferir que o povo indígena Bororo, foi mencionado por Vigotski na discussão sobre o comportamento humano no âmbito do conceito de participação. Em sua visão, diferente de outras percepções da época, o pensamento ameríndio se estrutura a partir de complexos, em função disso, a linguagem expressa por meio da palavra não designa necessariamente um conceito, mas uma perspectiva que identificou como “nome de família”. Concluímos que as leituras evidenciam importantes elementos teóricos-reflexivos de caráter intercultural acerca das populações indígenas brasileiras que precisam ser aprofundados considerando a perspectiva das diferenças culturais.

Palavras-chave: Lev Vigotski. Povo Indígena Bororo. Participação.

ABSTRACT

The objective of this text is to present a reflection from the review of one of the works of Lev S. Vigotski (2001) and his look at the Bororo Indigenous People in the context of Historical-Cultural Psychology. The main purpose was to analyze through literature the records and the reasons that mobilized the study. The results allow to infer that the indigenous people Bororo, was mentioned by Vygotsky in the discussion about human behavior within the concept of participation. In his view, unlike other perceptions of the time, Amerindian thought is structured from complexes, because of this, the language expressed through the word does not necessarily designate a concept, but a perspective that identified as "family name". We conclude that the readings show important theoretical-reflective elements of intercultural character about Brazilian indigenous populations that need to be deepened considering the perspective of cultural differences.

Keywords: Lev Vigotski. Povo Indígena Bororo. Participação.

1. INTRODUÇÃO

A reflexão em tela resulta de releituras de “A construção do pensamento e da linguagem” de Lev S. Vigotski (2001). Foi produzido pelo Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA) por meio da Linha de Pesquisa Antropologia Etnopedagógica e Currículo. A finalidade principal deste coletivo de investigação é aprofundar estudos sobre história e culturas indígenas na perspectiva da Lei 11.645/2008. Esta normativa constitui uma emenda à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394 (BRASIL, 1996), que estabeleceu a obrigatoriedade do estudo da História e culturas indígenas no currículo escolar.

Inferimos que diversos processos de releituras (RIBEIRO, 1995; NEVES, 2021) têm oportunizado a ampliação do conhecimento sobre os povos indígenas a partir de múltiplas óticas de estudos. Estas publicações são relevantes na medida em que podem contribuir para a disponibilização de saberes sobre as populações originárias e seus mundos, podendo chegar até a sala de aula da educação básica e superior.

O objetivo central deste texto foi reexaminar os escritos de Vigotski (2001) com vistas a compreender o contexto em que o Povo Indígena Bororo foi citado. Sua estrutura dispõe de dois tópicos básicos: o primeiro trata de uma breve contextualização a respeito do Povo Indígena Bororo e o segundo, discute como os Bororo são mencionados no estudo: “A construção do pensamento e da linguagem” de Lev S. Vigotski (2001).

Sua escrita foi possibilitada pela pesquisa bibliográfica, modalidade metodológica que utiliza materiais acadêmicos analisados (Gil, 2008). Além de contribuir na fundamentação teórica, pode favorecer o aprofundamento de estudos e também disponibilizar elementos para novas interpretações e análises. (ROMÃO DA SILVA, 1980; SERPA; NOVAES, 1985; URQUIZA, 2012; LÉVI-STRAUSS, 1936; WÜST, 1992). Como já mencionamos, a motivação que chamou nossa atenção para o tema ora apresentado e que resultou neste texto foi provocada pelas atividades referentes ao centenário de Vigotski em 2021. O psicólogo nasceu no dia 17 de novembro de 1896 em Orsha, Bielorrússia, atual Belarus e faleceu em 11 de junho de 1934 em Moscou, na Rússia. Seus escritos continuam suscitando inquietações, compreensões e novas mobilizações.

2. SOBRE O POVO INDÍGENA BORORO

Bororo, que muitos erroneamente pronunciam boróro e bororó não era etnônimo da tribo, e só modernamente por consequência de um equívoco dos exploradores do Boe-Moto, passou a ser aplicado como tal. Conforme acepção original, é nome pelo qual os *boe* denominam as suas aldeias, o terreiro de danças, suas reuniões e locais onde elas se realizam. Etimologicamente, a palavra corresponde ao que os tupis-guaranis chamam *taba*, *ocara*, *ajuri* ou *ajuricaba*. [...]. (ROMÃO DA SILVA, 1980, p. 41).

O conhecimento disponível sobre os Bororo – cuja autodenominação é “Boe”, que significa “gente” (ROMÃO DA SILVA, 1980) é um importante elemento diferencial em relação a outros povos - constitui um vasto acervo etnológico distribuído em repositórios físicos e virtuais. Alguns destes materiais informam que o seu contato com grupos não indígenas ocorreu por volta do século XVIII.

A esse respeito, um relatório de acompanhamento sobre a situação deste povo, dentre outras informações disponibilizou importantes dados históricos sobre esta etnia: “O encontro histórico dos Bororo com os brancos deu-se, em 1718, com a Bandeira chefiada por Antonio Pires de Campos [...]. Com o contato sucederam-se violentos combates, os Bororo foram desbaratados de suas aldeias [...]”. (SERPA; NOVAES, 1985, p. 5). Esse conjunto de situações pós-contato constitui uma rotina produtora de múltiplas violações cometidas contra os povos indígenas. E um dos primeiros prejuízos foi a dispersão territorial, elemento desestabilizador de suas formas de viver na medida em que resultou em perda da terra, situação observada em outras etnias:

Todos os povos americanos sofreram profundas modificações (e continuam sofrendo), uma vez que internamente, em cada etnia ou grupo social, operaram importantes processos de mudança sociocultural e simbólica, enfraquecendo de maneira irreversível, as matrizes cosmológicas e míticas, em torno das quais girava toda a dinâmica da vida e organização tradicional. (URQUIZA, 2012, p. 259).

Quanto a visibilidade dos Bororo na literatura científica, registros apontam que isso ocorreu “[...] depois de visitada por Karl von den Steinen, em 1884 e 1887, que a tribo bororo começou a ser mais seriamente considerada e sistematicamente estudada do ponto de vista etnográfico e antropológico”. (ROMÃO DA SILVA, 1980, p. 14). Desde então, uma significativa produção busca explicar seus processos culturais. (LÉVI-STRAUSS, 1936), os impactos dos agentes estatais e religiosos nos territórios (URQUIZA, 2012) e aspectos linguísticos (ROMÃO DA SILVA, 1980), dentre outros. Em relação à

língua falada pelos Bororo, em âmbito interno é chamada de *Bataru-boe* e no âmbito da linguística, parece haver um consenso que pertence ao tronco Macro-Jê. (WÜST, 1992).

Figura 1 – Povo Bororo



Fonte: Lévi-Strauss (1936).

E neste contexto de investigações acadêmicas, voltamos o nosso olhar para a Colônia Militar Tereza Cristina, homenagem à imperatriz (STEINEN, 1915) esposa de Dom Pedro II, criada pelo governo da Província de Mato Grosso, o lugar onde Karl von den Steinen realizou seus estudos sobre os Bororo. Foi possível observar que a gestão militar imposta aos indígenas estendia essa concepção até os processos educacionais com foco na formação de agricultores, um evidente descompasso com as perspectivas culturais originárias:

[...] a Colônia Tereza Cristina, fundada em 1886 pelo Cel. Duarte, no Rio São Lourenço, a 250km de Cuiabá, era dirigida e presidida pelos militares e eram militares os métodos e sistemas de educação. Foi fundada com o jetivo de transformar os Bororo em agricultores, mas os resultados foram nulos. [...] o governo de Cuiabá induziu os salesianos a assumirem a direção. [...]. (SERPA; NOVAES, 1985, p. 5).

Como é possível perceber, a criação de espaços como a Colônia Tereza Cristina teve posteriormente o apoio de missionários salesianos. Para algumas análises, a atuação de agentes estatais e religiosos junto aos Bororo funcionaram como dispositivos para o desencadeamento de projetos desenvolvimentistas com fortes impactos para

esta população indígena. (URQUIZA, 2012). Assim, há três séculos atrás os Bororo já enfrentavam processos sistemáticos de invasão em um dos seus territórios tradicionais. E em decorrência disso, eram estabelecidas relações de exploração com múltiplas ocorrências de tensões internas oriundas das ações do grande capital:

A Colônia Teresa Cristina é circundada – na verdade, em grande parte invadida – por fazendas que muitas vezes contratam os índios para trabalharem como peões. São bem poucos os que se sujeitam ao trabalho nas fazendas, uma vez que, além dos Bororo não se adaptarem ao regime de trabalho assalariado, em geral recebem dos fazendeiros menos do que a população local (a remuneração é abaixo do salário mínimo regional). Ocorre, às vezes, dos índios trabalharem para fazendas situadas na área indígena, o que passa a ser motivo de sérios conflitos, que não raro terminam em mortes. [...]. (SERPA; NOVAES, 1985, p. 39).

Os enfrentamentos que os povos indígenas realizam para permanecer de forma digna em seus territórios são problemas que ainda estão longe de uma resolução aceitável, mesmo depois da Constituição federal de 1988 estabelecer estes locais como espaços de permanência e usufruto dos recursos ali disponíveis. Mas, em função de vários interesses representados, sobretudo por forças hegemônicas capitalistas, a defesa pelo território ainda é um dos principais pontos de pauta da luta dos Bororo:

A TI Tereza Cristina é território de posse imemorial dos Bororo, já reconhecido desde 1897 pelo Marechal Rondon. Inicialmente com extensão territorial de 65.923 há. A partir de 1952, de golpe em golpe, atendendo interesses lesivos aos Bororo, hoje a referida TI se reduz a 25.694 há, ou menos de 60% do seu território original reconhecido. (BRASIL, 1997, p. 13).

No entanto, mesmo diante de tantas atrocidades, os Bororo insistem na elaboração de projetos de sobrevivência. A esse respeito, registros antropológicos da primeira metade do século XX atestam que a maioria da população estava em uma boa condição de saúde, mas anotou que havia doenças letais como a febre amarela e a varíola, além de uma pessoa com leishmaniose e outra cega. Em relação à situação linguística apenas um indígena oriundo das missões sabia ler e escrever em língua portuguesa. Parte significativa da comunidade nesta época falava a língua indígena. (LÉVI-STRAUSS, 1936).

Registros atuais dão conta que apesar dos diversos prejuízos resultantes dos processos de colonização, como redução populacional, doenças e invasão territorial, por exemplo, reiteramos que os Bororo/Boe continuam produzindo mecanismos de re-existência que possibilitaram sua chegada até o século XXI, por meio de mecanismos de

“[...] autodeterminação, de afirmação radical da diferença, de expressão de multiterritorialidades e como defesa frente a ameaças etnocidas”. (SARTORI JUNIOR, 2021, p. 1). Deste modo, de uma população estimada por ocasião do contato em cerca de 10 mil pessoas hoje estão “[...] reduzidos a um pouco mais de mil pessoas vivendo em 6 terras indígenas, sendo uma delas, Jarudori que, apesar de demarcada e homologada, está totalmente ocupada por fazendeiros e uma pequena cidade próxima de Rondonópolis. [...]”. (URQUIZA, 2012, p. 273).

3. OS BORORO E A “A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO E DA LINGUAGEM” DE LEV S. VIGOTSKI (2001)

Os povos primitivos também pensam por complexos e, conseqüentemente, nas suas línguas a palavra não funciona como uma entidade portadora de um conceito, mas como um “nome de família” para grupos de objetos concretos [...]. Storch [...] considera que o uso das imagens concretas em lugar dos pensamentos abstratos é um dos mais característicos traços do pensamento primitivo. [...] para os Bororo, as palavras designam grupos de objetos e não conceitos [...]. A palavra que designa papagaio é uma palavra que designa um complexo de que eles fazem parte conjuntamente com os papagaios. Não implica identidade, tal como o fato de duas pessoas compartilharem o mesmo nome de família não implica que sejam uma e a mesma pessoa. A história da linguagem mostra claramente que o pensamento por complexos com todas as suas peculiaridades é o próprio fundamento do desenvolvimento linguístico. (VIGOTSKI, 2001, p. 74).

A epígrafe sintetiza aspectos de uma reflexão intitulada: “Estudo experimental da formação dos conceitos” elaborada por Vigotski (2001). Inicialmente o autor aponta a ausência de um recurso metodológico adequado para o estudo experimental da formação de conceitos. Reconhecia que havia duas possibilidades existentes: o método de definição (estuda os conceitos que a criança já possui por meio de suas verbalizações) e o método da abstração (apoiado nas vivências do sujeito). No entanto, a primeira abordagem chegava ao conceito como produto mas desconhecia o processo que possibilitava a sua formação e a segunda não apresentava diferenças significativas.

Esta inquietação mobilizou o autor a produzir uma proposta que ele denominou de “método funcional da dupla estimulação”. Um estudo que buscou entender “[...] o desenvolvimento e a atividade das funções psicológicas superiores com o auxílio de duas séries de estímulos; uma desempenha a função do objeto da atividade do sujeito experimental; a outra, a função dos signos através dos quais essa atividade se organiza.” (VIGOTSKI, 2001, p. 164). Assim, para além da relação estímulo/resposta, presentes nas

propostas anteriores, ele propôs o uso de recursos mediadores, importantes, portanto, para uma análise mais completa do comportamento humano.

E foi neste contexto de discussão da formação dos conceitos, mais especificamente na reflexão sobre a constituição do pensamento infantil e sua articulação ao “pensamento por complexos” (p. 205) que o cientista russo fez referência aos “povos primitivos”. Na ocasião explicou o sentido do termo “participação” que envolve a: “[...] relação de identidade parcial com estreita interdependência [...] pelo pensamento primitivo entre dois objetos ou fenômenos, que ora exercem grande influência um sobre o outro, ora não estabelecem entre si nenhum contato espacial ou nenhum vínculo causal compreensível”. (VIGOTSKI, 2001, p. 205).

Neste sentido, a aproximação de Vigotski com os povos indígenas brasileiros foi mencionada no livro “A construção do pensamento e da linguagem” (2001). O autor citou Lucien Levy-Bruhl, filósofo e sociólogo francês que escreveu “A mentalidade primitiva” (1922) para exemplificar uma situação de participação. Este último, por sua vez buscou amparo em Karl von den Steinen (1915) por meio de seu estudo: “Entre os Borôros”. Este etnólogo é considerado “[...] o iniciador da investigação científica dos povos indígenas da América do Sul no final do século XIX. [...] reformador dos métodos de investigação, pioneiro e propulsor da etnologia brasileira. [...]”. (PAIVA, (2010, p. 32).

A pesquisa junto aos Bororo ocorreu na colônia indígena Teresa Cristina localizada nas proximidades do rio Cuiabá. Dentre outros elementos, apresentou a autodenominação Bororo como “donos da terra” (STEINEN, 1915, p. 396), além de seus sistemas de classificação, localização e registros anteriores sobre esta etnia. Destacou as tensões, conflitos e impactos colonizatórios em diferentes períodos – incluindo a atuação da igreja por meio da catequese. Informou as descrições corporais, vestuário, práticas culturais do dia a dia, rituais, uso de enfeites, trabalho, alimentação e elaborou um levantamento significativos de termos linguísticos. Neste período seus escritos podem ser evidenciados como uma denúncia dado às situações de degradação e dependência que caracterizavam o modo de vida indígena.

Foi neste contexto que apontou a existência de “[...] um nítido exemplo de participação do pensamento primitivo entre os índios bororos do Brasil, que se

orgulham de serem **papagaios**¹ vermelhos. [...]”. (VIGOTSKI, 2001, p. 205-206, grifo nosso). Para Steinen não se tratava de uma situação pós-morte em que os corpos seriam transformados nestas aves. Os Bororo se consideravam efetivamente araras vermelhas. Não interpretava como apropriação e nem por laços de parentesco mas como uma concepção de identidade.

No entanto, Vigotski entendia que para uma compreensão adequada da afirmação dos Bororo, que afirmavam ser araras vermelhas, era necessário articular a esta explicação a perspectiva psicológica por meio das operações mentais. Alertou que esta percepção resultava da visão de estudiosos ocidentais que ignoravam as especificidades do “pensamento primitivo”, sobretudo porque divergiam do “pensamento lógico”, concepção etnocêntrica e da própria da perspectiva europeia:

[...]. Do nosso ponto de vista, as afirmações dos bororos de que são araras vermelhas parecem tão absurdas que chamam a atenção, em primeiro lugar, dos pesquisadores. No entanto, uma análise mais acurada daqueles vínculos estabelecidos pelo pensamento primitivo mostra que, mesmo aqueles que aparentemente não se chocam com a nossa lógica, são formados pela mente primitiva com base nos princípios do pensamento por complexos, [...]. (VIGOTSKI, 2001, p. 206-207).

Para o psicólogo russo, possivelmente a língua indígena possui/possuíam palavras que estabeleciam ligações entre si produzindo efeitos de aproximações. Significa afirmar que apresentam uma natureza complexa de funcionalidade diferente. Nesta direção, embora não operem como conceitos, evidenciam especificidades que precisavam ser consideradas no âmbito das operações mentais:

[...] a chave para a compreensão da participação e do pensamento dos povos primitivos deve ser vista no fato de que esse pensamento primitivo não opera com conceitos mas é de natureza complexa, logo, a palavra nas línguas desses povos tem uma aplicação funcional bem diferente, é empregada por outro meio, não é meio de formação nem veículo de conceito mas tem a função de nome familiar para denominar grupos de objetos concretos unificados sob certo parentesco concreto. (VIGOTSKI, 2001, p. 207-208).

Assim, o conceito de participação entre os primeiros povos foi interpretado por Vigotski não como conceito, mas como um conjunto de designações inter-relacionadas. Talvez se o psicólogo bielo-russo não tivesse falecido aos 40 anos, quem sabe poderia

¹ Destacamos a palavra “papagaios” porque avaliamos que pode ter ocorrido erro na tradução considerando o adjetivo que o acompanha. Trabalhamos com a hipótese que a expressão original é aquela que foi apresentada no livro de Levy-Bruhl (1922), “araras vermelhas”.

retomar este estudo diretamente com os Bororo. Embora não conhecesse os povos indígenas brasileiros, Vigotski possivelmente pode ter inferido que as diferenças culturais deveriam ser levadas em conta neste processo de desenvolvimento humano. Uma perspectiva que se alia a crítica atual realizada pelos Estudos Culturais ao imaginário produzido por meio dos olhares coloniais:

Durante a modernidade, a produção do conhecimento científico foi configurada por um único modelo epistemológico, como se o mundo fosse monocultural, eurocêntrico. Esta visão redutora do conhecimento, ligada ao positivismo e aos desígnios do colonialismo regulatório, impediu a possibilidade de emergência de outras perspectivas epistemológicas e pedagógicas que possibilitariam a ampliação da riqueza presente na diversidade cultural e nas visões do mundo por elas protagonizadas, tal como a afirmação de modelos pedagógicos centrados no reconhecimento do outro como sujeito ético e produtor de conhecimento. (TAVARES, 2011, p. 1).

Certamente ainda há questões para se apurar nesta discussão em torno do conceito de “participação”, pois as aproximações entre os Bororo e as araras vermelhas conforme evidenciam outras leituras talvez se relacionem também a aspectos identitários, uma vez que: “Nabúre é o nome pelo qual são conhecidas as ‘araracangas’ maiores [...] ou, como também são chamadas, ‘araras vermelhas’, [...]. São as espécies de araras nas quais predomina a côr vermelha [...]. A nabúre é considerada pelos Bororo como um dos antepassados [...]”. (DRUMOND, 1965, p. 38).

Apesar de não fazer referências aos aspectos culturais e simbólicos dos Bororo, Vigotski desconfiou da interpretação e apresentou contundentes discordâncias com Levy-Bruhl, que em outros escritos entendia que: “[...] o conjunto de hábitos mentais que exclui o pensamento abstrato e o raciocínio propriamente dito parece de fato se encontrar em um grande número de sociedades inferiores, e constituir um traço característico e essencial da mentalidade dos primitivos”. (LÉVY-BRUHL, 2008, p. 18). A nosso ver, esta visão sobre as sociedades ditas primitivas foram marcadas por incompreensões orientadas pelas lógicas culturais ocidentais de caráter colonial:

[...] achamos ser incorreta a forma como Levy-Bruhl interpreta a participação. Ele aborda a afirmação dos bororos - de que são papagaios vermelhos - operando sempre com conceitos da nossa lógica, na medida em que presume que para a mente primitiva tal afirmação também significa uma identidade de seres. Achamos que é impossível cometer um erro mais grosseiro na interpretação desse fenômeno. Se os bororos efetivamente pensassem por conceitos lógicos, a sua afirmação não poderia ser entendida senão nesse sentido. (VIGOTSKI, 2001, p. 209).

As leituras realizadas a partir dos textos de Levy-Bruhl (1922), Karl von den Steinen (1915) a respeito de aspectos da cultura Bororo, permitem compreender o predomínio da visão etnocêntrica nestes processos. Mesmo considerando a distância e possíveis escassez de dados quanto ao comportamento do povo e sua relação com as araras vermelhas, há certo desconhecimento das lógicas culturais e seus entrelaçamentos com os diversos seres:

[...] para os bororos as palavras não são veículos de conceitos mas apenas nomes formais de objetos, para eles aquela afirmação tem um sentido bem diferente. A palavra “arara”, com que eles designam papagaios vermelhos e a si próprios, é um nome comum para um determinado complexo, no qual se incluem aves e gente. Disso não se pode deduzir que haja identidade entre papagaios e pessoas, da mesma forma que o fato de duas pessoas aparentadas compartilharem o mesmo nome de família não significa que sejam dois seres idênticos. (VIGOTSKI, 2001, p. 209).

Foi possível discutir a formação de conceitos a partir da visão que buscou incluir aspectos da cultura Bororo e a articulação entre os seres de onde retiram suas simbologias, principalmente os artefatos plumários (DORTA, 1979). Como estudiosa da Educação Escolar Indígena foi uma surpresa reexaminar os escritos de Vigotski (2001) e ali encontrar mesmo que de forma indireta a referência aos Bororo a partir de outras leituras. Percebemos que os textos evidenciam atravessamentos etnocêntricos na literatura da época que enxergavam os povos indígenas como grupos sociais pertencentes a sociedades primitivas, possivelmente impossibilitados de produzirem conhecimentos validados.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os trabalhos de Vigotski constituem uma fonte de grande importância para os dias atuais na área das Humanidades na medida em que ainda dizem muito sobre a linguagem, o desenvolvimento intelectual e os processos comunicativos-interativos, dentre outros temas. Essas premissas mobilizaram a elaboração do presente texto que representa uma possibilidade de contribuição introdutória relacionada ao pensamento vigotskiano e os contextos indígenas, produzido especialmente por ocasião do centenário de seu nascimento.

O presente texto tratou da relação e entre Vigotski e os povos indígenas brasileiros, mas especificamente os Bororo do Mato Grosso, Brasil. Foi possível apurar que a aproximação de Vigotski com o povo indígena brasileiro Bororo citado no livro “A construção do pensamento e da linguagem” (2001), ocorreu de forma indireta por meio de leituras que realizou a partir de trabalhos de Levy-Bruhl e Karl von den Steinen envolvendo o modo de pensar em perspectiva “primitiva” no âmbito do conceito de participação.

O debate foi estabelecido mediante a interpretação do significado em torno da afirmação Bororo de que eram araras vermelhas, situação vista como uma ilustração de participação e afirmação identitária. Mas, para Vigotski era necessário mais elementos, sobretudo, culturais para a compreensão adequada do referido fenômeno. Sustentou que o pensamento “primitivo”, que identificamos como ameríndio operava por meio de lógicas próprias diferentes daquelas consolidadas pela visão europeia. Um aspecto que se aproxima de perspectivas atuais encaminhadas pelos Estudos Culturais que sustentam que a produção da modernidade foi construída também através de uma suposta epistemologia universal. Uma estratégia de centralização do conhecimento que em função disso impedia a elaboração de outras explicações sobre os fenômenos.

Esperamos que outras investigações dos campos antropológicos e psicológicos possam aprofundar esta discussão com vistas à ampliação de conhecimentos, assim como outros olhares a partir da perspectiva educativa. A atuação dos Bororo neste processo pode disponibilizar novos elementos para a compreensão do conceito de “participação” e/ou identidade tendo em vista que há leituras que apontam para uma possível relação de ancestralidade com as araras vermelhas que na língua indígena quer dizer, “Nabúre.

Vigotski, a nosso ver enxergou a situação dos Bororo pelas lentes das diferenças culturais. Significa dizer que este autor evidenciou que no processo histórico da linguagem o pensamento por complexos opera de forma decisiva para o seu desenvolvimento. Uma perspectiva que demonstrou que os chamados povos primitivos organizam suas formas de pensar através de complexos. Uma compreensão que a nosso ver, contribui para o enfrentamento de ontem e de hoje aos antigos estereótipos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Relatório de Viagem à Terra Indígena Tereza Cristina**. 1997. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/decreto-n-64018-de-220169-declara-interditada-ci-tereza-cristina-e-da-outras> Acesso em: 20 fev. 2022.
- DRUMOND, Carlos. **Contribuição do Bororo a toponímia brasílica**. Universidade de São Paulo. Instituto de Estudos Brasileiros. São Paulo, 1985.
- DORTA, Sonia Ferraro. **Cultura material e organização social: algumas inter-relações entre os bororo de Mato Grosso**. *Revista do Museu Paulista*. São Paulo, 1979.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- LEVY-BRUHL, L. **Les fonctions mentales dans les sociétés primitives**. 1922.
- LÉVI-BRUHL, Lucien. **A mentalidade primitiva**. São Paulo: Paulus, 2008.
- LÉVI-STRAUSS, CLAUDE. **Contribuição para o estudo da organização social dos índios Bororo**. In: *Revista do Arquivo Municipal XXVII*. Prefeitura do Município de São Paulo. Departamento de Cultura: São Paulo, 1946.
- NEVES, Josélia Gomes. **Paulo Freire: um olhar de amorosidade para a educação escolar indígena**. *Revista Comunicação & Educação*, ano XXVI, n. 2, jul./dez., 2021.
- PAIVA, Ely Carneiro de. **Albuquerque**: Revista de História, Campo Grande, MS, v. 2, n. 3, p. 31-42, jan./jun. 2010.
- RIBEIRO, Berta G. **A contribuição dos povos indígenas à cultura brasileira**. In: A Temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Lopes da Silva, Aracy; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.
- ROMÃO DA SILVA, J. **Os índios Bororos família etno-linguística**. Editora e Distribuidora Valverde Ltda. Rio de Janeiro, 1980.
- SARTORI JUNIOR, Dailor. **Resistências territoriais indígenas como re-existência: significados e consequências para o direito**. *Anais do VII Enadir*, 23 a 27 de agosto de 2021. Disponível em: <https://www.enadir2021.sinteseeventos.com.br/> Acesso em: 21 fev. 2022.
- SERPA, Paulo; NOVAES, Sylvia Caiuby. **Relatório de Avaliação das áreas Bororo do Rio São Lourenço**. 1985.
Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/relatorio-de-avaliacao-das-areas-bororo-do-rio-s-lourenco> Acesso em: 12 jan. 2022.

- STEINEN, Karl von den. **Entre os Borôros**. *Revista do Instituto Histórico e Geographico Brasileiro*. São Paulo, 1915.
- TAVARES, Manuel. **Despensar as pedagogias coloniais e os seus pressupostos epistemológicos**. *Anais*. VIII Colóquio de Pesquisa Sobre Instituições Escolares – Pedagogias Alternativas. ULHT, Lisboa, 2011.
- URQUIZA, Antonio Hilario Guilera. **Civilizar o índio**: a dupla face da catequese positivista na prática dos missionários entre o povo Bororo no Mato Grosso. In: MARIN, Jérri Roberto (org.). *Religiões e identidades*. Dourados-MS: Ed. UFGD, 2012.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- WÜST, Irmhild. **Contribuições arqueológicas, etnoarqueológicas e etno-históricas para o estudo dos grupos tribais do Brasil central: o caso Bororo**. *Rev. do Museu de Arqueologia e Etnologia*, São Paulo, 2, p. 13-26, 1992.

CAPÍTULO XIV

A UTILIZAÇÃO DA PLATAFORMA DIGITAL “WORDWALL” NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM – UM RECURSO INTERATIVO PARA AS AULAS DE BIOLOGIA

THE USE OF THE "WORDWALL" DIGITAL PLATFORM IN THE TEACHING/LEARNING PROCESS - AN INTERACTIVE RESOURCE FOR BIOLOGY CLASSES

DOI: 10.51859/ampla.ele4216-14

Rodrigo Aparecido de Souza Ribeiro

RESUMO

O presente trabalho foi realizado em uma escola da rede estadual localizada no município de Nova Marilândia - MT. As turmas envolvidas no trabalho foram o 1º Ano A e B do ensino médio. Teve como princípio a utilização da plataforma digital Wordwall (<https://wordwall.net/pt>) na prática docente na disciplina de Biologia e avaliar como tal recurso influenciou na participação e rendimento dos estudantes nas aulas. O desenvolvimento metodológico do trabalho teve como base a utilização da plataforma Wordwall como ferramenta mediadora na apresentação de conteúdos e na resolução de atividades nas aulas de Biologia do ensino médio. O trabalho buscou verificar quantitativamente o rendimento dos estudantes de uma turma do 1º Ano do ensino médio nas avaliações ao longo do bimestre em que foram utilizadas atividades com a plataforma WordWall e comparar com os resultados obtidos em avaliações de outra turma do 1º Ano, onde não foram utilizadas atividades com a plataforma. Ou seja, fazendo a comparação da média bimestral das turmas e das médias obtidas pelos estudantes. Diante disso, os estudantes tiveram um rendimento significativo com o uso da plataforma. Observando a média bimestral da turma do 1º ano A, onde foi usada a plataforma Wordwall nas práticas docentes, obteve-se um resultado de 8,4. Enquanto que a média bimestral da turma do 1º ano B foi de 6,8. Portanto, quando os recursos tecnológicos são inseridos dentro do processo de ensino/aprendizagem, trazem contribuições significativas no desenvolvimento dos estudantes dentro da disciplina.

Palavras-chave: tecnologia educacional; ludicidade; ensino de biologia

ABSTRACT

This work was carried out in a state school located in the municipality of Nova Marilândia - MT. The classes involved were 1st Year A and B of secondary school. Its principle was to use the Wordwall digital platform (<https://wordwall.net/pt>) in teaching practice in the subject of Biology and to assess how this resource influenced student participation and performance in class. The methodological development of the work was based on the use of the Wordwall platform as a mediating tool in the presentation of content and the resolution of activities in high school Biology classes. The work sought to quantitatively verify the performance of students in a 1st year high school class in assessments during the two-month period in which activities were used with the WordWall platform and to compare them with the results obtained in assessments in another 1st year class, where activities with the platform were not used. In other words, comparing the bimonthly averages of the classes and the averages obtained by the students. As a result, the students performed significantly better using the platform. Looking at the bimonthly average of the 1st year A class, where the Wordwall platform was used in teaching practices, a result of 8.4 was obtained. The bimonthly average of the 1st grade B class was 6.8. Therefore, when technological resources are included in the teaching/learning process, they make significant contributions to student development within the subject.

Keywords: educational technology; playfulness; biology teaching

1. INTRODUÇÃO

A utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na educação vem ganhando cada vez mais espaço e destaque dentro da prática pedagógica, pois proporciona inúmeras vantagens para o processo ensino/aprendizagem tornando as aulas mais dinâmicas. Além disso, o uso desses recursos tem sido adotado como estratégias de motivação dos estudantes já que nos encontramos em uma 100% digital. Segundo Pinheiro Filho (2020, p. 1009),

"compreende-se que os aparatos digitais na educação são elementos otimizadores do ambiente de aprendizagem que estimulam o aluno, que passa a vivenciar com o avanço que é necessário a vida escolar e que também estão ligados a vida social, para melhor compreender, os mecanismos sempre estão surgindo de acordo com as necessidades.

Os recursos tecnológicos estão cada vez mais presente em nosso cotidiano, a utilização desses recursos como ferramentas de ensino proporciona aos estudantes aulas mais dinâmicas e atrativas, uma vez que são considerados instrumentos facilitadores para promover a compreensão dos conteúdos. Para Silva et al (2017), diante do novo cenário tecnológico, a educação contemporânea segue um por um novo caminho, onde cada vez mais se faz necessário à utilização de novas ferramentas que possibilita a inserção de práticas pedagógicas inovadoras em todos os componentes curriculares.

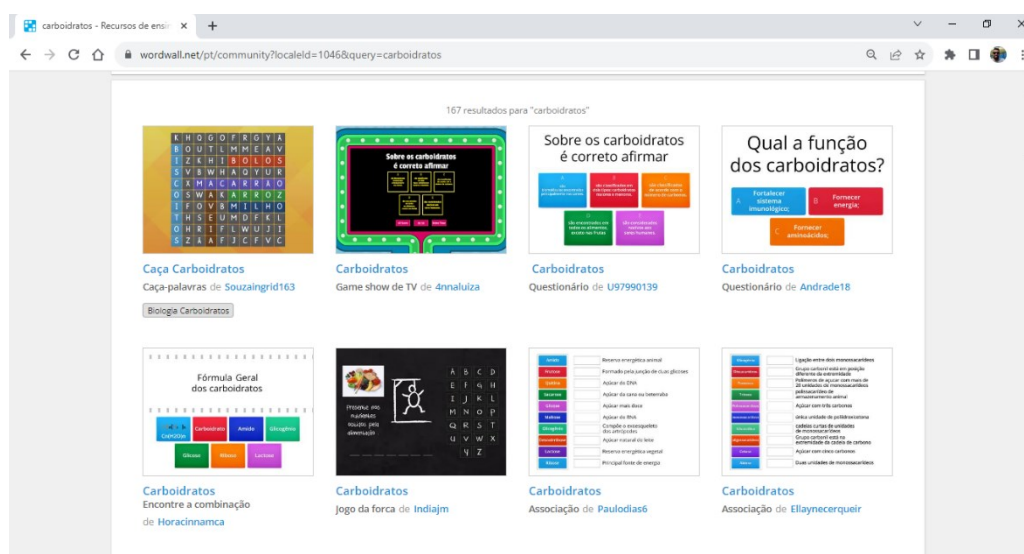
Ainda para Pinheiro Filho (2020, p. 1011) "O uso de recursos tecnológicos é uma intenção do educador a propor aos seus alunos uma nova forma didática capaz de assimilar os conteúdos de qualquer disciplina a sua realidade em que se vive um processo tecnológico [...]". Nessa perspectiva, a tecnologia deve ser encarada como um recurso que venha para somar com a área da educação para tornar o processo de ensino/aprendizagem mais efetivo. O presente trabalho foi realizado em uma escola da rede estadual localizada no município de Nova Marilândia - MT. As turmas envolvidas no trabalho foram as do 1º Ano A e B do ensino médio, tendo como princípio a utilização da plataforma digital *Wordwall* (<https://wordwall.net/pt>) na prática docente na disciplina de Biologia e avaliar como tal recurso influenciou na participação e rendimento dos estudantes nas aulas. Portanto, o objetivo foi de utilizar a plataforma digital *Wordwall* nas aulas de Biologia em uma turma do 1º ano do ensino médio ao

longo do primeiro bimestre do ano letivo. Desse modo, comparar o rendimento nas atividades e avaliações da turma que fez o uso da plataforma durante o bimestre com outra turma que não utilizou a plataforma na prática docente, onde a apresentação dos conteúdos foi apenas por meio do método tradicional.

2. METODOLOGIA

O desenvolvimento metodológico do trabalho teve como base a utilização da plataforma *Wordwall* como ferramenta mediadora na apresentação dos conteúdos e na resolução de atividades nas aulas de Biologia do ensino médio. A referida plataforma (figura 01) apresentava uma grande rede de atividades lúdicas (jogos digitais) sobre qualquer disciplina e, principalmente, Biologia. Algumas atividades eram criadas e/ou personalizadas pelo professor, isso, de acordo com o conteúdo que estava sendo estudado, os conteúdos trabalhados no decorrer do bimestre foram: as características da vida e as substâncias da vida I.

Figura 01 - Atividades na plataforma "Wordwall"



Após a realização das atividades ao longo do bimestre com a utilização de atividades usando a plataforma, o trabalho buscou verificar quantitativamente o rendimento dos estudantes de uma turma do 1º Ano A do ensino médio nas avaliações ao longo do bimestre em que foi utilizado atividades com a plataforma *WordWall* e comparar com os resultados obtidos em avaliações da turma do 1º Ano B onde não foi utilizado atividades com a plataforma, ou seja, fazendo a comparação da média bimestral das turmas e as médias obtidas pelos estudantes. Para isso, foi calculado a

média aritmética das turmas e o quantitativo de estudantes acima da média no respectivo bimestre. Vale salientar que no decorrer do bimestre o conteúdo aplicado e desenvolvido com ambas as turmas foi, respectivamente, sobre "*as características da vida*" e "*as substâncias da vida I*", onde as atividades e avaliações aplicadas também foram as mesmas em ambas as turmas.

Portanto, o foco foi observar por meio dos resultados das atividades e avaliações bimestral dos estudantes se o uso da plataforma durante o bimestre contribui de maneira significativa no processo de ensino/aprendizagem comparando com a metodologia tradicional. Assim, perceber se a utilização das atividades a partir do uso da plataforma pode ser considerada uma ferramenta facilitadora no desenvolvimento de habilidades dos estudantes na disciplina de Biologia.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

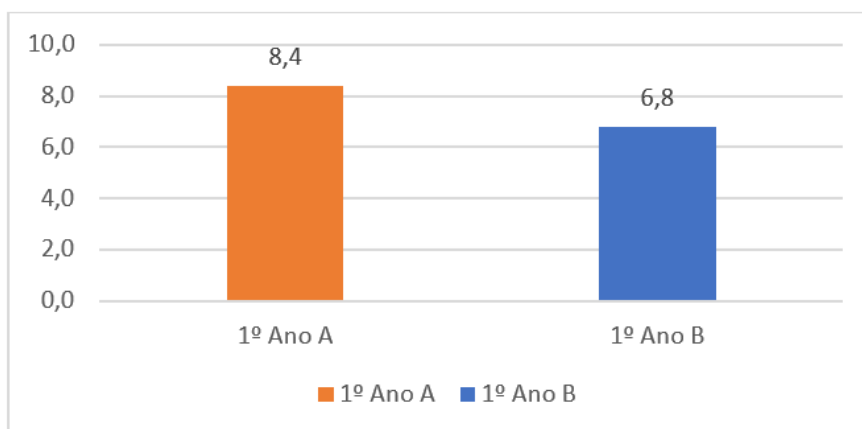
As turmas do 1º Ano A e B eram distribuídas, respectivamente, com o quantitativo de 23 alunos. As atividades na plataforma *Wordwall* eram aplicadas com o uso de celulares e chromebooks. As plataformas digitais são importantes para proporcionar um feedback do conteúdo estudando e, também, motivar a participação estudantes em realizar as atividades que estão sendo propostas, já que a participação desses estudantes é algo determinante para que o processo de ensino/aprendizagem ocorra efetivamente. No decorrer do bimestre o processo avaliativo baseou-se na avaliação processual também conhecida como avaliação formativa ou continuada, onde busca examinar a aprendizagem ao longo de todas as atividades aplicadas no bimestre de acordo com o processo de cada estudante. É uma avaliação mais globalizada, ou seja, leva em consideração o desempenho dos estudantes diante de tudo que é produzido e alcançado. Para Lordêlo et al (2010, p. 16)

"a avaliação tem por principal objetivo permitir ao professor o acompanhamento constante e sistemático de todo o processo de aprendizagem do aluno desde a verificação diagnóstica de seus conhecimentos prévios, passando pela elaboração de hipóteses e, finalmente, chegando à elaboração concreta de conceitos e contextualização do conteúdo".

Diante disso, os estudantes tiveram um rendimento significativo com o uso da plataforma. De acordo a figura 02 que representa a média aritmética das notas obtidas pelos estudantes das respectivas turmas, é possível notar que a média bimestral da

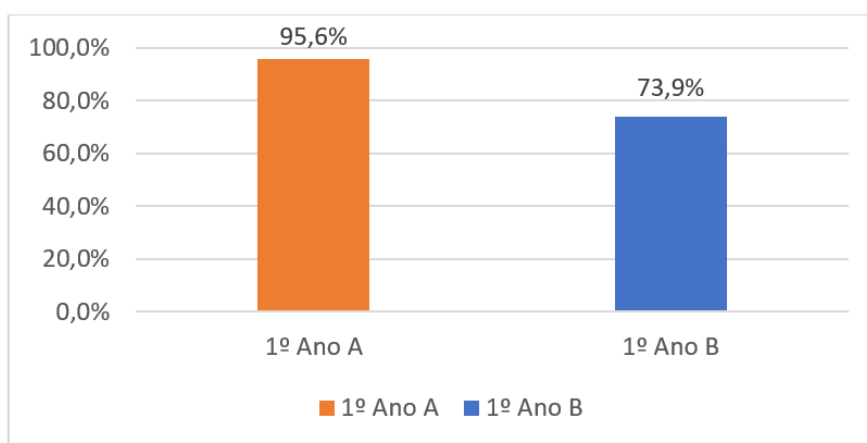
turma do 1º ano A onde foi usado a plataforma *Wordwall* nas práticas docentes teve um resultado de 8,4. Enquanto que a média bimestral da turma do 1º ano B foi de 6,8.

Figura 02 - Média aritmética das notas do 1º ano A e B referente ao primeiro bimestre



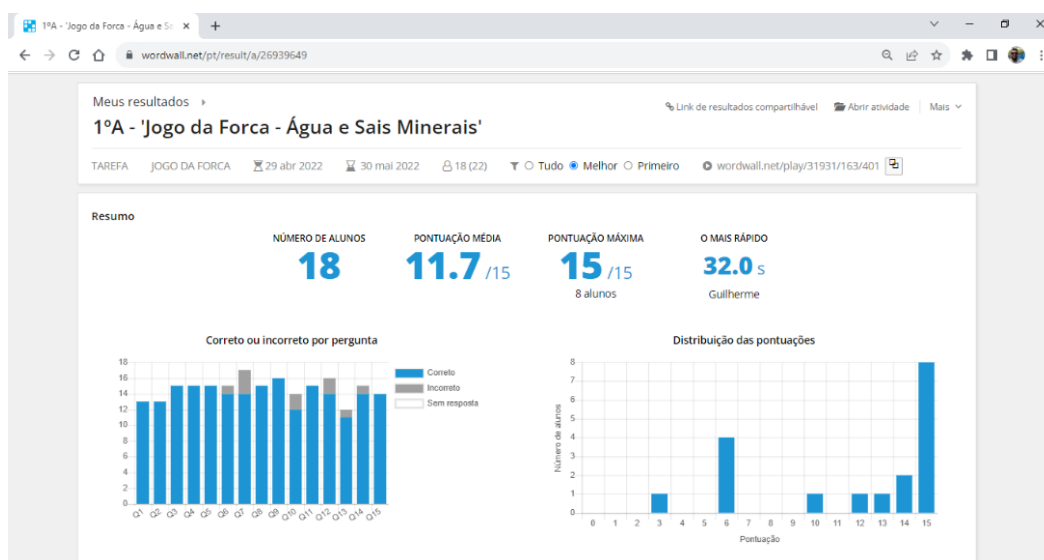
Podemos notar que houve uma diferença significativa no rendimento dos estudantes, já que o uso da plataforma proporcionou maior interatividade com o conteúdo de modo a ajudar positivamente no processo de ensino/aprendizagem. Em relação ao quantitativo de estudantes que alcançaram a média bimestral (6,0), a figura 03 retrata justamente o percentual que conseguiu atingir e ultrapassar a média. A turma que utilizou o aplicativo no bimestre teve 95,6% dos estudantes acima da média, já a turma que teve as aulas tradicionais registrou 73,9% acima da média, o respectivo percentual representa um valor superior a 50% da turma, no entanto, foi inferior com relação ao uso da plataforma nas aulas. Diante disso, vale a pena ressaltar que o uso da plataforma fez com que os estudantes ficassem engajados na participação do processo ensino/aprendizagem, apresentando mais interesse na realização das atividades.

Figura 03 - Percentual de estudantes das turmas do 1º Ano A e B acima da média bimestral



Algumas das atividades desenvolvidas na plataforma eram realizadas em salas de aulas como introdução ou finalização de determinado conteúdo. Outras atividades na plataforma eram destinadas para casa onde era disponibilizado um link via aplicativo de mensagens (*whatsapp*) para o acesso ser realizado em casa. Comparando com as atividades que eram encaminhadas por meio do livro foi possível perceber uma grande diferença na participação das atividades, o aproveitamento das atividades enviadas pela plataforma teve uma realização maior em relação as atividades enviadas no livro ou caderno. Pelo fato da plataforma proporcionar uma dinamicidade maior e chamar mais atenção por ser algo fora do tradicional, faz com que o estudantes sejam mais atraídos em querer fazer as atividades e, dessa forma, melhorar a absorção dos conteúdos.

Figura 04 - Engajamento dos estudantes em uma das atividades realizadas na plataforma *Wordwall*.



Com isso, essas atividades proporcionaram uma interatividade entre a tecnologia digital de informação e comunicação (TDIC) com os conteúdos de Biologia estudados, dessa forma, motivando os estudantes a fazer parte do processo de ensino/aprendizagem já que atividades desse tipo chamam a atenção e motiva para a sua realização. De acordo com Silva Júnior (2019, p. 43),

"[...] o método tradicional de ensino, massivamente utilizado por profissionais da educação, apresenta-se como um entrave na aquisição de conhecimento por jovens contemporâneos e que, jogos, sobretudo digitais, se apresentam como um excelente recurso interativo, motivador e capaz de aproximar o estudante do conteúdo estudado, quando umas das principais reclamações dos mesmos é a abstração do conteúdo.

4. CONCLUSÃO

É fundamental que os professores utilizem as tecnológicas digitais de informação e comunicação (TDIC) como estratégia de ensino, pois fica evidente como torna o ambiente escolar ainda mais atrativo e estimulante. A utilização da plataforma nas aulas de Biologia teve um papel crucial no desenvolvimento dos estudantes, em vista que os conteúdos eram aplicados de maneira mais dinâmica. Portanto, quando recursos dessa natureza são inseridas dentro do processo de ensino/aprendizagem proporciona contribuições significativas no desenvolvimento dos estudantes. Fornecendo aos estudantes métodos mais dinâmica e interativa para aprender o conteúdo, aliando a tecnologia digital de informação e comunicação – TDIC no ensino de Biologia.

REFERÊNCIAS

- PINHEIRO FILHO, I. S. Educação e Tecnologia: O Uso de Recursos Inovadores no Processo de Ensino-Aprendizagem. **ID on line. Revista de psicologia**, v. 14, n. 51, p. 1008–1020, 2020. Disponível em: <<https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2652>>. Acesso em: 24 set. 2023.
- Lordêlo, J. A., Rosa, D. L., & Santana, L. de A. Avaliação processual da aprendizagem e regulação pedagógica no Brasil: implicações no cotidiano docente. **Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade**, n. 17, 2010.
- SILVA JÚNIOR, Santo Sandrin da. **Ludicidade e tecnologia digital aliadas ao ensino de Mitose**. Trabalho de Conclusão Final – Curso de Pós-graduação *Strictu Sensu* (Mestrado Profissional) Profbio, Faculdade de Ciências Agrárias, Biológicas, Engenharia e da Saúde, Câmpus Tangará da Serra, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2019.
- SILVA, D. M. V. da.; PINHEIRO, M. T. de F.; SANTOS, L. M. **Recursos tecnológicos inovadores: ampliando a sala de aula com o uso do chroma key no emitec**. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/60109249-Recursos-tecnologicos-inovadores-ampliando-a-sala-de-aula-com-o-uso-do-chroma-key-no-emitec.html>>. Acesso em: 24 set. 2023.

CAPÍTULO XV

OS BENEFÍCIOS DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA E NO ENSINO PRESENCIAL

THE BENEFITS OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN DISTANCE EDUCATION AND IN-PERSON TEACHING

DOI: 10.51859/ampla.ele4216-15

Kevin Cristian Paulino Freires ¹
Sonia Maria dos Anjos ²
Micael Campos da Silva ³
Fabiano Viana de Araujo ⁴
Joezito Costa dos Santos Júnior ⁵
Silvana Leal Da Silva ⁶
Elvys Januário da Costa ⁷
Ciane Christine Alves de Moraes ⁸
Mateus Abreu Santos ⁹
Stella Maris Sell Salas ¹⁰
Carlos Eduardo Alves de Oliveira ¹¹

¹ Mestrando em Educação. Universidad Europea del Atlántico.

² Mestranda em Tecnologias Emergentes da Educação. Must University.

³ Mestrando em Tecnologias Emergentes da Educação. Must University.

⁴ Graduando em sistemas de informação. CEUPI-Centro de Ensino Unificado do Piauí.

⁵ Mestre em Matemática Pura. Universidade Federal da Bahia.

⁶ Mestra em Matemática- Uenf Campos)

⁷ Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação. MUST University.

⁸ Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação. Must University.

⁹ Especialista em Tecnologia da Informação. FacuMinas.

¹⁰ Mestrando em Educação. Universidad Europea del Atlántico.

¹¹ Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação. MUST University.

RESUMO

Este tem a finalidade de informar sobre aspectos pedagógicos ligados a Inteligência Artificial na Educação a distância e no ensino presencial. Neste relato o conceito de Educação à Distância EaD, caracterizando o perfil do aluno que utiliza esta modalidade, vantagens, desvantagens e ou desafios encontrados na utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem AVA juntamente com os benefícios oriundo da IA. O objetivo deste é que o aluno possa conhecer, refletir e fazer a escolha consciente por este modelo de ensino aprendizagem e que este atenda suas necessidades, também venho apresentar os benefícios da IA nesta modalidade e para este estudo utilizei de pesquisa bibliografias. Relato também os benefícios da IA educação presencial

e para este fim utilizei pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo em uma instituição pública municipal de ensino infantil e de educação fundamental durante o ano de 2022, nesta ocorre a inserção da ferramentas educacionais com apoio de IA no intuito de influenciar o desenvolvimento do trabalho pedagógico buscando atender as metas propostas: diminuição da defasagem e evasão escolar, assim como resgatar os alunos evadidos, dificuldades provenientes da pandemia do COVID 19. Descrevo o ambiente e os fatos e assim concluo que os objetivos foram alcançados e que ambas modalidades de ensino foram beneficiadas pela IA tornando a educação intencional e significativa onde os alunos ficaram mais participativos, críticos, criativos e pronto para resolverem os problemas do

cotidiano, ou seja aluno protagonista ou seja responsável pelo seu conhecimento e sua atuação como cidadãos na sociedade.

Palavras-chave: Educação à Distância EaD. Inteligência Artificial IA. Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

ABSTRACT

This is intended to inform about pedagogical aspects related to Artificial Intelligence in distance education and face-to-face teaching. In this report, the concept of EaD Distance Education, characterizing the profile of the student who uses this modality, advantages, disadvantages and/or challenges found in the use of the VLE Virtual Learning Environment together with the benefits derived from AI. The objective of this is that the student can know, reflect and make the conscious choice for this model of teaching and learning and that it meets their needs, I also come to present the benefits of AI in this modality and for this study, I used

research bibliographies. I also report the benefits of AI face-to-face education and for this purpose I used bibliographical research and field research in a municipal public institution of early childhood education and fundamental education during the year 2022, in which the insertion of educational tools with AI support occurs in order to influence the development of the pedagogical work, seeking to meet the proposed goals: reducing the gap and dropping out of school, as well as rescuing dropout students, difficulties arising from the COVID 19 pandemic. I describe the environment and the facts and thus conclude that the objectives were achieved and that both teaching modalities were benefited by AI making education intentional and meaningful where students became more participatory, critical, creative and ready to solve everyday problems, i.e. student protagonist or responsible for their knowledge and their performance as citizens in the society.

Keywords: EaD Distance Education. AI Artificial Intelligence. (VLE) Virtual Learning Environment.

1. INTRODUÇÃO

Será descrito neste projeto acerca da modalidade de ensino Educação à distância EaD com inserção de Inteligência Artificial IA no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), apontando vantagens, desvantagens e ou desafios encontrados que são fatores importantes e oriundos do avanço da IA dentro do ambiente virtual de aprendizagem, motivando no estudante conhecimento e reflexão sobre o contexto antes de optar por esta modalidade. Disponibilizo nestes conceitos sobre EaD dos autores Aretio (1994), Moran (2007), citados por Guarezi & Matos em seu livro intitulado “Educação a distância sem segredos” (2012). Enfatizo que o ambiente virtual de aprendizagem AVA e a IA vieram para melhorar a educação tornando a modalidade EaD relevante para grande parte da população propiciando benefícios para desenvolvimento pessoal e ou profissional dos indivíduos.

Desse modo, neste trabalho, faço uma breve caracterização de uma instituição de ensino de ensino presencial, ao qual descrevo o processo de implantação das ferramentas tecnológicas voltada para educação na busca pelo aluno evadido, assim como diminuir a defasagem e evasão escolar e promover um ensino personalizado mais intencional e significativo onde o aluno se torne o protagonista da sua aprendizagem.

Além disso, demonstro neste projeto que há benefícios da IA tanto na modalidade EaD quanto no ensino presencial, destacando que o avanço da IA é extremamente importante em ambas as modalidades.

Seguindo esse viés, o trabalho objetiva identificar e relatar a importância da IA no ensino EaD assim como no presencial e constatar as contribuições destas na vida das pessoas: quem são estas pessoas?, quais vantagens?, desvantagens e ou desafios que surgiram com a implementação da inteligência artificial nos dois modelos de ensino?, quais os desafios que essa implementação tecnológica trouxe para os discentes e docentes?, bem como reforçar a importância da utilização das ferramentas tecnológicas com o apoio da IA em contexto escolar nas duas modalidades citadas e frisar que a inserção de tecnologias de IA solucionou os problemas de evasão, defasagem e ainda melhorou o ensino da instituição aqui referenciada. A partir desta ótica, a implementação de sucesso ocorrida em uma instituição de ensino municipal pública do interior de São Paulo no ano de 2022 me chamou a atenção pelo sucesso obtido e por isso ressalvo que com a inserção de ferramentas tecnológicas agregadas de IA como: lousa digital, robótica e gamificação na aprendizagem há a possibilidade de tornar a educação mais significativa, desenvolvendo no aluno a capacidade de aprender a aprender dentro de um ambiente de construção de conhecimento tornando o ensino mais dinâmico, interessante e criativo com respostas significativas para o aluno que pode acompanhar sua evolução instantaneamente.

Para embasamento deste, foi necessário a pesquisa de campo para caracterizar a escola, descrever o processo de inserção de tecnologias e participar do desenvolvimento pedagógico da instituição citada, assim como quantificar as pessoas envolvidas e a realidade da clientela da instituição de ensino, fazer pesquisa bibliográfica que abordaram significativamente este assunto, qualificar e quantificar as ferramentas utilizadas no processo: os kits de robótica, gamificação e lousas digitais instaladas.

Por fim, enfatizo neste trabalho os resultados que concluem que a IA é de extrema relevância no ensino a distância como também no ensino presencial e que estas modalidades de ensino são necessárias e eficazes, assim como a intencionalidade do uso da robótica, lousa digital e gamificação como metodologias ativas são significativas para

a engajamento e consolidação do aprendizado que desenvolve o protagonismo do aluno.

2. PERCURSO CONCEITUAL DO EAD, PERFIL DO ALUNO, VANTAGENS, DESVANTAGENS E/OU DESAFIOS E REFLEXÃO QUANTO A ESCOLHA DESTA MODALIDADE DE ENSINO.

O Ensino a distância (EaD), é uma modalidade ensino-aprendizagem, onde o aluno é mediado por professores a distância, ou seja, sem a necessidade da presença do professor e do aluno em um mesmo ambiente escolar físico. Dessa forma, esta mediação é feita por meios tecnológicos, ao qual a comunicação entre docentes e discentes poderá acontecer de maneira síncrona, onde o professor transmite a aula ao vivo e o aluno pode interagir em tempo real, ou de maneira assíncrona separados por espaços diferentes e o aluno pode assistir as aulas gravadas e/ou fazer leituras e pesquisa em ambiente virtual, utilizando ferramentas disponível em ambiente virtual, ou seja utilizando do sistema denominado AVA, que dispõem de conteúdo, exercícios, ferramentas estratégicas e avaliações do ensino de cursos não presenciais.

Neste ambiente de ensino-aprendizagem o aluno poderá contar com o apoio da inteligência artificial e acompanhar seu próprio desenvolvimento durante o processo, acessar os módulos a qualquer hora e de onde estiver, por quanto tempo quiser, rever os conteúdos caso necessário, aprimorar a qualidade deste ensino e aprofundar sobre a temática se for de sua vontade, pois contará com os benefícios oriundo da inteligência artificial na realização das tarefas com *feedbacks* simultâneos. Para Aretio (1994) e Guarezi & Matos (2012), o ensino a distância é um sistema tecnológico de comunicação bidirecional que substitui as interações presenciais entre professores e alunos em sala de aula como uma ferramenta educacional preferencial pela ação sistemática e colaborativa de vários recursos educacionais e o apoio de organizações de tutoria, pois ele fornece aos alunos uma “aprendizagem autodirigida”.

Após refletir sobre a temática acima, foi dada continuidade a pesquisa, ou seja, em busca de descobrir pontos importantes que geram vantagens e desvantagens no uso desta modalidade pelos estudantes, assim como já sinalizar desafios que os docentes terão que enfrentar.

Em cima disso, há diversas vantagens em utilizar o AVA nos cursos EaD, algumas são: comunicação síncrona e ou assíncrona, estimulação ao protagonismo do aluno,

reforço e fixação de conteúdo, personalização do ensino, conteúdo responsivo, disponibilidade de escolha de horário e local para estudo, relatório de desenvolvimento, comunicação e interação por *chats*, fóruns, grupos, caixas de mensagens, questionário com correção automática, dentre outros.

Consoante a isso, a mediação didático-pedagógica nestes processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias e utilização de Inteligência Artificial (IA) no apoio ao estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em tempo real. O ensino a distância no Brasil vem crescendo exponencialmente e diante desta nova realidade o desenvolvimento desta prática de ensino entra em etapa de melhoramento e consolidação das instituições, bem como um desafio contemporâneo para a área educacional.

Para Moran (2007): Embora o preconceito ainda exista, agora se entende melhor que a EaD é a base da nação. São mais de 200 instituições de ensino superior que estão trabalhando de alguma forma com a EaD. O crescimento exponencial nos últimos anos é um indicador sólido de que a EaD é mais aceita do que nunca. No entanto, ainda é visto como uma via de influência e ação complementar. É visto como uma forma de alcançar rapidamente as pessoas que estão no interior, têm poucos recursos econômicos, não podem comparecer pessoalmente a uma instalação ou têm destinos de alto impacto. O Brasil deixou de importar modelos para integrar modelos adaptados à nossa realidade.

Dentro desta concepção, cabe salientar que há vantagens, mas, temos também algumas desvantagens, como a falta de investimento em equipamentos necessários para utilizar nas aulas, que são: computadores, celulares, *tablet's*, falta ou qualidade ruim da *internet*, assim como pouco tempo para leitura e realização das tarefas. Ademais, outras desvantagens são: baixa concentração, necessidade de gestão do tempo e maturidade são fatores essenciais que geram desvantagens para muitos estudantes. Seguindo essa ótica, essas desvantagens aumentam ainda mais quando ressaltamos tem alunos que não se adaptam a não ter a disponibilização de um ambiente físico escolar e professor em aulas presenciais e horários determinados, ou ainda contam com poucas aulas síncronas e em horários que muitas vezes não atendem a necessidade do aluno.

Ainda, existem algumas pessoas que acreditam que por ser mais barato o ensino é de baixa qualidade e coloca isto como uma desvantagem mas, em se tratando de EaD, há um baixo custo em proporcionar cursos a distância devido a não haver gastos com

professores presenciais nas aulas e um só professor pode proporcionar muitas aulas na plataforma, também por não ter que pagar o custo do espaço físico, o que resulta em um investimento menor pela universidade, que pode baixar os custos de investimentos e reduzir o valor das mensalidades dos cursos mas, sem reduzir na qualidade de entrega de conteúdos e/ou disciplinas que o aluno poderá ter também acesso a bibliotecas virtuais e outros benefícios específicos para aprofundamento das matérias, terão também muitos meios de comunicações como síncronas e assíncronas através de fóruns, chats, e-mail, vídeo conferências, infográficos, videocast, podcast, dentre outros.

É de suma importância para o estudante que resolver fazer os cursos EaD que observe vantagens e desvantagens desta modalidade e, principalmente os desafios, ao qual o mesmo terá de enfrentar e, mesmo assim, conseguir ver nesta modalidade de ensino um meio que proporcione minimizar e/ou sanar estas dificuldades para realizar seus estudos e crescimento profissional. Com isso, é descrito as vantagens, desvantagens e desafios para que este aluno reflita na escolha correta para obter resultados satisfatório na escolha desta modalidade.

O perfil dos alunos que optam pela EaD é aquele que não tem tempo para ir em uma universidade presencialmente devido à falta de tempo, que não quer percorrer uma longa distância da unidade escolar, ou que não encontra o curso que ele almeja no local que ele reside, além de ter que arcar com altos custos com as mensalidades e transporte e alimentação. São essas desvantagens uns dos motivos que utilizamos para salientar a importância do ensino a distância na sociedade atual, tornando o acesso à educação de qualidade uma realidade para pessoas que por algum motivo não podem ou não querem cursar a modalidade presencial.

2.1. COMO A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL PODE INFLUENCIAR O TRABALHO DO ALUNO, DO PROFESSOR E GESTOR EDUCACIONAL?.

Após conceituar a EaD, descrever o perfil destes alunos, as vantagens, desvantagens e os desafios na utilização desta modalidade ressaltaremos as tecnologias que são a tendência do futuro nesta modalidade de ensino. Cada vez mais a tecnologia está invadindo a área da educação e, para melhorar as experiências acadêmicas, vamos contar com a utilização da inteligência artificial IA, metaverso, *chatbots*, gamificação, robótica, lousa digital, transmissões ao vivo e vários outros recursos disposto em várias

ferramentas tecnológicas em prol da educação. Dessa maneira, conforme Almeida (2019, p. 100 e 101):

Ter domínio sobre os recursos que as tecnologias oferecem é condição essencial para que o processo seja bem-sucedido, mas apenas isso não é capaz de sustentar esse sucesso. Mais que dominar a técnica ou a tecnologia, é preciso saber quais são as possibilidades de uso didático-pedagógico e, ainda, como e por que utilizar a tecnologia escolhida.

A partir desse viés, o uso da IA na educação proporciona muitos benefícios e já é uma realidade tanto para o professor quanto para o aluno e gestor escolar. Dessa maneira, a implementação desta tecnologia na educação equilibra o conhecimento humano e o artificial, gerando um aprendizado mais direcionado, completo e significativo.

Outrossim, o professor usará a IA para automatização do processo de avaliação e, assim, acompanhar melhor as dificuldades de cada aluno, para auxiliá-lo de forma individualizada, personalizando o estudo e oferecendo meios de sanar as dificuldades com recursos e ou ferramentas educacionais apropriadas para cada aluno disponibilizando um material personalizado que atende com maior qualidade as necessidades individuais do aluno.

Nesse sentido, o aluno conseguirá verificar seu desenvolvimento em tempo real nas atividades realizadas, mensurando seu aprendizado e possibilitando que este tenha como recuperar seus rendimentos e/ou aprofundar nos assuntos que lhe interessam, além do disposto pelo professor, que por sua vez, conseguirá acompanhar e direcionar seus estudos da melhor maneira para que este tenha um aprendizado intencional e significativo.

O gestor poderá automatizar as funções cotidianas na escola, distribuição e organização da carga horária do professor, assim como gerir melhor a distribuição de atividades para os profissionais da educação pois conhecerá melhor as pessoas, seus ideais e assim delegará melhor as funções e atividades, coordenar melhor todos os processos administrativos, otimizar os recursos e minimizar os custos e etc.

2.2. IMPLEMENTAÇÃO DE FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS EDUCACIONAIS EM ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL NO ENSINO PRESENCIAL

Inicialmente, disponibilizarei informações sobre a pesquisa de campo feita durante a implementação de ferramentas tecnológicas apoiada em IA na rede Municipal de Sumaré, especificamente será um olhar atento à escola pública municipal de educação fundamental, que também possui sala com alunos do ensino infantil, denominada de EMEF Professora Eliana Minchin Vaughan, situada na comunidade de Jardim Nova Terra, Sumaré - SP.

Me reportarei a escola citada acima, que é minha sede de trabalho e onde participei mais ativamente deste processo de implantação e implementação de tecnologias em prol da educação, com o objetivo de reduzir e/ou sanar a evasão escolar, diminuir a defasagem provocada pela pandemia do COVID 19, assim como incentivar o retorno dos alunos evadidos ao ambiente escolar. Dessa forma, as implementações destas ferramentas ocorreram em toda a rede Municipal de Sumaré desde o infantil até o Ensino Médio, mas, neste referencio a escola a qual estive presente durante todo o processo.

A escola citada contou no ano de 2022 com 32 professores em atendimento aos 95 alunos do ensino infantil, com crianças pequenas na faixa etária entre 4 e 6 anos de idade e 678 alunos do fundamental I, na faixa etária dos 7 aos 12 anos, 1 diretor, 1 coordenador pedagógico, 1 assistente de direção, 1 orientador pedagógico, 5 funcionários da secretária, 3 merendeiras e 5 de trabalhadores gerais.

Além disso, esta escola recebeu 14 lousas digitais, 8 kits de robótica no ensino infantil livros específicos para a educação infantil, sendo estes consumíveis, 32 kits de robótica e livros consumíveis para todos os alunos, 14 kits de gameficação e livros instrucionais para professores e alunos. Concomitante a este recebimento, iniciaram as formações e/ou capacitações específicas no uso destas ferramentas educacionais com objetivo que o trabalho já iniciasse com intencionalidade e significação no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem. Consoante esta constatação, cabe ressaltar que, para Ferreira (2014)

Essas novas tecnologias estão tendo um grande impacto na educação, criando novas formas de aprendizagem, disseminação do conhecimento e,

principalmente, novas relações entre professores e alunos. Hoje, a melhoria da escola é uma grande preocupação, refletida principalmente nos resultados de aprendizagem dos alunos. Fornecer informações é um dos fatores mais importantes. A escola, portanto, não pode ignorar o castigo de se perder no processo de desenvolvimento tecnológico ou em todo o processo de reestruturação da educação.

De modo geral, a partir dos dados coletados e da pesquisa de campo, pode-se dizer que houve muitas dificuldades, pois a inserção de novidades tecnológicas é sempre vista como um enfrentamento, mas, com apoio da Secretaria Municipal de Educação SME, assim como o Centro de Formação dos Educadores Municipais de Sumaré CEFEMS, professores das salas e professores multiplicadores preparados com cursos exclusivos e direcionados às tecnologias específicas para esta demanda, por estes tornou possível e proveitoso realizar esta inserção de ferramentas tecnológicas, com o apoio de inteligência artificial no desenvolvimento pedagógico.

Ainda, cabe salientar que os objetivos propostos foram alcançados com êxito e descrevo abaixo os resultados obtidos nesta pesquisa.

Com isso, o processo de desenvolvimento tecnológico educacional é um caminho sem volta, a tecnologia é o futuro e está melhorando muito a aquisição de conhecimentos e o aprendizado significativo na vida do professor e do aluno. No processo citado, tivemos acesso à *internet* e conhecimentos específicos no uso da IA, utilizamos as lousas digitais nas aulas de robótica e gamificação, que fizeram reduzir as ausências dos alunos, trouxeram alunos evadidos de volta a sala de aula, aumento o engajamento do aluno, diminuiu os índices de reprovação, provocaram discussões e interações tanto presenciais como virtuais, alunos interagindo com alunos, professores e direção escolar.

Sendo assim, cabe frisar que ocorreram intercâmbios entre escolas, que disponibilizou acesso a culturas diferentes, trocas de conhecimentos e experiências, desenvolvimento tecnológico, letramento digital, e finalizou com exposição e amostras de robótica e gamificação. Dessa maneira, alunos protagonistas desenvolvendo letramento e consciência digital, criticidade, protagonismo estudantil, criatividade e autonomia, ou seja, esta pesquisa demonstra que uso da IA, assim como alguns recursos digitais são um ganho indescritível tanto pedagogicamente como humanamente, pois, uniu alunos e diversos profissionais dos setores da educação e comunidade qualificando

o trabalho na utilização de tecnologias na educação como metodologias ativas de qualidade significativa e intencional.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve o intuito de demonstrar os benefícios da inteligência artificial na Educação à distância EaD, bem como na Educação presencial, para abordar esta temática foi necessário respectivamente estudos em pesquisas bibliográficas e reflexão contextualizada na modalidade EaD, assim como na modalidade presencial foi apoiada em pesquisa bibliográfica concomitante com a pesquisa de campo que tornou possível caracterizar a instituição e descrever as ferramentas tecnológicas obtidas e as metodologia utilizada para formação e levando ao êxito no final do processo pois alcançou os objetivos proposto de trazer de volta as aulas os alunos evadidos assim como reduziu a defasagem e evasão escolar .

O objetivo principal era disponibilizar para conhecimento que a EaD tem vantagens e desvantagens e que o aluno tem que conhecer e refletir se esta modalidade lhe atende e perceber também que a inteligência artificial é mais uma inovação tecnológica que veio para beneficiar esta modalidade assim como também beneficia o desenvolvimento da educação presencial. No final a IA auxilia a educação não importa a modalidade escolhida e sim que a IA possibilita uma educação personalizada, flexível e envolvente atraindo alunos para a escola ou mesmo ambientes de aprendizagem virtual capacitando alunos aprender a aprender tornando-os alunos protagonista traçando sua própria trajetória de conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos as contribuições e trocas reflexivas de todos os professores e pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisa em Matemática do Ceará (GPEMAC), bem como todo o apoio acerca da teoria, ao qual o GPEMAC vem se destacando e contribuindo exitosamente. Além disso, por fim, e não menos importante, todos os autores deste artigo agradecem ao professor, pesquisador e mestrando em educação Kevin Cristian Paulino Freires por todo o seu empenho em defender e discutir de forma brilhante e assertiva acerca da educação, em especial, a educação e ensino de matemática.

REFERÊNCIAS

- Almeida, S.C.D. (2019). **Convergências entre currículo e tecnologias**. Curitiba, PR, Brasil: Intersaberes.
- Ferreira, M. J. M. A. (2014). **Novas tecnologias na sala de aula**. Monografia do Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares, Universidade Estadual da Paraíba, UEPB, PB, Brasil
- Aretio, L. G. (1994). **Educación a distancia hoy**. Universidad Nacional de Educación a Distancia *in* Guarezi, R.C. M. & Matos M. M. (2012). Educação a distância sem segredos. Curitiba, PR, Brasil: Intersaberes.
- Moran, J. M. (2007). **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas,SP, Papirus.

CAPÍTULO XVI

INFOGRÁFICOS EM SALA DE AULA: DA PRODUÇÃO ESCRITA À TRANSDISCIPLINARIDADE

INFOGRAPHICS IN THE CLASSROOM: FROM WRITTEN PRODUCTION TO TRANSDISCIPLINARITY

DOI: 10.51859/ampla.ele4216-16

Geraldo José Rodrigues Liska ¹

¹ Doutor com Pós-doutorado em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Diretor de Processos Seletivos na Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG

RESUMO

A inovação e a transdisciplinaridade são conceitos que têm ganhado destaque na educação contemporânea, especialmente por sua abordagem interativa e integradora do conhecimento. Ao utilizar esses conceitos na produção de infográficos na sala de aula de língua portuguesa, podemos proporcionar aos estudantes uma experiência de aprendizado mais envolvente e significativa. Neste capítulo, aprofundamo-nos sobre alguns desses conceitos fundamentais a fim de justificar a utilização dos infográficos na sala de aula, como a competência linguística, a cultura *maker* e a aprendizagem criativa, a transdisciplinaridade e a metodologia do risco. Ainda, percorreremos o que têm dito sobre esses conceitos os principais orientadores curriculares brasileiros nos últimos anos: Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Por fim, apresentamos um relato de experiência, visando não apenas enriquecer o processo de aprendizado, mas também ajudar os alunos a desenvolverem habilidades de criação, pesquisa e pensamento crítico.

Palavras-chave: Inovação. Transdisciplinaridade. Cultura *Maker*. Ensino de Língua.

ABSTRACT

Innovation and transdisciplinarity are concepts that have gained prominence in contemporary education, especially due to their interactive and integrative approach to knowledge. By using these concepts to produce infographics in the Portuguese language classroom, we can provide students with a more engaging and meaningful learning experience. In this chapter, we delve deeper into some of these fundamental concepts in order to justify the use of infographics in the classroom, such as linguistic competence, *maker* culture and creative learning, transdisciplinarity and risk methodology. Furthermore, we will look at what the main Brazilian curriculum advisors have said about these concepts in recent years: The National Curricular Parameters (PCN) and the National Common Curricular Base (BNCC). Finally, we present an experience report, aiming not only to enrich the learning process, but also to help students develop creation, research and critical thinking skills.

Keywords: Innovation. Transdisciplinarity. *Maker* Culture. Language Teaching.

1. INTRODUÇÃO

A produção de infográficos na disciplina de Língua Portuguesa possibilita promover tanto a interdisciplinaridade quanto a transdisciplinaridade na sala de aula, enriquecendo a experiência de aprendizado dos alunos. Trata-se de textos que geralmente requerem a síntese de informações de várias fontes e envolvem a integração de conceitos de diferentes áreas do conhecimento, como as ciências humanas, ciências da natureza, ciências da saúde etc. Por exemplo, ao criar um infográfico sobre um autor famoso, os alunos podem explorar não apenas suas obras literárias, mas também o contexto histórico e cultural em que viveram.

Sua produção envolve o uso de várias habilidades, incluindo pesquisa, seleção e organização de informações, design gráfico e comunicação visual, transferíveis e aplicáveis em muitos componentes curriculares, permitindo que os alunos desenvolvam competências importantes para o século XXI. Eles oferecem uma plataforma flexível para os alunos expressarem suas ideias de forma criativa e experimentar com diferentes layouts, cores, fontes e elementos visuais para comunicar efetivamente sua mensagem, o que promove a expressão pessoal e incentiva os alunos a pensarem de forma inovadora.

Ao criar infográficos, os alunos precisam analisar criticamente as informações disponíveis, avaliar sua relevância e decidir como apresentá-las de forma clara e concisa. Trata-se de um desafio a pensar de forma crítica sobre o conteúdo e a considerar diferentes perspectivas, promovendo a reflexão, o pensamento crítico e as relações sociais, visando criar experiências de aprendizado significativas que transcendem as fronteiras tradicionais das disciplinas e preparando os alunos para enfrentar os desafios complexos do mundo contemporâneo.

Neste capítulo, discorreremos sobre como as propostas curriculares têm abordado e incentivado a produção de infográficos na sala de aula e como eles podem se tornar objetivos de aprendizagem com propósitos inter e transdisciplinares, a partir de um relato de experiência. Defendemos que, ao adotar uma abordagem transdisciplinar para a produção de infográficos na sala de aula, os professores podem ajudar os alunos a desenvolver habilidades importantes para o século XXI, como pensamento crítico, colaboração, criatividade e resolução de problemas. Além disso,

essa abordagem pode tornar o aprendizado mais significativo e relevante, ao conectar os conceitos abstratos aprendidos na escola com questões do mundo real.

2. INFOGRÁFICOS: DA PRODUÇÃO ESCRITA À TRANSDISCIPLINARIDADE

Nesta seção, traçaremos alguns conceitos fundamentais que permeiam a utilização dos infográficos na sala de aula, como a competência linguística, a cultura *maker* e a aprendizagem criativa, a transdisciplinaridade e a metodologia do risco. Ainda, percorreremos o que têm dito os principais orientadores curriculares brasileiros nos últimos anos: Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Hoje, na condição de formador de professores, concordamos com Lima Lopes et al. (2021) ao afirmarem que, no processo da formação docente para o ensino de línguas, precisamos fortalecer as discussões sobre o papel dos processos de comunicação tecnologicamente mediados. Isso acarreta foco somente em questões estruturais da linguagem ou em produções discentes que não necessariamente observam o papel social da língua.

Desde 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) já estabeleciam como um dos objetivos do Ensino Fundamental a necessidade de utilizar as diferentes linguagens verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação.

Isso vai ao encontro da nossa defesa: estudar e elaborar infográficos pode trazer uma série de benefícios tanto para os alunos quanto para os professores. Os infográficos são recursos visuais que combinam informações textuais e elementos gráficos de maneira organizada e atrativa, permitindo a apresentação e a compreensão de dados de forma clara e concisa. Eles desempenham um papel crucial na comunicação efetiva de ideias e na promoção do pensamento crítico.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), eles compõem o CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO em língua portuguesa, relativo à participação em situações de leitura/escrita que possibilitem conhecer os textos expositivos e

argumentativos, a linguagem e as práticas relacionadas ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica, favorecendo a aprendizagem dentro e fora da escola. Alguns gêneros deste campo em mídia impressa ou digital: enunciados de tarefas escolares; relatos de experimentos; quadros; gráficos; tabelas; infográficos; diagramas; entrevistas; notas de divulgação científica; verbetes de enciclopédia, entre outros.

Na comunicação visual, trata-se de materiais que aproveitam o poder da comunicação visual para transmitir informações complexas de forma mais acessível. Eles ajudam os alunos a organizar e sintetizar conceitos, transformando-os em elementos gráficos claros e concisos. Ao desenvolver habilidades de comunicação visual, os estudantes se tornam mais proficientes em expressar suas ideias de maneira eficaz.

Além disso, exigem que os alunos selecionem as informações mais relevantes e as organizem de forma lógica. Essa atividade ajuda a desenvolver habilidades de análise crítica e síntese, permitindo que os estudantes identifiquem os pontos-chave de um texto ou tema. Ajudam a estruturar as informações de forma visualmente atraente, facilitando a assimilação e a retenção do conteúdo. Por isso, colaboram com a síntese e retenção de informações: Ao resumir e visualizar informações complexas em um infográfico, os alunos são incentivados a compreender o conteúdo de forma mais profunda e a identificar os pontos mais relevantes. Essa atividade de síntese fortalece a compreensão e a retenção das informações, facilitando a revisão posterior. Os infográficos servem como uma referência visual que os alunos podem consultar quando precisarem recapitular os principais conceitos abordados em um determinado assunto.

Defendemos ainda que elaborar infográficos envolve a combinação de elementos textuais e visuais de maneira criativa (LISKA, 2022). Os alunos podem explorar diferentes recursos gráficos, como gráficos, ilustrações e cores, para transmitir suas ideias de maneira original e interessante. Essa abordagem estimula a criatividade e permite que os alunos expressem suas perspectivas de forma única, tornando o aprendizado mais envolvente e pessoal.

Eles permitem ainda o trabalho autônomo e em equipe, promovendo o aprendizado ativo, pois os alunos são incentivados a assumir um papel mais ativo na construção do conhecimento. Ao pesquisar, analisar e organizar as informações, eles se tornam protagonistas do processo educacional, desenvolvendo habilidades de pesquisa e autodireção. Além disso, a criação de infográficos pode ser realizada de forma

colaborativa, permitindo que os alunos trabalhem em equipe, compartilhem conhecimentos e aprendam uns com os outros.

Quando os estudantes podem compartilhar suas produções infográficas nas redes sociais, no whatsapp da família, com os colegas da escola, com intuito de criar campanhas de informação, divulgação cultural e científica e/ou mobilizações sociais, ou seja, muito além de um trabalho a ser engavetado depois da nota do professor, temos o conceito de educação e cultura *maker*. Como explica Benvindo (2019), os projetos de desenvolvimento da cultura *maker* têm como pano de fundo a interação e o compartilhamento de ideias, numa proposta em que cada um pode fazer suas próprias tarefas, criar, recriar e compartilhar seus saberes. Para Vygotsky (1989), adquirir conhecimento não depende apenas do educador, mas também de uma atividade conjunta na qual o espaço colaborativo deve existir, isso vai ao encontro do que propõem os idealizadores da cultura *maker*. Como um dos idealizadores dessa cultura, Resnick (2017) acredita na importância da criação para que os estudantes se desenvolvam como pensadores criativos. Ele e seu grupo de pesquisadores desenvolveram novas estratégias de ensino e tecnologias, que foram agrupadas na cunhada abordagem Aprendizagem Criativa (AC). A AC é baseada em quatro elementos principais, chamados “os quatro Ps” (LEAL; BORGES, 2019), parafraseados por nós a seguir:

1. Projetos (*projects*): as pessoas aprendem melhor quando estão trabalhando em projetos que sejam significativos para elas, gerando novas ideias, criando protótipos, melhorando e criando produtos finais;
2. Paixão (*passion*): quando as pessoas trabalham em projetos que lhes interessam, trabalham mais e persistem em enfrentar desafios e aprendem mais no processo;
3. Parceria (*pair*): o aprendizado é positivamente impactado quando é parte de uma atividade social, com pessoas compartilhando ideias, colaborando em projetos, e colaborando no trabalho uns dos outros;
4. Pensar brincando (*play*): o aprendizado envolve uma experimentação lúdica, tentar coisas novas, mexer com materiais, testar fronteiras, assumir riscos, fazer repetidas vezes.

Quando associamos essas metodologias inovadoras de aprendizagem com a transdisciplinaridade, concordamos com Oliveira Júnior (2022) que suas implicações nos processos pedagógicos mostram-nos que os problemas do mundo contemporâneo requisitam outras formas de construção e de compreensão do conhecimento e processos fragmentários de conhecer e aprender o já conhecido não satisfazem as necessidades do ser humano que, para atribuir sentido ao que vivencia na escola ou fora dela, precisa se ver representado. Nesse contexto, surge a transdisciplinaridade como uma abordagem que transcende as fronteiras das disciplinas tradicionais, integrando diferentes áreas de conhecimento para abordar problemas complexos de maneira mais holística e abrangente. Em vez de focar exclusivamente em uma disciplina específica, a transdisciplinaridade busca a interconexão entre diversas áreas do conhecimento, reconhecendo que muitos problemas do mundo real não podem ser compreendidos ou resolvidos por meio de uma única perspectiva, o que pode tornar o aprendizado mais significativo e relevante, ao conectar os conceitos abstratos aprendidos na escola com questões do mundo real.

A seguir, apresentamos nossa experiência na forma de uma atividade com a metodologia do risco (MATTE, 2008). Essa metodologia surge de uma premissa: “é numa situação de necessidade real que desenvolvemos nossas melhores soluções em termos de aprendizado” (MATTE, 2008, p. 173). Utilizamos as aulas das disciplinas de Pesquisa e Intervenção e de Língua Portuguesa em uma escola pública de Ensino Médio.

3. RELATO DE EXPERIÊNCIA

Para o trabalho com infográficos na sala de aula, lembramo-nos da Metodologia do Risco (MATTE, 2008). Normalmente, em uma sala de aula, o que vem de fora é totalmente filtrado pelo professor e todas as produções feitas em classe são destinadas para ele. Matte conclui: “A única necessidade é uma nota, ou seja, uma avaliação abstrata que, ao invés de realmente avaliar, apenas decide se o aluno precisará ou não passar pelo processo novamente” (MATTE, 2008, p. 174). O foco da metodologia do risco é a autonomia, dedicação, insistência e responsabilidade. Uma saída então seria propor uma atividade além da escrita de um texto dirigido ao professor, onde os estudantes pudessem criar suas próprias narrativas com seus personagens e

compartilhar entre os colegas, postar em redes sociais, com isso, tornar as ferramentas realmente atraentes e o aprendizado mais lúdico.

Ao aliar essa metodologia com a cultura *maker*, os estudantes são encorajados a desenvolver habilidades práticas, como design gráfico, edição de imagens e pesquisa de dados, enquanto exploram tópicos relevantes para o currículo de língua portuguesa, como análise de textos, síntese de informações e comunicação eficaz. Na produção de infográficos, os alunos puderam combinar elementos de várias áreas do conhecimento, como literatura, história, ciências sociais, biologia, educação física e tecnologias, para criar conteúdos informativos e visualmente atrativos. Ao integrar esses conceitos, os alunos não apenas aprimoram suas habilidades de comunicação e pensamento crítico, mas também desenvolvem uma compreensão mais profunda e significativa dos conteúdos estudados.

Trouxemos vários exemplos, a fim de ilustrar um trabalho mais efetivo na construção de conhecimento do estudante, além de contribuir com a função social na produção de textos. Percebe-se nele um propósito muito maior que receber uma nota para somar no fim do bimestre e convalidar a aprendizagem.

A produção de infográficos¹ está prevista na BNCC pelas habilidades EF69LP06 (dos Anos Finais do Ensino Fundamental) e EM13LP44 (do Ensino Médio). Aqui, eles foram elaborados por estudantes de Ensino Médio. Para chegarmos ao produto final, foram apresentadas características de gêneros instrucionais diversos, como fragmentos de autoajuda, manuais e horóscopo; construções centradas no leitor, típicas de textos conativos, como as peças publicitárias, e aspectos da diagramação gráfico-visual que tornam essas produções atraentes e aptas à circulação.

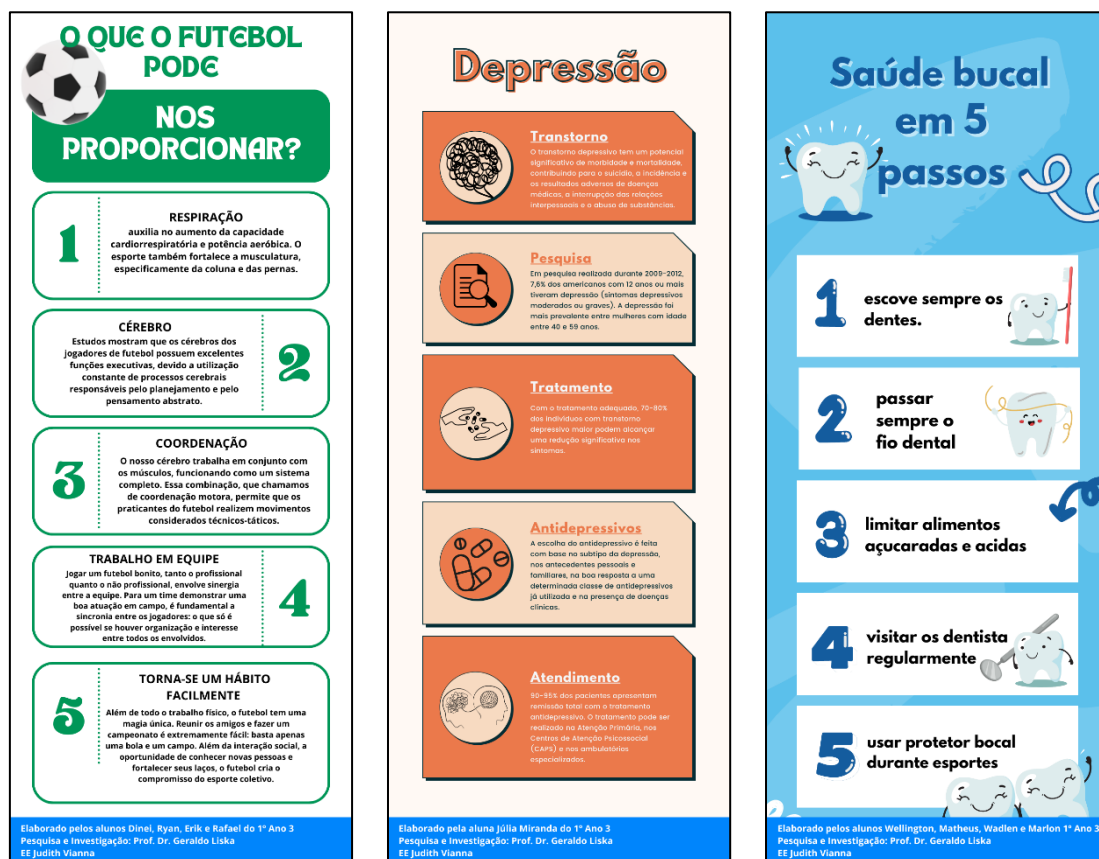
Assim, os sentidos são recebidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores. Os estudantes podem se sentir mais motivados ao olhar com sentido e valor para suas produções, fixadas nas paredes e circulando nas redes sociais com intuito de ajudar outras pessoas, do que ver um papel

¹ Na produção, os alunos escolheram o aplicativo Canva. Trata-se uma plataforma de design gráfico que permite aos usuários criar gráficos de mídia social, apresentações, infográficos, pôsteres e outros conteúdos visuais. Conta com assinatura gratuita para estudantes e professores. https://www.canva.com/pt_br/

devolvido a eles com uma pontuação no topo, algumas marcações e posteriormente engavetado ou encontrado em uma lixeira.

Tomando esse cuidado com a perspectiva lúdica e pedagógica, aproveitamos recursos tecnológicos a fim de desenvolver algumas habilidades específicas no cotidiano do aluno. Essas habilidades abrangem tanto a criatividade, a autonomia e a inovação, quanto a competência linguística.

Figura 1 – Infográficos produzidos em sala de aula



COMO SURTIU O PRECONCEITO?

476 D.C.

O QUE CHAMAMOS DE PRECONCEITO EXISTE DESDE A IDADE MEDIEVAL, MAS HÁ REGISTROS DE MUITO ANTES, POR GREGOS, ROMANOS E BÁRBAROS.


SÉCULO 21 { TEMPOS DE HOJE }

O PRECONCEITO EXISTE ATÉ OS TEMPOS DE HOJE. PORÉM COMO PODEMOS ACABAR COM O PRECONCEITO?

- procure informações
- reconheça seus privilégios
- crie laços de solidariedade antirracista

É COMUM PARA AS FAMILIAS BRASILEIRAS?

Sim, o preconceito afeta o casal e a criação dos filhos! Mais de 30% das famílias brasileiras são inter-raciais. A construção da autoestima dos familiares ou dos filhos, são totalmente diferentes fora de casa, escola, trabalho etc...



Elaborado por Fábio, Vitória Nogueira e Vitória Breves do 1º Ano 3 Pesquisa e Investigação: Prof. Dr. Geraldo Liska EE Judith Vianna

ANSIEDADE

PRINCIPAIS SINTOMAS DA ANSIEDADE



CANSAÇO;

Fadiga em quem tem ansiedade se manifesta porque a pessoa tem comportamento apreensivo, como ficar muito preocupado pensando no pior.

Nesse caso, o corpo responde com o estresse que, por sua vez, faz com que o organismo desencadeie mudanças fisiológicas, patológicas e emocionais, que resultam em um corpo fadigado.

INSONIA

A insônia se caracteriza pela incapacidade de conciliar o sono e pode manifestar-se em seu período inicial, intermediário ou final.

O tempo necessário para um sono reparador varia de uma pessoa para outra. A maioria, porém, precisa dormir de sete a oito horas para acordar bem disposta.

CRISE DE PÂNICO

A crise de pânico parece um ataque cardíaco: aumento nos batimentos, respiração acelerada, tontura e, até mesmo, dores no peito. Junto a isso tudo, vem o medo de morrer!!

PROBLEMAS DIGESTIVOS

Os principais sinais de problemas no sistema digestivo envolvem uma variedade de sintomas:

Perda de peso sem razão aparente, dor ou cólicas no abdômen, náuseas e vômitos, inchaço, queimação estomacal, azia, constipação, entre outros.



Elaborado pelas alunas Letícia, Alice, Nathally e Grazielle do 1º Ano 3 Pesquisa e Investigação: Prof. Dr. Geraldo Liska EE Judith Vianna

IMPORTÂNCIA DA VACINAÇÃO

Vacinar-se protege a si mesmo e aos outros ao evitar a propagação de doenças.

A vacinação é a forma mais segura e eficaz de prevenir doenças infecciosas.

Vacinar-se ajuda a manter a saúde pública e a evitar epidemias.

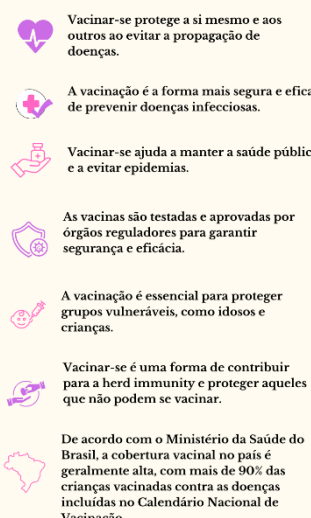
As vacinas são testadas e aprovadas por órgãos reguladores para garantir segurança e eficácia.

A vacinação é essencial para proteger grupos vulneráveis, como idosos e crianças.

Vacinar-se é uma forma de contribuir para a herd immunity e proteger aqueles que não podem se vacinar.

De acordo com o Ministério da Saúde do Brasil, a cobertura vacinal no país é geralmente alta, com mais de 90% das crianças vacinadas contra as doenças incluídas no Calendário Nacional de Vacinação.

Vacinar-se é uma ação simples e importante que pode salvar vidas e proteger a saúde pública!



Elaborado por Larissa Almeida do 1º Ano 3 Pesquisa e Investigação: Prof. Dr. Geraldo Liska EE Judith Vianna

DEPRESSÃO

Principais sintomas

- . Sensação de vazio ou tristeza
- . Falta de energia e cansaço constante
- . Dores e alterações no corpo
- . Dores e alterações no corpo
- . Perda de apetite
- . Irritabilidade



Principais causas

- . Bullying ou chantagem emocional
- . Acontecimentos marcantes na vida
- . Alterações hormonais
- . Uso de remédios
- . Doenças graves e crônicas
- . Genética ou histórico familiar

Principais tratamentos

- . Uso de remédios
- . Psicoterapia
- . Novas terapias
- . Atividade física
- . Alimentação antidepressiva
- . Procurar ajuda

Peça ajuda Ligue 188

A vida é cheia de tentativa, então levante e diga: **Eu vou tentar e eu vou conseguir!!!**



Elaborado pelas alunas Nathally, Grazielle, Letícia e Alice do 1º Ano 3 Pesquisa e Investigação: Prof. Dr. Geraldo Liska EE Judith Vianna

Depressão

Coisas que precisam saber sobre -Depressão-

- 1 Depressão não é frescura. É sim uma doença e precisa de tratamento!**
- 2 Cerca de 800 mil pessoas morre por ano com depressão.**
- 3 Em média no Brasil cerca de 10% a 20% de adolescentes têm depressão.**

O que realmente é depressão para voce?




fonte: saude.gov.br

Elaborado pela aluna Carolybe do 1º Ano 3 Pesquisa e Investigação: Prof. Dr. Geraldo Liska EE Judith Vianna

fake news

O que você precisa saber sobre notícias falsas

- 1** Uma informação falsa pode causar vários problemas!
- 2** Em vez de ajudar, pode DESINFORMAR as pessoas!
- 3** Antes de compartilhar, já checou de onde vem essa informação?
- 4** Se checou, de onde ela veio? Sites importantes? Se não, não compartilhe!



Elaborado pela aluna Gabriela Melo do 1º Ano 3 Pesquisa e Investigação: Prof. Dr. Geraldo Liska EE Judith Vianna

Fonte: Do autor

Como vimos, com essas produções podemos trabalhar a competência linguística utilizando a língua de maneira eficaz para se comunicar, envolvendo compreender, interpretar e produzir textos de diversas naturezas até a produção dos infográficos. Para isso, fizemos uso dos conceitos da cultura *maker*, cujo movimento valoriza a criatividade, a experimentação e o fazer manual, encorajando as pessoas a se tornarem ativas na criação de objetos, soluções e projetos utilizando uma variedade de ferramentas e materiais. Vimos que essa abordagem incentiva a aprendizagem prática, a resolução de problemas e o pensamento crítico.

Com diversas áreas do conhecimento dos infográficos, de livre escolha dos estudantes, temos a integração de diferentes disciplinas, ideias e abordagens para abordar questões complexas e multidimensionais. Ao invés de limitar o aprendizado a uma única área de conhecimento, destacamos a transdisciplinaridade com intuito de promover uma compreensão mais ampla e holística dos problemas, conectando conceitos de diversas áreas. Isso estimula a criatividade, a colaboração e a capacidade de pensar de forma integrada.

Ao trabalhar com produção de infográficos na sala de aula, tornamos possível integrar conceitos e praticar habilidades de escrita ao criar textos descritivos, explicativos ou persuasivos para acompanhar os infográficos. Isso ajuda a reforçar a competência linguística ao mesmo tempo em que promove a síntese de informações, a clareza na comunicação e as conexões entre áreas de conhecimento distintas, desenvolvendo uma compreensão mais completa e contextualizada do tema em questão.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Metaforicamente, preocupamo-nos não com uma receita de bolo imaginada, idealizada, que nunca foi feita ou testada. Do mesmo modo, também não queremos uma fórmula pronta para qualquer bolo, sem levar em conta suas especificidades.

Priorizamos, na abordagem, a oportunidade para a reflexão e a liberdade para a escolha de caminhos que se adequem à realidade dos alunos e aprimorem cada vez mais o processo de ensino e aprendizagem.

Neste capítulo, vimos que a produção de infográficos na disciplina de língua portuguesa não só contribui para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos

alunos, mas também promove a inter e a transdisciplinaridade, integrando conhecimentos de diversas áreas e estimulando uma abordagem criativa e multifacetada da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BENVINDO, L. L. **O uso de ferramentas tecnológicas em aulas de língua portuguesa: cultura maker, gamificação e multiletramentos**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Letras. Faculdade de Ciências e Letras. Assis: Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2019.
- BORGES, S. S.; REIS, H. M.; DURELLI, V. H. S.; BITTENCOURT, I. I. ; JAQUES, P. A. ; ISOTANI, S. . Gamificação Aplicada à Educação: Um Mapeamento Sistemático. In: Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, **Anais do Congresso Brasileiro de Informática na Educação**, Campinas, 2013, p. 1-10.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <
<http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf> >. Acesso em: 11 maio 2024.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998.
- LIMA-LOPES, R. E. DE, CÂMARA, M. T., & OLIVEIRA, M. L. T. Reflexões sobre formação de professores, linguagem e tecnologias. **Comunicação & Educação**, 26(1), 179-191, 2021.
- LISKA, G. J. R.. Língua, games e gamificação: avaliação de protótipos de ensino e recursos educacionais abertos. **EDUCAÇÃO EM FOCO** (JUIZ DE FORA), v. 27, p. 1-17, 2022.
- MATTE, Ana Cristina Fricke. **Sementes de Educação Aberta e Cultura Livre**. Série Texto Livre: pensemeando o mundo. Tomo I. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.
- OLIVEIRA JÚNIOR, O. B..** EDUCAÇÃO E LEITURA NUMA PERSPECTIVA TRANSDISCIPLINAR. In: Osvaldo Barreto Oliveira Júnior. (Org.). A transdisciplinaridade da ciência nas suas relações com a vida. 1ed.Ponta Grossa-PR: Atena, 2022, v. , p. 33-50.
- RESNICK, M. Lifelong Kindergarten. In: RESNICK, M. **Lifelong Kindergarten - Cultivating Creativity through Projects, Passion, Peers, and Play**. [S.l.]: Hardcover, 2017. p. 50,51,52.
- VYGOTSKI, L. A formação social da mente. **Psicologia**, v. 153, p. 631, 1989.

CAPÍTULO XVII

MICROLEARNING E MOBILE LEARNING: ALIADOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE PRODUÇÕES TEXTUAIS

MICROLEARNING AND MOBILE LEARNING: ALLIES IN THE LEARNING PROCESS OF TEXTUAL PRODUCTIONS

DOI: 10.51859/amplla.ele4216-17

Ana Paula Turesso Pinto Pedroso¹

¹ Especialista em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo -IFES; Licenciada em Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela Universidade Paulista – UNIP; Professora de Ensino Médio e Técnico no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza/ S.P. <https://lattes.cnpq.br/8001539707085812>

RESUMO

Os constantes avanços tecnológicos, no que diz respeito ao ambiente digital de aprendizagem, reinventa as salas de aulas e as inúmeras maneiras de ensinar e aprender. As multimídias surgem como uma nova metodologia no processo de aprendizagem. Docentes e discentes aplicam esses recursos em seus cotidianos escolares tornando-os peças fundamentais na busca pelo conhecimento. Como consequência observa-se alunos mais engajados, maior acessibilidade e, até, uma grande melhoria na qualidade do ensino. Este artigo tem como objetivo proporcionar um maior conhecimento dos métodos de multimídia para um processo de aprendizagem mais dinâmico através da *microlearning* e da *mobile learning*, como projeto para instituições de ensino. Para isso, estudou-se pesquisas, artigos, estudos de caso e autores que tratam do tema Aprendizagem com Mobilidade. Buscou-se expor as principais definições, além de compreender essas multimídias em um contexto voltado para a acessibilidade. Ao utilizar multimídias como metodologia de ensino, o aprender fazendo constrói novas formas de comunicação, preparando o indivíduo para o uso de suas habilidades enquanto sujeito transformador. Pretende-se refletir sobre a importância da flexibilidade na educação, ou seja, a liberdade de buscar novos conhecimentos em horários e locais distintos da sala de aula, trazendo a oportunidade de inserir momentos de estudo a qualquer hora do dia.

Palavras-chave: Aprendizagem. *Microlearning*. *Mobile learning*.

ABSTRACT

Constant technological advances, regarding the digital learning environment, reinvent classrooms and the countless ways of teaching and learning. Multimedia emerges as a new methodology in the learning process. Teachers and students apply these resources in their daily school lives, making them fundamental pieces in the search for knowledge. As a result, more engaged students, greater accessibility and even a great improvement in the quality of teaching are observed. This article aims to provide greater knowledge of multimedia methods for a more dynamic learning process through microlearning and mobile learning, as a project for educational institutions. To this end, research, articles, case studies and authors dealing with the topic of Learning with Mobility were studied. We sought to expose the main definitions, in addition to understanding this multimedia in a context focused on accessibility. When using multimedia as a teaching methodology, learning by doing builds new forms of communication, preparing the individual to use their skills as a transformative subject. The aim is to reflect on the importance of flexibility in education, that is, the freedom to seek new knowledge at different times and locations in the classroom, providing the opportunity to include moments of study at any time of the day.

Keywords: Learning. Microlearning. Mobile learning.

1. INTRODUÇÃO

Com o surgimento e o desenvolvimento constantes das novas tecnologias os profissionais envolvidos com a educação têm enfrentado profundas mudanças nas metodologias de aprendizagem. Baseados nessa afirmação, tanto discentes quanto docentes renovam suas capacidades cognitivas. Um forte aliado nesse contexto é o uso das diferentes multimídias como recurso de aprendizagem.

A Aprendizagem com Mobilidade traz a possibilidade de quebrar fronteiras antes inalcançáveis, interligando métodos e recursos, tendo em vista que a tecnologia acelera o progresso dos envolvidos.

No ambiente educacional a comunicação e a informação são ferramentas para uma evolução e, até mesmo, para uma revolução na qual a aprendizagem deixa de ser linear e passa a ser descontínua e transdisciplinar.

Diversos são os tipos de multimídias que podem ser utilizados para auxiliar o processo de aprendizagem, através de suas funcionalidades tornam-se objetos relevantes para a educação. É o caso da *microlearning* e da *mobile learning*, que em conjunto possibilita que o aluno interaja com o conteúdo e as atividades propostas, participando de forma ativa das aulas, seja presencial ou virtualmente.

Vale ressaltar que em qualquer forma de ensinar faz-se necessária uma preocupação e uma dedicação maior ainda para que todos tenham acesso à informação, sendo assim essas multimídias, quando utilizadas, precisam proporcionar acessibilidade para qualquer tipo de estudante, dentro de suas inúmeras dificuldades, sejam físicas ou cognitivas.

O presente artigo tem como foco, além de expor os conceitos que envolvem o uso da *microlearning* e da *mobile learning* no processo de aprendizagem, refletir, de forma sucinta, sobre o uso delas para o desenvolvimento de produções textuais e, também, a acessibilidade para pessoas surdas-mudas nesse processo.

De acordo com Marçal (2005), muitos objetivos envolvem o uso dessas multimídias no processo de aprendizagem:

- I. Melhorar os recursos para o aprendizado do aluno, que poderá contar com um dispositivo computacional para execução de tarefas, anotação de ideias,

- consulta de informações via Internet, registro de fatos através de câmera digital, gravação de sons e outras funcionalidades existentes;
- II. Prover acesso aos conteúdos didáticos em qualquer lugar e a qualquer momento, de acordo com a conectividade do dispositivo;
 - III. Aumentar as possibilidades de acesso ao conteúdo, incrementando e incentivando a utilização dos serviços providos pela instituição, educacional ou empresarial;
 - IV. Expandir o corpo de professores e as estratégias de aprendizado disponíveis, através de novas tecnologias que dão suporte tanto à aprendizagem formal como à informal;
 - V. Fornecer meios para o desenvolvimento de métodos inovadores de ensino e de treinamento, utilizando os novos recursos de computação e de mobilidade.
 - VI. (Marçal, Andrade, Rios, 2005, p.03).

Posto isso, o objetivo principal desse artigo é de esclarecer os aspectos que envolvem a *microlearning* e a *mobile learning* como mecanismos para uma aprendizagem mais dinâmica e, além disso, a utilização dessas multimídias no processo de produção textual.

2. AS MULTIMÍDIAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Segundo Rathbone (1995, p.9), “a palavra multimídia significa simplesmente algo que consegue se comunicar de várias maneiras”. Já Wilke (1995) corrobora:

A multimídia significa a integração de fala, texto, vídeo, áudio, telecomunicações, eletrônica de diversão e tecnologia de computador, o que significa profunda mudança das formas conhecidas de comunicação humana, e que a integração na multimídia é baseada em condições técnicas, ou seja, inovações tecnológicas sempre aceleram a comunicação e a torna mais completa, versátil e eficaz. (Wilke, 1995, p.10)

Dessa forma, compreende-se que as multimídias são recursos muito importantes para o desenvolvimento do sujeito no processo de aprendizagem, vistas como recursos que proporcionam situações em que o aluno expresse e exponha sua criatividade, seus potenciais muitas vezes não explorados e sua capacidade cognitiva. O profissional da educação assume um importante papel de mediador nesse método de ensino, onde o discente não tem somente a ele para auxiliá-lo na busca pelo saber, porém necessita de um norte para colocar em prática suas competências e habilidades.

2.1. MICROLEARNING

Entende-se por *microlearning* qualquer objeto de aprendizagem que, apesar de ser exposto de forma rápida e bem resumida, é de extrema relevância na aquisição de conhecimentos. Em bibliografias também é conhecido como microconteúdo, pílula de conhecimento, gota de conhecimento, *nugget*, *pocket etc.*

A *microlearning* comprova que em um processo de aprendizagem tamanho não é documento, pois seu formato é adaptado e adequado para poucos instantes de duração, seja em formato para leitura, áudio ou vídeo.

Importante ressaltar que mesmo sendo um método que explora conteúdos expostos de forma sucinta, esses são preparados com o cuidado de conter as informações necessárias para uma plena compreensão dele. A multimídia *microlearning* é um objeto de aprendizagem que, de forma isolada, envia a informação sobre determinado assunto, possibilitando que em um outro momento o receptor da mensagem complemente e aprofunde seu conhecimento.

2.2. MOBILE LEARNING

Mobile learning ou aprendizado móvel é um tipo de multimídia que também pode ser utilizado em processos de aprendizagem. Sua característica é de que o indivíduo pode aprender através de um dispositivo móvel, seja esse celular, *tablet*, *laptop*, *palmtop* e *smartphone*, com acesso à *internet*.

A aprendizagem com mobilidade torna possível acessos em tempo real aos espaços virtuais, levando a aprendizagem para muito além da sala de aula. Assim, o aluno passa a compreender os conteúdos de forma mais interativa, sem limites físicos ou geográficos.

O uso da *mobile learning* como ferramenta de aprendizagem exige que a instituição de ensino selecione os aplicativos educacionais, assim como os materiais didáticos para que o aluno tenha acesso ao conteúdo. Áudios e vídeos relacionados às disciplinas farão parte constantemente dessa modalidade de ensino.

A interação entre professores e alunos, assim como na *microlearning*, não se limita ao ambiente da sala de aula, podendo existir horários combinados para avanço nas atividades propostas.

3. MICROLEARNING E MOBILE LEARNING X ACESSIBILIDADE

Existem muitas vantagens que envolvem o uso de multimídias como ferramentas no processo de aprendizagem. Para a *microlearning* e a *mobile learning* pode-se destacar:

- Mais flexibilidade na aprendizagem, tendo em vista que diferente do modelo tradicional de ensino o aprendizado não é focado no docente, que deixa de ser o principal transmissor de conhecimento. O professor continuará como elemento importante no processo, porém o aluno desenvolverá maior autonomia e, também, maior compromisso com o processo de aprendizagem.
- Ensino personalizado, posto que existe a possibilidade de o professor particularizar o ensino conforme a necessidade do aluno. Também com a chance de que esse mesmo aluno possa adequar o processo de aprendizagem conforme seu ritmo e tempo.
- Um maior alcance do público-alvo, no caso, os estudantes, pois os dispositivos móveis fazem parte do cotidiano de todos cada vez mais, sendo assim, independentemente de onde estiver, com acesso à *internet*, é possível estudar.
- Aumento significativo do engajamento por parte dos alunos, pois as aulas tornam-se interessantes, dinâmicas e criativas. O envolvimento é espontâneo, tendo em vista que as atividades acabam criando desafios, o que gera curiosidade e animação. Nesse caso, os elementos multimídias têm um papel muito importante no processo de aprendizagem.
- *Feedback* instantâneo em caso de dúvidas e sugestões, pois a interatividade virtual torna tudo mais fácil do que aguardar momentos presenciais para resolução de dúvidas, o que otimiza o processo de aprendizagem.
- A *microlearning* e a *mobile learning* associadas ao processo de aprendizagem proporcionam uma melhora significativa do ensino, pois a tecnologia potencializa o resultado, economizando tempo.
- Favorecimento da aprendizagem contínua, porque apenas com um dispositivo móvel e acesso à *internet*, os envolvidos no processo de aprendizagem têm contato com diversos tipos de saber. Além da integração com outros tipos de sistemas e plataformas, o que agrega de forma positiva novos conhecimentos.

Já quando se analisa o uso das multimídias *microlearning* e *mobile learning* com relação à acessibilidade por parte de pessoas com deficiência auditiva, deve-se ter o cuidado de nos conteúdos disponibilizados existirem facilitadores visuais, como a linguagem em libras e legenda.

Em ambas, existe a possibilidade de adaptar o sistema para que pessoas com necessidades especiais, no caso específico de deficiência auditiva, possam adquirir e usufruir de novos conhecimentos.

4. MICROLEARNING E MOBILE LEARNING COMO RECURSOS PARA PRODUÇÕES TEXTUAIS

A proposta de projeto para uma instituição de ensino envolvendo multimídias é de que nas aulas de língua portuguesa o docente responsável pela disciplina indique o uso conjunto de *microlearning* e *mobile learning* para a produção de texto.

Em um primeiro momento, o professor responsável deverá desenvolver vídeos curtos e instrutivos sobre os principais elementos que envolvem a construção de um texto, como coerência, coesão, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade e relevância. Vale reforçar que o material deverá conter linguagem de sinais e legenda para que pessoas com deficiência auditiva tenham acesso ao mesmo.

Esse conteúdo será disponibilizado no modelo de *microlearning*, o qual não ocupará tanto tempo, porém terá as informações mais relevantes sobre a atividade proposta. O aluno poderá acessar a qualquer momento e em qualquer lugar caso surja alguma dúvida durante o processo.

Para isso, será necessário um dispositivo móvel e acesso à *internet*, nesse ponto já será utilizada a ferramenta de *mobile learning*. O aluno, através da plataforma *Teams Microsoft*, iniciará o desenvolvimento da atividade, consultando as *microlearnings* disponibilizadas para o tema.

Nessa mesma plataforma, é possível total interação entre aluno e professor, tanto via chat quanto através de vídeos chamadas. Nesses casos, tudo deverá ser combinado entre os envolvidos no processo de aprendizagem.

No prazo estipulado, o aluno anexará na plataforma a produção textual, o professor verificará em tempo real se houve cumprimento das etapas expostas através da *microlearning*. Enfim, a atividade será concluída e o aluno receberá um *feedback*

através da mesma plataforma. Esse processo, além de minimizar o tempo perdido com a proposta, pois não ficará limitada somente aos momentos presenciais, também possibilitará que mais conteúdos possam ser apresentados para o aluno.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após pesquisar sobre os tipos de multimídias existentes como ferramentas para o processo de aprendizagem, é possível afirmar que toda tecnologia é bem-vinda para que haja interação e envolvimento entre todos os envolvidos em um ambiente educacional.

Em especial, a *microlearning* e a *mobile learning* surgem como estímulos para que o indivíduo receba, compreenda e utilize de informações relevantes para sua construção como sujeito pensante.

Utilizar multimídias é uma ferramenta necessária e que produz um diferencial significativo no processo de aprendizagem. Potencializar esses meios proporciona uma interação entre alunos e professores que vai além da sala de aula presencial.

Fato importante é que o educador, na figura do docente, nunca deixará de ter o papel principal na novela do ensinar – aprender. Entretanto, abrir novos horizontes e possibilitar novos caminhos de aprendizagem é uma forma de expandir o potencial dos alunos.

Unir a agilidade da *microlearning* com a conveniência da *mobile learning* facilita o acesso ao conteúdo proposto e ao desenvolvimento das competências e das habilidades exigidas. A possibilidade de uma prática imediata sobre um determinado assunto, independentemente de estar presencialmente no ambiente escolar, aumenta o engajamento de todos os envolvidos.

O ser humano é motivado para aprender coisas novas, de novas formas. Posto isso, o uso das multimídias como recurso no processo de aprendizagem surgem como oportunidades para investimento na qualidade do ensino, tornando o momento do aprender envolvente e criativo.

Acredito que ainda viveremos um tempo em que todos os profissionais da educação estarão aptos para trabalharem com tantas novidades e, realmente terem propriedade para utilizá-las. A capacitação é o caminho para que as tecnologias sejam recursos reais e viáveis para o processo de aprendizagem.

Em um mundo com tantas diferenças, é importante reforçar que qualquer tipo de conhecimento deve ser para todos. Ou seja, nunca se pode pensar em algo para um grupo específico. Todo tipo de deficiência deve ser visto como uma eficiência, um novo jeito de enxergar a capacidade de ensinar e aprender.

REFERÊNCIAS

Marçal, E. & Andrade, R. & Rios, R. 2005. Aprendizagem utilizando dispositivos móveis com sistemas de realidade virtual. *Novas tecnologias na educação*, Porto Alegre, v.3, n.1. p.3.

Rathbone, A. 1995. *Multimídia e CD-ROM para leigos*. São Paulo: Berkeley. p.9.

Wilke, J. 1995. *Perspectivas Globais da Sociedade da Informação*. Fundação Konrad-Adenauer- Stiftung, São Paulo. p. 10.

CAPÍTULO XVIII

A INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS E DA ROBÓTICA EDUCACIONAL NA GESTÃO ESCOLAR: IMPACTOS NO ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

THE INTEGRATION OF DIGITAL TECHNOLOGIES AND EDUCATIONAL ROBOTICS IN SCHOOL MANAGEMENT: IMPACTS ON MATHEMATICS TEACHING IN YOUTH AND ADULT EDUCATION (EJA)

DOI: 10.51859/amplla.ele4216-18

Kevin Cristian Paulino Freires¹
Antonia Rosemeire Guedes da Silva²
Marcio de Oliveira Santiago Filho³
Adriana Batista do Nascimento⁴
Wellington Costa da Silva⁵
Emerson Charles do Nascimento Marreiros⁶
Antonia Francivalda Moreira Miranda⁷
Aldenizio de Castro Abreu⁸

¹ Mestrando em Educação. Universidad Europea del Atlántico.

² Mestra interdisciplinar em humanidades. Unilab.

³ Mestrando no ensino de ciências exatas. Universidade Federal de São Carlos.

⁴ Mestranda do Programa de Desenvolvimento Regional Sustentável. Universidade Federal do Cariri.

⁵ Mestrando em Tecnologias Emergentes da Educação. Must University.

⁶ Mestre em Modelagem Matemática e Computacional. Universidade Federal da Paraíba.

⁷ Especialista em metodologia do ensino de física e matemática. Uninta.

⁸ Especialista em matemática, suas tecnologias e mundo do trabalho. Universidade Federal do Piauí.

RESUMO

A integração das tecnologias digitais e da robótica educacional na gestão escolar é uma abordagem promissora para melhorar a qualidade do ensino na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Este estudo visa investigar os impactos dessas inovações no ensino de matemática na EJA, abordando a evolução dessas tecnologias e seus efeitos no processo de aprendizagem. O objetivo é analisar como as tecnologias digitais e a robótica podem aumentar o engajamento, a motivação e o desempenho dos alunos da EJA. Utilizou-se uma metodologia qualitativa, baseada em pesquisa bibliográfica, para examinar a literatura acadêmica recente sobre o tema. Os resultados

indicam que essas tecnologias facilitam a compreensão de conceitos matemáticos complexos, promovem uma aprendizagem prática e desenvolvem habilidades tecnológicas. Apesar dos desafios, como a necessidade de infraestrutura e formação contínua de professores, as oportunidades proporcionadas superam as dificuldades. Conclui-se que a integração das tecnologias digitais e da robótica educacional é essencial para enfrentar os desafios educacionais contemporâneos na EJA, proporcionando um aprendizado mais inclusivo e eficaz. Investimentos em formação de professores e infraestrutura são cruciais para o sucesso dessas iniciativas.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ensino de Matemática. Gestão Escolar. Robótica Educacional. Tecnologias Digitais.

ABSTRACT

The integration of digital technologies and educational robotics into school management is a promising approach to improving the quality of teaching in Youth and Adult Education (EJA). This study aims to investigate the impacts of these innovations on mathematics teaching in EJA, addressing the evolution of these technologies and their effects on the learning process. The objective is to analyze how digital technologies and robotics can increase the engagement, motivation and performance of EJA students. A qualitative methodology, based on bibliographical research, was used to examine

recent academic literature on the topic. The results indicate that these technologies facilitate the understanding of complex mathematical concepts, promote practical learning and develop technological skills. Despite the challenges, such as the need for infrastructure and continuous teacher training, the opportunities provided outweigh the difficulties. It is concluded that the integration of digital technologies and educational robotics is essential to face contemporary educational challenges in EJA, providing more inclusive and effective learning. Investments in teacher training and infrastructure are crucial to the success of these initiatives.

Keywords: Adult Education (EJA). Mathematics Teaching. School Management. Educational Robotics. Digital Technologies.

1. INTRODUÇÃO

A integração das tecnologias digitais e da robótica educacional na gestão escolar representa uma transformação significativa no cenário educacional contemporâneo. Este tema aborda a incorporação de ferramentas tecnológicas avançadas, como softwares educativos, plataformas digitais de ensino e robótica, no processo de ensino-aprendizagem, especificamente voltado para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A relevância desta abordagem está em seu potencial para engajar os estudantes, facilitar a compreensão de conceitos complexos e promover uma aprendizagem mais dinâmica e interativa, especialmente no ensino de matemática.

No contexto da Educação de Jovens e Adultos, os desafios são inúmeros, desde a necessidade de recuperar anos de escolarização perdidos até a adaptação de metodologias pedagógicas que atendam às especificidades deste público. A EJA visa proporcionar uma educação de qualidade a indivíduos que, por diversas razões, não puderam concluir seus estudos na idade adequada. Neste cenário, a integração de tecnologias digitais e robótica pode representar uma solução eficaz para superar barreiras educacionais, promover a inclusão digital e oferecer uma formação mais alinhada às demandas do século XXI. Exemplos práticos dessa integração incluem o uso de aplicativos de aprendizado personalizados, simuladores matemáticos e robôs programáveis que auxiliam na resolução de problemas matemáticos.

O objetivo deste estudo é investigar os impactos da integração das tecnologias digitais e da robótica educacional na gestão escolar sobre o ensino de matemática na EJA. Busca-se compreender como essas inovações tecnológicas podem influenciar a motivação dos alunos, a compreensão dos conteúdos matemáticos e a eficácia geral do processo de ensino-aprendizagem.

Para atingir este objetivo, adotou-se uma pesquisa de natureza qualitativa, baseada em revisão bibliográfica. Este percurso metodológico envolve a análise de literatura acadêmica recente sobre a aplicação de tecnologias digitais e robótica na educação, com foco específico na EJA e no ensino de matemática. Serão exploradas teorias educacionais que sustentam o uso dessas tecnologias, bem como estudos de caso e experiências práticas relatadas na literatura.

O percurso teórico deste trabalho fundamenta-se em conceitos de pedagogia tecnológica, teorias de aprendizagem interativa e abordagens construtivistas que enfatizam o papel ativo do aluno no processo de construção do conhecimento. Autores como Seymour Papert, com suas contribuições sobre a robótica educacional, e Lev Vygotsky, com a teoria sociocultural da aprendizagem, servirão de base para a análise teórica.

A estrutura do trabalho está organizada da seguinte forma: a introdução, onde são apresentados o tema, a contextualização, o objetivo e o percurso metodológico; em seguida, uma revisão da literatura, que discute as principais teorias e estudos relacionados à integração de tecnologias digitais e robótica na educação; posteriormente, a metodologia utilizada no estudo, detalhando o processo de revisão bibliográfica e os critérios de seleção das fontes; os resultados e discussões, onde são apresentados e analisados os principais achados da pesquisa; e, por fim, as considerações finais, que sintetizam as conclusões do estudo e sugerem implicações práticas e direções para futuras pesquisas.

2. A EVOLUÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS E DA ROBÓTICA NA EDUCAÇÃO: IMPACTOS NA EJA

As tecnologias digitais na educação têm suas raízes na revolução tecnológica das últimas décadas do século XX. Inicialmente, o uso de computadores nas escolas começou como uma ferramenta auxiliar de ensino, mas rapidamente evoluiu para

incorporar a internet, softwares educacionais e, mais recentemente, plataformas de aprendizado online. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem se beneficiado dessa evolução, utilizando estas tecnologias para fornecer um acesso mais flexível e personalizado ao aprendizado.

No contexto da EJA, as tecnologias digitais surgiram como uma solução para superar as barreiras tradicionais de ensino, como a rigidez do horário escolar e a falta de recursos. Muitos alunos da EJA enfrentam desafios como a necessidade de conciliar estudos com trabalho e responsabilidades familiares. As tecnologias digitais oferecem uma alternativa que pode ser acessada a qualquer momento e em qualquer lugar, proporcionando uma maior flexibilidade e adaptabilidade às necessidades dos alunos (Silva & Duarte, 2019).

Exemplos práticos dessa integração incluem o uso de plataformas como o Moodle e o Google Classroom, que permitem aos alunos da EJA acessar conteúdos educativos, participar de fóruns de discussão e submeter trabalhos online. Além disso, programas de educação a distância (EaD) têm sido amplamente adotados, oferecendo cursos completos que podem ser realizados de forma remota, facilitando o acesso à educação para aqueles que não podem frequentar aulas presenciais (Souza & Lima, 2020).

A robótica educacional refere-se ao uso de robôs como ferramentas pedagógicas para ensinar conceitos de ciência, tecnologia, engenharia e matemática (STEM). Este conceito originou-se na década de 1980 com o trabalho de Seymour Papert e sua teoria do construcionismo, que propunha que os alunos aprendem melhor ao construir e programarem robôs, promovendo um aprendizado prático e interativo (Papert, 1980).

Na EJA, a robótica educacional é aplicada para tornar o aprendizado mais dinâmico e envolvente, especialmente em áreas como a matemática e as ciências. Os alunos podem construir e programar robôs para realizar tarefas específicas, o que não só facilita a compreensão de conceitos teóricos, mas também desenvolve habilidades práticas e tecnológicas que são altamente valorizadas no mercado de trabalho moderno (Nogueira & Silva, 2017).

Um exemplo de aplicação prática é o projeto "Robótica na EJA", onde alunos utilizam kits de robótica para aprender matemática através da construção e programação de robôs. Este tipo de atividade ajuda a consolidar conceitos matemáticos

como geometria, álgebra e aritmética de forma lúdica e interativa, aumentando o engajamento e a motivação dos alunos (Ferreira & Santos, 2018).

O impacto das tecnologias digitais no processo de aprendizagem refere-se às mudanças significativas que estas ferramentas trazem para a forma como os alunos adquirem e aplicam conhecimentos. Essas tecnologias incluem desde simples softwares educativos até complexas plataformas de aprendizado online que oferecem recursos multimídia, interatividade e personalização do ensino.

No contexto da EJA, o impacto é particularmente notável devido à flexibilidade e acessibilidade proporcionadas pelas tecnologias digitais. Muitos alunos da EJA têm horários de estudo irregulares e precisam de recursos que possam ser acessados de forma assíncrona. As tecnologias digitais permitem que esses alunos aprendam no seu próprio ritmo e tempo, oferecendo uma experiência educacional adaptada às suas necessidades individuais (Silva & Duarte, 2019).

Exemplos de impacto positivo incluem o uso de aplicativos de aprendizado como Duolingo e Khan Academy, que oferecem lições interativas e adaptativas em várias disciplinas. Estudos mostram que o uso dessas tecnologias pode melhorar significativamente o desempenho dos alunos em testes padronizados e aumentar a sua confiança na aprendizagem de novos conteúdos (Souza & Lima, 2020).

A integração tecnológica na EJA envolve a incorporação de ferramentas digitais e robótica no processo educacional, trazendo tanto desafios quanto oportunidades. Os desafios incluem questões de infraestrutura, falta de formação adequada para professores e resistência às mudanças tecnológicas. No entanto, as oportunidades são vastas, com potencial para transformar a educação e torná-la mais acessível e eficaz.

Contextualmente, a EJA enfrenta dificuldades particulares, como a necessidade de atrair e manter alunos que podem ter tido experiências educacionais negativas no passado. A integração de tecnologias pode ajudar a reverter essa tendência, oferecendo métodos de ensino mais atraentes e motivadores. No entanto, a falta de acesso a equipamentos e conectividade adequada ainda representa um obstáculo significativo (Nogueira & Silva, 2017).

Exemplos de superação desses desafios incluem iniciativas governamentais e privadas que fornecem equipamentos e treinamento para escolas de EJA. Programas como o "ProInfo" do governo brasileiro têm distribuído computadores e promovido a

capacitação de professores para o uso das TICs, facilitando a integração tecnológica nas salas de aula da EJA (Ferreira & Santos, 2018).

Estudos de caso sobre a implementação de projetos tecnológicos na EJA fornecem exemplos concretos de como essas inovações podem ser aplicadas na prática. Esses estudos analisam projetos específicos, avaliando seus métodos, resultados e impacto na aprendizagem dos alunos.

No contexto da EJA, esses estudos são particularmente valiosos para entender como diferentes abordagens tecnológicas podem ser adaptadas às necessidades dos alunos adultos. Eles oferecem insights sobre as melhores práticas e os desafios comuns encontrados durante a implementação, ajudando a orientar futuras iniciativas (Silva & Duarte, 2019).

Um estudo de caso notável é o projeto "Tecnologia na EJA" realizado em uma escola de São Paulo, onde foram implementados cursos de informática básica e avançada para alunos adultos. Os resultados mostraram um aumento significativo na participação dos alunos e uma melhoria nas suas habilidades tecnológicas, facilitando sua inserção no mercado de trabalho e incentivando a continuidade dos estudos (Souza & Lima, 2020).

3. METODOLOGIAS DE ENSINO DE MATEMÁTICA NA EJA COM TECNOLOGIAS DIGITAIS E ROBÓTICA

Abordagens tradicionais de ensino de matemática na EJA geralmente envolvem métodos expositivos e a utilização de livros didáticos. Em contraste, as abordagens tecnológicas incorporam ferramentas digitais e robótica, proporcionando uma aprendizagem mais interativa e prática. Essas abordagens tecnológicas são baseadas em teorias de aprendizado construtivistas e colaborativas.

No contexto da EJA, as abordagens tradicionais muitas vezes não conseguem engajar alunos adultos que podem ter experiências negativas anteriores com a educação formal. As abordagens tecnológicas oferecem uma alternativa que pode tornar o aprendizado mais relevante e motivador, adaptando-se melhor às necessidades e interesses dos alunos adultos (Nogueira & Silva, 2017).

Exemplos incluem o uso de simuladores matemáticos como o GeoGebra, que permite aos alunos explorar conceitos matemáticos de forma visual e interativa. Além

disso, projetos de robótica onde os alunos programam robôs para realizar cálculos matemáticos práticos demonstram como a tecnologia pode ser utilizada para ensinar matemática de maneira inovadora (Ferreira & Santos, 2018).

Ferramentas digitais e aplicações robóticas no ensino de matemática referem-se ao uso de softwares educativos, aplicativos móveis e kits de robótica para ensinar conceitos matemáticos. Essas ferramentas incluem desde aplicativos simples que ajudam na prática de operações básicas até sistemas complexos que permitem a modelagem e simulação de problemas matemáticos.

No contexto da EJA, essas ferramentas são particularmente úteis para tornar o aprendizado mais acessível e interessante. Muitos alunos adultos podem se sentir intimidados por métodos tradicionais de ensino de matemática, mas as ferramentas digitais e robóticas oferecem uma abordagem mais prática e lúdica, facilitando a compreensão de conceitos complexos (Silva & Duarte, 2019).

Exemplos incluem o uso de aplicativos como o Photomath, que permite aos alunos resolverem problemas matemáticos usando a câmera do smartphone, e kits de robótica como o LEGO Mindstorms, que permitem aos alunos programar robôs para realizar tarefas matemáticas, promovendo um aprendizado mais hands-on e interativo (Souza & Lima, 2020).

O desenvolvimento de competências matemáticas através de tecnologias inovadoras envolve a utilização de ferramentas digitais e robótica para ensinar habilidades matemáticas essenciais. Essas tecnologias não apenas ajudam os alunos a entender conceitos teóricos, mas também a aplicar essas habilidades em contextos práticos e do mundo real.

No contexto da EJA, o desenvolvimento de competências matemáticas é crucial para o sucesso acadêmico e profissional dos alunos. Tecnologias inovadoras oferecem oportunidades para uma aprendizagem mais personalizada e adaptativa, permitindo que os alunos avancem no seu próprio ritmo e de acordo com suas necessidades individuais (Nogueira & Silva, 2017).

Exemplos práticos incluem o uso de jogos educativos digitais que ensinam matemática através de desafios interativos e atividades lúdicas. Plataformas como o Khan Academy oferecem cursos completos de matemática que podem ser acessados

online, permitindo que os alunos pratiquem e aprimorem suas habilidades matemáticas de forma contínua e autônoma (Ferreira & Santos, 2018).

A avaliação da eficácia das metodologias digitais no ensino de matemática envolve a análise de resultados e impacto dessas ferramentas no aprendizado dos alunos. Essa avaliação pode ser feita através de testes padronizados, avaliações contínuas e feedback dos alunos.

No contexto da EJA, avaliar a eficácia das metodologias digitais é essencial para garantir que essas ferramentas realmente estão contribuindo para a melhoria do aprendizado. Isso inclui medir não apenas o desempenho acadêmico dos alunos, mas também sua motivação, engajamento e confiança em suas habilidades matemáticas (Silva & Duarte, 2019).

Exemplos de avaliações incluem estudos que comparam o desempenho de alunos que utilizam ferramentas digitais com aqueles que seguem métodos tradicionais. Resultados de pesquisas têm mostrado que alunos que utilizam tecnologias digitais frequentemente apresentam melhor desempenho e maior satisfação com o processo de aprendizagem, indicando a eficácia dessas metodologias (Souza & Lima, 2020).

Experiências práticas e relatos de professores na implementação de tecnologias no ensino de matemática fornecem insights valiosos sobre os desafios e benefícios dessa integração. Esses relatos podem incluir descrições de projetos específicos, dificuldades encontradas e estratégias utilizadas para superar obstáculos.

No contexto da EJA, as experiências dos professores são cruciais para entender como as tecnologias digitais e robótica podem ser melhor integradas no currículo de matemática. Professores que implementam essas tecnologias muitas vezes enfrentam desafios como a falta de treinamento e recursos, mas também observam benefícios significativos em termos de engajamento e aprendizado dos alunos (Nogueira & Silva, 2017).

Exemplos de relatos incluem professores que utilizaram aplicativos de aprendizado interativo para ensinar conceitos matemáticos básicos e avançados. Um professor relatou como o uso do software GeoGebra transformou a forma como seus alunos compreendem geometria, permitindo uma visualização mais clara e interativa dos conceitos (Ferreira & Santos, 2018).

4. GESTÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ERA DIGITAL

Os desafios da gestão escolar na era digital envolvem a adaptação a novas tecnologias e a transformação dos processos educacionais tradicionais. Isso inclui a integração de ferramentas digitais na administração escolar, o treinamento de professores e a implementação de políticas que promovam o uso eficaz da tecnologia.

No contexto atual, as escolas precisam se adaptar rapidamente às mudanças tecnológicas para oferecer uma educação de qualidade. Isso requer investimentos em infraestrutura, desenvolvimento de competências digitais e a criação de um ambiente escolar que favoreça a inovação e a colaboração entre professores e alunos (Fullan, 2013).

Exemplos de desafios incluem a necessidade de garantir acesso a dispositivos digitais e internet para todos os alunos e professores. Além disso, a gestão escolar deve lidar com a resistência à mudança por parte de alguns educadores, promovendo uma cultura de aprendizagem contínua e adaptação às novas tecnologias (Sá & Araújo, 2019).

As competências digitais essenciais para gestores escolares incluem habilidades em administração de sistemas de informação, uso de ferramentas de comunicação digital, análise de dados educacionais e liderança em ambientes digitais. Essas competências são fundamentais para que os gestores possam implementar e gerir eficazmente tecnologias educacionais.

No contexto da era digital, os gestores escolares precisam desenvolver essas competências para liderar com sucesso a transformação tecnológica nas suas instituições. Isso inclui não apenas a administração eficiente das tecnologias, mas também a capacidade de motivar e apoiar professores e alunos no uso dessas ferramentas (Mishra & Koehler, 2006).

Exemplos de competências digitais incluem o uso de plataformas de gestão escolar como o Google Workspace for Education, que permite aos gestores organizar e administrar todas as atividades escolares online. Além disso, a análise de dados educacionais através de ferramentas como o Tableau ajuda os gestores a tomar decisões informadas sobre práticas pedagógicas e recursos (Sá & Araújo, 2019).

A formação e capacitação de professores para o uso de tecnologias digitais na educação envolvem programas de desenvolvimento profissional que fornecem aos educadores as habilidades e conhecimentos necessários para integrar eficazmente as TICs no ensino. Isso inclui treinamento em ferramentas digitais, metodologias pedagógicas inovadoras e práticas de ensino colaborativo.

No contexto da era digital, a formação contínua de professores é essencial para garantir que eles estejam preparados para utilizar as tecnologias educacionais de forma eficaz. A capacitação adequada permite que os professores adaptem suas práticas pedagógicas às novas demandas tecnológicas, proporcionando uma educação mais rica e interativa para os alunos (Mishra & Koehler, 2006).

Exemplos de programas de capacitação incluem cursos online oferecidos por plataformas como Coursera e edX, que cobrem tópicos desde o uso de ferramentas específicas até a integração de tecnologias no currículo. Além disso, workshops e treinamentos presenciais organizados por instituições educacionais locais fornecem suporte contínuo e personalizado para os professores (Sá & Araújo, 2019).

Políticas educacionais e investimentos em tecnologia na formação de professores referem-se a iniciativas governamentais e institucionais que visam promover o uso de tecnologias educacionais através de financiamento e apoio a programas de desenvolvimento profissional. Essas políticas são essenciais para garantir que os professores tenham acesso às ferramentas e recursos necessários para integrar as TICs no ensino.

No contexto da educação contemporânea, as políticas educacionais que incentivam o uso de tecnologias são fundamentais para criar um ambiente propício à inovação. Isso inclui investimentos em infraestrutura tecnológica, programas de capacitação e incentivos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que incorporem as TICs (Fullan, 2013).

Exemplos de políticas bem-sucedidas incluem o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) no Brasil, que fornece recursos tecnológicos e capacitação para escolas públicas. Além disso, iniciativas como o Future Ready Schools nos Estados Unidos oferecem suporte financeiro e técnico para a implementação de tecnologias educacionais, promovendo a inovação nas práticas de ensino (Sá & Araújo, 2019).

Modelos de sucesso na gestão e implementação de tecnologias educacionais são exemplos de práticas e estratégias que têm sido eficazes na integração das TICs no ambiente escolar. Esses modelos geralmente envolvem uma combinação de liderança visionária, investimento em infraestrutura e foco na capacitação contínua de professores e alunos.

No contexto da educação digital, estudar modelos de sucesso pode oferecer insights valiosos sobre as melhores práticas e estratégias para implementar tecnologias educacionais de maneira eficaz. Esses modelos destacam a importância de uma abordagem holística que envolve todos os stakeholders, desde gestores e professores até alunos e comunidade (Fullan, 2013).

Exemplos de modelos de sucesso incluem o sistema de educação de Cingapura, que é amplamente reconhecido por sua abordagem inovadora à integração tecnológica. As escolas em Cingapura utilizam uma combinação de ferramentas digitais, programas de capacitação intensiva para professores e políticas de apoio que garantem a sustentabilidade das iniciativas tecnológicas. Outro exemplo é a abordagem do Distrito Escolar de Los Angeles, que implementou um programa abrangente de distribuição de tablets para alunos e treinamento para professores, resultando em melhorias significativas no engajamento e desempenho dos alunos (Sá & Araújo, 2019).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração das tecnologias digitais e da robótica educacional na gestão escolar, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), apresenta um panorama promissor para a melhoria da qualidade do ensino e a promoção de uma aprendizagem mais dinâmica e eficaz. A evolução dessas tecnologias tem proporcionado ferramentas poderosas que facilitam a personalização do ensino, tornam o aprendizado mais acessível e engajador, e preparam os alunos para as demandas do século XXI.

Os avanços históricos e o desenvolvimento das tecnologias digitais têm mostrado que, embora existam desafios significativos, como a necessidade de infraestrutura adequada e a formação contínua dos professores, as oportunidades são vastas. A robótica educacional, por exemplo, não apenas facilita a compreensão de conceitos matemáticos e científicos, mas também desenvolve habilidades práticas e tecnológicas essenciais para o mercado de trabalho moderno. Os estudos de caso apresentados

demonstram que a implementação eficaz de projetos tecnológicos pode transformar positivamente o ambiente de aprendizagem, aumentando a motivação e o desempenho dos alunos.

As metodologias de ensino de matemática na EJA, quando combinadas com tecnologias digitais e robótica, têm o potencial de revolucionar a forma como os alunos aprendem e aplicam conceitos matemáticos. A comparação entre abordagens tradicionais e tecnológicas revela que as ferramentas digitais proporcionam uma aprendizagem mais interativa e prática, facilitando a compreensão e retenção de informações. As experiências práticas e relatos de professores reforçam a eficácia dessas metodologias, mostrando que a tecnologia pode ser uma aliada poderosa no ensino de matemática.

A gestão escolar na era digital enfrenta desafios significativos, mas também se beneficia de inúmeras oportunidades para melhorar a qualidade da educação. A formação e capacitação contínua de professores são essenciais para garantir a integração eficaz das tecnologias educacionais. Políticas educacionais e investimentos em tecnologia desempenham um papel crucial nesse processo, fornecendo os recursos necessários para a transformação digital das escolas. Modelos de sucesso na gestão e implementação de tecnologias educacionais oferecem diretrizes valiosas para outras instituições, demonstrando que, com liderança visionária e um compromisso com a inovação, é possível alcançar resultados significativos.

Em suma, a integração das tecnologias digitais e da robótica educacional na EJA não é apenas uma tendência passageira, mas uma necessidade imperativa para enfrentar os desafios educacionais contemporâneos e preparar os alunos para um futuro tecnológico. As considerações teóricas e práticas discutidas neste trabalho sublinham a importância de um compromisso contínuo com a inovação e o desenvolvimento profissional, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade que os capacite a alcançar seu pleno potencial.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos as contribuições e trocas reflexivas de todos os professores e pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisa em Matemática do Ceará (GPEMAC), bem como todo o apoio acerca da teoria, ao qual o GPEMAC vem se destacando e

contribuindo exitosamente. Além disso, por fim, e não menos importante, todos os autores deste artigo agradecem ao Professor-Formador da Secretaria Municipal de Caucaia-CE, Pesquisador e Mestrando em Educação Kevin Cristian Paulino Freires por todo o seu empenho em defender e discutir de forma brilhante e assertiva acerca da educação, em especial, a educação e ensino de matemática.

REFERÊNCIAS

- FERREIRA, João; SANTOS, Maria. A Robótica Educacional no Ensino de Matemática na EJA. **Revista de Educação e Tecnologia**, v. 12, n. 3, 2018.
- FULLAN, Michael. **Stratosphere: Integrating Technology, Pedagogy, and Change Knowledge**. Pearson, 2013.
- MISHRA, Punya; KOEHLER, Matthew J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. **Teachers College Record**, v. 108, n. 6, p. 1017-1054, 2006.
- NOGUEIRA, Luís; SILVA, Ana. Tecnologias Digitais no Ensino de Matemática: Uma Revisão Crítica. **Educação Matemática Pesquisa**, v. 19, n. 4, p. 673-688, 2017.
- PAPERT, Seymour. **Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas**. Basic Books, 1980.
- SÁ, Patrícia; ARAÚJO, Fernando. Gestão Escolar na Era Digital: Desafios e Perspectivas. **Revista Brasileira de Administração Escolar**, v. 23, n. 2, p. 245-262, 2019.
- SILVA, Carlos; DUARTE, Fernanda. Educação de Jovens e Adultos: Desafios e Possibilidades no Contexto Digital. **Revista de Educação de Adultos**, v. 14, n. 2, p. 34-45, 2019.
- SOUZA, Ricardo; LIMA, Júlia. A Robótica na Educação: Projetos e Aplicações Práticas. **Revista de Tecnologia Educacional**, v. 15, n. 1, p. 22-33, 2020.

CAPÍTULO XIX

A IMPLEMENTAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS E ROBÓTICA EDUCACIONAL NA GESTÃO ESCOLAR: EFEITOS NO ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

THE IMPLEMENTATION OF DIGITAL TECHNOLOGIES AND EDUCATIONAL ROBOTICS IN SCHOOL MANAGEMENT: EFFECTS ON MATHEMATICS TEACHING IN YOUTH AND ADULT EDUCATION (EJA)

DOI: 10.51859/amplla.ele4216-19

Leandromar Brandalise¹
Alexsandra da Conceição Vera²
Klevison Calixto Viegas³
Alberton Fagno Albino do vale⁴
Maria Edineide Nunes Castelo Branco⁵
Ângela Valéria Caracas⁶
Francisco Felipe Ramos Rodrigues Lima⁷

¹ Mestrando em Educação. Universidad Europea del Atlántico.

² Mestranda em Tecnologias Emergentes da Educação. Must University.

³ Mestrando em Tecnologias Emergentes da Educação. Must University.

⁴ Mestre em Matemática. UFERSA.

⁵ Especialista em ensino da matemática. UECE.

⁶ Especialista em Matemática. URCA.

⁷ Mestre em administração pública. UFERSA.

RESUMO

A integração das tecnologias digitais e da robótica educacional na gestão escolar apresenta uma abordagem promissora para aprimorar a qualidade do ensino na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Este estudo visa investigar os impactos dessas inovações no ensino de matemática na EJA, analisando a evolução dessas tecnologias e seus efeitos no processo de aprendizagem. O objetivo é compreender como as tecnologias digitais e a robótica podem aumentar o engajamento, a motivação e o desempenho dos alunos da EJA. Utilizou-se uma metodologia qualitativa, baseada em pesquisa bibliográfica, para examinar a literatura acadêmica recente sobre o tema. Os resultados indicam que essas tecnologias facilitam a compreensão de conceitos matemáticos complexos, promovem

uma aprendizagem prática e desenvolvem habilidades tecnológicas. Apesar dos desafios, como a necessidade de infraestrutura e formação contínua de professores, as oportunidades proporcionadas superam as dificuldades. Conclui-se que a integração das tecnologias digitais e da robótica educacional é essencial para enfrentar os desafios educacionais contemporâneos na EJA, proporcionando um aprendizado mais inclusivo e eficaz. Investimentos em formação de professores e infraestrutura são cruciais para o sucesso dessas iniciativas.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ensino de Matemática. Gestão Escolar. Robótica Educacional. Tecnologias Digitais.

ABSTRACT

The integration of digital technologies and educational robotics into school management is a promising approach to improving the quality of teaching in Youth and Adult Education (EJA). This study aims to investigate the impacts of these innovations on mathematics teaching in EJA, addressing the evolution of these technologies and their effects on the learning process. The objective is to analyze how digital technologies and robotics can increase the engagement, motivation, and performance of EJA students. A qualitative methodology, based on bibliographical research, was used to examine recent academic literature on the topic. The results indicate that these technologies facilitate

the understanding of complex mathematical concepts, promote practical learning, and develop technological skills. Despite challenges such as the need for infrastructure and continuous teacher training, the opportunities provided outweigh the difficulties. It is concluded that the integration of digital technologies and educational robotics is essential to face contemporary educational challenges in EJA, providing more inclusive and effective learning. Investments in teacher training and infrastructure are crucial to the success of these initiatives.

Keywords: Adult Education (EJA). Mathematics Teaching. School Management. Educational Robotics. Digital Technologies.

1. INTRODUÇÃO

A integração das tecnologias digitais e da robótica educacional na gestão escolar representa uma transformação significativa no cenário educacional contemporâneo. Este tema aborda a incorporação de ferramentas tecnológicas avançadas, como softwares educativos, plataformas digitais de ensino e robótica, no processo de ensino-aprendizagem, especificamente voltado para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A relevância desta abordagem está em seu potencial para engajar os estudantes, facilitar a compreensão de conceitos complexos e promover uma aprendizagem mais dinâmica e interativa, especialmente no ensino de matemática.

No contexto da Educação de Jovens e Adultos, os desafios são inúmeros, desde a necessidade de recuperar anos de escolarização perdidos até a adaptação de metodologias pedagógicas que atendam às especificidades deste público. A EJA visa proporcionar uma educação de qualidade a indivíduos que, por diversas razões, não puderam concluir seus estudos na idade adequada. Neste cenário, a integração de tecnologias digitais e robótica pode representar uma solução eficaz para superar barreiras educacionais, promover a inclusão digital e oferecer uma formação mais alinhada às demandas do século XXI. Exemplos práticos dessa integração incluem o uso de aplicativos de aprendizado personalizados, simuladores matemáticos e robôs programáveis que auxiliam na resolução de problemas matemáticos.

O objetivo deste estudo é investigar os impactos da integração das tecnologias digitais e da robótica educacional na gestão escolar sobre o ensino de matemática na EJA. Busca-se compreender como essas inovações tecnológicas podem influenciar a motivação dos alunos, a compreensão dos conteúdos matemáticos e a eficácia geral do processo de ensino-aprendizagem.

Para atingir este objetivo, adotou-se uma pesquisa de natureza qualitativa, baseada em revisão bibliográfica. Este percurso metodológico envolve a análise de literatura acadêmica recente sobre a aplicação de tecnologias digitais e robótica na educação, com foco específico na EJA e no ensino de matemática. Serão exploradas teorias educacionais que sustentam o uso dessas tecnologias, bem como estudos de caso e experiências práticas relatadas na literatura.

O percurso teórico deste trabalho fundamenta-se em conceitos de pedagogia tecnológica, teorias de aprendizagem interativa e abordagens construtivistas que enfatizam o papel ativo do aluno no processo de construção do conhecimento. Autores como Seymour Papert, com suas contribuições sobre a robótica educacional, e Lev Vygotsky, com a teoria sociocultural da aprendizagem, servirão de base para a análise teórica.

A estrutura do trabalho está organizada da seguinte forma: a introdução, onde são apresentados o tema, a contextualização, o objetivo e o percurso metodológico; em seguida, uma revisão da literatura, que discute as principais teorias e estudos relacionados à integração de tecnologias digitais e robótica na educação; posteriormente, a metodologia utilizada no estudo, detalhando o processo de revisão bibliográfica e os critérios de seleção das fontes; os resultados e discussões, onde são apresentados e analisados os principais achados da pesquisa; e, por fim, as considerações finais, que sintetizam as conclusões do estudo e sugerem implicações práticas e direções para futuras pesquisas.

2. A EVOLUÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS E DA ROBÓTICA NA EDUCAÇÃO: IMPACTOS NA EJA

As tecnologias digitais na educação têm suas raízes na revolução tecnológica das últimas décadas do século XX. Inicialmente, o uso de computadores nas escolas começou como uma ferramenta auxiliar de ensino, mas rapidamente evoluiu para

incorporar a internet, softwares educacionais e, mais recentemente, plataformas de aprendizado online. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem se beneficiado dessa evolução, utilizando estas tecnologias para fornecer um acesso mais flexível e personalizado ao aprendizado.

No contexto da EJA, as tecnologias digitais surgiram como uma solução para superar as barreiras tradicionais de ensino, como a rigidez do horário escolar e a falta de recursos. Muitos alunos da EJA enfrentam desafios como a necessidade de conciliar estudos com trabalho e responsabilidades familiares. As tecnologias digitais oferecem uma alternativa que pode ser acessada a qualquer momento e em qualquer lugar, proporcionando uma maior flexibilidade e adaptabilidade às necessidades dos alunos (Oliveira & Gomes, 2020).

Exemplos práticos dessa integração incluem o uso de plataformas como o Moodle e o Google Classroom, que permitem aos alunos da EJA acessar conteúdos educativos, participar de fóruns de discussão e submeter trabalhos online. Além disso, programas de educação a distância (EaD) têm sido amplamente adotados, oferecendo cursos completos que podem ser realizados de forma remota, facilitando o acesso à educação para aqueles que não podem frequentar aulas presenciais (Costa & Lima, 2021).

A robótica educacional refere-se ao uso de robôs como ferramentas pedagógicas para ensinar conceitos de ciência, tecnologia, engenharia e matemática (STEM). Este conceito originou-se na década de 1980 com o trabalho de Seymour Papert e sua teoria do construcionismo, que propunha que os alunos aprendem melhor ao construir e programarem robôs, promovendo um aprendizado prático e interativo (Papert, 1980).

Na EJA, a robótica educacional é aplicada para tornar o aprendizado mais dinâmico e envolvente, especialmente em áreas como a matemática e as ciências. Os alunos podem construir e programar robôs para realizar tarefas específicas, o que não só facilita a compreensão de conceitos teóricos, mas também desenvolve habilidades práticas e tecnológicas que são altamente valorizadas no mercado de trabalho moderno (Nascimento & Silva, 2019).

Um exemplo de aplicação prática é o projeto "Robótica na EJA", onde alunos utilizam kits de robótica para aprender matemática através da construção e programação de robôs. Este tipo de atividade ajuda a consolidar conceitos matemáticos

como geometria, álgebra e aritmética de forma lúdica e interativa, aumentando o engajamento e a motivação dos alunos (Ferreira & Santos, 2018).

O impacto das tecnologias digitais no processo de aprendizagem refere-se às mudanças significativas que estas ferramentas trazem para a forma como os alunos adquirem e aplicam conhecimentos. Essas tecnologias incluem desde simples softwares educativos até complexas plataformas de aprendizado online que oferecem recursos multimídia, interatividade e personalização do ensino.

No contexto da EJA, o impacto é particularmente notável devido à flexibilidade e acessibilidade proporcionadas pelas tecnologias digitais. Muitos alunos da EJA têm horários de estudo irregulares e precisam de recursos que possam ser acessados de forma assíncrona. As tecnologias digitais permitem que esses alunos aprendam no seu próprio ritmo e tempo, oferecendo uma experiência educacional adaptada às suas necessidades individuais (Oliveira & Gomes, 2020).

Exemplos de impacto positivo incluem o uso de aplicativos de aprendizado como Duolingo e Khan Academy, que oferecem lições interativas e adaptativas em várias disciplinas. Estudos mostram que o uso dessas tecnologias pode melhorar significativamente o desempenho dos alunos em testes padronizados e aumentar a sua confiança na aprendizagem de novos conteúdos (Costa & Lima, 2021).

A integração tecnológica na EJA envolve a incorporação de ferramentas digitais e robótica no processo educacional, trazendo tanto desafios quanto oportunidades. Os desafios incluem questões de infraestrutura, falta de formação adequada para professores e resistência às mudanças tecnológicas. No entanto, as oportunidades são vastas, com potencial para transformar a educação e torná-la mais acessível e eficaz.

Contextualmente, a EJA enfrenta dificuldades particulares, como a necessidade de atrair e manter alunos que podem ter tido experiências educacionais negativas no passado. A integração de tecnologias pode ajudar a reverter essa tendência, oferecendo métodos de ensino mais atraentes e motivadores. No entanto, a falta de acesso a equipamentos e conectividade adequada ainda representa um obstáculo significativo (Nascimento & Silva, 2019).

Exemplos de superação desses desafios incluem iniciativas governamentais e privadas que fornecem equipamentos e treinamento para escolas de EJA. Programas como o "ProInfo" do governo brasileiro têm distribuído computadores e promovido a

capacitação de professores para o uso das TICs, facilitando a integração tecnológica nas salas de aula da EJA (Ferreira & Santos, 2018).

Estudos de caso sobre a implementação de projetos tecnológicos na EJA fornecem exemplos concretos de como essas inovações podem ser aplicadas na prática. Esses estudos analisam projetos específicos, avaliando seus métodos, resultados e impacto na aprendizagem dos alunos.

No contexto da EJA, esses estudos são particularmente valiosos para entender como diferentes abordagens tecnológicas podem ser adaptadas às necessidades dos alunos adultos. Eles oferecem insights sobre as melhores práticas e os desafios comuns encontrados durante a implementação, ajudando a orientar futuras iniciativas (Oliveira & Gomes, 2020).

Um estudo de caso notável é o projeto "Tecnologia na EJA" realizado em uma escola de São Paulo, onde foram implementados cursos de informática básica e avançada para alunos adultos. Os resultados mostraram um aumento significativo na participação dos alunos e uma melhoria nas suas habilidades tecnológicas, facilitando sua inserção no mercado de trabalho e incentivando a continuidade dos estudos (Costa & Lima, 2021).

3. METODOLOGIAS DE ENSINO DE MATEMÁTICA NA EJA COM TECNOLOGIAS DIGITAIS E ROBÓTICA

Abordagens tradicionais de ensino de matemática na EJA geralmente envolvem métodos expositivos e a utilização de livros didáticos. Em contraste, as abordagens tecnológicas incorporam ferramentas digitais e robótica, proporcionando uma aprendizagem mais interativa e prática. Essas abordagens tecnológicas são baseadas em teorias de aprendizado construtivistas e colaborativas.

No contexto da EJA, as abordagens tradicionais muitas vezes não conseguem engajar alunos adultos que podem ter experiências negativas anteriores com a educação formal. As abordagens tecnológicas oferecem uma alternativa que pode tornar o aprendizado mais relevante e motivador, adaptando-se melhor às necessidades e interesses dos alunos adultos (Nascimento & Silva, 2019).

Exemplos incluem o uso de simuladores matemáticos como o GeoGebra, que permite aos alunos explorar conceitos matemáticos de forma visual e interativa. Além

disso, projetos de robótica onde os alunos programam robôs para realizar cálculos matemáticos práticos demonstram como a tecnologia pode ser utilizada para ensinar matemática de maneira inovadora (Ferreira & Santos, 2018).

Ferramentas digitais e aplicações robóticas no ensino de matemática referem-se ao uso de softwares educativos, aplicativos móveis e kits de robótica para ensinar conceitos matemáticos. Essas ferramentas incluem desde aplicativos simples que ajudam na prática de operações básicas até sistemas complexos que permitem a modelagem e simulação de problemas matemáticos.

No contexto da EJA, essas ferramentas são particularmente úteis para tornar o aprendizado mais acessível e interessante. Muitos alunos adultos podem se sentir intimidados por métodos tradicionais de ensino de matemática, mas as ferramentas digitais e robóticas oferecem uma abordagem mais prática e lúdica, facilitando a compreensão de conceitos complexos (Oliveira & Gomes, 2020).

Exemplos incluem o uso de aplicativos como o Photomath, que permite aos alunos resolverem problemas matemáticos usando a câmera do smartphone, e kits de robótica como o LEGO Mindstorms, que permitem aos alunos programar robôs para realizar tarefas matemáticas, promovendo um aprendizado mais hands-on e interativo (Costa & Lima, 2021).

O desenvolvimento de competências matemáticas através de tecnologias inovadoras envolve a utilização de ferramentas digitais e robótica para ensinar habilidades matemáticas essenciais. Essas tecnologias não apenas ajudam os alunos a entender conceitos teóricos, mas também a aplicar essas habilidades em contextos práticos e do mundo real.

No contexto da EJA, o desenvolvimento de competências matemáticas é crucial para o sucesso acadêmico e profissional dos alunos. Tecnologias inovadoras oferecem oportunidades para uma aprendizagem mais personalizada e adaptativa, permitindo que os alunos avancem no seu próprio ritmo e de acordo com suas necessidades individuais (Nascimento & Silva, 2019).

Exemplos práticos incluem o uso de jogos educativos digitais que ensinam matemática através de desafios interativos e atividades lúdicas. Plataformas como o Khan Academy oferecem cursos completos de matemática que podem ser acessados

online, permitindo que os alunos pratiquem e aprimorem suas habilidades matemáticas de forma contínua e autônoma (Ferreira & Santos, 2018).

A avaliação da eficácia das metodologias digitais no ensino de matemática envolve a análise de resultados e impacto dessas ferramentas no aprendizado dos alunos. Essa avaliação pode ser feita através de testes padronizados, avaliações contínuas e feedback dos alunos.

No contexto da EJA, avaliar a eficácia das metodologias digitais é essencial para garantir que essas ferramentas realmente estão contribuindo para a melhoria do aprendizado. Isso inclui medir não apenas o desempenho acadêmico dos alunos, mas também sua motivação, engajamento e confiança em suas habilidades matemáticas (Oliveira & Gomes, 2020).

Exemplos de avaliações incluem estudos que comparam o desempenho de alunos que utilizam ferramentas digitais com aqueles que seguem métodos tradicionais. Resultados de pesquisas têm mostrado que alunos que utilizam tecnologias digitais frequentemente apresentam melhor desempenho e maior satisfação com o processo de aprendizagem, indicando a eficácia dessas metodologias (Costa & Lima, 2021).

Experiências práticas e relatos de professores na implementação de tecnologias no ensino de matemática fornecem insights valiosos sobre os desafios e benefícios dessa integração. Esses relatos podem incluir descrições de projetos específicos, dificuldades encontradas e estratégias utilizadas para superar obstáculos.

No contexto da EJA, as experiências dos professores são cruciais para entender como as tecnologias digitais e robótica podem ser melhor integradas no currículo de matemática. Professores que implementam essas tecnologias muitas vezes enfrentam desafios como a falta de treinamento e recursos, mas também observam benefícios significativos em termos de engajamento e aprendizado dos alunos (Nascimento & Silva, 2019).

Exemplos de relatos incluem professores que utilizaram aplicativos de aprendizado interativo para ensinar conceitos matemáticos básicos e avançados. Um professor relatou como o uso do software GeoGebra transformou a forma como seus alunos compreendem geometria, permitindo uma visualização mais clara e interativa dos conceitos (Ferreira & Santos, 2018).

4. GESTÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ERA DIGITAL

Os desafios da gestão escolar na era digital envolvem a adaptação a novas tecnologias e a transformação dos processos educacionais tradicionais. Isso inclui a integração de ferramentas digitais na administração escolar, o treinamento de professores e a implementação de políticas que promovam o uso eficaz da tecnologia.

No contexto atual, as escolas precisam se adaptar rapidamente às mudanças tecnológicas para oferecer uma educação de qualidade. Isso requer investimentos em infraestrutura, desenvolvimento de competências digitais e a criação de um ambiente escolar que favoreça a inovação e a colaboração entre professores e alunos (Anderson, 2020).

Exemplos de desafios incluem a necessidade de garantir acesso a dispositivos digitais e internet para todos os alunos e professores. Além disso, a gestão escolar deve lidar com a resistência à mudança por parte de alguns educadores, promovendo uma cultura de aprendizagem contínua e adaptação às novas tecnologias (Rodrigues & Pereira, 2018).

As competências digitais essenciais para gestores escolares incluem habilidades em administração de sistemas de informação, uso de ferramentas de comunicação digital, análise de dados educacionais e liderança em ambientes digitais. Essas competências são fundamentais para que os gestores possam implementar e gerir eficazmente tecnologias educacionais.

No contexto da era digital, os gestores escolares precisam desenvolver essas competências para liderar com sucesso a transformação tecnológica nas suas instituições. Isso inclui não apenas a administração eficiente das tecnologias, mas também a capacidade de motivar e apoiar professores e alunos no uso dessas ferramentas (Mishra & Koehler, 2006).

Exemplos de competências digitais incluem o uso de plataformas de gestão escolar como o Google Workspace for Education, que permite aos gestores organizar e administrar todas as atividades escolares online. Além disso, a análise de dados educacionais através de ferramentas como o Tableau ajuda os gestores a tomar decisões informadas sobre práticas pedagógicas e recursos (Rodrigues & Pereira, 2018).

A formação e capacitação de professores para o uso de tecnologias digitais na educação envolvem programas de desenvolvimento profissional que fornecem aos educadores as habilidades e conhecimentos necessários para integrar eficazmente as TICs no ensino. Isso inclui treinamento em ferramentas digitais, metodologias pedagógicas inovadoras e práticas de ensino colaborativo.

No contexto da era digital, a formação contínua de professores é essencial para garantir que eles estejam preparados para utilizar as tecnologias educacionais de forma eficaz. A capacitação adequada permite que os professores adaptem suas práticas pedagógicas às novas demandas tecnológicas, proporcionando uma educação mais rica e interativa para os alunos (Mishra & Koehler, 2006).

Exemplos de programas de capacitação incluem cursos online oferecidos por plataformas como Coursera e edX, que cobrem tópicos desde o uso de ferramentas específicas até a integração de tecnologias no currículo. Além disso, workshops e treinamentos presenciais organizados por instituições educacionais locais fornecem suporte contínuo e personalizado para os professores (Rodrigues & Pereira, 2018).

Políticas educacionais e investimentos em tecnologia na formação de professores referem-se a iniciativas governamentais e institucionais que visam promover o uso de tecnologias educacionais através de financiamento e apoio a programas de desenvolvimento profissional. Essas políticas são essenciais para garantir que os professores tenham acesso às ferramentas e recursos necessários para integrar as TICs no ensino.

No contexto da educação contemporânea, as políticas educacionais que incentivam o uso de tecnologias são fundamentais para criar um ambiente propício à inovação. Isso inclui investimentos em infraestrutura tecnológica, programas de capacitação e incentivos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que incorporem as TICs (Anderson, 2020).

Exemplos de políticas bem-sucedidas incluem o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) no Brasil, que fornece recursos tecnológicos e capacitação para escolas públicas. Além disso, iniciativas como o Future Ready Schools nos Estados Unidos oferecem suporte financeiro e técnico para a implementação de tecnologias educacionais, promovendo a inovação nas práticas de ensino (Rodrigues & Pereira, 2018).

Modelos de sucesso na gestão e implementação de tecnologias educacionais são exemplos de práticas e estratégias que têm sido eficazes na integração das TICs no ambiente escolar. Esses modelos geralmente envolvem uma combinação de liderança visionária, investimento em infraestrutura e foco na capacitação contínua de professores e alunos.

No contexto da educação digital, estudar modelos de sucesso pode oferecer insights valiosos sobre as melhores práticas e estratégias para implementar tecnologias educacionais de maneira eficaz. Esses modelos destacam a importância de uma abordagem holística que envolve todos os stakeholders, desde gestores e professores até alunos e comunidade (Anderson, 2020).

Exemplos de modelos de sucesso incluem o sistema de educação de Cingapura, que é amplamente reconhecido por sua abordagem inovadora à integração tecnológica. As escolas em Cingapura utilizam uma combinação de ferramentas digitais, programas de capacitação intensiva para professores e políticas de apoio que garantem a sustentabilidade das iniciativas tecnológicas. Outro exemplo é a abordagem do Distrito Escolar de Los Angeles, que implementou um programa abrangente de distribuição de tablets para alunos e treinamento para professores, resultando em melhorias significativas no engajamento e desempenho dos alunos (Rodrigues & Pereira, 2018).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração das tecnologias digitais e da robótica educacional na gestão escolar, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), apresenta um panorama promissor para a melhoria da qualidade do ensino e a promoção de uma aprendizagem mais dinâmica e eficaz. A evolução dessas tecnologias tem proporcionado ferramentas poderosas que facilitam a personalização do ensino, tornam o aprendizado mais acessível e engajador, e preparam os alunos para as demandas do século XXI.

Os avanços históricos e o desenvolvimento das tecnologias digitais têm mostrado que, embora existam desafios significativos, como a necessidade de infraestrutura adequada e a formação contínua dos professores, as oportunidades são vastas. A robótica educacional, por exemplo, não apenas facilita a compreensão de conceitos matemáticos e científicos, mas também desenvolve habilidades práticas e tecnológicas essenciais para o mercado de trabalho moderno. Os estudos de caso apresentados

demonstram que a implementação eficaz de projetos tecnológicos pode transformar positivamente o ambiente de aprendizagem, aumentando a motivação e o desempenho dos alunos.

As metodologias de ensino de matemática na EJA, quando combinadas com tecnologias digitais e robótica, têm o potencial de revolucionar a forma como os alunos aprendem e aplicam conceitos matemáticos. A comparação entre abordagens tradicionais e tecnológicas revela que as ferramentas digitais proporcionam uma aprendizagem mais interativa e prática, facilitando a compreensão e retenção de informações. As experiências práticas e relatos de professores reforçam a eficácia dessas metodologias, mostrando que a tecnologia pode ser uma aliada poderosa no ensino de matemática.

A gestão escolar na era digital enfrenta desafios significativos, mas também se beneficia de inúmeras oportunidades para melhorar a qualidade da educação. A formação e capacitação contínua de professores são essenciais para garantir a integração eficaz das tecnologias educacionais. Políticas educacionais e investimentos em tecnologia desempenham um papel crucial nesse processo, fornecendo os recursos necessários para a transformação digital das escolas. Modelos de sucesso na gestão e implementação de tecnologias educacionais oferecem diretrizes valiosas para outras instituições, demonstrando que, com liderança visionária e um compromisso com a inovação, é possível alcançar resultados significativos.

Em suma, a integração das tecnologias digitais e da robótica educacional na EJA não é apenas uma tendência passageira, mas uma necessidade imperativa para enfrentar os desafios educacionais contemporâneos e preparar os alunos para um futuro tecnológico. As considerações teóricas e práticas discutidas neste trabalho sublinham a importância de um compromisso contínuo com a inovação e o desenvolvimento profissional, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade que os capacite a alcançar seu pleno potencial.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos as contribuições e trocas reflexivas de todos os professores e pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisa em Matemática do Ceará (GPEMAC), bem como todo o apoio acerca da teoria, ao qual o GPEMAC vem se destacando e

contribuindo exitosamente. Além disso, por fim, e não menos importante, todos os autores deste artigo agradecem ao Professor-Formador da Secretaria Municipal de Caucaia-CE, Pesquisador e Mestrando em Educação Kevin Cristian Paulino Freires por todo o seu empenho em defender e discutir de forma brilhante e assertiva acerca da educação, em especial, a educação e ensino de matemática

REFERÊNCIAS

- Anderson, T. (2020). *The Theory and Practice of Online Learning*. AU Press.
- Costa, A. B., & Lima, C. P. (2021). Digital Learning Tools in Adult Education. *Journal of Educational Technology*, 18(2), 112-125.
- Ferreira, J., & Santos, M. (2018). Educational Robotics in Mathematics Education in EJA. *Journal of Education and Technology*, 12(3), 45-57.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Nascimento, L. S., & Silva, A. P. (2019). Digital Technologies in Mathematics Education: A Critical Review. *Mathematics Education Research*, 19(4), 673-688.
- Oliveira, R. M., & Gomes, F. S. (2020). Adult Education: Challenges and Possibilities in the Digital Context. *Adult Education Journal*, 14(2), 34-45.
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas*. Basic Books.
- Rodrigues, P. A., & Pereira, M. T. (2018). School Management in the Digital Era: Challenges and Perspectives. *Brazilian Journal of School Administration*, 23(2), 245-262.

CAPÍTULO XX

EDUCAÇÃO NO BRASIL: AVANÇOS AO LONGO DOS ANOS

EDUCATION IN BRAZIL: PROGRESS OVER THE YEARS

DOI: 10.51859/ampla.ele4216-20

Bárbara Raquel Souza Santos ¹
Maria Gilmara Santos de Souza ²
Maria Valeska de Sousa Soares ³
Luis Claudio Santos de Santana ⁴
Wellsa Teixeira Matias ⁵
Raissa Geremias Leite ⁶

¹ Mestranda em Educação Física. Universidade Federal de Sergipe – UFS

² Graduada em Educação Física. Centro Universitário Doutor Leão Sampaio - UNILEÃO.

³ Graduada em Educação Física. Centro Universitário Doutor Leão Sampaio – UNILEÃO.

⁴ Mestrando em Meio ambiente. Instituto Federal do Ceará – IFCE.

⁵ Graduada em Educação Física. Centro Universitário Doutor Leão Sampaio - UNILEÃO.

⁶ Graduada em Educação Física. Centro Universitário Doutor Leão Sampaio – UNILEÃO.

RESUMO

A Educação é importante para a formação de indivíduos na sociedade e para uma melhor condição de vida. Porém diversos fatores influenciam na busca pela educação, existindo ainda a diferença de oportunidades de acordo com a região do Brasil e com a condição familiar da população. O estudo tem como objetivo apresentar fatores associados a queda da taxa de analfabetismo, aumento da regularidade escolar média e aumento da frequência escolar, apresentando fatores associados ao desempenho educacional e a importância da implementação de políticas públicas, sendo realizadas ainda comparações entre as regiões. Trata-se de uma revisão de literatura narrativa, as buscas foram realizadas nas bases de dados eletrônicas utilizando os seguintes descritores, “educação e regiões” e “políticas públicas e educação”. Entende-se então, que mesmos com os avanços já vigentes e perceptíveis, é necessário verificar e analisar com cautela o sistema educacional, a fim de entender as demandas de cada região para um melhor planejamento da educação, e assim buscar soluções para continuar avançando nas melhorias do ensino e da aprendizagem.

Palavras-chave: Educação. Políticas públicas. Regiões.

ABSTRACT

Education is important for the formation of individuals in society and for a better quality of life. However, various factors influence the pursuit of education, and there is still a difference in opportunities according to the region of Brazil and the family condition of the population. The study aims to present factors associated with the decrease in the illiteracy rate, increase in average school regularity, and increase in school attendance, presenting factors associated with educational performance and the importance of implementing public policies, with comparisons still being made between the regions. This is a narrative literature review, the searches were carried out in electronic databases using the following descriptors, “education and regions” and “public policies and education”. It is understood then, that even with the already existing and noticeable advances, it is necessary to verify and analyze the educational system carefully, in order to understand the demands of each region for better education planning, and thus seek solutions to continue advancing in the improvements of teaching and learning.

Keywords: Education. Public policies. Region.

1. INTRODUÇÃO

A educação é um processo contínuo de aprendizagem, uma forma de passar ensinamentos, costumes, valores entre as gerações. Podendo ainda ser vista como o ato de ensinar, educar, e disciplinar a sociedade, desde a criança até a pessoa idosa. Rocha, Novaes e Avelar (2020) definem como, um conjunto de valores que podem ser notados por meio do desenvolvimento educacional, comportamento e percepção dos alunos, eficácia escolar (Teodoro; Martins; Calderón, 2021) e alimentação (Soares, 2017).

Diante disso, os valores citados, podem definir a qualidade da educação no Brasil, assim como os investimentos financeiros, comprometimento dos docentes, pouco acompanhamento familiar, alimentação, o grau de escolaridade dos pais, equidade no sistema educativo e a oferta de um conhecimento de qualidade aos alunos (Rocha; Novaes; Avelar, 2020). Pode-se entender então, que o avanço na qualidade da educação no Brasil depende de uma variedade de princípios, que ressaltam a importância e a complexidade de medidas a serem tomadas para avanços no processo de aprendizagem.

Sendo assim, é necessário buscar meios de proporcionar um progresso no sistema educacional, para que seja possível proporcionar uma oportunidade mais igualitária para a sociedade que se mostra em busca de mais conhecimento e nível de escolaridade, uma forma amenizar essa problemática pode ser visualizada por meio de políticas públicas (PP). Segundo Nascimento *et al.* (2023), as políticas públicas educacionais no Brasil têm evoluído ao longo dos séculos, passando por diferentes modelos e reformas, porém ainda enfrentam obstáculos para garantir uma educação de qualidade para todos os cidadãos.

De acordo com o IBGE (2018), o Brasil registrou uma taxa de 11,3 milhões de analfabetos. O pior índice está concentrado no estado do Alagoas (17,2%), e o melhor encontra-se no estado do Rio de Janeiro (2,4%). Mostrando assim que a região sudeste obteve o melhor índice, com uma média de 10 anos de estudo, ao mesmo tempo que a região nordeste teve uma média de 7,9 anos de estudo, com os dados analisados ainda foi percebido que metade da população considerada adulta não consegue obter um diploma no tempo proposto.

O estudo em questão, busca apresentar fatores associados a queda da taxa de analfabetismo, aumento da regularidade escolar média e aumento da frequência

escolar, apresentando fatores associados ao desempenho educacional e a importância da implementação de políticas públicas, sendo realizadas ainda comparações entre as regiões.

2. METODOLOGIA

A presente pesquisa se trata de uma revisão de literatura narrativa, que busca tratar por meio das pesquisas na literatura sobre a queda da taxa de analfabetismo, aumento do nível de escolaridade médio e aumento da frequência escolar no Brasil, além disso busca elencar quais os possíveis fatores que evidenciam essas melhorias na educação brasileira. Foi realizado um levantamento na literatura científica nas bases eletrônicas de dados, utilizando os seguintes descritores, “educação e regiões” e “políticas públicas e educação”. Após a leitura dos resumos foram excluídos aqueles que não correspondessem aos critérios propostos no presente estudo.

3. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Ao realizar as pesquisas bibliográficas, é notável que a educação tem experimentado uma evolução significativa no cenário social. Isso é evidenciado pela queda na taxa de analfabetismo, o que indica um maior acesso à educação básica. Além disso, o aumento do nível médio de escolaridade sugere que mais indivíduos estão buscando e concluindo o ensino superior.

Falando sobre queda da taxa do analfabetismo, tem sido perceptível ao longo dos anos que tem havido um declínio desta variável. Pesquisas realizadas pelo INAF (Indicador de Analfabetismo Funcional) e pelo PNE (Plano Nacional de Educação), mostram uma baixa nos índices de analfabetismo no país, mostrando que houve uma redução de 12% para 8%, o que indica uma melhora significativa. Oliveira e Dallabrida (2013), destacam que todas as regiões obtiveram reduções na taxa de analfabetismo, sendo que do ano de 2001 a 2018, o Nordeste foi a região que teve uma maior queda, de 18% para 12%, e até as regiões Sul e Sudeste que já apresentam baixos índices também obtiveram reduções. Macêdo Júnior *et al.* (2023), falam que políticas e planejamentos educacionais são de fundamental importância para a queda da taxa de analfabetismo no Brasil.

Os programas educacionais, são iniciativas no campo da educação que buscam atingir algum objetivo. Pode-se dizer que os programas educacionais são uma forma de

política pública. Lombardi Filho, Anjos Junior e Cavalcanti de Almeida (2019), apresentam as PP como um instrumento importante para direcionar recursos de forma eficiente e otimizar as políticas educacionais. Para expor a importância da aplicação de programas educacionais, o programa “O pacto do desenvolvimento social” foi aplicado em um estado no Nordeste e mostrou redução significativa na taxa de analfabetismo, mostrando que teve impacto positivo na taxa de matrícula na Educação de Jovens e Adultos, contribuindo para a ampliação do acesso à educação nessa faixa etária (Lombardi Filho; Anjos Junior; Cavalcanti de Almeida, 2019). A partir desses dados, é notório que a aplicação de políticas educacionais promove o aumento da aprendizagem.

Para manter as políticas públicas e programas educacionais, é necessário que investimentos financeiros sejam feitos na educação do país, para promover os recursos necessários para que ocorram as melhorias. Gomes (2024), fala que o investimento financeiro pode promover equidade e qualidade na educação, principalmente por meio de programas descentralizados, e ainda proporcionar meios de manter os alunos na escola, o que reduz o analfabetismo, podendo assim garantir o acesso a oportunidades educacionais para todos os cidadãos. Mesmo que ao longo dos anos tenha sido percebido um maior investimento na educação, ainda é possível visualizar disparidades neste quesito.

Outro fator importante para a redução do analfabetismo, é o uso de tecnologias como ferramenta para oferecer práticas educacionais inovadoras por meio de plataformas de ensino, programas de alfabetização online, entre outros. Codes e Araújo (2022), falam que o uso da tecnologia é importante no contexto educacional, e tem sido utilizada para estimular modalidades de ensinamentos como híbridas e remotas, possibilitando novas formas de aprendizagem, além de ser benéfica nos quesitos de acessos a conteúdos educacionais, facilidade de comunicação, interação entre alunos e professores. Dessa maneira, a tecnologia tem mostrado ter o potencial de contribuir para a melhoria da educação, redução das barreiras de acesso e promovendo a inovação pedagógica.

Já quando se tratará do aumento da regularidade escolar média e da frequência escolar, pode-se dizer que elas têm relação entre si, e ambas com a redução da taxa de analfabetismo, visto que se a sociedade estiver em processo de aprendizagem, buscando o ensino, e por este irá frequentar a escola de forma regular. Ainda mais sendo

percebido as oportunidades que o nível de escolaridade pode trazer, desde uma melhoria de qualidade de vida, até possibilidades melhores de empregabilidade. Entre os fatores que podem influenciar nesse aumento, podemos citar o comprometimento dos professores, programas educacionais e investimento na alimentação.

Sabe-se que o professor tem papel fundamental para os avanços educacionais por meio do processo de aprendizagem, metodologias aplicadas em sala de aula, e principalmente com o comprometimento com a escola e os alunos. Segundo Geglio (2021), o permanecimento de professores em uma escola e seu comprometimento com o processo ensino-aprendizagem, oportuniza conhecer melhor os alunos e adaptar suas práticas pedagógicas de acordo com as necessidades específicas de cada ambiente, o que contribui para o desenvolvimento e constância dos estudantes na escola. Dessa forma, se entende que a permanência de professores e suas práticas pedagógicas promovem uma melhoria no ambiente escolar, mostrando mais propício ao desenvolvimento acadêmico, o que mantém a frequência escolar em uma boa porcentagem somando com a escolaridade média.

Outro fator de grande relevância são os programas educacionais, hoje, temos o programa do governo federal nomeado como “Pé de meia”, que o Ministério da Educação define como, um programa de incentivo financeiro-educacional, com objetivo de promover a permanência e a conclusão escolar de estudantes matriculados no ensino médio público, buscando por meio deste reduzir a desigualdade entre os jovens, promovendo a inclusão social na educação. O Pé de meia, por promover um pagamento como incentivo para os alunos e por acompanhar todo o processo desde o ato da matrícula até a realização do Enem, consegue manter o aluno assíduo e regular nas aulas, além de que, reduz o número de estudantes que precisam sair da escola para trabalhar e ajudar com a renda familiar.

Assim como, alguns alunos muitas vezes precisam sair da escola para trabalhar e auxiliar na renda familiar, outro fator importante é a alimentação. O Brasil possui um alto índice de desigualdade social, e é possível enxergar que na sociedade ainda tem um número de pessoas que não tem acesso ao mínimo como a alimentação. O investimento para a compra de alimentos para refeições escolares pode é um fator que possibilita tanto o aumento da regularidade escolar média como também da frequência escolar. Gomes (2024), traz em seu estudo que o investimento na alimentação escolar

desempenha um ponto fundamental no aumento da frequência escolar e aumento da escolaridade, pois garantindo refeições saudáveis os estudantes têm suas necessidades nutricionais atendidas, o que impacta diretamente no aprendizado e participação nas atividades escolares.

Além disso, o envolvimento da comunidade no quesito educação, se mostra de grande importância para todo o processo educacional, pois se conhecendo as necessidades da comunidade, levando em consideração suas necessidades e demandas, é possível pensar em soluções que amenizem os problemas a ela relacionados. Gimene e Alves (2021) relatam que, a participação da sociedade no contexto educacional é essencial para garantir políticas educacionais mais inclusivas, democráticas e eficazes, que atendam às necessidades e expectativas de todos os envolvidos no processo educativo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, é visível que o Brasil tem avançado em conceitos acadêmicos, podendo ser explicado pela queda da taxa do analfabetismo, o aumento da escolaridade média e da frequência escolar. Entende-se então, que é necessário verificar e analisar com cautela o sistema educacional, a fim de entender as demandas de cada região para um melhor planejamento da educação, e assim buscar soluções para continuar avançando nas melhorias do ensino e da aprendizagem.

AGRADECIMENTO

Agradeço todos que participaram e contribuíram para elaboração dessa pesquisa sobre os avanços da educação no Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília –DF: 25 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 29 mar. 2024.

CODES, A. L. M. D.; ARAÚJO, H. E. TD 2811 - Sistemas de acompanhamento e aconselhamento educacional no Brasil : reflexões para a política pública. **Texto para Discussão**, p. 1–20, 16 nov. 2022.

- GEGLIO, P. C. Indicadores de formação e trabalho dos professores no Brasil: uma análise do perfil revelado pelo censo escolar de 2018. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, v. 12, n. 35, p. 278–300, 2 nov. 2021.
- GIMENES, P. C.; ALVES, A. V. V. concepção de gestão no planejamento da educação. **Educação e Fronteiras**, p. e021019, 30 out. 2021.
- GOMES, B. M. A política de descentralização de recursos da educação básica brasileira à luz dos programas educacionais de manutenção escolar. **CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES**, v. 17, n. 3, 4 mar. 2024.
- IBGE. **PNAD contínua**: pesquisa nacional por amostra contínua: Educação. IBGE, [S.l.], 2018. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/00e02a8bb67cdecd4fb22601ed264c00.pdf. Acesso em: 29 mar. 2024
- INAF –Indicador de Alfabetismo Funcional–plataforma virtual. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/>. Acesso em: 29 mar. 2024
- LOMBARDI FILHO, S. C.; ANJOS JUNIOR, O. R. D.; CAVALCANTI DE ALMEIDA, A. T. Efeitos do programa pacto pelo desenvolvimento social da Paraíba sobre indicadores educacionais e de saúde. **Revista Econômica do Nordeste**, v. 50, n. 2, p. 41–57, 14 ago. 2019.
- MACÊDO JÚNIOR, A. M. D. et al. Panorama do analfabetismo e alfabetismo funcional de jovens e adultos no Brasil: uma abordagem qualitativa sobre a plausibilidade dos indicadores. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 4, p. 81–99, 29 abr. 2023.
- NASCIMENTO, E. A. E. S. et al. Políticas públicas educacionais: educação básica e de qualidade. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 7, p. 15–30, 31 jul. 2023.
- OLIVEIRA, N.; DALLABRIDA, J. R. R. **Desenvolvimento socioeconômico de um país periférico da América Latina: Brasil**. 2013. Disponível em: <<https://www.semanticscholar.org/paper/Desenvolvimento-socioecon%C3%B4mico-de-um-pa%C3%ADs-da-Brasil-Oliveira-Dallabrida/edae2411260718dc2f965e141e805e9756cfd81a>>. Acesso em: 29 mar. 2024
- Pé-de-Meia**. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/pe-de-meia/pe-de-meia>>. Acesso em: 30 mar. 2024.
- ROCHA, C. N.; NOVAES, A. M. P.; AVELAR, K. E. S. Análise do desempenho da educação brasileira baseada nos indicadores oficiais pisa e ideb. **LexCult: revista eletrônica de direito e humanidades**, v. 4, n. 3, p. 71–92, 27 nov. 2020.

SOARES, P. Compra pública de alimentos de proximidad para la alimentación escolar en Brasil y España. [s.d.].

TEODORO, W. L.; MARTINS, E. C. C.; CALDERÓN, A. I. Eficácia escolar e boas práticas em regiões socialmente vulneráveis: um estudo de caso. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 15, p. e4997051–e4997051, 30 nov. 2021.

CAPÍTULO XXI

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DAS SÉRIES INICIAIS: UM ESTUDO DE CASO NA REGIÃO DE PLANALTO, SANTARÉM-PA

ENVIRONMENTAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE INITIAL SERIES: A CASE STUDY IN PLANALTO, SANTARÉM-PA

DOI: 10.51859/amplla.ele4216-21

Aline Silva da Cunha ¹

Perla Letícia Furtado Marinho ²

¹ Bacharel em Geografia. Possui Licenciatura Plena em Geografia, pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Professora de Geografia e Estudos Amazônicos na rede municipal de Santarém-PA

² Bacharel em Geografia. Possui Licenciatura Plena em Geografia, pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Professora de Geografia e Estudos Amazônicos na rede municipal de Santarém-PA

RESUMO

A educação ambiental deve estar inserida no processo de ensino-aprendizagem e deve ser construída coletivamente. Para trabalhar a educação ambiental neste cenário é um desafio, pois a medida que a humanidade aumenta, também dilata sua capacidade de intervir na natureza para a satisfação de necessidades e desejos crescentes, surgem tensões e conflitos quanto ao uso correto do espaço e dos recursos ambientais e a função da tecnologia disponível. Assim, busca-se pesquisar a temática da educação ambiental no contexto das séries iniciais, pois vê-se como relevante conhecer como os docentes atuantes nas séries iniciais articulam e conseguem a educação ambiental na instituição em que atuam. Para atingir esse objetivo, a pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal de Santarém-PA e está localizada na região de planalto. A metodologia empregada, neste estudo, foi pesquisa bibliográfica sobre o ensino de educação ambiental e séries iniciais, a pesquisa de campo possuindo uma abordagem qualitativa e quantitativa de caráter descritivo/ exploratório. O instrumento de coletas de dados foi por meio da aplicação de questionários semiestruturados com questões subjetivas para professores do ensino fundamental (séries iniciais). Após análises dos dados obtidos, percebe-se que os colaboradores buscam por iniciativa própria promover ações de cunho ambiental com foco na conscientização dos seus alunos, mesmo sem auxílio da Secretaria Municipal de Santarém (SEMED) no que se refere ao oferecimento de formação continuada ou algo similar com ênfase na questão ambiental.

Palavras-chave: Educação. Ambiental. Escola. Campo.

ABSTRACT

Environmental education must be embedded in the teaching-learning process and must be built collectively. To work environmental education in this scenario is a challenge, because as humanity increases, it also dilates its ability to intervene in nature to meet growing needs and desires, tensions arise and conflicts about the correct use of space and environmental resources and the function of available technology. Thus, we seek to research the theme of environmental education in the context of the initial series, because it is relevant to know how the teachers working in the initial series articulate and achieve environmental education in the institution where they work. To reach this objective, the research was carried out in a school of the municipal network of Santarém-PA and is located in the plateau region. The methodology used in this study was a bibliographical research on the teaching of environmental education and initial series, the field research having a qualitative and quantitative approach of descriptive / exploratory character. The instrument of data collection was through the application of semi-structured questionnaires with subjective questions for elementary school teachers (initial series). After analyzing the data obtained, it is noticed that the collaborators seek on their own initiative to promote environmental actions focused on the awareness of their students, even without the assistance of the Municipal Secretariat of Santarém (SEMED) regarding the offer of continuing education or something similar with emphasis on the environmental issue.

Keywords: Education. Environmental. School. Field.



1. INTRODUÇÃO

Desde o final do século XX e início do século XXI, vive-se uma verdadeira crise ambiental em todo mundo, isso devido ao aumento populacional na maioria dos países, entretanto, inúmeras iniciativas por parte dos governantes mundiais vem sendo tomada para amenizar a grande devastação desenfreada do meio ambiente socialmente conhecido, e, uma política capitalista vem sendo divulgada por estes governantes com a ideologia de sustentabilidade, porém, a grande população pobre é vista como mero instrumento neste contexto de exploração do ecossistema e da força de trabalho do ser humano.

A sustentabilidade enunciada pelos governos visa meramente satisfazer a necessidade das grandes empresas e empresários que usufruem da matéria prima fornecida pela natureza. E é neste contexto de preocupação de preservação do meio ambiente que o governo brasileiro vem propondo a inserção da Educação Ambiental como tema transversal através dos PCNs que desde 1995 vem trazendo propostas inovadoras para o processo ensino aprendizagem, e de políticas públicas nas diversas áreas sociais, o volume número 9 dos PCNs trata especificamente sobre meio ambiente e saúde. E para orientar este trabalho traçou-se como principal objetivo, analisar e interpretar conceitos e características fundamentais nas dimensões educacionais como meio para construir progressivamente o sentimento de permanência a terra, através da inserção da Educação Ambiental nas séries iniciais de uma escola do campo.

Entretanto, o mundo moderno a partir dos grandes avanços tecnológicos proporcionou mudanças significativas na superfície terrestre, transformando e dando nova forma a paisagem geográfica e ambiental. A questão ambiental vem sendo considerada pelos governantes do mundo como urgente e importante para a sociedade, pois o futuro da humanidade depende da relação estabelecida entre a natureza e o uso desses recursos naturais disponíveis.

As várias tecnologias empregadas nas diversas situações incluíram-se rapidamente criando consequências indesejáveis que se agravam cada vez mais. Contudo, a excessiva exploração dos recursos naturais passou a ser feita demasiadamente intensa. Há exemplo disso, observa-se que sistemas inteiros de vida vegetal e animal são tirados de seu equilíbrio natural. Não obstante, à medida que o

modelo moderno/tecnológico de desenvolvimento provocou efeitos negativos abruptos, surgindo com isso, manifestações que refletem a consciência de parcelas da população sobre o perigo que a humanidade corre ao afetar de forma tão violenta o meio ambiente.

A Educação Ambiental é elemento indispensável para a transformação da consciência ambiental. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram criados com o objetivo de ser não um currículo, mas subsídio para apoiar o projeto das escolas na elaboração do seu programa curricular. Sua grande novidade está nos temas transversais, que incluem a temática meio ambiente.

Entretanto, para que a ideia de incorporar a abordagem das questões ambientais e a valorização da vida na prática educacional se transformasse numa realidade, várias iniciativas foram tomadas por organizações governamentais e não governamentais sensibilizadas pelo tema em questão. E segundo os PCNs (2001, p. 82), por “ambiente entende-se não apenas o entorno físico, mas também os aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos interrelacionados”.

A pesquisa trará à tona várias questões no que tange a temática meio ambiente e educação ambiental no contexto das séries iniciais, entretanto, não se pretendem com isso exaurir este tema, mas sim motivar novas pesquisas na área ambiental por parte daqueles que lerem a futura pesquisa.

O trabalho possui a seguinte estruturação:

Inicia-se com parte teoricamente com a apresentação dos conceitos relevantes para abordagem da pesquisa. Em seguida, os procedimentos metodológicos com descrição das etapas e instrumento utilizado da pesquisa. Passando para as análises dos dados obtidos e finaliza-se com as considerações finais expondo a percepção em relação à pesquisa e contribuição.

2. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL

Na educação escolar, em todos os níveis e modalidades de ensino, o Órgão Gestor, especificamente o MEC, tem o dever de apoiar a comunidade escolar, a se tornarem educadores e educadoras com uma leitura crítica da realidade ambiental global. Entretanto, o rápido crescimento, nas instituições de ensino aparece nos resultados do Censo Escolar publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira (INEP). E segundo a introdução do PCN onde trata do Meio Ambiente, a perspectiva ambiental consiste num modo de ver o mundo em que se evidenciam as inter-relações e a interdependência dos diversos elementos na constituição e manutenção da vida.

E à medida que a humanidade aumenta sua capacidade de intervir na natureza para a satisfação de necessidades e desejos crescentes, surgem tensões e conflitos quanto ao uso do espaço e de recursos do ecossistema ainda disponível. Segundo Reigota (2002), a educação ambiental deve procurar estabelecer uma “nova aliança” entre a humanidade e a natureza, uma “nova razão” que não seja sinônimo da autodestruição e estimular a ética nas relações econômicas, políticas e sociais.

O lugar determinado ou percebido, onde os elementos naturais e sociais estão em relações dinâmicas e em interação. Essas relações implicam processos de criação cultural e tecnológicos e processos históricos e sociais de transformação do meio ambiente. (REIGOTA, 2000, P. 14)

Medina (1999) expõe que,

[...] construir aprendizagens significativas, a compreensão dos conteúdos, procedimentos e valores necessários para a Educação Ambiental. Supõe modificar os esquemas cognitivos dos participantes do processo, construindo coletivamente novos conhecimentos.

Para que se comece a falar e relacionar Educação Ambiental e Cidadania, faz-se necessário recorrer apriori, há conceitos mais bem definidos, verifica-se no trabalho da pesquisadora Tânia Dias Queiros, em seu Dicionário Prático de Pedagogia¹.

Para tanto, parafrasear-se o objetivo contido no conceito de cidadania da referida autora: Buscar soluções para os problemas da comunidade onde está inserido, este objetivo reflete bem o que se entende por educação ambiental inserido no contexto local. Pois, a educação ambiental em seu processo educativo estimulado as pessoas buscam soluções para problemas como degradação, preservação, conservação e recuperação do meio ambiente, hoje, em caráter urgente.

Entretanto, quando se fala em cidadania, é preciso lembrar que a própria Constituição Federal de 1988 propõem meios de se exercer a cidadania, e a LDB 9.394 de 20 de dezembro de 1996, no artigo 2º reforça este aspecto, pois a educação com a

¹ Ver: QUEIROZ, T. D. **Dicionário Prático de Pedagogia**. 2. ed. São Paulo: Rideel, 2008.

promulgação desta lei está buscando e possibilitando meios para que os estabelecimentos de ensino proporcionem a prática e exercício da cidadania.

Contudo, como se infere da visão aqui exposta, a principal função do trabalho com o tema meio ambiente é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade socioambiental de modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global. Para isso é necessário que, mais que informações e conceitos; as instituições escolares preocupam-se a trabalhar com atitudes, com formação de valores, com o ensino e a aprendizagem de habilidades e procedimentos.

No que se refere à área ambiental, há muitas informações, valores e procedimentos que são transmitidos à criança pelo que se faz e se diz em casa. Os meios de comunicação de massa; a TV e a imprensa, por outro lado, contribuem a grande fonte de informações que a maioria das crianças e das famílias possui sobre o meio ambiente. Embora muitas vezes aborde o assunto de forma superficial e equivocada, a mídia vem tratando de questões ambientais com muita frequência.

Verificam-se mais à frente sobre este aspecto, no ponto, falso dilema sobre a questão educação ambiental. Entretanto, é importante que o professor trabalhe com o objetivo de desenvolver, nos alunos, uma postura crítico-reflexiva diante da realidade de informações e valores vinculados pela mídia e aqueles trazidos de casa. Para isso o professor precisa conhecer o assunto, em geral, buscar junto com seus alunos mais informações em publicações ou instituições que tratam da temática ambiental.

Garcia (2002 Apud Reigota, 2002, p. 24) que era colaborador de Piaget durante muitos anos observa que

A problemática ambiental traça questões derivadas do caráter complexo dos sistemas ambientais. Os sistemas complexos possuem uma dupla característica: estar integrados por elementos heterogêneos, em permanente interação, e abertos, isto é, submetidos como totalidade.

Ao se tentar inserir a educação ambiental incluso do currículo escolar de escolas indígenas é preciso que o professor tenha a consciência de que fará esta trajetória entre o conhecimento formal e o conhecimento “tradicional” que os povos indígenas já trazem com sigo através de seus antepassados, o que é um desafio, isso porque a educação ambiental não se constitui uma disciplina, mas um tema transversal.

Por meio da Educação Ambiental, as pessoas podem analisar a realidade de uma maneira mais crítica, ou seja, buscando enxergar o que está certo e o que não está e procurando meios para provocar as mudanças necessárias. (MANUAL DOS AGENTES AMBIENTAIS COLABORADORES, 2001, p. 40).

Porém, pode-se afirmar que a informação é um componente muito importante para o exercício da cidadania, pois quanto mais informado estiver a pessoa, mais conhecimento ele terá sobre seus direitos, mas deve-se pensar no bem comum, pois a cidadania está ligada à formação de uma consciência que leve a ações de participação coletiva.

2.1. O PAPEL DA ESCOLA E DA COMUNIDADE

Precisa-se ter a consciência de que para reduzir o excesso de lixo é preciso reduzir o consumo. Para que dentro destes princípios desde cedo não pode resolver o problema do lixo no meio ambiente, mas certamente ajuda a minimizar a redução do mesmo na comunidade, contribuindo assim para um ambiente sustentável.

Para que o meio ambiente ofereça recursos para a sobrevivência na comunidade é preciso ter cautela para resolvê-lo, para que amanhã possamos ter um meio ambiente de acordo com o que precisamos, para continuar vivendo e crescendo economicamente, porém o ideal é que se leva em conta o desenvolvimento sustentável, que é a qualidade e não a quantidade, a redução do uso de matérias-primas e produtos, a reutilização e a reciclagem, ou seja, o desenvolvimento do meio ambiente sem planejamento sustentável, pois os principais recursos para uma comunidade exemplar, que planeja, cuidam e mantêm seu ambiente limpo.

Pode-se perceber que o homem é quem comanda seus desejos, anseios e instintos, ele é capaz de absolver informações e depois pôr em prática, visando o melhor para si próprio e para as pessoas que estão ao seu redor. Portanto, não devemos pensar só no bem-estar e sim na comunidade em geral, não jogando resíduos no solo, pois ele é muito importante para todos os seres vivos.

Ele serve de abrigo para diversos organismos, tanto os pequenos como os grandes, é nele que as plantas fixam suas raízes, elas dependem das substâncias presentes nele: água, ar e sais minerais, sendo que as plantas servem de alimento para muitos animais e que também dependem do solo saudável e sustentável. É possível sim ter um ambiente limpo, respeitando os valores de cada um e agir de forma gentil e educada, convivendo e partilhando o tempo e os lugares com a família, amigos e outras

pessoas da comunidade tendo uma única meta, o bem do meio ambiente em que vivemos.

A metodologia dialética no processo educativo possibilita o desenvolvimento de competências necessárias à construção do pensamento científico, propiciando uma interatividade entre professor e aluno na aprendizagem. Para Piaget, a afetividade precede as funções cognitivas e exerce influência sobre o processo de aprendizagem: “as crianças constroem de maneira espontânea conceitos sobre o mundo que as cerca e esses conceitos, em muitos casos, chegam naturalmente a um estágio pré-científico com uma determinada coerência interna”.

Já para Vygotsky, o pensamento tem sua origem na esfera da motivação. Logo, ao propiciar situações que articulem, ao mesmo tempo, a afetividade e as metodologias inovadoras nas suas ações didáticas, o professor estabelece uma mediação dialógica no processo de ensinar e aprender.

Ao analisar os diversos fatores que vem ocorrendo no meio ambiente, percebe-se que ainda há possibilidade de reverter esse quadro em meios de organização de mutirões e parcerias com as igrejas, escola, centro da saúde e o poder público do município que vem sempre nos trazendo incentivos com palestras e projetos fazendo lixeiras para que a população se conscientize e mantenha as ruas, os campos de futebol, os igarapés, os rios e a escola limpa para que não só os moradores, mas os visitantes sintam-se a vontade.

Além das parcerias da comunidade temos também o turismo, as visitas que contribuem com recursos financeiros e faz com que os membros comunitários se mobilizem para limpeza das ruas e margens dos rios. Portanto, não basta só um querer, é um conjunto, onde todos precisam saber quais seus direitos e seus deveres para com a natureza. Os seres humanos precisam saber usar os recursos naturais para satisfazer as suas necessidades e as das gerações futuras. Saber usar para nunca faltar.

3. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DAS SÉRIES INICIAIS: UM ESTUDO DE CASO NA REGIÃO DE PLANALTO, SANTARÉM-PA

Adentra-se no espaço destinado a apresentação do lócus, procedimentos adotados para desenvolvimento da pesquisa e análise dos dados obtidos juntos aos

informantes no campo. No tratamento dessas informações, as mesmas são abordadas a luz da fundamentação teórica.

3.1. LÓCUS DA PESQUISA, CARACTERIZAÇÃO DOS COLABORADORES E INSTRUMENTOS PARA OBTENÇÃO DAS INFORMAÇÕES

A coleta dos dados ocorreu por meio do uso de questionário com questões subjetivas relativas a conhecer sua formação, vivência e atuação dos informantes. As perguntas buscaram por meio das questões deixarem os sujeitos com certa “liberdade” na exposição das indagações diante dos questionamentos das perguntas.

Desse modo, se constituirá em criar condições para que se possa desenvolver uma atitude de reflexão mais crítica, acerca da atuação dos professores de séries iniciais no tratamento da educação ambiental em ambiente escolar do campo, mais precisamente, como foco em analisar e abordar os aspectos relativos à sua formação e aplicação na instituição em que atua profissionalmente.

Os métodos da pesquisa e sua definição dependem do objeto e do tipo da pesquisa. Para atingir os objetivos propostos pelo estudo, a metodologia utilizada teve duas abordagens distintas. A priori, consistiu de um estudo exploratório, através de pesquisa bibliográfica e documental de cunho qualitativo, para a posteriori, utiliza-se do estudo quantitativo, do tipo descritivo, por meio de questionário.

Esse instrumento de pesquisa foi muito relevante na obtenção das informações o estudo junto aos informantes, pois possibilitou que se mantivesse o foco no objetivo da pesquisa, sem deixar margem para “fuga”.

A pesquisa teve como fonte de consulta: 4 (quatro) professores atuantes em séries iniciais na região de Planalto, do município de Santarém-PA, selecionados de forma aleatória no próprio lócus da pesquisa. Para o desenvolvimento da pesquisa de campo foram utilizados livros, trabalhos acadêmicos e periódicos para complementar a pesquisa, os quais foram necessários na construção do embasamento a uma visão mais crítica para a realização da mesma.

De acordo com Lakatos e Marconi (2005, p. 225), universo ou população é o “conjunto de seres animados ou inanimados que apresentam pelo menos uma característica em comum”. Considerando que esse instrumento tem como vantagens: economia de tempo, atinge maior número de pessoas simultaneamente, obtém

respostas mais rápidas e mais precisas, há maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato, há menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador, entre outras. (MARCONI; LAKATOS, 2005)

Este trabalho adota o estudo de caso, a concentrar os esforços analíticos sobre a temática da educação ambiental, conforme Gil (1999) o estudo de caso, é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um pouco objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados, acrescentando que o estudo de caso é uma experimentação que tem por objetivo investigar um fenômeno e o seu contexto de realidade.

A presente análise empregou o método bibliográfico e documental, por meio da pesquisa a artigos, trabalhos acadêmicos, bem como livros pertinentes à temática abordada. Segundo Fachin (1993, p. 102),

A pesquisa bibliográfica diz respeito ao conjunto de conhecimentos humanos reunidos nas obras. Tem como base fundamental conduzir o leitor ao conhecimento de determinado assunto, à produção, coleção, armazenamento, reprodução, utilização e comunicação das informações coletadas para desempenho da pesquisa.

Ou seja, a pesquisa bibliográfica consiste em ser desenvolvida tendo como bases apenas materiais ou pesquisas já elaboradas, constituindo-se principalmente de livros, teses, dissertações e artigos científicos o trabalho também empregou a pesquisa documental. Segundo Pádua (1997, p. 62):

A pesquisa documental é aqueles realizados a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências.

Percebe-se certa semelhança entre as pesquisas bibliográfica e a documental, mas a diferença entre essas pesquisas reside na natureza de suas fontes, pois esta forma vale-se de materiais que não ganharam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados em consonância com os objetos da pesquisa.

Para o melhor entendimento do objetivo desta pesquisa, aperfeiçoando seu real foco, faz-se imprescindível o correto emprego do método. Após as leituras e fichamentos de textos especializados da área e documentos, procedeu-se à análise,

explicação e discussão dos mesmos, abrangendo nesse roteiro, a verificação dos dados levantados. Assim, com o intuito de desenvolver esta pesquisa e alcançar os objetivos propostos, seguiu-se de certos métodos e técnicas de auxílio, como o método de abordagem indutivo.

A temática do tratamento da educação ambiental é carente de investigações na academia, e seus desdobramentos ainda desafiam as próprias políticas públicas no Brasil. Assim, o presente estudo foi realizado segundo o método descritivo-quantitativo. Conforme Teixeira (2003), a pesquisa quantitativa emprega a linguagem da descrição matemática para a descrição das causas dos fenômenos e apresenta os dados coletados, valorizando tabelas, gráficos e quadros. É descritivo, pois de acordo com Vergara (2005), a pesquisa descritiva demonstra características de determinada população ou determinado fenômeno, sem que haja o compromisso de explicá-los, ou seja, observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos sem manipulá-los.

A aplicação dos questionários com os professores-regentes constou de 9 (nove) questões abertas. No início deste questionário, as primeiras questões buscaram traçar um perfil desses colaboradores e as posteriores trataram das questões relativas à prática e o tratamento dado à educação ambiental em sala de aula em turmas de séries iniciais.

3.2. UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Conforme anunciado acima, a pesquisa contou com a colaboração de 4 (quatro) alunos do ensino fundamental matriculados na escola selecionada para pesquisa. O questionário utilizado na pesquisa foi formulado com 9 (nove) questões abertas e o mesmo trata de itens ligados à educação ambiental, buscando conhecer as peculiaridades na atuação profissional das colaboradoras da pesquisa e o tratamento da educação ambiental séries iniciais. Dessa forma, as informações serão denominadas como “P1”; “P2”; “P3”; “P4”, para diferenciá-los na apresentação das informações.

Inicialmente, por meio das questões 1 e 2, buscou-se traçar um perfil desses colaboradores da pesquisa, conforme Quadro 1.

Tabela1: Apresentação do Perfil dos Professores

Sujeitos	Formação Acadêmica	Pós-graduação	Tempo de Magistério (anos)	Tipo de vínculo
P1	Licenciatura em Pedagogia	Cursando	7	Não responderam
P2	Licenciatura em Pedagogia	Concluída	21	Não responderam
P3	Licenciatura em Pedagogia	Concluída	21	Concurso público
P4	Licenciatura em Pedagogia	Concluída	20	Concurso público

Fonte: Autoria Própria

Percebe-se que os mesmos possuem formação em nível superior para atuação em séries iniciais, já prevista como requisito e em sua maioria é de especialistas que mostra estarem em permanente atualização profissional. No que se refere ao tempo, apresentam uma larga experiência na docência.

Podemos perceber que os dados coletados estão em parte de acordo com a Lei nº 9394/96 no que se refere ao nível de instrução profissional da Educação. De acordo essa lei, o professor para atuar na educação básica necessita possuir nível superior em licenciatura ou estar habilitado em Pedagogia e sua graduação deve dar suporte para o mesmo trabalhar com alfabetização.

A inserção de profissionais não qualificados nesta área pode acarretar em alguns problemas como falta de preparo profissional para trabalhar com metodologias diversificadas de ensino, problemas de aprendizagem no educando, dificuldades de articular o conhecimento com os conhecimentos prévios da criança, entre outros.

Na terceira questão foi interrogado “Como você define Educação Ambiental”, assim pretendia-se conhecer a percepção de cada colaborador em torno do conceito de educação ambiental. De acordo com as respostas, obtiveram-se as seguintes afirmações.

P1 - É o método de comportamento do indivíduo no contato com o ambiente ao qual está inserido.

P2 - Educação ambiental seria criar uma rede de conhecimentos básicos sobre preservar o ambiente em que vivemos como algo primordial, onde desde criança já recebe uma educação escolar ambiental é educar para a vida.

P3 - Vejo como a preparação dos futuros cidadãos para desafios que terão em conciliar os cuidados com o meio ambiente e a sobrevivência de todos os seres vivos do planeta terra.

P4 - A educação ambiental atualmente se forma como proposta pedagógica para o cuidado com o ambiente, observando os problemas locais e fazendo com que através de pequenas atitudes se consigam soluções globais.

Na quarta questão foi interrogado “Na sua concepção, qual a importância da educação ambiental na formação discente?”, assim pretendia-se avaliar a noção que o colaborador percebia da importância da educação ambiental na formação dos alunos. De acordo com as respostas, obtiveram-se as seguintes afirmações.

P1 - A educação ambiental é importante na formação discente, pois por meio dela que ele passa a ter consciência que o meio ambiente é uma parte crucial para a sobrevivência humana na terra.

P2 - Vendo a devastação ambiental, percebo que a educação escolar parece não ser suficiente para formar cidadãos conscientes de seu papel no meio em que vive, pois mesmo com tantos avisos a destruição ambiental em todos os setores para aumentar cada vez mais com exceção de alguns que destacam como verdadeiros ambientalistas.

P3 - Para termos alunos pensantes e envolvidos com as causas ambientais, é fundamental que o discente tenha incluído e sua formação a educação ambiental, pois essa lhe dará condições para refletir com seus alunos sobre o assunto.

P4 - O discente precisa compreender que é necessário um cuidado melhor com o ambiente no qual vivemos e do qual podemos explorar os recursos naturais de forma responsável e produzir alimentos, também de maneira responsável, respeitando as leis ambientais.

Na quinta questão foi interrogado “Quais estratégias e recursos são utilizados para trabalhar a educação ambiental com as turmas de séries iniciais?”, assim buscou avaliar como os colaboradores utilizam os recursos disponíveis na escola atuam e a maneira como fazem destes para elaborar estratégias mais efetivas para educação ambiental. De acordo com as respostas, obtiveram-se as seguintes afirmações.

P1 - As estratégias são aulas explicativas e dialogadas que possibilite os educandos expor suas opiniões e observações em relação ao ambiente ao qual está inserido. Os recursos são os próprios alunos, objetos com caixa de sapato, produtos de limpeza, saquinhos etc.

P2 - Com as turmas que eu trabalho além de muita conversa, mostrando exemplos próximos relaciono sempre uma disciplina com a outra sempre que

apareça oportunidade de vídeos sobre o tema e as próprias produções dos alunos sobre o tema.

P3 - Costumo usar como estratégias a realização de projetos e sequências didáticas, relacionando a educação ambiental com as demais disciplinas curriculares.

P4 - Eu costumo trabalhar com textos e vídeos que abordam o tema e trazendo exemplos do cotidiano do aluno. E firmamos na sala de aula compromissos de cuidados com o lixo, cuidar dos materiais etc.

Na sexta questão foi interrogado “Em que ocasiões ou datas comemorativas, você vê uma maior e menor atenção em relação a educação ambiental dentro da escola?”, assim pretendia-se verificar a existência ou de datas em que as questões ligadas ao meio ambiente enfatizadas. De acordo com as respostas, obtiveram-se as seguintes afirmações.

P1 - Observa-se uma maior atenção em datas comemorativas, muito embora seja um assunto que se trabalha diariamente em sala de aula, como a manutenção da sala limpa e outros departamentos da escola. A menor atenção é no período de avaliações bimestrais.

P2 - Em minha opinião de uma escola do maior para o menor no setor educacional tem feito poucas ações para se trabalhar esse assunto. na semana do meio ambiente vemos que alguma coisa é feito de forma mais efetiva.

P3 - Na semana do meio ambiente, trabalho com projetos ou sequências didáticas e nas outras datas procuro sempre achar uma forma de abordar a educação nas outras disciplinas.

P4 - Percebo que a escola trabalha esse tema durante todo o ano letivo.

Na sétima questão foi interrogado “Você realiza projetos em paralelo as aulas regulares para tratar da educação ambiental?”, assim pretendiam-se conhecer a existência de atividades paralelas as aulas em sala para discutir e abordar a educação ambiental com as crianças das séries iniciais. De acordo com as respostas, obtiveram-se as seguintes afirmações.

P1 - Sim. São miniprojetos que tratam da reciclagem de objetos descartados no meio ambiente.

P2 - Sempre dentro dos assuntos das diversas disciplinas busca relacionar sempre com a questão ambiental, mostrando aos alunos como era como está como melhorar e o que poderá acontecer se nada for feito.

P3 - Sim, com frequência.

P4 - Trabalho no dia-a-dia da sala de aula interdisciplinarmente, pois é um tema presente que faz necessário abordar quase que diariamente.

Na oitava questão foi interrogado “A instituição escolar em que atua oferece as condições necessárias para o tratamento adequado e de que forma a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) contribui para sua formação continuada com foco na educação ambiental?”, assim buscaram-se as estruturas disponíveis na instituição onde atuam, como também conhecer a colaboração da SEMED na melhoria e efetivação da educação ambiental. De acordo com as respostas, obtiveram-se as seguintes afirmações.

P1 - Apesar da escola não oferecer espaço adequado para a realização desses projetos. Ainda assim encontramos meios para tais realizações. Quanto a SEMED, não encontramos contribuição da mesma para formação continuada.

P2 - Durante o tempo que trabalho, nunca participei de cursos de formação continuada oferecido pela SEMED, dentro da escola já participei do COMVIDA em um belíssimo trabalho feito pela professora Janilda, quando trabalhava com ciências de 6º ao 9º ano.

P3 - No momento, não existe nenhuma iniciativa por parte da escola e da SEMED no que se refere à educação ambiental.

P4 - Nesse quesito, minha formação se dá no sentido de leituras e da necessidade de aprofundar o tema em sala de aula. Portanto, é uma formação particular e de iniciativa própria.

Na nova questão foi interrogado “Na sua percepção, quais são os maiores obstáculos para um trabalho mais efetivo e dinâmico nas aulas em turmas de séries iniciais no que se refere à educação ambiental?”, assim pretendia a realidade enfrentada pelos colaboradores no tratamento da educação ambiental em suas turmas. De acordo com as respostas, obtiveram-se as seguintes afirmações.

P1 - A falta de espaço físico adequado para o desenvolvimento de trabalho com reciclagem, bem como guardar os materiais que serão utilizados nessas aulas e confeccionados.

P2 - A maior dificuldade seria de fazer mais projetos, oficinas, palestras, etc., mas demanda verba, por outro lado a SEMED não tem um projeto que efetivamente possa ser ampliado nas escolas, não vejo que eles realmente se preocupam e formar alunos com consciência ambiental.

P3 - Percebe-se que os livros didáticos e o próprio currículo das escolas (SEMED) ainda trabalho esse tema de forma tímida, não há uma definição clara sendo trabalhada de forma transversal acaba sendo deixada de lado. A meu ver, a educação ambiental deve ser tratada em todas as disciplinas como um conteúdo.

P4 - Vem dos maiores problemas são justamente as práticas familiares, principalmente no que se refere a práticas agrícolas com uso excessivo de

agrotóxico para fazer a limpeza do roçado, entre outros como o não cuidado com a água, com a energia elétrica etc.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Ambiental não é novidade, e sim um grande processo especialmente desde a década de sessenta, de acordo com as pesquisas ambientais a EA é parte do movimento ecológico surge a preocupação da sociedade com o futuro da vida das futuras gerações. A educação ambiental trabalhando com responsabilidade e respeito com o meio ambiente, o educador busca contribuir para a formação de cidadãos consciente aptos para determinarem e atuarem na realidade socioambiental mostrando compromisso e comprometendo - se com a vida saudável de cada indivíduo e do grupo nas perspectivas local e global.

Dessa forma, pode ser uma opção de preservação, já que afeta menos a cobertura vegetal e a diversidade de espécies além de evitar a pratica das queimadas e a expansão das atividades agropecuárias da região, o Brasil assim como outras nações em desenvolvimento, reluta em reduzir suas emissões de gases ao meio ambiente, como é um País agroexportador, durante sua colonização, observou da natureza recursos para a economia, foi assim que ocorreram os ciclos econômicos Pau- Brasil, açúcar e o café.

A Educação Ambiental e parte do movimento ecológico. Surge a preocupação da sociedade com o futuro da vida e com a qualidade da existência da presente e futuras gerações. Nesse sentido, podemos dizer que a EA é herdeira direta do debate ecológico e está entre as alternativas que visam construir novas maneiras de os grupos sociais se relacionarem com o meio ambiente.

Os cuidados com a vida do aluno e da comunidade a educação ambiental não é novidade, e sim um grande processo especialmente desde a década de sessenta, com as pesquisas ambientais com esse trabalho incansavelmente dos pesquisadores que na década de setenta se adotou explicitamente a expressão educações ambientais considerando assim empreendimentos de universidades, escolas, estabelecimentos governamentais e não governamentais pelas quais se procura agregar vários setores das sociedades pertinentes ao meio ambiente.

Para que tudo isso ocorra, em harmonia, é preciso haver equilíbrio, essa é urna palavra chave quando se trata de Educação Ambiental e meio ambiente onde ambos estão interligados todos esses fatores são dependentes uns dos outros casos, falte a

água no mundo, os seres vivos não sobreviverão, e também os seres humanos não conseguiriam viver sem seus alimentos (gado, galinhas, alface, tomates e outros...) então tudo isso pode gerar consequências ao meio ambiente.

E é por conta disso que cada atitude que se toma no mundo gera um impacto, uma simples pegada pode causar uma reação em cadeia, mesmo que mínima então quando falamos de um monte de produtos químicos lançados nos rios, é de um grande tipo de impacto que estamos falando e também gera vários incômodos para a vida humana. Diante disso, a Educação Ambiental deve ter como base o pensamento crítico e inovador, em qualquer tempo ou lugar, em seus modos: formal, não formal e informal, promovendo a transformação e a construção da sociedade.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura**. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente: Saúde**. Secretaria de Educação Fundamental. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. São Paulo: Atlas, 1993.

MEDINA, N. M. Formação de Multiplicadores para Educação Ambiental. In.: **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental** - FURG. Vol. 1. Out. - Dez/1999.

PÁDUA, E. M. M. de. O processo de pesquisa. In: _____. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. Campinas: Papirus, 1997. p. 29 – 89. (Coleção Práxis).

REIGOTA, M. **O que é Educação Ambiental?** São Paulo: Brasiliense. (Coleção Primeiros Passos). 2004.

CAPÍTULO XXII

RAÍZES DO SABER: CULTIVANDO EDUCAÇÃO E NUTRIÇÃO - A RELEVÂNCIA DA HORTA ESCOLAR

ROOTS OF KNOWLEDGE: CULTIVATING EDUCATION AND NUTRITION - THE RELEVANCE OF SCHOOL GARDENS

DOI: 10.51859/ampla.ele4216-22

Kamylla Kienen Zdradek ¹

Reicielly Kátia dos Santos ¹

Vanderleia do Nascimento Silva Salvador ¹

Felipe Sakamoto ²

Isane Vera Karsburg ³

¹ Graduando(a) do curso de ciências biológicas da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT

² Mestre em Genética e Melhoramento de Plantas(UNEMAT) - Docente Preceptor Residência Pedagógica da Escola Estadual Jardim Universitário Alta Floresta - MT

³ Doutora em Genética e Melhoramento (UFV) - Docente Adjunta e Orientadora do Núcleo de Biologia Campus de Alta Floresta - Universidade do Estado de Mato Grosso

RESUMO

A iniciativa de desenvolver uma horta em uma escola tem como objetivo promover ações pedagógicas que estimulem as atividades de horticultura de forma integrada ao conhecimento, com autonomia, responsabilidade e consciência acerca da alimentação saudável. Além da coletividade do trabalho e consciência de preservação ambiental, todo o processo de desenvolvimento e planejamento é de suma importância. Pois, essa iniciativa tem como foco a conscientização da importância do alimento em nossas vidas, podendo assim termos uma alimentação mais saudável com zelo no desperdício de alimentos.

Palavras-chave: Ensino. Ambiente escolar. Alimentação.

ABSTRACT

The initiative to develop a vegetable garden in a school aims to promote pedagogical actions that stimulate horticultural activities in an integrated way with knowledge, with autonomy, responsibility and awareness about healthy eating, collective work and awareness of environmental preservation, all The development and planning process is extremely important, as this initiative focuses on raising awareness of the importance of food in our lives, enabling us to have a healthier diet.

Keywords: Vegetable garden. School. Food.

1. INTRODUÇÃO

Crianças e adolescentes nas cidades costumam passar a maior parte do tempo diante de videogames, computadores e televisores, perdendo o contato com o ambiente natural fora da escola. Por isso, é fundamental que os professores resgatem essa conexão, possibilitando essa relação. É nesse contexto que as hortas escolares desempenham um papel crucial. Além de promoverem discussões sobre a importância de uma alimentação saudável e equilibrada, elas proporcionam uma experiência prática com a natureza, estimulando uma compreensão mais profunda e uma maior valorização do meio ambiente (FETTER E MULLER, 2008).

No Brasil, mesmo que uma parcela da população reconheça a importância de incluir hortaliças na alimentação diária, obstáculos como o custo elevado, a falta de hábito e de conhecimento têm contribuído para o baixo consumo desses produtos. Uma abordagem eficaz para integrá-los à rotina das pessoas é por meio do incentivo dado às crianças e adolescentes nas escolas. Além disso, é crucial considerar que, os fatores como a falta de tempo dos pais, o que pode levar ao consumo de alimentos processados, e a possível falta de conhecimento sobre uma dieta saudável, influenciam significativamente os hábitos alimentares da população (TURANO, 1990).

O entendimento e a participação ativa na produção e consumo de hortaliças motivam os alunos a adotarem novos hábitos alimentares, os quais impactam diretamente toda a família Turano (1990). De acordo com Magalhães (2003), o emprego da horta escolar como estratégia para promover o consumo de hortaliças possibilita uma reeducação alimentar nas crianças. Um aspecto notável é que as hortaliças cultivadas na horta escolar ganham popularidade quando incorporadas à alimentação diária durante o horário da merenda escolar, pois representam o resultado do próprio trabalho dos alunos.

Conforme destacado por Morgado e Santos (2008), a presença de uma horta dentro do ambiente escolar se transforma em um laboratório dinâmico que viabiliza a realização de diversas atividades pedagógicas voltadas para a educação ambiental e alimentar. Essa abordagem integra teoria e prática de maneira contextualizada, facilitando o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, promove a cooperação e o trabalho em equipe entre os diferentes agentes sociais envolvidos, estreitando laços

e fortalecendo as relações dentro da comunidade escolar um plantio de uma horta em uma escola tem como objetivo Promover ações pedagógicas que estimulem as atividades de horticultura de forma integrada ao conhecimento, com autonomia, responsabilidade e consciência acerca da alimentação saudável, trabalho coletivo e consciência de preservação ambiental.

Em 8 de maio de 2020, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) emitiu a Resolução nº 06, reiterando as orientações para fomentar hábitos alimentares saudáveis nas escolas, ao mesmo tempo em que restringe ainda mais a disponibilidade de doces e alimentos ultraprocessados na alimentação escolar. No Artigo 14º desta resolução, atribui-se à Secretaria Municipal de Educação a responsabilidade pela implementação de iniciativas de educação alimentar e nutricional em seus respectivos municípios (BRASIL, 2020).

O objetivo deste trabalho é desenvolver práticas hortifruti e promover conhecimentos ambientais entre os alunos do ensino médio por meio da construção e manutenção de uma horta escolar. Isso será realizado através da realização de atividades práticas de plantio, cuidado e colheita de vegetais, frutas e ervas na horta da escola, bem como pela realização de atividades teóricas que abordam temas relacionados à agricultura sustentável, alimentação saudável e preservação ambiental. Além disso, pretende-se incentivar a participação ativa dos alunos em todas as etapas do projeto, promovendo o trabalho em equipe, a responsabilidade ambiental e o desenvolvimento de hábitos alimentares saudáveis.

2. METODOLOGIA

A construção da horta foi realizada em duas escolas estaduais localizadas no município de Alta Floresta, MT. Com auxílio dos alunos, deu-se início à limpeza e organização do local, onde foi realizada a perfuração de covas, com aproximadamente um metro de distância uma da outra, 40 centímetros de largura e 60 centímetros de profundidade, todas feitas com auxílio dos alunos do 1º, 2º e 3º ano do ensino médio.

Em seguida, foram plantadas mudas de frutas cítricas (poncã, limão Taiti, limão cravo e laranja), todas de enxertia, visando reduzir o tempo para produção. Também foram plantadas mudas de mamoeiro; entretanto, devido ao período de estiagem,

algumas não se desenvolveram, sendo substituídas por outras mudas de mamão, as quais foram colocadas no sombrite com intuito de diminuir perdas.

Outra frutífera utilizada no plantio foi o maracujazeiro, onde as mudas foram produzidas por estaquia. Tais mudas foram produzidas pelas acadêmicas do curso de Biologia da Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT, por meio do processo de estaquia. Com 30 dias, as estacas já apresentavam brotações e gavinhas. Com 40 dias, foi realizado o transplante dessas estacas para uma área determinada para cultivo.

Além do plantio de mudas, foi realizada a construção do berçário de sementes, construído com pequenos vasos de plástico usados para germinação. As sementes foram doadas pelo comércio local e também levadas pelos alunos, que retiraram de frutos que consumiam. As sementes que germinaram serão plantadas em recipientes maiores, e assim que as mudas estiverem aptas, será realizado o plantio.

3. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA:

3.1. Importância de uma horta na escola:

Estimular e cultivar hábitos alimentares saudáveis; Reduzir custos com hortaliças e insumos orgânicos utilizados na merenda.

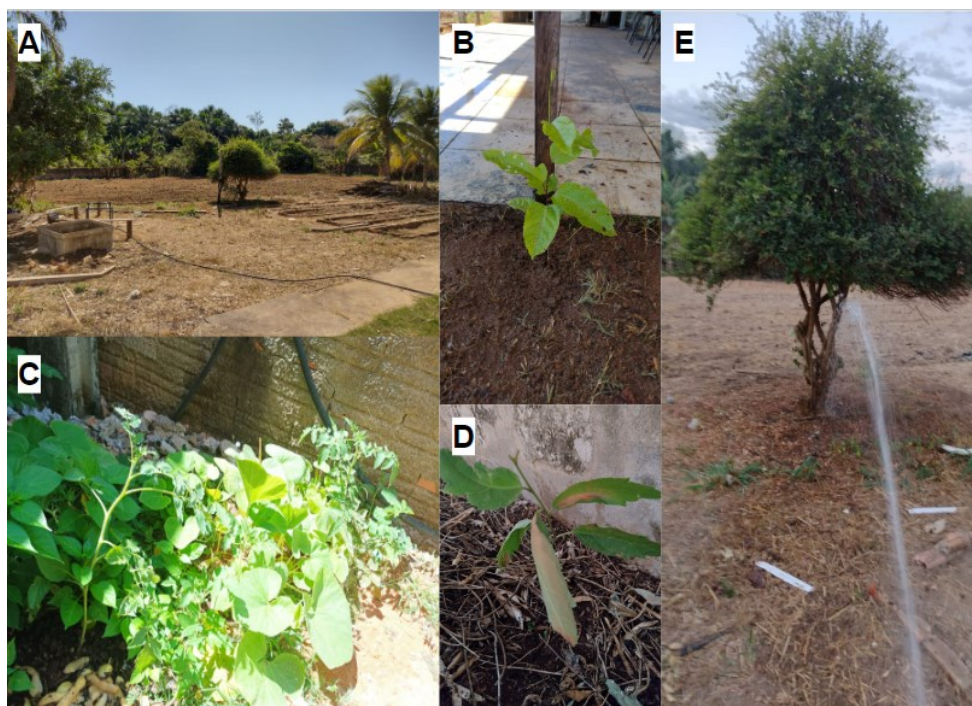
A presença de uma horta na escola é fundamental por diversos motivos. Primeiramente, ela oferece uma oportunidade única de ensino prático, onde os alunos podem aprender sobre agricultura, biologia e ecologia de uma maneira tangível e interativa. Além disso, a horta proporciona uma conexão direta com a natureza, incentivando o respeito ao meio ambiente e a sustentabilidade. Ao participar do cultivo de alimentos, os alunos desenvolvem habilidades de trabalho em equipe, responsabilidade e cuidado com os recursos naturais. A horta também é uma excelente ferramenta para promover uma alimentação saudável, pois os estudantes têm a chance de cultivar e consumir alimentos frescos e orgânicos, compreendendo a importância de uma dieta balanceada. Além disso, a horta pode servir como um espaço de convivência e relaxamento, contribuindo para o bem-estar emocional dos alunos. Em resumo, uma horta na escola não apenas enriquece o currículo educacional, mas também promove valores importantes para a formação integral dos estudantes.

3.2. PONTOS POSITIVOS PARA A ESCOLA COM ESSA INICIATIVA DE UMA HORTA ESCOLAR:

Consegue Promover um ambiente de construção de saberes que pode ser explorado por todas as áreas do conhecimento de forma interdisciplinar. pode-se Desenvolver ações pedagógicas na temática de usar a reciclagem também na agricultura; consegue-se Divulgar projetos que influencie a ingestão de alimentos saudáveis para os pais e alunos; Estabelecer relações entre o valor nutritivo dos alimentos cultivados e a alimentação saudável; Conhecer, através da degustação os diferentes alimentos cultivados onde cada aluno tem a oportunidade de experimentar um alimento que muitas vezes não faz parte do seu cardápio nutricional em sua casa, e podemos nomear esses nutrientes corretamente; Buscar informações em fontes diversas para gerar avanços no desenvolvimento de técnicas de plantio e cultivo não apenas para os alunos na escola, mas esses alunos podem levar o conhecimento adquirido até seus pais e assim tomar uma iniciativa sustentável em sua residência familiar; Refletir sobre prejuízos dos desperdícios alimentares e utilizar os materiais orgânicos para a compostagem; Desenvolver oficinas de aproveitamento dos alimentos; Promover a socialização dos conhecimentos adquiridos para a comunidade; Identificar técnicas de manuseio do solo e dos vegetais;

Com a iniciativa de cultivar um espaço para horta nas escolas, incentiva o aluno a prestar atenção na natureza, e suas diversas formas de cores e sabores, podendo ser um ponto de partida para uma relação agradável com futuros adultos e o meio ambiente.

Figura 1 - Na letra A, está o local escolhido para a plantação, onde o solo foi cuidadosamente preparado. As letras B, C e D representam as plantas que foram adicionadas à horta. Já na figura E, temos um pé de acerola, uma árvore frutífera conhecida por suas pequenas frutas vermelhas e ricas em vitamina C.



Fonte: Autoras, 2024.

Na Figura 2, as letras A, B e C representam a plantação de mamão, onde os pneus são utilizados como proteção para as mudas, enquanto uma tela é colocada para evitar danos causados pela exposição direta ao sol. A letra D ilustra o processo de poda das mudas de maracujá para garantir um crescimento saudável. Na letra E, as mudas de maracujá são plantadas em um substrato adequado antes de serem transplantadas para o solo. Por fim, a letra G mostra a equipe responsável pelo plantio, destacando a colaboração no processo de cultivo.



Fonte: Autoras, 2024.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS:

O desenvolvimento de hortas escolares é uma estratégia valiosa para reconectar crianças e adolescentes com a natureza, especialmente em um contexto urbano onde o contato com o ambiente natural é limitado. Além de promover discussões sobre alimentação saudável, as hortas oferecem uma experiência prática com a natureza, estimulando uma compreensão mais profunda e uma maior valorização do meio ambiente.

No Brasil, apesar do reconhecimento da importância das hortaliças na alimentação, obstáculos como custo elevado e falta de conhecimento contribuem para o baixo consumo desses produtos. Integrar as hortaliças à rotina escolar é uma abordagem eficaz para incentivar hábitos alimentares saudáveis, especialmente entre crianças e adolescentes, que podem influenciar positivamente suas famílias.

O emprego da horta escolar como estratégia educacional promove uma reeducação alimentar nas crianças, incentivando o consumo de alimentos frescos e orgânicos. Além disso, a presença da horta na escola proporciona um ambiente dinâmico para atividades pedagógicas voltadas para a educação ambiental e alimentar, integrando teoria e prática de forma contextualizada.

A construção e manutenção da horta escolar envolveu não apenas o plantio de mudas e sementes, mas também a participação ativa dos alunos em todas as etapas do projeto.

REFERÊNCIAS

BRASIL Conselho Nacional do Meio Ambiente. - Resolução do CONAMA, entre julho de 1984 a novembro de 2008”, CONAMA, Brasília, 2008. Acesso 04 de Abril de 2024.

FETTER, I. S; MULLER, J; Agroecologia Merenda Escolar e Ervam Medicinais Resgatando Valores no Ambiente escolar. 2008. Disponível em: <<http://www6.ufrgs.br/seeragroecologia/ojs/sitemap.php>> Acesso 18 de Março de 2024.

TURANO, W. A didática na educação nutricional. In: GOLVEIA, E. Nutrição Saúde e Comunidade. São Paulo: Revinter, 1990. 246 p. D. Acesso 18 de Março de 2024.

MORGADO, F. S. & SANTOS, M. A. A. A horta escolar na educação ambiental e alimentar: experiência do Projeto Horta Viva Nas Escolas Municipais De Florianópolis. Revista Eletrônica de Extensão, n6, 2008, 10 p. Disponível em

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/view/9531>. Acesso 18 de Março de 2024.



CAPÍTULO XXIII

DESPERTANDO O JOVEM DO ENSINO MÉDIO PARA A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA A APRENDIZAGEM DE COMO CUIDAR DO DINHEIRO

AWAKENING HIGH SCHOOL YOUNG PEOPLE TO THE IMPORTANCE OF FINANCIAL EDUCATION: A DIDACTIC SEQUENCE FOR LEARNING HOW TO TAKE CARE OF MONEY

DOI: 10.51859/amplla.ele4216-23

Inêz Rozana de Lima ¹

Dante Alighieri Alves de Mello ²

¹ Mestranda do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS)

² Professor efetivo do IFMS

RESUMO

A juventude é um período de grandes expectativas e descobertas, quando o adolescente começa a deixar o conforto da proteção total dos responsáveis e inicia a busca por autonomia, lançando-se às próprias conquistas. Muitas das conquistas almejadas pelos jovens dependem de ter um certo dinheiro disponível. Nesse contexto, o jovem se depara com a vontade e a necessidade de buscar uma fonte de renda que, normalmente, nesta idade, não são muito fartas e, quando existem, em geral, pagam pouco. Diante da demanda reprimida e da falta de conhecimento sobre finanças, o jovem pode se endividar, o que costuma causar desânimo profissional e pessoal, visto que pode passar a pensar que a vida adulta é muito difícil de ser administrada. Para minimizar estes problemas, desenvolvemos uma sequência didática a respeito de educação financeira e a apresentamos em forma de minicurso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul. Assim, o objetivo principal deste artigo é apresentar os resultados da aplicação do produto educacional desenvolvido, que é parte de uma pesquisa de mestrado. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, descritiva e exploratória. A sequência didática (Produto Educacional) foi desenvolvida à luz de Zabala e

com base na teoria histórico-cultural de Vygotsky. Como metodologia de análise dos dados obtidos, utilizamos a análise microgenética, que prevê a atenção às minúcias indiciais de aprendizagem. A aplicação do produto educacional permitiu o levantamento de sugestões aos docentes que queiram replicar esta sequência didática em outros contextos educacionais.

Palavras-chave: Consumo. Educação Financeira. Finanças. Vygotsky. Zabala.

ABSTRACT

Youth is a period of great expectations and discoveries, when adolescents begin to leave the comfort of the overall protection of those in charge, and set out to find their own autonomy, dedicating themselves into their own achievements. Many of the things young people want to achieve depend on having a certain amount of money. In this context, young people find themselves wanting and needing to look for a source of income. However, at this age, they usually find it difficult to find work and, when they do, it is poorly paid. Faced with pent-up demand and a lack of knowledge about finances, young people can get into debt, which often leads to professional and personal discouragement, as they can start to think that

adult life is too difficult to manage. To minimize these problems, we developed a didactic sequence on financial education and presented it in the form of a mini-course at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Mato Grosso do Sul. In view of the above, the main aim of this article is to present the results of the application of the educational product developed, which is part of a master's degree research. The research adopted a qualitative, descriptive and exploratory approach. The didactic sequence (Educational Product) was

developed in the light of Zabala and based on Vygotsky's Cultural-Historical Theory. The methodological procedure used to analyze the data obtained was microgenetic analysis, which involves paying attention to the details of the signs of learning. The application of the educational product led to suggestions for teachers who want to replicate this didactic sequence in other educational contexts.

Keywords: Consumption. Financial Education. Finance. Vygotsky. Zabala.

1. INTRODUÇÃO

No contexto da sociedade contemporânea, onde o acesso ao conhecimento financeiro é fundamental para uma vida financeira saudável e independente, a falta de renda entre os jovens do ensino médio pode representar um desafio significativo na jornada em direção ao empoderamento financeiro. No entanto, ao invés de ser uma barreira intransponível, o pouco recurso ou até a falta de renda podem servir como um ponto de partida para despertar o interesse e a necessidade de aprendizado sobre educação financeira.

A falta de renda entre os jovens pode ser atribuída a uma variedade de fatores, incluindo a dependência financeira dos pais ou responsáveis, a falta de experiência profissional e a necessidade de priorizar os estudos sobre o trabalho remunerado. No entanto, longe de serem desfavorecidos nesse aspecto, esses jovens representam uma população única com um potencial significativo para desenvolver uma compreensão sólida sobre questões financeiras e assumir o controle de sua própria educação financeira.

Em geral o jovem deseja se adequar ao modo de vestir e calçar de outros jovens, além de ter os objetos e acessórios considerados essenciais nessa faixa etária. Muitos também desejam contribuir no orçamento familiar, contudo normalmente não têm renda suficiente para isso. Este fator comportamental aliado às facilidades atuais de crédito (como empréstimos, cartão de crédito e o limite do cheque especial) podem levar o jovem sem educação financeira a contrair dívidas desde cedo, situação que muitas vezes é mantida ao longo de toda a vida.

De acordo com a Pesquisa de Endividamento e Inadimplência do Consumidor, realizada pela Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo (CNC),

em abril de 2023 aproximadamente 78,3% das famílias brasileiras estavam endividadas. Esses dados demonstram um aumento em relação aos anos anteriores, com uma média de 77,9% em 2022, tornando-se o valor mais alto desde o início do levantamento em 2011 (Furlan, 2023).

A falta de entendimento sobre Educação Financeira acarreta graves impactos na sociedade, especialmente entre os jovens, que tendem a se endividar mais facilmente devido à crescente acessibilidade ao crédito, muitas vezes dispensando a comprovação de renda necessária (Silva *et al.*, 2018).

Se desde cedo o jovem aprender a sempre guardar e investir parte do que recebe (mesmo que ainda seja uma “mesada”) poderá desenvolver hábitos financeiramente saudáveis para o resto da vida. No entanto, não é comum o jovem estudar e se apropriar dos conceitos de educação financeira nas escolas públicas.

Neste sentido, este artigo tem como objetivo apresentar uma proposta de sequência didática já aplicada em sala de aula que visa explorar estratégias eficazes para engajar e capacitar jovens do ensino técnico integrado ao ensino médio, mesmo que ainda não tenham renda, para adquirirem conhecimentos e habilidades iniciais essenciais em educação financeira, preparando-os para buscarem conhecimentos e tomarem decisões financeiras informadas e responsáveis ao longo de suas vidas.

A ideia é que nosso material seja acessível mesmo que os estudantes e eventualmente alguns professores não se sintam preparados para abordar esse tipo de conteúdo. Ao adotar uma abordagem inclusiva e acessível, centrada nas necessidades e interesses específicos dos jovens, é possível criar oportunidades significativas de aprendizado sobre educação financeira que os capacitem a enfrentar os desafios financeiros do mundo moderno com confiança e autonomia. Por meio de diversos métodos de ensino, como jogos educativos, simulações práticas e experiências do mundo real os jovens podem desenvolver habilidades práticas em orçamento, reservas, investimento e gestão financeira que vai prepará-los para uma vida financeira sustentável e bem-sucedida.

Ao analisar os benefícios potenciais de promover o aprendizado sobre educação financeira entre os jovens do ensino médio, tendo ou não renda, este artigo pretende contribuir para que jovens e professores busquem nas fontes existentes as abordagens

que promovam o empoderamento e o bem-estar financeiro dessa importante parcela da população juvenil.

Com isso, o jovem que previamente adquirir conhecimento sobre finanças bem como desenvolver hábitos financeiros controlados e organizados poderá passar por essa fase com mais tranquilidade e, possivelmente, terá mais consciência sobre suas próprias escolhas e decisões de consumo, possibilitando assim a formação de reservas financeiras quando possuir renda para administrar.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) tem como ideia central educar sem impor padrões rígidos ou categorizar as pessoas (Brasil, 2008). Neste sentido, a EPT busca “propiciar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida” (Ramos, 2008, p. 3), além de capacitar dentro de uma perspectiva em que o trabalhador adota uma abordagem crítica em relação às diversas modalidades de trabalho.

Tratando mais especificamente de nossa realidade local, a grade curricular dos cursos do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio do Campus Campo Grande do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS) não contempla o conteúdo de Educação Financeira. Ainda que a educação financeira conste na nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 (Ministério da Educação, 2018) nos Temas Contemporâneos Transversais, os Institutos Federais, por terem legislação própria, não são obrigados a aderir às normativas da nova BNCC (Brasil, 2017).

Todavia, os Institutos Federais têm por premissa preparar o jovem para o mundo do trabalho, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social (Brasil, 2008). Neste sentido, ao analisar o impacto significativo da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em 2008, Rocha *et al.* (2022) observaram que a proposta dos Institutos Federais visa não apenas formar profissionais com habilidades técnicas distintas, mas também cultivar cidadãos capazes de compreender e intervir no mundo do trabalho. Essa abordagem educacional tem como objetivo contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e solidária ao preparar indivíduos para desafios profissionais e sociais complexos.

Com a introdução da nova BNCC, observa-se um aumento do espaço dado ao tema da educação financeira no contexto educacional (Brasil, 2017). No entanto, essa inclusão ainda não é suficiente para compensar anos de negligência em relação a uma temática tão crucial na vida de todos os indivíduos. É essencial que a educação formal reconheça que a formação para o trabalho por si só não é suficiente para o desenvolvimento pleno do ser humano. Como aponta Saviani (1944), a educação é inerente à condição humana, sendo tanto uma demanda do processo de trabalho quanto um processo de trabalho em si mesmo. Portanto, o objetivo principal desse processo educacional deve ser a formação abrangente do estudante para a vida em sua totalidade.

Segundo Housel (2021), as decisões financeiras de uma pessoa são moldadas pela informação disponível e pelo seu modelo mental de compreensão do mundo. Essas escolhas muitas vezes não se baseiam apenas em dados precisos ou planilhas, mas refletem também o comportamento do indivíduo diante dos desafios. Assim, fatores como a história pessoal, perspectiva de vida, ego e dificuldades enfrentadas desempenham um papel fundamental nessas decisões. Além disso, a educação financeira recebida desde a infância, seja na família e/ou na escola, influencia significativamente a maneira como as pessoas lidam com suas finanças.

Incentivar que o jovem estude sobre finanças e adquira controle financeiro, especialmente no quesito comportamental, possibilitará a junção entre a formação para o mundo do trabalho e a correta administração dos recursos financeiros ou dos proventos que advirem dessa atuação, desencadeando na formação omnilateral, ou seja, a formação humana em todos os aspectos, a educação omnilateral, humanista e científica (Ciavatta, 2014).

A concepção de educação omnilateral busca abranger todos os aspectos do desenvolvimento humano desde a infância, de forma completa, crítica e humanística. Essa abordagem está estreitamente relacionada ao conceito de politecnia, que enfatiza a formação técnica profissional e o conhecimento abrangente dos processos de produção com o objetivo de emancipar o trabalhador. A ideia de formação politécnica se baseia na compreensão da educação omnilateral, que engloba todos os aspectos da vida humana - físicos, intelectuais, estéticos, morais e profissionais - integrando a formação geral e profissional (Ciavatta, 2014, p.191).

Além de nos embasarmos nos referenciais da EPT citados nos parágrafos anteriores buscamos como referencial teórico de aprendizagem a Teoria de Vygotsky (1934). Para este autor a aprendizagem é determinada pelo contexto histórico e social do aprendiz, que é decisivo para o desenvolvimento humano. Neste sentido, o professor é o agente que planeja e orienta as ações de ensino de modo a potencializar o aprendizado por meio do uso adequado da linguagem, que passa pela transmissão de conceitos científicos em uma atuação efetiva na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) dos estudantes, daí a importância de um ambiente educacional interativo e estimulante.

Para pensar o ensino de educação financeira para jovens com base na teoria histórico-cultural necessitamos reconhecer a influência do ambiente sociocultural na aprendizagem financeira. Assim, além de uma investigação inicial dos conhecimentos prévios dos estudantes a respeito do tema, também foi necessário levantar informações do histórico familiar quanto à temática, como por exemplo de que forma o assunto finanças era tratado em casa. Deste modo, desde a infância, adultos e pares podem promover interações colaborativas que ajudam os jovens a compreender e aplicar conceitos financeiros em situações reais. Essa educação valoriza o diálogo e a troca de experiências, capacitando os jovens a tomar decisões financeiras responsáveis dentro de seu contexto sociocultural.

3. METODOLOGIA

3.1. PARTICIPANTES

A realização desta pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) por meio do Parecer Consubstanciado CAAE número 74166923.0.0000.5162, sendo que todos os participantes (e responsáveis, no caso dos menores de idade) preencheram os respectivos termos de consentimento.

A aplicação do produto educacional proposto, isto é, da sequência didática em formato de minicurso, contou com 40 estudantes do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, de diversas séries e cursos.

Antes de trabalhar o conhecimento básico sobre educação financeira com esses estudantes buscamos analisar seus conhecimentos prévios e suas visões de futuro, em uma tentativa de identificar o Nível de Desenvolvimento Real (NDR) de cada estudante,

como prevê a teoria de Vygotsky. Tal proposta buscou atender de forma complementar, embora introdutória, uma lacuna na grade curricular dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e, neste caso, mais especificamente no Campus Campo Grande do IFMS.

3.2. APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Iniciamos a etapa aplicada da pesquisa com questionários para avaliar os conhecimentos prévios dos estudantes e dos professores de Administração e Matemática. Os questionários prévios continham 15 perguntas. Os estudantes responderam também um questionário com 11 perguntas posterior à aplicação do produto educacional. Por meio destes questionários buscamos conhecer a realidade dos estudantes em relação aos seus conhecimentos financeiros e a situação econômica vivida por eles para complementar a estruturação da sequência didática. Ocorreram três encontros presenciais de 3 horas e 20 minutos cada, com intervalo de 20 minutos, no período vespertino entre os dias 26 de fevereiro à 04 de março de 2024. As atividades foram realizadas no Campus Campo Grande do IFMS.

O interesse pelo curso foi relativamente grande, pois 133 alunos demonstraram vontade em participar preenchendo a primeira lista. A inscrição foi então realizada por meio de um formulário *online* (*Google Forms*), que foi encaminhado aos interessados por correio eletrônico, sendo que 77 participantes se inscreveram. Considerando a capacidade das salas disponibilizadas e a proposta pedagógica em si selecionamos como participantes os 40 primeiros inscritos. Consideramos para análise somente os dados dos 35 estudantes que preencheram todos os questionários.

3.3. SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A aplicação da pesquisa ocorreu com a utilização da Sequência Didática (SD) à luz de Zabala (1998), que busca fornecer um conjunto de atividades articuladas e planejadas com o objetivo de transmitir aos participantes da pesquisa os conhecimentos relacionados ao tema em foco. Para Zabala (1998, p.18) a sequência didática é “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecido tanto pelos professores como pelos alunos”. Essa abordagem permite adaptações ao longo do

caminho, baseadas em uma sondagem contínua, observação e respostas dos participantes, sem perder de vista sua finalidade principal.

Em razão da complexidade e extensão dos assuntos que permeiam a temática da Educação Financeira, da faixa etária do público participante e do tempo disponível, optamos por abordar tópicos que pudessem ser trabalhados com conhecimentos teóricos juntamente com atividades práticas. Visamos assim estimular o interesse do jovem pelo conteúdo, propondo formação de grupos, resolvendo questões, experimentando propostas e possibilitando as trocas de conhecimentos durante essas atividades, o que corrobora com Zabala, que destaca a importância de uma abordagem centrada no aluno, na qual o desenvolvimento de habilidades e competências é fundamental.

Para analisar os dados obtidos durante a aplicação da sequência didática buscamos sustentação teórica-metodológica na análise microgenética. Para Góes (2000, p. 14) a análise microgenética se trata de um "estudo longitudinal de curto prazo":

Em resumo, essa análise não é micro porque se refere à curta duração dos eventos, mas sim por ser orientada para minúcias indiciais – daí resulta a necessidade de recortes num tempo que tende a ser restrito. É genética no sentido de ser histórica, por focalizar o movimento durante processos e relacionar condições passadas e presentes, tentando explorar aquilo que, no presente, está impregnado de projeção futura. É genética, como sociogenética, por buscar relacionar os eventos singulares com outros planos da cultura, das práticas sociais, dos discursos circulantes, das esferas institucionais (Góes, 2000, p. 15).

Esse método de análise permite uma abordagem qualitativa, destacando mudanças sutis ou novos elementos ao longo de um processo. Góes (2000) destaca que a análise foca nos detalhes das ações, nas interações interpessoais e nos contextos socioculturais, estabelecendo conexões entre os eventos observados e as condições mais amplas.

4. RESULTADOS E ANÁLISES

A faixa etária dos participantes foi de 14 a 17 anos. Considerando as respostas de 35 estudantes que preencheram todos os questionários da pesquisa, os dados demonstraram que 22 estudantes (63%) não possuem renda e nem exercem alguma função remunerada. Quando perguntados se tinham uma atividade remunerada que se encaixasse em estágio, emprego fixo ou emprego autônomo somente um participante

respondeu que sim, como autônomo. Já na pergunta seguinte, se tinham alguma outra fonte de renda, sete participantes (20%) responderam que recebiam “mesada” dos responsáveis e apenas um recebia bolsa de estudos. Cinco deles (14%) responderam que faziam trabalhos eventuais informalmente e todos responderam que ganhavam menos de setecentos reais (R\$ 700,00).

Os estudantes foram questionados como avaliam os seus conhecimentos prévios a respeito de educação financeira em uma escala de 1 a 10. Nesta questão 26 estudantes (74%) alegaram conhecimento prévio abaixo de 6. Já no quesito interesse pela temática, 25 estudantes (cerca de 72%) responderam que a consideravam de alta importância e que o tema deve ser ensinado no ensino médio.

O mesmo interesse foi demonstrado no questionário de avaliação do minicurso, onde de modo geral os estudantes avaliaram positivamente o curso, mas sugerindo que poderia ter sido mais extenso para um maior aprofundamento. Destacamos aqui o que alguns escreveram no questionário: 1. *“Achei muito interessante, faria mais vezes se fosse possível, aprendi muito”*; 2. *“O curso foi ótimo para mim, e a dinâmica e o carinho da professora me fizeram gostar do assunto, porém achei muito curto a duração do curso”*; 3. *“Foi ótimo! Muito bom, por mim acho que deveria ter mais”*; 4. *“...poderia ser mais longo e ter mais aprofundamento”*.

Basicamente os recursos para aplicação do curso foram o quadro, canetão, projetor de *slides* e computador. O foco do primeiro encontro foi o comportamental, isto é, como o comportamento das pessoas define a relação delas com o dinheiro. Inicialmente aplicamos os questionários prévios. Em seguida trouxemos uma rápida contextualização sobre a situação econômica do Brasil a partir do Plano Real, implantado em 1994, visando demonstrar aos estudantes a importância da estabilização econômica nas questões financeiras individuais em geral (Brasil, s.d.).

Assim, tratamos de forma geral sobre renda, as diferenças entre querer e poder quanto à aquisição de bens, a limitação do dinheiro e a importância de construir reservas financeiras. Trouxemos vídeos que pudessem despertar neles a atenção sobre as falas. Aplicamos as atividades chamadas “Caixa de ideias”, onde cada aluno recebeu uma figura e foi incentivado a relacionar aquela figura às questões financeiras. Por fim, executamos uma outra atividade onde eles puderam se reunir e conversar sobre o que sabiam previamente sobre o assunto e, em seguida, compartilharem em sala as suas

conclusões. O Quadro 1 abaixo apresenta uma síntese do planejamento do primeiro encontro. Os professores que quiserem reproduzir estas sequências didáticas podem fazer as devidas adaptações em seus contextos locais.

Quadro 1 – Planejamento do primeiro encontro do minicurso.

Tema	Educação Financeira: comportamental
Objetivos	Neste encontro os participantes devem aprender a importância da educação financeira e como os conhecimentos em finanças podem proporcionar uma vida financeira equilibrada e próspera se usados de maneira inteligente.
Conteúdo	Panorama sobre os acontecimentos financeiros no país, renda, “querer e poder”, a limitação do dinheiro e a importância de construir reservas financeiras.
Duração total do primeiro encontro	3 horas e 20 minutos contendo um intervalo de 20 minutos.
Sequência Didática	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação pessoal, falar do curso e mestrado e contextualização sobre educação financeira: 10 minutos. - Entrega e orientações a respeito dos termos de consentimento: 10 minutos. - Aplicação do questionário prévio sobre educação financeira: 20 minutos. - Brasil e Plano Real: 05 minutos - Vídeo 1 sobre Educação Financeira: 08 minutos INTERVALO: 20 minutos - Atividade “caixa de ideias”: 30 minutos - Slides sobre a importância da Educação Financeira: 20 minutos - Vídeo 2: 28 minutos - Explicação e conversa sobre o vídeo: 20 minutos - Folha de presença: 10 minutos - Conversa aberta sobre o que os participantes pensam sobre educação financeira: 19 minutos.
Recursos didáticos	Caderno para anotações, folhas sulfites para os alunos escreverem, canetas, calculadora (pode ser do celular), projetor, filmadora, lousa e giz ou canetas de lousa, canetões para atividades.
Metodologia	Aula expositiva, aplicação da atividade do baú, conversas, vídeos sobre o assunto.
Avaliação	Observação da participação, do aprendizado e da evolução do interesse do aluno sobre o conteúdo.
Referências	<p>ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. Brasil: Boitempo Editorial, 2015.</p> <p>BRASIL. Banco Central do Brasil (BACEN). Plano Real. Disponível em: https://www.bcb.gov.br/controleinflacao/planoreal. Acesso em: 21 maio 2024.</p> <p>CANAL INVESTINDO MELHOR. Educação Financeira Para Iniciantes! [Vídeo online]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HzRK6wTSHHU&t=5s. Acesso em: 16 maio 2024.</p>

Tema	Educação Financeira: comportamental
	<p>CANAL RÁDIO E TV JUSTIÇA. A importância da educação financeira. [Vídeo online]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Z2ETfFiCXpE. Acesso em: 16 maio 2024.</p> <p>CERBASi, Gustavo. Dinheiro - Os Segredos de Quem Tem. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.</p> <p>GALÍCIA EDUCAÇÃO. Qual importância da Educação Financeira nas Escolas? 2022. Disponível em: https://www.galiciaeducacao.com.br/educacao-financeira-nas-escolas. Acesso em: 16 maio 2024.</p>

Fonte: os autores.

Devido a problemas técnicos ocorridos na primeira aula o planejamento apresentado no Quadro 1 foi parcialmente cumprido. Houve um travamento do projetor, o que ocupou parte do tempo da aula e impediu que todo o conteúdo programado para o primeiro dia fosse aplicado conforme planejado: não conseguimos apresentar os *slides* sobre a importância da Educação Financeira. Para substituir as projeções foi aplicada uma atividade de roda conversa com os alunos enquanto os equipamentos eram testados pelos técnicos responsáveis. A partir da atividade “caixa de ideias” e da aplicação do vídeo 2, realizadas após o intervalo, motivamos os estudantes a falarem sobre sonhos de consumo, preços e valor de um bem e da atenção que precisamos ter na aquisição de qualquer produto. Como ainda estavam tímidos no primeiro encontro foi preciso uma abordagem mais direta para motivá-los a se expressar na frente dos colegas. Esta ação foi importante para uma identificação inicial e atuação nos conhecimentos prévios dos estudantes.

No segundo encontro o foco da aula foi sobre “consumo e endividamento”, sempre buscando despertar os estudantes para a importância de consumirem com consciência, evitando os gatilhos do consumismo motivados pelo *marketing* que podem levar as pessoas a adquirirem coisas que não precisam (Motion Publicidade, 2021). O Quadro 2 apresenta o planejamento do segundo encontro:

Quadro 2 – Planejamento do segundo encontro do minicurso.

Tema	Educação Financeira: consumo e endividamento
Objetivos	Neste encontro os participantes devem aprender como consumir com consciência para evitarem o endividamento.

Tema	Educação Financeira: consumo e endividamento
Conteúdo	Panorama sobre os gatilhos de consumo, as causas do endividamento, o consumo consciente, a organização do orçamento e a importância de formar reservas.
Duração total do primeiro encontro	3 horas e 20 minutos contendo um intervalo de 20 minutos.
Sequência Didática	<ul style="list-style-type: none"> - Verificar quais participantes trouxeram os termos assinados: 10 minutos - Revisão dos conceitos trabalhados na aula anterior: 10 minutos - Apresentação do Vídeo 1: Documentário – A importância de mudar os hábitos de consumo. Rádio e TV Justiça: 30 Minutos - Reflexão sobre o desejo de consumir sempre mais. Os gatilhos do consumo feitos pelo marketing para nos levar a adquirir coisas que não precisamos. A importância de começar a mudar hábitos começando dos pequenos hábitos: 20 minutos. - Apresentar a “técnica dos envelopes” para não usar indevidamente o dinheiro e pagar-se primeiro antes de pagar as despesas: 10 minutos <p>INTERVALO: 20 minutos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do Vídeo 2- Educação Financeira: Entenda sobre o maior erro da maioria dos brasileiros. Manual da evolução: 20 mim. - Complementar com os slides a respeito da reflexão sobre consumo, crédito e endividamento: 5 minutos. - Questionar os estudantes sobre o que acharam do vídeo e pedir que cada um comente: 25 minutos. - Abordagem sobre endividamento: 10 minutos. - Atividade: Considerando uma renda de um salário mínimo (R\$ 1.400,00), montar um orçamento usando o método 50-30-20. <p>Os estudantes formarão grupos de quatro integrantes, poderão pesquisar no celular e montar um orçamento descrevendo valores e que conseguiriam comprar com esses valores: 20 minutos para pesquisarem e 30 minutos para apresentarem. Total: 50 minutos</p>
Recursos didáticos	Caderno para anotações, folhas sulfites para os alunos escreverem, canetas, calculadora (pode ser do celular), projetor, filmadora, lousa e giz ou canetas de lousa, canetões para atividades.
Metodologia	Aula expositiva, aplicação da atividade do envelope e do método 50-30-20, debates, vídeos sobre o assunto.
Avaliação	Observação da participação, do aprendizado e da evolução do interesse do aluno sobre o conteúdo; análise do questionário prévio preenchido pelos estudantes, bem como das perguntas e questionamentos que ocorrerão durante a aula.
Referências	<p>KIYOSAKI, Robert; LECHTER, Sharon L. Pai Rico Pai Pobre. 1. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.</p> <p>MANUAL DA EVOLUÇÃO. Educação Financeira: Entenda sobre o maior erro da maioria dos brasileiros. [Vídeo online]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=h0nTZWiC1Xs. Acesso em: 16 maio 2024.</p>

Tema	Educação Financeira: consumo e endividamento
	<p>NEON. Aprenda a economizar dinheiro com a técnica dos envelopes;. 2020. Disponível em: https://neon.com.br/aprenda/economizar-dinheiro/tecnica-envelopes/. Acesso em: 25 fev. 2024.</p> <p>RÁDIO E TV JUSTIÇA. A importância de mudar os hábitos de consumo. 2023. [Vídeo online]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=0S4zf0ck2ZU&t=1032s. Acesso em: 16 maio 2024.</p> <p>SERASA SCORE. Atividade sobre método 50-30-20: o que é e como utilizar para organizar as contas. 2022. Disponível em: https://www.serasa.com.br/score/blog/metodo-50-30-20-como-utilizar. Acesso em: 16 maio 2024.</p> <p>SUPERDIGITAL. Método 50-30-20. s.d. Disponível em: https://superdigital.com.br/blog/categorias/educacao-financeira/conheca-o-metodo-50-30-20-e-veja-como-dividir-o-dinheiro-do-mes. Acesso em: 16 maio 2024.</p>

Fonte: os autores.

Tratamos também no segundo encontro da importância de mudar hábitos que impactam na qualidade de vida, inclusive na preservação do meio ambiente, que é o desperdício e, conseqüentemente, evitando o endividamento. Foi abordada a técnica do envelope e aplicada uma atividade de organização de um orçamento de R\$1.400,00 usando a técnica 50-30-20.

O método de organização de orçamento 50-30-20 funciona de forma simples. A ideia é dividir a renda líquida mensal em três partes (50%, 30% e 20%), considerando as despesas fixas, despesas variáveis e o dinheiro que deverá ser guardado para construção de reserva de emergência, sonhos e tranquilidade financeira. Este método foi desenvolvido pela professora de direito e atual senadora norte-americana Elizabeth Warren com sua filha, Amelia Warren Tyagi e difundida mundialmente (Superdigital, s.d.). Já a técnica do envelope consiste em ter um envelope para cada categoria de despesas e investimentos essenciais e deverá distribuir sua renda mensal entre eles usando dinheiro em espécie (Neon, 2020). Contudo, com a redução do uso do dinheiro em espécie, essa técnica pode ser usada na forma de “caixinhas” em bancos digitais, consideração feita aos participantes.

Ainda no segundo encontro apresentamos também um vídeo documentário de 30 minutos da Rádio e TV Justiça intitulado “A importância de mudar os hábitos de consumo” (Rádio e TV Justiça, 2023).

Já no terceiro encontro abordamos a construção de reservas econômicas. Inicialmente retomamos em roda de conversa a atividade do encontro anterior sobre a organização de um orçamento. O objetivo desta revisão foi lembrar os estudantes das dificuldades que podem ocorrer quando se perde o emprego ou a fonte de renda para manter as despesas fixas e variáveis. Para a formação de reservas trouxemos informações sobre formas de fazer renda extra, métodos de poupar e investir, bem como o funcionamento do sistema bancário e os tipos de aplicações disponíveis em renda fixa e renda variável. Também abordamos sobre as aplicações que tem a proteção do Fundo Garantidor de Crédito (FGC) e sobre o perfil do investidor. Os assuntos também foram trabalhados em três vídeos que endossaram as apresentações teóricas dos slides. **É importante salientar que eventuais bancos e/ou corretoras citados ao longo dos vídeos e/ou referências são meramente a título de exemplos e não se tratam de recomendações de investimentos.** Por fim aplicamos o questionário posterior para avaliar a evolução dos conhecimentos e também o questionário de avaliação do curso. O Quadro 3 abaixo apresenta o planejamento do terceiro encontro.

Quadro 3 – Planejamento do terceiro encontro do minicurso.

Tema	Educação Financeira: construção de reservas financeiras
Objetivos	Neste encontro o participante deve aprender a importância e como buscar o conforto financeiro por meio da formação de reservas econômicas que rendam dividendos.
Conteúdo	Abordagem sobre renda extra, métodos para poupar e investir e sistema bancário.
Duração total do primeiro encontro	3 horas e 20 minutos contendo um intervalo de 20 minutos.

<p>Sequência Didática</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Retomar a atividade da última aula referente a construção de um orçamento dentro de uma renda de R\$1.400,00, focando no movimento inicial de reservar 20% (R\$ 280,00) para construção da reserva financeira: 20 minutos - Abordar as formas de obter renda extra. Questionar os estudantes quem já faz renda extra e o objetivo: 30 minutos. - Abordar sobre as formas de guardar dinheiro em bancos físicos ou virtuais (40 minutos): <ul style="list-style-type: none"> • O que são bancos? • O que é conta corrente? • Como abrir uma conta corrente? • Como fazer um investimento através do banco? • Tipos de aplicações disponíveis no sistema bancário: Caderneta de Poupança, Títulos Públicos, Certificados de Depósito Bancário (CDB), Letras de Crédito Imobiliário (LCI), Letras de Crédito do Agronegócio (LCA), Fundos de Renda Fixa (exemplos práticos: conta em banco digital que rende no mínimo 100% do CDI e liquidez diária), Debêntures. Criptomoedas. - Vídeo 1: O que é renda fixa? Quando vale a pena investir? Direto ao Ponto: 3 minutos - Vídeo 2: Renda variável: Tem a ver com investir em ações? Direto ao Ponto: 2 minutos. <p>INTERVALO: 20 minutos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análises e comentários dos vídeos 1 e 2: 10 minutos. - Proteção do FGC: 5 minutos Vários títulos de renda fixa também trazem mais segurança por terem garantia do FGC, o Fundo Garantidor de Créditos. Caso a instituição financeira que emitiu o título quebre, o FGC garante que o investidor recupere até R\$ 250 mil por CPF e por instituição financeira. - Perfil de investidor: 5 minutos Conservador, moderado e arrojado ou agressivo. - Vídeo 3: Os 3 melhores investimentos pra quem é iniciante. Faça isso agora! Canal a cara da riqueza: 20 minutos. - Concluir a apresentação motivando os participantes a formarem reservas para que tenham a tranquilidade e o conforto financeiro, bem como tirar dúvidas e retomar os principais conceitos trabalhados na aula e no curso: 15 minutos. - Finalizar aplicando os dois questionários: <ul style="list-style-type: none"> 1 – Avaliação da evolução conceitual dos participantes: 15 minutos 2 – Avaliação do curso: 15 minutos
----------------------------------	---

Tema	Educação Financeira: construção de reservas financeiras
	Recolher os questionários e agradecer a participação de todos.
Recursos didáticos	Caderno para anotações, folhas sulfites para os alunos escreverem, canetas, calculadora (pode ser do celular), projetor, filmadora, lousa e giz ou canetas de lousa, canetões para atividades.
Metodologia	Aula expositiva, exibição de vídeos, atividade sobre renda extra.
Avaliação	Observação da participação, do aprendizado e da evolução do interesse do aluno sobre o conteúdo; análise do questionário prévio preenchido pelos estudantes bem como das perguntas e questionamentos que ocorrerão durante a aula.
Referências	<p>CANAL A CARA DA RIQUEZA. Os 3 melhores investimentos pra quem é iniciante – Faça isso agora! [Vídeo online]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=JuQK5vS6bHE. Acesso em: 16 maio 2024.</p> <p>ESCOLA E-COMMERCE. Renda extra: 49 ideias incríveis para ganhar dinheiro em 2024. By Tay Y. Disponível em: https://www.tray.com.br/escola/renda-extra. Acesso em: 16 maio 2024.</p> <p>NUBANK. O que é renda fixa? Quando vale a pena investir? Direto ao Ponto. [Vídeo online]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=coa_VQE_Fyc. Acesso em: 16 maio 2024.</p> <p>NUBANK. Renda variável: Tem a ver com investir em ações? Direto ao Ponto. [Vídeo online]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=S-3BXHNPvhk. Acesso em: 16 maio 2024.</p> <p>NUBANK. Tipos de investimentos: quais são os principais e como escolher o melhor para você? Blog Nubank. Disponível em: https://blog.nubank.com.br/tipos-de-investimentos. Acesso em: 20 fev. 2024.</p> <p>REDAÇÃO ONZE. Tipos de aplicações financeiras: guia básico para iniciantes. Disponível em: https://www.onze.com.br/blog/tipos-de-aplicacoes-financeiras. Acesso em: 16 maio 2024.</p>

Fonte: os autores.

Observamos que no primeiro encontro os participantes estavam bastante quietos. Acreditamos que isso aconteceu pelo fato de os estudantes serem de diversas turmas e muitos não se conheciam. Com o passar das aulas e as atividades em grupo passaram a interagir mais entre si e a expor suas opiniões e observações com mais tranquilidade, ou seja, com menos timidez. Também a interação com a pesquisadora foi

crescendo no decorrer dos encontros e já se mostravam mais à vontade para fazerem questionamentos.

Observamos pelas respostas dos questionários que 17 estudantes (49%) não têm conhecimento do valor que a família gasta com o orçamento doméstico e que 24 participantes (69%) não têm reserva financeira. Inclusive um dos questionamentos que fizeram durante as aulas foi sobre o que era e como abrir uma “conta corrente”. Isso evidenciou que também não sabiam termos relacionados ao sistema bancário e financeiro, como por exemplo, renda fixa ou variável, CDB, RDB, debêntures, ações, etc. As respostas dos estudantes aos questionários e as interações em sala de aula parecem evidenciar, tal qual para uma parte da população, que o sistema financeiro é visto como algo bastante complexo, com termos difíceis e que podem desmotivar as pessoas de buscarem estudá-los em busca de diversificar seus investimentos (Exame, s.d). Em parte, isso também explica porque por muitos anos as pessoas investiam mais na poupança (e muitas ainda investem), uma vez que as outras formas parecem muito mais complicadas.

No questionário para sondar os conhecimentos prévios dos estudantes uma das perguntas levantava a opinião deles sobre o que é educação financeira. As respostas variaram desde concepções mais espontâneas como *“controlar mesada”*, *“aprender a administrar o meu dinheiro”*, *“entender de dinheiro e de impostos”* a respostas mais elaboradas como: *“é administrar o seu dinheiro de forma que ele sobre, mas sem faltar recursos necessários e ter um dinheiro guardado para situações necessárias”*; *“educação financeira é onde estudamos como investir nosso dinheiro e aprendemos a usar com consciência nosso dinheiro sem gastar com bobeira ou em coisas fúteis”*; *“entender o básico sobre dinheiro e economia, sabendo assim como lidar com a própria renda para não se endividar e também sobre investir gastando o dinheiro com lazer, porém sendo responsável”*. Portanto, como estas respostas nos dão indícios de que cada estudante está em um certo Nível de Desenvolvimento Real, confirmamos a necessidade de iniciar o curso trabalhando os conceitos científicos de educação financeira desde os temas mais básicos até os mais avançados. Estas respostas também sugerem o que poderiam ser os grupos mais adequados para as atividades interativas, no sentido de colocar em contato os que sabem menos com os que têm mais experiência na temática.

Nas questões a respeito do perfil econômico dos estudantes, observamos que 22 participantes (63%) não têm renda própria e ficaram muito interessados na exposição sobre as diversas formas de fazer renda extra. Uma das estudantes, inclusive, vende *brownie* e ofereceu para os colegas, o que foi um dos exemplos de renda extra. Pudemos observar que essa estudante tem um comportamento mais extrovertido, mais comunicativo, sendo um facilitador para fazer atividades que geram rendas extras. A timidez do jovem muitas vezes o impede de se expor, o que também pode ser um fator que o impeça de buscar exercer alguma atividade remunerada. Quanto à estudante vendedora, no questionário prévio suas respostas foram superficiais como na pergunta sobre o que sabia sobre educação financeira, respondeu *“É a forma que lidamos com nosso dinheiro”*. Já após o curso, perguntada se acreditava que a educação financeira poderia mudar a vida das pessoas, foi categórica *“Sim. Porque quando se tem conhecimento, se torna mais fácil enxergar as possibilidades de crescer na vida”*.

Os estudantes se mostraram participativos e interagiram bastante entre si nas atividades em grupo e nas rodas de conversas. Também ouviram atentamente as aulas expositivas e as explicações da pesquisadora, que focou no despertar deles para a importância de estar atento ao que se ganha e especialmente no que se gasta, ou seja, ao consumo consciente. Contudo, uma participante chamou a atenção por estar em todos os encontros com aparência desatenta e apática, respondendo às questões aparentemente com *“pouca vontade”*. No entanto, fez avaliação positiva do curso e na questão aberta declarou *“Achei aula muito boa”*. Acreditamos que seria necessário mais tempo e uma atenção mais direcionada a essa estudante para que ela pudesse ter uma participação mais efetiva nas atividades.

Nas respostas do questionário posterior à aplicação do curso e também no questionário de avaliação do curso foi possível perceber uma evolução na forma como os participantes vislumbravam a temática bem como demonstraram vontade de que o curso se estendesse ou se repetisse. Perguntados se após os estudos acreditavam que a educação financeira pudesse mudar a vida das pessoas, responderam *“Sim, você aprende a usar o seu dinheiro ao seu favor”*; *“Sim, pois as pessoas podem aprender a não se afundar em dívidas, mas sim aprender a multiplicar e administrar o dinheiro”*; *“Com toda certeza. Com o conhecimento certo se pode sair de situação ruim em virtude de dívidas e também alavancar sua vida financeira”*.

Portanto, de modo geral a sequência didática proposta se mostrou adequada para os objetivos propostos em uma primeira abordagem, recebendo inclusive uma boa avaliação dos estudantes, podendo ser replicada em outros locais e contextos educativos. Fica também a possibilidade de pesquisas futuras para o desenvolvimento e aplicação de uma segunda parte do curso, mais avançada, direcionada para a temática dos investimentos, conforme sugerido pelos próprios participantes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificamos que é possível explorar estratégias eficazes para engajar e capacitar os jovens do ensino médio a buscarem conhecimentos financeiros para que mantenham o cuidado adequado sobre o seu dinheiro qualquer que seja a sua renda atual e preparando-os para cuidarem bem de renda futura. Oferecer cursos na temática, iniciando pelos conceitos básicos, se revela necessário no contexto educacional atual, pois proporciona aos jovens conhecimentos que poderão ser ampliados e utilizados ao longo da vida. Esta necessidade foi percebida diante do número de participantes e até mesmo pelo movimento de estudantes que não estavam entre os 40 primeiros inscritos, mas que adentraram à sala pedindo para participar das aulas, o que demonstra a relevância do tema e a necessidade que os jovens têm de capacitações como esta.

Em resumo, o curso de educação financeira para adolescentes se mostrou uma ferramenta valiosa para promover a conscientização e o desenvolvimento de habilidades financeiras nos estudantes. Por meio de sua aplicação prática foi possível observar uma melhoria significativa no conhecimento e no comportamento financeiro dos jovens, sugerindo que estratégias educacionais desse tipo são fundamentais para preparar as novas gerações aos desafios do mundo financeiro atual.

Os participantes demonstraram interesse genuíno nas atividades propostas, participando ativamente das discussões, compartilhando experiências pessoais e demonstrando curiosidade em aprender mais sobre o tema. Na atividade denominada método 50-30-20 observamos o quanto ficaram assustados com a dificuldade de encaixar todas as despesas que acharam essenciais em um orçamento de um salário mínimo e ainda guardar 20% para reservas. Embora os dados das interações em sala de aula nos dão indícios de que os estudantes compreenderam os conceitos e termos do sistema financeiro relacionados a investimentos, acreditamos que em aplicações futuras

do minicurso se faz necessário aprofundamento nesta temática, que é a mais complexa por envolver muitos termos, conceitos, siglas e variáveis que estão em constante volatilidade.

A aplicação do minicurso de educação financeira para estudantes do ensino técnico integrado ao ensino médio revelou-se uma experiência positiva e promissora. Durante o período de implementação foi observado um engajamento significativo por parte dos participantes evidenciado pela participação ativa nas atividades propostas, pelo interesse demonstrado nos conteúdos abordados e pela receptividade às práticas de aprendizagem. Este entusiasmo foi demonstrado desde o início quando fizemos a rápida divulgação em nove salas de aulas do período matutino, convidando-os a fazerem o curso no período vespertino, o que lhes exigiria se deslocarem novamente para o campus ou se manterem na instituição até o início do curso às 13h30min. A disponibilidade de participação dos estudantes reflete a relevância e a necessidade percebida por eles em adquirir conhecimentos e habilidades relacionados à gestão financeira, evidenciando o reconhecimento da importância da educação financeira em suas vidas.

Ao finalizar o minicurso observamos que os resultados foram positivos e que os estudantes, além de terem compreendido a importância da educação financeira, se mostraram dispostos a buscar mais conhecimentos, visto que compreenderam que o assunto não se encerrava ali. O minicurso forneceu conhecimentos teóricos e práticos sobre orçamento, reservas e investimento, também estimulou uma reflexão crítica sobre hábitos financeiros iniciando neles a confiança em lidar com questões financeiras em suas vidas pessoais.

Com base nessa experiência prática, alguns ajustes foram realizados no produto educacional para torná-lo ainda mais eficaz. Adequamos os horários utilizados para cada conteúdo aplicado e até mudamos a sequência de aplicação entre vídeos e apresentação de slides. Além disso, incluímos no material didático sugestões de estratégias pedagógicas que os docentes podem utilizar para promover a participação ativa dos alunos e facilitar a compreensão dos conteúdos abordados.

Nossa sugestão para os docentes que pretendem replicar esses conhecimentos é dividir os assuntos em encontros e tratar cada um deles separadamente usando a teoria, atividades práticas e rodas de conversas. A depender da disponibilidade do

docente e de seus conhecimentos é possível introduzi atividades práticas adicionais que proporcionam aos estudantes uma maior vivência no contexto financeiro, como diversas simulações de orçamento familiar, jogos de investimento e análise de casos reais de sucesso e fracasso financeiro. A sondagem do Nível de Desenvolvimento Real dos estudantes (Vygotsky, 1934) por meio de questionários prévios, por exemplo, é fundamental para a identificação de como o professor pode planejar as atividades para que, de fato, atuem na Zona de Desenvolvimento Proximal dos participantes, de modo que os conceitos a serem ensinados possam ir além daquilo que os estudantes já sabem, porém de uma forma que sejam compreensíveis aos aprendizes.

AGRADECIMENTOS

A todos os familiares, colegas de mestrado, servidores do Campus Campo Grande do IFMS, professores e especialmente aos estudantes que se dispuseram a participar do minicurso de 10 horas, colaborando assim com a realização deste estudo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Banco Central do Brasil (BACEN). **Plano Real**. Disponível em: <https://www.bcb.gov.br/controleinflacao/planoreal>. Acesso em: 21 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em 17 abr. 2024.

BRASIL, **Lei nº 11.892/2008, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Lei/l11892.htm Acesso em: 20 maio 2024.

Clavatta, Maria. O ensino integrado, a politecnicidade e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, v. 23, n.1, p. 187-205, jan-abr, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303/6679>. Acesso em 24 abr. 2024.

- EXAME. Empreender no Brasil é difícil e investir é complexo, diz Gustavo Cerbasi. s.d. **Exame**. Disponível em: <https://exame.com/invest/minhas-financas/equilibrio-e-planejamento-como-estas-ferramentas-levam-o-investidor-mais-longo/>. Acesso em: 13 maio 2024.
- FURLAN, Mariana. Mapa da inadimplência e negociação de dívidas no Brasil. **Serasa**, 2023. Disponível em: <https://www.serasa.com.br/limpa-nome-online/blog/endividamento-no-brasil/>. Acesso em: 20 abr. 2024.
- GÓES, Maria C. R. D. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 20, n. 50, 2000, p. 9 - 25. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3HgqZgZCCZH85MvqSNWtn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 maio 2023.
- HOUSEL, Morgan. **A psicologia financeira: lições atemporais sobre fortuna, ganância e felicidade**. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2021. 301 p.
- MOTION PUBLICIDADE, 2021. **Gatilhos Mentais: o que são? Como usá-los**. Disponível em: <https://motionpublicidade.com.br/os-gatilhos-mentais-no-marketing/>. Acesso em: 21 maio 2024.
- NEON. 2020. **Aprenda a economizar dinheiro com a técnica dos envelopes**. Disponível em: <https://neon.com.br/aprenda/economizar-dinheiro/tecnica-envelopes/>. Acesso em 25 fev 2024. Criado em: 21 out. 2020. Atualizado em: 19 fev. 2021.
- RÁDIO E TV JUSTIÇA. **A importância de mudar os hábitos de consumo**. 2023. [Vídeo online]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0S4zf0ck2ZU&t=1032s>. Acesso em: 16 maio 2024.
- RAMOS, M. Concepção do Ensino Médio Integrado. Texto produzido a partir da participação em Seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do **Pará**, v. 8, 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 14 abr. 2024.
- ROCHA, A. et al. Formação profissional para o mundo do trabalho: o papel dos Institutos Federais. **Vértices**, Campos dos Goitacazes, v. 24, n. 2, p. 281-294, 2022. Disponível em: <https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/18229>. Acesso: 16 mar. 2024.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 1944.

SILVA, Ana Luiza Paz Chaves et al. Finanças pessoais: análise do nível de educação Financeira de jovens estudantes do IFPB. **Revista Principia** – Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB, n. 41, 2018, p. 215-224. Disponível em: <https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/download/2174/885>. Acesso em: 19 jan. 2024.

SUPERDIGITAL. **Método 50-30-20.** s.d. Disponível em: <https://superdigital.com.br/blog/categorias/educacao-financeira/conheca-o-metodo-50-30-20-e-veja-como-dividir-o-dinheiro-do-mes>. Acesso em: 16 maio 2024.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1934.

ZABALA, A. **A Prática Educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CAPÍTULO XXIV

A FIGURAÇÃO DO LEITOR EM *TÃO LONGO AMOR TÃO CURTA A VIDA*, DE HELDER MACEDO

THE FIGURATION OF THE READER IN *TÃO LONGO AMOR TÃO CURTA A VIDA*, BY HÉLDER MACEDO

DOI: 10.51859/ampla.ele4216-24

Geuvana Vieira de Oliveira Maia ¹

¹ Doutora em Literaturas de Língua Portuguesa. Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES

RESUMO

O texto pretende analisar a maneira como o escritor português Helder Macedo representa o leitor e a escrita literária em *Tão longo amor tão curta a vida*. Esse romance possui a elaboração estética de uma narrativa com diversas vozes e vários assuntos que se entrecruzam. As histórias são contadas por um narrador de terceira pessoa o desmembramento do narrador em autor ficcional que contam os acontecimentos no livro, e que intercala com Vítor e as falas dos personagens no texto. Também possui duas personagens, ambas de nome Lênia. Propõe-se, neste trabalho, apresentar a maneira como o romance figura a leitura através de uma enunciação que é apresentada desde o título até o desenlace de toda a trama narrativa. A pesquisa utiliza o método qualitativo com o referencial teórico dos autores: Bakhtin (1993); Barthes (1988), Compagnon (2001), Iser (2002), Piglia (2006) e outros. O texto mostra leituras da tradição da literatura portuguesa realizada em sua composição, ao mesmo tempo, que expõe diversas histórias que são contadas e recontadas no livro. Ele precisa de um leitor que siga as trilhas atentamente para não se perder no labirinto narrativo. Uma vez que o leitor, não lê somente o texto do Macedo, mas também, outros textos lidos pelas vozes narrativas de personagens e narradores. Assim, tanto a leitura como a escrita literária são temas importantes abordados como reflexão na composição estética de *Tão longo amor tão curta a vida*.

Palavras-chave: figuração. Leitor. Romance. Helder Macedo.

ABSTRACT

This text aims to analyze the way the Portuguese writer Helder Macedo represents the reader and literary writing in *Tão longo amor tão curta a vida*. This novel has the aesthetic elaboration of a narrative with different voices and several intersecting subjects. The stories are told by a third-person narrator, splitting the narrator into a fictional author who tells the events in the book, and who intersperses with Vítor and the characters' speeches in the text. It also has two characters, both named Lênia. This work proposes to present how the novel figures reading through an enunciation presented from the title to the outcome of the entire narrative plot. The research uses the qualitative method with the theoretical framework of the authors: Bakhtin (1993); Barthes (1988), Compagnon (2001), Iser (2002), Piglia (2006) and others. The text shows readings of the tradition of Portuguese literature composition, and at the same time, it exposes several stories that are told and retold in the book. It needs a reader who follows the trails carefully so as not to get lost in the narrative labyrinth. Since the reader does not only read Macedo's text, but also other texts read through the narrative voices of the characters and narrators. Thus, both reading and literary writing are important themes addressed as reflection in the aesthetic composition of *Tão longo amor tão curta a vida*.

Keywords: figuration; reader; novel; Helder Macedo.

1. INTRODUÇÃO

O romance **Tão longo amor tão curta a vida**, do escritor português Helder Macedo, foi lançado em 2013. O próprio título do livro já se manifesta como uma leitura feita pelo autor acerca de um soneto de Camões, ao utilizar seu último verso para compor o título. Esse título está disposto na capa, ao lado de uma figura de notas musicais e de um piano, havendo a correspondência entre cada palavra que compõe o título e uma nota musical. O piano é um objeto que acompanha toda a trajetória da personagem, Victor, que, desde a infância, aprendera a tocar com o pai, o qual, além de tocar, também afinava pianos. Na vida adulta, esse instrumento está relacionado com Fräulein Lenia Nachigal, a mulher amada por Victor, que era cantora inicial de ópera.

O livro possui diversas histórias contadas ao mesmo tempo, inacabadas, com o final em aberto e que dependem do jogo da enunciação entre locutor e interlocutor, no caso o leitor empírico, que irá preencher as lacunas, que se completa através da leitura. Além disso, é pertinente afirmar que o romance é uma narrativa fragmentada, espelhada, criada com o recurso de vai e vem. Nesse sentido, de acordo com estudos de Graça Paulino e Ivete Walty, pode-se afirmar: “A leitura literária exhibe, pois, o próprio jogo da linguagem – um eu que se põe em cena diante do outro – ao mesmo tempo em que exhibe os bastidores dessa encenação” (Walty; Paulino, 2005, p. 142). Assim, notamos o duplo jogo encenado, que faz parte da estrutura narrativa do romance, em que o narrador, que é um escritor de romances, também dá voz à personagem, Victor, o qual conta, em primeira pessoa, sua biografia e o enigma de uma noite: esse morava em Berlim, era filho de um casal de artistas anônimos, tornou-se embaixador e viajava para diversos países, a fim de exercer essa função. Ele também conta a respeito de sua relação amorosa com Lênia. Atrelada a essa história, o narrador nos faz saber a respeito da vida da mãe da personagem Lênia Nachtigal e do amigo e colega de trabalho de Victor, chamado Otto.

2. A REPRESENTAÇÃO DA LEITURA NO LIVRO LITERÁRIO

O livro **Tão Longo amor tão curta a vida** possui referências a acontecimentos históricos de Portugal e do restante da Europa, além de algumas pontuações a respeito da colonização dos países africanos. Esse texto figura aspectos da realidade, de um contexto por meio do qual, em conformidade com Wolfgang Iser, a realidade e a ficção

não são opostas, mas possuem “as medidas de mistura do real com o fictício, neles reconhecíveis, relacionam com frequência elementos, dados e suposições” (Iser, 2002, p. 957). Assim, o texto figura uma realidade que se mistura com o imaginário porque “há no texto ficcional muita realidade que não só deve ser identificável como realidade social, mas que também pode ser de ordem sentimental e emocional” (Iser, 2002, p. 958). O texto ficcional não tem compromisso com a realidade, mas imita um determinado lugar histórico e social, ou seja, ele não é a realidade, é o imaginário que se aproxima dela e não deixa de provocar no leitor emoções, indignações, repúdio, recusa etc. Não se pode, no entanto, desmerecer o fato de que cabe ao leitor implícito construir uma coerência a partir desses elementos dispersos e incompletos do texto literário. (Compagnon, 2001, p. 152).

As histórias do romance são contadas e recontadas dentro do livro, por diversas vozes narrativas, porque, ao mesmo tempo em que o narrador é um autor ficcional – amigo de Victor que, após ouvir a sua história, escreve o romance –, o texto possui outro narrador de terceira pessoa que está narrando o livro. Quando é Victor que fala na trama, sua voz é destacada entre aspas – recurso gráfico para diferenciar o discurso direto –, fazendo-se, também, uso de palavras estrangeiras, em itálico, sendo algumas delas italianas. Esse tipo de recurso que destaca a fala da personagem através das aspas é denominado por Bakhtin de estilização, em que ocorre a personificação do autor, sendo “introduzida a fala de outrem no discurso do autor (narração) sob a forma dissimulada, isto é, sem qualquer indicação formal da sua pertença a outrem, seja direta ou indireta” (Bakhtin, 1993, p. 109). Em **Tão longo amor tão curta a vida**, Helder Macedo figura, através do narrador que desempenha sua atividade de escritor ou autor, que escuta a história de seu amigo Victor, que oferece ao autor ficcional a história que também narra em primeira pessoa:

O resto deixei ao meu interlocutor, o operático embaixador Victor Marques da Costa, que inesperadamente me veio bater à porta com aquela história complicada de amores antigos e sequestros recentes. As minhas participações foram quase só a dizer que o café estava frio, com as devidas desculpas, e a confessar que quase não conheço Berlim. (...) E que tudo foi honestamente reproduzido de como me lembro de o Victor Marques da Costa ter me contado (Macedo, 2013, p. 75-76).

Desse modo, o livro figura a respeito da própria escrita literária e do estilo da obra. O texto literário pode tratar de temáticas teóricas, no entanto ele é ficcional; ele

encena o homem em um contexto e, por trás da enunciação, o sujeito autoral também se inscreve no texto. Não podemos afirmar, com propriedade, qual era o objetivo de Helder Macedo ao escrever diversas histórias ao mesmo tempo, com mistura de tempo narrativo, em que ora está no presente, ora no passado, contudo o que nos interessa é perceber como ele constrói seu texto, levando o leitor a refletir e analisar concepções teóricas a respeito da escrita de literatura. Para Emir R. Monegal, o autor de uma obra possui duas identidades, e os dois reproduzem o texto; ao reproduzir o texto lido, o leitor torna-se o escritor com o ato de leitura (Monegal, 1980, p. 103). Nesse livro, o narrador conta a história diferente da de Victor; por ter ouvido os fatos e construído uma narrativa à sua maneira, a história não pertence mais à personagem, tendo sido alterada, selecionada pelo narrador, que é o autor ficcional da história. Nesse texto, podemos dizer que há uma constituição de máscaras entre o autoral e o seu narrador, ocorrendo esse processo através da figuração, porque, por trás do narrador, há o homem social, histórico e ideológico que escreve o romance.

2.1. A VOZ DO LEITOR DE LUIZ VAZ DE CAMÕES

A figuração do leitor em **Tão longo amor tão curta a vida** pode ser vista como a voz da enunciação do discurso. Acerca dessa voz enunciada, o artigo “Texto: Leitura literária: enunciação e encenação”, das estudiosas Graça Paulino e Ivete Walty, aponta o espaço do texto como a encenação do próprio processo enunciativo, em que o jogo enunciativo é representado pelo autor, pelo narrador e pelas personagens. Então, as leituras realizadas e assimiladas ao longo da vida aparecem retratadas no livro, em que o texto literário, “como espaço de encenação do próprio processo enunciativo, exige que o leitor participe mais ativamente da construção de sentidos, com atenção especial ao modo de enunciar ali inscrito” (Walty, Paulino, 2005, p.145). Notamos que, desde o título, como já abordamos anteriormente, uma leitura que pode ser observada é a leitura de Camões, uma vez que o narrador, tendo lido o poema, retira parte dele para dar título a seu livro. É interessante observar que o texto do escritor do século XVI é também uma releitura do texto bíblico, que narra a história de amor de Jacó e Raquel. A partir disso, tem-se Camões, leitor do texto bíblico, que constrói um soneto a partir de uma narrativa desse texto. O texto de Camões torna-se texto de Macedo que, após ler aquele, tem o texto camoniano como seu, através da leitura.

A utilização do verso de Camões, após 500 anos, pode ser vista como uma homenagem de Helder Macedo ao escritor clássico do século XVI. Ao mesmo tempo, podemos inferir a diferença que existe entre Raquel e as personagens femininas de seu romance, uma vez que, após cinco séculos, as mulheres são mais instáveis; neste contexto atual, mudam de namorados e priorizam uma profissão, o que não acontece com aquela. E Jacó, também, é desconstruído, se comparado a Victor, que vive toda a trama à procura da mulher amada, ou na esperança de um dia tê-la. Ao encontrá-la, Victor se decepciona por ela não ser mais aquela de vinte anos atrás, tendo-se tornado – a atual Lênia – uma mulher sem a alma do passado. Além dessa estória, o livro possui diversas outras estórias de amor envolvendo a personagem Victor, todas sem final feliz, com personagens femininas complicadas e redondas, sem construção linear.

Em outro fragmento, há uma referência sobre Camões: “Como um velho cão nacionalista que só obedece à língua de Camões” (Macedo, 2013, p. 88). Essa tradição é ilustrada, também, através da visita a sua estátua: “E por isso deixou-se quase a adormecer, ali sentada na esplanada junto à estátua de Fernando Pessoa depois de ter ido cumprimentar a de Luís de Camões noutra praça acima” (Macedo, 2013, p. 167). Notamos a referência a Camões, um escritor renomado e considerado como clássico da língua portuguesa, que teve reconhecimento como autor após sua morte, ao se figurar a estátua deste e dizer da visita ao monumento. Isso pode ser visto como admiração, respeito e reconhecimento de Helder Macedo. As estátuas dos dois escritores são homenagens prestadas pela sociedade portuguesa como um bem cultural desses autores – Camões e Fernando Pessoa –, por serem representantes da literatura portuguesa. Dois poetas distintos, de diferentes épocas da historiografia literária, com estilos próprios, são tidos como clássicos dessa literatura.

2.2. O LEITOR DOS ESCRITORES CLÁSSICOS

Sobre obras clássicas, Marcel Proust afirma que “elas recebem outra beleza ainda mais emocionante do fato de que a sua própria matéria – ouço a língua em que foram escritas – é como um espelho da vida” (Proust, 1991, p. 47). Para Proust, o clássico é o uso da linguagem bem elaborada que também faz remeter a uma escrita de beleza em que é reconhecida, após muitos séculos, pelos leitores; uma beleza que pode ser vista como elaboração estética, formal e de linguagem refinada. Essa discussão a

respeito dos clássicos no romance é figurada quando Otto visita o amigo Bonamour e se encontra com as amigas, as duas “Lênias”, uma alemã e outra brasileira, e a discussão acontece em torno de leituras literárias, figurando-se da seguinte maneira:

“Você lê os clássicos?”

“Como é que disse?”

“Os antigos, os gregos, os clássicos. A mitologia. Ajuda sempre a entender o que não se entende.”

“Por exemplo?”

“Por exemplo: você acha que pode haver uma Perséfone sem haver Primavera?”

“Pérsefone morando num eterno Hades?” (Macedo, 2013, p 137).

Nota-se que a referência sobre a leitura e os autores clássicos que devem ser lidos aparece na construção narrativa como parte do processo em que figura a personagem leitora. Sobre o sujeito leitor, Graça Paulino e Ivete Walty asseveram que o trabalho interativo envolve vários sujeitos autores e leitores. Assim, é nítido que o leitor, aqui, conhece e lê obras clássicas. Ao mesmo tempo, o leitor é imaginário; aquele que lerá **Tão Longo amor tão curta a vida** fará uma construção de seu repertório de leitura e refletirá sobre os clássicos no momento em que lê uma obra atual, pós-moderna, que esteticamente rompe com toda a estrutura rígida das obras clássicas. De acordo com Ítalo Calvino, em “Por que ler os Clássicos?”, “nenhum livro que fala de outro livro diz mais sobre o livro em questão”, então a recorrência a obras de autores diversificados é um recurso utilizado por Helder Macedo para instigar o leitor a discussões pré-estabelecidas sobre obras clássicas, dentro de uma relação de obras lidas em diferentes épocas” (Calvino, 1993, p. 12). E o texto trás, para o leitor, além de conhecimentos de literatura, informações de personagens mitológicas, no caso Pérsefone, a deusa do casamento e da feminilidade, que morava por duas estações em um lugar e, por duas, em outro. Ao comparar Lênia com ela, o texto faz referência à instabilidade de Lênia e seu desejo de mudar de lugar constantemente. No livro, a representação contém a figuração de uma “coletividade”, retomando-se a ideia de Bakhtin, em “A pessoa que fala no romance”: o sujeito, a fala no livro, é figurada por personagens que discutem o

assunto, ao mesmo tempo em que há uma posição ideológica das personagens que não se destacam em relação ao autor, mas se confundem com ele.

Outro autor que o narrador do texto lê e traz para o romance, na página dezessete, é representado quando se narra a viagem de Victor à Inglaterra, para uma reunião de trabalho, e conta-se sobre sua lembrança a respeito de uma personagem do escritor inglês, Shakespeare, referindo-se a uma de suas peças: “procurou lembrar-se do que acontece no teatro quando um ator faz, por exemplo, de rei numa peça de Shakespeare. E concluiu que não, que o ator não precisa de andar o tempo todo com uma peça de Shakespeare” (Macedo, 2013, p. 17). O narrador faz referência a uma peça do outro para refletir, acrescentar, completar a sua escrita, elaborando um pensamento seu sobre as atitudes humanas do povo inglês, retratado ficcionalmente por Shakespeare. No final do romance, esse escritor é retomado novamente, como se pode ver com a citação que se segue:

Como é que dizia o Shakespeare? *Nothing can we call own but death*. Parou um momento para querer lembrar-se onde, como se achasse importante qual o contexto:

“É no Ricardo II ou no Macbeth?”

“Ricardo II.” Eu tinha a certeza porque vi há pouco tempo uma excelente interpretação da peça. E acrescentei: “Há uma ótima tradução dessa frase em português: *Bem nossa só a morte*. Do António Patrício” (Macedo, 2013, p. 200).

Em **Tão longo amor tão curta a vida**, o narrador estava retratando a respeito da procura de Victor por Lênia em outras mulheres e da suposta morte da personagem, então essa citação vem na sequência narrativa. Aqui, podemos entender que o texto do escritor inglês completa a narrativa; o leitor faz uma relação entre Lênia e Victor porque este não sabia se aquela estava viva ou morta. Esse diálogo com o escritor inglês pode ser visto como uma homenagem que o autor português faz ao inglês, sabendo-se que, na atualidade, as peças de Shakespeare são encenadas em diversos lugares do mundo. A referência que é feita à morte, nessa página, também antecipa o que virá a seguir, na última página, em que se narra sobre a morte de Victor, que foi encontrado em sua casa com um cachorro a seu lado.

Outra figuração à leitura se encontra na página trinta e dois, quando o narrador está contando sobre a frustração da carreira artística da personagem Fräulein Lenia e da

diferença de idade entre ela e Victor: “O fato, no entanto, *my dear professor*, é porque Dante nunca teve direito a ir para a cadeia por pedofilia lá porque a Beatriz que amou em *terza rima* ainda não tinha treze anos. E ainda por cima ela era italiana e temente a Deus” (Macedo, 2013, p. 32). Observa-se, com os fragmentos, que esses fazem parte do processo narrativo, ou seja, eles compõem a narrativa, são informações que fazem parte do repertório do narrador, que podemos remeter ao fato de serem coincidentemente do sujeito autoral. Então, as leituras, aqui, foram assimiladas pelo sujeito da escrita que as leu e as transpôs, compondo seu processo narrativo; o autor Helder Macedo foi leitor de outrem e, a partir de seu conhecimento adquirido, transformou-o em informações, em dados cognitivos do narrador. Quanto à personagem Beatriz, é uma figura bela e amada, que foi criada por Dante, mas, ao longo dos séculos, é retomada por diversos escritores nas literaturas de língua portuguesa; às vezes, como uma homenagem, outras relacionadas ao ideal de beleza feminina.

2.3. CENAS DE LEITURA

As cenas de leitura são representações de personagens como livro realizando uma leitura. A cena de leitura representada no livro é com Lenia Benamor que lia para Lenia Nachtigal:

Mas, nesse caso, estaria a manifestar uma notável familiaridade com os poetas que passara a ler à amiga, os poetas que sabia que ela amava e tinha amado alguém, é claro, dos alemães que também houvesse. Como não sabia alemão, concentrara-se nos portugueses, foi descobrindo quais eram e acrescentou-lhes alguns brasileiros por escolhas próprias que foi fazendo entre os livros do pai. De Camões ou de Pessoa ou de Cesário a Drummond, Bandeira e João Cabral o trânsito foi fácil, sem pedras no caminho (Macedo, 2013, p. 143).

O fragmento diz que a personagem Lênia era alemã, mas a outra Lênia, a brasileira, não era leitora da literatura alemã, por isso ela lia para a moça brasileira literaturas de língua portuguesa. O modo de figurar os autores é bastante poético; notamos a presença da biblioteca do pai que, segundo Roland Barthes, em “Escrever a leitura”, “é [a biblioteca] o espaço dos substitutos dos desejos” (Barthes, 1988, p. 47). Então, o desejo da filha é realizado em ler os livros do pai para a amiga. A leitura da personagem do romance é um exemplo de cena de leitura recorrente no século XIX, em que a maioria da população era analfabeta, e o leitor lia os romances no jornal, que saíam semanalmente em forma de folhetim, sendo o objetivo desse ato o

entretenimento, prazer e deleite. Os brasileiros citados são poetas do século XX, que possuem outra composição estética e temática diversa da dos portugueses: Camões, Cesário Verde e Pessoa. Além disso, percebemos leituras de épocas e composição estética diferentes que, no entanto, tratam da fluência e facilidade de ler os atuais, após os clássicos.

A literatura brasileira fora influenciada pela portuguesa, no entanto aquela se tornou reconhecida pelas suas próprias características e, a partir do início do século XX, consolidou-se como uma literatura nacional, com suas próprias características. Segundo Raquel Guimarães, “o gesto do leitor apresentado no texto literário é um modo de o escritor, por meio de seus personagens ou narradores, encenar sua própria condição de leitor” (Guimarães, 2012, p. 56). Então, Helder Macedo mimetiza sua condição de leitor. É sabido que o sujeito que escreve é leitor assíduo de muitas obras de diferentes autores, além disso, o escritor não consegue se desvincular e se esquecer de suas leituras, ou seja, em sua escrita, ele acaba retratando o que leu.

A seguir, no romance, nessa mesma perspectiva que foi abordada anteriormente, tem-se o narrador de primeira pessoa que retrata a obra literária numa sala de aula, ou seja, o professor de literatura:

Aqui há tempos, quando eu estava a passar com os sacos do supermercado, ouvi uma voz chamar-me, com o título acadêmico de *professor* e tudo. Era um padre de batina à porta da igreja. A identificar-se como ex-aluno. A perguntar se não me lembrava. Era Irlandês. Por aí não cheguei lá, tive vários alunos irlandeses. O do curso sobre Eça de Queirós. Também não, dei muitos cursos sobre Eça. Tomou coragem e foi mais específico: o do manto da Virgem Maria. Então lembrei-me: era o da cena do Padre Amaro a colocar sobre Amélia o manto da Virgem como incentivo sexual. O aluno a tropeçar porta fora, a esperar-me à saída ainda afogueado de horror no fim da aula. A balbuciar “antes fizesse isso a minha mãe, antes fosse a minha mãe.” E agora, muitos anos depois, a acrescentar à frente da igreja: “Não sei se me entende, professor, nós envelhecemos, as mães morrem, a Virgem permanece sempre igual.” De modo que lhe perguntei à despedida se ainda falava português... (Macedo, 2013, p. 145).

O texto figura o professor e alunos lendo uma obra literária. Essa encenação da leitura mostra o que o texto ficcional pode causar no leitor. No caso, o aluno do fragmento sentiu repulsa, indignação e aversão aos fatos **dO crime do Padre Amaro**, devido a sua formação religiosa, valores e ideologias, porque o trecho rasura a figura da santa: seu véu é usado como objeto de erotismo e sedução. Sabemos, pois, que, para os cristãos, a Virgem é uma mulher virtuosa, mãe de um dos homens que viveu e é tido

como um dos mais sábios do Cristianismo. A leitura de obra da literatura, a partir do trecho, pode ser vista como uma produção trazida para a sua escrita. Ou, nas palavras de Roland Barthes: “a leitura é verdadeiramente uma produção: não mais de imagens interiores, de projeções, de fantasias, mas literalmente, de trabalho; o produto (consumido) é devolvido em produção, em promessa, em desejo de produção, e a cadeia dos desejos começa a desenrolar-se, cada leitura valendo pela escritura que ela gera, até o infinito” (Barthes, 1988, p. 50, grifos do autor). Ressalte-se, aqui, o fato de que quem lê é um sujeito social, que coloca no momento da leitura suas angústias, valores, ideologias e simpatias, uma vez que não se desvincula de suas vivências ao ler. Assim, as cenas de leitura que aparecem retratadas no fragmento explicitam o leitor em um contexto. Para Ricardo Piglia, esse é “o leitor tende a ser anônimo e invisível. De repente o nome associado à leitura remete à citação, à tradução, à cópia, às diferentes maneiras de escrever uma leitura, de tornar visível que se leu” (Piglia, 2006, p. 24). Então, no caso, o texto literário, a leitura foi vivenciada pelo narrador que transpõe para a sua escrita essas impressões de outrora, que são a figuração desse lido.

A leitura representada nesse livro – retirada de diversos contextos e autores diferentes – pode ser considerada como um processo de assimilação e representação da escrita, em que o leitor e o ato de leitura se encontram figurados em seu romance. Esse duplo jogo com o autor-ficcional e a leitura, até mesmo, misturam-se como um único processo, podendo-se comprovar esse fato com o trecho a seguir: “No que respeita à minha equivalente preguiça autoral, tudo o que eu sei é que só sou escritor enquanto estou a escrever, e que portanto a partir daí não tenho nada a ver com a vida dos outros. A esse respeito eu e Deus entendemo-nos perfeitamente. Leiam a Bíblia” (Macedo, 2013, p. 76). Assim, é nesse entrecruzamento de discursos que a narrativa se desenvolve e vai se consolidando. O fragmento mostra a representação desse narrador personagem, que é o autor ficcional do livro, e suas concepções sobre o ato de escrever. Para Raquel Guimarães, “A concepção sacralizadora da letra impressa encena um ponto de vista sobre a escrita, próprio do senso comum, que legitima e reverencia a atividade dos que escrevem” (Guimarães, 2012, p. 46). Logo, há referência ao leitor empírico, o qual alerta que, se se deseja que as personagens do romance sejam reais, deve-se ler a bíblia, porque esse escritor trata de seres de papel, fictícios.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou mostrar o modo como o narrador representa a escrita literária em **Tão longo amor tão curta a vida** e como a leitura está encenada e discutida na construção do romance. Esses dois temas fazem parte de uma densidade de estórias inacabadas que, através de mistérios, instiga o leitor a procurar um caminho de leitura. Juntamente com o duplo do narrador, que é também uma personagem-autor, o leitor segue as trilhas desse narrador, guiados pelos jogos de linguagem sem arremates, com ideias e sentidos duplos, que ficam soltos e constituem sentido através de nossa leitura do romance. O processo intertextual de Helder Macedo constitui a estética de sua escrita literária neste romance. Trazer a leitura para a escrita e configurá-la como processo estético de seu livro atualiza, rasura, homenageia, mas acima de tudo relê a tradição da literatura de Língua Portuguesa.

Ao se analisar essas cenas de leitura, percebe-se que Helder Macedo figura textos de literatura portuguesa de outras épocas. Isso pode ser uma forma de reconhecimento enquanto escritor português de seu país – que, em outra época, busca tornar-se um escritor lido e aceito ao nível de seu romance. A escrita, então, é uma atividade que se constitui e sobrevive ao tempo e às épocas, como, a propósito, o narrador afirma: “como se a vida não fosse curta” (Macedo, 2013, p. 77). Assim, o texto provoca no leitor a reflexão sobre a morte e a finitude de todas as coisas, inclusive das obras literárias.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. O discurso no romance. In: **Questões de Literatura e de estética: a teoria do romance**. Trad. Aurora Bernardini et al. São Paulo: Hucitec, 1993, p. 71-163.
- BARTHES, Roland. **O rumor da Língua**. Tradução: Mário Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- CALVINO, Ítalo. Por que ler os clássicos. In: CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. p. 09-16.
- COMPAGNON, Antoine. O Leitor. In: COMPAGNON, Antoine **O Demônio da Teoria: Literatura e senso comum**. Tradução: Cleonice Paes Barreto Mourão, Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

- GUIMARÃES, Raquel. **Rastros da leitura, trilhas da escrita**. Tese de doutorado. Belo Horizonte: UFMG, 2012.
- ISER, Wolfgang. Atos de fingir ou o que é fictício no texto ficcional. In: COSTA LIMA, Luiz. (Org.) **Teoria da Literatura em suas fontes**, v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p. 955-987.
- MACEDO, Helder. **Tão longo amor tão curta a vida**. Rio de Janeiro: Rocco, 2013.
- MONEGAL, Emir R. O Leitor como escritor. In: MONEGAL, Emir R. **Uma Poética da Leitura**. Trad.: Irlemar Chiampi. São Paulo: Editora Perspectiva, 1980.
- PIGLIA, Ricardo. O que é um leitor? In: PIGLIA, Ricardo. **O último Leitor**. São Paulo: Cia das Letras, 2006.
- PROUST, Marcel. **Sobre a leitura**. 2. ed. Trad.: Carlos Vogt. Campinas, SP: Pontes, 1991.
- WALTY, Ivete & PAULINO, Graça. Leitura Literária: enunciação e encenação. In: MARI, Hugo et al. (orgs.) **Ensaio sobre leitura**. Belo Horizonte: Editora da PUC Minas, 2005, p.138-154.

CAPÍTULO XXV

RELATO SOBRE O ENSINO DE LEITURA DE CAMPANHAS PUBLICITÁRIAS DE VACINAÇÃO EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA ESCOLA PÚBLICA

REPORT ON TEACHING READING VACCINATION ADVERTISING CAMPAIGNS IN PORTUGUESE LANGUAGE CLASSES IN A PUBLIC SCHOOL

DOI: 10.51859/ampla.ele4216-25

Mirna Bispo Viana Soares¹

¹ Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Piauí –UESPI. Professora na Seduc-Ma, Semec-Teresina, Parfor/Ufpi 2023.1 na disciplina Linguística Aplicada.

RESUMO

O presente trabalho consiste em um relato de experiência sobre a implementação de um projeto de extensão da disciplina de “Linguística Aplicada ao ensino de língua portuguesa” do curso de Letras-Português do PARFOR/UFPI 2023.1, e discute o ensino-aprendizagem de leitura de Campanhas publicitárias de vacinação no 8º ano do ensino fundamental da Unidade Escolar Francisco Luiz de Sousa, localizada na zona rural de Castelo do Piauí. Teve como objetivo contribuir para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de leitura do gênero textual/discursivo “Campanhas publicitárias de vacinação”, expostas no Instagram da Prefeitura de Castelo do Piauí, em aulas de língua portuguesa na referida escola. A base teórica consiste no ensino-aprendizagem de gêneros textuais/discursivos e a formação do profissional da linguagem discutido por Meurer 2000; os gêneros textuais/discursivos no ensino de linguagem proposto por Lima; Soares, 2020; entre outros. A metodologia adotada é de atuação em campo, por meio de ações didáticas em sala de aula, tais como: leitura, resolução de atividades de interpretação do texto multissemiótico das Campanhas de vacinação e avaliação das habilidades de leitura dos alunos em relação à construção de sentido de palavras e imagens presentes nas campanhas. Assim, constata-se que os professores cursistas do curso de Letras do Parfor/Ufpi desenvolveram, com seus educandos em aulas de língua portuguesa, habilidades necessárias para leituras críticas da escrita e das imagens das Campanhas de vacinação, de maneira relativamente autônoma, com compromisso ético e responsabilidade social.

Palavras-chave: Leitura. Campanhas publicitárias de vacinação. Aulas de língua portuguesa. Parfor/UFPI.

ABSTRACT

The present work consists of an experience report on the implementation of an extension project for the subject “Linguistics Applied to the teaching of the Portuguese language” of the Literature-Portuguese course at PARFOR/UFPI 2023.1, and discusses the teaching-learning of reading Campaigns vaccination advertisements in the 8th year of elementary school at the Francisco Luiz de Sousa School Unit, located in the rural area of Castelo do Piauí. It aimed to contribute to the development of the teaching and learning process of reading the textual/discursive genre “Vaccination advertising campaigns”, displayed on the Instagram of Castelo do Piauí City Hall, in Portuguese language classes at that school. The theoretical basis consists of the teaching-learning of textual/discursive genres and the training of language professionals discussed by Meurer 2000; the textual/discursive genres in language teaching proposed by Lima; Soares, 2020; between others. The methodology adopted is that of action in the field, through didactic actions in the classroom, such as: reading, solving interpretation activities of the multisemiotic text of vaccination campaigns and evaluating students' reading skills in relation to the construction of meaning of words and images present in the campaigns. Thus, it appears that the teachers taking the Literature course at Parfor/Ufpi developed, with their students in Portuguese language classes, skills necessary for critical readings of the writing and images of the vaccination campaigns, in a relatively autonomous way, with commitment ethics and social responsibility.

Keywords: Reading. Vaccination advertising campaigns. Portuguese language classes. Parfor/UFPI.



1. INTRODUÇÃO

Trata-se de um relato de experiência sobre a implementação de um projeto de extensão da disciplina “Linguística Aplicada (LA) ao ensino de língua portuguesa” no curso de Letras Português do Parfor/UFPI na cidade de Castelo do Piauí.

Não tivemos necessidade de solicitar ao Comitê de ética da UFPI a realização do projeto de extensão, o qual foi elaborado no mês de julho de 2023 e implementado nos meses de agosto a outubro de 2023, como componente obrigatório da disciplina “Linguística aplicada ao ensino de língua portuguesa” e como avaliação qualitativa e quantitativa dos professores cursistas no XV Simpafor/UFPI (Seminário Interdisciplinar do Parfor/UFPI).

Esses professores que implementaram o projeto de extensão, são profissionais da educação básica no município de Castelo do Piauí, eles cursam a primeira licenciatura em Letras Português no Parfor/UFPI nessa cidade, local onde efetivaram o projeto por meio de um processo de intervenção consistente, compartilhando com os seus educandos os conhecimentos no âmbito da leitura crítica, ética e produtiva do gênero textual/discursivo “Campanhas Publicitárias de Vacinação” em aulas de língua portuguesa, no sentido de pôr em prática os conhecimentos adquiridos na referida disciplina.

Ressaltamos como relevante contribuição para a elaboração do projeto, a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018) que propõe para o ensino e aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa, inovações pedagógicas, em que os professores de língua materna devam trabalhar a leitura de gêneros textuais/discursivos em aulas de língua materna na escola.

Nesse sentido, o projeto de extensão da disciplina “Linguística Aplicada ao ensino de língua portuguesa” do curso de Letras-Português do Parfor/2023.1, corrobora o que dispõe a BNCC/2018, ao propor a prática de ensino e aprendizagem de diferentes gêneros textuais/discursivos, o que inclui a leitura de Campanhas Publicitárias de vacinação, (expostas no Instagram da prefeitura de Castelo do Piauí), no 8º ano do ensino fundamental da Unidade Escolar Francisco Luiz de Sousa, localizada na zona rural de Castelo do Piauí.

A realização do projeto de extensão aconteceu nos meses de agosto a outubro de 2023, tendo em vista um processo de intervenção no qual os professores cursistas da referida disciplina, atuantes em salas de aula da educação básica, compartilharam com os seus educandos os conhecimentos adquiridos nas aulas de LA.

A relevância do trabalho desenvolvido implica a necessidade de os professores cursistas desenvolverem conhecimentos interdisciplinares no âmbito escolar, os quais envolvem os direitos humanos, a educação e a saúde, uma vez que ensinar a leitura de Campanhas Publicitárias de vacinação nas escolas possibilita ações que resvalam na aquisição de direitos básicos dos estudantes à dignidade humana e a um convívio social saudável.

Sendo assim, é de conhecimento geral que as Campanhas Publicitárias de vacinação têm como alvo todos os sujeitos sociais, e é na escola que esses sujeitos adquirem os conhecimentos formais para atuarem como cidadãos críticos no meio social onde convivem.

Portanto, o processo de ensino-aprendizagem de leitura de Campanhas Publicitárias de vacinação em aulas de língua portuguesa na cidade de Castelo do Piauí é importante do ponto de vista educativo, de comprometimento com a saúde pública, através de uma atuação ética e participativa dos professores formandos e seus educandos, a fim de que haja a promoção do bem estar social e da dignidade de todos os envolvidos no processo educativo.

Além disso, as ações realizadas pela implantação do projeto de extensão na escola, interferiram positivamente nas aulas de língua portuguesa, no sentido de proporcionar a ampliação de conhecimentos dos alunos em relação a importância da vacinação para suas vidas e a vida das futuras gerações de moradores da cidade de Castelo do Piauí.

Desse modo, podemos destacar a contribuição dos professores cursistas no ensino e aprendizagem de leitura do gênero Campanhas Publicitárias de vacinação (expostas no Instagram da prefeitura de Castelo do Piauí); o Compartilhamento dos conhecimentos adquiridos na disciplina “Linguística Aplicada ao ensino de língua portuguesa” em práticas de ensino e aprendizagem de língua portuguesa; a realização das leituras de Campanhas Publicitárias de vacinação (expostas no Instagram da prefeitura de Castelo do Piauí), em atividades nas aulas de língua portuguesa com os

alunos; e a apresentação dos resultados do projeto pelos professores cursistas no XV Simpafor/UFPI.

Ademais, sintetizamos nesse relato de experiência, algumas referências bibliográficas que foram trabalhadas por esta professora formadora durante as aulas da disciplina LA no Parfor/UFPI 2023.1, segundo as quais os professores cursistas tomaram como base para realização do projeto na escola.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1. CONCEPÇÕES DE LINGUÍSTICA APLICADA (LA)

A questão que debatemos em sala de aula na disciplina “Linguística Aplicada ao ensino de língua portuguesa” foi essa: “a Linguística Aplicada é (meramente) uma aplicação da ciência Linguística?” Para Sousa e Andrade (2016), com base em uma revisão teórica, vários pesquisadores (Celani, 2008; Fonseca, 2002, entre outros) recorrem ao caráter multidisciplinar, inter e transdisciplinar que é notoriamente inerente a LA.

A primeira perspectiva de que a LA é apenas um membro da Linguística que teria por intuito a aplicação de suas teorias, ainda existe, embora não tenha mais tanta força, visto que segundo Davies (2007) apud Sousa e Andrade (2016) há três possibilidades de sentido para esta “aplicação” da LA: a primeira simplesmente voltada à aplicação da Linguística (como uma ciência idealizadora da linguagem, sendo este um aspecto ultrapassado).

A segunda com caráter multidisciplinar, e a terceira com aspectos inter e transdisciplinar, em que há um papel importante para a Linguística Aplicada, com temas que envolvem a Sociologia, a Antropologia, a Psicologia e a Educação. Nesse sentido, como definir a LA, considerando a abrangência de temas estudados e de disciplinas que dialogam com ela? A resposta: é possível definir LA de várias maneiras; por isso, concordamos com Sousa e Andrade (2016, p. 5-7) sobre a revisão das seguintes concepções:

Cook (2008, p.5) define LA como “disciplina acadêmica preocupada com a relação do conhecimento sobre linguagem para tomada de decisões no mundo real.”

Soares (2008, p.9) a define como “Disciplina enxergada com um grande espectro de pesquisas orientadas para o uso da língua e que se beneficia da multidisciplinaridade, dialogando com diversas áreas do conhecimento humano.”

Rojo (2007) diz que o foco encontra-se na sociedade em geral nos problemas que a envolvem cotidianamente, por conta do debate acerca do caráter inter- ou transdisciplinar das investigações, que antes eram apenas disciplinares e multidisciplinares.

Menezes, Silva & Gomes (2009) também citados por Sousa e Andrade (2016), comentam que a LA não nasceu da aplicação da Linguística, mas da expectativa analítica de observações do uso da linguagem no mundo real e não à língua idealizada.

Widdowson (Apud Moita Lopes, 2009), declara que a LA surgiu como mediadora entre teoria e o ensino de línguas, de forma que não são descartadas as teorias linguísticas, mas reconhece que outros tipos de conhecimentos contribuem para o processo de ensino.

Almeida Filho (s/d, p. 1 apud Moita Lopes, 2009), diz que a LA é científica, pois tem definido seu objeto de pesquisa, nomenclaturas e procedimentos explícitos de pesquisa, e apesar da relação com outras ciências, contribui com conceitos e modelos; o critério final será da própria LA. Ela está profundamente ligada à pesquisa científica, até mesmo para evoluir no campo teórico, pois à medida que formulam modelos, o linguista aplicado aumenta e articula sua compreensão dos diversos usos da linguagem.

Com base nessas definições, podemos dizer que o objeto principal da LA é a linguagem em uso nas práticas sociais, cujo objetivo não é solucionar problemas, mas propor explicações para os fenômenos, ou seja, ela não procura soluções para os problemas. No entanto, a solução pode acontecer em decorrência do processo dos estudos e pesquisas, como explicam Bastos & Mattos (1993) e confirmada por Moita Lopes (2008) todos citados por Sousa e Andrade (2016).

O uso da linguagem é o ponto de partida para entender a LA, que anteriormente se preocupava somente com o ensino/aprendizagem de língua estrangeira e tradução; todavia, atualmente, tem levantado questões de prática social tanto no contexto de sala de aula como em outras instituições sociais – educacional, de saúde, policial, empresarial, etc.

Dessa forma, entendemos a importância dos aspectos da multidisciplinaridade, da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade com áreas que abordem o social: Psicologia, Filosofia, Antropologia, Pedagogia, e outras, para o estabelecimento de conceitos e modelos na LA. Evidenciamos, pois, que a LA não é a mera aplicação de teorias linguísticas, mas é uma ciência autônoma com identidade própria, que pode ou não utilizar as teorias da Linguística, em uma perspectiva também indisciplinar (Rampton, 2008).

Por isso, nesse trabalho destacamos a necessidade do uso da linguagem em práticas sociais de leitura e escrita para a Linguística Aplicada e seu potencial de ação, estudo e pesquisa por meio dos gêneros textuais/discursivos.

2.2. LETRAMENTOS, GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

As práticas de letramentos convergem para aquilo que os autores afirmam: Kleiman (1995, 2008) “Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita”; Street (1984) “letramento social”, um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita, voltadas ao contexto social; Magda Soares (2009), o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, nos diferentes suportes, para diversos objetivos, em interação com distintos interlocutores, para diversificadas funções; Barton (1994), a leitura e a escrita em seus contextos sociais; inclusive para as práticas contemporâneas discutidas por Rojo (2012): Letramentos Múltiplos, Novos e Multiletramentos, em práticas de Leitura e Produção de textos multissemióticos em ambientes digitais.

Nesse sentido, também podemos falar nas práticas letradas no ensino de língua portuguesa, conforme explica Baptista (2013), em que são situações específicas e observáveis, nos quais o texto é um elemento fundamental de interação, postos em atividades particulares (eventos de letramentos) em que a leitura e a escrita cumprem um papel fundamental.

Então, podemos dizer que as práticas sociais de letramento ou práticas letradas são os comportamentos assumidos e desempenhados pelos sujeitos em dado evento de

letramento, e pode ser espontâneo, ou direcionado. Na sala de aula, a leitura e a produção em geral são direcionados, organizados, planejados e orientados para determinados fins pedagógicos.

Nesse ponto, vislumbramos a relevância dos textos e gêneros expostos nas tecnologias digitais para o processo de leitura e produção de textos na escola, em que há modificações sobre a informação das comunicações por meio de noções como: hipertextualidade, intertextualidade e transtextualidade. Atualmente, lemos e relemos sistemas de linguagens que ultrapassam a linguagem verbal, pois o uso de novas tecnologias amplia as noções de competência comunicativa para além das capacidades linguísticas, semiológicas e tecnológicas, pois temos de mencionar a capacidade de comunicação midiática e a hipermidiática de interpretar e empregar a diversidade das linguagens em contextos digitais em Novos e Multiletramentos.

Por conseguinte, entendemos que um dos objetivos da escola é o de permitir aos alunos a participação efetiva nas diversas práticas letradas, e que esse letramento não pode estar centrado apenas na leitura e escrita de gêneros tradicionalmente escolares, mas também aqueles que fazem parte do contexto sociocultural dos sujeitos aprendizes, incluindo os gêneros textuais/discursivos presentes em ambientes digitais, como é o caso das Campanhas publicitárias de vacinação expostas no Instagram.

Assim sendo, concordamos com o que diz Baptista (2013), ao tratarmos de atividades de escrita e leitura em formação de professores, torna-se essencial problematizar as diferentes visões difundidas nos textos orais, escritos, visuais, áudio, e a maneira pela qual os estudantes irão realizar as leituras e produções, o que pressupõe entender a língua como produtora da realidade, e por meio dela, compreendermos os valores e ideias que são criados e estabelecidos em dado contexto social.

Desse modo, acrescentamos ainda a importância dos processos de construção de sentidos por meio da leitura e da escrita, pois segundo Koch, o ato de ler consiste no processo pelo qual os sujeitos leitores acionam seus conhecimentos linguísticos e de mundo em práticas sociais diversas, e partir daí, constroem sentidos nos textos.

Assim, o processo de leitura pode ser organizado como ato de interação entre quem produz o texto, o texto, e quem lê o texto. Consequentemente, há a necessidade de estratégias para se trabalhar em sala de aula, tais como: reconhecimento de quem produziu o texto: o autor do texto; suporte onde está veiculado o texto (outdoor,

televisão, revista, internet); título do texto que pode orientar a construir o sentido do texto como um todo; forma como as informações estão organizadas e distribuídas no texto: localização de informações explícitas e implícitas, qual a finalidade do texto, dentre outras pistas textuais que nos direcionam a desvendar os sentidos dos textos.

No âmbito da formação de professores, pensamos ser necessário construir com os futuros profissionais da educação básica um percurso que leve ao desenvolvimento e ampliação do nível de letramento dos alunos na escola, por meio da construção de conhecimentos que perpassam a noção de autonomia, ética e responsabilidade social.

Além do mais, torna-se essencial o conhecimento de gêneros textuais/discursivos, discutidos na formação de professores por Meurer (2000), uma vez que esses gêneros são tipos específicos, cuja abstração pode ser de qualquer natureza (Swales, 1990, apud Meurer, 2000) literários ou não, tanto na forma oral, quanto escrita, e outras, sendo caracterizados por funções específicas. Eles também são reconhecíveis pelas características organizacionais que exibem e pelos contextos onde são utilizados. A título de exemplo citamos: anúncios e Campanhas Publicitárias, Convite, Bulas, Artigos científicos, etc.

Dentro do contexto atual da Linguística Aplicada, as pesquisas sobre gêneros textuais/discursivos vêm recebendo atenção para responder questões atinentes aos usos da linguagem e o exercício da cidadania, ou seja, o exercício de compreender a realidade por meio dos gêneros textuais/discursivos, e sobre ela agir, participando de relações sociais e políticas mais amplas e diversificadas.

Portanto, para a implementação do projeto de extensão da disciplina “Linguística Aplicada ao ensino de língua portuguesa”, organizamos uma sequência didática com atividades que envolvessem as seguintes habilidades.

2.3. ATIVIDADE 8º ANO

Antes de aplicar uma atividade de leitura e escrita em sala de aula, deve-se ver qual habilidade quer que o(a) aluno(a) atinja com o conhecimento que você está ensinando.

- Habilidade 1 - Identificar o gênero textual lido
- Habilidade 2 - Identificar a finalidade do gênero textual lido
- Habilidade 3 - Identificar o tema do gênero textual lido

- Habilidade 4 - Caracterizar personagens com bases nas descrições apresentadas no gênero textual lido
- Habilidade 5 - Inferir o sentido de palavras, expressões ou imagens com base no gênero textual lido
- Habilidade 6 - Interpretar textos semiótico.

3. RELATANDO A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE EXTENSÃO DE ENSINO DE LEITURA DE CAMPANHAS PUBLICITÁRIAS DE VACINAÇÃO EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

O projeto de extensão, intitulado “Leitura de Campanhas publicitárias de vacinação em uma escola pública de Castelo do Piauí”, foi criado por esta professora formadora e contribuiu para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem do gênero textual/discursivo “Campanhas Publicitárias de vacinação, expostas no Instagram da prefeitura de Castelo do Piauí (Figura 1) no 8º ano do ensino fundamental na Unidade Escolar Francisco Luiz de Sousa, localizada na zona rural de Castelo do Piauí.

Figura 1 – Campanhas de Vacinação



Fonte: Instagram da Prefeitura de Castelo do Piauí

Por meio de ações didáticas, os professores cursistas F, D e M do curso de Letras Português do Parfor/2023.1 da UFPI trabalharam o projeto de extensão “Leitura de Campanhas publicitárias de vacinação”, conforme vemos na Figura 2.

Figura 2 – Professores F e D em prática de ensino- aprendizagem de leitura de Campanhas publicitárias de vacinação



Fonte: Imagem exposta no XV Simpafor/UFPI

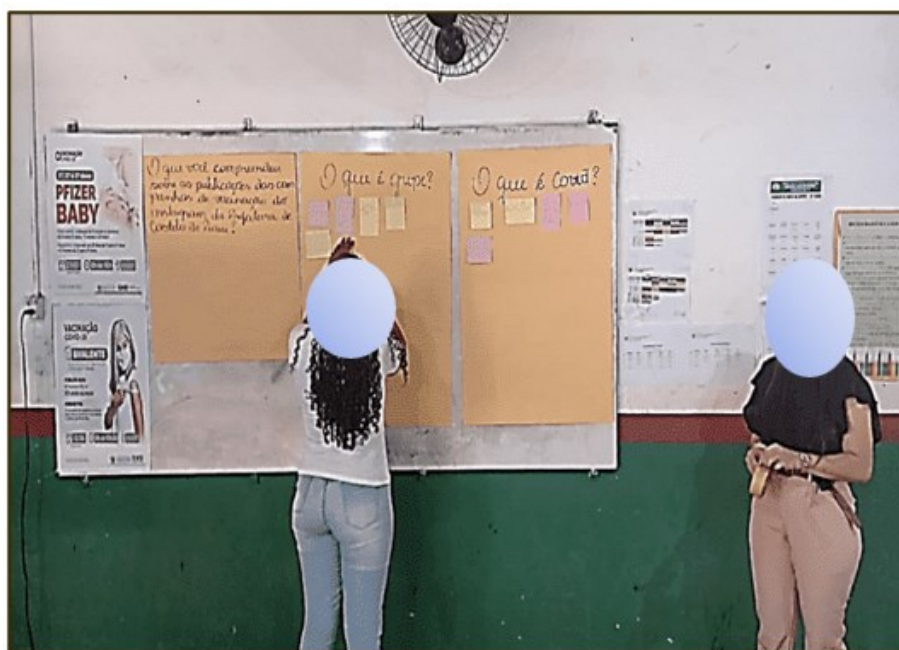
Em reunião pelo Google meet com o grupo de professores cursistas, explicamos a necessidade de abordar as habilidades mencionadas anteriormente nas atividades com os seus estudantes, de modo que esses professores pudessem detalhar como realizaram as atividades de leitura dessas campanhas nas aulas de língua portuguesa durante a apresentação de seminário no XV Simpafor UFPI.

Na exposição do projeto de extensão no XV Simpafor UFPI em outubro de 2023, os professores cursistas informaram a realização das habilidades sugeridas pela professora formadora para as leituras, desenvolveram aulas expositivas dialogadas e atividades didáticas em sala de aula, e compartilharam os conhecimentos adquiridos na disciplina “Linguística Aplicada ao ensino de língua portuguesa”, no que diz respeito ao ensino- aprendizagem de leitura do gênero textual/discursivo Campanhas Publicitárias de vacinação, em aulas de língua portuguesa na escola de Castelo do Piauí.

Os professores cursistas, ao utilizarem práticas de leitura de Campanhas Publicitárias de vacinação (expostas no Instagram da prefeitura de Castelo do Piauí) em

aulas de língua portuguesa na escola, informaram ainda no XV Simpafor/UFPI, a compreensão crítica e participativa dos seus educandos, de modo que houve mobilização para se tornarem cidadãos críticos e atuantes socialmente, como podemos ver na figura 3.

Figura 3 – Aluna em processo de compreensão de leitura da Campanha de Vacinação com orientação da Professora M

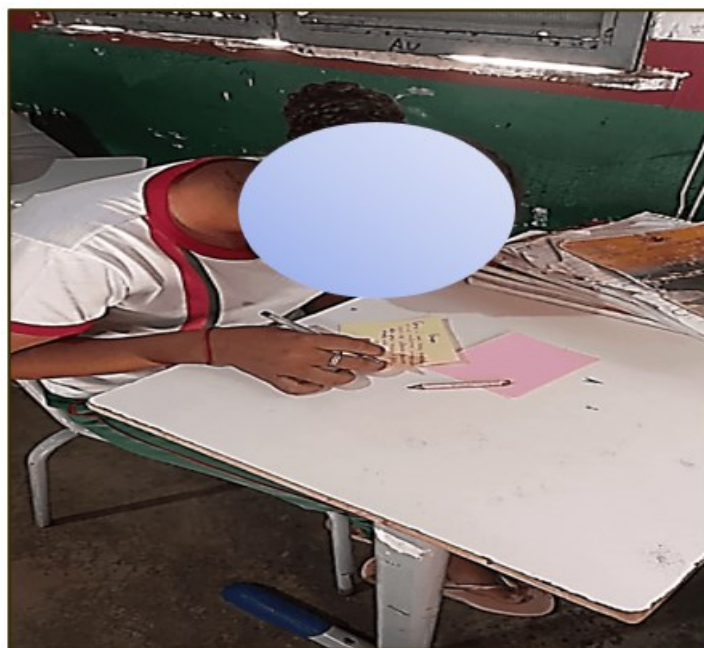


Fonte: Imagem exposta no XV Simpafor/UFPI

O ensino e aprendizagem de leitura das mencionadas Campanhas de vacinação na Unidade Escolar Francisco Luiz de Sousa possibilitou também um compromisso ético entre os professores cursistas e educandos, pois desenvolveram a leitura crítica dos estudantes, expuseram conceitos sobre a Covid 19, trabalharam a noção de construção de sentidos das campanhas, inclusive por meio da escrita em pequenos papéis sobre aquilo que os alunos entenderam das Campanhas de vacinação expostas no Instagram da prefeitura de Castelo do Piauí.

Consoante a fala dos professores cursistas no XV Simpafor/UFPI, os estudantes nessa atividade de leitura identificaram a finalidade do gênero, o tema, os autores e personagens das campanhas, os sentidos expressos nos planos verbo-imagéticos das Campanhas de vacinação e a compreensão linguística dos textos.

Figura 4 – Aluna em processo de leitura de Campanhas de vacinação.



Fonte: Imagem exposta no XV Simpafor UFPI

A prática pedagógica de leitura das Campanhas de vacinação em aulas de língua portuguesa requer compromisso, engajamento e dedicação dos professores e estudantes; de sorte que, juntos colaboraram para a construção de uma sociedade castelense comprometida com os valores sociais, a dignidade humana e o respeito mútuo entre os sujeitos, de modo que podemos destacar a importância da leitura de Campanhas de vacinação para a compreensão e relevância do próprio ato de vacinação, tendo em vista uma vida saudável para a comunidade local e para a sociedade piauiense e brasileira como um todo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de extensão apresentado no XV Simpafor/UFPI possibilitou um compromisso ético entre professores cursistas e educandos, o desenvolvimento de relativa autonomia por parte dos alunos nas leituras críticas das Campanhas de vacinação, uma vez que no primeiro momento, os cursistas informaram que tiveram de ensinar a definição das campanhas publicitárias, sua importância e finalidade para a sociedade.

O desenvolvimento das habilidades propostas para a leitura de Campanhas de vacinação do Instagram de Castelo do Piauí ocorreu, segundo os cursistas de modo ético

e criativo, colocando os alunos como sujeitos ativos e autônomos para a construção de sentidos dos textos dessas campanhas.

Ainda segundo as informações apresentadas pelos professores cursistas no XV Simpafor/UFPI, eles não tiveram dificuldade para propor as atividades de leitura, pois os alunos acharam importante o tema “vacinação” discutido na aula, e passaram a compreender doenças como a Covid-19 e a Gripe.

Então, o relato aqui exposto demonstra a importância de se trabalhar com os gêneros textuais/discursivos em formações de professores, pois esses profissionais devem utilizar em suas práticas pedagógicas os conhecimentos proporcionados pela Linguística Aplicada em aulas de língua portuguesa, reverberando a necessidade de ensino-aprendizagem de leitura como prática social.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Maria Teresa Tedesco Vilardo. Revendo o processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita no ensino fundamental. IN _____. SIMÕES, Darcilia Marindir Pinto; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de (orgs.). **Metodologias em/de Linguística Aplicada para o ensino e aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 121-151.
- BAPTISTA, Lívia Márcia Tibas Rádis; NUNES, Tiago Alves. Sujeitos em (trans) formação e (trans) formação de sujeitos: (re) pensando algumas questões sobre o ensino, aprendizagem e letramentos. IN _____. GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela (org.). **Ensino-aprendizagem na perspectiva da Linguística aplicada**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 255-265.
- BARTON, D. **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. Cambridge/USA: Blackwell, 1994.
- KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 11.ed. Campinas: Pontes, 2008.
- KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997, 124 p.
- LIMA, Álisson Hudson Veras; SOARES, Maria Elias. Os gêneros discursivos no ensino de língua portuguesa: IN _____. LIMA, Álisson Hudson Veras; PITA, Julianne Rodrigues; SOARES, Maria Elias (Orgs.). **Linguística aplicada: os conceitos que todos precisam conhecer** - volume 1. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. P. 99-119.
- MEURER, José Luís. Conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. IN _____. FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (org.). **Aspectos da linguística aplicada**. Florianópolis: Insular, 2000, págs. 149-166;

- RAPTON, Ben. A linguística aplicada na modernidade recente. IN: LOPES, Luiz Paulo da Moita (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 2. ed. - São Paulo: Parábola, 2008, p. 119;
- ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998/2009.
- SOUSA, Adriano de Alcântara Oliveira.; ANDRADE, Júlia Maria Muniz. Linguística Aplicada: um percurso histórico. **Revista Ininga**. Teresina, PI, v. 3, n. 1, p. 03-12. jan./jun. 2016.

CAPÍTULO XXVI

ENSINO E AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO ENERGÉTICA NO ENSINO SUPERIOR: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

TEACHING AND EVALUATION OF ENERGY LITERACY IN HIGHER EDUCATION: A BIBLIOGRAPHICAL REVIEW

DOI: 10.51859/amplla.ele4216-26

Fabiano Cerri ¹
Janine Carvalho Padilha ²
Kátya Regina de Freitas Zara ³

¹ Doutorando no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Energia e Sustentabilidade - UNILA

² Professora e Doutora no Programa de Pós-Graduação em Energia e Sustentabilidade - UNILA

³ Professora e Doutora no Programa de Pós Graduação em Energia e Sustentabilidade - UNILA

RESUMO

A alfabetização energética (AE) é essencial na educação superior, especialmente diante das mudanças climáticas e da transição para fontes de energia sustentáveis. Este estudo analisa as práticas de ensino e os métodos de avaliação que promovem a AE no ensino superior. A AE envolve conhecimentos, atitudes e comportamentos relacionados ao uso e gestão da energia, capacitando indivíduos a tomar decisões conscientes sobre questões energéticas. A educação energética no ensino superior deve integrar estratégias pedagógicas educacionais, para melhorar a compreensão e a prática dos estudantes. Os métodos de avaliação são fundamentais para medir os níveis de AE e da eficácia das intervenções educativas. Os estudos mostram que, embora os níveis de conhecimento energético dos estudantes sejam baixos, suas atitudes e comportamentos em relação à energia são mais positivos. No entanto, há uma necessidade de abordagens interdisciplinares que considerem fatores psicológicos, sociais e geográficos para aumentar a eficácia da educação energética. A promoção da AE é fundamental para formar profissionais preparados para enfrentar os desafios das mudanças climáticas e contribuir para a sustentabilidade.

Palavras-chave: Alfabetização energética. Ensino Superior. Práticas de ensino. Métodos de avaliação. Educação energética

ABSTRACT

Energy literacy (EL) is essential in higher education, especially in the face of climate change and the transition to sustainable energy sources. This study examines teaching practices and assessment methods that promote EL in higher education. EL involves knowledge, attitudes and behaviors related to the use and management of energy, enabling individuals to make informed decisions about energy issues. Energy education in higher education must integrate educational pedagogical strategies to improve students' understanding and practice. Assessment methods are fundamental for measuring levels of EL and the effectiveness of educational interventions. Studies show that although students' energy knowledge levels are low, their attitudes and behaviors towards energy are more positive. However, there is a need for interdisciplinary approaches that consider psychological, social and geographic factors to increase the effectiveness of energy education. Promoting EL is essential to train professionals prepared to face the challenges of climate change and contribute to sustainability.

Keywords: Energy literacy. Higher education. Teaching practices. Assessment methods. Energy education.

1. INTRODUÇÃO

A alfabetização energética (AE) desempenha um papel fundamental na educação atual, especialmente no contexto das mudanças climáticas, do aquecimento global e da transição para fontes de energia sustentáveis. No ensino superior, a formação de profissionais com conhecimentos sólidos em energia é fundamental para o desenvolvimento de soluções inovadoras e sustentáveis.

Diante deste cenário, torna-se indispensável investigar como as práticas de ensino e os métodos de avaliação no ensino superior contribuem para a promoção da AE. A identificação de estratégias pedagógicas eficazes e de sistemas de avaliação que realmente mensurem a compreensão e a aplicação dos conceitos energéticos é necessária para formar profissionais preparados para enfrentar os desafios das mudanças climáticas e da transição para fontes de energia sustentáveis. Portanto, este estudo busca analisar criticamente as abordagens atuais, explorando a literatura existente para identificar as práticas e as lacunas que ainda persistem. Sendo assim, a questão principal deste estudo é: Como as práticas de ensino e os métodos de avaliação empregados no ensino superior contribuem para a promoção da AE?

2. A ALFABETIZAÇÃO ENERGÉTICA

A AE é definida como a capacidade dos indivíduos de possuírem uma ampla compreensão da energia, incluindo conhecimento sobre como a energia é usada, seu impacto no meio ambiente, na sociedade e o reconhecimento da importância da conservação de energia e dos recursos energéticos alternativos. Além disso, envolve atitudes e comportamentos que refletem esses entendimentos (Dewaters; Powers, 2011).

2.1. A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO ENERGÉTICA

As civilizações humanas basearam seu progresso na habilidade de extrair energia de múltiplas origens, desde alimentos ingeridos até a queima de diversos combustíveis ricos em carbono. Essa dependência de fontes energéticas fósseis propiciou as bases para a formação da sociedade contemporânea, viabilizou um nível de mobilidade nunca visto antes, assim como um crescimento industrial, qualidade de vida, segurança alimentar e prosperidade econômica. À medida que se avança para um futuro com recursos limitados de combustíveis fósseis, aquecimento global e outros impactos

ambientais, as sociedades enfrentam a definição de novas direções no que diz respeito a seleção de recursos energéticos e aos padrões de consumo de energia (Syvitski *et al.*, 2020).

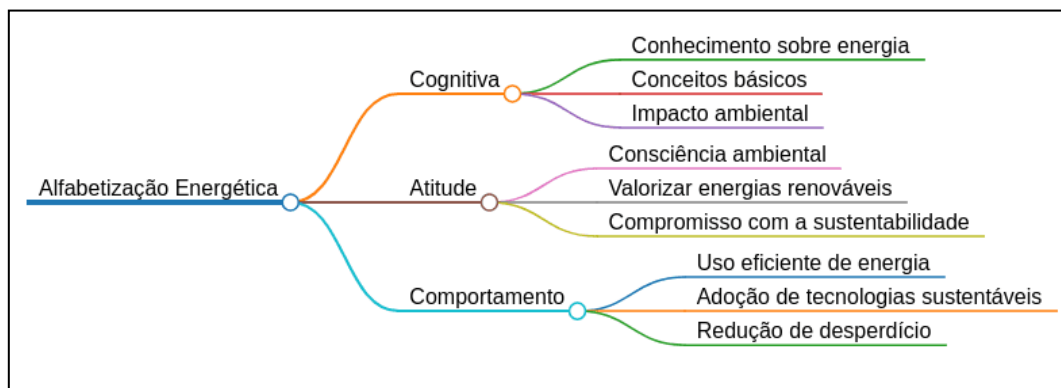
A crescente necessidade de fontes de energia sustentáveis e limpas enfatiza a importância de uma educação que capacite indivíduos a tomar decisões conscientes sobre questões energéticas (Martins; Madaleno; Dias, 2019). Assim, o desenvolvimento da AE é considerado uma ferramenta fundamental para transformar comportamentos humanos em estilos de vida mais sustentáveis. O aumento dos danos ambientais e o esgotamento dos recursos energéticos, acentuado pelos processos de industrialização e pelo consumismo que destacam a necessidade de uma transição energética eficiente, segura, além de mudanças de postura que garantam a sustentabilidade a longo prazo (Khuc *et al.*, 2023).

2.2. TRÊS DIMENSÕES DA ALFABETIZAÇÃO ENERGÉTICA

A AE não é suficientemente definida como a posse de um conjunto de conhecimentos, ou seja, não basta apenas saber, mas também precisa aplicar o que se sabe. A AE é um conceito multidimensional que engloba conhecimentos, atitudes e comportamentos relacionados ao uso e a gestão da energia. Portanto, uma abordagem eficaz deve integrar essas três dimensões, capacitando as pessoas não apenas com o conhecimento necessário, mas também incentivando uma atitude proativa e a adoção de comportamentos que contribuam para uma gestão sustentável da energia (Martins; Madaleno; Dias, 2020).

Assim, as três dimensões da AE, as quais foram identificadas em vários estudos (Figura 1), envolvem conhecimentos, atitudes e comportamentos em relação ao uso e à conservação de energia (Chen; Huagng; Liu, 2013; Cotton *et al.*, 2015; Dewaters; Powers, 2013; Martins; Madaleno; Dias, 2019; Santillán; Cedano, 2023). Abaixo, as três dimensões da AE serão exploradas em detalhes.

Figura 1 – Componentes da Alfabetização Energética



Fonte: Os autores

2.2.1. Dimensão cognitiva

O conhecimento é definitivamente um componente importante da alfabetização, pois é ele que se relaciona com processos cognitivos tais como lembrar, analisar e criar (Anderson; Krathwohl, 2001). De maneira geral, à medida que uma pessoa adquire mais conhecimento, ela tende a sentir-se mais segura de sua capacidade de questionar e refletir criticamente sobre um determinado tema. O aumento da autoconfiança, por sua vez, torna mais provável que o sujeito se envolva ativamente no processo de tomada de decisões (Pearson; Young, 2002).

O conhecimento cognitivo na AE compreende o entendimento sobre a produção, o uso e o impacto ambiental e social da energia, favorecendo a capacidade dos indivíduos para tomarem decisões sustentáveis (Cotton *et al.*, 2015). Por esta razão, é essencial que as pessoas entendam que a eletricidade precisa ser produzida a partir de alguma fonte geradora, que as reservas de combustíveis fósseis estão se esgotando, e que existem opções de energia alternativa, mesmo que algumas ainda não estejam totalmente desenvolvidas (Solomon, 2003). É importante que as pessoas compreendam os fundamentos dos conceitos de energia, assim como os aspectos técnicos e científicos associados à produção e ao consumo. Além disso, é necessário adotar uma abordagem interdisciplinar, que integre perspectivas sociológicas, econômicas e ambientais (Barrow; Morrisey, 1989).

Entretanto, possuir o conhecimento sobre questões energéticas por si só, muitas vezes, não é suficiente para garantir comportamentos sustentáveis. O conhecimento cognitivo precisa ser acompanhado por uma conscientização das implicações do conhecimento seguido de uma disposição para agir com base nele (Šedlbauer *et al.*,

2024). De fato, a AE incorpora mais do que apenas conhecimento de conteúdo, inclui também uma compreensão cidadã da energia que abrange aspectos afetivos e comportamentais (Dewaters; Powers; Graham, 2007).

2.2.2. Dimensão das atitudes

A atitude é uma predisposição psicológica, que pode ser definida como uma orientação afetiva manifestada por meio da avaliação subjetiva de um determinado objeto com vários graus de ser a favor ou não. As atitudes são influenciadas por crenças e valores pessoais e moldam o que uma pessoa sente e pensa sobre algo, ou seja, na sua essência tratam de posições pré-determinadas em relação a pessoas, objetos ou temas (Eagly; Chaiken, 1993).

As atitudes em relação à energia incluem os sentimentos e as percepções que influenciam a predisposição de um indivíduo à conservação e eficiência de energia. Essa dimensão representa o grau de preocupação, o interesse e a sensibilidade que os indivíduos têm sobre questões relacionadas à energia, incluindo os impactos ambientais do consumo de energia e a importância da transição para fontes de energias renováveis (Dewaters; Powers; Graham, 2007; Putri; Setiawan; Nasrudin, 2022).

A atitude é uma parte integral da AE, sendo um componente com relações afetivas que inclui valores e crenças. Faz referência às predisposições ou tendências para responder de maneira particular às relações energéticas. As atitudes influenciam como os indivíduos percebem a importância da conservação de energia e o desenvolvimento de recursos energéticos renováveis (Dewaters; Powers, 2011).

No nível individual, as atitudes em relação à energia influenciam diretamente os comportamentos e as decisões cotidianas. Estudos demonstram que indivíduos com atitudes positivas em relação à eficiência energética estão mais propensos a adotar práticas sustentáveis (Santillán; Cedano, 2023). Além disso, a disposição para investir em tecnologias sustentáveis está fortemente ligada às atitudes dos indivíduos em relação à energia. Essas atitudes são moldadas por fatores como educação, experiências pessoais e contexto social. A educação sobre questões energéticas desde a infância pode fomentar atitudes positivas e motivar ações responsáveis (Leiserowitz; Kates; Parris, 2004). No campo coletivo, as atitudes em relação à energia têm um impacto significativo na comunidade e nas políticas públicas. Comunidades com uma cultura forte de

sustentabilidade energética tendem a implementar projetos que promovem o uso de energias renováveis e a eficiência energética (Belmar; Baptista; Neves, 2023).

Essa relação entre atitudes e práticas também reflete no ambiente educacional, onde as percepções e a conscientização energética podem variar significativamente entre diferentes disciplinas acadêmicas, um estudo destaca que as atitudes e a conscientização energética variam significativamente entre diferentes disciplinas acadêmicas, destacando a necessidade de abordagens educacionais específicas para diferentes grupos (Seidel, 2017).

2.2.3. Dimensão comportamental

A dimensão comportamental da AE é um aspecto importante que reflete a forma como os indivíduos aplicam os seus conhecimentos e atitudes em relação ao consumo e à conservação de energia na sua vida cotidiana. Diversas pesquisas apresentam informações sobre as complexidades desta dimensão, revelando que, embora o conhecimento e as atitudes sejam importantes, nem sempre se traduzem diretamente em comportamentos de economia de energia (Dewaters; Powers, 2011a; Lee *et al.*, 2015). A ligação entre conhecimentos, atitudes e comportamentos é complexa e multifacetada. Estudos demonstram que os comportamentos relacionados à energia estão mais fortemente relacionados com o afeto do que com o conhecimento (Dewaters; Powers, 2011a, 2011b). Isto sugere que o envolvimento emocional com questões energéticas pode impulsionar um comportamento mais significativo do que apenas uma compreensão cognitiva. Além disso, a influência de fatores sociodemográficos, tais como idade, sexo e formação na AE, também é observado (Lee *et al.*, 2015; Martins; Madaleno; Dias, 2019b, 2020b; Martins; Madaleno; Dias, 2020).

Pesquisas revelam que os estudantes possuem baixos níveis de conhecimento relacionado à energia, mas pontuações ligeiramente melhores em dimensões da atitude e do comportamento, indicando um reconhecimento das questões energéticas sem os conhecimentos necessários para uma contribuição eficaz (Dewaters; Powers, 2008). Com isso, uma correlação entre o conhecimento energético e o comportamento sugere que o aprimoramento do conhecimento pode impactar os resultados comportamentais (Chen; Liu; Chen, 2015). Por isso é necessário que intervenções educacionais não apenas informem, mas também motivem e possibilitem comportamentos energéticos positivos.

Um estudo de investigação sobre AE por meio de trabalho de campo realizado em residências de estudantes exemplifica a implementação prática da dimensão comportamental, estabelecendo uma conexão entre a educação acadêmica e as práticas reais de uso e de conservação de energia (Van der Horst *et al.*, 2016).

Em resumo, a dimensão comportamental da AE é influenciada por uma combinação de conhecimentos, atitudes, comportamentos e também fatores sociodemográficos. Portanto, ações educativas que se concentrem nestas dimensões e considerem o contexto social e geográfico, podem ser mais eficazes na promoção de comportamentos de conservação de energia (Martins; Madaleno; Dias, 2020b). Assim, essa dimensão destaca a importância fundamental da educação energética, com o objetivo principal não apenas de fornecer informações, mas também de instigar uma mudança nos hábitos diários em direção a uma maior conscientização e uma utilização mais sustentável das fontes de energia.

2.3. EDUCAÇÃO ENERGÉTICA

A educação energética incorpora uma ampla gama de princípios fundamentais para compreender e enfrentar diversos desafios científicos, ambientais e sociais. Fundamentalmente, a educação energética gira em torno do conceito de conservação de energia, historicamente embasado no trabalho de Hermann Helmholtz, onde ressaltou a compreensão qualitativa de energia, trabalho e calor (Bussotti, 2023). A educação energética é essencial para os alunos compreenderem a natureza interdisciplinar da energia, conectando-a aos fenômenos biológicos, físicos e químicos, com destaque para a sua importância na dinâmica do ecossistema e nas relações sociais (Hansen *et al.*, 2020). Nesse cenário específico, a educação tem sido consistentemente reconhecida como um método de intervenção econômico e eficaz, pois depende da transformação dos valores dos indivíduos em relação ao consumo de energia (Geller *et al.*, 1998).

A educação energética surgiu como um objeto de investigação à medida que pesquisas demonstraram a importância dessa inserção no currículo do sistema educacional. Posteriormente, durante os primeiros anos da década de 90, a educação energética foi incorporada a estabelecimentos na educação básica e instituições de ensino superior. A perspectiva era que a prosperidade das pessoas dependesse da

educação energética e os progressos e aplicação de tecnologias fossem menos poluentes e mais eficientes (Newborough; Probert, 1994).

Apesar da apresentação da educação energética como um método importante para a conservação de energia e dos esforços para educar os indivíduos, as ações no sentido da conservação de energia ainda falham (Dias *et al.*, 2021). É evidente que a natureza complexa do comportamento humano exige uma abordagem multidimensional além das abordagens técnicas, necessitando também de uma análise psicológica e educacional mais profunda do uso racional da energia.

Conceitos como dissonância cognitiva e a invisibilidade do fluxo de energia contribuem para algumas contradições no comportamento humano. Outra questão também envolve as limitações quanto às percepções sobre quantidades físicas abstratas, tal como é o caso da energia. Esses mal entendidos levam a diversas consequências, incluindo a falta de consciência dos indivíduos sobre quanta energia consome ao utilizar seus dispositivos eletrônicos, equipamentos ou transporte, subestimando assim a real necessidade de energia (Stern, 1992). Para reduzir as deficiências de percepção e promover uma compreensão mais precisa da energia, é essencial desenvolver abordagens pedagógicas eficazes na educação em energia.

2.4. ABORDAGENS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO EM ENERGIA

As abordagens pedagógicas na educação compreendem uma variedade de métodos que visam melhorar os resultados da aprendizagem, sendo também conhecidas como intervenções. Essas abordagens incluem, entre elas, teorias como o construtivismo, cognitivismo e aprendizagem baseada em problemas. A integração dessas abordagens permite um processo pedagógico que atende a requisitos exclusivos, promovendo o pensamento crítico em ambientes de aprendizagem colaborativa (Parra *et al.*, 2022; Vintere, 2019).

A compreensão da energia e suas formas de uso muitas vezes é indireta e, devido à natureza abstrata, ressalta a importância da aplicação das teorias educacionais. Os processos que levam em consideração a contextualização do ensino tendem a gerar resultados positivos. Além disso, o desenvolvimento de estratégias educacionais guiadas por um arcabouço teórico tais como a Teoria da Interação Social de Vygotsky, permitem

uma melhor organização e disseminação de conceitos e práticas relacionadas à energia (Dias *et al.*, 2021).

Existe uma melhora significativa nos ganhos cognitivos e na compreensão prática entre alunos com a utilização do aprendizado baseado em projetos, em particular quando os projetos estão relacionados à vida cotidiana e à conservação de energia (Dewaters; Powers, 2011b). O uso de tecnologias educacionais, incluindo a internet, smartphones e visitas de campo também tem se apresentado bem-sucedido nos programas de uso sustentável de energia (Folkvord *et al.*, 2020).

Contudo, a educação energética eficaz se inicia no nível primário, onde pesquisas apontam que práticas educacionais básicas melhoram de forma significativa a AE e os comportamentos ecologicamente corretos dos alunos (Poimenidis; Papavasileiou; Ioannidou, 2022). A literatura revisada destaca a importância da AE em diversos contextos educacionais como ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, formação de professores, programas profissionais e educação informal (Ramachandran; Ellis; Gladwin, 2023).

A AE está no topo da agenda na área da educação e tem o objetivo de conscientizar sobre o uso inteligente da energia (Rohmatulloh *et al.*, 2022). No caso do ensino superior, a educação energética é cada vez mais reconhecida como um componente crítico para lidar com as mudanças climáticas e promover a sustentabilidade. As universidades estão integrando cada vez mais assuntos de educação em energia em seus currículos para promover um compromisso com a conservação de energia entre os estudantes (Saputra, 2022).

As abordagens pedagógicas para melhorar a educação energética no ensino superior envolvem uma variedade de estratégias, desde intervenções curriculares a não curriculares. Uma abordagem de método misto, que inclui pesquisas e monitoramento do consumo de energia, pode ajudar a diagnosticar os níveis atuais de AE e orientar o desenvolvimento de intervenções educacionais (Lasuen; Iragorri; Diez, 2020).

Para garantir que essas abordagens pedagógicas sejam eficazes, é crucial utilizar instrumentos e técnicas de avaliação apropriados que possam medir com precisão a AE dos estudantes.

2.5. INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO ENERGÉTICA

A avaliação da AE é uma metodologia que visa avaliar o conhecimento, as atitudes e os comportamentos dos indivíduos quanto ao uso e à conservação de energia. A avaliação dos níveis de AE desempenha um papel importante, pois oferece informações sobre a compreensão e o engajamento do público em geral em questões relacionadas à energia, orientando o desenvolvimento de programas educacionais com a formulação de novas estratégias (Martins; Madaleno; Dias, 2020a; Martins; Madaleno; Dias, 2020).

A construção de medidas para o desenvolvimento de uma escala de mensuração para avaliar a AE é um aspecto essencial no desenvolvimento de ferramentas eficazes para avaliar o nível de compreensão e conhecimento das pessoas sobre energia. Por isso, pesquisadores têm se dedicado a criar instrumentos e metodologias que possam medir de forma precisa e ampla a AE em diferentes grupos e contextos (Dewaters; Powers, 2013). Alguns estudos se concentram em adaptar medidas existentes, enquanto outros propõem a construção de novas escalas específicas para avaliar a AE. Essas medidas podem conter as dimensões da AE. De forma geral, foram estabelecidos critérios específicos para criar metas mensuráveis das três dimensões que compreendem a AE (Santillán; Cedano, 2023).

Em 2013, uma escala de avaliação foi desenvolvida para medir a AE de estudantes do ensino médio dos Estados Unidos e utilizou princípios psicométricos da psicologia educacional e social, fazendo que o trabalho tenha desde sua publicação até o presente momento exercido um impacto significativo em estudos sobre AE. O questionário foi desenvolvido com base em revisões de currículos educacionais, livros didáticos, padrões de ensino e a literatura sobre AE e educação energética (Dewaters *et al.*, 2013; Santillán; Cedano, 2023). Este instrumento desenvolvido é um questionário que, além de seguir princípios psicométricos, é estruturado em três subescalas: subescala cognitiva, subescala das atitudes e subescala comportamental. A avaliação da subescala cognitiva consiste em questões de múltipla escolha que tratam de conhecimentos técnicos e práticos sobre energia. A avaliação da subescala das atitudes e dos comportamentos utilizam um formato de resposta na escala de *Likert*. A escala de *Likert* é um tipo de escala de resposta psicométrica usada habitualmente em

questionários, muito empregada em pesquisas de opinião e também nas ciências sociais para medir atitudes, percepções e outros atributos subjetivos. De forma geral, os entrevistados devem indicar seu nível de concordância com afirmações, variando de “concordo totalmente” a “discordo totalmente”. Portanto, a escala de *Likert* é bipolar, medindo uma resposta positiva ou negativa a uma afirmação. Dependendo da metodologia, apenas 4 itens *Likert* são utilizados, o que induz o sujeito a uma escolha positiva ou negativa, ao contrário da escala contendo 5 itens *Likert* que contém a opção central “indiferente” ou neutra (Dewaters *et al.*, 2013; Joshi *et al.*, 2015).

A maioria dos estudos sobre AE avalia diferentes grupos de pessoas, com foco em estudantes de diferentes níveis, como por exemplo: estudantes do ensino secundário profissional em Taiwan (Lee *et al.*, 2017), crianças da Nova Zelândia (Aguirre-Bielschowsky *et al.*, 2017), professores de física em formação (Yusup *et al.*, 2017), estudantes universitários em Portugal (Martins; Madaleno; Dias, 2019b), famílias na Polônia (Gołebiowska, 2020), faculdade em Bilbão na Espanha (Lasuen; Iragorri; Diez, 2020), comunidades rurais (Chodkowska-Miszczuk *et al.*, 2021), estudantes universitários do Reino Unido (Cotton *et al.*, 2015), professores em formação (Merritt; Weinberg; Archambault, 2023), estudantes universitários na Polônia (Białynicki-Birula; Makiela; Mamica, 2022) e estudantes de graduação na Bélgica (Franco *et al.*, 2022).

Os resultados das avaliações de AE geralmente revelam uma deficiência nos níveis de AE, apesar de atitudes favoráveis em relação à preservação de energia. Estudos indicam que os níveis de AE estão sujeitos a variações com base em fatores como sexo, renda dos pais, inclinação para assuntos relacionados à ciência e a localização geográfica da instituição educacional do aluno (Van den Broek, 2019).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As abordagens e práticas atuais da AE no ensino superior integram cada vez mais a educação energética nos currículos, com o objetivo de promover um compromisso com a conservação de energia entre os estudantes por meio das práticas de ensino. Essas abordagens são essenciais para o desenvolvimento de profissionais preparados para lidar com as mudanças climáticas e promover a sustentabilidade.

Os métodos de avaliação utilizados no ensino superior são fundamentais para medir a AE dos estudantes. Várias ferramentas e metodologias, incluindo princípios

psicométricos e escalas específicas foram desenvolvidas para avaliar as três dimensões que abrangem a AE. Apesar dos esforços, algumas lacunas ainda permanecem na promoção efetiva da AE. A complexidade do comportamento humano e a variabilidade nos níveis de AE em diferentes áreas demográficas e acadêmicas representam desafios significativos, por isso, a adaptação de algumas estratégias educacionais pode ser necessária.

Uma análise crítica revela que, embora as práticas educacionais e os métodos de avaliação atuais contribuam positivamente para a AE, há uma necessidade de abordagens interdisciplinares que considerem fatores psicológicos, sociais e geográficos para aumentar a eficácia da educação energética.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, L. W.; KRATHWOHL, D. R. A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives: complete edition. Addison Wesley Longman, Inc., 2001.
- AGUIRRE-BIELSCHOWSKY, I. *et al.* Energy literacy and agency of New Zealand children. *Environmental Education Research*, v. 23, n. 6, p. 832–854, 2017.
- BARROW, L. H.; MORRISEY, J. T. Energy literacy of ninth-grade students: A comparison between maine and new brunswick. *Journal of Environmental Education*, v. 20, n. 2, p. 22–25, 1989.
- BELMAR, F.; BAPTISTA, P.; NEVES, D. Modelling renewable energy communities : assessing the impact of different configurations , technologies and types of participants. *Energy, Sustainability and Society*, p. 1–25, 2023.
- BIAŁYNICKI-BIRULA, P.; MAKIEŁA, K.; MAMICA, Ł. Energy Literacy and Its Determinants among Students within the Context of Public Intervention in Poland. *Energies*, v. 15, n. 15, 2022.
- BUSSOTTI, P. Introducing the concept of energy: Educational and conceptual considerations based on the history of physics. *Science and technology education: New developments and Innovations. Proceedings of the 5th International Baltic Symposium on Science and Technology Education (BalticSTE2023)*. Anais Scientia Socialis Press, 2023.
- CHEN, K. L.; HUANG, S. H.; LIU, S. Y. Devising a framework for energy education in Taiwan using the analytic hierarchy process. *Energy Policy*, v. 55, p. 396–403, 2013.

- CHEN, K.; LIU, S.; CHEN, P. Assessing Multidimensional Energy Literacy of Secondary Students Using Contextualized Assessment. *International Journal of Environmental & Science Education*, v. 10, n. 88, p. 201–218, 2015.
- CHODKOWSKA-MISZCZUK, J. *et al.* Local communities' energy literacy as a way to rural resilience—an insight from inner peripheries. *Energies*, v. 14, n. 9, p. 2575, 2021.
- COTTON, D. R. E. *et al.* Developing students' energy literacy in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, v. 16, n. 4, p. 456–473, 2015.
- DEWATERS, J. *et al.* Designing an energy literacy questionnaire for middle and high school youth. *Journal of Environmental Education*, v. 44, n. 1, p. 56–78, 2013.
- DEWATERS, J. E.; POWERS, S. E. Energy literacy of secondary students in New York State (USA): A measure of knowledge, affect, and behavior. *Energy Policy*, v. 39, n. 3, p. 1699–1710, 2011a.
- DEWATERS, J. E.; POWERS, S. E. Improving energy literacy among middle school youth with project-based learning pedagogies. 2011 *Frontiers in Education Conference (FIE)*. Anais IEEE, 2011b.
- DEWATERS, J.; POWERS, S. Energy literacy among middle and high school youth. *Proceedings - Frontiers in Education Conference, FIE*, p. 6–11, 2008.
- DEWATERS, J.; POWERS, S. Establishing measurement criteria for an energy literacy questionnaire. *Journal of Environmental Education*, v. 44, n. 1, p. 38–55, 2013.
- DEWATERS, J.; POWERS, S.; GRAHAM, M. Developing an energy literacy scale. *ASEE Annual Conference and Exposition, Conference Proceedings*, 2007.
- DIAS, R. A. *et al.* Energy education: Reflections over the last fifteen years. *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, v. 141, n. February, 2021.
- EAGLY, A. H.; CHAIKEN, S. *The psychology of attitudes*. Orlando, FL, US: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, 1993.
- FOLKVORD, F. *et al.* Peer Learning Methodology for Sustainable Energy Usage. *Proceedings of the International Symposium for Production Research 2019*. Anais...Springer, 2020.
- FRANCO, D. *et al.* Student energy-saving in higher education tackling the challenge of decarbonisation. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, v. 23, n. 7, p. 1648–1666, 2022.
- GELLER, H. *et al.* The efficient use of electricity in Brazil: progress and opportunities. *Energy Policy*, v. 26, n. 11, p. 859–872, 1998.

- GILMOUR, B. An award winning approach to education relating to renewable energies. 2022 7th International Conference on Environment Friendly Energies and Applications (EFEA). Anais IEEE, 2022.
- GOŁĘBIEWSKA, B. Energy literacy in Poland. *Ekonomia i Srodowisko*, v. 2, n. 73, p. 121–143, 2020.
- HANSEN, T. R. *et al.* O conceito de energia em periódicos da área de Educação em Ciências: a discussão da conservação/degradação de energia em práticas educativas de perspectivas Freire-CTS. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 25, n. 1, p. 120–139, 2020.
- JENSEN, B. B. Knowledge, action and pro-environmental behaviour. *Environmental Education Research*, v. 8, n. 3, p. 325–334, 2002.
- JOSHI, A. *et al.* Likert scale: Explored and explained. *British journal of applied science & technology*, v. 7, n. 4, p. 396–403, 2015.
- KHUC, Q. V. *et al.* Improving Energy Literacy to Facilitate Energy Transition and Nurture Environmental Culture in Vietnam. *Urban Science*, v. 7, n. 1, p. 1–17, 2023.
- LASUEN, U. O.; IRAGORRI, M. A. O.; DIEZ, J. R. Towards energy transition at the Faculty of Education of Bilbao (UPV/EHU): diagnosing community and building. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, v. 21, n. 7, p. 1277–1296, 2020.
- LEE, L. S. *et al.* Energy literacy: Evaluating knowledge, affect, and behavior of students in Taiwan. *Energy Policy*, v. 76, p. 98–106, 2015.
- LEE, L. S. *et al.* Energy literacy of vocational students in Taiwan. *Environmental Education Research*, v. 23, n. 6, p. 855–873, 2017.
- LEISEROWITZ, A. A.; KATES, R. W.; PARRIS, T. M. Sustainability Values, Attitudes, and Behaviors: A Review of Multi-national and Global Trends. *Annu. Rev. Environ. Resour.*, n. December, 2004.
- MARTINS, A.; MADALENO, M.; DIAS, M. F. Energy literacy: Does education field matter? *ACM International Conference Proceeding Series*, p. 494–499, 2019a.
- MARTINS, A.; MADALENO, M.; DIAS, M. F. Energy Literacy: knowledge, affect, and behavior of university members in Portugal. 2019 16th International Conference on the European Energy Market (EEM). *Anais...IEEE*, 2019b.
- MARTINS, A.; MADALENO, M.; DIAS, M. F. Energy literacy: What is out there to know? *Energy Reports*, v. 6, p. 454–459, 2020a.

- MARTINS, A.; MADALENO, M.; DIAS, M. F. Energy literacy assessment among Portuguese university members: Knowledge, attitude, and behavior. *Energy Reports*, v. 6, p. 243–249, 2020b.
- MARTINS, A.; MADALENO, M.; DIAS, M. F. Energy Literacy: does age matters? Eighth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality. *Anais...2020*.
- MERRITT, E. G.; WEINBERG, A. E.; ARCHAMBAULT, L. Exploring Energy Through the Lens of Equity: Funds of Knowledge Conveyed Through Video-Based Discussion. *International Journal of Science and Mathematics Education*, v. 21, n. 8, p. 2237–2260, 2023.
- NEWBOROUGH, M.; PROBERT, D. Purposeful energy education in the UK. *Applied Energy*, v. 48, n. 3, p. 243–259, 1994.
- PARRA, J. C. A. *et al.* Pedagogical Paradigms in teaching EFL classroom: evaluating approaches of cognitivism, constructivism, pragmatism, and connectivism. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, v. 6, n. 6, p. 14029–14045, 2022.
- POIMENIDIS, D.; PAPAVALASILEIOU, V.; IOANNIDOU, G. Knowledge and practices on the subject of energy conservation as part of primary school 6th grader's energy literacy. *IJAEDU-International E-Journal of Advances in Education*, v. 8, n. 22, p. 7–12, 2022.
- PUTRI, I. R.; SETIAWAN, A.; NASRUDIN, D. Energy Literacy Profile of Vocational High School Teacher Candidates for Renewable Energy Engineering Expertise Program. *Jurnal Ilmiah Pendidikan Teknik dan Kejuruan*, v. 16, n. 2, p. 90–103, 2022.
- ROHMATULLOH *et al.* Energy Literacy and Education: The Viewpoint of Stakeholders to Promote Energy Literacy in Education. *E3S Web of Conferences*, v. 317, 2021.
- ROHMATULLOH *et al.* A Systematic Review of Energy Literacy Programs at Primary and Middle Schools. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, v. 13, n. 1, p. 145–155, 2022.
- SANTILLÁN, O. S.; CEDANO, K. G. Energy Literacy: A Systematic Review of the Scientific Literature. *Energies*, v. 16, n. 21, p. 1–19, 2023.
- SAPUTRA, K. A. K. Introduction to Energy Accounting in Higher Education: A Theoretical. *Science and Education*, v. 3, n. 4, p. 544–599, 2022.
- SCHLESER, M.; LEONTINI, J.; WHEELER, M. Energy Literacies. *Interactive Film & Media Journal*, v. 3, n. 2, p. 1–7, 2023.
- ŠEDLBAUER, J. *et al.* Externalities still underrated in energy education. *Renewable Energy*, v. 224, n. February, 2024.

- SEIDEL, J. Explaining Renewable Energy Consumption Among Students: The Role of Academic Discipline and Energy Awareness. *Management Revue*, v. 28, n. 1, p. 98–120, 15 maio 2017.
- SOARES, C. A. B. *et al.* Photovoltaic solar energy and sustainability in higher education institutions: a multiple case study. *Revista Gestão da Produção Operações e Sistemas*, v. 18, p. e02939–e02939, 2023.
- SOLOMON, J. *Getting to know about energy in school and society*. Routledge, 2003.
- SOVACOO, B. K. What are we doing here? Analyzing fifteen years of energy scholarship and proposing a social science research agenda. *Energy Research and Social Science*, v. 1, p. 1–29, 2014.
- STERN, P. C. What psychology knows about energy conservation. *American psychologist*, v. 47, n. 10, p. 1224, 1992.
- SYVITSKI, J. *et al.* Extraordinary human energy consumption and resultant geological impacts beginning around 1950 CE initiated the proposed Anthropocene Epoch. *Communications Earth and Environment*, v. 1, n. 1, p. 1–13, 2020.
- VAN DEN BROEK, K. L. Household energy literacy: A critical review and a conceptual typology. *Energy Research and Social Science*, v. 57, n. April, p. 101256, 2019.
- VAN DER HORST, D. *et al.* Improving energy literacy through student-led fieldwork—at home. *Journal of Geography in Higher Education*, v. 40, n. 1, p. 67–76, 2016.
- VINTERE, A. Pedagogical approaches to problem solving in higher education. *Research for Rural Development*, v. 2, p. 255–259, 2019.
- YOUNG, A. T.; PEARSON, G. (Ed.). *Technically speaking: Why all Americans need to know more about technology*. National Academies Press, 2002.
- YUSUP, M. *et al.* Assessing pre-service physics teachers' energy literacy: An application of rasch measurement. *Journal of Physics: Conference Series*. Anais...IOP Publishing, 2017.

CAPÍTULO XXVII

AS MODALIZAÇÕES DEÔNTICAS NA LINGUAGEM LEGAL: OS ASPECTOS MORFOSSINTÁTICOS NA INSTAURAÇÃO DA DEONTICIDADE

DEONTICAL MODALIZATIONS IN LEGAL LANGUAGE: MORPHOSYNTACTICAL ASPECTS IN THE INSTAURATION OF DEONTICITY

DOI: 10.51859/ampla.ele4216-27

André Silva Oliveira ¹
Eduarda Santana dos Santos ²

¹ Doutor em Linguística. Professor de Língua Espanhola da Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó (FELCS). Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

² Graduanda do Curso de Letras Língua Espanhola da Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó (FELCS). Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.

RESUMO

O objetivo do presente estudo consiste em descrever e analisar a modalidade deôntica em sentenças judiciais, considerando para isso aspectos de ordem morfofossintática como articuladores da deonticidade engendrada em sentenças judiciais, a partir do que é regulado, prescrito ou avaliado pelos participantes da interação (juiz, promotor, defensor, etc.) na elaboração do veredito final sobre o caso julgado. Para isso, adota-se o modelo teórico da Gramática Discursivo-Funcional (GDF) de Hengeveld e Mackenzie (2008), procurando descrever e analisar a codificação morfofossintática de tempo e modo verbal e as diferentes formas de lexicalização da modalidade deôntica, categorias relativas ao Nível Morfofossintático. Após a análise das vinte sentenças judiciais que compuseram o *cópus* desta pesquisa, verificou-se que a modalidade deôntica tende a ser instaurada por meio do presente do indicativo, o que reveste a deonticidade de certa assertividade, objetividade e precisão quanto às normas, às regras, aos deveres e às obrigações prescritas, reguladas ou avaliadas pelas instituições jurídicas. Para isso, há um uso majoritário dos modalizadores *deber* (na expressão de necessidade deôntica) e *poder* (na expressão de possibilidade deôntica), ambos operando tanto na camada da Propriedade Configuracional quanto na camada do Estado-de-Coisas.

Palavras-chave: Gramática Discursivo-Funcional. Modalidade Deôntica. Morfofossintaxe. Língua Espanhola.

ABSTRACT

The objective of the present study is to describe and analyse the deontic modality in judicial sentences, considering morphosyntactic aspects as articulators of the deonticity engendered in judicial sentences, based on what is regulated, prescribed, or evaluated by the participants of the interaction (judge, prosecutor, defender, etc.) in preparing the final verdict on the case tried. To this end, the theoretical model of Functional Discourse Grammar (FDG) by Hengeveld and Mackenzie (2008) is adopted, seeking to describe and analyse the morphosyntactic coding of tense and verbal mode and the different forms of lexicalization of the deontic modality, categories related to the Morphosyntactic Level. After analysing the twenty judicial sentences that made up the corpus of this research, it was found that the deontic modality tends to be established through the present indicative, which covers the deonticity of a certain assertiveness, objectivity and precision regarding norms, rules, the duties, and obligations prescribed, regulated, or evaluated by legal institutions. For this, there is a majority use of the modalizer *deber* (in the expression of deontic necessity) and *poder* (in the expression of deontic possibility), both operating both in the Configurational Property Layer and in the State-of-Affairs Layer.

Keywords: Functional Discourse Grammar. Deontic Modality. Morphosyntax. Spanish Language.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo¹ trata de apresentar algumas categorias de ordem morfossintática como modeladoras do engendramento da modalidade deôntica na linguagem legal, cujo objetivo consiste em descrever e analisar a deonticidade nas sentenças judiciais, em língua espanhola, como forma de revelar os pontos de vista do sujeito enunciador (o juiz que profere a sentença) e os efeitos de sentido que decorrem da instauração dos atos deônticos no discurso jurídico. Nesse sentido, hipotetizamos que as modalizações deônticas podem apresentar um uso diferenciado e peculiar quando a deonticidade instaurada é engendrada por meio da codificação morfossintática de tempo e modo verbais e pelas diferentes formas de lexicalização da modalidade deôntica.

De acordo com Hengeveld (2004), a modalidade deôntica está relacionada às regras e às normas de conduta de âmbito legal, moral e social (domínio semântico); podendo estar orientada para o Participante (modalidade agentiva) ou para o Evento (modalidade eventiva). Dessa forma, pretendemos responder aos seguintes questionamentos: (1) Quais são os tipos de tempo e modo verbais mais empregados na instauração da deonticidade?; e (2) Quais os tipos de verbos modais empregados para a instauração da deonticidade nas sentenças jurídicas? À vista disso, optamos pela perspectiva funcionalista de linha holandesa, especificamente o modelo teórico da Gramática Discursivo-Funcional (doravante GDF) proposto por Hengeveld e Mackenzie (2008) e a tipologia de modalidades adotada por Hengeveld (2004).

Imbuídos desse propósito, este capítulo está organizado em cinco seções. Primeiramente, apresentamos, brevemente, o modelo teórico da GDF, arcabouço teórico que serve como base para a descrição e análise da modalidade deôntica. Na sequência, abordamos as principais considerações acerca da modalidade deôntica a

¹ Esta pesquisa recebe financiamento do CNPq e da UFRN por meio de uma bolsa do Programa Institucional de Iniciação Científica – PIBIC; e forma parte do Projeto de Pesquisa: “A modalidade deôntica em sentenças judiciais”; coordenado pelo Prof. Dr. André Silva Oliveira, professor de Língua Espanhola da Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (FELCS/UFRN). Este trabalho também está relacionado ao macroprojeto “Descrição e análise de língua sob o viés funcionalista: Gramática e discurso na construção de enunciados”, coordenado pela Profa. Dra. Nadja Paulino Pessoa Prata, da Universidade Federal do Ceará (UFC). Disponível em: <http://200.19.176.226:3000/projects/413>.

partir da ótica do funcionalismo de linha holandesa e os aspectos morfossintáticos relativos à deonticidade. Em seguida, especificamos os parâmetros de análise e a metodologia de investigação utilizados na descrição e análise dos conteúdos modais deônticos. Posteriormente, expomos a descrição e análise da modalidade deôntica nas sentenças judiciais com base nas categorias de análise morfossintáticas; e, por fim, discorreremos sobre as considerações finais.

2. A GRAMÁTICA DISCURSIVO-FUNCIONAL (GDF)

A teoria da GDF é uma abordagem linguística desenvolvida pelo funcionalismo de linha holandesa, especificamente por Kees Hengeveld e Lachlan Mackenzie. Esse modelo de gramática funcional visa fornecer uma visão integrada e abrangente da linguagem, incorporando múltiplos níveis de análise linguística, precisamente os níveis fonológico, morfossintático, semântico e pragmático para atender a comunicação humana em contextos discursivos. Nesse sentido, a GDF considera a língua(gem) como um sistema dinâmico, maleável e susceptível às pressões de uso para construir significado em situações de comunicação real, e não apenas como uma estrutura abstrata de regras gramaticais.

Conforme Hengeveld e Mackenzie (2012), a GDF foi elaborada para ser um modelo global de interação verbal, cujos Componentes Gramatical, Conceitual, Contextual e de Saída se interconectam por meio de duas operações: a Formulação, que ocorre nos Níveis Interpessoal e Representacional, respectivamente relativos ao pragmático e ao semântico das unidades linguísticas; e a Codificação, que ocorre nos Níveis Morfossintático e Fonológico, respectivamente referentes ao morfossintático e ao fonológico das unidades linguísticas. Segundo os autores, a operação de Formulação diz respeito a todas aquelas regras que determinam ou especificam a constituição das representações semânticas e pragmáticas subjacentes que são válidas em um língua natural. Por sua vez, a operação de Codificação está relacionada à conversão das representações semânticas e pragmáticas em representações morfossintáticas e fonológicas.

No tocante aos componentes não-gramaticais, Hengeveld e Mackenzie (2012) definem que o Componente Conceitual é aquele que responde pelo desenvolvimento da intenção comunicativa dos Participantes que são relevantes para o andamento da

interação verbal e pelas conceitualizações relativas aos eventos extralinguísticos que são relevantes para a interpretação e o entendimento dos enunciados produzidos ao longo da interação. Por seu lado, o Componente Contextual é aquele que contém toda a descrição do conteúdo e da forma do discurso precedente, bem como do contexto real que é percebido pelos Participantes e pelas relações sociais estabelecidas entre eles. Por seu turno, o Componente de Saída é aquele responsável pela geração das expressões do discurso precedente, seja na forma acústica, escrita ou gestual, cuja função consiste em traduzir a informação digital (categorial – baseada em oposição) na gramática para uma informação na forma analógica (continuamente variável). Em conformidade com os autores, para além desses componentes não-gramaticais, a GDF consta também do Componente Gramatical, que está composto pelos Níveis Interpessoal, Representacional, Morfossintático e Fonológico. Esses níveis estão constituídos por camadas hierarquicamente ordenadas em sua composição.

Em conformidade com Hengeveld e Mackenzie (2008), o Nível Interpessoal é o responsável por captar todas as distinções de Formulação que dizem respeito à interação entre os Participantes, como as noções retóricas da estruturação do discurso e as distinções pragmáticas que refletem na forma como os Participantes moldam suas mensagens no discurso. Por sua vez, o Nível Representacional é o responsável pelo tratamento de todos os aspectos semânticos das unidades linguísticas e dos mundos possíveis que essas mesmas unidades descrevem. Por seu turno, o Nível Morfossintático é o responsável pelos aspectos estruturais das unidades linguísticas, organizadas por princípios de iconicidade, integridade de domínio e preservação das relações de escopo. Por seu lado, o Nível Fonológico é o responsável pelas representações fonêmicas que são baseadas em oposições binárias fonológicas, incluindo os padrões prosódicos das unidades linguísticas e o inventário das sequências segmentais que expressam configurações específicas de morfemas.

Na teoria da GDF, as distinções modais estão alocadas no Nível Representacional, que está relacionado aos aspectos semânticos das unidades linguísticas. Por isso, nesse nível, as unidades linguísticas são descritas e analisadas a partir da categoria semântica que designam, as quais podem ser Conteúdos Proposicionais (p), Episódios (ep), Estados-de-Coisas (e) e Propriedades Configuracionais (f), como veremos na seção seguinte.

3. A MODALIDADE DEÔNTICA NA GDF E O MORFOSSINTÁTICO DA DEONTICIDADE

Na GDF, a modalidade deôntica é uma das dimensões analisadas para compreender como a língua(gem) é empregada para manifestar obrigações (necessidade deôntica), permissões (possibilidade deôntica) ou proibições (negação de necessidade/possibilidade deôntica), contribuindo, assim, para a construção de significados em contextos discursivos de modalização dos enunciados. Em termos de função comunicativa, a modalidade deôntica é entendida como uma categoria linguística utilizada pelos falantes para expressar atitudes e opiniões normativas no que diz respeito a outros sujeitos (modalidade deôntica orientada para o Participante) ou a eventos (modalidade deôntica orientada para o Evento), afetando, desse modo, os Participantes da interação comunicativa.

Conforme Hengeveld e Mackenzie (2008), a modalidade deôntica pode operar na camada da Propriedade Configuracional (modalidade orientada para o Participante), especificamente quando os operadores deônticos têm escopo de atuação sobre um predicado, como no exemplo seguinte, em que o operador modal deôntico *dever* tem escopo de atuação sobre o predicado *trabalhar*: *Ele deve trabalhar*¹; e na camada do Estado-de-Coisas (modalidade orientada para o Evento), especificamente quando os operadores deônticos têm escopo de atuação sobre uma predicação (predicado e seus argumentos), como no exemplo seguinte, em que o operador modal *é necessário* (adjetivo em função predicativa) tem escopo de atuação sobre a predicação *o governo preserve a moralidade administrativa* (predicação composta pelo predicado *preservar* e os argumentos *o governo* e *a moralidade administrativa*): *É necessário que o governo preserve a moralidade administrativa*.²

De acordo com Neves (2006), a modalidade deôntica pode ser instaurada por diferentes meios de expressão, podendo ser eles lexicais ou gramaticais. Assim, a modalidade deôntica pode ser instaurada por meio: (1) de auxiliares modais, como no exemplo: *O presidente da República pode e deve ser denunciado como coautor do*

¹ Exemplo retirado da Internet. Disponível em: <https://zendron.adv.br/meu-empregador-pode-mudar-o-meu-horario-de-trabalho/>. Acesso em: 22 mar. 2024.

² Exemplo retirado da Internet. Disponível em: <https://cbn.globoradio.globo.com/media/audio/402035/e-necessario-que-o-governo-preserve-moralidade-adm.htm>. Acesso em: 22 mar. 2024.

homicídio do major Vaz (NEVES, 2006, p. 167); (2) de advérbios modais, como no exemplo: Esse exame propicia a visualização de vários dados, que devem ser obrigatoriamente pesquisados (NEVES, 2006, p. 167); e (3) de adjetivos em função predicativa, como no exemplo: É preciso que você fique perto de mim sempre (NEVES, 2006, p. 167). Para além desses meios de expressão, a modalidade deôntica pode ser instaurada por meio de construções modalizadoras com verbo suporte, como no exemplo: O governo tem a obrigação de promover e proteger a saúde da população;¹ e por meio de adjetivos modais, como no exemplo: O Congresso deve recolocar o STF no seu devido lugar.²

Em relação às categorias semânticas de tempo e modo verbal, Oliveira (2021) especifica que as modalizações deônticas podem ser codificadas morfossintaticamente, na expressão dessas categorias semânticas, por meio do presente do indicativo ou do futuro do presente, quando se expressa a objetivação dos conteúdos modais, ou seja, quando o falante se restringe a reportar a obrigatoriedade de eventos, como nos exemplos: Dessa maneira, o juiz deve julgar com base em todo o conjunto probatório³ / Após a leitura, o advogado de defesa deverá apresentar as suas alegações finais.⁴ Por sua vez, quando o falante emprega o futuro do pretérito ou o presente do subjuntivo, há uma subjetivação dos conteúdos modais deônticos, em que o falante expressa suas crenças pessoais e sua opinião particular em relação aos atos deônticos instaurados, como nos exemplos: A exemplo de outras premiações, acho que os jurados deveriam se reunir na etapa final da votação para apresentar suas apreciações e discutir suas avaliações⁵ / Todavia, isto não significa que o juiz deva ajudar a parte hipossuficiente.⁶

¹ Exemplo retirado da Internet. Disponível em: <https://med.estrategia.com/public/questoes/governo-tem-obrigaca104d842c64a/>. Acesso em: 30 mar. 2024.

² Exemplo retirado da Internet. Disponível em: <https://crusoe.com.br/edicoes/240/o-congresso-deve-recolocar-o-stf-no-seu-devido-lugar/>. Acesso em: 30 mar. 2024.

³ Exemplo retirado da Internet. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/consultas/jurisprudencia/jurisprudencia-em-temas/novo-codigo-de-processo-civil/principio-do-livre-convencimento-motivado>. Acesso em: 30 mar. 2024.

⁴ Exemplo retirado da Internet. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2016/05/cunha-tenta-impedir-que-conselho-analise-denuncia-sobre-propina.html>. Acesso em: 30 mar. 2024.

⁵ Exemplo retirado da Internet. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/livros/jurados-criticam-processo-quase-aleatorio-do-premio-jabuti-25346233>. Acesso em: 30 mar. 2024.

⁶ Exemplo retirado da Internet. Disponível em: <https://trilhante.com.br/trilha/oab-1-fase/curso/plano-de-estudos-90-dias/aula/teoria-geral-e-principios-do-processo-2>. Acesso em: 30 mar. 2024.

Como podemos ver, a modalidade deôntica está relacionada à instauração de obrigações, permissões e proibições com base em regras e normas de conduta impostas socialmente, moralmente e legalmente. Constatamos também que a modalidade deôntica pode ser expressa por diferentes meios de linguísticos, como auxiliares modais, advérbios modais, adjetivos em função predicativa, construções modalizadoras com verbo suporte e adjetivos modais; e ser instaurada por meio de diferentes tempos e modos verbais. Na seção seguinte, abordaremos sobre os aspectos metodológicos desta pesquisa, em que detalharemos acerca do corpus, da caracterização das categorias de análise e da explicitação do gênero sentença judicial.

4. METODOLOGIA

No intuito de descrevermos e analisarmos os aspectos morfossintáticos do engendramento da modalidade deôntica em sentenças judiciais, foram selecionadas, de maneira aleatória, 20 sentenças judiciais em língua espanhola coletadas da página oficial da *Consejería de Justicia de España*.¹ Nesse sentido, hipotetizamos que a deonticidade se manifesta, no gênero sentença judicial, de maneira diferenciada quanto à codificação morfossintática dos tempos e modos verbais e aos tipos de verbos modais deônticos empregados na instauração da modalidade deôntica (formas de Expressão Linguística). Assim, pretendemos averiguar como as operações de Formulação (Níveis Interpessoal e Representacional) e de Codificação (Nível Morfossintático) regem a articulação e o engendramento dos atos deônticos na construção discursiva e argumentativa dos Participantes da interação (juiz, promotor, defensor, júri, etc.).

A escolha pelo gênero sentença judicial se deu pelas características que lhe são intrínsecas, posto que se trata de comandos, mandados, ordens, deveres e obrigações que são impostas a algum sujeito julgado por alguma instância jurídica. Em conformidade com Capez (2012), a sentença judicial refere-se a uma manifestação lógica, intelectual e formal que é emitida pelo Estado, por meio de seus órgãos jurisdicionais, cujo representante é o juiz (agente moralmente responsável), com a finalidade de encerrar um conflito de interesses, qualificado por uma pretensão resistida e por meio da aplicação de um ordenamento legal em relação a um caso específico.

¹ As sentenças podem ser acessadas no seguinte endereço web: <https://www.poderjudicial.es/cgpj/es/Poder-Judicial/Consejo-General-del-Poder-Judicial/>. Acesso em: 09 jul. 2022.

Segundo o autor, a sentença judicial pode ser interpretada como uma decisão definitiva proferida por um juiz que visa solucionar um caso, encerrando, desse modo, o processo com base em um conjunto de leis, de contratos, de normas e deveres estabelecidos pelos órgãos jurídicos (a fonte deôntica de onde advém a regulação ou a prescrição da deonticidade instaurada).

Com o propósito de investigar os aspectos morfossintáticos envolvidos na instauração da modalidade deôntica em sentenças judiciais, pautamos as seguintes categorias de análise relativas ao Nível Morfossintático da GDF: (1) a *codificação morfossintática de tempo e modo verbais*, que em língua espanhola podem ser o presente, o pretérito, o futuro e o condicional dos modos indicativo e subjuntivo; e (2) *os tipos de verbos modais deônticos*, que podem ser: *deber, poder, tener que, haber que, necesitar, precisar, etc.*; em língua espanhola. A análise da modalidade deôntica nas sentenças judiciais, que compuseram o cópús, deu-se de forma qualitativo-quantitativa, em que recorreremos, para a análise qualitativa, ao arcabouço teórico da GDF e aos trabalhos relativos à modalidade deôntica; e, para a análise quantitativa, o uso do *Statistical Package for Social Science – SPSS* (versão 22 para Windows), que forneceu as frequências das categorias de análise e a inter-relação entre elas.

Após dissertarmos acerca da metodologia empregada nesta pesquisa, em que constam a explicitação do cópús, a delimitação do gênero sentença judicial e a especificação das categorias de análise, passaremos a seção na qual abordaremos a descrição e análise da modalidade deôntica em sentenças judiciais em língua espanhola.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após a leitura das 20 sentenças judiciais que compuseram o universo desta pesquisa, detectamos 141 casos de modalizações deônticas, com base no domínio semântico estabelecido por Hengeveld (2004), que define a modalidade deôntica como aquele subtipo de modalidade que se refere às normas e às regras de conduta a partir do que é estabelecido legalmente, socialmente e moralmente. Isso comprova a nossa suposição inicial de que a sentença judicial poderia propiciar a instauração de conteúdos modais deônticos.

No tocante à frequência do tempo e modo verbais na codificação morfossintática da modalidade deôntica nas sentenças judiciais analisadas, presumimos a hipótese que

o presente e o futuro do indicativo são os tempos e o modo verbais mais recorrentes, em razão de situarem o valor modal deôntico para o momento da enunciação (presente) ou para um momento posterior o da enunciação (futuro), ainda que o evento deôntico tenha localização em um momento posterior ao da enunciação (futuridade). Após a rodagem dos dados, verificamos que a nossa hipótese se confirmou, como podemos averiguar na Tabela 01, que traz a frequência do tempo e modo verbais empregados na instauração da deonticidade, em que o presente do indicativo, o futuro simples (futuro do presente em português) e o presente do subjuntivo são as formas de codificação morfossintática de tempo e modo verbal mais recorrentes nas sentenças judiciais analisadas:

Tabela 01: A frequência do tempo e modo verbais na instauração da deonticidade

Tempo e modo verbais	Frequência	Porcentagem
Presente de indicativo	107	75,9%
Futuro simple	11	7,8%
Presente de subjuntivo	10	7,1%
Pretérito imperfecto de indicativo	09	6,4%
Pretérito perfecto compuesto de indicativo	04	2,8%
Total	141	100%

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados do SPSS

Ao analisarmos o emprego do presente do indicativo nas sentenças judiciais, constatamos que se refere a um tempo verbal categórico em relação à instauração de modalidade deôntica, revelando certo distanciamento do falante (juiz que profere a sentença) no que diz respeito ao ato deôntico expresso e possibilitando que os deveres e as normas fiquem mais evidentes. Dessa forma, o presente do indicativo reforça o caráter de norma, preceito, regra e instrução que são inerentes ao discurso jurídico, pontuando os deveres e as obrigações de maneira mais assertiva, necessariamente quando o juiz emana sua decisão e o seu poder jurisdicional; e com valores modais fortes [+força discursiva], excluindo, assim, qualquer leitura que possa gerar dúvida, incerteza ou cláusulas duvidosas.

As ocorrências (1) e (2) exemplificam casos em que a modalidade deôntica é instaurada no presente do indicativo:

- (1) Mientras que el relato de hechos que **debe** contener la resolución sancionadora ha de ser el resultado de la valoración objetiva por la Autoridad disciplinaria de toda la prueba practicada.

[Embora o relato dos fatos que a resolução sancionatória deve conter e deve ser o resultado da avaliação objetiva pela Autoridade Disciplinar de todas as provas realizadas]

- (2) El tipo disciplinario prevé que la acción **puede** dirigirse no sólo contra superiores, compañeros o subordinados, también contra ciudadanos.

[O tipo disciplinar prevê que a ação pode ser dirigida não só contra superiores, colegas ou subordinados, mas também contra cidadãos]

Em (1) e (2), verificamos que a modalidade deôntica opera na camada do Estado-de-Coisas, especificamente quando o falante reporta a obrigatoriedade ou a permissividade de realização de um evento que está sob o escopo da modalização. Em (1), o falante (juiz que profere a sentença) instaura a modalidade deôntica por meio do operador modal *deber*, reportando a obrigação (necessidade deôntica) de que “a resolução sancionatória contenha o relato dos fatos”. Por seu lado, em (2), a modalidade deôntica é instaurada por meio do operador modal *poder*, reportando a permissão (possibilidade deôntica) de que “a ação seja dirigida não apenas contra os superiores, colegas e subordinados, mas também contra os cidadãos”. Nessas ocorrências, constatamos que o emprego do presente do indicativo localiza o valor modal para o momento da enunciação [+hodierno], reforçando os deveres e as permissões de forma assertiva, pontual e categórica, e sem possibilidade de que haja dúvidas quanto às regras e às normas estabelecidas pelas instituições jurídicas.

Em relação às formas menos recorrentes, como o futuro simples (futuro do presente em português) e o presente do subjuntivo, entendemos que o primeiro pode ser empregado no discurso jurídico como forma de localizar tanto o valor modal quanto o evento deôntico para um momento posterior ao da enunciação (quando o juiz profere a sentença), o que poderia produzir certa incerteza [-certeza] ou dúvida [-possível] quanto ao cumprimento do dever imposto. Por sua vez, o segundo poderia revelar mais uma avaliação subjetiva do falante (juiz que profere a sentença) acerca dos deveres e das normas que são engendrados por meio das modalizações deônticas, destoando, assim, da assertividade e da objetividade que são inerentes à linguagem jurídica. Por

isso, ponderamos que o futuro simples e o presente do subjuntivo sejam formas de codificação morfossintática menos recorrentes na instauração de modalidade deôntica.

As ocorrências (3) e (4) ilustram, respectivamente, casos de modalidade deôntica instaurada no futuro simples e no presente do subjuntivo:

- (1) Por otra parte, el profesional, en el presente asunto el banco, **deberá** exponer las posibles variaciones de los tipos de cambio y los riesgos inherentes a la suscripción de un préstamo en divisa extranjera, sobre todo en el supuesto de que el consumidor prestatario no perciba sus ingresos en esta divisa.

[Por outro lado, o profissional, neste caso o banco, deverá explicar as possíveis variações nas taxas de câmbio e os riscos inerentes à contratação de um empréstimo em moeda estrangeira, especialmente no caso de o consumidor mutuário não receber o seu renda nesta moeda]

- (2) Pero mientras no lo haga, persiste la legitimación procesal de la concursada, sin perjuicio de que para recurrir en apelación **deba** contar con la autorización de la administración concursal prevista en el art. 54.2 LC.

[Mas enquanto não o fizer, persiste a legitimidade processual da empresa falida, sem prejuízo de que para recorrer deva contar com a autorização da administração para empresas falidas prevista no art. 54,2 LC]

Em (3), a modalidade deôntica opera na camada da Propriedade Configuracional, em que recai sobre o participante descrito pelo predicado do auxiliar modal (*e/ profesional*) a obrigação (necessidade deôntica) de realizar o evento que está sob o escopo da modalização, no caso, o dever de “explicar as possíveis variações nas taxas de câmbio e os riscos inerentes à contratação de um empréstimo em moeda estrangeira”. Ao empregar o futuro simples (futuro do presente), o falante (juiz que profere a sentença) instaura tanto o valor modal quanto o evento deôntico (Estado-de-Coisas descrito na modalização) para um momento posterior ao da enunciação (momento em que a sentença é proferida), podendo induzir a uma leitura dúbia quanto à possibilidade de realização desse evento por parte do participante.

Por seu lado, em (4), a modalidade deôntica opera na camada do Estado-de-Coisas, em que recai sobre o evento, que está sob o escopo da modalização, a deonticidade instaurada, no caso, a obrigação de “contar com a autorização da administração para empresas falidas prevista no art. 54,2 LC”. Ao empregar o presente do subjuntivo, parece-nos que o falante (juiz que profere a sentença) expressa algum

tipo de avaliação subjetiva acerca do evento qualificado ao fazer uso do modalizador *deber*, flexionando-o no presente do subjuntivo, avaliação esta respaldada por uma lei regulamentada pelas instituições jurídicas.

Em relação à frequência dos verbos modais empregados nas modalizações deônticas engendradas na sentença judicial, levantamos a hipótese que os verbos *deber*, *poder*, *tener que* e *haber que* (Palavras Lexicais) são os mais recorrentes, em virtude de seu avançado estágio de gramaticalização na língua espanhola e pela sua prototipicidade como reveladores semânticos das intenções e dos propósitos comunicativos do Falante. Após a rotação dos dados, verificamos que a nossa hipótese se confirmou parcialmente, como podemos averiguar na Tabela 02, que diz respeito à frequência dos verbos modais na instauração da deonticidade:

Tabela 02: A frequência dos verbos modais na instauração da deonticidade

Tipo de verbo modal	Frequência	Porcentagem
Deber+infinitivo	81	57,5%
Poder+infinitivo	47	33,4%
Ser+necesario	05	3,5%
Haber+que+infinitivo	03	2,1%
Hacer+infinitivo	02	1,4%
Admitir+infinitivo	01	0,7%
Imponer+infinitivo	01	0,7%
Tener+que+infinitivo	01	0,7%
Total	141	100%

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados do SPSS

Como podemos verificar na Tabela 02, os auxiliares modais *deber* e *poder* foram as unidades linguísticas majoritárias na instauração da modalidade deôntica no discurso jurídico. Enquanto as formas *tener que* e *haber que* foram menos recorrentes, ainda que se trate de formas gramaticalizadas em língua espanhola na expressão de deveres e obrigações. Com base nos dados analisados, ponderamos que o uso prioritário dos modais *deber* e *poder* seja em razão de ambos serem, respectivamente, protótipos na expressão de necessidade deôntica (obrigação) e possibilidade deôntica (permissão), podendo operar tanto nas camadas da Propriedade Configuracional, quando os operadores deônticos incidem sobre predicados, quanto na camada do Estado-de-

Coisas, quando os operadores deônticos incidem sobre predicções (predicado e seus argumentos). As ocorrências de (5) a (8) ilustram casos de modalidade deôntica operando nas camadas da Propriedade Configuracional e do Estado-de-Coisas por meio dos operadores modais *deber* e *poder*:

- (1) Que desestimando la demanda interpuesta por XXXX, **debo** absolver y absuelvo a XXXX de las pretensiones contra ella formuladas por la actora, imponiendo a ésta el pago de las costas generadas en la tramitación de esta causa.

[Que ao negar provimento à ação movida por XXXX, devo e absolvo XXXX das reclamações contra ela formuladas pela autora, impondo-lhe o pagamento dos custos gerados no processamento deste caso]

- (2) De ahí, la trascendencia de la claridad y de la precisión en el relato fáctico, pues este constituye la única fuente de la que el tribunal **puede** suministrarse información para la construcción de su inferencia normativa.

[Daí a importância da clareza e da precisão no relato factual, uma vez que esta constitui a única fonte a partir da qual o tribunal pode fornecer informações para a construção de sua inferência normativa]

- (3) La sentencia erige en condición sine qua non el ingreso en cuenta para la efectividad del aval, ignorando que esa capacidad de control **debe** ser enjuiciada en cada caso concreto, sin que deba excluirse sin más por el solo hecho de que los pagos se hagan en efectivo y no mediante ingreso en cuenta, prescindiendo del examen de la capacidad de control individualizado en las circunstancias del caso concreto.

[A decisão estabelece a contabilização da eficácia da garantia como condição sine qua non, ignorando que esta capacidade de controle deve ser julgada em cada caso concreto, sem que deva ser simplesmente excluída pelo simples fato de os pagamentos são efetuadas em dinheiro e não por meio de depósito em conta, desconsiderando o exame da capacidade de controle individualizado nas circunstâncias do caso concreto]

- (4) Em consecuencia, por esta sala se considera que, ninguno de los “documentos” designados por el recurrente **puede** ser apreciado em esta vía casacional como evidencia del supuesto error padecido por el tribunal de instancia em la valoración de la prueba y, por tanto, se desestima el motivo.

[Consequentemente, este tribunal considera que nenhum dos “documentos” designados pelo recorrente pode ser apreciado neste procedimento de cassação como prova do alegado erro sofrido pelo tribunal de primeira instância na avaliação das provas e, portanto, o motivo é descartado]

Nas ocorrências (5) e (6), a modalidade deôntica opera na camada da Propriedade Configuracional, em que recai sobre o participante expresso (*el juez* e *el tribunal*) por meio do modalizador flexionado (*deber* e *poder*), respectivamente a obrigação de “absolver o réu das acusações”, em (5); e a permissão de “fornecer informações”, em (6). Por seu turno, em (7) e (8), a modalidade deôntica opera na camada do Estado-de-Coisas, em que recai, respectivamente, sobre o evento qualificado a necessidade deôntica (obrigação) de “a capacidade de controle ser julgada em cada caso concreto”, em (7); e a negação de possibilidade deôntica (proibição) de “os documentos designados serem apreciados neste procedimento de cassação”, em (8). Ponderamos que o uso majoritário desses operadores, nas sentenças judiciais analisadas, seja em razão de atuarem em diferentes camadas do Nível Representacional.

Por sua vez, os operadores modais *tener que* e *haber que*, tendem a operar, necessariamente, apenas na camada do Estado-de-Coisas, o que poderia explicar sua menor recorrência nas sentenças jurídicas analisadas, como exemplificam as ocorrências (9) e (10):

- (1) Conviene advertir que el recurso se ciñe a una cuestión de tipicidad, dando por sentada la realidad de los lamentables hechos producidos en el acuartelamiento de la XXXX, respecto de los que **habrá que** determinar, al socaire de la previsión típica en cuestión, si se han producido “en el ejercicio de sus funciones, con ocasión de ellas o vistiendo de uniforme”.

[Note-se que o recurso se limita a uma questão de tipicidade, tomando como certa a realidade dos infelizes acontecimentos ocorridos no quartel XXXX, a respeito dos quais haverá de determinar, sob a proteção da disposição típica em questão, se tiverem ocorrido “no exercício de suas funções, por ocasião delas ou durante o uso de uniforme”]

- (2) En otras palabras, la Administración **tiene que** probar que se ha producido un hecho que aparece descrito en una ley como sancionable.

[Por outras palavras, a Administração tem de provar que ocorreu um acontecimento descrito na lei como punível]

Em (9) e (10), a modalidade deôntica opera na camada do Estado-de-Coisas, ou seja, a modalidade deôntica instaurada recai sobre a obrigatoriedade de realização de um evento em si, sem que o falante (juiz que profere a sentença) faça alguma avaliação

pessoal sobre o dever imposto. Em (9), o falante reporta a necessidade deôntica (obrigação) de “determinar os acontecimentos ocorridos no quartel”; e, em (10), o dever de “provar que ocorreu um acontecimento descrito na lei como punível”. Entendemos que a menor recorrência desses operadores, nas sentenças judiciais analisadas, deva-se ao fato de atuarem apenas em uma única camada, no caso, a camada do Estado-de-Coisas.

Em resumo, examinamos que, no que concerne aos aspectos de ordem morfosintática, a modalidade deôntica é instaurada no presente do indicativo, o que permite que os enunciados modalizados se revistam de certa assertividade, objetividade e precisão; e preferencialmente sendo empregado para isso os verbos modais *deber* e *poder*.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no embasamento teórico da GDF a partir do qual essa pesquisa foi realizada, ou seja, um modelo funcionalista de análise, em que a descrição e análise das unidades linguísticas (modalizadores) e as categorias linguísticas (modalidade) devem ser concretizadas com base em dados reais de produção e uso (sentenças judiciais), procuramos realizar um estudo acerca dos aspectos morfosintáticos como modeladores dos atos deônticos articulados na linguagem legal. Para isso, adotamos a tipologia das modalidades de Hengeveld (2004) que estabelece a modalidade deôntica como aquele subtipo modal referente às regras e às normas de conduta de âmbito legal, moral e social.

Dessa forma, após a análise dos dados, constatamos que modalidade deôntica é engendradora, nas sentenças judiciais, majoritariamente, no presente do indicativo, o que faz com que as modalizações deônticas sejam interpretadas como deveres e obrigações assertivos, categóricos e pontuais quanto à deonticidade manifestada. Nesse sentido, o falante (juiz que profere a sentença) emprega, predominantemente, os verbos modais *deber* e *poder* na expressão de necessidade deôntica (obrigação) e possibilidade deôntica (permissão), respectivamente. Assim, esses operadores modais atuam nas camadas da Propriedade Configuracional e do Estado-de-Coisas. No entanto, outras formas menos recorrentes também podem ser empregadas, como as formas de

Expressão Linguística *tener que* e *haber que*, cuja atuação residiu, nas sentenças analisadas, apenas na camada do Estado-de-Coisas.

Para finalizar, entendemos que outros aspectos de ordem morfosintática, não trabalhados nesta pesquisa, poderiam exemplificar as nuances semânticas e os efeitos de sentido que decorrem dos deveres e das obrigações que são articulados nas sentenças judiciais, como o uso de Sintagmas Verbais e/ou Sintagmas Nominais como formas de construção modalizadora; ou os tipos de Cláusula, na composição das Expressões Linguísticas, em que as modalizações deônticas podem ser codificadas nas sentenças judiciais.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao CNPq e à Universidade Federal do Rio Grande do Norte pelo financiamento do Projeto de Pesquisa: *A modalidade deôntica em sentenças judiciais*; por meio de uma bolsa concedida pelo Programa Institucional de Iniciação Científica – PIBIC.

REFERÊNCIAS

- CAPEZ, Fernando. **Curso de processo penal**. v. 19. São Paulo: Editora Saraiva, 2012.
- HENGEVELD, Kees. Illocution, mood, and modality. In: BOOIJ, Geert; LEHMANN, Christian; MUGDAN, Joachim. (Orgs.). **Morphology: a handbook on inflection and word formation**. Berlin: Mouton de Gruyter, v. 2, 2004, p.1190-1201.
- HENGEVELD, Kees; MACKENZIE, John Lachlan. **Functional Discourse Grammar: a typologically based theory of language structure**. Oxford: Oxford Linguistics, 2008.
- HENGEVELD, Kees; MACKENZIE, John Lachlan. Gramática Discursivo-Funcional. In: SOUZA, E. R. (Org.). **Funcionalismo linguístico: novas tendências teóricas**. São Paulo: Editora Contexto, 2012, p. 43-86.
- NEVES, Maria Helena de Moura. Imprimir marcas no enunciado. Ou: a modalização na linguagem. In: NEVES, Maria Helena de Moura. (Org.). **Texto e Gramática**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 152-221.
- OLIVEIRA, André Silva. **A manifestação da Volitividade nas homilias do Papa Francisco em língua espanhola**. 2021. 510f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

CAPÍTULO XXVIII

INGRESSO E EVASÃO NO CURSO DE DIREITO DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DA AMAZÔNIA ORIENTAL

ENTRANCE AND DROPOUT IN THE LAW PROGRAM OF A PUBLIC UNIVERSITY IN EASTERN AMAZONAS

DOI: 10.51859/ampla.ele4216-28

Mayara Barbosa Sindeaux Lima ¹

¹ Docente da Faculdade de Psicologia. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - Unifesspa.

RESUMO

Investigou-se os fatores motivadores para o ingresso e para a evasão de discentes do curso de Bacharelado em Direito de uma universidade pública da Amazônia Oriental. Os dados foram coletados por meio da aplicação de um questionário semiestruturado a 27 discentes regularmente matriculados e a 10 discentes evadidos. A análise ocorreu com uso da estatística descritiva. Os resultados indicaram similaridades entre os fatores que motivaram discentes evadidos e matriculados a ingressarem no curso, mas divergência para os fatores da evasão. Enquanto os evadidos sinalizaram com maior frequência a dificuldade para conciliar estudo e trabalho, bem como falta de tempo para estudo extraclasse; os fatores que se destacaram para os matriculados foram aqueles relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, como desapontamento com a didática dos (as) professores e sentimento de que estes não se interessavam pela aprendizagem dos (as) discentes. Conclui-se que o conhecimento produzido neste estudo contribui para a reflexão acerca dos processos envolvidos na decisão de evadir e para o delineamento de novos estudos, especialmente por incluir variáveis relacionadas ao ingresso e à percepção tanto de discentes evadidos como regularmente matriculados.

Palavras-chave: Evasão escolar. Permanência. Ensino Superior. Amazônia Oriental.

ABSTRACT

This study examines the motivational factors for entrance and dropout among students in the Bachelor of Law program at a public university in Eastern Amazonia. Data were collected by administering a semi-structured questionnaire to 27 regularly enrolled students and 10 dropouts. Descriptive statistics were used for analysis. Results showed similarities between the factors motivating enrolled and dropout students to enter the program, but a divergence in the factors motivating dropout. While the dropout students more frequently cited difficulties in balancing study and work, as well as lack of time for extracurricular studies, the most prominent factors for those enrolled were those related to the teaching and learning process, such as disappointment with the instructors' didactics and the feeling that they were not interested in the students' learning. It is concluded that the knowledge generated by this study contributes to the reflection on the processes involved in the decision to drop out and to the design of new studies, especially by including variables related to the entrance and perceptions of both dropouts and regularly enrolled students.

Keywords: Dropout. Permanence. Higher education. Eastern Amazonia.

1. INTRODUÇÃO

A evasão escolar no Ensino Superior gera um grave impacto social e econômico no Brasil, haja vista o histórico de marginalização de grande parte da população brasileira e o difícil acesso a esse Sistema de Ensino. A criação de novas universidades e a ampliação do número de vagas na última década aumentou significativamente o acesso ao Sistema. Entretanto, tais políticas, apesar de imprescindíveis, foram insuficientes para se efetivar a democratização do Ensino Superior (Schirmer; Tauchen, 2019).

Destarte, é de relevância científica e social levantar os indicadores da evasão, bem como a percepção dos (das) discentes evadidos (as) e daqueles que permaneceram em seus cursos a respeito da universidade e das relações construídas na/pela comunidade acadêmica. Tais investigações podem fornecer indícios que ampliem o conhecimento sobre os processos educacionais e desenvolvimentais de jovens e adultos, além de subsídios para a construção de políticas de permanência no Ensino Superior.

O fenômeno da evasão é um processo longitudinal, uma vez que os fatores que influenciam a decisão do (a) discente de permanecer ou evadir do seu curso são dinâmicos e incluem variáveis que antecedem a própria trajetória universitária, como os fatores que motivaram o ingresso em determinado curso (Fior *et al*, 2022; Tinto, 2009). Segundo o estudo de Biase (2008), os principais motivos citados pelos (as) estudantes para a escolha da sua graduação estão relacionados as suas próprias características, tais como interesses, valores, aptidões e habilidades; seguidos daqueles pautados na profissão e no mercado de trabalho.

No que diz respeito às pesquisas com discentes evadidos (as), elas têm indicado que a decisão de desistir, é em geral, o desfecho de múltiplas variáveis e raramente existe uma causa única. Os entraves à permanência podem estar claramente associados ao contexto acadêmico, como a precarização dos serviços oferecidos, infraestrutura deficitária e métodos de avaliação e organização curricular inadequados; baixo desempenho acadêmico (Lamers, Santos; Toassi, 2017); dificuldade de relacionamento com os atores da instituição de Ensino Superior; didática ineficiente e pouca motivação dos professores (Castro; Teixeira, 2013; Garcia; Lara; Antunes, 2021); bem como a falta

de adaptação ao contexto universitário (Lamers; Santos; Toassi, 2017; Tavares *et al.* 2022).

No entanto, há outros fatores fortemente associados à evasão cuja relação com o contexto universitário é menos explícita ou determinado por ele, dentre eles a dificuldades financeiras e a necessidade de conciliar estudo e trabalho (Garcia; Lara; Antunes, 2021; Lamers; Santos; Toassi, 2017; Nurmalitasari; Long; Noor, 2023; Tavares *et al.* 2022).

A despeito da amplitude dos fatores anteriormente descritos, estes foram extraídos em sua maioria de pesquisas desenvolvidas com participantes que residem nas regiões do Centro-Sul do Brasil. Avalia-se que o fenômeno da evasão em estados que compõem a Amazônia pode apresentar especificidades que a diferem significativamente daquelas apresentadas em outras regiões do país. A exemplo, enquanto o percentual de evasão nas instituições públicas do Ensino Superior no Brasil foi de 18,5% em 2018, a taxa no Estado do Pará foi de 24,9% (Instituto SEMESP, 2020).

O Estado do Pará é o maior da Amazônia Oriental brasileira em extensão territorial e em número de habitantes:

Com 8,6 milhões de habitantes distribuídos em seis mesorregiões e 144 municípios, o Pará é o estado mais populoso do Norte. Esse número não se reverte em quantidade de matrículas, com o estado possuindo a pior taxa de escolarização líquida (que mede o total de jovens de 18 a 24 anos matriculados no ensino superior em relação ao total da população da mesma faixa etária) da região (11,2%) e a segunda pior do país (ganha apenas do Maranhão) (Instituto SEMESP, 2020, p.155).

Na década passada houve uma significativa expansão do Ensino Superior público no Estado do Pará com a criação de duas novas universidades federais: a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) e a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). A sede administrativa da Unifesspa está localizada na cidade de Marabá, cidade polo da Mesorregião Sudeste do Pará. Segundo Trindade Jr. (2011), as cidades médias da Amazônia, tal como Marabá, diferem-se daquelas situadas em outras regiões brasileiras devido à baixa qualificação de sua mão de obra assalariada, empobrecimento e baixa qualidade de vida.

A implantação da Unifesspa ocorreu em 2013 (Brasil, Lei 12.824 de 05 de junho de 2013) por meio do desmembramento da Universidade Federal do Pará, Campus Marabá, e da criação de campus em outras quatro cidades da Mesorregião.

Considerando a relevância da política de interiorização das universidades públicas para a democratização do Ensino Superior, torna-se evidente a necessidade do monitoramento da evasão.

Em 2015 a Unifesspa lançou seu primeiro edital de Prescrição de Vínculo Institucional, provavelmente por isso, o referido ano foi o que obteve o maior número de evadidos (as). Segundo dados do Centro de Registro e Controle Acadêmico da instituição, o curso de Bacharelado em Direito foi aquele que obteve a maior quantidade de discentes prescritos (Silva *et al.*, 2019) no ano citado. Diante do exposto, a presente pesquisa teve o objetivo de descrever os fatores motivadores para o ingresso e para a evasão no referido curso na perspectiva de discentes evadidos e regularmente matriculados.

2. METODOLOGIA

A pesquisa foi um estudo de caso do curso de Bacharelado em Direito da Unifesspa, de caráter transversal e com uso de metodologia quantitativa. Os cuidados éticos em pesquisa com seres humanos foram tomados, dentre eles: o envio do projeto de pesquisa para avaliação do comitê de ética, o qual alcançou parecer favorável (CAEE Nº 2.535.996); garantia do sigilo de identidade, livre participação na investigação e desistência sem qualquer forma de represália. Além de esclarecimento de dúvidas e uso do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

2.1. PARTICIPANTES

Participaram 37 discentes do curso de Bacharelado em Direito dos quais, 10 eram discentes evadidos (as) e 27 regularmente matriculados (as) no quarto semestre. A Tabela 1 apresenta as características sociodemográficas destes.

Tabela 1 – Características sociodemográficas de discentes evadidos (as) e de discentes regularmente matriculados (as).

Características Sociodemográficas	Evadidos (as)	Matriculados (as)
Gênero		
Feminino	01 (10%)	13 (48%)
Masculino	09 (90%)	13 (48%)
Outro	00 (00%)	01 (04%)
Cor		
Pardo	03 (30%)	15 (56%)
Preto	02 (20%)	05 (18%)
Branco	05 (50%)	07 (26%)
Estado civil durante o curso		

Características Sociodemográficas	Evadidos (as)	Matriculados (as)
Solteiro (a)	03 (30%)	21 (78%)
Casado ou convive maritalmente	07 (70%)	06 (22%)

Fonte: Autoria própria, 2024.

2.2. PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Inicialmente, realizou-se um estudo piloto com sete (07) discentes evadidos (as) de um curso distinto daquele que comporia a amostra. Isto permitiu avaliar a clareza e a pertinência das informações solicitadas em um questionário adaptado de Biazus (2004), assim como o tempo de aplicação do instrumento e treino de sua aplicação. Após a avaliação destes aspectos, a estrutura e o conteúdo do questionário passaram por algumas adequações.

O instrumento reformulado foi nomeado de Questionário sobre fatores motivadores para o ingresso e para evasão no Ensino Superior – coleta com discentes evadidos (as). As informações dos participantes foram requeridas por meio de perguntas organizadas em três blocos; sendo que o primeiro solicitava dados sociodemográficos e acadêmicos, dentre eles: idade, sexo, estado civil durante a permanência no curso da Unifesspa.

O segundo bloco se referia aos motivos para o ingresso no curso, sendo apresentadas oito questões, cujas opções de respostas eram “Sim” ou “Não”. Dentre as perguntas estavam: Facilidade para se inserir no mercado de trabalho? e Baixa concorrência no vestibular ou baixo ponto de corte? (as demais questões podem ser conferidas na Tabela 2).

O terceiro investigou os fatores motivadores para a evasão por meio da apresentação de 24 afirmativas para as quais o (a) participante assinalava se o conteúdo expresso em cada uma delas havia contribuído para a sua evasão. Dentre as sentenças estavam (i) Problemas financeiros; (ii) Expectativas em relação ao curso não foram atendidas; (iii) Carência de apoio pedagógico (ver as demais sentenças na Tabela 3).

Em seguida, foi solicitado ao Centro de Registro e Controle Acadêmico da instituição o contato telefônico e endereço eletrônico de discentes que tiveram o vínculo prescrito no ano de 2015, cujo ingresso na Unifesspa ocorreu a partir de 2005. Este recorte foi necessário devido a provável defasagem de contatos daqueles que haviam ingressado em anos anteriores.

O convite para participar do estudo foi realizado inicialmente via contato telefônico, na ocasião foi lido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e prestado os devidos esclarecimentos sobre a pesquisa e a participação na mesma. Nos casos em que o (a) discente evadido (a) concordou em participar e verbalizou seu consentimento, a coleta de dados foi iniciada logo em seguida ou em horário solicitado pelo participante. Todo este processo foi gravado em áudio, com autorização do (a) discente evadido (a), inclusive a leitura do TCLE e o consentimento do (a) participante. Quando o contato telefônico se mostrou inviável, o convite para participar da pesquisa e o TCLE foram enviados via correio eletrônico, além de um link que permitia o acesso ao instrumento de coleta de dados e o envio das respostas, utilizando-se para isso o Google Formulários.

Finalizada a coleta de dados com os (as) discentes evadidos, procedeu-se a adequação do instrumento de coleta de dados para a sua aplicação com os (as) discentes regularmente matriculados. Para tanto foi inclusa a questão: “No semestre anterior, você pensou em desistir do curso?”, com as opções de resposta “Nenhuma vez”, “Algumas vezes” e “Muitas vezes”, bem como alterações a fim de adequar o tempo verbal, como a mudança do trecho: “levou a desistir do curso” para “leva a pensar em desistir do curso”. Esta versão foi denominada de Questionário sobre fatores motivadores para o ingresso e para evasão no Ensino Superior – coleta com discentes matriculados (as).

Nesta fase participaram discentes que cursavam o quarto semestre e que estavam frequentando as disciplinas. Este recorte visou contemplar discentes que estivessem na primeira metade do curso, mas que não fossem calouros, posto que estes poderiam ter uma percepção ingênua do curso, da profissão e da própria universidade.

Inicialmente, realizou-se um encontro com cada um dos (as) diretores (as) das Faculdades cujos discentes comporiam a amostra do estudo a fim de expor os objetivos da pesquisa e solicitar apoio para o acesso às turmas. Os diretores entraram em contato com os (as) docentes e verificou com estes (as) um dia em que pudessem disponibilizar um momento da aula para que o grupo de pesquisa apresentasse a proposta do estudo e convidar os (as) participantes em potencial.

No dia da coleta foi entregue no formato impresso aos discentes o instrumento de coleta, cujo preenchimento foi individual, porém a aplicação coletiva na própria sala

de aula. Informa-se que durante a coleta somente a pesquisadora e auxiliar de pesquisa permaneceram na sala junto aos discentes.

2.3. ANÁLISE DE DADOS

Os dados foram tabulados em planilha de Microsoft Excel e analisados por meio da estatística descritiva. Neste estudo, considerou-se risco para a evasão o discente que declarou ter pensado em abandonar o curso no semestre anterior à coleta de dados.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados referentes aos fatores que motivaram os (as) discentes evadidos (as) e os (as) regularmente matriculados (as) a ingressarem no curso são apresentados no Tabela 2. Ressalta-se que os (as) participantes poderiam assinalar mais de uma opção.

Tabela 2 - Fatores que motivaram o ingresso no curso.

	Evadidos (as) N (%)	Matriculados (as) N (%)
Facilidade para se inserir no mercado de trabalho.	08 (80%)	19 (70%)
Baixa concorrência no vestibular ou baixo ponto de corte.	01 (10%)	0 (00%)
Possibilidade de ganho financeiro considerável.	08 (80%)	24 (89%)
Prestígio social da profissão.	06 (60%)	24 (89%)
Compatibilidade de horário com a atividade laboral que exercia.	05 (50%)	02 (07%)
Ter aptidões e habilidades relacionadas ao curso/profissão.	07 (70%)	20 (74%)
Identificação com a profissão.	06 (60%)	22 (81,5%)
Influência familiar.	02 (20%)	12 (44%)
Nota: N: número de discentes que responderam Sim; %: percentual correspondente		

Fonte: Autoria própria, 2024.

Os fatores que motivaram a escolha do curso foram semelhantes entre os (as) discentes evadidos (as) e regularmente matriculados (as), pois 60% ou mais dos (as) participantes, independente se matriculado (a) ou evadido (a), assinalaram que: Facilidade para se inserir no mercado de trabalho; Possibilidade de ganho financeiro considerável; Prestígio social da profissão; Ter aptidões e habilidades relacionadas ao curso/profissão; e Identificação com a profissão estiveram relacionados ao seu ingresso no curso.

De maneira semelhante, o estudo de Biase (2008) apontou para a multiplicidade de motivos que atuam para a escolha do curso de graduação. No entanto, a autora constatou a supremacia daqueles relacionados as características pessoais do estudante, como habilidades, aptidões, interesses e valores pessoais. Salienta-se que

características pessoais, personalidade, identidade são processuais e construídas nas e pelas relações que os indivíduos desenvolvem ao longo do ciclo de vida. Segmentos sociais, culturais, cognitivos e históricos estão diretamente associados às características individuais. No que se refere aos motivos referendados em aspectos familiares ou relacionados ao processo seletivo, estes foram menos apontados tanto pelos participantes de Biase (2008) como do presente estudo.

Aspectos relacionados à escolha do curso e a decisão de permanecer ou evadir foram estudados por Mercuri e Polydoro (2004). Dentre as variáveis investigadas, os autores salientaram a pertinência do Compromisso com o curso, que inclui a segurança na escolha do curso e a segurança profissional proporcionada por ele (por exemplo: identificação com o curso, expectativa positiva do mercado de trabalho da área, retorno financeiro). É interessante observar que parte destes aspectos se fizeram presentes tanto nas respostas de discentes evadidos (as) como daqueles regularmente matriculados (as). Os (as) discentes se percebiam, em sua maioria, com habilidades associadas ao curso e a profissão, além de considerarem fatores econômicos no processo de escolha (Facilidade para se inserir no mercado de trabalho e Possibilidade de ganho financeiro considerável).

Em relação a evasão, a análise dos dados dos discentes regularmente matriculados (as) indicou um resultado preocupante. Ao serem questionados se “No semestre anterior, você pensou em desistir do curso?”, o percentual de resposta afirmativa foi de 59,3% (N = 16). Considerando o número de discentes com vínculo institucional prescrito no curso de Bacharelado em Direito pela Unifesspa em 2015, estes resultados sugerem a possibilidade de que variáveis importantes para a exclusão de discentes se mantiveram presentes nos cursos estudados.

A tabela 3 apresenta as afirmativas analisadas pelos participantes no que diz respeito aos fatores motivadores para a evasão, bem como a frequência e percentual obtido de resposta “Contribuiu” para a evasão (caso de discentes evadidos) ou para o risco de evasão (caso de discentes regularmente matriculados que assinalaram ter pensado em desistir do curso no semestre anterior).

Tabela 3 - Fatores motivadores para a evasão.

Fatores motivadores para a evasão	Evadidos (as)		Matriculados (as)	
	N	(%)	N	(%)
Problemas financeiros.	00	(00%)	07	(43,7%)
Expectativas em relação ao curso não foram atendidas.	20	(02%)	08	(50%)
A escolha do curso foi um equívoco.	10	(01%)	03	(18,7%)
Problemas de saúde física e/ou mental.	20	(02%)	08	(50%)
Dificuldade para compreender ou dominar os conteúdos do curso	20	(02%)	08	(50%)
Problemas de relacionamento com os professores.	00	(0%)	07	(43,7%)
Atividades avaliativas inadequadas.	30	(03%)	06	(37,5%)
Desempenho insatisfatório nas disciplinas.	30	(03%)	08	(50%)
Falta de tempo para estudos fora do horário das aulas.	60	(06%)	04	(25%)
Sentimento de não fazer parte do grupo de alunos do meu curso.	20	(02%)	05	(31,2%)
Dificuldades para conciliar o estudo e trabalho.	70	(07%)	02	(12,5%)
Falta de perspectivas profissionais.	30	(03%)	06	(37,5%)
Problemas de relacionamento com os colegas.	10	(01%)	02	(12,5%)
Sofrer algum tipo de violência (psicológica, moral, física e/ou sexual) dentro ou fora da universidade.	00	(00%)	02	(12,5%)
Sofrer algum tipo de preconceito e/ou discriminação.	00	(00%)	03	(18,7%)
Localização do campus da Universidade.	20	(02%)	02	(12,5%)
Dificuldade de adaptação devido à mudança para Marabá	10	(01%)	04	(25%)
Sentimento de que os professores não se interessavam pela aprendizagem dos alunos.	20	(02%)	10	(62,5%)
Falta de relação entre a teoria e a prática.	20	(02%)	10	(62,5%)
Carência de apoio administrativo.	10	(01%)	04	(25%)
Carência de apoio pedagógico.	20	(02%)	08	(50%)
Serviços ou estrutura ineficiente dos laboratórios e/ou bibliotecas da universidade.	00	(00%)	05	(31,2%)
Conteúdos inadequados das disciplinas.	10	(01%)	08	(50%)
Desapontamento com a didática dos professores.	30	(03%)	13	(81,2%)

Nota: N: número de discentes que responderam Sim; %: percentual correspondente

Fonte: Autoria própria, 2024.

O curso apresentou resultados díspares quanto aos fatores motivadores para evasão dos (as) discentes evadidos (as) daqueles regularmente matriculados (as). Observou-se que os (as) últimos (as) assinalaram uma quantidade maior de fatores e apontaram com maior frequência àqueles relacionados ao processo de ensino-aprendizagem.

Na amostra de discentes evadidos (as), as únicas afirmativas a alcançarem percentual igual ou superior a 50% foram: Falta de tempo para estudos fora do horário das aulas e Dificuldades para conciliar o estudo e trabalho. Já para a de regulamente

matriculados, nove atingiram tal percentual, os maiores valores foram para: Desapontamento com a didática dos (as) professores (81%); Sentimento de que os professores não se interessavam pela aprendizagem dos alunos (62%) e Falta de relação entre a teoria e a prática (62%). As demais sentenças obtiveram percentual de 50%: Expectativas em relação ao curso não foram atendidas; Problemas de saúde física e/ou mental; Dificuldade para compreender ou dominar os conteúdos do curso; Desempenho insatisfatório nas disciplinas; Carência de apoio pedagógico; e Conteúdos inadequados das disciplinas.

Os resultados deste estudo divergem daqueles descritos por Garcia, Lara e Antunes (2021) quanto a contribuição do fator financeiro para a desistência do curso. É interessante salientar que no trabalho do referido autor, o fator financeiro foi o principal motivador para a evasão nas três áreas com as menores taxas de evasão (Ciências da Saúde, Ciências Agrárias e Engenharias), enquanto na área com a maior taxa (Ciências Exatas) prevaleceu os fatores aprendizagem e ensino.

Apesar de nenhum discente evadido sinalizar que problemas financeiros contribuíram para a sua saída do curso, questões socioeconômicas parecem ter exercido pressão neste sentido. Uma vez que as duas sentenças que obtiveram percentual igual ou superior a 50% foram justamente: Dificuldades para conciliar o estudo e trabalho e Falta de tempo para estudos fora do horário das aulas.

Semelhante aos resultados citados, Tavares *et al.* (2022) e Nurmalitasari, Long e Noor (2023) verificaram que a dificuldade para conciliar o estudo e o trabalho foi um dos principais fatores que levaram à evasão de universitários (as). Para além da diminuição do tempo disponível para estudar, comumente o (a) discente (a) trabalhador (a) tem oportunidades acadêmicas e sociais mais reduzidas, posto suas limitações de tempo para participar de encontros científicos e culturais promovidos pela comunidade acadêmica, bem como realizar atividade extraclasse em grupo (Lamers; Santos; Toassi, 2017).

O pouco envolvimento com atividades universitárias para além da sala de aula pode comprometer o próprio engajamento com o curso e futuramente a satisfação profissional, uma vez que resulta em baixo comportamento exploratório e desconhecimento sobre oportunidades e potencialidades da profissão (Bardagi; Hutz,

2012). Neste sentido, o investimento no trabalho como garantia à sobrevivência impacta significativamente as experiências vividas como universitário.

A respeito dos aspectos voltados à relação professor-aluno, Castro e Teixeira (2013) encontraram resultados semelhantes aos apresentados pelos (as) discentes regularmente matriculados (as), como relatos de sentimento de distanciamento e de oportunidades restritas para compartilhamento de informações e dúvidas com os (as) docentes. De maneira semelhante, Bardagi e Hutz (2012) argumentam que a integração à instituição pode ser impactada pela frustração de discentes quando suas expectativas acerca do vínculo com o (a) docente não se realizam. Quase todos os (as) discentes evadidos (as) participantes de sua investigação se sentiram decepcionados na relação com o (a) docente, descrito (a) como distante, formal e com pouco interesse pelas questões individuais do (a) aluno (a). Para os autores há a necessidade de se construir um modelo de interação em que aspectos técnicos e afetivos se façam presentes, mas que ao mesmo tempo garanta o desenvolvimento de autonomia e independência do aluno.

Em relação aos fatores relacionados ao insucesso acadêmico, estes também foram encontrados por Lamers, Santos e Toassi (2017). No entanto, atribuir à reprovação em disciplinas e/ou a dificuldades para apreender o conteúdo o abandono da graduação sem uma análise aprofundada das experiências vividas pelos (as) discentes pode levar a conclusões equivocadas. Daitx (2014) verificou que entre os (as) participantes de sua pesquisa que tinham histórico de muitas reprovações, apenas uma parcela considerou que este fato contribuiu para a desistência do curso: “Os estudantes que reprovam em maior número, mas que possuem um acolhimento positivo por parte da Instituição, acabam ficando retidos no curso, mas não evadem” (p. 39). Em contrapartida, aqueles que relataram não se sentirem acolhidos e com poucos vínculos com o curso se sentiram desestimulados a continuar a graduação.

Outro fator motivador para a evasão que merece destaque diz respeito aos problemas de saúde física e/ou mental, os quais contribuíram para que metade dos (as) discentes matriculados (as) em Direito pensasse em evadir. Dentre as principais causas de adoecimento físico/psíquico entre universitários (as) estão os maus hábitos alimentares, a distância da família, o uso abusivo de álcool e outras drogas, relação professor-aluno, sentimento de desamparo e/ou falta de apoio emocional, sobrecarga

de responsabilidades e dificuldade de adaptação ao contexto universitário (Lambert; Castro, 2020).

Diante do cenário apresentado pelos resultados desta investigação, hipotetiza-se que os aspectos vocacionais elencados por uma grande parcela dos (as) participantes como motivadores para o ingresso no curso podem ser postos em xeque durante o percurso de sua graduação. A dificuldade em apreender os conteúdos e resultados insatisfatório nas atividades avaliativas, bem como o descontentamento com a relação desenvolvida com o (a) docente podem levá-los (as) a sentimento de frustração quanto as expectativas iniciais acerca do curso. Quando este conjunto de fatores de risco para a evasão se soma com a dificuldade de conciliar o estudo e o trabalho, por exemplo, o engajamento do discente com o curso pode se fragilizar ainda mais e investir tempo e recursos para se graduar pode se tornar muito oneroso.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi motivado pela identificação do elevado número de discentes com vínculo prescrito no curso de Bacharelado em Direito na Unifesspa e pela potencialidade científica e social de se investigar variáveis relacionadas à evasão no Ensino Superior na Amazônia Oriental. Com o objetivo de descrever os fatores motivadores para o ingresso e evasão escolar, delineou-se um percurso metodológico transversal e exploratório que permitiu o acesso desses aspectos tanto na perspectiva de discentes evadidos (as) como matriculados (as).

O ingresso da maioria dos (as) discentes sejam os (as) evadidos (as) ou matriculados (as) foi motivado pelo mesmo conjunto de fatores, com destaque para os vocacionais; seguidos por uma avaliação favorável do mercado de trabalho. Constatou-se elevado percentual de discentes matriculados (as) que cogitaram desistir, o que sugere importante risco para evasão. Entretanto, os fatores motivadores para a evasão foram, em sua maioria, divergentes entre os (as) evadidos (as) e os matriculados (as). É provável que tais diferenças decorram em parte do fato de as variáveis relativas ao ensino-aprendizagem e à rotina universitária estarem contingentes à participação na pesquisa daqueles que estão frequentando as aulas.

Alcançado o objetivo proposto, avalia-se que o conhecimento produzido apresenta potencialidades para a instituição alvo do estudo, uma vez que apresenta

indicadores que podem subsidiar políticas que visem mitigar a evasão. No tocante às contribuições científicas, este trabalho agrega ao campo de estudo sobre a evasão no Ensino Superior a pertinência de se investigar variáveis não circunscritas ao momento da evasão, mas que são importantes para compreendê-la, como os motivos para o ingresso e dados de discentes que permaneceram no curso alvo da análise.

A despeito das contribuições deste trabalho, suas limitações precisam ser consideradas, particularmente a inadequação de generalização dos resultados, posto o número reduzido de discentes com os quais foi possível estabelecer contato e oportunizar a participação na pesquisa. Deste modo, sugere-se que estudos futuros possam investigar o valor preditivo dos fatores motivadores para o ingresso sobre a evasão e a permanência, realizar triangulação de dados com inclusão de metodologia qualitativa, bem como avaliar a eficiência de políticas e ações institucionais sob a evasão.

Outrossim, salienta-se a pertinência do desenvolvimento de pesquisa de estudo de caso sobre a evasão, especialmente quando a instituição em questão está inserida em uma região com volume reduzido de produções científicas sobre a temática e com uma parcela importante de sua população sem acesso ao Ensino Superior. Destarte, a Unifesspa pode contribuir significativamente para a promoção da democratização do Ensino Superior no interior da Amazônia Oriental, e para isto, faz-se necessário desenvolvimento de políticas voltadas à permanência dos (as) discentes.

REFERÊNCIAS

- BARDAGI, M.; HUTZ, C. S. Rotina acadêmica e relação com colegas e professores: impacto na evasão universitária. **Psico**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 174-184, abr./jun. 2012. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5163217>. Acesso em: 31 jul. 2020.
- BIASE, E. G. **Motivos de escolha do curso de graduação: uma análise da produção científica nacional**. 2008. 130 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251853>>. Acesso em: 10 ago. 2018.
- BIAZUS, C. B. **Sistema de fatores que influenciam o aluno a evadir se dos cursos de graduação na UFSM e na UFSC: um estudo no curso de ciências contábeis**. 2004. 203 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis,

2004. Disponível em: <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PEPS4285.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2016.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei 12824 de 5 de junho de 2013. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA, por desmembramento da Universidade Federal do Pará - UFPA. **Diário Oficial da União**: p. 5, 06 de jun. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12824.htm>. Acesso em 13 out. 2016.

CASTRO, A. K. S. S.; TEIXEIRA, M. A. P. A evasão em um curso de psicologia: uma análise qualitativa. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 18, n. 2, p. 199-209, Jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722013000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 ago. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722013000200002>.

DAITX, A. C. **Evasão e retenção escolar para o curso de licenciatura em química da Ufrgs**. 2014. 74 f. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/102722>. Acesso em: 20 set. 2016.

GARCIA, L. M. L. DA S.; LARA, D. F.; ANTUNES, F. Investigação e Análise da Evasão e Seus Fatores Motivacionais no Ensino Superior: um estudo de caso na Universidade do Estado de Mato Grosso. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 26, n. 1, p. 112-136, jan. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772021000100007>. Acesso 15 jan. 2024.

INSTITUTO SEMESP. **Mapa do Ensino Superior 2020**. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2020/04/Mapa-do-Ensino-Superior-2020-Instituto-Semesp.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2020.

LAMBERT, A. S; CASTRO, R. C. A de MOURS. Fatores que podem influenciar no adoecimento físico e psíquico do estudante universitário: uma análise da produção científica brasileira. **Revista Cocar**, v. 14, n. 28, p. 70-89, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3107>. Acesso em: 07 set. 2020.

LAMERS, Juliana Maciel de Souza; SANTOS, Bettina Steren dos; TOASSI, Ramona Fernanda Ceriotti. Retenção e evasão no ensino superior público: estudo de caso em um curso noturno de odontologia. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, e154730, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/VKcKSJQxVhsPKgpNV8YMhzx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 mar. 2024.

MERCURI, E. N. G. S.; POLYDORO, A. A. J. O compromisso com o curso no processo de permanência/evasão no Ensino Superior: algumas contribuições. In: Mercuri, E.;

Polydoro, S. A. J. (Orgs). **Estudante universitário: características e experiências de formação**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2004. p. 188-219.

NURMALITASARI; LONG, Z. W.; NOOR, M. F. M. Factors influencing dropout students in higher education. **Education Research International**, v. 2023, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1155/2023/7704142>. Acesso em: 30 mar. 2024

SCHIRMER, S. N; TAUCHEN, G. Políticas públicas de enfrentamento da evasão na educação superior brasileira: um estudo do estado da arte. **Revista @mbienteeducação**. São Paulo, v. 12, n. 3, p.316-341 set/dez 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.26843/ae19828632v12n32019p316a341>. Acesso em: 05 jan. 2021.

SILVA, B.; OLIVEIRA, J.; RODRIGUES, L.; PIMENTEL, T.; LIMA, M. Evasão dos cursos de graduação na Universidade Federal do Sul e Sudeste Do Pará. In: Seminário de Projetos de Ensino. 2017, Marabá. **Anais do Seminário de Projetos de Ensino**. Marabá, 2019 (ISSN: 2674-8134), v. 2, n. 1, 1 jul. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/spe/article/view/613>. Acesso: 01 abr. 2024.

TAVARES, F. J. P. et al. Evasão no Ensino Superior: em pauta os cursos de Licenciatura em Educação Física da UFPEL. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 27, n. 3, p. 571–590, set. 2022. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1414-40772022000300010>. Acesso em: 07 mar. 2024.

TINTO, V. Taking student retention seriously: Rethinking the first year of university. In: ALTC FYE Curriculum Design Symposium, Austrália, 2009. **ALTC FYE Curriculum Design Symposium**, Queensland University of Technology, Brisbane, Austrália. 2009. Disponível em http://www.fyecd2009.qut.edu.au/resources/SPE_VincentTinto_5Feb09.pdf. Acesso em: 13 mar. 2017.

TRINDADE JÚNIOR, S. C. C. Cidades Médias na Amazônia Oriental. Das novas centralidades à fragmentação do território. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, v. 13, n. 2, p. 135-151, 2011. Disponível em <https://rbeur.anpur.org.br/rbeur/article/view/399/375>. Acesso em 03 out. 2019.

CAPÍTULO XXIX

O ATIVISMO NEGRO DE MACHADO DE ASSIS PRESENTE EM *MEMÓRIAS PÓSTUMAS DE BRÁS CUBAS*

THE BLACK ACTIVISM OF MACHADO DE ASSIS PRESENTS IN *MEMÓRIAS PÓSTUMAS DE BRÁS CUBAS*

DOI: 10.51859/ampla.ele4216-29

Ronaldo Rodrigues da Silva Barreto ¹

¹ Mestrando do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem/ PPCL. Licenciado em Letras Língua Inglesa pela Universidade Estadual do Ceará (2010). É docente efetivo da rede pública de ensino no Ceará (SEDUC-CE) desde 2010. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4138-4595>.

RESUMO

Esse artigo tem como objetivo descrever as contribuições sociais e literárias do escritor Machado de Assis a partir da obra realista *Memórias póstumas de Brás Cubas* (1881), no tocante às críticas realizadas ao regime escravista do final do século XIX. Apresentaremos a visão machadiana sobre a escravidão no Brasil Império atrelado à própria vida do autor. Faremos um breve panorama da Literatura feita por escritores negros, trazendo algumas contribuições da psicologia vinda do filósofo Frantz Fanon. Abordaremos aspectos do estilo machadiano na prosa a partir dos estudos do crítico literário Roberto Schwarz, analisando alguns trechos da obra citada. Finalizando com algumas considerações levantadas até o momento em nossa pesquisa.

Palavras-chave: Negro. Ativismo. Machado de Assis. Escravidão.

ABSTRACT

This article aims to describe the social and literary contributions of the writer Machado de Assis from the realistic work *Memórias póstumas de Brás Cubas* (1881), regarding the criticisms made to the slave regime at the end of the 19th century. We will present Machado's view of slavery in the Empire of Brazil linked to the author's own life. We will make a short overview of Literature made by black writers, bringing some contributions from psychology coming from the philosopher Frantz Fanon. We will approach aspects of Machado's style in prose from the studies of the literary critic Roberto Schwarz, bringing an analysis of some excerpts from the cited work. Ending with some considerations raised so far in our research.

Keywords: Black. Activism. Machado de Assis. Slavery.

1. INTRODUÇÃO

O escritor brasileiro Machado de Assis (1839-1908), um escritor negro no Brasil Imperial, segundo a docente Angela Gutiérrez (UFC), “nascia, em 21 de junho, no Morro do Livramento, um menino mulato, que recebeu o nome de Joaquim Maria, e os sobrenomes Machado,” (2018, p. 200). Assim relata a professora Angela um pouco dos dados biográficos da vida cotidiana de um dos maiores nomes da Literatura brasileira, autor de obras em diversos gêneros literários como romances, contos, crônicas, poemas e peças de teatro.

A escrita machadiana é reconhecida por se tornar uma crítica ao regime vivenciado no Rio de Janeiro, à época do chamado capítulo Realista da literatura historiográfica brasileira da sociedade de seu tempo. Indo de encontro à não aceitação da escravidão de modo altivo e ativo e posicionando-se contra os atos de violência que afligiam à população escravizada e às questões de racismo vividos por essa população explorada.

Para que se entenda o contexto histórico e social do surgimento do grande escritor Machado de Assis e de uma de suas obras mais famosas que é também objeto de nosso estudo, *Memórias póstumas de Brás Cubas*, com publicação inicial em 1881, precisam-se compreender a realidade em qual sociedade, rodas políticas e sociais, intelectuais, Machado, gago, vindo do subúrbio do Rio de Janeiro e de corpo negro precisava conviver e escrever. Sobre a condição da existência negra de Machado, descreve o professor da UFMG Eduardo de Assis Duarte: “Sendo Machado de Assis um brasileiro reconhecido como pardo, filho de um descendente de negro alforriado e de uma portuguesa açoriana” (Duarte, 2007, p.08), torna-se relevante refletir e tentar compreender a escrita machadiana como uma escrita elegante, dada sua erudição, contudo, contundente em suas denúncias raciais.

Buscamos descrever as contribuições sociais do escritor Machado de Assis, um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras, a partir da obra que inaugura o estilo realista no Brasil, *Memórias póstumas de Brás Cubas*, e as colaborações machadianas no tocante às críticas realizadas ao regime escravocrata do século XIX e à elite branca. Mostrar os relatos de violência, de discriminação e de exclusão da população negra com base na obra do escritor também negro, nascido no Morro da Babilônia em um contexto

de rebaixamento social dessa população é relevante na contemporaneidade para revisitar a luta machadiana.

No primeiro momento do nosso estudo sobre o romance *Memórias póstumas de Brás Cubas*, percebemos a visão machadiana sobre a escravização no Brasil Império atrelado à vida do autor nascido no Morro e que chega à Academia Brasileira de Letras. Essa questão é um ponto de partida que pede um mini panorama da Literatura feita por escritores negros, seus desafios e desenvolvimento de algumas de suas obras, trazendo também, algumas contribuições na área da psicologia do filósofo e psiquiatra martinicano Frantz Fanon (1968), relacionando-o aos desafios enfrentados historicamente por escritores negros, e ainda, a devida aproximação do estilo machadiano a partir de seus principais críticos literários embasado pelos estudo do professor Roberto Schwarz (2000), no intuito de aprofundar o debate com foco mais crítico à prosa machadiana, pode ser eficaz nessa releitura do ativismo negro machadiano.

Ao focarmos no *corpus* a ser analisado, como ponto de partida, optamos pelo romance *Memórias póstumas de Brás Cubas* por ser uma narrativa com enredos complexos e possuir temas considerados difíceis para serem abordados na época de Machado como a escravização de pessoas negras valores morais humanos, o adultério e a hipocrisia das relações sociais e familiares. A narração é feita em primeira pessoa e postumamente, ou seja, o narrador Brás Cubas se autointitula um “defunto-autor” (Assis, 2020, p. 28) – um morto que resolveu escrever suas memórias. Assim, temos toda uma vida contada por alguém que não pertence mais ao mundo terrestre.

2. A REPRESENTAÇÃO SOCIAL MACHADIANA ATRAVÉS DA SUA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA À LUZ DE FANON

O período atual de nossa história destaca o Brasil como um país de ascendência tanto indígena quanto africana, contando com a inserção de imigrantes de diversas partes do mundo, em especial, a da diáspora africana. Pois, conforme a historiadora Heloísa Maria Teixeira: “Somos um país mestiço, resultado do encontro de várias etnias. Entre os povos que ajudaram a construir o Brasil estão os africanos, que chegaram aqui em grande número, influenciando nossa maneira de ser.” (Teixeira, 2014, p. 04)

Diante de nossa conjuntura étnica, essa realidade não significa que na sociedade brasileira tenha sempre convivido de maneira harmoniosa e respeitasse as diferenças das culturas que formam o povo brasileiro, muito pelo contrário. Frente a essa realidade, forma-se um momento de intenso aprofundamento na cultura e na literatura afro-brasileira como talvez em nenhum outro período com a finalidade de percebermos nossa ancestralidade e conferir visibilidades a autores e obras literárias que se perderam no apagamento intencional. Percebe-se esse aprofundamento crescente, também, nas graduações e nas pós-graduações em Letras, por exemplo, graças aos esforços e ao trabalho de muitos ativistas, pesquisadores, docentes e discentes em conjunto com as lutas étnico-raciais dinamizando os currículos e a indicação e trabalho a partir da leitura de autores negros e suas obras na literatura brasileira e dos países lusófonos. Ao se pensar que, em algumas décadas passadas, nomes como Conceição Evaristo (1946), Ana Maria Gonçalves (1970), Carolina Maria de Jesus (1914-1977), Cruz e Souza (1861-1898), Lima Barreto (1881-1922), Maria Firmina dos Reis (1822-1917) dentre outros, eram para muitos estudantes e até profissionais de Letras, ainda desconhecidos ou pouquíssimos estudados.

A pesquisadora e professora Florentina Souza (2005) no ensaio “Literatura Afro-Brasileira: algumas reflexões”, disponível também nos portais LITERAFRO e Fundação Palmares, nos contextualiza historicamente desde os primeiros nomes de escritores na literatura afro-brasileira em detrimento da literatura feita por brancos e para brancos. E como foi necessário a população negra, escravizada lutar pelo abolicionismo e o direito às letras, à educação e aos benefícios do conhecimento em suas vidas até hoje:

Sabedores da força da palavra, tendo consciência de que a cultura letrada desenha perfis e normas comportamentais e interage com as culturas populares, intelectuais do século XIX fizeram da literatura veículo de construção e transmissão de ideias e valores que compuseram os discursos oficiais sobre o Brasil. O imperador Pedro II, intelectuais como Gonçalves de Magalhães, Alencar, Machado de Assis, Joaquim Nabuco desejaram fazer dos textos literários pilares institucionais da nacionalidade, por vezes sugerindo modelos de heróis ou apontando vilões, outras, propondo especificidades no uso brasileiro da língua portuguesa, ou através da exaltação de elementos da terra brasileira, ou ainda nas tentativas de inserção de seus textos e rostos na tradição escrita ocidental, esmaecendo o papel dos grupos étnicos desprestigiados por esta tradição (Souza, 2005, pág. 1).

A professora Florentina Souza nos apresenta acima um cenário de grande dificuldade que havia na literatura brasileira de encontrar personagens negros e negras,

de serem descritos, sobretudo, nas narrativas e nos romances. Após a definição de setores da elite branca e aristocrática de preferência à descrição de uma literatura nacional que fosse a identidade dessa elite, trazendo elementos ora mais urbanos ora mais indígena-regionalistas, com a pretensão de heroísmo, reduzindo os indígenas a uma mitificação de ideal ou modelo de representação nacional, mas, com traços europeus e de bom comportamento. Mantendo também, o homem negro a figura do escravo, do objeto de venda, força de trabalho e atitudes suspeitas.

Nesse contexto de reconhecimento mais recente dos escritores negros e negras no Brasil, as investigações na área da atuação literária sejam de escritores negros ou brancos, pressupõem um longo retrospecto às raízes e origens culturais sem deixar de ser visto atrelado a toda essa busca de identidades, às contribuições advindas de outras áreas como a antropológica, política e a literária de fato. Como nos esclarece esse trecho do trabalho “Por um conceito de Literatura Afro-Brasileira” do professor da UFMG Eduardo de Assis Duarte, também disponível no portal LITERAFRO (2008):

Desde a década de 1980, a produção de escritores que assumem seu pertencimento enquanto sujeitos vinculados a uma etnicidade afrodescendente cresce em volume e começa a ocupar espaço na cena cultural, ao mesmo tempo em que as demandas do movimento negro se ampliam e adquirem visibilidade institucional. Desde então, cresce da mesma forma, mas não na mesma intensidade, a reflexão acadêmica voltada para esses escritos, que, ao longo do século XX (Duarte, 2008, pág. 1).

Diante dessas reflexões trazidas pelo professor Eduardo de Assis Duarte, constatamos que ao utilizar a palavra, a prosa e a poesia nessa busca por espaço literário na sociedade brasileira e sendo negro, africano, pardo, mulher, LGBTQIAPN+, descendente de escravizados ou pobre nunca foi tarefa das mais fáceis. Além disso, existem ainda alguns pensamentos de submissão, sobretudo sobre a população negra a não aceitação de sua cor e de seu cabelo, e de se render ao embranquecimento para terem essa aceitação diante da sociedade e do mercado de trabalho. Na literatura, por exemplo, Duarte denuncia que havia uma verdadeira proibição em se assumir mulato ou negro: “Autores impelidos a uma negrícia ou negrura abafadas e tendo na literatura uma forma de expressão do retorno do recalcado, como no caso de Machado de Assis.” (Duarte, 2011, p. 06)

O psiquiatra martinicano Frantz Fanon (1968) traz-nos exemplos que podem ser relacionados à explicação dessas definições. Fanon reflete que nas cidades colonizadas

sempre foram preservadas as desigualdades, os limites entre as pessoas, as posições sociais, até mesmo o vestuário. Havendo sempre uma superestrutura econômica para demarcar essa desigualdade, definindo que a riqueza deve pertencer sempre ao branco. Para o psiquiatra, a violência imposta pelo colono sempre presidiu esse arranjo do mundo colonial. da relação marcante da burguesia existente nas antigas colônias em manter relações com os elementos culturais da metrópole, considerando a grande maioria da população antes colonizada, como indistinta, possuidora de uma cultura menor.

Recorremos também a algumas reflexões do verdadeiro processo de descolonização apontados ainda por Fanon, no qual declara que há uma estrutura fortificada que organiza o mundo colonial, que o estratifica em camadas e é percebida desde o nascimento do colonizado. Por isso, para o psiquiatra, a descolonização representa violentamente a criação de homens novos, que possam transpor com toda essa estrutura. Leiamos:

Quando se observa em sua imediatidade o contexto colonial, verifica-se que o que retalha o mundo é antes de mais nada o fato de pertencer ou não a tal espécie, a tal raça. Nas colônias a infraestrutura econômica é igualmente uma superestrutura. A causa é consequência: o indivíduo é rico porque é branco, é branco porque é rico. É por isso que as análises marxistas devem ser sempre ligeiramente distendidas cada vez que abordamos o problema colonial. Não há nem mesmo conceito de sociedade pré-capitalista, bem estudado por Marx, que não exigisse ser repensado aqui. O servo é de essência diferente da do cavaleiro, mas uma referência ao direito divino é necessária para legitimar essa diferença estatutária. Nas colônias o estrangeiro vindo de qualquer parte se impôs com o auxílio dos seus canhões e das suas máquinas (Fanon, 1968, p.29).

Descolonizar esse mundo não seria somente começar a derrubar suas fronteiras físicas, pensamento defendido por Fanon, no qual afirma que a visão maniqueísta sempre foi imposta ao mundo colonizado, avaliava os valores indígenas, por exemplo, como sempre maléficos ou que não os tinham. Pensamentos alienantes que de forma invisível e inconsciente com objetivos de negar esses valores, inclusive os valores religiosos. A igreja cristã na colônia é a igreja dos brancos, dos estrangeiros e dos patrões.

Durante o processo de descolonização esse mesmo povo negro e indígena passaria a se enxergar também como um ser humano que possui os mesmos direitos, características e aptidões dos brancos. Para Fanon, nesse momento dar-se o início do

processo de revolução do colonizado ou do desenvolvimento de sua essencialidade. Embora, que este processo de auto segurança não aconteça com todos, restando alguns patriotas duvidarem de sua condição livre, e de duvidar se sua independência valeu a pena.

Fanon (1968) descreve a missão histórica de todos nós sejamos descendentes de colonos ou de colonizados: romper as rédeas do colonialismo e regular todas as revoltas, amadurecer as lutas atuais. Transformar o modelo de sociedade que veio do europeu, na qual pregava uma ideia Cartierista de bem e do mal quanto a implantação do colonialismo na África, é preciso convencer-se de que tanto o colonialismo quanto a escravidão foram incapazes de proporcionar aos povos colonizados as condições materiais suscetíveis de decência humana e de fazer esquecer nas massas a sua preocupação de dignidade, de se alimentar, de sair da miséria.

Ao se fazer um breve panorama do aparecimento dos primeiros registros de uma literatura nacional produzida por escritores afro-brasileiros ou seus descendentes no Brasil, nos deparamos que no período colonial poucas eram as pessoas alfabetizadas no País, de acordo com a pesquisadora Florentina Souza (2005). Historicamente, escrever num país de origem exploratória, com mais de três séculos de instauração do regime escravista, num sistema político monárquico severo, senhores de escravos e fazendeiros pressionando pela mão-de-obra traficada traduz-se muitas vezes num ato de resistência à todas essas adversidades.

Encontrar uma brecha, um caminho que fosse nessa situação para transpor em prosa e versos os ideais e anseios de escritores e escritoras negros e negras era um grande desafio imposto desde o Brasil colonial até o surgimento dos *Cadernos Negros*¹, e outros movimentos políticos e literários, irmandades negras, por exemplo. Os meios de produção de literatura e da imprensa nacional serviam exclusivamente aos objetivos de uma sociedade branca, machista e aristocrática. Muitas vezes, o rompimento a essa

¹ De acordo com o site *Quilombhoje*, durante toda a história do Brasil, mas especialmente no período pós-abolição, tivemos afrodescendentes que ousaram adentrar o campo da criação literária e construir obras que se mostraram duradouras. Podemos citar Cruz e Souza, Lima Barreto, Luís Gama, Auta de Souza e, mais recentemente, Solano Trindade e Carolina Maria de Jesus, dentre outros, publicados nos *Cadernos Negros* nos quais foram criados em 1978, e publicada anualmente e ininterruptamente desde então, a série vem se tornando um marco.

situação se deu por publicações anônimas, feitas em próprio punho, ou até no registro das tradições orais e discursos por negros alfabetizados ainda desconhecidos.

3. O ESTILO MACHADIANO, A ESCRAVIDÃO E A SOCIEDADE OITOCENTISTA CONFORME A CRÍTICA LITERÁRIA DE ROBERTO SCHWARZ

Desde muito cedo, os caminhos que Machado de Assis escolheu e os desafios sociais enfrentados por ele, culminaram a levá-lo a frequentar as rodas da elite cultural e intelectual carioca e a mergulhar num universo bem diferente, aparentemente ao da sua origem. O menino pobre do subúrbio do Rio de Janeiro e mestiço, teve ainda em tenra idade superar as adversidades da vida difícil e da orfandade de acordo com um dos maiores biógrafos de Machado de Assis, o professor da USP, escritor e crítico literário Roberto Schwarz.

Pode-se considerar um protagonista dos mais engajados na luta contra a segregação racial no Brasil, muito embora, Machado tenha sido, por muito tempo, acusado de omissão quanto à escravidão e de se assumir publicamente na sua ascendência étnica. O professor Eduardo de Assis Duarte contrapõe essa acusação à prosa de Machado: “A acusação de omissão que muitos tentaram lhe impingir cai por terra diante das centenas de matérias abolicionistas publicadas pela *Gazeta de Notícias*, órgão do qual era um dos sócios.” (Duarte, 2011, p.11). Ao passo dos aprofundamentos das pesquisas de críticas literárias, se reconhece que literatura machadiana faz paralelo a situação da escravidão no Brasil, expondo as condições de tortura e dominação do sistema escravista perdurou até depois da 13 de maio de 1888.

Ao adentrarmos ao estilo da prosa machadiana, recorreremos às ideias apresentadas em suas obras de pesquisa literária do professor Roberto Schwarz (2000), no qual destaca alguns elementos importantes presentes em suas obras. Principalmente, a relação da originalidade de sua prosa e as situações e problemas sociais do Brasil no século XIX. A sua originalidade revelava um novo estilo de temas dos romances brasileiro, pois, Machado de Assis buscava a universalidade desses temas ampliando-a para além do patriotismo e coisas pitorescas, preferia tratar de assuntos locais, por exemplo, a recorrer a temas comuns na literatura brasileira como o indígena, o caipira e a roça, assim como informa José Veríssimo (1976) outro crítico das obras de Machado.

De acordo com Roberto Schwarz (2000), o próprio Veríssimo declara que Machado era um autor imbuído de seu tempo e espaço, era o escritor brasileiro mais nacionalista. Schwarz (2000) revela que a fórmula narrativa de Machado consiste em certa alternância sistemática de perspectivas, em que está apurado um jogo de pontos de vista produzido pelo funcionamento mesmo da sociedade brasileira. Para ele, a obra de Machado é um espetáculo histórico-social comparado a grandes autores mundiais.

Os atores sociais que a colonização produziu no Brasil com base no monopólio da terra eram o latifundiário, o escravo e o "homem livre", que na verdade era dependente. Entre os primeiros dois a relação é clara, é a multidão dos terceiros que interessa ao autor. Nem proprietários nem proletários, seu acesso à vida social e a seus bens depende materialmente do favor, indireto ou direto das grandes figuras poderosas dessa sociedade. O favor é a mediação quase universal e mais simpática do que o nexo escravista. Nisto, Schwarz lança uma definição de escravismo frente às outras relações descritas:

O escravismo desmente as ideias liberais; mais insidiosamente o favor, tão incompatível com elas quanto o primeiro, as absorve e desloca, originando um padrão particular. O elemento de arbítrio, o jogo fluido de estima e autoestima a que o favor submete o interesse material, não podem ser integralmente racionalizados. Na Europa, ao atacá-los, o universalismo visara o privilégio feudal (Schwarz, 2000, p.17).

A escravidão seria, de acordo com o autor, um lugar-comum em nossa historiografia, as razões desse quadro oram pouco estudadas em seus efeitos. Como é sabido, éramos um país agrário e independente, dividido em latifúndios, cuja produção dependia do trabalho escravo por um lado, e por outro do mercado externo. Seriam para o autor, mais ou menos as causas das singularidades dessa situação no Brasil. Era inevitável, por exemplo, a presença entre nós do raciocínio econômico burguês: a prioridade do lucro, com suas consequências sociais.

Havia sido implantada uma comédia ideológica tanto no Brasil, quanto na Europa. No velho mundo, embora se defenda o princípio de trabalhador livre e igualdade diante da Lei, lá se encobria com aparências a exploração desse trabalho. No nosso país, de acordo com Schwarz, a Declaração dos Direitos do Homem (2000), por exemplo, transcrita em parte na Constituição Brasileira de 1824, não só não escondia nada, como tornava mais enfático em lei o instituto da escravidão.

Schwarz (2000) compara, a partir de sua afirmação acima, que o Brasil não estava para a Europa, assim como o Feudalismo para o Capitalismo. Aqui no Brasil as posições frente a esse modelo econômico baseado na escravidão se distinguem. Schwarz ainda conclui que essa posição antagônica do nosso país também no plano das instituições, por exemplo com burocracia e justiça, que embora regidas pelo clientelismo, proclamavam as formas e teorias do estado burguês moderno. Além dos naturais debates, este antagonismo produziu, portanto, uma coexistência estabilizada.

O professor Schwarz faz uma avaliação mais crítica do estilo de prosa de Machado a partir da escola literária, citando um crítico mais próximo ao escritor carioca, Araripe Júnior: “do ângulo de nossa crítica naturalista, com seu materialismo vulgar e nacionalismo profundo, era inevitável que Machado de Assis aparecesse como um desbotado, carente de generosidade, valentia, e até de apetite sensual” (Schwarz *apud* Araripe Júnior, 2000, p. 118). E explica, uma vez que não se encaixava no padrão da hombridade patriótica, a ousadia de seus procedimentos não adquire visibilidade, e é fato que a reputação do escritor inicialmente se formou com base em méritos convencionais, de homem culto e fino.

Schwarz (2000) cita Antonio Candido (1970) para refutar sua tese que a volubilidade do narrador e a série dos abusos implicados retêm a feição específica, ou, para falar com Antonio Candido (1970), configuram a “redução estrutural” de um movimento que a circunstância histórica impunha ou facultava, conforme o ponto de vista à camada dominante brasileira. Ao explicar o momento histórico do contexto da obra e do próprio Machado, Schwarz lembra que a emancipação política do Brasil, embora integrasse a transição para a nova ordem do capital, é de caráter conservador.

No plano econômico-político firmava-se o sistema internacional polarizado pela industrialização capitalista, especialmente inglesa, cujo lado liberal pautaria a consciência do século. Schwarz lança a pergunta: que significava nestas circunstâncias a persistência do sistema produtivo montado no período anterior? O autor afirma que embora essas mudanças e transformações políticas acontecessem no Brasil, em relação ao resto do mundo, elas estariam atrasadas.

Quanto ao ideário liberal, Roberto Schwarz (2000) esclarece esses desdobramentos da história brasileira na economia e nas relações de trabalho:

Esta complementaridade entre instituições burguesas e coloniais esteve na origem da nacionalidade e até hoje não desapareceu por completo. Pela posição-chave, e também pelo pitoresco, no qual se registra o *desvio* em relação ao modelo canônico anglo-francês, aquela articulação — desconjuntada por natureza — tem estado no centro da reflexão literária e teórica sobre o país, de que se tornou quase a marca distintiva. Contudo basta considerar a nova divisão internacional do trabalho, em que às ex-colônias coube o papel de consumidores de manufaturados e fornecedores de produtos tropicais, para entender que o desenvolvimento moderno do atraso só em primeira instância era uma aberração brasileira (ou latino-americana). (Schwarz, 2000, p.2)

Revela Schwarz ainda que a tradição Marxista explica essa intervenção da metrópole europeia como “o desenvolvimento desigual e combinado do Capitalismo”. E afirma que esse modo de produção, o qual realiza a sua finalidade econômica, o *lucro*, seja através da ruína de formas anteriores de opressão, seja através da reprodução e do agravamento delas. Contrariamente ao que as aparências de atraso fazem supor, a causa última da absurda formação social brasileira está nos avanços do capital e na ordem planetária criada por eles.

A sociedade elitista brasileira reforçou o tráfico africano, a economia de café assentada na escravidão até onde poderia. Contudo, a mão-de-obra culturalmente segregada e sem acesso às liberdades do tempo deixava, portanto de ser uma sobrevivência passageira, para fazer parte estrutural do país livre, a mesmo título que o parlamento, a constituição e o patriotismo revolucionário, sem dúvidas indispensáveis. Seria do ângulo prático, uma necessidade contemporânea; do ângulo afetivo, uma presença tradicional, e do ângulo ideológico, uma abjeção arcaica, atributos contraditórios, mas verdadeiros à luz da experiência histórica da camada dominante.

4. O ATIVISMO DE MACHADO DE ASSIS CONTRA A ESCRAVIDÃO, UMA ANÁLISE

Ao fazermos uma leitura mais aprofundada do livro *Memórias póstumas de Brás Cubas*, e destacarmos alguns trechos importantes, podemos delinear algumas observações acerca do posicionamento crítico adotado pelo autor Machado de Assis em relação à escravidão e violência sofridos pela população escravizada em nosso país no final do século XIX.

Na obra, a participação de personagens negros (a maioria em situação de escravizados) é vista como secundária, até em comparação, por exemplo, à maioria dos contos machadianos. Embora, se reconheça que Machado trouxe sobretudo nesse

romance muitos aspectos inéditos aos leitores da época, em destaque o fato de um narrador morto contando as suas memórias.

Como escritor negro Machado fez críticas à sociedade racista sem que ela notasse, já que a escolha estética de colocar um burguês, Brás Cubas, narrador-personagem como protagonista pode agradar a elite que tem poderes políticos, que é a principal consumidora da literatura produzida dentro e fora do país, na qual se via representada na obra citada, sendo muitas vezes incapaz de perceber a hipocrisia dessa mesma sendo criticada.

No capítulo 11 (O menino é pai de homem), por exemplo, Brás Cubas advém de uma família rica e com influências na corte, e o próprio personagem-narrador se orgulha de seus privilégios e possíveis alianças aristocráticas, políticas e laços de amizade, nos quais, mantém-lhe assegurado esses mesmos privilégios, acessos e oportunidades. Ao descrever a sua infância, Brás Cubas revela ter sido uma criança cercada por privilégios e caprichos chancelados por seus pais, suas ações eram vistas até com bons olhos por estes nesses dois trechos:

Desde os cinco anos merecera eu a alcunha de “menino diabo”; e verdadeiramente não era outra coisa; fui dos mais malignos do meu tempo, arguto, indiscreto, traquinas e voluntarioso. Por exemplo, um dia quebrei a cabeça de uma escrava, porque me negara uma colher do doce de coco que estava fazendo, e, não contente com o malefício, deitei um punhado de cinza ao tacho, e, não satisfeito da travessura, fui dizer à minha mãe que a escrava é que estragara o doce “por pirraça”; e eu tinha apenas seis anos. (Assis, 2020, p.54)

Ainda no mesmo capítulo:

Prudêncio, um moleque de casa, era o meu cavalo de todos os dias; punha as mãos no chão, recebia um cordel nos queixos, à guisa de freio, eu trepava-lhe ao dorso, com uma varinha na mão, fustigava-o, dava mil voltas a um e outro lado, e ele obedecia, – algumas vezes gemendo, – mas obedecia sem dizer palavra, ou, quando muito, um – “ai, nhonhô!” – ao que eu retorquia: – “Cala a boca, besta!” (Assis, 2020, p.54)

Brás criança, então, impunha castigos físicos e se entretia com a sua própria crueldade, ao realizar essas ações violentas em outra criança negra e escravizada de sua família, o menino da mesma idade, o escravizado Prudêncio. A questão da violência a ser usada como elemento de disciplinarização dos escravizados como também, como recreação e sadismo de seus senhores, costume a ser reproduzido de forma hereditária

e normativamente, uma conduta atrelada à figura masculina do pai, do dono, do menino e do senhor.

Como já discutido por Fanon (1968) anteriormente, para o psiquiatra essa estrutura social sob a égide da violência, tem como intuito organizar uma estrutura de estratificação que coloca o colonizado na posição inferior em frente à sociedade colonial. Dentro desse processo de dominação seria consequentemente utilizada à violência física, psicológica e inclusive institucionalizada nessa dominação. Na obra *Peles Negra, máscaras brancas*, Fanon referêcia essa estrutura familiar branca e colonizadora e alguns de seus fundamentos: “A família branca é o lugar de preparação e de formação para a vida social. A estrutura familiar é interiorizada no superego e projetada no comportamento político.” (2008, p. 133)

A escravidão se torna historicamente um tema tão relevante, que não era apenas um problema pontual, se transformou em uma cultura arraigada nas relações sociais e familiares entre os senhores e os seus escravizados. Baseada em uma economia escravista que se mantinha pela força de trabalho de homens e mulheres descendentes de africanos, lidando em todos os serviços que existiam, quer seja na condição de escravo doméstico ou trabalhador rural.

Ainda em relação às relações culturais criadas a partir da escravidão, no capítulo (Um episódio 1814), Machado nos descreve um momento comum às elites sociais e políticas: um momento de convenção, evento comum para serem discutidos pelos políticos e homens de negócios a preservação da situação econômica e comercial do país. Especialmente nesse capítulo, o narrador defunto passa a narrar o jantar oferecido pela família Cubas em celebração à primeira queda de Napoleão Bonaparte a convidados da alta sociedade civil e políticos da época. Vilaça recitava seus poemas. Enquanto um homem é descrito comentando a respeito de negociações feitas entre proprietários para a compra de escravos trazidos do continente africano:

Um sujeito, ao pé de mim, dava a outro notícia recente dos negros novos, que estavam a vir, segundo cartas que recebera de Loanda, uma carta em que o sobrinho lhe dizia ter já negociado cerca de quarenta cabeças, e outra carta em que... Trazia-as justamente na algibeira, mas não as podia ler naquela ocasião. O que afiançava é que podíamos contar, só nessa viagem, uns cento e vinte negros, pelo menos. [...] (Assis, 2020, p. 62-63).

Nessa passagem, Machado de Assis retrata o que faziam os homens influentes e poderosos quando se encontravam e seus compromissos. Falavam de como eram feitas as negociações da mão de obra e de que parte eram trazidos os escravos: homens e mulheres negros, sequestrados de seus países africanos, negociados em número de cabeças, que sempre representavam grandes quantidades de pessoal para trabalhar de forma escrava. Brás Cubas, por sua vez, ironicamente aparenta ter pouco interesse nessas questões. Sabiamente, o narrador descreve a naturalidade desse tipo de negociação revelando culturalmente aceitabilidade desses processos por partes dessas pessoas influentes.

Membro de uma família elitista, patriarcal e tradicional dentro da sociedade carioca da Corte Imperial, o pai de Brás já havia pensado no futuro desse filho objetivando manter seus costumeiros privilégios: um casamento arranjado e, como consequência, uma entrada na vida política. Brás por sua vez, mais jovem tinha feito seus estudos na Europa, formou-se em direito, e em relação aos desejos de seu pai, este hesitaria um pouco, mas prometera considerar e retornar ao Rio de Janeiro.

Tal condição social favorecida de Brás é representada em várias passagens do romance *Memórias póstumas*, de forma explícita, por meio de alguns personagens. Brás Cubas, narrador-defunto, personagem principal na narrativa, morreu em 1869, aos 64 anos e, provavelmente, viveu exatamente na época mencionada anteriormente. Enquanto, outros autores dessa mesma época, possivelmente, senhores de escravos naturalizaram e apoiaram essa situação de trabalho escravo. Como afirma Schwarz: “Cada um a seu modo, estes autores refletem a disparidade entre a sociedade brasileira, escravista, e as ideias do liberalismo europeu. Envergonhando a uns, irritando a outros, que insistem na sua hipocrisia, estas ideias.” (2000, p. 12)

Impugnada a todo instante pela escravidão a ideologia liberal apresentada as jovens nações emancipadas da América, descarrilhava. De acordo com Schwarz (2000), por sua mera presença, a escravidão indicava a impropriedade das ideias liberais. Sendo embora a relação produtiva fundamental, a escravidão não era o nexos efetivo da vida ideológica. A chave desta era diversa, e para o autor, ao descrevê-la é preciso retomar o país como todo.

Mesmo após a Independência do Brasil e todo aquele ideal de liberdade que esta representava, contrariamente a essa liberdade, havia os defensores da escravidão, que

pregavam a ideia da economia rural e de exportação brasileira não se sustentar sem ser por esse caminho do escravismo. “Sendo uma propriedade, um escravo pode ser vendido, mas não despedido” (Schwarz, 2000, p. 14). O trabalhador livre, nesse ponto, dá mais liberdade a seu patrão, além de imobilizar menos capital. Este aspecto entre muitos indica o limite que a escravatura opunha à racionalização produtiva.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde muito cedo Machado de Assis já compreendia a linguagem como forma de ascensão social e acesso a outros grupos além da esfera familiar. Numa sociedade de poucos letrados, saber ler e escrever com proficiência, utilizando com maestria a norma culta padronizada da época, além do estilo e criatividade especiais da prosa de Machado, abriram caminhos e oportunidades significativas à vida do jovem escritor. Oportunidades estas que estavam presentes na linguagem falada e escrita e na relação da linguagem com uma sociedade específica: a elite carioca oitocentista do final do século XIX na corte brasileira do 2º reinado imperial.

As ideias do autor eram transmitidas de uma maneira estilística mais indireta, com ironias e sarcasmos que eram recursos estilísticos bem característicos da prosa machadiana de acordo com as referências do professor Eduardo de Assis Duarte. E conforme se verifica na análise em questão da obra “Memória Póstumas de Brás Cubas” numa visão literária, quais são os aspectos sociais e as características dos personagens a partir da estética realista.

Para compreendermos esse contexto histórico, ideológico e social no qual nasceu o grande autor, cânone literário brasileiro e hoje, referenciado lentamente como um autor negro Machado de Assis foi necessário recorrermos aos estudos de outras áreas como a Psicologia de Frantz Fanon, a História do Brasil de Heloisa Maria Teixeira e juntamente com a Crítica Literária de Roberto Schwarz.

Machado de Assis dentro das suas inúmeras obras revela de forma explícita e implícita toda a exclusão real, social e científica que era imposto a quem era escravizado e pobre. Embora, tenha sido considerado por muito tempo pela crítica injustamente como um autor isento das questões raciais e embranquecido sua figura como escritor pela sociedade elitista, as pesquisas atuais e futuras podem contribuir na dissolução

desse mito e revelar o ativismo engajamento de Machado contra a escravidão e ao racismo.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Joaquim Maria Machado de. **Memórias póstumas de Brás Cubas**; Organizadores: Silvana Oliveira, Valdir Prigol. (Coleção Literatura Brasileira: identidades em movimento). Chapecó: Ed. UFFS, 2020.

CANDIDO, Antonio. “Dialética da malandragem”. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, nº 8, São Paulo, 1970, p. 75.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Machado de Assis afro-descendente**. Belo Horizonte: Pallas, 2007.

_____. Por um conceito de Literatura Afro Brasileira. 2011. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/arquivos/artigos/teoricos-conceituais/Artigoeduardo2conceitodeliteratura.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2021.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Tradução de José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.

_____. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

GUTIÉRREZ, Angela. A fascinação de Machado por Alencar. Machado de Assis. In: FREITAS, Luana Ferreira de. TORRES, Marie Hélène Catherine. COSTA, Walter Carlos. (Orgs.). **Literatura e Tradução**. Volume quatro. 1. ed. Fortaleza: Substância, 2018.

NOGUEIRA, Fábio. **Malês 1835: negra utopia**. São Paulo: Fundação Lauro Campos e Marielle Franco, 2019. (Coleção rebeliões populares 1)

SCHWARZ, Roberto. **Um mestre na periferia do capitalismo: Machado de Assis**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2000.

_____. **Ao vencedor as batatas: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2000.

SILVA, Márcio Douglas de Carvalho e. **A realidade da escravidão na ficção machadiana: conto “Pai contra Mãe” e o diálogo entre história e literatura**. 2017. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/32756/18555>. Acesso em: 17 jan. 2022.

SOUZA, Florentina. **Literatura Afro-Brasileira: algumas reflexões**. 2005. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/sites/000/2/download/revista2/revista2-i64.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2022.

TEIXEIRA, Heloísa Maria. **História da África e cultura Afro-brasileira**. Curso de Licenciatura em História. Editora da CEAD. Coordenadoria da educação a distância da Universidade Federal de Viçosa. 2014

VIEIRA, Andressa dos Santos. **O negro em Machado de Assis: escritos da escravidão**. Repositório da UFES. 1984-V657n. - 2019.

VERÍSSIMO, José. “Alguns livros de 1895 a 1898”, **Estudos de literatura brasileira**. 1ª série, Belo Horizonte, Itatiaia, 1976, p. 159.

WEBER, João Hernesto. **Machado de Assis: Uma apresentação**. Disponível em: <http://www.machadodeassis.ufsc.br/apresentacao>. Acesso em: 20 jun. 2023.

CAPÍTULO XXX

A HISTÓRIA DO ENSINO DAS ARTES VISUAIS NA ESCOLA BRASILEIRA – PENSANDO SOBRE O PASSADO, REFLETINDO SOBRE O PRESENTE

THE HISTORY OF VISUAL ARTS TEACHING IN BRAZILIAN SCHOOLS – THINKING ABOUT THE PAST, REFLECTING ON THE PRESENT

DOI: 10.51859/ampla.ele4216-30

Maristani Polidori Zamperetti ¹
Fabiana Lopes de Souza ²

¹ Doutora em Educação. Professora do Centro de Artes e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas – UFPEL

² Doutora em Educação. Mestra em Artes Visuais. Universidade Federal de Pelotas – UFPEL

RESUMO

O presente texto parte de uma pesquisa bibliográfica e reflete sobre as Artes Visuais e seu ensino a partir do resgate de pontos expressivos da inserção desta área de estudo em diferentes momentos históricos brasileiros. Com referenciais de Ana Mae Barbosa (1985; 2008; 2010; 2014), Maria Heloísa Ferraz, Maria Fusari (1999; 2009) e Carmen Biasoli (1999; 2009), autoras que se dedicaram aos estudos da História do Ensino da Arte, pretende-se entender a influência das trajetórias no Ensino de Arte na contemporaneidade, buscando situá-lo, a partir das dificuldades e avanços teórico-metodológicos do campo de conhecimento. Dessa forma, visa-se contribuir para a discussão de teorias e práticas pedagógicas que possam aprofundar a discussão.

Palavras-chave: Artes Visuais. Educação Escolar. História do Ensino.

ABSTRACT

This text is based on bibliographical research and reflects on the Visual Arts and its teaching by recovering significant points from the insertion of this area of study in different Brazilian historical moments. With references from Ana Mae Barbosa (1985; 2008; 2010; 2014), Maria Heloísa Ferraz, Maria Fusari (1999; 2009) and Carmen Biasoli (1999; 2009), authors who dedicated themselves to studies in the History of Art Teaching, it aims to - understand the influence of trajectories on Art Teaching in contemporary times, seeking to situate it, based on the difficulties and theoretical-methodological advances in the field of knowledge. In this way, the aim is to contribute to the discussion of theories and pedagogical practices that can deepen the discussion.

Keywords: Visual Arts. Schooling. History of Teaching.



1. ABORDAGENS HISTÓRICAS DO ENSINO DE ARTE

O objetivo do presente texto é refletir sobre as Artes Visuais e seu ensino a partir de um resgate de pontos expressivos da inserção desta área de estudo em diferentes momentos históricos brasileiros, buscando entender a influência destas trajetórias no Ensino de Arte na contemporaneidade brasileira. Entendemos que a reflexão sobre estas modificações históricas ajudam a compreender as mudanças nos processos educacionais e as práticas pedagógicas do passado e contemporâneas, e pensamos, concordando com Coutinho (1994), que a história é uma possibilidade de resgate e revisão do presente, fonte essencial para a constituição do ser professor/a (arte-educador/a) e consequente autoidentificação com o seu trabalho docente.

Autoras como Ana Mae Barbosa, Maria Heloísa C. de T. Ferraz, Maria F. de Rezende e Fusari e Carmem Lúcia Abadie Biasoli se dedicaram aos estudos da História do Ensino da Arte. Para desenvolver esse texto discorreremos, principalmente, a partir das contribuições dessas estudiosas em relação ao tema.

De acordo com Ferraz e Fusari (2009), o século XIX marcou um período de sistematização do ensino, com predominância do Estado laico. Anterior a esse período, a educação institucional ficava a cargo de grupos religiosos, em especial, os jesuítas. Estes utilizavam métodos de ensino que, por meio das artes plásticas, música, canto coral e teatro formavam os filhos da elite da colônia. Com relação aos nativos, que tinham sua arte e cultura própria, eram educados nas missões e nos sistemas de “reduções”, que tornariam-se verdadeiras “escolas-oficinas” de formação para o trabalho de pintura, carpintaria, tecelagem e outros. Neste momento, o trabalho manual era destinado aos

[escravizados e indígenas], e o saber universal, para a formação da elite intelectual, distanciada do trato de assuntos e problemas da realidade imediata, fato que já evidencia a concepção da arte como trabalho manual e a caracterização da arte como instrumento para outros fins e não como atividade em si mesma (Biasoli, 1999, p. 49).

Desta forma, a educação serve ao colonialismo e a arte é uma ferramenta educacional e doutrinária do Cristianismo, caracterizando a arte e seu ensino no Brasil como “[...] fruto de um processo histórico cuja origem data de nossa colonização” (Biasoli, 1999, p. 46).

Após a expulsão dos jesuítas em 1759 pelo Marquês de Pombal, é executada uma “[...] reforma educacional que se concentrou na exploração dos aspectos educacionais nos quais fora omissa a ação jesuítica e numa renovação metodológica que abrangia as ciências, as artes manuais e a técnica” (Barbosa, 2008, p. 22). Assim, é promovida uma abertura para a introdução de outros temas e técnicas no ensino da arte, como o ensino do desenho e as aulas de geometria ministradas de forma pública, em classes esparsas e carentes de planos e maiores organizações didáticas.

Com a transferência da Corte em 1808 principia a esperada reforma, que, por meio das ações desenvolvidas por D. João VI, promove-se a composição de um sistema educacional leigo superior, concomitante à formação de um Estado político (Ferraz; Fusari, 2009). Segundo as autoras, a convite de D. Pedro I, em 1816 vem ao Brasil a Missão Artística Francesa, com o objetivo de reformular os padrões artísticos vigentes.

No país, a Missão Artística Francesa “[...] encontra uma arte com traços originais – o barroco brasileiro –, realizada por artistas de origem popular, mestiços em sua maioria, considerados simples artesãos pelas camadas superiores [e] sua arte é rechaçada pela classe dominante” (Biasoli, 1999, p. 54). Assim, segundo a autora, o barroco brasileiro é substituído pelo neoclassicismo que, ensinado nas academias, domina a tendência artística oficial como concepção elitizada e aristocrática, influenciando o Ensino de Arte no Brasil.

Para Biasoli (1999), a Missão traz o estilo Neoclássico que atende às necessidades da classe dominante brasileira, divulgando ensinamentos e desenvolvendo atividades na corte. Também chamado de Academismo, representa o convencionalismo, uma arte dirigida por princípios estéticos, reflexo de uma mentalidade racional e científica da época. A arte somente pode ser acesso de uma minoria, símbolo de distinção e refinamento e o seu ensino é destinado a reproduzir os símbolos desse refinamento nos jovens da sociedade: culto à beleza, crença no dom e exercício de cópias. O pintor, desenhista e gravurista Jean-Baptiste Debret é um representante desta fase, autêntico representante do “[...] ideário de uma nova cultura artística” (Ferraz; Fusari, 2009, p. 42), registrando cenas do cotidiano do período colonial.

É criada a Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios no Rio de Janeiro em 1826, instituição que se transformou dez anos depois, na Imperial Academia e Escola de Belas-Artes, permitindo a instalação oficial do ensino artístico no país, acompanhando as

orientações de instituições europeias no atendimento à demanda de preparação técnica e gráfica, com o objetivo de expansão industrial (Barbosa, 2008; Ferraz; Fusari, 2009). Assim, segundo Biasoli (1999), os dirigentes da nação impõem o estilo Neoclássico como oficial no ensino de Belas-Artes, promovendo uma ausência de envolvimento entre a arte acadêmica e a arte popular.

O desenho, base de todas as artes, era matéria obrigatória nos anos iniciais de estudo da Academia Imperial. No ensino primário o desenho tinha por objetivo desenvolver habilidades técnicas e o domínio da racionalidade. Assim, os/as professores/as preparavam os/as alunos/as para serem bons profissionais de acordo com regras prescritivas fundamentadas no paradigma dominante, identificados com a estética do “Belo e do bom gosto” (Barbosa, 2008; Ferraz; Fusari, 2009). O Ensino da Arte estava presente nas escolas elementares (correspondente ao ensino fundamental atual), mas somente no ensino privado. A arte ensinada é o árduo exercício da cópia. Esse fato aponta “para o entendimento da arte como um símbolo de status social e para o ensino da arte como uma prática reprodutivista e autoritária” (Biasoli, 1999, p. 55).

Nas primeiras décadas do século XX, a presença do sentido utilitário de preparação para o trabalho, iniciado no século XIX ainda se mantinha forte, assegurando que o Ensino de Arte nas escolas primárias e secundárias contribuísse para o aprimoramento do conhecimento técnico marcado pela estética neoclássica.

2. MARCOS METODOLÓGICOS NO ENSINO DA ARTE

A primeira transformação metodológica no âmbito do Ensino de Arte, segundo Biasoli (1999), é o movimento da Semana de Arte Moderna de 1922, que reunindo

[...] representantes da pintura, da escultura, da música, da arquitetura e da literatura, em busca de renovação dos valores artísticos nacionais, até então marcados excessivamente pela concepção europeia, sobretudo francesa, abala, sem dúvida, os alicerces da intelectualidade tradicional brasileira (Biasoli, 1999, p. 62).

Assim, no Ensino de Arte Modernista ocorreu a valorização da expressão infantil por Mário de Andrade, que pesquisava sobre a arte da criança, como também Anita Malfatti, professora de arte de crianças e jovens, que incorporava modificações metodológicas e conceituais de arte infantil, no sentido de promover a livre expressão (Biasoli, 1999).

A Pedagogia Tradicional visava o desenvolvimento das habilidades de realizar cópias de figuras ou objetos, a reprodução de desenhos ornamentais e o desenho geométrico; tais qualificações eram consideradas primordiais à aprendizagem dos/as alunos/as para o mundo do trabalho nas fábricas e artesanias. Nas Escolas Normais, os cursos de desenho privilegiavam o chamado “desenho pedagógico”: esquemas gráficos para ilustração de conteúdos a serem utilizados nas aulas, de acordo com o apontado por Ferraz e Fusari (2009).

O objetivo primordial desta concepção tradicional de educação era o produto a ser realizado e o resultado a ser obtido pelo/a aluno/a em detrimento de seu desenvolvimento artístico. Deste modelo resultavam mostras e concursos de arte realizados nas escolas, práticas rotineiras ainda vigentes atualmente. Desta forma é exigido do/a aluno/a, a fixação e repetição de modelos, memorização e desenvolvimento do bom gosto e senso moral a partir de conteúdos que continham verdades absolutas desenvolvidas a partir de uma docência autoritária. A partir dos anos 50 inicia-se uma valorização dos aspectos nacionalistas, noções de civismo e organização, com um caráter pedagógico tradicional e conservantista, centrando o conhecimento na figura do/a professor/a (Barbosa, 2008; Ferraz; Fusari, 2009; Fusari; Ferraz, 1992).

A Pedagogia Nova, que teve suas origens na Europa e Estados Unidos no século XIX, se disseminou no Brasil entre os anos 40 e 60 por meio das escolas experimentais. A ênfase do ensino é

[...] a expressão como um dado subjetivo e individual que os alunos manifestam em todas as atividades, as quais passam de aspectos intelectuais para afetivos. A preocupação com o método, com o aluno, seus interesses, sua espontaneidade e o processo de trabalho caracterizam uma pedagogia [...] fundamentada em novos estudos pedagógicos, filosóficos e psicológicos (Ferraz; Fusari, 2009, p. 47).

John Dewey (filósofo americano, 1859-1952), Viktor Lowenfeld (filósofo alemão, 1903-1960) e Herbert Read (filósofo inglês, 1893-1968) foram importantes pensadores que marcaram as pedagogias de arte no Brasil. Em especial, Herbert Read contribuiu para a formação de um dos movimentos mais significativos para o Ensino de Arte, influenciando com suas ideias, Augusto Rodrigues a criar a “Escolinha de Arte do Brasil” no Rio de Janeiro em 1948 (Ferraz; Fusari, 2009; Fusari; Ferraz, 1993; Iavelberg, 2003).

As ideias da Escola Nova partiam do princípio de que o/a aluno/a era um ser criativo, e que se fossem dadas as condições necessárias para o desenvolvimento natural da expressão artística, ele “aprenderia fazendo”, e desta forma, levaria esta aprendizagem para o convívio em sociedade. É a ênfase na “livre expressão” para a formação artística e estética do/a aluno/a, valorizando o desenho espontâneo (Biasoli, 1999; Ferraz; Fusari, 2009).

[O] reconhecimento dos valores estéticos da arte infantil ligadas ao seu espontaneísmo somente teve lugar com a introdução da cultura brasileira às correntes expressionistas, futurista e dadaísta da arte contemporânea, através da Semana de Arte de 1922, em São Paulo (Barbosa, 2008, p. 112).

A partir dos princípios da “Educação Através da Arte” de Read, a Arte-Educação passou a ser entendida neste período, como a propulsora do desenvolvimento da capacidade criadora em geral, gerando complexidade em relação à didática e metodologia do Ensino da Arte. Segundo Barbosa (1985), os processos intelectuais e emocionais

não se mobilizam automaticamente pelo ato de projeção de formas. É necessário ensinar a ver, a analisar, especular, a investigar. [Os/as professores/as] sabem da necessidade de estudar e conhecer a teoria da percepção, a criatividade, a antropologia, a sociologia e a estética, mas poucos estão empenhados nisso. O resultado é que, através de leituras pouco digeridas ou modismos superficialmente divulgados, novos objetivos vão sendo elaborados sucessivamente para a Arte na Educação, mas nenhuma mudança de métodos é operada (Barbosa, 1985, p. 46).

Desta forma, importava sobremaneira a catarse emocional e o fazer espontâneo em detrimento do conhecimento e aperfeiçoamento artístico. As aulas de arte desenvolviam-se como atividades banais de descontração manual, “[...] descuidadas dos seus produtos finais – acabaram por perder o status de disciplina e passaram a ser encaradas mais como um espaço de lazer e de trato emocional” (Nardin; Nita, 2012, p. 181).

Porém, segundo Ferraz e Fusari (2009), o movimento escolanovista colaborou para que os/as professores/as buscassem sua formação e trabalhassem com atividades que estimulassem os estudantes, valorizando suas peculiaridades e propondo “[...] experimentações artísticas, inventividade e [...] conhecimento de si próprio, [adquirindo] saberes vinculados à sua realidade e diversidade individual, [colocando]

ênfase no educando – ou ser que aprende – e não apenas no conhecimento” (Ferraz; Fusari, 2009, p. 51).

A Escola Tecnista instalou-se no Brasil nos anos 60 e 70, colaborando para uma reciprocidade de interesses entre sociedade industrial e a preparação dos/as alunos/as para o mercado de trabalho, conforme afirma Iavelberg (2003, p. 115): “Objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação eram abordados de forma mecânica e racional, visando adequar o comportamento do/a aluno/a às normas da escola”.

3. DOCUMENTOS OFICIAIS E TRANSFORMAÇÕES

É assinada a LDB 5692/71 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – que introduz a Educação Artística no currículo escolar de 1º e 2º graus. Em parte, a luta pela obrigatoriedade da arte na escola é obtida, assim o Ensino de arte passa a fazer parte do currículo escolar (Brasil, 1971), minimizando a situação anterior, na qual “[a] arte não era considerada como disciplina, mas como “área generosa”; contraditoriamente, os/as professores/as tinham de explicitar objetivos, conteúdos, métodos e avaliação. Inseguros, apoiavam-se em livros didáticos de má qualidade” (Iavelberg, 2003, p. 115).

Passados dez anos da obrigatoriedade da LDB 5692/71 eram evidentes as dificuldades vivenciadas pelos professores/as de Arte, necessitando de discussões e análises amplificadas de seus cotidianos de trabalho. Essa necessidade de resolução de problemas é enfrentada com a mobilização dos profissionais, criando organizações e associações de professores/as de Arte, dentre elas, a FAEB (Federação Nacional dos Arte-Educadores do Brasil) em 1987, possibilitando maiores discussões em congressos sobre os cursos de Arte, da Pré-Escola à Universidade (Fusari; Ferraz, 1993; Iavelberg, 2003).

Acompanhando as tendências pedagógicas tradicional, escolanovista e tecnicista, surge nos primeiros anos da década de 60 um importante trabalho, que propunha uma análise crítica da realidade social em busca da conscientização e autonomia através da educação. Esta metodologia é apresentada por Paulo Freire, fundamentada na prática do “[...] diálogo educador-educando e visando à consciência crítica, influencia principalmente movimentos populares e a educação não-formal”, conforme asseguram Fusari e Ferraz (1993, p. 53). A partir de 1971 o trabalho de Paulo

Freire volta a exercer influência na educação brasileira, permanecendo nos dias de hoje como uma “Pedagogia Libertadora”, com vistas à conscientização crítica social.

Assim, para Biasoli (1999, p. 71), “[o] ensino da arte recebe alguma influência das concepções de educação de Paulo Freire [como também] influências de estudos e métodos que norte[avam] esse ensino nas escolas [norte-]americanas”. A influência da cultura estadunidense ocorre em função do processo ditatorial instaurado em nosso país, incentivando os interesses internacionais e provocando o interesse pelos valores técnicos e pragmáticos da tecnologia americana moderna (Biasoli, 1999).

Produto desta situação, um novo problema desponta: poucos cursos universitários para formação de professores/as de arte no país. Para tanto, em 1973 o governo federal decide criar o curso de Licenciatura em Educação Artística, com o objetivo de formar professores/as de arte para o ensino de 1º e 2º graus. Surgem a licenciatura de curta duração para habilitação em educação artística e a licenciatura plena que além de incluir esta, “[...] deve conduzir a habilitações específicas em artes plásticas, artes cênicas, música e desenho” (Biasoli, 1999, p. 74). Para a autora, resulta que o Ensino de Arte no final da década de 70, além de ser considerado apenas uma atividade, também promove

[...] a continuidade do antigo preconceito contra a própria arte – o do entendimento da criação artística como fator afetivo, emocional –, sem considerar a existência do pensamento reflexivo na produção artística. A síntese dessa situação é a concepção do ensino da arte como expressão pessoal por meio do fazer artístico (Biasoli, 1999, p. 75).

A partir dos anos 80, ocorre uma retomada crítica da educação imposta pela ditadura militar e os educadores brasileiros entendem que a escola tem um papel específico em relação às mudanças sociais e culturais, para tanto, propõem e discutem práticas e ideias acerca dessa situação. Apoiando-se na “Pedagogia Histórico-Crítica” (Saviani, 1980) e na “Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos” (Libâneo, 1985), os/as professores/as buscam propiciar aos seus/suas alunos/as o contato e o acesso aos conhecimentos culturais promotores de práticas sociais transformadoras, de forma realista e considerando abordagens de outros paradigmas pedagógicos (Fusari; Ferraz, 1993; Biasoli, 1999; Iavelberg, 2003).

Nesse panorama surgem profissionais da área preocupados com a própria prática pedagógica, o isolamento da arte no contexto educacional, a

necessidade de uma política educacional para o ensino da arte e da reflexão sobre a formação profissional. A década de 1980 marca o início de uma série de associações, congressos, seminários, simpósios – nacionais e internacionais – sobre arte, ensino da arte e história da arte para discutir, propor renovações e inovações na área (Biasoli, 1999, p. 76).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/96 – declarava a educação básica como um processo de continuidade e garantia da cidadania, resultante de vasto debate e participação social em defesa do ensino público e gratuito. A arte é vista como área diversificada no ensino e obrigatória em toda educação básica (Brasil, 1996). Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram apontados como diretrizes pedagógicas, referenciais significativos para a educação escolar no país, garantindo um ensino de qualidade para todos, de forma democrática. Com a LDB e as orientações contidas nos PCN, constatamos “[...] a consolidação da posição da área de Arte como área de conhecimento e estudo na educação escolar e, conseqüentemente, o reconhecimento de sua importância na formação e desenvolvimento de crianças, [jovens e adultos]” (Fusari; Ferraz, 1992, p. 58).

Desta forma, ainda que o Ensino da Arte e suas concepções teórico-metodológicas apresentassem contradições visíveis que perduram até o presente momento, a década de 90 é marcada por uma nova concepção presente na pós-modernidade, onde “[...] o conceito de arte está ligado à cognição; o conceito de fazer arte está ligado à construção e o conceito de pensamento visual está ligado à construção do pensamento a partir da imagem” (Barbosa, 1991, p. 104). Esta ideia demarca a arte como uma área de conhecimento, um campo de estudo específico, de construção teórica, buscando o reconhecimento de ser uma área de estudos específicos, que tem sua história e conteúdos próprios. “A marca mais significativa dos anos 90 no Ensino de Arte é, sem dúvida, o entendimento do fator conceitual por parte dos/as professores/as e sua posterior aplicação numa práxis que realmente vá além da forma tradicional” (Biasoli, 1999, p. 80).

A partir dos anos 90, Ana Mae Barbosa organiza uma ideia de construção de conhecimento em Arte, baseada no DBAE (Discipline Based Art Education), movimento estadunidense do final dos anos 1950, com maior destaque nas propostas nos anos 1960. Tinha como objetivo principal a oposição ao espontaneísmo, visando uma revisão sobre o Ensino de Arte nas escolas, considerando esse ensino como disciplina de estudo

próprio, com suas especificidades e conteúdos, a partir de quatro categorias: a estética, a produção artística, a crítica e a história da arte (Nardin; Nita, 2012; Biasoli, 1999).

Adaptando-a à nossa realidade, Ana Mae denomina-o de Metodologia Triangular. Mais tarde, reconhecendo que se tratava predominantemente de uma proposta teórica, retificou a nomenclatura, chamando-a de “Proposta Triangular do Ensino de Arte”. No entanto, após reformulações posteriores, passou a chamá-la de Abordagem Triangular, porque de acordo com a autora, “metodologia quem faz é o/a professor/a e proposta é uma palavra desgastada pelas mil e uma que são despejadas, à guisa de guias curriculares, pelos poderes hierárquicos em cima da cabeça dos/as professores/as” (Barbosa, 2010, p. 11).

A Abordagem Triangular inter-relaciona a contextualização, a fruição e o fazer artístico. A leitura de imagem envolve a apreciação e percepção de elementos visuais bem como a interpretação de acordo com a subjetividade de cada leitor/a. Na contextualização, é possível compreender a história das produções artísticas e culturais em diferentes contextos e períodos em que os conhecimentos sobre arte serão ampliados, possibilitando ainda que o/a leitor/a estabeleça relações com seu contexto atual. O fazer artístico é o momento de produção em que uma imagem ou objeto artístico deve servir de base para a criação de um novo trabalho. Assim, com a contribuição do DBAE e da Abordagem Triangular as imagens artísticas e o estudo de seus contextos sócio-histórico-culturais se tornam objetos de conhecimento no currículo escolar.

Para Ana Mae, o intuito da Abordagem Triangular não é de uma estrutura rígida, porém, nas práticas docentes em Artes Visuais foi entendida como um modelo a ser seguido. “Trata-se de uma abordagem flexível. Exige mudança frente ao contexto e enfatiza o contexto” (Barbosa, 2010, p. 10).

E ainda, de acordo com Barbosa (2014), a metáfora do triângulo não corresponde mais a uma estrutura fixa (contextualização, apreciação e fazer/produção), pois são três eixos flexíveis e que podem ser representados através de uma estrutura de zigue-zague, iniciando a análise ou leitura de uma representação artística a partir de qualquer um dos três eixos.

Além disso, Ana Mae concebia a leitura de imagens em sentido amplo, relacionando-a à leitura do mundo, à compreensão da obra de arte e suas relações com

a realidade. Da mesma forma, é possível pensar nas contribuições de Paulo Freire (1989) quanto ao ensino libertador, destacando a necessidade de um ensino escolar que incentive a leitura do mundo, através da criticidade e da compreensão da realidade.

As propostas contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, em especial, nos PCN-Arte (Brasil, 1997), possibilitaram uma abertura à ação e ao diálogo conjunto entre professores/as e estudiosos da área, apresentando um projeto de ensino envolvendo Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, respeitando as peculiaridades de cada linguagem artística. Aponta propostas de ensino por projetos e a interdisciplinaridade como sugestões para uma educação significativa em artes, direcionando-se

[...] ao autoconhecimento, ao outro, ao fazer e perceber arte com autonomia e criticidade, ao desenvolvimento do senso estético e à interação dos indivíduos no ambiente social/tecnológico/cultural, preparando-os para um mundo em transformação e para serem sujeitos no processo histórico (Fusari; Ferraz, 1992, p. 57).

Ainda que as ideias contidas nos PCN tenham se disseminado pelo país, buscando por meio das diretrizes neles contidas e com apoio da legislação (LDB n. 9.394/96) e procurando assegurar o Ensino de Arte, sabemos, pela própria experiência ou pelas notícias veiculadas pela mídia, que ainda são poucos os espaços adequados para o exercício do Ensino de Arte, ou mesmo, profissionais preparados e engajados, tempo e material suficientes para o desenvolvimento das atividades, situações que por vezes, impedem ou incapacitam os fazeres docentes e discentes nas escolas brasileiras. Porém, podemos pensar nas possibilidades reais de trabalho

[...] na escola, é importante transpor os obstáculos com conhecimento da realidade, planejamento e cumplicidade dos estudantes. Existem muitos exemplos de práticas pedagógicas significativas, realizadas em condições adversas que não só causam efeitos positivos na escola, mas também, sobretudo, transbordam para as comunidades, promovem conhecimento, valorizam o protagonismo de crianças e jovens e transformam contextos [...] (Möding *et al*, 2012, p. 39).

Portanto, a Arte na escola tem sido um campo frutífero para o desenvolvimento da inteligência e sensibilidade de crianças, jovens e adultos, conjugando na figura do docente, o educador que trabalha “[...] raciocínios conectados a sonhos, afetos e sensibilidades [e o/a professor/a que] precisa desempenhar uma função que possa ser burocrática e quantitativamente avaliada pelo sistema de ensino” (Duarte Júnior, 2010, p. 29).

Está na figura deste/a professor/a de arte a responsabilidade, em grande parte, de unir a educação estética à educação artística, pois sua prática-teórica estética e artística está ligada a uma concepção de arte, como também à qualidade de suas propostas pedagógicas, como asseguram Fusari e Ferraz (1992, p. 49), ao afirmar que: “Em síntese, ele/a [o/a professor/a] precisa saber arte e saber ser professor/a”.

Duarte Júnior (2010) ressalta que, no mundo contemporâneo, é imprescindível o desenvolvimento da sensibilidade a partir de experiências sensíveis com os cinco sentidos e não somente elucubrações teóricas. Estas, seriam úteis se coincidissem com as experiências sensíveis vividas pelos/as alunos/as, que vão além da simples contemplação e leitura de obras de arte, mas que principiassem por uma relação dos sentidos com o contexto próximo: cheiros, sabores, aromas, gostos, sons, olhares e percepções diversas. Para o autor, “[...] uma educação sensível só pode ser levada a efeito por educadores cujas sensibilidades tenham sido desenvolvidas e cuidadas, tenham sido trabalhadas como fonte primeira dos saberes e conhecimentos que se pode obter acerca do mundo” (Duarte Júnior, 2010, p. 31).

Assim, a educação do sensível, ou a educação estética é peça fundamental para a atividade do/a professor/a e sua conseqüente concepção de arte, subsidiando “[...] nossas escolhas metodológicas, conteúdos, competências e processos de avaliação, influenciando nas decisões pedagógicas a adotar”, conforme aponta Mödinger *et al* (2012, p. 50).

O início do século XXI demarca importantes transformações no ensino e na concepção de Arte, “[...] que têm desafiado as práticas docentes e a compreensão do papel da Arte no desenvolvimento do/a aluno/a e da escola” (Biasoli, 2009, p. 56). É necessário compreender os vários contextos da Arte e suas relações com a multiculturalidade e com a cultura visual, e entender que a docência em Artes Visuais “[...] passa por contextos históricos e conceituais nos quais se insere o ensino desta área de conhecimento, sofrendo, obviamente, transformações ao longo dos tempos, já que a Arte em si mesma é uma realidade cambiante” (Biasoli, 2009, p. 72).

Retomando o assunto, sobre os documentos oficiais, após duas versões de textos (um no ano de 2015 e outro em 2016), mais precisamente no mês de dezembro do ano de 2017, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para a etapa do Ensino Fundamental (Martins; Gatti, 2018). Trata-se de um documento normativo que define o

conjunto de aprendizagens a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo das etapas da Educação Básica. O documento está organizado em cinco áreas de conhecimento que possuem competências específicas, além das competências gerais e habilidades (Brasil, 2017). Um ano após, em dezembro de 2018, foi aprovada a versão para o Ensino Médio.

Na BNCC, o componente curricular Arte é apresentado como parte da área de Linguagens, enfocando em práticas subordinadas à falta de dimensão crítica e conceitual da Arte, e, dessa forma, transformando-a em parte de um currículo descontextualizado em sua área de conhecimento específica. Além disso, implica em retrocesso, quando as linguagens Artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) passam a ser entendidas como subáreas do componente Arte, visando uma certa tendência polivalente. Em relação à versão aprovada para o Ensino Médio, segundo Martins e Gatti (2018, p. 1907), “[...] a introdução da noção de competências e habilidades como referência conceitual, constitui um descompasso com a comunidade acadêmica, que associa o modelo de competência a uma visão mercantilizada da educação”.

Dessa forma, no decorrer do período histórico, percebemos vários avanços no Ensino das Artes Visuais no Brasil. No entanto, nossa única certeza é de que a luta continua, pois no presente ainda precisamos lidar e embater contra a imposição de um documento embasado em um projeto unificador, que não por acaso, apresenta e associa a Arte à superficialidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante situarmo-nos no processo histórico do Ensino de Arte no nosso país, para uma melhor compreensão e posicionamento sobre a aprendizagem da arte e seu ensino na atualidade. Lembrar que a história é construída pouco a pouco, por todos que pertencem a um dado momento localizado num espaço-tempo é fundamental para a compreensão da relevância dos papéis dos/as protagonistas escolares.

Hoje, neste instante, milhares de professores/as de arte e seus/suas alunos/as participam de uma aula, numa escola, repetindo, renovando ou transgredindo padrões, ideias, sentimentos e utopias, em busca de uma educação e qualidade de vida melhor para todos.

Portanto, mais do que apontar dificuldades e avanços neste campo de conhecimento, podemos nos questionar, em companhia de Fusari e Ferraz (1992, p. 44)

“[...] como pretendemos dar continuidade à essa história? E mais, como construir uma teoria e uma prática dessa educação escolar que contribuam hoje para o trabalho do/a professor/a de Arte?”

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e Prática da Educação Artística**. 4. ed. São Paulo: Cultrix, 1985.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira. (orgs.). **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- BIASOLI, Carmen Lúcia Abadie. **A Formação do professor de arte: do ensaio...à encenação**. Campinas (SP), Papyrus, 1999.
- BIASOLI, Carmen Lúcia Abadie. **Docência em Artes Visuais: continuidades e discontinuidades na (re)construção da trajetória profissional**. 2009. 307f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> Acesso em: 25 maio 2024.
- BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 5692/71**. Brasília, DF: 1971.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional: Lei nº. 9.394**. Brasília, DF: 1996.
- BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC / SEF, 1997, p. 130.
- COUTINHO, Rejane Galvão. Por que a História dos Fundamentos da Arte- Educação. In: **Ensino de Arte: Reflexões (org.)**. ETFPE - ANARTE - Regional, Pernambuco, 1994.
- DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **A Montanha e o Videogame: Escritos sobre educação**. São Paulo: Papyrus, 2010.
- FERRAZ, Maria Heloísa; FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do Ensino de Arte : fundamentos e proposições**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

- FUSARI, Maria Rezende e FERRAZ, Maria Heloísa C. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.
- IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte**. Sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo : Loyola, 1985.
- MARTINS, Margarida Helena Camurça; GATTI, Thérèse Hofmann. Trânsitos e incertezas no Ensino de Arte no Brasil. *In: Anais do 27º Encontro da Associação Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas: Práticas e Confrontações*, São Paulo, 24 a 28 set. 2018. p. 1898-1913.
- MÖDINGER, Carlos Roberto *et al.* **Artes Visuais, Dança, Música e Teatro: práticas pedagógicas e colaborações docentes**. Erechim : Edelbra, 2012.
- NARDIN, Heliana Ometto ; NITA, Mara Ferraro. Artes Visuais na Contemporaneidade : marcando presença na escola. *In : FERREIRA, Sueli (org.). O Ensino das Artes: construindo caminhos*. 10 ed. São Paulo : Papirus, 2012.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação: Do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo : Cortez/Autores Associados, 1980.

CAPÍTULO XXXI

PAULO FREIRE: EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

PAULO FREIRE: EMANCIPATORY EDUCATION AND SOCIAL TRANSFORMATION

DOI: 10.51859/ampla.ele4216-31

Rodrigo Danúbio Queiroz ¹

¹ Mestre em Filosofia (UFES). Professor (SEDU-ES). CV: <http://lattes.cnpq.br/9106546366904928>

RESUMO

De que forma a abordagem pedagógica freiriana, baseada na valorização das experiências dos educandos e na promoção da consciência crítica, pode contribuir para a superação das injustiças e desigualdades presentes na sociedade contemporânea? O presente texto destaca a relevância das ideias de Paulo Freire na promoção de uma educação emancipatória e na luta contra a opressão social. Freire, influenciado por sua experiência pessoal como exilado e sua identificação com os oprimidos, desenvolveu uma abordagem pedagógica que enfatiza a conscientização, a reflexão crítica e a ação transformadora como ferramentas essenciais para a libertação dos marginalizados. A metodologia adotada foi a análise crítica e reflexiva das ideias e conceitos presentes em sua obra, especialmente focando na Pedagogia do Oprimido. Foram explorados os princípios fundamentais da pedagogia freiriana, como a conscientização, a ação transformadora, a valorização das experiências dos oprimidos e a importância da educação como ferramenta de libertação social. Além disso, foram feitas conexões entre as ideias de Freire e a realidade social contemporânea, destacando a relevância contínua de sua abordagem para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Palavras-chave: Paulo Freire. Pedagogia do Oprimido. Emancipação. Educação.

ABSTRACT

How can Freirean pedagogical approach, based on valuing learners' experiences and promoting critical consciousness, contribute to overcoming the injustices and inequalities present in contemporary society? This text highlights the relevance of Paulo Freire's ideas in promoting emancipatory education and the struggle against social oppression. Influenced by his personal experience as an exile and his identification with the oppressed, Freire developed a pedagogical approach that emphasizes awareness, critical reflection, and transformative action as essential tools for the liberation of the marginalized. The methodology adopted was the critical and reflective analysis of the ideas and concepts present in his work, especially focusing on Pedagogy of the Oppressed. The fundamental principles of Freirean pedagogy were explored, such as awareness, transformative action, valuing the experiences of the oppressed, and the importance of education as a tool for social liberation. Additionally, connections were made between Freire's ideas and contemporary social reality, highlighting the ongoing relevance of his approach to building a more just and egalitarian society.

Keywords: Paulo Freire. Pedagogy of the Oppressed. Emancipation. Education.

1. INTRODUÇÃO

Como as ideias de Paulo Freire (1921-1927) sobre educação como ferramenta emancipatória podem ser aplicadas nos dias de hoje? A relevância contínua da obra do educador brasileiro transcende sua temporalidade. O legado de um autor clássico como Freire não se restringe apenas à sua era, mas ecoa por gerações, explorando as questões fundamentais que ressoam em diferentes épocas. A leitura contemporânea das obras de Freire reaviva a concepção de educação como uma ferramenta emancipatória, que busca não apenas consolidar o *status quo*, mas conceber novas possibilidades. Freire argumenta que a educação genuína não pode ser reduzida a um conjunto de técnicas, mas deve estar enraizada em um projeto político de transformação social (Freire, 2005). Sua visão aspira a uma sociedade onde as relações entre os indivíduos transcendam a opressão e a violência, libertando-os da dicotomia senhor-servo.

A busca pela emancipação, conforme compreendida através da perspectiva de Freire, emerge como relevante conquista política que se sustenta na prática humana como uma contínua luta pela libertação dos indivíduos. Nesse contexto, importa saber: de que forma a visão de Freire sobre a busca pela emancipação se relaciona com as questões de opressão e dominação social no contexto atual? Nesse sentido, é essencial destacar que aqueles que enfrentam a privação de recursos e vivenciam a desumanização decorrente da opressão e da dominação social são os resultados danosos desse contexto. Abordar o tema da emancipação sob a ótica de Freire implica necessariamente abordar as diversas formas de opressão e dominação presentes no cenário neoliberal, marcado pela exclusão. Reflete-se sobre as pessoas que sofrem com grandes privações materiais, subjugação subjetiva e, por conseguinte, enfrentam a falta da plenitude na vida, privadas da consciência essencial para alcançar a verdadeira liberdade, felicidade e cidadania que são os pilares de uma democracia genuína. Na *Pedagogia do Oprimido* (2005), Freire enfatiza a necessidade de uma abordagem educacional inclusiva, na qual todos tenham acesso, visando à emancipação por meio de uma luta libertadora, que só faz sentido se os oprimidos buscarem a reconstrução de sua humanidade e realizarem a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e os opressores.

A mensagem central de Freire destaca o caráter libertador da educação autêntica, capacitando os aprendizes a se tornarem agentes conscientes de mudança social. Em um mundo marcado por crescentes desigualdades e opressão, suas percepções continuam relevantes para os desafios enfrentados pelos "oprimidos" contemporâneos. A experiência pessoal de Freire como exilado e sua identificação com os oprimidos enriquecem sua abordagem pedagógica. Sua obra reflete não apenas uma teoria educacional, mas uma *práxis* comprometida com a libertação dos marginalizados. Ao viver como um "oprimido" durante seu exílio, Freire compreendeu em primeira mão as lutas enfrentadas pelos migrantes e refugiados, destacando a importância de reconhecê-los como agentes políticos e detentores de conhecimentos valiosos. "Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora?" (Freire, 2005, p. 34). Portanto, Freire destaca-se como um defensor dos oprimidos, cuja pedagogia é construída de baixo para cima, valorizando as capacidades e recursos dos sujeitos. Sua mensagem vai além das fronteiras geográficas, conectando-se às lutas por justiça social em todo o mundo.

Ao refletirmos sobre o legado de Freire, somos desafiados a repensar o papel da educação na promoção da igualdade e da autonomia. Sua abordagem enfatiza a importância de garantir o acesso ao conhecimento crítico e de qualidade para todos, reconhecendo que a verdadeira educação é aquela que capacita os mais vulneráveis e enriquece a todos através do compartilhamento do saber. Assim, a obra de Freire continua a ser uma fonte inspiradora e uma chamada à ação para todos aqueles comprometidos com a construção de um mundo mais justo e inclusivo.

2. EDUCAÇÃO QUE TRANSFORMA

A obra mais célebre de Paulo Freire, a *Pedagogia do Oprimido*, destaca-se não apenas por sua influência duradoura, mas também por sua complexidade teórica. "Não bastasse sua relevância por si mesma, uma vez que veio a se tornar um marco da pedagogia no Brasil e no mundo nos anos subsequentes, a obra permanece atual e relevante [...]" (Souza; Mendonça, 2019, p. 2). Assim, explicita-se que o cerne da reflexão pedagógica de Freire reside no compromisso militante com a transformação da sociedade. Dentro dessa perspectiva, a educação emerge como uma ferramenta essencial para efetivar uma mudança social genuína. A justificação para uma pedagogia

voltada aos oprimidos, base fundamental da teoria educacional de Freire, deriva da observação concreta de uma desumanização ocorrendo na realidade histórica. Tanto a desumanização, que nega a humanidade do indivíduo, quanto a humanização, que reconhece plenamente essa humanidade, são possibilidades historicamente situadas em cada contexto.

Na sociedade, os seres humanos enfrentam a contradição da opressão, expressa na dinâmica opressores-oprimidos. Essa dinâmica vincula os indivíduos aos papéis de opressor e oprimido, ambos sendo privados de sua humanidade: o primeiro, escravo do mito do poder, e o segundo, tendo sua dignidade como ser humano negada. Essa dialética da opressão não apenas afeta os oprimidos, mas também os opressores. A *Pedagogia do oprimido* parte do reconhecimento de que a opressão se manifesta em várias formas - econômica, social, política ou cultural - levando certos grupos à subalternidade ou exclusão. Conforme aponta Giroux (1997):

Ao reconhecer que certas formas de opressão não são redutíveis à opressão de classes, Freire vai além da análise marxista padronizada; ele alega que a sociedade contém uma multiplicidade de relações sociais contraditórias, em torno das quais os grupos sociais podem lutar e se organizar. Isto é manifesto naquelas relações sociais em que as condições materiais de discriminação de gênero, raça e idade estão em funcionamento (p. 146).

Nesse sentido, esse processo nos remete a dialética hegeliana do "senhor-escravo", na qual dois seres autoconscientes se confrontam em um relacionamento desigual. Freire expande essa análise ao observar que tanto opressores quanto oprimidos precisam de libertação, pois "Só que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos (Freire, 2005, p. 33). Para ele, um dos elementos fundamentais na dinâmica entre opressor e oprimido é a imposição, que força uma consciência sobre a outra e condiciona os oprimidos a adotarem um comportamento prescrito, gerando um temor em relação à liberdade. Diante dessa realidade, os oprimidos são desafiados a expurgar de suas consciências os valores, crenças e imposições do opressor, preenchendo esse vazio com sua própria autonomia. "A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela, superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos" (Freire, 2005, p. 38). Essa abordagem dialética

rompe de forma radical com visões dicotômicas e essencialistas das situações de opressão.

Freire adota a dialética e critica o idealismo presente na interpretação hegeliana do processo histórico e da formação da consciência, enfatizando a importância das bases materiais e históricas na formação da consciência. Para ele, a saída dessa condição de opressão começa com a conscientização por parte do oprimido sobre sua situação, marcando o início do processo de emancipação. Essa conscientização só pode ocorrer por meio de uma pedagogia que seja feita com o oprimido e não para ele. Freire critica os modelos educacionais que tratam os educandos como recipientes vazios a serem simplesmente preenchidos com conteúdos transmitidos pelos educadores, resultando em um processo de armazenamento passivo, sem transformação ou reflexão crítica. Isto é, os educandos “[...]continuam colonizados, quando não refletem a educação que recebem verticalmente, quando os educadores veem o educando como um recipiente vazio e pronto a receber conhecimentos determinados, vindos prontos desde os ‘gabinetes’ (Brighente; Mesquida, 2016, p. 175). Nessa abordagem educacional, o conhecimento é visto como uma doação daqueles que se consideram sábios.

Por outro lado, Freire propõe o diálogo, a interação e a participação como meios para superar a condição de opressão. Ao longo de sua obra, essa posição se fortalece, com interpretações cada vez mais incisivas sobre as desigualdades sociais que permeiam a sociedade brasileira. A análise do conflito e do antagonismo também ganha destaque na compreensão da condição de opressão. Os oprimidos, ao buscarem a afirmação de sua humanidade, tornam-se agentes de transformação social, sem cair na armadilha de se tornarem opressores eles mesmos. A libertação, portanto, não é um resultado aleatório, mas uma busca coletiva dos oprimidos através da educação crítica e da ação para a mudança. Freire cunha o termo "práxis libertadora" para descrever essa iniciativa de reflexão crítica aliada à ação transformadora.

Reconhecem-se, agora, como seres transformadores da realidade, para eles antes algo misterioso, e transformadores por meio de seu trabalho criador. Descobrem que, como homens, já, não podem continuar sendo ‘quase-coisas’ possuídas e, da consciência de si como homens oprimidos, vão à consciência de classe oprimida (Freire, 2005, p. 201).

Esse desvelamento do mundo da opressão está relacionado ao processo de conscientização, enquanto o processo contínuo de libertação diz respeito à dimensão

utópica e esperançosa no pensamento de Paulo Freire. Para ele, a consciência é a habilidade dos seres humanos de se distanciarem das coisas para torná-las presentes. Essa capacidade de conscientização, de *ser-no-mundo* e *ser-com-o-mundo*, é o que define o processo de humanização - um pré-requisito para a emancipação e sua utopia. Um aspecto fundamental é que, para Freire, esse processo não pode ser vivenciado de forma isolada, mas sim em coletividade, em interação, destacando a importância do contexto social e dos aspectos materiais para analisar as desigualdades e efetuar sua transformação. “Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua ‘conivência’ com o regime opressor” (Freire, 2002, p. 58).

Nesse contexto, a libertação adquire uma dimensão coletiva, onde os sujeitos se emancipam juntos, mediados pelo mundo ao seu redor. Assim, a pedagogia do oprimido não é apenas uma teoria educacional, mas uma práxis comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Paulo Freire enfatiza que a mudança social tem uma raiz predominantemente pedagógica, o que significa que a transformação da ordem social injusta requer um compromisso educacional fundamental. “Por entender que essa concepção de educação tem um papel preponderante em favor da transformação social dos indivíduos rumo à construção de uma sociedade mais igualitária e mais solidária, ela ficou caracterizada como pedagogia emancipatória (Herminda; Santos; Ferreira, 2022, p. 482).

A educação, portanto, emerge como o instrumento mais eficaz para alterar a realidade social. No entanto, nem toda forma de educação contribui para a transformação social e a libertação humana. Muitas vezes, a educação funciona como um dispositivo de opressão, mantendo o *status quo* e perpetuando a injustiça social. “Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração (Freire, 2005, p. 65). Freire distingue entre duas concepções de educação: a “bancária” e a “problematizadora”.

Na abordagem “bancária”, a educação é vista como um ato de depositar conhecimento e valores do educador para os alunos, em uma relação vertical e unidirecional. Os alunos são vistos como recipientes passivos que devem aceitar passivamente o conhecimento transmitido pelo educador, sem questionar sua validade

ou metodologia. O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem (Freire, 2005, p. 67). Essa educação promove a adaptação ao *status quo* e inibe a capacidade criativa e crítica dos alunos, perpetuando assim a dinâmica da opressão.

Por outro lado, a abordagem "problematizadora" envolve a reflexão e ação das pessoas sobre o mundo, visando transformá-lo. Nessa concepção, tanto educador quanto educando são sujeitos ativos do processo educacional, engajados em um diálogo horizontal e recíproco. O conhecimento é construído coletivamente por meio do diálogo e da reflexão crítica. "Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos [...]" (Freire, 2005, p. 79). Isso permite promover uma consciência crítica nos alunos, incentivando-os a se tornarem verdadeiros pesquisadores que questionam e transformam a realidade.

Essencialmente, a educação "problematizadora" desloca o foco do conhecimento do educador para os alunos, permitindo-lhes participar ativamente na construção de seu próprio conhecimento e atribuição de significado ao mundo. Ao desafiar os alunos a refletirem sobre sua realidade e agirem para mudá-la, essa abordagem atende à sua vocação de "ser mais" e oferece uma perspectiva crítica capaz de promover a libertação humana.

Por isso, reiteramos em Freire que o anúncio de uma verdadeira libertação dos homens e a sua humanização não pode ser realizado por meio de "depósitos", tal qual a educação bancária faz. Deve-se, sim, realizar-se com a práxis: ação e reflexão sobre o mundo. A educação libertadora e problematizadora do sujeito não pode ser a favor de "depósitos" de conteúdos nos corpos "vazios" dos educandos, nem de uma consciência mecanizada (Brighente; Mesquida, 2016, p. 163).

A "conscientização" é uma das ideias fundamentais no pensamento de Freire, referindo-se à aquisição de uma consciência crítica da opressão pelos oprimidos. Esse processo não é apenas uma questão individual, mas está profundamente interligado aos eventos históricos que moldam a vida da comunidade e do indivíduo. Assim, a conscientização permite que os indivíduos se tornem sujeitos históricos, conscientes de seu papel na história e capazes de agir para mudar sua realidade. A consciência crítica não é apenas um conhecimento individual, mas também uma compreensão coletiva das

condições de subordinação enfrentadas por grupos historicamente marginalizados. Portanto, a abordagem de Freire enfatiza a importância das comunidades se reunirem para refletir sobre sua situação e iniciar ações coletivas para promover a mudança social.

A conscientização é um processo dinâmico que envolve uma interação constante entre reflexão crítica e ação transformadora. É a partir dessa perspectiva que os seres humanos são vistos como sujeitos curiosos, em busca constante de conhecimento e engajados na humanização de si mesmos e dos outros. A humanização é entendida como uma vocação ontológica que se realiza na história, mas que requer a ruptura das estruturas de opressão que perpetuam a desumanização. Portanto, a conscientização é um elemento-chave no processo de libertação, pois permite que os oprimidos se tornem conscientes de sua situação e ajam para transformar sua realidade, promovendo assim a humanização e a emancipação de todos os envolvidos.

Freire enfatiza que a educação é inerentemente política e não pode ser politicamente neutra. Isso se deve ao fato de que os resultados do processo educacional têm um impacto direto na configuração da sociedade e são influenciados por contextos políticos específicos e visões de mundo subjacentes. Nesse sentido, a educação não pode ser separada do contexto político no qual ocorre, e qualquer tentativa de fazer isso apenas serve para manter o *status quo* e perpetuar as relações sociais existentes.

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

Segundo Giroux (1997), na concepção freiriana, a educação faz parte de um projeto político mais amplo de liberdade, pois capacita os sujeitos a refletirem criticamente sobre sua existência e a agirem de forma autônoma para mudar sua realidade. A experiência pessoal é fundamental nesse processo, pois permite que os indivíduos conectem suas vivências com o conhecimento ensinado, tornando-se agentes ativos de seu próprio aprendizado e transformação social. Assim, a educação deve garantir que os sujeitos se tornem agentes críticos capazes de questionar e negociar as relações entre teoria e prática, análise crítica e senso comum, aprendizado e mudança

social. Qualquer abordagem educacional que pretenda ser politicamente neutra na verdade mantém e legitima as estruturas de poder existentes, favorecendo os interesses dos privilegiados e dos opressores. Dessa forma, a educação exige uma escolha de campo em relação à dialética opressor-oprimido. Os educadores não podem se esquivar de revelar suas posições e visões de mundo, pois o espaço educacional é um contexto ativo que demanda uma presença comprometida e não pode ser considerado politicamente neutro.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A complexa conjuntura social do século XXI, marcada por persistentes desigualdades, intolerâncias e autoritarismos, torna a obra de Paulo Freire, educador brasileiro de renome internacional, ainda mais relevante. Sua pedagogia libertadora surge um convite à reflexão crítica sobre o papel da educação na construção de um mundo mais justo e fraterno. Nesse contexto, é possível observar a importância das ideias do renomado educador brasileiro nos dias atuais. Freire desafia a repensar o papel da educação como instrumento de transformação social, destacando a necessidade de uma abordagem política que promova a conscientização e a ação dos oprimidos. “A educação na visão de Freire torna-se tanto ideal quanto referencial de mudança a serviço de uma nova espécie de sociedade” (Giroux, 1997, p. 146). Sua visão de uma educação problematizadora, baseada na reflexão crítica e na ação transformadora, ressoa como um chamado à superação das injustiças e desigualdades presentes na sociedade contemporânea. Ao considerar a aplicabilidade das ideias de Freire nos dias atuais, é evidente a urgência de promover uma educação que vá além da mera transmissão de conhecimentos, buscando capacitar os sujeitos a se tornarem agentes ativos de mudança.

A abordagem pedagógica freiriana, centrada na valorização das experiências e na promoção da consciência crítica, convida a repensar as práticas educacionais vigentes e a buscar formas mais inclusivas e emancipatórias de ensino. A influência da experiência pessoal de Paulo Freire em sua obra ressalta a importância da empatia e da identificação com os oprimidos na construção de uma educação verdadeiramente libertadora. Seu compromisso com a justiça social e a igualdade se reflete em sua pedagogia, que reconhece a importância de reconhecer e valorizar as vozes daqueles

que historicamente foram marginalizados e silenciados. Freire propõe uma educação que transcende os limites da mera transmissão de conhecimento. Ao invés de tratar os alunos como recipientes passivos, sua pedagogia do oprimido visa a conscientização crítica e o empoderamento dos indivíduos como agentes de sua própria transformação. Através desse processo, denominado conscientização, os sujeitos tomam consciência de sua realidade social e assumem a responsabilidade por sua libertação.

Essa metodologia revolucionária se contrapõe à educação bancária, modelo tradicional criticado por Freire. A educação bancária trata o educador como detentor do saber e os alunos como meros receptores passivos do conhecimento depositado por ele. Em contrapartida, a pedagogia freiriana propõe uma educação problematizadora. Nela, o conhecimento é construído coletivamente através do diálogo, da reflexão crítica e da ação transformadora. A experiência pessoal de Freire moldou profundamente sua pedagogia. Seu exílio e a identificação com os oprimidos lhe permitiram compreender as lutas e desafios enfrentados pelos mais vulneráveis. Sua vivência reforçou seu compromisso com a educação como ferramenta de libertação social. Ao vivenciar a opressão, Freire desenvolveu uma profunda empatia pelos oprimidos, reconhecendo suas capacidades e potencialidades. Isso o levou a valorizar a cultura e os saberes populares como elementos essenciais para a construção do conhecimento.

Em um mundo marcado por desigualdades sociais, intolerância e autoritarismo, as contribuições de Freire se tornam ainda mais urgentes. Sua pedagogia oferece ferramentas valiosas para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática. A conscientização crítica, por exemplo, é fundamental para desafiar as relações de poder e promover a emancipação dos indivíduos e grupos marginalizados. A educação problematizadora, que valoriza o diálogo, a reflexão e a ação transformadora, é essencial para formar cidadãos conscientes e engajados na construção de um futuro melhor. Além disso, a pedagogia freiriana propõe a práxis libertadora, um conceito que enfatiza a importância da ação transformadora como elemento fundamental para a libertação. Teoria e prática se interligam em um processo contínuo de reflexão e ação. O educador, nesse contexto, redefine seu papel, tornando-se um facilitador da aprendizagem que guia e apoia os alunos em sua jornada de conscientização e transformação social.

Por fim, a esperança é um elemento central na pedagogia freiriana. Ela alimenta a crença na possibilidade de mudança e na construção de um futuro melhor. “Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero. Se o diálogo é o encontro dos homens para *ser mais*, não pode fazer-se na desesperança” (Freire, 2005, p. 95). A obra de Paulo Freire representa um legado inestimável para a educação e para a luta por um mundo mais justo. Sua pedagogia libertadora continua a inspirar e desafiar educadores, estudantes e movimentos sociais em todo o mundo.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Educação com prática da liberdade**. Ed Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1999.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. Ed Paz e Terra, Rio de Janeiro. 2005.
- GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- HERMIDA, Jorge Fernando; SANTOS, Heloísa Varão; FERREIRA, Rafael de Farias. Educação e política em Paulo Freire: fundamentos para compreensão da realidade contemporânea v. 4 n. 8 / 9 (2022): **Formação de Professores na Perspectiva Freireana - políticas, concepções e experiências**. Disponível em: <[//periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/5/464](http://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/5/464)>. Acesso em 28 abr. 2024.
- SOUZA, K. R. de., & MENDONÇA, A. L. de O. (2019). A Atualidade da ‘Pedagogia Do Oprimido’ nos seus 50 anos: **A Pedagogia Da Revolução De Paulo Freire. Trabalho, Educação E Saúde**, 17(1), e0018819. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00188>>. Acesso em 28 abr. 2024.
- BRIGHENTE, M. F; MESQUIDA, P.. (2016). Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. **Pro-posições**, 27(1), 155–177. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0103-7307201607909>>. Acesso em 29 abr. 2024.

CAPÍTULO XXXII

DESTACAMENTO VERBAL E NÃO VERBAL: A PERTINÊNCIA DO CONCEITO DE ICONOFORIZAÇÃO

VERBAL AND NON-VERBAL DETACHMENT: THE PERTINENCE OF THE CONCEPT OF ICONOPHORIZATION

DOI: 10.51859/ampla.ele4216-32

Luís Rodolfo Cabral¹

¹ Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor do Instituto Federal do Maranhão, Campus Santa Inês

RESUMO

Este texto trata do destacamento em materialidade verbal e não verbal. A questão do destacamento é abordada considerando o quadro teórico-metodológico da Análise do Discurso de linha francesa, na perspectiva da enunciação aforizante. Por aforização, compreende-se o regime enunciativo segundo o qual um enunciado é destacado de um texto de origem e posto a circular em outro contexto. Partindo da percepção de que há produções em que há o terminante enlace entre o verbal e o não verbal, propõe-se o conceito de "iconoforização" para abarcar os casos em que o destacamento aforizante ocorre nas duas materialidades para constituir um único iconotexto. A pertinência do conceito é apresentada a partir da análise de uma capa de revista semanal de informação, e a contribuição pretendida é oferecer ao quadro teórico da Análise do Discurso de linha francesa um conceito que possa ser proveitoso para os casos em que, a partir de um destacamento, o verbal e o não verbal sejam indissociáveis.

Palavras-chave: Iconoforização. Análise do discurso. Regime aforizante. Aforização.

ABSTRACT

This article deals with the detachment in verbal and non-verbal materialities. The issue of detachment is addressed, within the theoretical-methodological framework of French Discourse Analysis, from the perspective of aphorizing enunciation. We understand aphorisation as an enunciative regime according to which an utterance is detached from a source text and circulated in another context. Starting from the perception that there are productions in which there is a definitive link between the verbal and the non-verbal materialities, it is proposed the concept of "iconophorization" to encompass cases in which the aphorizing detachment occurs in the two materialities to constitute a single iconotext. The relevance of the concept is presented from an analysis of a cover of a weekly information magazine, and the intended contribution is to offer to the theoretical framework of French Discourse Analysis a concept that can be useful for cases in which, from a detachment, verbal and non-verbal are inseparable.

Keywords: Iconophorization. Discourse analysis. Aphorising regime. Aphorisation.

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o fenômeno da destacabilidade vem se tornando um objeto de investigação cada vez mais profícuo no quadro teórico da Análise de Discurso de linha francesa. Do ponto de vista dos enunciados exclusivamente verbais, a destacabilidade é compreendida na perspectiva das "frases sem texto", conceito abrangente dos enunciados que são, ao mesmo tempo, sequências organizadas e que circulam fora do texto de origem. No que se refere ao funcionamento enunciativo desses enunciados verbais, aponta-se a existência de um regime enunciativo, a enunciação aforizante (Maingueneau, 2014), cujas propriedades correspondem a um estatuto pragmático particular.

A destacabilidade foi objeto da pesquisa de doutorado intitulada "O reino e as rebeldes: funcionamento discursivo do destacamento em capas de revista semanais de informação" (Cabral, 2021), para cuja construção do estado da arte foi realizada uma consulta em diferentes repositórios brasileiros de pesquisas. Apesar de haver pesquisas que buscam articular as noções da enunciação aforizante a outras bases teóricas, de modo geral, as publicações sobre o assunto podem ser dimensionadas em dois grandes grupos. O primeiro abarca trabalhos de revisão teórica em que a noção de destacamento é abordada genericamente, apenas para tratar da circulação de enunciados verbais, sem se ater às propriedades do regime aforizante. Quanto ao segundo grupo, ele corresponde às pesquisas que promovem uma leitura menos estreita da teoria sobre enunciação aforizante, investindo na possibilidade de se considerar produções imagéticas a partir desse regime enunciativo.

Juntando-se ao corpo formado pelas pesquisas que buscam explicitar esse funcionamento enunciativo em produções intersemióticas, este texto tem por objetivo principal sinalizar a pertinência da introdução do conceito de iconoforização, sem necessariamente utilizá-lo como instrumental de análise. Sendo assim, este texto está organizado da seguinte forma: inicia com uma breve exposição sobre destacamento aforizante e, em seguida, parte para os apontamentos que permitiram a elaboração do conceito de iconoforização; e, por fim, com vistas a explicar o funcionamento desse tipo particular de destacamento, lança mão de uma capa de revista semanal de informação.

2. NOTAS SOBRE DESTACAMENTO AFORIZANTE

Sustentado na Análise do Discurso de linha francesa, mobiliza-se a unidade não tópica percurso (Maingueneau, 2015), que permite explorar a disseminação de sequências ou fragmentos de textos, e que está em estreita relação com a destacabilidade, fenômeno aqui compreendido como o ato de pôr em evidência um determinado enunciado associado a outros que formam o todo do texto.

Do ponto de vista discursivo, assume-se a possibilidade de sinalizar um determinado enunciado como candidato potencial ao destacamento, em um processo denominado sobreasseveração (Maingueneau, 2012, 2014), que corresponde à modalização enunciativa de formatação de um fragmento do texto que se sobressai em relação ao restante dos enunciados. Considera-se sobreasseverada aquela sequência "relativamente breve, portanto, memorizável, e [que] constitui uma tomada de posição do enunciador sobre uma questão polêmica" (Maingueneau, 2014, p. 15).

A sobreasseveração, no entanto, é apenas um indício de que aquele enunciado é destacável, sem corresponder necessariamente a um destacamento efetivo. Quando o destacamento de fato acontece, é comum notar que o enunciado destacado nem sempre condiz com a sua contrapartida no texto fonte. Nesses casos, avalia-se haver um tipo especial de destacamento, pois o enunciado parece funcionar de maneira autônoma, ainda que obedeça às restrições do gênero do discurso, que o abriga. Quando "o enunciado destacado não é mais um fragmento do texto, ele tem a ver com um regime de enunciação específico, que chamaremos de *aforização*" (Maingueneau, 2014, p. 27, grifado no original).

Do ponto de vista classificatório, considera-se que as aforizações podem ser primárias ou secundárias. Grosso modo, as aforizações primárias contemplam os enunciados destacados por natureza, concebidos para circularem de forma autônoma, tais como os provérbios e os *slogans*. Quanto às secundárias, são aquelas que foram destacadas de um texto fonte por um terceiro e postas a circular em outro contexto.

Apesar de ter sido desenvolvida com a observação do destacamento de frases, os estudos sobre o assunto caminham na direção de se considerar a existência de ocorrências também em materialidade não verbal, passíveis de se tornarem destacamentos aforizantes, uma vez que a possibilidade de descontextualização do

enunciado visual aforizado permite a construção de outro sentido a depender do contexto em que circula. Dessa forma, pode-se dizer que "tanto o enunciado verbal quanto a imagem, a partir de retomas, transformações, podem se tornar autônomos e frequentar as mais diferentes cenas genéricas, sem contudo perder a relação umbilical com o interdiscurso que o constitui" (Baronas, 2016, p. 84).

Diferentemente do destacamento verbal, nos casos de produções constituídas por iconotextos, a materialidade não verbal costuma ser extraída de outro contexto, sem que se consiga estabelecer tão facilmente uma relação com a contrapartida de origem, elevando ao paroxismo o potencial de autonomia dessas produções, quando destacadas. Nota-se ainda que, independentemente de o destacamento ser da imagem por completo ou de partes dela, a materialidade não linguística também pode entrar em um processo de múltiplas retomadas e transformações, o que amplia as possibilidades de serem alçadas à aforização.

Ocorre que o destacamento imagético, ao contrário do que acontece com a materialidade estritamente verbal, não pode ser classificado como aforização primária ou secundária (Baronas, 2016). Isso representa um embaraço para o tratamento do iconotexto: como tratar um todo, se as partes dele são avaliadas segundo critérios distintos? Acredita-se que a noção de iconoforização, sobre a qual se discorre no item a seguir, possa auxiliar a enfrentar esse entrave.

3. A ICONOFORIZAÇÃO: O CONCEITO E A SUA CONSTRUÇÃO

"Iconoforização" é um termo que foi criado para contemplar os casos de destacamento aforizante de duas materialidades – verbal e não verbal – que resultam na composição de um único iconotexto. O termo apresenta a vantagem de conjugar em um só item lexical duas noções: a de iconotexto, que abarca as produções sincréticas em que o verbal e o imagético são indissociáveis; e a de aforização, que recupera todo o estatuto pragmático desse regime enunciativo.

A base para surgimento dessa noção encontra suporte na própria teoria da aforização, a qual, além de registrar tendências de observação do regime aforizante em materialidades não verbais (Motta, 2011; Moraes, 2013, Salgado; Gatti, 2013; Baronas; Ponsoni, 2013; Scalzilli, 2018), acentua também o papel da fotografia do rosto dos sujeitos, resultado de um destacamento que costuma acompanhar os enunciados

verbais aforizados. Essa articulação não apenas cria um efeito de perenidade, mas também reforça a indissociabilidade de duas materialidades destacadas na construção de uma encenação. Além disso, a escolha do termo "iconoforização" posiciona no centro da discussão essa mesma inseparabilidade das materialidades destacadas no iconotexto.

O conceito de "iconoforização" foi originalmente elaborado a partir da investigação do funcionamento do destacamento em capas de revistas semanais de informação. Na pesquisa de origem (Cabral, 2021), mostrou-se o percurso dos enunciados do interior da revista para a capa, evidenciando o papel da irradiação dos gêneros (Maingueneau, 2015) no processo de formatação da aforização. Identificaram-se ainda determinadas regularidades, que possibilitaram caracterizar a organização desse hipergênero (Maingueneau, 2013). Ressalta-se ainda uma característica particular identificada no *corpus*: são manipulações de imagens já existentes, especialmente de recortes do rosto de personalidades políticas. De maneira geral, essas montagens estão em estreita relação com os enunciados verbais do interior e de fora das revistas, o que amplia o movimento de destacamento das duas linguagens.

No *corpus*, os enunciados da capa organizam-se em três espaços distintos, os quais são denominados "zonas", assim discriminadas: na primeira, ocupando a parte superior, aparecem, em geral, as chamadas; na segunda, encontra-se o logo da revista; e, finalmente, na terceira, de dimensão notoriamente superior às demais, está disposta a manchete.

A terceira zona é a que interessa mais especificamente, uma vez que é nela que se encontra o iconotexto, resultado do destacamento aforizante das duas materialidades. De maneira geral, essa zona apresenta as seguintes regularidades: apresenta enunciados completamente diferentes a cada edição, ocupa a maior parte da capa e é preenchida exclusivamente por iconotextos.

Na terceira zona em específico, a manchete não remete a uma reportagem em particular, mas a várias delas, que podem, inclusive, estar em seções diferentes da revista. Assim sendo, os enunciados na terceira zona surgem de um processo de irradiação mais complexo: as manchetes correlacionam-se não apenas a um único texto específico, mas a vários textos que compõem uma dada edição, e que estão incluídos

em seções distintas. Essas ocorrências são denominadas de "sequencialidade entrelaçada".

Na seção a seguir, mostra-se como tratar do destacamento em materialidade verbal e não verbal, reforçando o papel do conceito de "iconoforização" no detalhamento do funcionamento da produção discursiva.

4. UM CASO DE ICONOFORIZAÇÃO

Até aqui destacou-se que as capas de revistas semanais de informação são formadas por enunciados organizados em zonas que resultam de um encadeamento, o que evidencia o papel primordial da destacabilidade nessas produções. Para ilustrar a dificuldade em classificar o iconotexto das capas de revistas semanais de informação do ponto de vista do regime aforizante, e evidenciar a pertinência do conceito de "iconoforização", extraiu-se do *corpus* da pesquisa original a manchete da edição 2456 de *Veja*, publicada em 16 de dezembro de 2015 (ANEXO).

Na manchete foi observado que os enunciados dependiam da irradiação do editorial e da reportagem do interior da revista. Nessa direção, assume-se ser insuficiente interpretar a frase nominal "a máquina de atraso de Dilma" desassociada da imagem que a acompanha e apenas resultado da formatação de um único enunciado, destacado de um desses dois gêneros.

Analisando o enunciado estritamente verbal do ponto de vista da estrutura, essa frase nominal explora uma ambiguidade. "Máquina" é o núcleo do sintagma nominal, ao qual se articulam outros dois sintagmas: "do atraso" e "de Dilma". Elementos destes dois últimos formam um sintagma também: "o atraso de Dilma", em que "atraso" é núcleo, articulado ao sintagma preposicionado "de Dilma". Na relação desse sintagma preposicionado com "atraso", há ambiguidade estrutural: ele exerce a função tanto de complemento nominal quanto de adjunto. Sendo a primeira função, interpreta-se que o atraso é promovido por Dilma; sendo a segunda, entende-se que Dilma é atrasada.

Pela estrutura, cria-se um efeito de sentido de que a "máquina" faz voltar ao passado porque está nas mãos de uma pessoa que a opera assim e, ao mesmo tempo, porque é essa própria pessoa o atraso. Essa ambiguidade está imbricada na materialidade não verbal da manchete: são imagens de um pronunciado sobre a "nova

matriz econômica", que é transmitida por um eletrônico desconhecido obsoleto, em dissonância com a data da publicação, de dezembro de 2015.

Nesse iconotexto, o rosto de Dilma Rousseff é destacado de uma fala pública, cuja origem não se pode indicar, correspondendo, então, a uma forma de "destacamento forte" (Maingueneau, 2014). A imagem do objeto obsoleto aparece na "Carta ao Leitor" da edição 2456 de Veja. Por ter sido deslocado para outro lugar e em outro momento, o recorte do rosto e do aparelho eleva a potencialidade do destaque em construir uma cena deslocada da interação que a originou.

No caso em tela, cada uma das materialidades que compõe a manchete é fruto de destaque e não pode ser dissociada - elas significam no conjunto. Portanto, observa-se, nessa manchete, que o processo de destaque foi operado em duas materialidades e resultou em um único iconotexto, o qual é considerado uma "iconoforização". Ressalte-se que a congruência entre as duas materialidades as torna inseparáveis, de modo que o sentido do enunciado verbal é balizado pela própria articulação com a imagem, e vice-versa.

Sendo aforização, o iconotexto está, então, submetido aos enquadres interpretativos. No conjunto dele, a dimensão informacional (Maingueneau, 2014), orientada pelo subtítulo da manchete, direciona o sentido ao "fazer saber" as consequências das medidas do governo de Dilma na economia brasileira. O enunciado verbal que acompanha a manchete funciona tanto para que o leitor tome conhecimento de um evento (o anúncio do plano econômico) quanto apresenta um ponto de vista sobre ele (é uma "máquina de atraso").

Essas duas dimensões interpretativas alcançadas pelo enquadramento no regime de atualidade, no entanto, tornam-se enfraquecidas pelas demandas do próprio iconotexto, especialmente pela imagem, que se relaciona a um conjunto de saberes compartilhados. Sendo assim, a interpretação orienta-se também pelo regime de memória, porque a aforização mobiliza o *thesaurus* (Maingueneau, 2014).

Nesse caso em específico, a cena validada (Maingueneau, 2013), entrelaçada à cenografia do iconotexto da manchete, recupera elementos discursivos partilhados por uma comunidade não muito restrita, e pode ser interpretada por um público leitor bastante amplo, uma vez que retrata um eletrônico que, apesar de antigo, é popularmente conhecido, e ativa na memória o convívio familiar em espaço doméstico.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, buscou-se reforçar a pertinência do conceito de "iconoforização", seguindo a esteira dos trabalhos sobre o regime aforizante, na perspectiva da Análise do Discurso de linha francesa. Suspeita-se que esse conceito possa ser profícuo para averiguar os casos de aforização que não se enquadram nos critérios classificatórios existentes, e que tensionem os enquadres interpretativos, uma vez que o iconotexto, por força da presença das imagens, demanda a ativação de um conjunto de saberes compartilhados relacionados a um *thesaurus*.

Dessa forma, acredita-se que a iconoforização pode ser introduzida no inventário da Análise de Discurso de linha francesa na tentativa de abarcar o resultado de processos distintos de destacamento aforizante, sendo cada tipo de destacamento relacionado a uma materialidade específica, resultando em um único iconotexto.

Supõe-se ainda que o conceito possa ser produtivo para explicar o funcionamento discursivo de produções do ambiente digital (tais como os *memes* ou *reels*), em que o destacamento encontra espaço privilegiado.

REFERÊNCIAS

- BARONAS, R. L. **Comunicação política brasileira em diferentes dispositivos: uma abordagem discursiva**. São Carlos, SP: EdUFSCAR, 2016.
- BARONAS, R. L.; PONSONI, S. Citação, destacabilidade e aforização no texto imagético: possibilidades? **Alfa, rev. linguíst.** (São José Rio Preto)[online], v. 57, n. 2, p. 413-431, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/alfa/v57n2/04.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2024.
- CABRAL, L. R. **O reino e as rebeldes: funcionamento discursivo do destacamento em capas de revistas semanais de informação**. 2021. 193 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10970043#. Acesso em: 16 jun. 2024.
- MAINGUENEAU, D. **Discurso e análise do discurso**. Tradução de Sírio Possenti. São Paulo, SP: Parábola, 2015.
- MAINGUENEAU, D. **Frases sem texto**. Tradução de Sírio Possenti. São Paulo, SP: Parábola, 2014.

- MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Maria Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. 6ª. Edição ampliada. São Paulo, SP: Cortez, 2013.
- MAINGUENEAU, D. Texto, gênero do discurso e aforização. Tradução de Ana Raquel Motta. In: BRAIT, B.; SOUZA-E-SILVA, M. C. **Texto ou discurso?** São Paulo, SP: Contexto, 2012. p. 109-128.
- MORAES, E de. Mona Lisa: sentidos múltiplos de um sorriso enigmático. **DELTA**, v. 29, n. 3, Número Especial - Circulação dos Discursos, p. 443-465, 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/delta/article/view/19337/14351> Acesso em: 20 maio 2024.
- MOTTA, A. R. Racionais MCs: uma enunciação aforizante. In: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. (Orgs.). **Fórmulas discursivas**. São Paulo, SP: Contexto, 2011. p.163-173.
- SALGADO, L. S. GATTI, M. A. Personagens infantis de tiras cômicas em suportes diversos: uma questão de circulação, aforização e estereotipia. **DELTA**, v. 29, n. 3, Número Especial - Circulação dos Discursos, p. 517-534, 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/delta/article/view/19341>. Acesso em: 10 jun. 2024.
- SCALZILLI, G. de C. Meme e aforização: uma abordagem discursiva da iconotextualidade digital. **Cad. Est. Ling.**, Campinas, v. 60, n. 3, p. 795-807, set./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8650832/18712>. Acesso em: 30 mar. 2024.



Carta ao Leitor

A igrejinha arcaica

Uma reportagem especial desta edição de VEJA toma o estado da economia brasileira como amostra do poder de destruição do caos, do descontrole e da paralisia no Planalto Central sobre o país. É arrasador. O colapso do sistema político potencializou os efeitos de um tosco experimento estatal arrogantemente chamado por Dilma Rousseff de "nova matriz econômica". Essa estratégia nada tinha de nova. Nem de matriz. Era a mesma igrejinha da arcaica seita econômica voluntarista e intervencionista que tanto sofrimento já provocou antes nos brasileiros.

Irresponsavelmente imposta ao país, essa política anulou conquistas modernizadoras e está custando aos brasileiros



A melancólica
volta ao passado foi imposta aos brasileiros pela seita econômica professada por Dilma Rousseff

1997

EMPRESAS DE CHEQUE ESPECIAL
(base de 100 em 1995)

MAI	JUNHO 1997
278%	284%
Fonte: IBGE	

RECORDE NAS COTAS PÚBLICAS
(resultado final positivo, em 30 dias de prazo)

MAI	JUNHO
-17	1,8
Fonte: Tesouro Nacional	

RECORDE EM COTAS
O presidente Collor chegou a 50 pontos quando em 1992 o governo ganhou maioria por um lado, o candidato e depois o próprio Collor em 1994. Mas mesmo assim, quando Collor chegou a ser eleito, no último ano de vida do primeiro Bico



A ESPERANÇA O realismo aumentado da percepção dos senadores (para 2 pontos percentuais abaixo do IPCA, o pior resultado desde 2001, ano de ardentar com o Bicho papão) Colômbia

INFLAÇÃO DE VOLTAS NOS DEBATES
10,5% (pontuação anual do IPCA)

2002
12,5% (pontuação anual do IPCA)

*Base: todos os debates em sessão. Fonte: IBGE





AMPLLA
EDITORA



9 786553 812116