

EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

VIVÊNCIAS E SABERES

VOLUME III



ORGANIZADORES

Rúbia Kátia Azevedo Montenegro
Hugo José Coelho Corrêa de Azevedo
Ideilton Alves Freire Leal
Geisa Martins Nogueira Costa

EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

VIVÊNCIAS E SABERES

VOLUME III



ORGANIZADORES

Rúbia Kátia Azevedo Montenegro
Hugo José Coelho Corrêa de Azevedo
Ideilton Alves Freire Leal
Geisa Martins Nogueira Costa



2024 - Ampla Editora

Copyright © Ampla Editora

Editor Chefe: Leonardo Pereira Tavares

Design da Capa: Ampla Editora

Diagramação: Juliana Ferreira

Educação e comunicação: vivências e saberes – Volume III 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: 978-65-5381-237-6

DOI: 10.51859/ampla.ecv4376-0

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 Sodré 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 Moraes – 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 comunicação: vivências e saberes / Rúbia Kátia Azevedo Montenegro, Hugo José Coelho Corrêa de Azevedo, Ideilton Alves Freire Leal, et al. – Campina Grande/PB: Ampla, 2024.

Outra organizadora: Geisa Martins Nogueira Costa

(Educação e comunicação, V. 3)

Livro em PDF

ISBN 978-65-5381-237-6

DOI 10.51859/ampla.ecv4376-0

1. Educação. 2. Comunicação. 3. Formação de professores. I. Montenegro, Rúbia Kátia Azevedo (Organizadora). II. Azevedo, Hugo José Coelho Corrêa de (Organizador). III. Leal, Ideilton Alves Freire (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



2024

PREFÁCIO

O e-book que ora se apresenta, intitulado "Educação e Comunicação: Vivências e Saberes", é uma obra que convida à reflexão profunda sobre as intersecções entre essas duas áreas tão essenciais e complementares. Como professora, sinto-me honrada em compartilhar algumas palavras sobre o valor deste trabalho, que revela um rico mosaico de abordagens, práticas e estudos dedicados à transformação e inovação do espaço educativo, promovido pela Editora Amplla.

A coletânea de temas exposta neste livro é, ao mesmo tempo, um testemunho do compromisso com a inclusão, a diversidade, e a justiça social, e uma demonstração de como a educação pode ser o motor de mudanças significativas na sociedade contemporânea. Desde a discussão sobre a educação antirracista e inclusiva até as experiências com novas tecnologias e metodologias pedagógicas, cada capítulo nos conduz por caminhos que evidenciam a urgência de práticas educativas inovadoras e socialmente responsáveis.

Nesta obra, encontramos análises que tratam da mediação tecnológica no processo de ensino-aprendizagem, abordando desde a gamificação e o uso de redes sociais no ensino até as potencialidades dos métodos integrativos e colaborativos. Tais temas são abordados não apenas com rigor científico, mas também com um olhar sensível voltado para a prática, sempre dialogando com a realidade e os desafios enfrentados pelos educadores no dia a dia de suas salas de aula.

Destaco, ainda, o mérito do livro em trazer à tona debates fundamentais como a formação para a cidadania, a promoção da equidade racial e de gênero, além da necessidade de preparar nossos alunos para um mundo onde as competências sociais e emocionais são tão importantes quanto as cognitivas. São temas que ressoam com a atualidade e respondem diretamente às demandas do século XXI, em que a educação se configura como um espaço de construção coletiva de saberes, valores e atitudes.

"Educação e Comunicação: Vivências e Saberes" é mais do que uma compilação de trabalhos acadêmicos; é um convite à transformação, uma chamada para que repensemos nossas práticas pedagógicas à luz das inovações tecnológicas, das necessidades emergentes de nossos estudantes e da pluralidade cultural que caracteriza

nossas sociedades. É um guia para todos os que se dedicam à nobre tarefa de educar, sejam eles professores, coordenadores, gestores ou estudiosos, incentivando-os a promover uma educação que seja, ao mesmo tempo, crítica, inclusiva e emancipadora.

Convido, portanto, cada leitor a explorar estas páginas com curiosidade e mente aberta, a mergulhar nas diversas perspectivas aqui apresentadas e, principalmente, a se deixar inspirar por estas vivências e saberes que, sem dúvida, contribuirão para enriquecer a prática pedagógica e ampliar os horizontes de todos que compartilham a crença no poder transformador da educação. Assim, deixo aqui a frase de Rubem Alves: "ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra".

Profa. Dra. Rúbia Kátia Azevedo Montenegro
Organizadora

SUMÁRIO

CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: PENSANDO AÇÕES AFIRMATIVAS PARA A PROMOÇÃO DA EQUIDADE RACIAL	11
CAPÍTULO II - A IMPORTÂNCIA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PARADIGMAS DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	26
CAPÍTULO III - A RELEVÂNCIA DO USO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA	40
CAPÍTULO IV - BOTA MORAL, PROFESSOR!: A VOZ DE AUTORIDADE NA ESCOLA	51
CAPÍTULO V - EXPLORANDO O USO DA CHARGE COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO OMNILATERAL	67
CAPÍTULO VI - ORIENTAÇÃO SEXUAL E ADOLESCÊNCIA	106
CAPÍTULO VII - TECENDO O CAMINHO ENTRE FICÇÃO E EXPERIÊNCIA: O BULLYING E A PERSPECTIVA DE GÊNERO EMERGENTE NA PSICOLOGIA ESCOLAR	120
CAPÍTULO VIII - EDUCAÇÃO SEXUAL: ANÁLISE DESCRITIVA A PARTIR DE REVISÃO DE LITERATURA COM ÊNFASE EM JOGOS DIDÁTICOS	137
CAPÍTULO IX - O ENSINO DE BIOLOGIA POR MEIO DE JOGOS DIGITAIS: UMA ABORDAGEM INOVADORA	147
CAPÍTULO X - AS TECNOLOGIAS NO COTIDIANO ESCOLAR: UMA FERRAMENTA FACILITADORA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	157
CAPÍTULO XI - USANDO O INSTAGRAM PARA ENSINAR OS FÊNOMENOS QUÍMICOS EM NOSSO COTIDIANO	173
CAPÍTULO XII - A UTILIZAÇÃO DE IMPRESSÕES 3D PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DE PRODUTOS EDUCACIONAIS	186
CAPÍTULO XIII - O USO DE VIDEOAULA COMO RECURSO DIDÁTICO NA DISCIPLINA DE PRÁTICA EXPERIMENTAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO IEMA DE SÃO DOMINGOS DO MARANHÃO	197
CAPÍTULO XIV - PBL - PROJECT-BASED LEARNING NO ENSINO DE INGLÊS PARA BRASILEIROS	210
CAPÍTULO XV - ESTÁGIO CURRICULAR CONSCIENTE: INTERAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFMS	227
CAPÍTULO XVI - O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES SOCIAIS EM CRIANÇAS AUTISTAS ATRAVÉS DA MÚSICA: UMA REVISÃO INTEGRATIVA	242
CAPÍTULO XVII - INICIAÇÃO AOS SABERES MATEMÁTICOS NA ALFABETIZAÇÃO: O QUE DIZEM OS CADERNOS ESCOLARES?	258

CAPÍTULO XVIII - A APRENDIZAGEM E O TRABALHO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: CAMINHOS E PERSPECTIVAS.....	270
CAPÍTULO XIX - AS REDES SOCIAIS COMO RECURSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM ADMINISTRAÇÃO: A PERCEPÇÃO DE ALUNOS DOS NÍVEIS FUNDAMENTAL E MÉDIO .	281
CAPÍTULO XX - TRANSFORMANDO A SALA DE AULA: MÉTODOS INOVADORES PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NO 6º ANO.....	303
CAPÍTULO XXI - A EDUCAÇÃO CONTINUADA EM ANATOMIA HUMANA, COMO APOIO AO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO- UM RELATO DE CASO	311
CAPÍTULO XXII - EDUCAÇÃO CONTÍNUA DE IDOSOS: MAXIMIZANDO O APRENDIZADO COM ESTÍMULO À NEUROPLASTICIDADE.....	319
CAPÍTULO XXIII - “QUEM SOU EU” BIOLÓGICO: FERRAMENTA DIDÁTICA PARA EXERCITAR O CONHECIMENTO TEÓRICO DE BIOLOGIA	332
CAPÍTULO XXIV - A INFLUÊNCIA DO FUTSAL NA FORMAÇÃO ESPORTIVA DE JOGADORES DE EQUIPES CEARENSES SUB 20 DE FUTEBOL	344
CAPÍTULO XXV - AS CARACTERÍSTICAS DO FUTSAL PRESENTES NA FORMAÇÃO ESPORTIVA DE JOGADORES DE EQUIPES CEARENSES SUB 20 DE FUTEBOL.....	359
CAPÍTULO XXVI - A REPRESENTAÇÃO DA PERSONAGEM FEMININA EM MEU SERIDÓ, DE FILIPE MIGUEZ	376
CAPÍTULO XXVII - ESCRIVÊNCIA COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA DE (CONS)CIÊNCIA DE PERSPECTIVA FEMININA SOBRE A FORM(AÇÃO) E ATUAÇÃO DAS PROFISSIONAIS DA ENGENHARIA DE PESCA.	392
CAPÍTULO XXVIII - LEIA, CRIANÇA!	402
CAPÍTULO XXIX - A DUPLA FIGURAÇÃO DE DORALDA, EM DÃO-LALALÃO, DE GUIMARÃES ROSA.....	417
CAPÍTULO XXX - REQUISITO MÍNIMO DE GRADUAÇÃO PARA A OCUPAÇÃO DE CARGOS POLÍTICOS NO BRASIL: MELHOR QUALIDADE REPRESENTATIVA OU ELITIZAÇÃO DA POLÍTICA?.....	429
CAPÍTULO XXXI - NOVA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DA GEOGRAFIA REGIONAL.....	441
CAPÍTULO XXXII - ANÁLISE DE IMAGENS DO SISTEMA CARDIOVASCULAR EM COLEÇÕES DE LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS.....	452
CAPÍTULO XXXIII - A COMUNICAÇÃO INTERCULTURAL NAS ESCOLAS: PROMOVEDO A DIVERSIDADE E O RESPEITO	467

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: PENSANDO AÇÕES AFIRMATIVAS PARA A PROMOÇÃO DA EQUIDADE RACIAL

ANTI-RACIST EDUCATION: THINKING ABOUT AFFIRMATIVE ACTIONS TO PROMOTE RACIAL EQUITY

DOI: 10.51859/ampla.ecv4376-1

Conceição de Maria da Silva Araújo¹
Walquíria Orlanda da Silva Confessor²
Gracivanda Miranda Gomes Silva³

¹ Professora da Educação Especial no município de João Câmara/RN, graduada em Pedagogia, Pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva e Mestranda em Ciências da Educação.

² Professora da Educação Especial no município de João Câmara/ RN, graduada em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA, 2017); Pós-graduada em Libras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN, 2019), Pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Dom Alberto (FDA, 2023) e mestranda em Ciências da Educação pela World University Ecumenical - Florida Department of Education (WUE, 2022).

³ Docente na instituição escolar Contexto de Educação e Desenvolvimento da Aprendizagem (CEDAP); graduada em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL); Pós-graduada em Pedagogia e Educação infantil pela Faculdade do Seridó (FAS). cursando Educação Especial e Educação Infantil (FAVENI) e Psicopedagogia clínica e institucional pela Unopar.

RESUMO

A pesquisa intitulada “Educação antirracista: pensando ações afirmativas para a promoção da equidade racial”, busca versar sobre a educação antirracista, assim como investigar como está implementação da lei nº 10.639/2003 nas instituições educacionais brasileiras. Esse estudo surgiu em decorrência da emergência em abordar a importância do reconhecimento e do respeito as etnias, as culturas vigentes no espaço escolar e social. Essa investigação seguiu o percurso de uma revisão bibliográfica de cunho analítico-descritivo. Dessa forma, realizamos consultas em livros, artigos entre outros. Nesse sentido, faz-se necessário a implementação de ações afirmativas como forma de combater as desigualdades raciais e promover a equidade na educação. São destacados os benefícios dessas políticas para a inclusão e a valorização da diversidade étnico-racial nas instituições de ensino, bem como para a redução das desigualdades educacionais e sociais. Embasando estratégias práticas para a promoção da educação antirracista, tais como a inclusão de conteúdos racialmente relevantes nos currículos escolares, a formação de professores para lidar com a diversidade na sala de aula e a criação de ambientes inclusivos e acolhedores para todos os estudantes. Acredita-se que somente por meio de ações efetivas e coletivas será possível promover uma educação antirracista.

Palavras-chaves: Educação antirracista. Equidade. Currículo. Diversidade.

ABSTRACT

The research entitled “Anti-racist education: thinking about affirmative actions to promote racial equity”, seeks to address anti-racist education, as well as investigate how the implementation of law no. 10,639/2003 in Brazilian educational institutions. This study arose as a result of the emergency in addressing the importance of recognizing and respecting ethnicities and cultures in the school and social space. This investigation followed the course of a bibliographical review of an analytical-descriptive nature. In this way, we consult books, articles, among others. In this sense, it is necessary to implement affirmative actions as a way to combat racial inequalities and promote equity in education. The benefits of these policies are highlighted for the inclusion and appreciation of ethnic-racial diversity in educational institutions, as well as for the reduction of educational and social inequalities. Supporting practical strategies for promoting anti-racist education, such as the inclusion of racially relevant content in school curricula, training teachers to deal with diversity in the classroom and creating inclusive and welcoming environments for all students. It is believed that only through effective and collective actions will it be possible to promote anti-racist education.

Keywords: Anti-racist education; Racism; Equity; Curriculum; Diversity.

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa intitulada “Educação antirracista: pensando ações afirmativas para a promoção da equidade racial”, busca versar sobre a educação antirracista, assim como investigar como está a implementação da lei nº. 10.639/2003 nas instituições educacionais brasileiras. Esse estudo surgiu em decorrência da emergência da mudança estrutural e simbólica nas instituições educacionais para efetivar os direitos sociais educacionais da população afro-brasileira.

Nesta perspectiva, partiremos das seguintes indagações: a lei nº 10.639/03 está sendo colocada em prática nos currículos de ensino das escolas brasileiras? Por que é tão importante abordar a educação antirracista nas escolas? A efetivação da política educacional que direciona o currículo nacional é um direito da população brasileira e deve ser seguida pela União, estados e municípios. Conhecer e valorizar a história do nosso país, as contribuições dos povos africanos e indígenas é um direito de todos. Esse estudo seguiu o percurso de uma revisão bibliográfica de cunho analítico-descritivo. Nesse sentido, realizamos consultas em livros, artigos, LDB, segundo alguns estudiosos do tema.

A educação antirracista é um mecanismo que vem abordar a valorização das diferenças, das características individuais de cada um, representando os negros de maneira positiva, trazendo referências negras, pessoas que chegaram onde almejavam, acolhendo e encorajando a alcançarem seus quereres. Abordar as desigualdades, o preconceito, a discriminação, a diversidade, é imprescindível. Conhecer o cenário em que está inserido, as adversidades, os direitos, seu lugar de fala e entender que podem chegar onde quiserem em suas vidas profissional e pessoal, independentemente de sua posição social, da sua cor, é muito importante. A BNCC, em sua competência geral 6, “expõe sobre a necessidade de trabalhar o aspecto socioemocional dos estudantes, ampliar entre eles a compreensão do mundo do trabalho, assim como prepará-los para o exercício da cidadania”.

A educação antirracista aspira ações afirmativas que objetiva promover a inclusão e valorização da diversidade racial, assegurando oportunidades para todos, independentemente da raça, cor, etnia. Essas práticas possibilitam envolver a revisão de currículos escolares, a formação de docentes para lidar com a temática racial de forma sensível e empática, a promoção de discussões e reflexões sobre o racismo, entre outras medidas.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1. CONTEXTO HISTÓRICO DOS POVOS AFRICANOS NO BRASIL

O Brasil é um país que foi explorado, roubado, destruído e apossado por pessoas que buscavam riquezas e encontraram aqui a vulnerabilidade dos povos originários. Nossa pátria formou-se a partir da escravidão dos povos indígenas que habitavam esse espaço e dos povos africanos que foram trazidos a força para América como mercadorias. Esses grupos carregam até hoje marcas de discriminação, preconceito racial.

O contexto histórico do povo afro-brasileiro remonta à época da colonização do Brasil pelos portugueses no século XVI, nesse período milhões de africanos foram trazidos forçadamente da África para trabalhar como escravos nas plantações de açúcar, café, minas de ouro e outras atividades econômicas, marcando a fase histórica brasileira pela exploração e opressão dos africanos, que eram tratados como propriedades e submetidos a condições desumanas de trabalho e de vida, impondo aos africanos a privação de sua liberdade, tendo seus direitos negados e sofrendo violências físicas e psicológicas. A escravidão no Brasil foi um capítulo triste e atroz da história do país, a produção de açúcar foi um dos principais impulsionadores desse sistema, pois demandava um grande número de trabalhadores para as plantações de cana-de-açúcar. SKIDMORE, 1998, p. 33, salienta que “Somente no Nordeste brasileiro chegaram pelo menos dois mil escravizados africanos por ano.” Souza 2018, p. 1, enfatiza que:

No Brasil, a escravidão teve início com a produção de açúcar, na primeira metade do século XVI. Os portugueses traziam os negros de suas colônias na África para utilizar como mão de obra escrava nos engenhos de açúcar do Nordeste. Os comerciantes de escravos portugueses vendiam os africanos no Brasil como se fossem mercadorias. Os mais saudáveis chegavam a valer o dobro daqueles mais fracos ou velhos.

Os portugueses, buscando atender a demanda de mão de obra, estabeleceram um extenso comércio de escravos africanos, principalmente na região da África Ocidental, esses cativos eram então embarcados em navios, em condições desumanas, em uma viagem conhecida como “tráfico negreiro”, muitos não sobreviviam devido às péssimas condições a que eram submetidos durante a travessia do Atlântico. Uma vez no Brasil, os africanos eram destinados principalmente à mão de obra nas plantações de açúcar do Nordeste, mas também foram utilizados em outras atividades, como mineração, produção de tabaco e na construção

civil, eram considerados propriedades de seus donos, sem qualquer direito ou liberdade. (SÓ HISTÓRIA, 2009-2023).

Os africanos eram avaliados e vendidos como se fossem mercadorias, e seu valor variava de acordo com alguns aspectos, como idade, habilidades, saúde e força física. Aqueles que eram considerados mais saudáveis e aptos ao trabalho eram mais valorizados e, portanto, tinham um preço mais alto. Só história (2009-2023) corrobora que:

Quando chegavam às fazendas de açúcar ou nas minas de ouro (a partir do século XVIII), os escravos eram tratados da pior maneira possível. Trabalhavam excessivamente (de sol a sol), recebiam uma alimentação precária e suas roupas eram trapos. A noite recolhiam-se nas senzalas (galpões escuros, úmidos e com pouca higiene) e eram acorrentados para evitar fugas. Constantemente eram castigados fisicamente, sendo que o açoite era a punição mais comum no período do Brasil colonial.

Diversas foram as formas de resistência à escravidão, nessa época, o mais comum era as fugas, muitos escravos tentavam escapar das fazendas e senzalas em busca de liberdade, as fugas aconteciam de forma individuais ou em grupos na tentativa de aumentar as chances de sucesso na procura da “liberdade”, fugindo da crueldade da escravidão se refugiavam nas matas, surgindo os quilombos, espaços de resistência dos escravizados fugidos.

A escravidão no Brasil perdurou por séculos, desde o início da produção de açúcar até a abolição em 1888, quando a Princesa Isabel assinou a Lei Áurea, que aboliu oficialmente a escravidão no país, mas sem condições para sobrevivência a partir da alforria, nesse contexto histórico, a sociedade brasileira continuou enraizada na escravidão, pois mesmo livres, eles não tinham condições básicas e para atender essas necessidades, ficaram trabalhando em troca de comida, abrigo. Alencastro dialoga que:

Os três séculos de escravização que marcaram a história do Brasil, iniciou no século XVI com a chegada dos portugueses que utilizaram inicialmente da escravização dos povos indígenas, quando a partir de 1535 com a chegada em Salvador (BA) do primeiro navio negreiro, foi dado início a consolidação da escravização dos negros africanos, em um período que durou até o século XIX (353 anos) com a promulgação da lei nº 3.353 de 13 de maio de 1888 (Lei Aurea) (ALENCASTRO, 2000).

Com a abolição da escravidão, os afro-brasileiros conquistaram a liberdade, mas enfrentaram grandes desafios para se integrarem à sociedade, a escravidão deixou como legado um profundo racismo estrutural, que persiste até os dias atuais. A população afro-brasileira enfrentou e ainda enfrenta discriminação racial em diversas áreas, como acesso à educação de qualidade, moradia, saúde, emprego e oportunidades sociais. O racismo

institucional é uma realidade presente, sendo que os negros têm menos representatividade política e econômica e são mais afetados pela violência e pobreza.

No entanto, ao longo do século XX e início do século XXI, o movimento negro no Brasil conquistou importantes avanços na luta por igualdade de direitos e combate ao racismo, com a homologação da lei nº 10.639/03, temos a oportunidade de resgatar a identidade, as tradições ancestrais, criação de políticas públicas de promoção da igualdade racial, fortalecimento do movimento negro, objetivando a valorização da cultura afro-brasileira e sua contribuição na sociedade.

2.2. EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: CONHECENDO A LEI Nº10.639/2003

A educação tem um papel essencial no combate a discriminação racial, às desigualdades raciais. A lei máxima da educação brasileira prognostica que as instituições educacionais públicas e privadas devem corrigir a preocupante formação que prejudica o desempenho global de crianças e adolescentes negros em nosso país. Valorizar as contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros é assumir um compromisso com a educação antirracista, para isso, é fundamental uma política educacional eficiente que influencie nas práticas escolares que contribuam para o enfrentamento da evasão escolar e formação total de todos os indivíduos, para o bom desenvolvimento de uma sociedade justa, igualitária e preocupada com a equidade e o bem-estar de todos.

A educação antirracista abrange um processo de aprendizagem equânime, justo, igualitário, em que todos que fazem parte da comunidade escolar são valorizados e reconhecidos como integrantes da sociedade. A educação antirracista está prevista na lei, nos documentos legais que regem a educação brasileira. Este ano a lei nº 10.639/2003, a qual alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e tornou obrigatória a inclusão das histórias e culturas africanas e afro-brasileira nos currículos de ensino das instituições educacionais públicas e privadas do país, está completando 20 anos que foi instituída. No ano de 2008, foi acrescido a determinação da obrigatoriedade de abordar também a temática dos povos originários, da população indígena brasileira, a partir da lei nº 11. 645/2008. Essas conquistas são marcos muito importantes para ampliar os conhecimentos, incluindo a contribuição de todas as etnias para a formação da cultura brasileira.

A aprovação e regulamentação da lei nº 10.639/03, se insere em um percurso de luta pela superação do racismo, preconceito e discriminação na sociedade brasileira. A lei

supracitada, busca corrigir, reparar as desvantagens históricas enfrentadas pela população negra brasileira. A lei orienta o currículo nacional que deve ser seguido pela União, estados e municípios, em que as escolas promovam ações, discursos, atitudes e contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros para formação do Brasil

A educação pública e de qualidade é um direito de todos os cidadãos brasileiros, dessa forma, a educação na perspectiva antirracista deve ser garantida a partir da educação infantil e perpassar por toda a trajetória escolar. No marco de 20 anos de promulgação da lei em questão, GELEDÉS Instituto da Mulher Negra e Instituto Alana, desenvolveram uma pesquisa para investigar a atuação das secretarias municipais de educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. A escolha por essas secretarias se deu devido o maior número de matrículas estarem na educação infantil e Ensino Fundamental.

A pesquisa evidenciou que os gestores municipais sentem carência da colaboração dos estados e do governo federal para a execução da Lei 10.639/03, nas ações diretas, cooperação técnica e financeira para que ela seja reconhecida de forma contínua e não apenas abordada nas datas comemorativas. A sanção da Lei 10.639 que, alterou a LDB em 2003, determina que:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Cinco anos depois da homologação da lei acima, viu-se a necessidade de modificar a Lei 10.639/03 concebendo a lei nº11. 645/2008, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da história e cultura dos povos indígenas:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.
§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.
§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

É fundamental ensinar desde cedo a importância de respeitar as diferenças, essa prática deve iniciar na primeira etapa da educação básica e perdurar até a educação superior. Vivemos em uma sociedade preconceituosa e racista, e sabemos que as pessoas não nascem racistas, elas tornam-se racistas com seus pares, na convivência, no cotidiano. O Brasil é um país que se desenvolveu a partir do trabalho escravo, da discriminação, da imposição religiosa. Então, sejamos conscientes de que nos assumirmos preconceituosos é o primeiro passo para enfrentarmos o preconceito.

Quase 400 anos após a escravidão, percebemos que ainda permanecemos em um contexto social racista, e que mesmo após promulgação da lei 10.639/03, pouco se efetivou na prática. A educação antirracista é o mecanismo capaz de respaldar o enfrentamento ao racismo estrutural, a discriminação racial que transpassa a sociedade brasileira.

O advogado, filósofo e professor Silvio Almeida, disse em uma entrevista no programa da TV Cultura em 2020 que “uma educação que não questiona o racismo se torna uma educação que vai simplesmente reproduzir como parâmetro de normalidade a discriminação racial”. O racismo, o preconceito, a discriminação foram construídos e normalizados ao longo dos séculos através de “brincadeiras” sem graça, anedotas, ditados que inferiorizam, menosprezam um grupo social. Almeida (2020), defende que para superar o racismo estrutural é necessário justamente desconstruir a normalização da discriminação racial e da desigualdade. O caminho para chegar a esse fim, ainda com base em Almeida, passa pela política, economia e pelo campo educação. Esse percurso inicia pelas leis e se efetiva a partir da educação. Sendo assim,

Raça não é um termo fixo, estático. Seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado. Por trás da raça sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito relacional e histórico. Assim, a história da raça ou das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas. (ALMEIDA, 2019, p. 2).

Para Silvio Almeida (2019), raça é um termo que está atrelado ao contexto histórico, a política, sendo assim, está em constante discussão, há divergência, confronto, disputa por poder, por status. A constituição política e econômica do Brasil ocorreu por meio da disputa por poder, por meio de conflitos sociais, culturais entre diferentes grupos raciais. Silvio Almeida, destaca que o racismo institucional,

[...] se dá com o estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder. Isso faz com que a

cultura, os padrões estéticos e as práticas de poder de um determinado grupo tornem-se o horizonte civilizatório do conjunto da sociedade. Assim, o domínio de homens brancos em instituições públicas – o legislativo, o judiciário, o ministério público, reitorias de universidades etc. – e instituições privadas – por exemplo, diretoria de empresas – depende, em primeiro lugar, da existência de regras e padrões que direta ou indiretamente dificultem a ascensão de negros e/ou mulheres, e, em segundo lugar, da inexistência de espaços em que se discuta a desigualdade racial e de gênero, naturalizando, assim, o domínio do grupo formado por homens brancos.(2019,p.28)

Dessa forma, Almeida 2019, defende que “o racismo pode ter sua forma alterada pela ação ou pela omissão dos poderes institucionais – Estado, escola etc”. De acordo com Troyna e Carrington, Educação Antirracista refere-se:

a uma vasta variedade de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas com o objetivo de promover a igualdade racial e para eliminar formas de discriminação e opressão, tanto individual como institucional. Essas reformas envolvem uma avaliação tanto do currículo oculto como do currículo formal. (Troyna; Carrington, 1990, p.1 apud Ferreira, 2012, p.276).

Em nossa sociedade todos os dias vemos exemplos diversos de discriminação, preconceito para com as pessoas negras. Nossa sociedade estabeleceu um modelo, um padrão considerado ideal, universal a ser seguido, quem estiver fora desse protótipo, é excluído, inferiorizado, considerado menos inteligente, sem cultura. A educação antirracista surgiu para desconstruir essa insanidade e possibilitar a igualdade racial atrelada ao combate, à opressão, à injustiça. O intelectual Almeida 2020, defende que “o futuro pode ser construído pela consciência negra”, dessa forma, a abordagem de questões referentes à injustiça racial, o resgate das contribuições do povo negro na formação da sociedade brasileira, as manifestações culturais dos povos negros, as lutas dos povos africanos e afro-brasileiros, auxiliará na construção de uma população menos racista, mais empática, humana.

Silvio Almeida, afirmou em uma entrevista realizada no programa CNN nosso mundo, em 2020, que “nosso país ainda não admite a igualdade e vivemos a naturalização da morte de pessoas negras”. Em sua fala o autor justifica que para superar o racismo, é preciso promover mudanças nos alicerces da sociedade, constituir uma nova civilização. Almeida frisa ainda que “a luta antirracista é pela transformação do sistema”. A educação é o caminho para desconstruir, desfazer o modelo vigente que é injusto, desigual.

2.2.1. Pensando ações afirmativas para a promoção da equidade racial

A Resolução CNE/CP nº 1/2004, publicada no Diário Oficial da União (DOU) em 22/6/2004, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações Étnico-raciais e para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira.

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento Etnicorracial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (Parecer CNE/CP nº 03/2004).

Sancionado em 19 de maio de 2004 pelo Ministro da Educação, o Parecer CNE/CP nº 003/2004, apresenta as políticas de ações afirmativas, no campo educacional, buscando garantir o direito de negros e negras e de todos os cidadãos brasileiros ao acesso em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, em espaço escolar com infraestrutura adequada, profissionais da educação qualificados para as demandas vigentes da sociedade brasileira, habilitados para reconhecer e superar a desigualdade étnico-racial, o preconceito, o racismo e a discriminação, produzindo na escola uma nova relação entre os diferentes grupos étnico-raciais, que assegure efetiva transformação comportamental na busca de uma sociedade democrática que valorize a diversidade. Gomes 2002, p. 94, destaca que:

as ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego.

A partir das ideias do autor, percebemos que as ações afirmativas visam estabelecer ações compensatórias designadas a amparar a concretização da origem legal da igualdade em benefício da comunidade negra brasileira. Ainda tomando como base o pensamento de Gomes 2002,

não basta meramente a adoção de regras proibitivas da discriminação, é preciso também promover, tornando rotineira a observância dos princípios da diversidade e

do pluralismo, de tal sorte que se opere uma transformação no comportamento e na mentalidade coletiva, que são, como se sabe, moldados pela tradição, pelos costumes, em suma, pela história. (p.96).

As ações afirmativas propõem a valorização da diversidade e uma maior viabilidade dos grupos minoritários nas diferentes esferas da sociedade, nas instituições públicas e privadas. As ações afirmativas atuam como dispositivo de incentivo, estímulo à educação, crescimento e aprimoramento pessoal, os quais são vítimas de um sistema. Essas ações afirmativas fomentam a discussão acerca dos recursos públicos que serão usados, recursos esses que o Estado alega escassez, será que está faltando recursos mesmo? A distribuição dos recursos públicos está ocorrendo como deve ser? Há fiscalização? Essas são algumas indagações para refletirmos. O mesmo Estado que alega estar impossibilitado de oferecer os bens fundamentais, universais, proporciona regalias, privilégios a poucos alegando não poder ofertar a todos.

2.2.2. Implementação da lei nº. 10.639/2003 nas instituições educacionais brasileira

Ao completar duas décadas de promulgação da lei nº 10.639/03, Geledés Instituto da Mulher Negra e Instituto Alana se uniram para realizar uma pesquisa para analisar a implementação da lei supracitada junto às Secretarias Municipais de Educação. A lei 10.639/03, alterou a LDB e passou a estabelecer, em seu artigo 26-A, a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no currículo oficial da educação brasileira. A coleta das informações foi feita por meio de um questionário digital. Ao todo foram 1.187 Secretarias Municipais de Educação respondentes em todos os estados do Brasil. A maior parte dos respondentes foram os próprios dirigentes de educação dos municípios ou técnicos das secretarias, que possuem experiência na pasta. Apenas 5% dos municípios afirmaram ter implementado uma área técnica dedicada à agenda da educação para as relações étnico-raciais e só 8% das secretarias dizem ter dotação orçamentária específica. Aferimos que dos 39% dos municípios que destinam recursos para cumprir as DCNs, boa parte não o faz de forma adequada ou plena, ou seja, com impulsionamento para que as escolas implementem e realizem ações frequentes para que não aconteçam de forma esporádica ou apenas durante o mês ou semana do Dia da Consciência Negra. Com relação a adaptação do referencial curricular, 58% dos municípios que responderam à pesquisa, afirmaram ter readaptado o referencial curricular considerando especificamente a Lei 10.639/03.

A maioria dos municípios afirma que inseriu o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) em que ele é obrigatório, de acordo com o referencial curricular de cada uma. Em se tratando do Ensino Médio, não houveram dados suficientes para uma análise, pois apenas 2% das redes responderam à pesquisa com relação a essa etapa de ensino. Quanto a estrutura da implementação da lei em questão, 21% afirmaram ter equipe ou profissionais específicos responsáveis pelo ensino de história e cultura africana e afro-brasileira dentro das secretarias e 5% alegaram ter uma área específica para o tema.

A maioria das redes afirmaram que realizam ações para apoiar as escolas e que suas unidades de ensino colocam os conteúdos em seus PPPs. Nesse sentido, 57% disseram que oferecem formação aos profissionais de educação, porém, é baixo o número de secretarias que acompanham os indicadores de desempenho e desigualdades educacionais divididos por raça/cor. Maior número das ações relatadas são pontuais, esporádicas e estão concentradas em novembro, mês em que se celebra o Dia da Consciência Negra. Para que as ações das redes sejam realizadas de forma plena e efetiva, é preciso o impreterível cumprimento das determinações estabelecidas em lei. Em relação a realização de oficinas de formação e eventos para as famílias sobre questões étnico-raciais pelas escolas é pouco comum, 63% das secretarias afirmaram que essas atividades não ocorrem em nenhuma ou só em algumas escolas.

Em suma, as redes alegaram não ter suporte financeiro, técnico suficiente, falta de conhecimento sobre como aplicar o ensino, baixo engajamento e/ou desinteresse dos profissionais nas escolas. Verificou-se também a falta de dados atualizados a respeito do cumprimento dessa lei.

A educação antirracista é uma abordagem que busca combater o racismo e suas manifestações no âmbito educacional. Ela tem como objetivo principal promover a igualdade racial, valorizando a diversidade étnico-racial presente na sociedade, lutando contra a discriminação, o racismo estrutural e preconceito racial.

A formação histórica do nosso país carrega um peso grande para as pessoas negras, pois elas foram destinadas aos piores postos de trabalho, exclusão, preconceito, discriminação e tantos estereótipos que foram submetidos os corpos negros. O espaço escolar deve oportunizá-los conhecer outra realidade a partir da cultura africana, suas contribuições para

a formação do nosso país. A representatividade negra é fundamental no auxílio da construção da autoestima, da autoconfiança dessas pessoas.

A formação continuada dos professores é fundamental na promoção de uma educação antirracista, são muitas as estratégias que podem ser abordadas nas escolas, tais como: criar espaços de fala, rodas de debate sobre o racismo, projetos abordando o tema negritude, palestras motivacionais, trazer a representatividade de profissionais negros para debates, filmes que tratem do tema, entre outros. Para Gomes (2005, p. 149), é indispensável:

[...] construir experiências de formação em que os professores pudessem vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas como foco principal. Dessa forma, o entendimento dos conceitos estaria associado às experiências concretas, possibilitando uma mudança de valores.

A importância da formação continuada para a educação antirracista também é ressaltada por Silva 2004, que afirma que além de refletir sobre as práticas pedagógicas, é fundamental que os professores sejam capazes de dialogar com os estudantes sobre a diversidade étnico-racial presente na sociedade. Para a autora, a formação deve promover a sensibilidade e a empatia, permitindo um ambiente escolar acolhedor e inclusivo.

Tratar da discriminação racial em ambiente escolar não significa ajudar a criança negra a ser forte para suportar o racismo como se apenas ela tivesse problema com sua identidade, com sua autoestima. Faz-se necessário corromper a ordem dos currículos escolares, que insistem em apresentar a produção cultural eurocêntrica como único conhecimento científico válido. (SANTOS, 2001, P. 106)

A formação continuada dos professores para a educação antirracista é de extrema importância para a promoção de uma educação igualitária e inclusiva. Ela vai além de ensinar sobre diversidade racial e cultura afro-brasileira, busca desconstruir estereótipos e preconceitos enraizados na sociedade, bem como proporcionar uma reflexão crítica sobre as desigualdades raciais e suas consequências. Essa perspectiva visa promover a equidade e a justiça social, garantindo o acesso igualitário a oportunidades educacionais e valorizando o conhecimento produzido pelas diferentes culturas e experiências. Para Santos,

[...] a formação do educador para o tratamento da diversidade étnica e racial, no contexto escolar, é de suma importância para uma prática profissional cotidiana e segura para a inclusão da diversidade racial. No entanto, o não acesso à informação e formação específica para a sua prática educativa em relação à temática não o isenta da responsabilidade e sensibilidade com o tratamento da diversidade e proteção dos alunos frente às situações de discriminação (2007, p 77).

Alguns temas que podem ser abordados nessa formação incluem a história da cultura e das contribuições dos povos negros, a desconstrução de estereótipos e preconceitos raciais, o reconhecimento e respeito pela diversidade étnico-racial, a valorização da autoestima e identidade das crianças negras, entre outros.

Os educadores, mais do que quaisquer outros, devem empenhar-se primeiro em ver com justeza, e depois em fazer surgir nem que seja um vislumbre de verdade. Então, mesmo que não triunfem plenamente, enquanto os seus olhos forem guiados por esse clarão, cumprirão uma missão superior. (FREINET,1969, p.87)

É necessário que os professores sejam incentivados e apoiados a refletir sobre suas próprias práticas e visão do mundo, de modo a promover uma relação mais igualitária entre todas as crianças na sala de aula. É importante ressaltar que a educação antirracista não se trata apenas de ensinar sobre negritude e cultura afro-brasileira, mas também de incentivar uma postura crítica, reflexiva e solidária em relação as questões raciais em todas as disciplinas, atividades e relações na escola.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acolher, valorizar os saberes dos estudantes negros e combater o racismo são práticas e critérios que precisam estar presentes no currículo antirracista. Conduzir a cultura africana e afro-brasileira para dentro da sala de aula é uma atitude que se encontra respalda na lei. Dessa forma, a questão racial é um tema, uma responsabilidade de todos e não apenas das pessoas negras. Pensar as intervenções cotidianas, e escolhas que fazemos faz parte do currículo, por isso, que a formação adequada auxiliará o professor para ter os mecanismos necessários para abordar as questões étnico-raciais.

A educação antirracista é essencial para promover a consciência sobre as questões raciais, desconstruir estereótipos e preconceitos, promover a valorização da diversidade étnica e desenvolver uma postura crítica em relação ao racismo. Essa pesquisa revelou a real situação da implementação da lei nº 10.639/03, obtivemos progressos, isso é indiscutível, contudo, ainda temos um longo percurso de lutas a seguir, há muito a se fazer, a lei existe, e vimos que já está presente em quase todos os currículos de ensino das redes municipais brasileiras, no entanto, faltam dados atualizados comprovando seu cumprimento.

A partir das análises, concluímos que grande parte das ações desenvolvidas nas escolas referentes a essa temática é concentrada, ainda, nas datas comemorativas, especialmente, no mês de novembro. A partir de nossa investigação, percebemos o quanto abordar a educação

antirracista nas instituições educacionais brasileiras é importante. Uma educação antirracista combate de maneira incisiva o racismo e qualquer demonstração de discriminação, além de enaltecer a colaboração histórica africana na formação cultural da nossa sociedade. Contudo, é imprescindível o envolvimento, a cooperação de todos os indivíduos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo estrutural. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ALMEIDA, Silvio. Por que o racismo ainda resiste em nossa sociedade? [entrevista concedida a Elisa Veeck, Débora Freitas, Lia Bock, e Luciana Barreto], CNN Nosso mundo, 2020. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/o-futuro-pode-ser-construido-pela-consciencia-negra-diz-silvio-almeida/#:~:text=%E2%80%9CA%20luta%20antirracista%20%C3%A9%20pela,pelo%20estudo%20e%20pela%20milit%C3%A2ncia>.
- “Escravidão” em Só História. Virtuoso Tecnologia da Informação, 2009-2023. Consultado em 10/11/2023 às 22:31. Disponível na Internet em <http://www.sohistoria.com.br/ef2/culturaafro/p1.php>
- FERREIRA, Aparecida de Jesus. Educação antirracista e práticas em sala de aula: Uma questão de formação de professores, Educ.Públi, Cuiabá, v. 21. n.46, p. 275-288, maio/ago.2012. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/download/408/373/520>
- FREINET, C. Educação pelo trabalho Lisboa: Presença, 1969. V. 1.
- GOMES, Joaquim Benedito Barbosa; SILVA, Fernanda Duarte Lopes Lucas da. As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS MINORIAS E O DIREITO, 2002, Brasília, DF. As minorias e o Direito. Brasília: Conselho da Justiça Federal, 2002.
- GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação IN MUNANGA, Kabengele (Org). Superando o racismo na escola. 2 ed. Brasília – DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- Lei 10 639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro- brasileira/[organização Beatriz Soares Benedito, Suelaine Carneiro, Tânia Portella] – São Paulo, SP Instituto Alana, 2023. Disponível em: <https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf>
- SANTOS, I. A. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Selo Negro, 2001. p.106.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves da. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno/DF, 2004.

SILVA, Daniel Neves. “Escravidão Africana no Brasil”; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/escravos.htm>. Acesso em 05 de novembro de 2023.

SOUZA, José Clécio Silva e. História da África e cultura afro-brasileira: desafios e possibilidades no contexto escolar. Revista educação pública, p. (1-6), 06 de novembro de 2018. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/22/historia-da-frica-e-cultura-afro-brasileira-desafios-e-possibilidades-no-contexto-escolar>

SKIDMORE, Thomas E. Uma História do Brasil. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

CAPÍTULO II

A IMPORTÂNCIA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PARADIGMAS DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

THE IMPORTANCE OF SPECIALIZED EDUCATIONAL ATTENDANCE: PARADIGMS OF AN INCLUSIVE EDUCATION

DOI: 10.51859/ampla.ecv4376-2

Maria Rosângela Guimarães dos Santos Assis¹

¹ Professora. Graduada no curso de pedagogia em regime especial pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Cursando a pós-graduação em psicopedagogia clínica e institucional pela Faculdade do Seridó – FAZ. Mestrando em Ciências da Educação 2023.1- WORD ECUMENICAL UNIVERSITY. Professora de Educação Especial e Ensino Fundamental – Lagoa Nova/RN

RESUMO

Este trabalho apresenta as perspectivas da Política Nacional da Educação Inclusiva voltada para o atendimento educacional especializado nas escolas públicas, baseado nos direitos que cada indivíduo possui. Considera-se um trabalho voltado para o desenvolvimento dos direitos à inclusão social e a aquisição da linguagem falada e escrita dos indivíduos especiais. Apresentará diretrizes de seleção para os alunos que são encaminhados ao AEE, os recursos oferecidos através das salas multifuncionais, mostrando que é através dos avanços tecnológicos que as diretrizes educacionais viabilizam os recursos que favorecem na implementação de uma educação inclusiva, oferecendo salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Este contexto é onde o trabalho aborda e clarifica seus objetivos, tendo por base as ações da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, destacando a importância do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento das autonomias dos alunos com deficiência, assim como o direito de toda criança à educação escolar. O trabalho aprofunda as condições educacionais oferecidas pelo ensino público da escola inclusiva, que devem acompanhar os progressos mencionados, desmembrando o incentivo do desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos, colocando os desafios e perspectivas como fatores a serem estudados e aperfeiçoados por professores e coordenadores, ou seja, por toda equipe escolar.

Palavras-chave: Política Nacional da Educação Inclusiva; Atendimento Educacional Especializado-AEE; educação inclusiva; escola pública na escola inclusiva.

ABSTRACT

This work presents the perspectives of the National Inclusive Education policy aimed at specialized educational assistance in public schools based on the rights that each special individual has, considering work aimed at the development of rights to social inclusion and the acquisition of spoken and written language of special individuals. It will present selection guidelines for students who are referred to AEE, the resources offered through multifunctional rooms, showing that it is through technological advances that educational guidelines enable resources that favor the implementation of inclusive education, offering Specialized Educational Service rooms -AEE and it is in this context that the work addresses and clarifies its objectives. Based on the actions of the Special Education Secretariat of the Ministry of Education, highlighting the importance of specialized educational assistance for the development of the autonomy of special students as well as the right of every child to school education. The work deepens the educational conditions offered by public education at inclusive schools, which must accompany the aforementioned progress by breaking down the encouragement of the development of students' skills and abilities, placing challenges and perspectives as a factor to be studied and improved by teachers and coordinators, or that is, by the entire school team.

Keywords: National Inclusive Education Policy; Specialized Educational Service-AEE; inclusive education; public school in the inclusive school.

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, o paradigma de escola inclusiva está abrangendo todos os âmbitos educacionais, considerando que os mais recentes tratados internacionais têm refletido um desejo mundial de construção de uma sociedade com equidade que não só reconhece a diferença como um valor humano irrefutável, como também promove condições plenas para o desenvolvimento das potencialidades de todos os seres humanos, na sua singularidade.

De acordo com o censo de 2022, o Brasil possui 18,6 milhões de pessoas com deficiência, mais da metade são mulheres, com 10,7 milhões, o que representa 10% da população feminina com deficiência no país. O Nordeste foi a região com o maior percentual de população com deficiência registrada na pesquisa, com 5,8 milhões, o equivalente a 10,3% do total. Na região Sul, o percentual foi de 8,8%. No Centro-Oeste, 8,6% e, no Norte, 8,4%. A região Sudeste foi a que teve o menor percentual, com 8,2%.

Diante deste contexto, é viável considerar que, para que haja o desenvolvimento das potencialidades de pessoas com deficiências, é preciso oferecer uma educação de qualidade e para isso existe o AEE (Atendimento Educacional Especializado) e o mais importante: uma escola com equidade.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o atendimento educacional especializado (AEE) é a mediação pedagógica que visa possibilitar o acesso ao currículo pelo atendimento às necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação, público da educação especial, devendo a sua oferta constar do projeto pedagógico da escola (Decreto nº 7.611/2011), em todas as etapas e modalidades da educação básica. As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Ele é realizado prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais (SRM) da própria escola, em outra escola de ensino regular ou em centros de atendimento educacional especializado (CAEE) públicos ou privados. De acordo com as normativas legais, as instituições privadas que ofertam AEE devem ser comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação na educação especial e conveniadas com o Poder Executivo do ente federativo competente. As atividades visam ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, socioafetivas, psicomotoras, comunicacionais, linguísticas, identitárias e culturais dos

estudantes, considerando suas singularidades. As ações pedagógicas realizadas pelo professor especializado visam apoiar as atividades realizadas pelo professor na classe comum.

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).

Entende-se da importância do Atendimento Educação Especializado pela conjuntura de propósitos para o desenvolvimento integral da pessoa com deficiência no âmbito educacional e principalmente social.

2. A IMPORTÂNCIA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS INSTITUIÇÕES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO

“A escola tem que ser esse lugar em que as crianças têm a oportunidade de serem elas mesmas e onde as diferenças não são escondidas, mas destacadas.”

(Mantoan)

O Atendimento Educacional Especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. O professor de AEE deve ser um profissional que atua sobre as peculiaridades de certos alunos, provendo recursos, meios, equipamentos, linguagens e conhecimentos que os apoiam no acesso e participação no ensino comum.

Portanto, o ensino e o atendimento especializado buscam desenvolver as habilidades e competências voltadas para o manuseio de objetos do aluno com deficiência, facilitando o seu desenvolvimento na escola comum. Por isso, o trabalho do professor vai além de técnicas, códigos, manuseios, treino de uso correto dos recursos que dão suporte à escolarização dos alunos nas turmas comuns e não visam às aprendizagens de conteúdo das áreas curriculares.

O Atendimento Educacional Especializado deve envolver os alunos para que os objetivos específicos de ensino sejam alcançados, compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo. Nesse sentido, o Atendimento Educacional Especializado trata-se de um atendimento especializado, mas que não se confunde com o atendimento dos especialistas no sentido usual do termo, porque o profissional que ali trabalha é, antes de tudo, um professor cujo entendimento da Educação Especial na perspectiva Inclusiva, permite

que ele integre sua especialidade ao ensino comum sem desfigurá-la. No entanto, tanto o professor do AEE quanto o professor da escola comum, pesquisam, estudam cada aluno para que possam organizar, criar e desenvolver recursos para além do que já existe.

O professor da educação especial não é mais aquele que ensina os alunos com deficiência os conteúdos escolares, e, portanto, a sua formação deve ajudá-lo, agora, a saber observar a realidade, identificar os problemas ali presentes e ser capaz de trabalhar construindo redes de parcerias, para, então, propor a solução adequada à superação das barreiras que impedem seu aluno de estar na escola e lá aprender, de forma autônoma, instigante e criativa (GIACOMINI, 2010, p. 41-42).

Dessa forma, a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva orienta a organização e a implementação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial e do Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Básica, ambas voltadas à formação continuada de professores no AEE.

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

O Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº. 8.069/90, artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que "os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino". Também, nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e; a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão

do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37).

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

Acompanhando o processo de mudanças, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).

As Diretrizes ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar a escolarização, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializam a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino prevista no seu artigo 2º.

O Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

Desse modo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento

educacional especializado; formação de professores para os atendimentos educacionais especializados e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação Inter setorial na implementação das políticas públicas.

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL/MEC, 2008).

O ensino oferecido no atendimento educacional especializado é necessariamente diferente do ensino escolar e não pode caracterizar-se como um espaço de reforço escolar ou complementação das atividades escolares. São exemplos práticos de atendimento educacional especializado: o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e do código BRAILLE, a introdução e formação do aluno na utilização de recursos de tecnologia assistiva, como a comunicação alternativa e os recursos de acessibilidade ao computador, a orientação e mobilidade, a preparação e disponibilização ao aluno de material pedagógico acessível, entre outros.

A partir da PNEEPEI-2008, foi criado o Decreto n. 6.571/08, para regulamentar o parágrafo único do Art. 60 da LDB no 9.394/96, que por sua vez vem atender a Constituição Federal de 1988 no Art. 208, no inciso III, referindo-se ao dever do Estado a garantir na educação “atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

O Art. 10. § 1º do Decreto n. 6.571 de 2008, esclarece que: “considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”.

Diante do exposto, existem várias questões que rodeiam o atendimento educacional especializado que parte do espaço, aceitação dos educandos e profissionais ditos normais a um aperfeiçoamento profissional por parte dos profissionais que atendem as crianças especiais.

Entende-se que inclusão é um princípio que envolve ações junto à sociedade como um todo, visando ao atendimento das necessidades inerentes à diversidade presente no cotidiano escolar.

Portanto, é de suma importância o atendimento educacional especializado por oferecer convivência na diversidade proporcionando um conjunto de possibilidades e experiências culturais e sociais a todos, como também a construção de atitudes menos discriminatórias e mais cooperativas, humanas e solidárias, e a transformação de comunidades escolares que passem a acolher todos, sem distinção de raça, credo, condições econômicas, gênero e orientação sexual. Portanto, a inclusão é um movimento que fomenta uma nova lógica na construção de uma sociedade justa para todos os cidadãos.

Os alunos com deficiência eram encarados como obstáculos para o funcionamento tranquilo das escolas e das salas de aula, pois careciam de habilidades para enfrentar as exigências acadêmicas e disciplinares. Achava-se que sua presença prejudicaria a aprendizagem dos outros alunos ou que até mesmo teria uma influência moral subversiva (STAINBACK e STAINBACK, 1999, p.28).

Partindo dessa visão social, escolas especiais surgiram com o princípio de controle dessa população, segregando-a dos espaços sociais, a fim de se evitar qualquer influência sobre outras, tal como acreditavam.

A educação inclusiva, embora parta de uma construção teórica, não pode sustentar-se absolutamente como ideia. É preciso que ela ganhe formato, práticas e condutas. No cenário pedagógico brasileiro, ganha força a ideia de que o aluno com deficiência deve ser assistido individualmente, oferecendo-se “proteção” em detrimento de oportunidades de desenvolvimento de sua autonomia.

É importante que o AEE esteja articulado com as propostas pedagógicas do ensino comum, tendo em vista a relevância desse atendimento que atua de forma complementar e/ou suplementar ao ensino regular. Dessa forma, o AEE deve constar no Projeto Político Pedagógico da escola, sendo uma ação de toda a comunidade escolar e não uma ação isolada do professor especializado. É sempre bom salientar a importância da articulação do trabalho do professor do ensino regular e do professor do AEE, tendo em vista que ambos trabalham com o mesmo aluno.

Com base nos pressupostos apresentados, é interessante observarmos como se dará a organização do AEE. As Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento

Educacional Especializado – AEE (2008) na Educação Básica discorrem acerca dessa organização:

- Sala de recursos multifuncional: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- Matrícula dos alunos no AEE: condicionada à matrícula no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas, cronograma de atendimento dos alunos;
- Professor para o exercício do AEE;
- Profissionais da educação: tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuam no apoio às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- Articulação entre professores do AEE e os do ensino comum;
- Redes de apoio: no âmbito da atuação intersetorial, da formação docente, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que contribuam para a realização do AEE.

Desse modo, os pontos acima citados percebem-se que o atendimento especializado é um suplemento à educação básica, porém de grande importância para o desenvolvimento da criança especial.

O atendimento educacional especializado tem grande importância para ajudar o aluno com deficiência a se desenvolver na vida escolar, pessoal, social e favorecer a sua inclusão na escola.

Sabemos que, apesar das dificuldades encontradas, o trabalho está acontecendo e o avanço está ocorrendo gradativamente na inclusão dos alunos deficientes na rede pública de ensino.

Algumas das escolas da rede estão recebendo o material da sala de recursos multifuncionais, que também contribui bastante para desenvolvimento do trabalho e favorece o aprendizado destes alunos, pois contém material diversificado e próprio para cada deficiência. Porém, é importante destacar que a formação continuada para os educadores é

de suma importância, devendo acontecer cada vez mais, para que o trabalho seja melhor e mais eficiente.

2.1. AS TECNOLOGIAS ASSISTIDAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

"Somos diferentes, mas não queremos ser transformados em desiguais. As nossas vidas só precisam ser acrescidas de recursos especiais". (Peça de teatro: Vozes da Consciência, BH).

A tecnologia assistiva é uma expressão utilizada para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, conseqüentemente, promover vida independente e inclusão.

O conceito de tecnologia Assistida (TA) vem sendo revisado nos últimos anos, devido à abrangência e importância desta área para a garantia da inclusão da pessoa com deficiência. O Comitê de Ajudas Técnicas aprovou por unanimidade, em sua Reunião VII, de dezembro de 2007, a adoção da seguinte formulação para o conceito de Tecnologia Assistiva, Galvão Filho define que:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (GALVÃO FILHO et al., 2009, p. 26)

Para que o atendimento educacional especializado ocorra com eficácia, não só na sala multifuncional, mas também na sala regular de ensino são necessárias algumas adaptações no que se refere a materiais didáticos de ensino aprendizagem teórico e prático, o qual se chama de (TA) tecnologias assistidas. Com este apoio que muitas vezes é criado pelo próprio professor mediador, por ter um conhecimento específico das limitações do seu aluno especial para que a aprendizagem ou desenvolvimentos seja intelectual, motor e social venha a ocorrer de maneira mais rápida.

Entende-se por Tecnologia Assistiva "recurso facilitador, um instrumento ou utensílio que especificamente contribuirá no desempenho da tarefa desejada".

As tecnologias assistivas, conforme descrição pode ser entendida como um instrumento de promoção de inclusão: a falta de tais recursos pode comprometer, por exemplo, o desempenho de alunos com deficiência, pois auxiliam na superação de dificuldades funcionais para a realização de atividades dentro da rotina escolar. É um grande

desafio para a missão da escola, que é a de assegurar oportunidades iguais para cada um atendendo sua diferença, desenvolvendo ao máximo seu potencial próprio e sua inclusão no grupo.

Aliado às tecnologias assistivas, faz-se necessário uma flexibilização curricular, uma formação continuada em recursos humanos, comprometimento do estado, entre outros.

Tecnologias Assistivas tentam minimizar as dificuldades de acesso de pessoas com deficiências, com o uso dos recursos da tecnologia. Existem tecnologias assistivas para auxiliar na locomoção, no acesso à informação e na comunicação, no controle do ambiente, e em diversas atividades do cotidiano, como o estudo, o trabalho e o lazer. Cadeiras de rodas, bengalas, órteses e próteses, lupas, aparelhos auditivos e os controles remotos são alguns exemplos de tecnologias assistivas. Em informática, programas que provêm acessibilidade são ferramentas ou conjuntos de ferramentas que permitem que portadores de deficiências (as mais variadas) se utilizem dos recursos que o computador oferece. Tecnologias assistivas utilizadas na interação com o computador já existem vários como, por exemplo, alternativas ao mouse, que viabilizam o acionamento de elementos de uma interface gráfica e/ou seleção de seu conteúdo. Exemplos deste tipo de dispositivos são os acionadores, para serem utilizados com os olhos (eyegaze systems), com os pés e/ou com as mãos. Essas ferramentas podem também se constituir de leitores de tela para deficientes visuais, teclados virtuais para portadores de deficiência motora, mental, ou com dificuldades de coordenação motora, e sintetizadores de voz para pessoas com problemas de fala.

Hoje em dia são vários os dispositivos computacionais existentes para apoio a pessoas com deficiências. Mas ainda existe muito a fazer, como, por exemplo aprimorá-las e customizá-las, e implantá-las em centros de acesso público, de modo a beneficiar a comunidade com as possibilidades oferecidas pela informática. Mas é preciso lembrar que grande parcela das pessoas que apresentam algum tipo de deficiência vive realidades de graves carências sociais, como baixa renda e baixo nível de escolarização, o que só potencializa as dificuldades dessas pessoas, em função das barreiras, preconceitos, desigualdades e desinformação. É preciso sim oferecer tecnologias assistivas, mas também é primordial alfabetizar estas pessoas, para que estas possam estar aptas para desfrutarem destas tecnologias.

A demanda de materiais é bastante diversificada, porém alguns podem ser substituídos por adaptações criadas na própria escola, já que as escolas não dispõem de todos os recursos citados, mesmo as que possuem sala de AEE.

É, portanto, fundamental entender que estes recursos de (TA) tecnologias assistivas podem ajudar progressivamente para o desenvolvimento dos alunos especiais.

"A importância que assumem essas tecnologias no âmbito da Educação Especial já vem sendo destacada como a parte da educação que mais está e estará sendo afetada pelos avanços e aplicações que vêm ocorrendo nessa área para atender necessidades específicas, face às limitações de pessoas no âmbito mental, físico-sensorial e motora com repercussão nas dimensões socioafetivas." (SANTAROSA, 1997).

Dentro da proposta da educação inclusiva, o atendimento educacional especializado inclui o aluno com deficiência no que tange a orientação e a mobilidades, que muitas vezes necessita de tecnologias assistidas para que o aluno adquira segurança nas suas atividades do cotidiano.

Para cada tipo de deficiência existem diferentes técnicas de orientação e mobilidade através das (TA) vejamos no que se refere ao aluno com cegueira e com baixa visão: conhecimento e manipulação da bengala; empunhadura correta; detectar e explorar objetos; varredura; o uso correto para facilitar a passagem em portas; subir e descer escadas; técnicas de toque; técnicas para o deslize e rastreamento do espaço.

A orientação e mobilidade é um conjunto de técnicas e estratégias, baseadas em informações psicossensoriais, que auxiliam a criança a se orientar e a se locomover nos espaços em que ela vive e que devolvem para a pessoa surdo cega um deslocamento orientado e seguro para conhecer o seu entorno e dele usufruir.

As estratégias acima citadas estão vinculadas ao desenvolvimento das habilidades cotidianas, porém para complementar o desenvolvimento cognitivo existem outras inúmeras tecnologias assistivas como material didático em auto relevo, alfabeto Braille, números em Braille, lupas e os mais que podem ser construídos pelo o professor de acordo com a necessidade.

O objetivo da Tecnologia Assistiva é: "Proporcionar à pessoa portadora de deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação da comunicação, mobilidade, controle do seu ambiente, habilidades de seu aprendizado,

competição, trabalho e integração com a família, amigos e sociedade. "...Podem variar de um par de óculos ou uma simples bengala a um complexo sistema computadorizado".

Considerando como objetivo principal das Tecnologias de Apoio o uso de tecnologias que ajudem a ultrapassar as limitações funcionais dos seres humanos num contexto social, é de extrema importância identificar não só os aspectos puramente tecnológicos, mas também os aspectos relacionados com os fatores humanos e socioeconômicos. [...] Um modelo de formação e treino em tecnologias de apoio deve ser baseado num modelo de desenvolvimento humano que tenha em consideração os problemas que as pessoas com deficiência apresentam quando tentam adaptar-se a um ambiente adverso. (EUSTAT, 1999b)

As novas Tecnologias de Informação e Comunicação - TICs vêm se tornando, de forma crescente, importantes instrumentos de nossa cultura e, sua utilização, um meio concreto de inclusão e interação no mundo (LEVY, 1999). Essa constatação é ainda mais evidente e verdadeira quando nos referimos às pessoas com deficiência. Nesses casos, as TICs podem ser utilizadas como Tecnologias Assistivas.

Essa constatação é ainda mais evidente quando nos referimos às pessoas com deficiência. Deste modo, as TICs podem ser utilizadas ou como Tecnologia Assistiva, ou através de Tecnologias Assistivas. Utilizamos as TICs como Tecnologia Assistiva quando o próprio computador é a ajuda técnica para atingir um determinado objetivo. Por exemplo, o computador utilizado como caderno eletrônico, para o indivíduo que não consegue escrever no caderno comum de papel. Por outro lado, as TICs são utilizadas através de Tecnologias Assistivas, quando o objetivo final desejado é a utilização do próprio computador, para o que são necessárias determinadas ajudas técnicas que permitam ou facilitem esta tarefa.

As dificuldades de muitas pessoas com deficiência no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem têm encontrado uma ajuda eficaz na utilização das TICs como ferramenta ou ambiente de aprendizagem. Diferentes pesquisas têm demonstrado a importância dessas tecnologias no processo de construção dos conhecimentos desses alunos (NIEE/UFRGS, NIED/UNICAMP, CRPD/OSID e outras).

Conforme foi visto, portanto, a Tecnologia Assistiva "é diferente da tecnologia reabilitadora, usada, por exemplo, para auxiliar na recuperação de movimentos diminuídos" (Rede Entre Amigos, 2007). O conceito de Tecnologia Assistiva diferencia-se de toda a tecnologia médica ou de reabilitação, por referir-se a recursos ou procedimentos pessoais, que atendem a necessidades diretas do usuário final, visando sua independência e autonomia.

Já os recursos médicos ou de reabilitação visam o diagnóstico ou tratamento na área da saúde, sendo, portanto, recursos de trabalho dos profissionais dessa área.

Os objetivos da Tecnologia Assistiva, portanto, apontam normalmente para recursos que geram autonomia pessoal e vida independente do usuário. Como salienta Lauand (2005):

[...] No sentido amplo, o objeto da tecnologia assistiva é uma ampla variedade de recursos destinados a dar suporte (mecânico, elétrico, eletrônico, computadorizado, etc.) à pessoas com deficiência física, visual, auditiva, mental ou múltipla. Esses suportes podem ser, por exemplo, uma cadeira de rodas [...], uma prótese, uma órtese, e uma série infindável de adaptações, aparelhos e equipamentos nas mais diversas áreas de necessidade pessoal (comunicação, alimentação, transporte, educação, lazer, esporte, trabalho, elementos arquitetônicos e outras). (LAUAND, 2005, p. 30)

Na área educacional, a Tecnologia Assistiva vem se tornando, cada vez mais, uma ponte para abertura de novo horizonte nos processos de aprendizagem e desenvolvimento de alunos com deficiências até bastante severas. Como faz notar Bersch, “a aplicação da Tecnologia Assistiva na educação vai além de simplesmente auxiliar o aluno a ‘fazer’ tarefas pretendidas”. Nela, “encontramos meios de o aluno ‘ser’ e atuar de forma construtiva no seu processo de desenvolvimento” (BERSCH, 2006, p.92). E para Mantoan:

O desenvolvimento de projetos e estudos que resultam em aplicações de natureza reabilitacional trata de incapacidades específicas. Servem para compensar dificuldades de adaptação, cobrindo déficits de visão, audição, mobilidade, compreensão. Assim sendo, tais aplicações, na maioria das vezes, conseguem reduzir as incapacidades, atenuar os déficits: Fazem falar, andar, ouvir, ver, aprender. Mas tudo isto só não basta. O que é o falar sem o ensejo e o desejo de nos comunicarmos uns com os outros? O que é o andar se não podemos traçar nossos próprios caminhos, para buscar o que desejamos, para explorar o mundo que nos cerca? O que é o aprender sem uma visão crítica, sem viver a aventura fantástica da construção do conhecimento? E criar, aplicar o que sabemos, sem as amarras dos treinos e dos condicionamentos? Daí a necessidade de um encontro da tecnologia com a educação, entre duas áreas que se propõem a integrar seus propósitos e conhecimentos, buscando complementos uma na outra (MANTOAN, 2005).

Se essa importância da tecnologia na educação já é verdadeira em relação a qualquer tipo de aluno, muito mais ainda em se tratando de alunos com diferentes deficiências. Conforme bem sinalizou Mary Pat Radabaugh: “Para as pessoas sem deficiência, a tecnologia torna as coisas mais fáceis. Para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis” (RADABAUGH, 1993).

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

- BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.
- BRASIL. Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. Informações sobre atendimento educacional especializado. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/censo-escolar/educacao-especial/o-que-e-o-atendimento>. Acesso em: 17 de fevereiro de 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.
- BERSCH, Rita. "A aplicação da Tecnologia Assistiva na educação vai além de simplesmente auxiliar o aluno a 'fazer' tarefas pretendidas". 2006, p. 92.
- GALVÃO FILHO, T. A. et al. Conceituação e estudo de normas. In: BRASIL. Tecnologia Assistiva. Brasília: CAT/SEDH/PR, 2009, p. 13-39.
- GALLIMORE, R. e THARP, R. "O Pensamento Educativo Na Sociedade: ensino, escolarização e discurso escrito". In: MOLL, L. Vygotsky e a Educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996, p. 11-200.
- GIACHINI, A. Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: Desafios da implantação de uma proposta pedagógica, 2010, p. 41-42.
- LAUAND, G. B. A. Fontes de informação sobre tecnologia assistiva para favorecer à inclusão escolar de alunos com deficiências físicas e múltiplas. Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, 2005.
- LEVY, Pierre. "As novas Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs vêm se tornando importantes instrumentos de nossa cultura e sua utilização um meio concreto de inclusão". 1999.
- MANTOAN, M. T. E. A tecnologia aplicada à educação na perspectiva inclusiva. mimeo, 2005.
- RADABAUGH, Mary Pat. "Para as pessoas sem deficiência, a tecnologia torna as coisas mais fáceis. Para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis". 1993.
- STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, p. 28.
- MÜLLER, E.; GLAT, R. apud CASTRO, Ruth C.M. & FACIÓ, José Raimundo. "A formação de professores". In: FACI

CAPÍTULO III

A RELEVÂNCIA DO USO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

THE RELEVANCE OF THE USE OF ASSISTANT TECHNOLOGY IN THE TEACHING AND LEARNING OF STUDENTS WITH DISABILITIES

DOI: 10.51859/ampla.ecv4376-3

Walquíria Orlanda da Silva Confessor¹

¹ Professora da Educação Especial no município de João Câmara/ RN, Graduada em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA, 2017); Pós-graduada em Libras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN, 2019), e Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Dom Alberto (FDA, 2023); Mestranda em Ciências da Educação pela World University Ecumenical - Florida Department of Education (WUE, 2022).

RESUMO

A inclusão na sociedade é uma das principais diretrizes das políticas públicas em nossa sociedade nos dias atuais. Pensando na vertente da inclusão, objetivamos dialogar sobre a relevância do uso da TA na vida escolar e social dos estudantes com deficiência. Essa pesquisa surgiu com o intuito de investigar quais as contribuições da TA na vida escolar e social dos estudantes com deficiência, iremos desenvolver uma pesquisa qualitativa referencial para embasamento científico, teórico e documental com consulta à legislação pertinente e alusiva ao tema. Debruçaremos em analisar a importância do uso da tecnologia assistiva no ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência, com relevância na consolidação da emancipação, dignidade e autonomia, partindo do pressuposto da inclusão e equidade como um direito de todos, objetivando promover reflexões sobre este aparato essencial para o pleno desenvolvimento do ensino e aprendizagem, corroborando a busca de contribuições que possibilite enriquecer a vida social e escolar.

Palavras-chaves: Inclusão. Tecnologia. Assistiva. Independência.

ABSTRACT

Inclusion in society is one of the main guidelines of public policies in our society today. Thinking about inclusion, we aim to discuss the relevance of using AT in the school and social lives of students with disabilities. This research arose with the aim of investigating the contributions of AT in the school and social life of students with disabilities. We will develop a qualitative referential research for scientific, theoretical and documentary basis with consultation of the relevant legislation and allusive to the topic. We will focus on analyzing the importance of using assistive technology in the teaching and learning of students with disabilities, with relevance in consolidating emancipation, dignity and autonomy, based on the assumption of inclusion and equity as a right for all, aiming to promote reflections on this essential apparatus for full development of teaching and learning, supporting the search for contributions that make it possible to enrich social and school life.

Keywords: Inclusion. Technology. Assistive. Independence.

1. INTRODUÇÃO

Estamos inseridos em uma sociedade digital, onde convivemos com a presença e expansão das tecnologias de informação e comunicação. Com o advento das tecnologias, as formas de relacionamento com o conhecimento também mudaram, estamos rodeados de conhecimento, ele está presente em todo lugar, seja no celular, nos livros e em tantos outros locais. Múltiplas são as possibilidades de construção do saber. A escola enquanto ambiente formativo e pertencente a esta sociedade em constante transformação também precisa acompanhar estes avanços e expandir as novas possibilidades pedagógicas.

Este artigo se dedica a analisar a importância do uso da tecnologia assistiva no ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência, com relevância na consolidação da emancipação, dignidade e autonomia, partindo do pressuposto da inclusão e equidade como um direito de todos, objetivando promover reflexões sobre este aparato essencial para o pleno desenvolvimento do ensino e aprendizagem, corroborando a busca de contribuições que possibilite enriquecer a vida social e escolar.

A inclusão na sociedade é uma das principais diretrizes das políticas públicas em nossa sociedade nos dias atuais, muito se tem falado sobre o conceito de inclusão, formar cidadãos para viver em sociedade requer novos desafios, novas situações de apoio e interdependência, conceber esse processo de inclusão implica na nossa capacidade de ver e entender o outro como uma pessoa capaz de construir sua própria identidade, um ser dotado de capacidades, muitos pensam que uma limitação psicológica, psiquiátrica, anatômica ou fisiológica torna o indivíduo menos humano, inferior aos outros, condenado a permanecer à margem dos benefícios materiais, simbólicos e políticos compartilhados socialmente.

Pensando na vertente da inclusão, buscaremos dialogar sobre a relevância do uso da TA na vida escolar e social dos estudantes com deficiência. Apresentaremos o conceito tecnologia assistiva a partir da citação de Radabaugh, “Para as pessoas sem deficiência a tecnologia torna as coisas mais fáceis. Para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis.” (RADABAUGH,1993).

No intuito de investigar quais as contribuições da TA na vida escolar e social dos estudantes com deficiência, iremos desenvolver uma pesquisa qualitativa referencial para embasamento científico, teórico e documental com consulta à legislação pertinente e alusiva ao tema.

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS CONTRIBUIÇÕES DA TECNOLOGIA ASSISTIVA NA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

A Constituição Federal (BRASIL, 1988), estabelece que educação é um direito de todos. Este direito também é regulamentado e complementado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA,1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996). O art. 2º da CF de 1988 define a educação como, “dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A educação é um direito constitucional, um bem inerente aos indivíduos, sendo dever do Estado assegurar e garantir todas as condições para o pleno desenvolvimento humano. A educação em seu caráter tradicional não atende integralmente as especificidades das pessoas com deficiência e na busca de sanar as lacunas encontradas pelo público alvo da educação especial e assegurar a qualidade do ensino e a aprendizagem, começou-se a pensar na implantação de uma prática inclusiva com vista a suprir as necessidades de todos, enxergando a diversidade existente, as múltiplas realidades, a escola enquanto espaço de compartilhamento. Essa educação inclusiva está em andamento, seu processo é dinâmico e contínuo. Grandes são as barreiras encontradas pelas pessoas com deficiência, sejam elas arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais e outras. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva defende que:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL,2008).

Na Educação inclusiva, a tecnologia assistiva é um conjunto de instrumentos que vai além da função de auxiliar, buscando ampliar as habilidades das pessoas com deficiência proporcionando maior independência e inclusão tornando possível atividades simples do cotidiano que antes eram inviável de serem executadas. Dessa forma, para contribuir com a inclusão escolar e social, a tecnologia assistiva é um instrumento muito importante com vistas

a promover equidade de oportunidades, acessibilidade, rompendo as barreiras externas que impeçam a participação das pessoas com deficiência em atividades, ambientes de seu interesse e necessidade.

No Brasil, os recursos que visam ajudar, auxiliar a vida funcional das pessoas com deficiência são denominados de "Tecnologia Assistiva" (TA). Esta terminologia foi oficializada pelo Comitê de Ajudas Técnicas da Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. De acordo com o livro *Acessibilidade* em seu capítulo VII, artigo 61:

consideram-se ajudas técnicas os produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida. (Fonte: "Acessibilidade – Presidência da República – Secretaria Especial dos Direitos Humanos" Pag. 70, Capítulo VII - Art. 61).

As ajudas técnicas também chamadas de tecnologia assistiva surgiram com o intuito de favorecer melhores condições para que as pessoas com deficiência venham a superar suas dificuldades, suas especificidades obtendo mais autonomia em sua vida escolar e social. Essas ferramentas de apoio são elaboradas para atender desde as demandas mais simples até as mais complexas presentes no cotidiano dos indivíduos com alguma necessidade específica. A tecnologia assistiva também é definida como "uma ampla gama de equipamentos, serviços, estratégias e práticas concebidas e aplicadas para minorar os problemas encontrados pelos indivíduos com deficiências" (COOK E HUSSEY, 1995). A expressão tecnologia assistiva surgiu em 1988, nos Estados Unidos,

O termo Assistive Technology, traduzido no Brasil como Tecnologia Assistiva, foi criado oficialmente em 1988 como importante elemento jurídico dentro da legislação norte-americana, conhecida como Public Law 100-407, que compõe, com outras leis, o ADA - American with Disabilities Act. Este conjunto de leis regula os direitos dos cidadãos com deficiência nos EUA, além de prover a base legal dos fundos públicos para compra dos recursos que estes necessitam. Houve a necessidade de regulamentação legal deste tipo de tecnologia, a TA, e, a partir desta definição e do suporte legal, a população norteamericana, de pessoas com deficiência, passa a ter garantido pelo seu governo o benefício de serviços especializados e o acesso a todo o arsenal de recursos que necessitam e que venham favorecer uma vida mais independente, produtiva e incluída no contexto social geral. (BERSCH, 2006).

Na tentativa de diminuir as dificuldades encontradas pelas pessoas que apresentam alguma deficiência seja ela física, sensorial, mental, entre outras, criou-se a tecnologia assistiva, a qual é conceituada de maneira global, pois é composta por um leque de recursos,

serviços, produtos, estratégias e práticas voltadas para minimizar os entraves encontrados pelas pessoas com deficiência. Manzini nos faz perceber que,

Os recursos de tecnologia assistiva estão muito próximos do nosso dia a dia. Ora eles nos causam impacto devido à tecnologia que apresentam, ora passam quase despercebidos. Para exemplificar, podemos chamar de tecnologia assistiva uma bengala, utilizada por nossos avós para proporcionar conforto e segurança no momento de caminhar, bem como um aparelho de amplificação utilizado por uma pessoa com surdez moderada ou mesmo veículo adaptado para uma pessoa com deficiência. (MANZINI, 2005, p. 82).

A tecnologia assistiva pode ser exemplificada desde um recurso simples como um pedaço de madeira usado com a função de uma bengala, um suporte para visualização de textos ou livros e até mesmo equipamentos sofisticados como sistemas computadorizados. Boa parte dos recursos simples e de baixo custo podem ser construídos, adaptados e disponibilizados pelos seus próprios professores que por meio de suas posturas e atitudes fazem a diferença para determinados alunos com deficiência. Tais ações possibilitam que atividades consideradas simples para um sujeito sem deficiência seja possível de ser executadas também pelos estudantes com deficiência. Arelados ao conceito de TA, está a acessibilidade, definida pelo decreto nº 5.296, de 2004, como:

As condições para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004).

E o desenho universal conceituado pela Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), considerada como um avanço legislativo, em seu artigo 3º, inciso II, que a define como “concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva”.

A acessibilidade e o desenho universal são importantes porque influenciam diretamente na tecnologia assistiva, já que ambos estão preocupados com a independência e autonomia dos indivíduos com deficiência visando a inclusão social e escolar destes. De acordo com Bersch (2013, p. 12), a Tecnologia no contexto educacional pode ser considerada como assistiva quando,

Utilizada por um aluno com deficiência, e tem por objetivo romper barreiras sensoriais, motoras ou cognitivas que limitam/impedem seu acesso às informações ou limitam/impedem o registro e expressão sobre os

conhecimentos adquiridos por ele; quando favorecem seu acesso e participação ativa e autônoma em projetos pedagógicos; quando possibilitam a manipulação de objetos de estudos; quando percebemos que sem este recurso tecnológico a participação ativa do aluno no desafio de aprendizagem seria restrito ou inexistente.

Na área da educação, a tecnologia assistiva é um artefato facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento social e integral da pessoa com deficiência e para que possam alcançar o atendimento de suas demandas subjetivas é necessário que as escolas conheçam e utilizem a tecnologia assistiva, pois seu uso na educação contribui para a inclusão social, derrubando barreiras que impedem a realização de atividades simples do dia a dia. Podemos citar como exemplos da tecnologia assistiva no âmbito educacional, teclados virtuais com varredura e acionadores, leitores de textos, textos ampliados, textos em braille, mobiliário acessível, softwares de comunicação alternativa, recursos de mobilidade pessoal, e outros. Para Bersch,

Fazer T na escola é buscar, com criatividade, uma alternativa para que o aluno realize o que deseja ou precisa. É encontrar uma estratégia para que ele possa “fazer” de outro jeito. É valorizar o seu jeito de fazer e aumentar suas capacidades de ação e interação, a partir de suas habilidades. É conhecer e criar novas alternativas para a comunicação, mobilidade, escrita, leitura, brincadeiras, artes, utilização de materiais escolares e pedagógicos, exploração e produção de temas através do computador etc. É envolver o aluno ativamente, desafiando-o a experimentar e conhecer, permitindo assim que construa individual e coletivamente novos conhecimentos. É retirar do aluno o papel de espectador e atribuir-lhe a função de ator (BERSCH, 2006, p. 31).

O uso da TA no ambiente escolar possibilita que o estudante com deficiência seja protagonista em seu processo de ensino e aprendizagem, se envolva ativamente nas tarefas escolares e desenvolva suas habilidades construindo os conhecimentos necessários para sua faixa etária, para seu nível escolar. É importante valorizar o processo formativo, as capacidades, conhecer os limites, acreditar no potencial de cada um independente das limitações, da deficiência, pois cada pessoa é dotada de inteligência, apreciar as distintas capacidades é primordial, depositar confiança no outro, valorizar as individualidades, as diferenças é possibilitar que o outro crie, realize, produza, experimente o novo, seja ator do processo.

A tecnologia assistiva (TA) é contemporânea, uma área que está em processo de desenvolvimento, é um objeto de conhecimento de cunho interdisciplinar, que possibilita e permite aos discentes com deficiência realizar atividades do dia a dia, proporcionando uma vida mais autônoma e independente, assim, todo e qualquer artefato, recurso, equipamento, estratégia, ferramenta que ajude e objetive promover uma vida inclusiva e que facilite a

interação com o meio, proporciona acessibilidade, os inserindo em um meio social pautado na funcionalidade buscando melhoria para qualquer pessoa com qualquer deficiência ou envelhecimento. Ainda segundo o Comitê de Ajudas Técnicas Cat (2007.c),

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

Mantoan (2005), uma grande defensora da educação inclusiva no Brasil, diz que a Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças, para ela esse é o primeiro passo para construir uma sociedade mais justa e igualitária.

A partir dos preceitos da Tecnologia Assistiva faz-se necessário convivemos e beneficiarmos dessa técnica de ensino, tendo em vista que somos uma sociedade digital, com novas formas de relacionamentos, diversas maneiras de adquirir o conhecimento e aprendizado, com inúmeras possibilidades de construção de saberes, uma sociedade em constante transformação e a TA proporciona aos indivíduos com deficiência construir, interagir, apropriar-se e desenvolver habilidades e competências, conquistando a tão sonhada e desejada inclusão social.

2.1. FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada de professores apresenta desafios como o de proporcionar ao professor um papel ativo, reflexivo crítico no processo de ensino e aprendizagem. As formações devem incrementar oportunidades relevantes de uso da teoria aliada às práticas relacionadas ao ambiente escolar, priorizando a escola como local de formação, de compartilhamento de saberes.

No que diz respeito ao uso da TA, grandes são as dificuldades dos professores que atuam com o público alvo da educação especial, estes necessitam de formações, cursos de extensão referentes ao uso da TA no contexto escolar.

Para além do conhecimento do que é tecnologia assistiva e para quê ela serve, está a relevância de ensinar como ela é utilizada, como desenvolver a aplicação de tais recursos, estratégias, práticas. Muitos docentes não se sentem preparados para atuar com alunos que apresentam alguma necessidade educacional específica e no caso dos especialistas, estes em suas formações apreendem sobre teorias, quando chegam na prática encontram muitos impasses, estudantes com deficiências distintas, cada um com suas necessidades específicas.

Nas formações continuadas esses profissionais serão orientados a realizar adaptações pedagógicas, a utilizar recursos de Tecnologia Assistiva (TA), Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), recursos estes indispensáveis para atender as subjetividades desse alunado.

Hummel (2015) salienta que é desafiadora a formação de professores na área da educação especial com vistas a atuar com os recursos e serviços de tecnologia assistiva. Ainda quanto a essa temática, tem-se que a qualificação docente é: “um processo que nunca termina, pois é mais do que um simples estado de mudança e depende de um desenvolvimento organizacional e pedagógico contínuo no sistema regular de ensino” (MITTLER, 2003, p. 35). A ação formativa é explicitada por Freire como um procedimento de busca e elucida que,

enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (2002, p.32).

O docente enquanto pesquisador nutre-se de conhecimento, permanece incessantemente em busca do saber, intervendo, investigando, indagando, comunicando e compartilhando os saberes. A docência é uma atividade que necessita acompanhar as mudanças tecnológicas e sociais para melhorar a realidade possibilitando o acesso e eliminando as barreiras que impedem à aprendizagem. As tecnologias da informação e da comunicação estão cada vez mais presentes no cotidiano dos alunos e sua utilização tem se intensificado, nessa perspectiva é imprescindível que o meio escolar faça uso dessa ferramenta na busca de melhores condições de aprendizagem. O professor deve ser o estimulador que leva os alunos a diversos caminhos, a usar e apropriar-se desses instrumentos de ensino. Para Delors:

A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial... A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor econômico pode também ser proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer (DELORS, 2003, p. 160).

É inevitável que os docentes saiam da zona do comodismo constante e ressignifiquem suas metodologias em sala de aula para que o principal intuito que é o aprendizado, aconteça e que alcance os educandos. Freire, (1996, p. 43), afirma que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

Conduzindo a relação do professor e novas abordagens de aprendizagem, Freire, (1996, p. 44), destaca que: “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me [...]”. O autor ressalta que é importante entender a desvirtude em sua prática e a transformação exista nessa aceitação.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme apresentado, este estudo buscou discutir sobre a tecnologia assistiva e suas contribuições na vida escolar e social dos estudantes com deficiência. Estar incluído no sistema educacional e na sociedade é um direito de todos. Nesta conjuntura, a Tecnologia Assistiva é um importante aparato à alavancar a educação, pois promove independência e autonomia dos indivíduos reforçando a inclusão no ambiente escolar e social.

Todavia, ficou perceptível a necessidade de formação continuada de uma equipe multidisciplinar. É primordial capacitar os professores e investir nas escolas para fornecer serviço de qualidade e auxiliar os alunos a romperem as barreiras educacionais e sociais encontradas por eles. É fundamental o empenho e participação de toda equipe escolar para a construção de instrumentos e serviços de tecnologia assistiva com vistas a atender as demandas dos alunos com deficiência presentes na instituição escolar. Percebemos a gigantesca contribuição da utilização da TA no contexto escolar e social dos estudantes com deficiência, ela tem sido aplicada no contexto educacional brasileiro, entretanto, ainda é necessário que seja intensificada a oferta de formações continuadas de professores para que estes possam atender aos estudantes que apresentem limitação de suas capacidades.

Nesse cenário, os programas de formação de professores para o atendimento educacional especializado são fundamentais para que a Tecnologia Assistiva alcance as pessoas que dela necessitam e possam servir de instrumento também na educação. Diante disso, evidencia-se que a tecnologia assistiva constitui-se de recursos, estratégias, práticas e objetos inclusivos e que devem, com certeza, fazer parte da rotina dos usuários que dela necessitam, oportunizando-lhes autonomia, independência e dignidade.

REFERÊNCIAS

BERSCH, R. Tecnologia assistiva e educação inclusiva. Ensaio Pedagógico, Brasília: EESP/MEC, p. 89-94, 2006.

- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Acessibilidade. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. 160 p.: 21 cm.
- BRASIL. Decreto 5.296 de 02 de dezembro de 2004. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004/2006/2004/Decreto/D5296.html>. Acesso em: 30 jan.2023.
- BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.
- BRASIL. Lei Federal n. 13.146 de 06 de julho de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 30 jan.2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectivadaeducacaoinclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 30 jan.2023.
- BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. Tecnologia Assistiva Brasília: CORDE; 2009.
- CAT, 2007c. Ata da Reunião VII, de dezembro de 2007, Comitê de Ajudas Técnicas, Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR). Disponível em: Acesso em: 01 jan. 2023.
- COOK e HUSSEY. Assistive Technologies: Principles and Practice, Mosby - Year Book, USA-Missouri, 1995.
- DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. 8. ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003. Disponível em <<http://www.ccclivecaption.com>> Acesso em 20 de jan. 2023.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.
- FREIRE. P. A Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: “Paz e Terra”, 1996.
- LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.
- MANTOAN, M. T. E. A tecnologia aplicada à educação na perspectiva inclusiva. mimeo, 2005.

MANZINI, E. J. Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados. In: Ensaio pedagógico: construindo escolas inclusivas. Brasília: SEESP/MEC, p. 8286, 2005.

MITTLER, P. Educação inclusiva – contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

RADABAUGH, M. P. Study on the Financing of Assistive Technology Devices of Services for Individuals with Disabilities - A report to the president and the congress of the United State, National Council on Disability, março 1993. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CAPÍTULO IV

BOTA MORAL, PROFESSOR!: A VOZ DE AUTORIDADE NA ESCOLA

PUT ON SOME AUTHORITY, TEACHER!: THE VOICE OF AUTHORITY IN SCHOOL

DOI: 10.51859/ampla.ecv4376-4

Francisco Djefrey Simplicio Pereira ¹
Raimundo Ruberval Ferreira ²

¹ Mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará, Brasil (2023).

² Doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas, Brasil (2005). Professor Adjunto K da Universidade Estadual do Ceará, Brasil.

RESUMO

O sistema educacional brasileiro se baseia em uma ideologia de liberalismo totalitário que se serve, para assustar e silenciar os sujeitos que poderiam se opor a ela, da estabilidade imaginária de três inimigos: a ditadura militar, o professor que transfere conhecimento e o fundamentalismo religioso. Dentre estes, o ensaio investiga, excepcionalmente, a lei e a ordem como possível lacuna a ser preenchida, a fim de uma escola cívico-militante de esquerda. Baseamo-nos em Brown (2012) e Giroux (1997) para a crítica do conceito de democracia como um significante vazio, que tem servido para legitimar o liberalismo totalitário. Em seguida, a partir de Žižek (2015), Dolar (1996) e Ragland (1997), propomos à escola uma análise da voz como um objeto que confere autoridade à letra da lei e que testemunha a presença e a ausência do disciplinador. Dessa forma, longe de o texto buscar fórmulas para a manutenção da ordem em sala de aula, procura-se atravessar a fantasia da liberdade, para além de apenas ressignificar o trauma de a escola estar presa dentro dos muros da autoridade fascista.

Palavras-chave: Liberalismo totalitário. Ditadura militar. Fundamentalismo religioso. Democracia como significante vazio. Autoridade da lei.

ABSTRACT

The Brazilian educational system is based on an ideology of totalitarian liberalism that uses the imaginary stability of three enemies—military dictatorship, the teacher who imparts knowledge, and religious fundamentalism—to scare and silence those who might oppose it. Among these, the essay exceptionally investigates law and order as a possible gap to be filled, aiming for a leftist civic-military school. We draw on Brown (2012) and Giroux (1997) to critique the concept of democracy as an empty signifier, which has been used to legitimize totalitarian liberalism. Subsequently, drawing from Žižek (2015), Dolar (1996), and Ragland (1997), we propose an analysis of the voice as an object that confers authority to the letter of the law and witnesses the presence and absence of the disciplinarian. Thus, rather than seeking formulas for maintaining order in the classroom, the text aims to traverse the fantasy of freedom, beyond merely re-signifying the trauma of the school being trapped within the walls of fascist authority.

Keywords: Totalitarian liberalism. Military dictatorship. Religious fundamentalism. Democracy as an empty signifier. Authority of the law.

1. INTRODUÇÃO

O sucesso ou não do trabalho do professor, e aqui nos colocamos a partir desse lugar, costuma ser calculado a partir de suas contribuições para que os discentes sejam aprovados, especialmente, em avaliações externas*; os aprendizes, por sua vez, “querem que sejamos figuras de autoridade que digam a eles o que fazer” (FISCHER, 2020, p.49). Por esta interpelação, é exacerbado o tédio, que vai de encontro à exposição hiperativa do digital, com a qual os estudantes estão familiarizados. Cynicamente, somos culpados- nos dois sentidos, tanto nos sentimos culpados quanto somos responsabilizados- por não disciplinar o suficiente no exato momento em que pais e mães, esmagados pelo capitalismo, trabalham o dia todo por dinheiro[†]. Apesar de certa disciplina requerida, acreditamos que ainda não fora bem trabalhada a questão sobre o que fazer quando o aluno não quer aprender[‡]. Nossa hipótese é que, para isso, a instituição escolar, em seu currículo oculto/secreto, propõe um professor gangster (ofereço a segurança do aprendizado; caso eu seja recusado, terá consequências) ou um professor perverso (preciso encontrar a maneira certa de convencer, porque tenho certeza que o discente quer aprender). Exemplos não faltam a esse respeito. Quando o discente resolve, finalmente, querer estudar na recuperação, pelo diploma, a gestão tem pronta a pergunta: professor, por que você não o persuadiu antes? Ou mesmo quando o assunto lançado por nós é sobre soluções para o círculo de tráfico de drogas, na comunidade, sobre o que os alunos conversam empolgados, vendo esse caminho como possível maneira de ascensão social, supõe-se, ao discente não lançar/ver necessidade de solução para isso, que o professor o penalize por falta de desejo de mudança.

Nesses casos, inferimos que certa limitação pedagógica parte do discurso anterior de que, por haver uma suposta memória externa, automatizada e acessível na palma da mão, por veias virtuais (como se espirituais), que já faz cada aluno se sentir um sujeito integral, é escandaloso e ridículo requerer que discentes aprendam e memorizem conceitos e

* Nesse ponto, a inserção comum desconstrucionista seria a de relativizar a asserção, pois há sempre outras perspectivas que apontam outros indicadores como parâmetro para avaliar a educação. Contudo, evitamos esse afastamento retórico óbvio. Para mais, ver Judith Butler, o desconstrutivismo e o pós-modernismo - Prof. Zizek - YouTube.

[†] Essa demanda que nos sobra é bem comunicada pelo projeto Professor Diretor de Turma, que nos expõe ao papel de propor desde modos de conduta primários, passando por apoio emocional, até aconselhamento pastoral aos adolescentes.

[‡] Em outras palavras, trata-se do que eu sou para o desejo do Outro. O Outro é vazio e não responde, é apenas o gozo que se liga ao sujeito da fala e produz algo a mais na tal lacuna, o objeto a. “Mas, o que é o objeto a? No nível mais primordial, a denota os botões de ancoramento do real, ou aquelas partes do corpo que parecem estar ligadas a um órgão ou serem produzidas por um órgão. Mas, de fato, elas são perceptualmente destacáveis do órgão e do corpo” (RAGLAND, 1997, p. 203). Dentre a lista lacaniana desses objetos, está a voz, que recebe atenção neste trabalho.

interpretações não causais, distantes das suas vivências e de necessidades básicas, como relacionadas: ao diploma, para garantir um emprego e, conseqüentemente, sua sobrevivência; à ostentação, para demonstração de poder entre seus pares. A implicação dessa falta de requerimento pelo Outro está em enfraquecer, justamente, o desejo a uma verdade representacional sobre si e a sociedade. Paradoxalmente, é só por via desse desejo e, posteriormente, lamento que a linguagem é possível (RAJAGOPALAN, 2003). Em resumo, minha autoalienação, por ser um sujeito barrado (FINK, 1998), vinculada ao antagonismo social (LACLAU; MOUFFE, 2015), como uma dimensão fundamental das sociedades, onde diferentes identidades e projetos sociais estão em constante luta pela hegemonia, revela a impossibilidade de uma sociedade completamente harmonizada e há presença constante de conflitos e disputas por significado e poder. Conseqüentemente, tudo isso necessita de movimento (paralaxe), ou seja, da coexistência de perspectivas ou verdades contraditórias que não podem ser resolvidas ou sintetizadas, formando uma diferença ontológica subjacente, para a comunicação e o ensino.

Nessa perspectiva, o sujeito dividido não tem acesso direto a um senso integral de identidade devido à estrutura da linguagem e ao inconsciente. Assim, a autoalienação refere-se ao processo pelo qual o indivíduo se sente estranhado de si mesmo, não conseguindo se reconhecer plenamente ou sentir-se integral. Essa condição é fundamental na teoria lacaniana, onde o sujeito está sempre em busca de uma identidade completa que nunca pode ser totalmente alcançada devido à natureza fragmentada do inconsciente e à mediação da linguagem.

Desse modo, este artigo poderia ser mais um compêndio de informações sobre a organização pontual do professor com os discentes, na sala de aula, como se faz no honestíssimo livreto de Celso Antunes, Professor bonzinho, aluno difícil. Contudo, preferimos investigar o objeto totalitário da lei e da ordem como lacuna a ser preenchida nas informações que circulam sobre a disciplina em sala de aula, a fim de uma escola cívico-militante de esquerda. De acordo com o contexto fornecido por Žižek (2015, p.9), a noção de totalitarismo é um dos principais “antioxidantes ideológicos”. Ele usa a metáfora dos antioxidantes para descrever como o totalitarismo, ao longo de sua existência, tem sido usado como uma estratégia para controlar os “radicais livres” (ŽIŽEK, 2015, p.9), ou seja, as críticas e questionamentos ao sistema de governo democrático representativo. O totalitarismo é apresentado como uma forma de garantir a hegemonia liberal ao rejeitar a crítica de esquerda

de que a democracia representativa seria semelhante às ditaduras fascistas de direita. Portanto, de acordo com o autor, o totalitarismo é um dos “antioxidantes ideológicos” do sistema democrático.

Com base nisso, acreditamos que, no Brasil, a Ditadura militar surge como o supremo Bicho-Papão: a utilização da ditadura como um evento único e inigualável, que serve para deslegitimar qualquer crítica ao sistema de liberalismo totalitário da escola, pois qualquer comparação com a indisciplina liberal sistemática seria considerada absurda. Outros monstros igualmente assustadores seriam: o professor que transfere conhecimento, como a suposta verdade da projeção da figura do docente como autoridade; e o último demônio, o fundamentalismo religioso, com foco sobre o neopentecostalismo nas periferias, que catequiza para tendências políticas protofascistas, devendo esse movimento ser combatido, alegadamente, por movimentos reformadores de multiculturas.

Deixaremos os dois pontos últimos para um outro trabalho, a fim de refletirmos aqui em prol de uma escola cívico-militante de esquerda. Arriscamos dizer que essa seja uma lacuna importante da direita a ser preenchida (objeto a) por nós. Se antes deixamos lacunas, como a de que precisávamos de mais representação feminina, e foi preenchida por figuras como Damares e, mais recentemente, em ascensão, Michele Bolsonaro, também podemos fazer o movimento contrário e contra intuitivo de autopsiar nossos traumas.

2. DEMOCRACIA EM QUAL ESCOLA?

Paralelo à cultura anti-mnemônica, que se recusa a regulamentar, em regimento, por exemplo, o poder de decisão de o/a professor/a recolher ou não eletrônicos, na sala de aula, há a ideia de que “vivemos em um tempo de retrocesso da democracia” (GIROUX, 1997, p.30). O senso comum começaria por esta afirmação para chegar ao ponto de que, por lei, o/a professor não pode coagir o/a discente distraído a fazer algo contra a sua vontade, sob pena do profissional ser antidemocrático. Como sabemos que muitos/as alunos/as na escola estão lá contra a própria vontade, damos um passo atrás e nos perguntamos, consoante a Brown (2012): onde há democracia?

Nos contornos desse problema, crise espiritual-moral e relativismo cultural se relacionam e surgem como principais causas para o declínio da autoridade nas escolas, em falas como do Escola Sem Partido, Brasil Paralelo ou do Movimento Brasil Livre. Para estes, a solução está no trabalho exaustivo, disciplina fabril e obediência acrítica. No centro da

questão, a docência se vê amarrada a defender a educação nos mesmos termos democráticos que o seu algezo capitalista. A resposta é simples: a democracia é um Significante Vazio (LACLAU; MOUFFE, 2015). O conceito agregou os sonhos e esperanças de todos, ou seja, o capitalismo separou, pelo fetichismo da mercadoria, a imagem vendável da ideia do seu conteúdo. Assim, se o capitalismo é uma religião, a democracia é o Deus que, no Ocidente, não se ousa blasfemar.

Nesse viés, as nossas pesquisas dizem que o anseio da estratégia socialista sempre fora a “democracia radical” (Laclauniana) e escrevemos sobre “democracia por vir” (Derridiana), a um só tempo que criticamos a democracia burguesa. Contudo, em se tratando da prática em sala de aula, esquecemos que a “democracia é de modo algum uma criatura do capitalismo” (LAZZARATO, 2023, p.11), ou melhor, que o caminho natural da autoridade, no capitalismo, é pelo enrijecimento de todas as hierarquias (fascismo de classe, sexismo, racismos).

De modo simplista, fora dos muros da escola, a fusão de poder corporativo e estatal impede a população passiva de acompanhar a maioria dos acontecimentos, para contestá-los com outros propósitos. As eleições seduzem cidadãos por estratégias de marketing de campanha. Nessa venda, os candidatos são embalados pelos princípios democráticos, enquanto bens de consumo: temos liberdade de escolha entre a bolsa e a vida. Além disso, paralela à expansão mercadológica do poder executivo, no Brasil, testemunha-se, a exemplo da operação Lava Jato, a expansão do poder do judiciário. Pelo modo de operação da racionalidade, lutas e questões políticas são cada vez mais passadas aos tribunais, onde especialistas jurídicos decidem, em linguagem misteriosa, o que deve ser feito, e não sobre o que não se deve.

Em continuum, no que tange à instituição de ensino, podemos começar também por essa mesma impossibilidade da liberdade de escolha. A clientela da escola pública tem um leque de oportunidades para o primeiro emprego, quase da mesma dimensão que um filho de camponês tinha, no período medieval. Temos o programa Jovem aprendiz; a chance de ser um faz-tudo em supermercados; de ouvir xingamentos, por horas, em empresas de telemarketing; ser recruta nas forças armadas e, logicamente, há sempre o trabalho informal. Ora, se a democracia significa autolegislar, por meio de governo partilhado, o sistema político; como se dá esta soberania sem estar ligada à soberania do próprio sujeito, assegurada pelo outro, sendo que este está em uma escola particular de entrada vip?

Nesse ponto, surge a noção errônea da possibilidade de governar democraticamente todos os poderes que nos constroem, porque equivale a observarmos de fora a realidade não fragmentada pelo Real, por meio da qual experimentaríamos o mundo completamente. Assim, chegamos ao ponto em que a própria liberdade é a fantasia a ser atravessada, que deve ser encarada como constitutivamente inacabada e inalcançável, para ser significada mais profundamente nas estruturas do poder (sobretudo, econômico) que regulamentam a política do saber democrático⁵. Desse pressuposto, surgem duas questões: seria a liberdade democrática apenas o último refúgio contra visões autoritárias da possibilidade social? Ou talvez a liberdade democrática deva materializar-se apenas na ação de protesto e nunca vinculada de um anseio governamental de fato? Sobre isso, fazemos dueto com Brown (2012) e permanecemos “genuinamente incertos aqui”, mas, diferentemente dela, o propósito não é “exigirmos uma deliberação honesta e profunda” (p.50) com o grande Outro, mas refazermos a questão para se realmente precisamos dEle, na tomada da partilha democrática do poder, mesmo que isso não se chame mais de democracia.

3. LEI E ORDEM: A ESCOLA COMO UM CENTRO DE PODER

Um dos acontecimentos mais alarmantes da história recente foi a invasão de 8 de janeiro de 2023, quando apoiadores do ex-presidente Jair Bolsonaro atacaram e vandalizaram o Congresso, o Supremo Tribunal Federal (STF) e o Palácio do Planalto em Brasília. Esses indivíduos consideravam a eleição de 2022 como ilegítima, alegando que se tratava de um esquema orquestrado pelas elites e pelo establishment. A reação entre os liberais de esquerda foi uma combinação de espanto e fascínio. Alguns manifestaram, de maneira dramática, que se deveria estar realizando ações semelhantes. Havia um traço de inveja na crítica direcionada aos manifestantes que ocuparam os centros de poder, criando uma situação que temporariamente suspendeu as normas da vida pública.

Isso implica que a direita populista conseguiu usurpar da esquerda a resistência ao sistema estabelecido por meio de um ataque popular às instituições de poder? A alternativa que se apresenta seria entre eleições parlamentares dominadas por alianças duvidosas (para mencionar Geraldo Alckmin) ou insurreições dirigidas pela direita populista? Enquanto a direita populista celebrava o levante violento, a esquerda liberal pedia a intervenção da polícia

⁵ Quando Michel Foucault reflete sobre ser crítico, a crítica diz respeito a não se deixar governar por certos poderes, mas por outros, tendo em vista que não temos como fugir disso em nenhuma forma material de existência.

e da Guarda Nacional para reprimir a rebelião. Embora essa não seja a resposta adequada, há momentos em que é necessária. No entanto, a direita aprendeu sua lição: após invadir os edifícios do Congresso, do STF e do Palácio do Planalto, não encontrou ali nenhum centro oculto de poder – basicamente, não encontrou nada. O verdadeiro poder reside em outro lugar, na complexa rede de coerção estatal, nos aparelhos ideológicos do estado (ALTHUSSER, 1996).

Althusser (1996, p.21) disse que a Escola ensina a ler, escrever e contar, assim como também propaga as regras dos bons costumes, isto é, a perspectiva que todo trabalhador deve ter, segundo o lugar que lhe está predestinado a ocupar: “regras da moral, da consciência cívica e profissional, o que significa exatamente regras de respeito pela divisão social-técnica do trabalho, pelas regras da ordem estabelecida pela dominação de classe”. A autoridade, dentro de interpretações dessa ideia, é costumeiramente gestada com a lógica da dominação dos oprimidos, e seria inadequado rebater a noção de que a escola ajuda a reproduzir e manter o estado das coisas. Contudo, acreditamos que a escola não é mera agência de dominação e reprodução, ou melhor, podemos partir dela para falar em autoridade emancipatória. Temer esse diálogo é debater-se na antiteoria, em nome de um praticismo cru, e negar o discurso programático nas escolas. Segundo Giroux (1997, p. 29),

Uma consequência dessa posição é que a esquerda é desprovida de uma visão de autoridade que permita o desenvolvimento de uma estratégia teórica por meio da qual as forças populares possam travar uma luta política dentro das escolas para acumular poder e moldar a política escolar de acordo com seus próprios interesses. A ironia dessa posição é que a política de ceticismo do Esquerdismo se traduz em um discurso antiutópico e sobrecarregado que mina a possibilidade de qualquer tipo de ação política programática.

Se não devemos tentar transformar o mundo sem teorizá-lo antes, teorizar a ação, por exemplo, o significado secreto dos militares possuem tantos privilégios (sistema de saúde próprio, leis e tribunais próprios, pensões vitalícias para filhas, etc), qualquer um (inclusive a afirmação herética de que o próprio PT corrobora/ou para isso) é também contestável, apesar de tido como melhor do que reconhecer que uma catástrofe ética de tal envergadura poderia ter ocorrido sem um propósito, apenas como um efeito cego. Infelizmente, conceder tais privilégios não passa de atos de decisões, em sua monstruosidade. Fruto dessa exceção intocável, que articula atos cinicamente chamados de democráticos (vide 8 de janeiro), para além do discurso político agonístico, também pode haver um ato político de total manipulação

cínica, uma intervenção política que visa legitimar certo tipo de relação política hierárquica. Primeiro, essa manipulação total faz parte da estratégia pós-moderna de despolitização dos crimes da ditadura e de vitimação cotidiana pelas mãos da truculência policial. Segundo, o cinismo desqualifica as formas de violência sexista, racista e facistas, com medidas paliativas, como pela entrega de absorventes, por prêmios de escola antirracista ou pela distribuição de dinheiro para os jovens frequentarem a aula; tudo isso somado à má leitura dos números educacionais, números estes impulsionados por aprovações automáticas, desvios de função (No Programa Aprender Mais, graduandos substituem professores faltosos) e pela legião de temporários (O conhecido Artigo 4, no Ceará, permite contratar graduandos por entrevista). Terceiro, a manipulação serve para lançar uma sombra sobre cada projeto político radical, como se ideias dessa natureza, no fim das contas, pudesse irritar forças que estão além do nosso alcance. Em suma, apesar da sinceridade inquestionável de alguns de seus proponentes, o conteúdo objetivo ideológico-político da despolitização da ditadura militar, ou melhor, de sua elevação a um Bicho-papão, é o pacto político da classe média agressiva com as bancadas do boi, da bala e da Bíblia. Nesse aspecto, o expansionismo lulista sobre aliados de Bolsonaro paradoxalmente dá as mãos à rejeição, por parte dos ultradireitistas.

Consequentemente, não devemos temer adicionar às tarefas da esquerda o cuidado com a segurança da vida cotidiana de muitas pessoas comuns: há sinais claros da crescente decadência dos modos públicos, com facções criminosas como o PCC e o Comando Vermelho aterrorizando lugares públicos, desde a instituição de regras locais, como de baixar os vidros do carro e levantar a viseira, a expulsão de moradores de conjuntos habitacionais até a paralisação do comércio local. Mencionar essa decadência é frequentemente descartado como mais uma obsessão da direita direcionada aos desempregados e negros, e a reação padrão é que devemos olhar para as raízes sociais mais profundas desses fenômenos. No entanto, se agirmos assim, estaremos concedendo ao inimigo um importante domínio de insatisfação que empurra muitos para a direita. Elmano estava correto ao dizer que “A esquerda tem que se atualizar, porque por muito tempo enfatizamos que a injustiça social, a desigualdade e a pobreza são causas importantes da violência nos centros urbanos, e ainda acredito nisso. Só que não é a única causa” (ELMANO, 2024, p.5). Para o governador, o problema é que a “extrema-direita defende uma política de segurança sem lei, onde é

permitido tudo, inclusive matar” (ELMANO, 2024, p.5) **. A insegurança cotidiana prejudica muito mais os pobres do que os ricos, que vivem calmamente em seus condomínios fechados^{††}.

Ademais, a recente onda de protestos de classe baixa oriundos da direita e o liberalismo corporativo voltado à proteção das minorias não são meramente antagônicos: ambos compartilham o fato de evitar enfrentar os antagonismos sociais fundamentais que caracterizam nossa era. Enquanto os protestos de classe baixa da direita abordam questões reais que afligem muitos trabalhadores comuns, eles retratam o inimigo como a corrupção dos políticos que recebem subornos das elites e dos ricos, além dos beneficiários do Bolsa Família. Dessa forma, a luta contra o racismo e o sexismo é desconsiderada como uma estratégia da guerra cultural, conforme site da Brasil Paralelo, destinada a controlar os trabalhadores e o capital produtivo. Esse fenômeno reflete a antiga ideia fascista de unir trabalhadores e capital produtivo contra as elites e os beneficiários do Bolsa Família. Esses protestos surgem como uma reação ao que se considera falso na esquerda liberal contemporânea, a qual manipula a luta contra o sexismo, o racismo e pelos direitos das minorias para evitar enfrentar a lógica perversa do capitalismo global (ŽIŽEK, 2024).

Por fim, uma intervenção pode ser totalmente autêntica, mas isso não significa que ela seja necessariamente verdadeira. Em julho de 2024, o Rio Grande do Sul, Brasil, foi devastado por enchentes massivas. Cidades ficaram submersas, casas foram destruídas e milhares de pessoas foram forçadas a abandonar seus lares. A resposta foi uma verdadeira onda de solidariedade, com doações, campanhas de arrecadação e uma enxurrada de voluntários. Apesar da boa vontade, essa solidariedade não resolveu os problemas mais profundos que precisam de uma reviravolta para lidar com futuras catástrofes. Para muitos, a vida seguiu como antes, e a ajuda imediata deu a sensação de dever cumprido, mas não trouxe mudanças reais. Assim, a resposta foi mais sobre evitar encarar a seriedade das questões subjacentes do que sobre enfrentar as causas reais da vulnerabilidade social e ambiental. A ajuda emergencial deu um alívio passageiro, sem tocar nas reformas necessárias para realmente reduzir o impacto de desastres semelhantes no futuro.

** Ver matéria do O Povo Elmano defende que esquerda ‘atualize’ discurso sobre segurança em: Elmano defende que esquerda "atualize" discurso sobre segurança | Política | OPOVO+

†† Pereira (et al, 2022) faz uma análise pungente envolvendo a leitura do discurso policial sobre a Chacina do Jacarezinho. No texto, comprova-se que a construção do discurso oficial sobre o caso colabora para a hegemonia racista e para a criminalização da pobreza no Rio de Janeiro. Ver capítulo Avaliação em: Análise de Discurso Crítica: Exercícios Analíticos - GPADC - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (uece.br)

4. O QUE SE TEM FEITO: AUTORIDADE E ESCOLARIDADE

Os educadores, por exemplo, do cursinho Viva a Palavra, na Serrinha, desenvolvem uma visão dialética em que o conceito de autoridade provoca nos educadores uma postura criticamente pragmática. A legitimação da proposta está enredada em uma visão específica de o ensino pertencer a uma comunidade mais ampla. Em outras palavras, a autoridade, nesse caso, busca estressar as hipóteses que abrem caminho aos discursos hegemônicos vigentes que são, exatamente, dos senhores das condições materiais e históricas particulares, somados aos seus sistemas governantes de disciplina, aprovações, roubos e exclusividades (GIROUX, 1997). Por conseguinte, o que se entende de autoridade, no cursinho popular, parte da preocupação com a base ético-política da educação, pondo em sério questionamento o papel dos/das administradores/as do programa e dos/as docentes sobre suas visões particulares do que seja o óbvio, o melhor ou o mais racional, em função de respeitar, dentro do conjunto particular de ações, as ideias e práticas do contexto historicamente definido^{**}. Em suma, aqui a categoria de autoridade se recusa à interferência externa e se insere na linguagem da escola comunitária, em busca de responder (ao grande Outro) sempre a última demanda da vez (seria agora a Lagoa de Itaperaoba?).

Desse modo, a concepção de autoria(dade) fornece a agitação teórica para pensar dominação e poder, elevando a diferença entre os significados compartilhados que os professores elaboram, em suas teses e dissertações, para justificar a visão de autoridade intelectual simétrica, potencialmente, e os efeitos de suas ações cartográficas ao nível da prática pedagógica atualizada^{§§}. Assim, a instituição de ensino comunitária é compreendida dentro de um modelo que a legitima como lugar onde os/as estudantes lutam muito pela economia política como condição cultural que transforma a liberdade individual na social. Dentro dessa emancipação pela autoria(dade), a linguagem é poeticamente reconfigurada, pelas mãos de Mcs e cenopoetas, de modo que pode-se lutar contra a autoridade diligentemente usada por conservadores para vincular o objetivo da escola a uma perspectiva patriota, quando, na verdade, nós somos os verdadeiros patriotas. Ou mesmo contra a autoridade usada como indumentária para uma hipermasculinidade recheada de adereços

^{**} O fato de não haver ensaio para a apresentação de um sarau, na Serrinha, como é comum se fazer no ambiente escolar, é exemplo de prática específica no contexto. Sousa (2021) fala dessas improvisações.

^{§§} Às vezes, a polícia decide se a tentativa de ato simétrico, entre pesquisador doutorando e discentes da comunidade, foi feliz ou não. Em uma revista de rotina da PM, adivinha quem escaparia de ser apalpado?

bregas, quando, na verdade, nós estamos bem mais aptos a usar insígnias e adereços, visto que as drags estão conosco (para fazer referência a outro cursinho popular, o Transpassando^{***}). No modelo emancipatório proposto, a autoridade procura revelar a natureza dialético-cultural de interesses e possibilidades; além disso, fornece a base para ver o cursinho como um ensaio de esfera democrática dentro de uma luta mais ampla por democracia. Como se trata de um significante no interior do qual lutas acontecem para tornar determinada forma de concepção e compreensão dominante, não temos como defini-la: “a” democracia. Democracia é significante em disputa (LACLAU; MOUFFE, 2015).

Para esses intelectuais radicais e outros que se voluntariam no movimento social insurgente, o termo autoridade é sinônimo de liberdade, igualdade e democracia. Contudo, a construção emancipatória dessa autoridade é avaliada e testada cotidianamente em torno da qual a comunidade constrói um raciocínio de pertença para com esses intelectuais não nativos, batizados ou iniciados, para usar termos politicamente incorretos. Reconhecido, finalmente, como uma autoridade emancipatória, estabelece-se um vínculo de necessidade entre professor/a ou pesquisador e associação, para aquele engajar criticamente questões ideológicas e práticas, na condição que lhe permite até, em alguns casos, mediar ideias e vivências (SOUSA, 2021), legitimando, portanto, sua capacidade de intelectual e autoridade.

Para esse exemplo de estudos no fazer pragmático, a autoridade fornece o alicerce teórico para educadores serem reconhecidos como intelectuais, de uma forma comprometida como intelectuais, (sempre) potencialmente, transformativos, da sociedade e de si mesmos. Isso quer dizer que esses educadores populares não estão interessados em mostrar a fonte do empoderamento e, de saldo, promover ainda realizações individuais, suas e dos/as discentes, como ganhar diplomas. Em vez disso, eles estão mais preocupados em seu ensino com a ligação em-poder, ou seja, com a contingencialidade de pensar e agir criticamente, para, a depender das circunstâncias, a transformação social. Ou seja, ensinar para a possível transformação social significa educar para lidar com os riscos da vida periférica, dentro do curso de poder que é possibilitado pelos fundamentos sobre os quais a vida é vivida.

^{***} Lançado em 2015 no estado do Ceará, o Transpassando é um programa educacional voltado para a preparação de travestis e pessoas transgêneras para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Sob a liderança da Dra. Ilana Viana do Amaral, professora do Departamento de Filosofia da Universidade Estadual do Ceará (UECE), a iniciativa se beneficia do apoio de professores e facilitadores voluntários com o objetivo de promover a educação e a inclusão da comunidade trans (FRANCO, 2019).

Por fim, os educadores populares deixam claro os referentes políticos e morais progressistas que assumem no ensino, tomando um local, mutuamente com os/as discentes, contra formas de opressão, a favor das questões de justiça social e ação política. No celeiro em que se encontram cursinhos como do Viva a Palavra e Transpassando, o referente mais importante para essa visão particular de autoridade está no compromisso com a solidariedade que atende às muitas formas de sofrimento ameaçador no cotidiano. Solidariedade, nesse rótulo, reveste-se de um específico tipo de aliança e prática. Como é apontado por Sousa (2021), isso envolve uma identificação camarada com a perspectiva daquelas pessoas e grupos. Na prática, a solidariedade representa um distanciamento da luta contra carne e sangue individuais e isolados, em prol do engajamento para pressionar principados e potestades, desafiando, em processo constante, a ordem vigente institucionalmente repressiva e injusta.

5. COM QUE AUTORIDADE FAZEMOS COISAS COM AS PALAVRAS?

É aqui que a articulação austin-lacaniana realmente começa. O paradigma performativo- no sentido mais amplo do que faz sentido e age - pode ser contraposto pela voz como uma intrusão de alteridade, conforme o up-take. Contudo, há também outra voz: a “voz do Outro”, a voz que inerentemente adere ao próprio performativo, a voz que comanda e liga, a voz da disciplina, cuja contribuição advém do objeto a. Desse modo, não se sabe de onde vem a sua força surpreendente da autoridade; obtém seu significado fatídico (significante sem significado), apresentando, para a vida psíquica inconsciente do ouvinte, a ansiedade e a luta final da morte por um significante-Mestre (DOLAR, 1996). Por exemplo, quando a imagem do disciplinador é entextualizada na direita pró-ditadura e cultuada como divina, aqueles que a reconhecem imitam sua voz por meio de sons onomatopaicos. A imitação do grito do animal (O “bom dia” do general Mourão) significa tanto a presença do disciplinador entre os soldados/alunos quanto sua identificação com ele (DOLAR, 1996).

Portanto, é preciso reconhecer, no som da autoridade, na escola pública, do conselho escolar, a voz do disciplinador, o que vem trazer consequências ao fundamento de sua Lei e selá-la. Ao ouvir a sua voz, a comunidade escolar estabelece a sua aliança com a disciplina, afirma a sua submissão e obediência à Lei. A própria Lei, em sua forma pura, antes de comandar qualquer coisa específica, é sintetizada por comandar a obediência, embora esta sem sentido, de antemão, em si mesma, senão pelo sentido retroativo acertada na conta da

ação. Assim, a letra da Lei pode adquirir sua autoridade pelo resto do disciplinador morto, aquela parte dele que não está totalmente morta, o que restou depois de sua morte e testemunha sua presença – sua voz – mas também sua ausência, uma posição para uma presença impossível, envolvendo um vazio central. É a repetição ritual de seu sacrifício (pois não precisamos de fato dele) e a lembrança da origem impossível da Lei, encobrendo sua falta de origem. Para Dolar (1996, p. 14, acréscimo nosso):

Esse gesto é altamente ambíguo, pois quem deve ser lembrado? Quem é, em última análise, o destinatário dessa voz? Nas palavras de Lacan: “Aquele cuja memória é preciso despertar, quem é preciso fazer lembrar, não é o próprio Deus?” Pois a função dessa voz, além de presentificar a disciplina, é também lembrar o [disciplinador] líder absoluto de que ele está morto, caso tenha esquecido.

Na escola, esse som da autoridade cuidadosamente ocorre em momentos dramáticos, na maioria das vezes quando uma aliança deve ser estabelecida ou reafirmada, sendo mais significativo o momento da fundação da Lei, ou seja, quando se estabelecem o regimento escolar, o Projeto Político-Pedagógico ou se reforçam ditames na acolhida, por exemplo. É o som da autoridade que, naquela instância fundamental, testemunha a presença de reverência e disciplina para a comunidade escolar, pois, enquanto eles só podem ouvir esse terrível e dominante, é somente o conselho escolar que pode falar com a disciplinadora/Seduc/Seplag/chefe do executivo estadual e entender o que ela diz. A autoridade, traduzida convencionalmente aqui como conselho, é o elemento da voz em meio ao trovão como o ruído natural. Quando o povo presenciou os trovões e os relâmpagos, o toque da trombeta e o monte fumegando, todos temeram e estremeeceram. Então eles se posicionaram muito mais longe e disseram a Moisés: “Fale-nos você, e nós ouviremos; mas não fale Deus conosco, ou morreremos” (Ex. 20.18). O conselho é Moisés e Deus é a Seduc/Seplag. A Seduc/Seplag precisa emitir apenas o significante da norma, mas não existe ao ponto de interferir na ocorrência da ação na escola, sob o risco de impedir o Ato ético, que, por sua vez, reconfigura o que vale como certo e errado.

Há, neste momento inaugural, uma divisão entre a voz ouvida pelo povo, como uma presença terrível de comando, e a Lei que só Moisés poderia “fazer sentido”. Mas não há Lei sem a voz (DOLAR, 1996). Parece que a voz, como resto sem sentido da letra, é o que confere autoridade à letra, tornando-a não apenas um significante, mas um ato. É, como diz Lacan (apud DOLAR, 1996, p.35), “aquele algo que completa a relação do sujeito com o significante no que se poderia chamar, em uma primeira abordagem, sua passagem à l’acte” . Esses

“significantes primordiais” são inerentemente “Atos, a saber, algo que acontece quando o significante não é apenas articulado - o que supõe apenas sua relação, sua coerência com os outros em uma cadeia -, mas quando é enunciado e vocalizado.” (DOLAR, 1996, p.36)

Contudo, o que está em jogo não é bem a noção de ato ou de vocalização, mas o estatuto de objeto que é fundamental para ambos e que “tem que ser destacado da fonematização[performatização] como tal” (DOLAR, 1996,p.37, acréscimo nosso). A voz-objeto testemunha o resto desse gozo do Pai hipotético e aterrador, que não poderia ser salvo pela Lei, essa antagonista do Pai que Lacan chama de le-pere-la-jouissance, seu último grito mortal que segue a lei instituída. É a plenitude ausente, que cria suas próprias condições entre o não-presente e o não-ausente. O objeto voz, por sua vez, é o ponto central na interseção, que mostra a presença e dá lugar ao seu vislumbre imaginário, reconhecendo-se como uptake da voz do Outro, bem como testemunhando a própria voz numa autopresença. Contudo, isso é, a um só tempo, o que irremediavelmente falta e perturba qualquer possibilidade de uma presença plena; faz dela uma presença truncada, que cobre a falta (Dolar, 1996). Essa perturbação, ou preenchimento, pode assustar, como um grito de intervenção de um/a cenopoeta.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há uma tensão profunda entre identidade e poder na educação. O conceito de totalitarismo é empregado para neutralizar críticas ao sistema democrático vigente, evidenciando a necessidade de reconsiderar a autoridade educacional. Desse modo, é imperativo adotar uma abordagem mais crítica e progressista, especialmente para enfrentar questões contemporâneas e promover uma educação que reflita uma visão mais equitativa e reflexiva.

Contudo, não há como se defender uma disciplina rígida e uma obediência cega, pois isso ignora o fato de que a democracia muitas vezes é apenas um significante vazio – uma ideia vendida pelo capitalismo que não reflete a realidade. Na prática, as eleições e o sistema judicial parecem mais um show de marketing, com candidatos e decisões vendidas como produtos, enquanto a democracia é tratada como um ideal inatingível. E nas escolas, os alunos da rede pública têm opções tão limitadas para o futuro quanto as pessoas tinham no passado.

Além disso, a ideia de liberdade democrática tal como está é questionável, sugerindo que pode ser só uma fantasia que mantém as estruturas de poder e controle econômico

intactas. Em vez de tentar uma conversa com o sistema, talvez devamos repensar se realmente precisamos da democracia como a conhecemos.

A alternativa está em explorar a teoria lacaniana sobre a voz da autoridade, comparando-a com o conceito performativo. A voz pode ser vista tanto como uma intrusão externa quanto como uma expressão essencial da disciplina e da Lei. Na escola, a voz do diretor ou do coordenador representa a Lei e a autoridade. Quando, por exemplo, o diretor dá um anúncio importante e os alunos imitam o tom ou o estilo de fala, isso reforça a presença da autoridade e a obediência às regras. A Lei, antes de se manifestar em regras específicas, pode ser simbolizada pela voz do organizador chefe, que representa tanto a presença quanto a ausência da Lei.

No momento em que algo fundamental é estabelecido, como um novo código de conduta ou um projeto pedagógico, a voz da autoridade se torna crucial para a criação e a consolidação da Lei. Ela conecta a comunidade escolar com a disciplina e dá significado à Lei. A voz, como um resíduo da autoridade, transforma a Lei em um ato que vai além das palavras. Assim, a voz do diretor simboliza a ausência de uma figura autoritária, mas essa voz é central na percepção da autoridade, ou seja, representando uma presença incompleta e uma falta que perturba a ideia de uma presença total.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado (notas para uma investigação). In: ŽIZEK, Slavoj. **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BROWN, W. “We Are All Democrats Now . . .”. In: AGAMBEN, Giorgio *et al.* **Democracy in what state?**. Columbia University Press, 2012.
- DOLAR, M. The object voice. In: SALECL, Renata; ŽIŽEK, Slavoj (Org.). **Olhar e voz como objetos de amor**. Editora da Universidade Duke, 1996.
- FISHER, M. **Realismo capitalista: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo?** Autonomia Literária, 2020.
- FINK, B. **O sujeito lacaniano**. São Paulo: Zahar, 1998.
- GIROUX, Henry. **Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling: A critical reader**. Routledge, 1997.
- LACLAU, E; MOUFFE, C. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios, p. 237, 2015.

LAZZARATO. **O que a guerra na Ucrânia tem a nos ensinar**. N-1 Edições, São Paulo, 2023.

RAGLAND, E. A relação entre a voz e o olhar. In: FELDSTEIN, RICHARD *et al.* **Para ler o seminário 11 de Lacan**. Zahar, 1997.

SOUSA, A. O. B. **Cartografia de letramentos de insurgência dos movimentos sociais da periferia**: “atravessando a rua” com o Programa de Extensão Viva a Palavra. Tese (Doutorado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada-, Fortaleza, 2021.

ŽIŽEK, S. **Alguém disse totalitarismo?**: cinco intervenções no (mau) uso de uma noção. Boitempo Editorial, 2015.

ŽIŽEK, S. From Democracy to Divine Violence. In: AGAMBEN, Giorgio *et al.* **Democracy in what state?**. Columbia University Press, 2012.

ŽIŽEK, Slavoj. **Christian Atheism**: How to Be a Real Materialist. Um apelo de esquerda por lei e ordem. Bloomsbury Academic, 2024.

ZUPANČIČ, Alenka. **O que é sexo?**. Autêntica Editora, 2023

CAPÍTULO V

EXPLORANDO O USO DA CHARGE COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO OMNILATERAL

EXPLORING THE USE OF CARTOONS AS A PEDAGOGICAL RESOURCE IN OMNILATERAL EDUCATION

DOI: 10.51859/ampla.ecv4376-5

Wilmara Ap. Rios ¹

Dante Alighieri Alves de Mello ²

¹ Acadêmica do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS)

² Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul – IFMS

RESUMO

O problema central tratado neste artigo é a abordagem tradicional do ensino de leitura, que muitas vezes não engaja os estudantes nem reflete as suas experiências. Assim, acreditamos que são necessárias estratégias educativas mais eficazes, em especial considerando a importância da interação social para o desenvolvimento cognitivo, conforme preconiza a teoria de Vygotski. A proposta de utilizar charges visa melhorar a leitura e a compreensão textual, promovendo uma visão crítica dos temas. Portanto, o objetivo geral deste trabalho foi analisar o potencial das charges na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) por meio de uma Sequência Didática. Os objetivos específicos foram identificar os conceitos prévios dos estudantes sobre linguagens, desenvolver e aplicar a Sequência Didática, usar os princípios da Semiótica de Peirce e analisar a evolução conceitual dos estudantes com base na Teoria Histórico-Cultural e na Análise Microgenética. O artigo propõe uma abordagem inovadora de ensino, integrando teorias educacionais alinhadas com as necessidades dos estudantes na EPT. Os principais resultados incluíram, neste artigo, contribuições para o uso efetivo da charge no ensino/aprendizagem estimulando o desenvolvimento das habilidades argumentativas e promovendo uma formação omnilateral dos estudantes.

Palavras-chave: Charge. Linguagens. Educação Profissional e Tecnológica. Vygotski. Semiótica.

ABSTRACT

This article examines the curricular organization of the Federal Institute of Education, Science, and Technology of Mato Grosso do Sul (IFMS) highlighting the institutional commitment to the omnilateral education of students, including the technical and multidisciplinary training for socio-economic development in harmony with regional particularities. The central issue addressed is the limitations of traditional reading instruction methods, which fail to engage students or reflect their experiences, as noted by Sousa (2002). The justification for exploring alternative methods is grounded in the need for more effective educational strategies, acknowledging the crucial role of social interaction in cognitive development, as advocated by Vygotski. The proposal to utilize cartoons aims to enhance reading comprehension and promote a critical understanding of various topics. The overarching objective is to analyze the potential of cartoons in Professional and Technological Education (PTE) through a Didactic Sequence. Specific objectives include identifying prior concepts related to languages, developing and implementing the Didactic Sequence, employing Peirce's Semiotics principles, and analyzing students' conceptual development based on Historical-Cultural Theory and Microgenetic Analysis. The article advocates for an innovative teaching approach, integrating educational theories aligned with the needs of students in PTE.

Keywords: Cartoon, Languages, Professional and Technological Education, Vygotsky, Semiotic.

1. INTRODUÇÃO

A organização curricular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS), em conformidade com a legislação nacional, como expresso nas Resoluções nº 03/2018 e 06/2012 (BRASIL, 2018; BRASIL, 2012), além do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2024 (IFMS, 2018), demonstra um compromisso institucional com a formação integral dos estudantes. Essa abordagem inovadora integra formação técnica e multidisciplinar, estimulando o desenvolvimento científico, tecnológico e socioeconômico em harmonia com as particularidades regionais do IFMS, conforme delineado no PDI.

Este princípio se reflete de forma tangível nas ementas dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) do IFMS nas disciplinas de Português do quinto semestre nos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Administração (IFMS, 2022a, p. 58), Eletrotécnica (IFMS, 2019, p. 63), Informática (IFMS, 2022b, p. 61) e Mecânica (IFMS, 2022c, p. 57), com ênfase na esfera jornalística. Nestes planos estão incorporados os "[...] gêneros textuais argumentativos da esfera jornalística". Isso evidencia o compromisso do IFMS em fornecer uma educação multidisciplinar que abrange não apenas as habilidades técnicas, mas também as competências linguísticas e argumentativas dos estudantes.

No ensino de leitura é comum os estudantes se depararem com textos que não despertam interesse, especialmente em livros didáticos com textos fragmentados, tornando a leitura mecânica. Conforme Silva (2022), as charges são importantes para desenvolver a capacidade de leitura, interpretação e senso crítico dos estudantes ao abordarem temas atuais e permitirem a exploração concreta das características da linguagem. Isto contribui para uma aprendizagem contextualizada e estimula o pensamento crítico.

A charge, por sua natureza semiótica, multimodal e efêmera, ao abordar temas contemporâneos se destaca como uma alternativa dinâmica para envolver os estudantes na leitura. A inserção da charge como ferramenta pedagógica no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) apresenta desafios e oportunidades. Embora a charge seja reconhecida como uma forma eficaz de estimular a leitura crítica e a interpretação de textos multimodais, sua aplicação específica e efetiva como recurso didático ainda carece de investigação mais aprofundada. Portanto, o objetivo deste artigo foi explicitar de que forma a

charge pode ser integrada à prática educativa na EPT, considerando suas potencialidades e limitações, e como isto pode colaborar para a aprendizagem dos estudantes.

Para tanto buscamos identificar os conhecimentos prévios dos estudantes e professores sobre linguagens por meio de questionários e do desenvolvimento e aplicação de uma Sequência Didática baseada em Zaballa (1998), na Semiótica de Charles Sanders Peirce (1972) e na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (1991, 2002) para promover uma aprendizagem onmilateral dos estudantes no processo de ensino/aprendizagem.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A integração do Ensino Médio à Educação Profissional, conforme proposto por Ramos, Frigotto e Ciavatta (2012), está fundamentada no princípio essencial do acesso ao conhecimento como um direito universal. Esses autores destacam que todo ser humano constrói sua compreensão da realidade por meio da interação entre trabalho e conhecimento, refletindo a importância de garantir o acesso de todos ao conhecimento acumulado pela humanidade ao longo da história para promover transformações coletivas alinhadas a um novo paradigma social.

Essa abordagem também dialoga com os fundamentos do materialismo histórico de Marx e Engels, em consonância com a teoria de Vygotsky (1991) sobre o desenvolvimento humano. Segundo Vygotski, o indivíduo não nasce com um mundo psicológico pré-determinado, mas o constrói por meio de suas interações sociais e sua relação com o meio. A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conceito definido por Vygotski, enfatiza a importância do ambiente social na aprendizagem, ressaltando que a aprendizagem é potencializada em colaboração com sujeitos mais experientes, ampliando as possibilidades de desenvolvimento cognitivo e social dos indivíduos.

O conceito de ZDP foi elaborado por Vygotsky (1991) para descrever as dimensões do aprendizado escolar, ou seja, a distância entre o Nível do Desenvolvimento Real (NDR), que é aquilo que o sujeito já sabe fazer sozinho de maneira independente (sem auxílio), e o Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP), que corresponde ao que ele pode aprender por meio de uma ajuda especializada ou em colaboração com outros sujeitos mais experientes. O entendimento da Zona de Desenvolvimento Proximal destaca a importância do papel dos educadores como intervenientes fundamentais. Eles podem considerar os conhecimentos

atualizados, histórias pessoais e conceitos naturais que os estudantes trazem consigo. A partir disso, é essencial que a inteligência, o desenvolvimento, a linguagem e a ação evoluam.

Essa interconexão entre as teorias de Ramos, Frigotto e Ciavatta (2012) e Vygotsky (1991) oferece um arcabouço teórico consistente para compreender o papel da educação na formação integral dos indivíduos, destacando a importância do acesso ao conhecimento, da interação social e do ambiente educacional na promoção de uma aprendizagem efetiva e transformadora. Na perspectiva apresentada por Ramos, Frigotto e Ciavatta (2012), a prática do Ensino Médio Integrado (EMI) à educação profissional está fundamentada no princípio essencial do acesso ao conhecimento como um direito fundamental. Considerando que todo novo conhecimento se origina de um conhecimento prévio, é imperativo garantir o acesso de todos ao conhecimento acumulado pela humanidade ao longo da história. Dessa forma, a formação deve assegurar a apropriação desses saberes, possibilitando a assimilação e interação com a realidade para promover transformações coletivas embasadas em um novo modelo de sociedade. Esse processo implica não apenas transformações externas, mas também internas, na medida em que o indivíduo interage com a natureza e com outros seres humanos, criando novas condições de existência tanto para si mesmo quanto para a coletividade.

Diante da complexidade das interações sociais no processo de aprendizagem e da influência dos contextos históricos e sociais na produção de gêneros discursivos, torna-se evidente a relevância das teorias de Vygotsky (1991; 2002) e Bakhtin (2011) para a educação contemporânea. Ao considerar a aprendizagem em colaboração com os outros e a interpretação crítica das formas de comunicação torna-se possível ampliar as estratégias pedagógicas e promover um ambiente educacional mais inclusivo e reflexivo.

A concepção de Bakhtin (2011) dos gêneros discursivos como formas de atividades humanas reflete a diversidade e a mutabilidade das práticas comunicativas. Os enunciados que compõem os gêneros, como a charge, são influenciados por contextos históricos e sociais, permitindo uma análise crítica e reflexiva por parte dos leitores. A intertextualidade e a relação entre linguagens verbais e não verbais são elementos essenciais na interpretação dos gêneros discursivos, incluindo a charge.

2.1. O GÊNERO CHARGE NO ENSINO APRENDIZAGEM DA EPT

Na prática de ensino de leitura nas escolas podem surgir desafios, apesar das diversas teorias e pesquisas disponíveis sobre o assunto. Com frequência, os estudantes são expostos a textos que não despertam o seu interesse ou que não estão relacionados às suas experiências pessoais. Isso acontece principalmente quando se utilizam livros didáticos que, embora muitos sejam de alta qualidade, às vezes incluem textos fragmentados, trechos irrelevantes de poemas e outros elementos que dificultam uma abordagem eficaz. Sousa (2002, p. 127), ao analisar manuais didáticos de língua portuguesa, constatou que o ensino de leitura muitas vezes "[...] acaba sendo uma obrigação", observando que essa atividade frequentemente se torna mecânica e centrada no texto, sendo usada apenas como um pretexto para o ensino de gramática.

Em relação à charge, é viável assinalar, conforme Silva (2022, p. 228), que:

[...] levando em consideração a necessidade de trabalhar com textos relevantes que trazem temas temporais com o propósito de perceber o conhecimento dos alunos sobre os acontecimentos no âmbito político, econômico e social e desenvolver a sua capacidade de leitura e interpretação, de senso crítico, o trabalho com a charge torna-se significativo. Podendo o professor trabalhar com várias características da linguagem e, de algum modo, desenvolver um estudo da língua de maneira menos abstrata, tornando perceptível aos alunos as diferentes formas de texto que existem, bem como os seus significados.

Isso contribui para uma aprendizagem contextualizada e estimula o pensamento crítico. No contexto do ensino e aprendizagem da EPT, é crucial considerar a compreensão do sentido da charge, como apontado por Silva (2011, p. 790), que afirma que "o sentido do texto, no caso da charge, sofre alteração tendo em vista o contexto não só da produção como também da recepção dele". Esse entendimento é essencial para promover uma leitura crítica e ativa por parte dos estudantes, tornando-os sujeitos ativos na construção de suas interpretações, o que é fundamental no processo educacional.

Segundo Fonseca (1999, p.26), a principal característica do gênero charge é "satirizar um fato específico, tal como uma ideia, um acontecimento, uma situação ou pessoa, em geral de caráter político, que seja de conhecimento público". Dessa forma, a charge tem desempenhado um papel significativo na comunicação visual. Ao longo dos anos, a charge tem sido um veículo para registrar, de forma humorística e criativa, a visão crítica dos chargistas, o que nos leva a uma reflexão profunda sobre a dinâmica social e cultural em que estamos

inseridos. Nesse contexto, segundo Lima (2019), a charge, como gênero, faz críticas de interesse público com algumas características específicas:

1. Representa a atualidade: a compreensão da piada depende do contexto histórico, sendo necessário entender o cenário em que a história é contada;
2. Linguagem verbal e não verbal: pode conter elementos verbais, como legendas ou balões de texto, mas também usa uma linguagem visual como forma de comunicação;
3. Fator social e político: aborda frequentemente questões políticas e sociais, tanto em âmbito nacional quanto internacional, satirizando eventos relevantes;
4. Posicionamento editorial: reflete muitas vezes o ponto de vista do veículo de comunicação no qual é publicado;
5. Circulação jornalística: é amplamente utilizado em jornais e revistas, sendo considerado um gênero jornalístico;
6. Efemeridade e atualização constante: aborda eventos contemporâneos, sempre se atualizando para permanecer relevante;
7. Uso do exagero: utiliza o exagero como recurso para provocar humor, enfatizando pontos considerados cruciais, mas mantendo a veracidade;
8. Caráter humorístico, cômico, irônico e satírico: é caracterizado por essas qualidades, sendo uma forma de expressão que busca entreter e provocar reflexão;
9. Ruptura discursiva: muitas vezes apresenta um final inesperado, que quebra o discurso construído na charge, surpreendendo o leitor;
10. Intertemporalidade e não explicação da piada: A charge não explica sua própria piada, tornando-a sujeita à interpretação, e sua mensagem pode ressoar em diferentes momentos ao longo do tempo." (LIMA, 2019).

2.2. ABORDAGEM DIALÓGICA E INTERTEXTUAL NA ANÁLISE CRÍTICA DA CHARGE

A perspectiva dialógica de Bakhtin (2011) oferece um arcabouço teórico relevante para a análise da charge como um espaço de diálogo e confronto de vozes. Os elementos verbais e não verbais presentes na charge criam um ambiente de interação entre diferentes discursos, permitindo aos estudantes explorar e questionar as múltiplas perspectivas e posicionamentos representados. Essa abordagem dialógica estimula o desenvolvimento da capacidade argumentativa e da reflexão crítica à medida que os estudantes são incentivados a considerar diferentes pontos de vista e a construir suas próprias interpretações a partir do diálogo com a charge e com seus colegas.

Além disso, a concepção de Bakhtin (2011) dos gêneros discursivos enfatiza a intertextualidade como um aspecto fundamental na análise da charge. A capacidade de identificar referências culturais, históricas e sociais presentes na charge permite aos estudantes contextualizar e interpretar criticamente as mensagens veiculadas. A intertextualidade também abre espaço para discussões sobre a polifonia discursiva, ou seja, as diferentes vozes e perspectivas que coexistem na charge e que podem ser exploradas pelos estudantes para ampliar sua visão de mundo e sua capacidade crítica.

No contexto da educação, essa abordagem contribui significativamente para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual dos estudantes. Ao analisarem charges sob uma perspectiva dialógica e intertextual, os estudantes são incentivados a irem além da simples interpretação literal, explorando as camadas de significado, as relações simbólicas e as implicações sociais e culturais presentes nesse gênero comunicativo. Isso não apenas amplia o repertório de conhecimento dos estudantes, mas também os capacita a participar de debates e discussões de forma mais informada e crítica, contribuindo assim para uma formação omnilateral.

2.3. CONTRIBUIÇÃO DA SEMIÓTICA DE PEIRCE NA ANÁLISE DA CHARGE

A abordagem semiótica de Peirce destaca a relação entre signos, objetos e interpretantes na construção de significados. Essa perspectiva triádica ressalta a complexidade das linguagens verbais e não verbais, como na análise de charges, exigindo do leitor a habilidade de relacionar diferentes elementos para compreender a mensagem (Peirce, 1972; Romanini, 2005).

Os conceitos de ícone, índice e símbolo são fundamentais na teoria dos signos de Peirce. Ícones se referem ao objeto por semelhança, índices têm conexão real ou causal com o objeto, e símbolos têm relação convencional. Essas ideias enriquecem a análise crítica de diferentes formas de comunicação, como as charges, aprofundando nossa compreensão dos processos comunicativos e interpretativos (Peirce, 1972; Romanini, 2005).

Na análise de charges, a aplicação dos conceitos de ícone, índice e símbolo se mostra especialmente relevante. Considere uma charge política em que um político é representado de forma exagerada, com traços caricatos e expressões faciais amplificadas. Nesse contexto:

Ícone: O político caricaturado na charge pode ser considerado um ícone, pois sua representação visual se assemelha de forma direta e perceptível à figura real do político. A caricatura utiliza características físicas reconhecíveis para criar uma imagem que remete imediatamente ao político em questão, através de traços como cabelos distintivos, expressões faciais marcantes e roupas típicas do seu estilo.

Índice: Além da representação visual, elementos adicionais na charge podem funcionar como índices. Por exemplo, a presença de símbolos políticos como a bandeira do país, um microfone de imprensa ou um maço de dinheiro em mãos podem ser considerados índices. Esses elementos possuem uma conexão real ou causal com o político representado

na charge, indicando características específicas de sua atuação política, como sua nacionalidade, relação com a mídia ou envolvimento em casos de corrupção.

Símbolo: Por fim, elementos simbólicos podem ser encontrados na charge, representando conceitos abstratos ou ideias. Por exemplo, uma balança desequilibrada pode simbolizar a falta de equidade em suas políticas, enquanto um relógio marcando horas tardias pode representar atrasos em promessas políticas. Esses símbolos requerem um entendimento convencional por parte do espectador para serem interpretados corretamente, uma vez que sua relação com o político não é direta ou imediatamente perceptível.

Esses exemplos ilustram como a análise semiótica de Peirce pode enriquecer a compreensão das charges, permitindo uma interpretação mais profunda dos significados subjacentes aos elementos visuais e simbólicos presentes nesse gênero comunicativo.

2.4. EXPLORANDO A RELAÇÃO ENTRE IMAGEM E TEXTO VERBAL NA CHARGE: UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

Ao examinar a relação intrínseca entre a imagem e o texto verbal na charge torna-se evidente que a linguagem visual muitas vezes demanda a presença da linguagem verbal para ser totalmente compreendida. Como ressaltado por Joly (2005, p. 30), “[...] a ausência de legendas ou palavras em uma charge, apesar de paradoxal, pode gerar a necessidade de explicitação para transmitir sua mensagem de forma clara”.

A visão combinada das teorias de Bakhtin (2011) e Peirce (1972) sobre a interconexão dos signos e da linguagem na construção de significados oferece uma abordagem instigante para entender essa interação entre a linguagem verbal e não verbal. Autores como Santaella (1983), Ferrara (1997) e Joly (2005) também contribuem para essa discussão ao destacarem a colaboração entre diferentes modos de expressão, enriquecendo nossa compreensão da comunicação complexa presente na charge.

Essa perspectiva interdisciplinar, baseada nas abordagens de Bakhtin (2011) e Peirce (1972), amplia o espectro de análise da charge, permitindo uma investigação mais profunda dos mecanismos de significação presentes nesse gênero comunicativo. Ao considerar a interação entre imagem e texto verbal sob essa luz teórica somos capazes de desvendar camadas de significado e nuances que enriquecem a experiência interpretativa da charge.

2.5. DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA MULTIMODAL NA LEITURA DA CHARGE

A abordagem que combina elementos verbais e não verbais na charge desafia os estudantes a desenvolverem uma competência multimodal na leitura e interpretação de textos. Essa competência envolve não apenas a decodificação dos elementos visuais e textuais, mas também a capacidade de integrar esses diferentes modos de linguagem para construir significados mais complexos e contextualizados. Ao explorar a linguagem multimodal da charge os estudantes expandem suas habilidades de análise crítica, sintetizando informações de diferentes fontes e construindo argumentações fundamentadas e conclusivas.

3. METODOLOGIA

Segundo Marconi e Lakatos (2018) o estudo qualitativo visa compreender fenômenos por meio de suas explicações e motivações, valorizando subjetividades e nuances não quantificáveis.

Minayo (2002) ressalta que a pesquisa qualitativa trabalha com significados, crenças e valores, indo além da operacionalização de variáveis. Gil (2022) define pesquisas exploratórias como aquelas que clarificam problemas ou geram hipóteses, enquanto pesquisas descritivas visam detalhar características de uma população ou fenômeno.

A análise dos dados desta pesquisa foi fundamentada na teoria histórico-cultural, com base em Vygotsky (1991;2002), Wertsch (1985) e Góes (2000). A análise microgenética, conforme Góes (2000, p. 9),

[...] requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos. (Góes, 2000, p. 9).

Os trechos que sugerem a internalização de conceitos foram transcritos e analisados conforme a metodologia da análise microgenética (Góes, 2000), que descreve:

[...] 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).

Os aspectos metodológicos foram norteadores para a coleta de dados e a aplicação do produto educacional, que é experimental e exploratório, visando o gênero charge como possibilidade de potencializar o ensino e a aprendizagem no Ensino Técnico Integrado. A coleta de dados foi previamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), conforme o parecer do Comitê de Ética (CEP) mediante o CAAE 74814423.6.0000.0021. Foram aplicados os Termos de Consentimento e Assentimento e questionários para docentes que ministram aulas nas disciplinas de Português, Geografia e História e para estudantes que cursam a disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira do Ensino Médio Integrado do quinto período em Informática. A pesquisa foi conduzida de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo CEP, garantindo sua legalidade e ética.

Conforme Silva e Menezes (2005), a pesquisa buscou gerar conhecimentos para resolver problemas práticos e específicos. Sendo assim, se concentrou menos no desenvolvimento de teorias universais e mais na sua aplicação imediata a uma realidade particular (Gil, 2022).

Participaram desta pesquisa seis docentes (um de Geografia, três de História e dois de Português) e 34 estudantes do quinto semestre do curso Técnico Integrado em Informática, turno vespertino, no IFMS *Campus* Campo Grande. A proposta de inserir o tema do gênero charge para estudantes e professores do EMI do quinto período dos cursos Técnicos Integrados tem como base a ementa da Unidade Curricular da disciplina da Língua Portuguesa e Literatura Brasileira 5, do curso Técnico em Informática:

Ementa: Leitura e produção de textos: leitura e escrita; **gêneros textuais argumentativos da esfera jornalística**. Reflexão linguística: produção textual e argumentação; competência leitora e habilidades de leitura; orações complexas e grupos oracionais; fatores/critérios de textualidade. Literatura de Língua Portuguesa: Modernismo; Literaturas africanas de língua portuguesa. (IFMS, PPC, 2022b, p.61, grifo nosso).

Os docentes das disciplinas de Geografia, História e Português foram selecionados por representarem diferentes áreas do conhecimento que dialogam diretamente com o tema abordado no estudo, o que pode gerar uma visão multidisciplinar para as análises e discussões realizadas.

A inclusão do gênero charge nesse contexto visa enriquecer a prática educativa e promover uma compreensão mais ampla e crítica dos conteúdos abordados. Essa base curricular estabelecida pelo IFMS fundamenta a escolha da abordagem pedagógica,

alinhando-se com as competências e habilidades propostas para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, conforme descrito na ementa da disciplina.

3.1. SEQUÊNCIA DIDÁTICA - ABORDAGENS DE VYGOTSKI E ZABALA

O produto educacional, uma sequência didática a respeito do gênero charge, baseou-se na abordagem histórico-cultural de Vygotsky (1991), reconhecida por sua relevância no campo educacional. Essa perspectiva ressalta a importância da aprendizagem guiada pelo professor, que deve considerar o Nível de Desenvolvimento Real (NDR) e o Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP) do estudante, de modo que possa atuar em sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A ZDP é a distância entre dois níveis de desenvolvimento: o NDR, que corresponde ao que o estudante pode fazer sozinho e o NDP, que corresponde ao que pode realizar com apoio, como professores, colegas ou outros indivíduos mais experientes.

De acordo com a teoria de Vygotsky (1991) a aprendizagem acontece por meio da internalização, um processo que depende da interação social e da orientação. Na internalização os indivíduos não apenas absorvem informações, mas também as transformam em conhecimento pessoal e aplicável de forma independente.

Vygotski (1991) descreve a internalização em duas etapas. Primeiro, há a internalização interpessoal, um processo que ocorre entre pessoas, ou seja, na interação social, que envolve a aquisição inicial de conhecimento por meio da interação com outros. Aqui, os estudantes recebem orientação ou ajuda de pessoas mais experientes, permitindo a incorporação de novas habilidades e estratégias. Em seguida, ocorre a internalização intrapessoal, na qual o conhecimento adquirido externamente é assimilado e aplicado autonomamente. Essa fase transforma a aprendizagem em algo pessoal e internalizado.

Nesse contexto, o processo de desenvolvimento esperado pelos estudantes por meio de nosso produto educacional é o desenvolvimento conceitual do gênero charge. Isso implica considerar o NDP, que representa os conhecimentos que o estudante pode adquirir por meio da interação com os outros envolvendo diálogo, colaboração e imitação. Por outro lado, o NDR apresenta as capacidades e conceitos que o estudante já internalizou previamente, incluindo os problemas que ele é capaz de resolver sozinho. Esses conceitos são fundamentais para o planejamento de práticas pedagógicas que atendam às necessidades de aprendizagem

dos estudantes. Logo, o professor deve constantemente identificar o NDR do estudante em busca de atuar na ZDP do aprendiz.

Ao adotarmos essa abordagem ampliamos nossa compreensão educacional e estabelecemos bases sólidas para práticas pedagógicas eficazes e contextualizadas. Os planos de aula foram desenvolvidos com base nos princípios de Zabala (1998), autor da obra "A Prática como Ensinar", que enfatiza a importância da análise dos conhecimentos prévios dos estudantes para uma Sequência Didática coesa e eficiente. Essa abordagem valoriza a aprendizagem dos estudantes por meio de experiências sociointeracionistas e desafios cognitivos.

Na elaboração dos planos foram considerados elementos como os conhecimentos prévios dos estudantes, a significância dos novos conteúdos, o nível de desenvolvimento e a ZDP, o conflito cognitivo, a atitude favorável e a autoestima, bem como a habilidade de aprender a aprender. Esses elementos fundamentais guiaram a estruturação da Sequência Didática, integrando as teorias de Vygotsky (1991; 2002) e Zabala (1998) para promover uma aprendizagem mais efetiva entre os estudantes.

3.2. LOCAL E CRONOGRAMA DE REALIZAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A aplicação da sequência didática ocorreu em dois encontros presenciais consecutivos nos dias 07 e 14 de março de 2024, cada um com duração de 90 minutos, totalizando 180 minutos de atividades. Esta divisão de tempo foi planejada para aproveitar de modo eficiente o período disponível e garantir a eficácia das atividades em sala de aula. Os encontros foram realizados no *Campus* Campo Grande do IFMS, selecionado devido à proximidade da pesquisadora com o *campus* e por ser a lotação do professor orientador.

Neste estudo foram empregadas diversas estratégias para capturar uma visão abrangente das percepções e experiências dos estudantes do Ensino Médio Integrado do *Campus* Campo Grande do IFMS. Uma das principais estratégias foi a elaboração de charges pelos próprios estudantes durante atividades em sala de aula, servindo como forma criativa de representar suas visões sobre os temas abordados. Além disso, incentivamos a interação dos estudantes por meio de grupos para uma maior aprendizagem colaborativa.

Atividades individuais e em grupo foram essenciais na coleta de dados e análise das percepções dos estudantes. Os estudantes não apenas realizaram as atividades propostas, mas também as apresentaram individualmente e em grupo, incluindo tarefa específica no

ambiente virtual de aprendizagem Ava/Moodle para permitir uma avaliação mais precisa das percepções de cada estudante. Realizamos um acompanhamento próximo das atividades dos estudantes, registros detalhados em diário de bordo e videograções para realizar a análise microgenética das interações e comportamentos observados.

Conforme Góes (2000), a análise microgenética enfatiza a atenção aos detalhes, o recorte de episódios interativos e o foco no funcionamento dos sujeitos, nas relações intersubjetivas e nas condições sociais da situação estudada. Este método resultou em um relato minucioso e detalhado dos acontecimentos observados.

Apresentamos, a seguir, os resultados obtidos desde a pré-elaboração do produto educacional até a sua aplicação.

4. RESULTADOS E ANÁLISES

4.1. ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS DOCENTES

Entre os dias 5 e 9 de março de 2024 seis docentes das disciplinas de Geografia, História e Português responderam ao questionário prévio de nossa pesquisa. Essas respostas foram fundamentais para nos orientar nas abordagens pedagógicas e estratégias de ensino/aprendizagem para elaboração da sequência didática (produto educacional).

Os docentes participantes estavam na faixa etária de 39 a 59 anos e possuíam mais de 15 anos de experiência profissional à época do preenchimento do questionário.

Na questão 10 perguntamos: “Você tem interesse em produzir charges para utilizá-las como recurso de ensino em suas aulas?”. As respostas obtidas são apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1: Respostas à questão 10.

<i>P1, que respondeu “não”, explicou: “Não penso na produção da charge, mas realizo pesquisa e seleciono diversas para aulas específicas.”</i>
<i>P2, que também escolheu a opção “não”, afirmou: “Produzir não, mas utilizá-las sim. Não me sinto suficientemente criativo.”</i>
<i>P3, que respondeu “sim”, justificou: “Torna a aula mais dinâmica, divertida e alegre.”</i>
<i>P4, que escolheu a opção “sim”, comentou: “Com ferramentas como o Canva, acredito que não seria difícil, junto com os estudantes, produzir as charges, e com certeza seria um ótimo material didático para a sala de aula.”</i>
<i>P5, que respondeu “sim”, afirmou: “É um excelente recurso para desenvolver as habilidades interpretativas.”</i>
<i>P6, que escolheu a opção “sim”, destacou: “Acredito que as charges chamam atenção e despertam o interesse do estudante. Defendo como recurso válido no processo de ensino/aprendizagem.”</i>

Fonte: Os autores.

Os docentes demonstraram pelas respostas apresentadas no Quadro 1 um interesse variado em relação à utilização e produção de charges. P2 expressou claramente que, embora veja valor nas charges, não se sente criativo o suficiente para produzi-las. Essa barreira perceptiva pode ser comum entre outros docentes, mesmo que não explicitamente mencionado.

Os Professores P3, P4, P5 e P6 que responderam "sim" à questão 10 enfatizaram os benefícios das charges como recurso didático. P3 mencionou que elas tornam as aulas mais dinâmicas e divertidas, P5 destacou seu valor no desenvolvimento de habilidades interpretativas e P6 apontou para o interesse e atenção que as charges despertam nos estudantes. No entanto, nenhum desses professores abordou diretamente o aspecto da produção, o que pode indicar uma preferência pela utilização de materiais já existentes.

As respostas indicam que, embora haja um reconhecimento geral do valor das charges como recurso didático, a produção de charges pelos próprios professores pode enfrentar resistências, principalmente ligadas à percepção de falta de criatividade ou habilidade técnica. A resposta de P2 é particularmente indicadora, destacando uma insegurança que pode ser comum entre outros docentes.

Incluir atividades que fomentem a criatividade poderá ajudar a superar a possível barreira identificada por P2, que mencionou falta de criatividade como um impedimento para a produção de charges. Por outro lado, professores que vierem a utilizar o produto educacional desenvolvido terão acesso a referências bibliográficas para embasar essas atividades, destacando teorias e práticas que incentivam a expressão criativa no ambiente educacional.

Promover exercícios que valorizem o ato de desenhar, mesmo para aqueles que não se consideram talentosos, pode ajudar a reduzir a possível ansiedade em relação à produção de charges.

Essas adaptações visam não apenas a utilização das charges como recurso didático, mas também a capacitação dos professores para se sentirem confiantes na produção desses materiais, alinhando-se com os objetivos da pesquisa do PE no contexto da EPT. Além disso, a integração de ferramentas tecnológicas ressalta que a criatividade continua sendo fundamental para o desenvolvimento da charge, um gênero que se destaca por sua natureza crítica e humorística.

Na questão 11 perguntamos: “Você tem interesse em solicitar aos seus estudantes a produção de charges como atividade avaliativa?”. As respostas obtidas são apresentadas no Quadro 2:

Quadro 2: Respostas à questão 11.

<i>P1, que respondeu “sim”, explicou: “Nunca solicitei a produção, mas penso que seria uma proposta interessante para estudantes do terceiro e quarto semestre, considerando os conteúdos abordados.”</i>
<i>P2, que também escolheu a opção “sim”, afirmou: “É uma possibilidade, considero que muitos gostam de desenhar”</i>
<i>P3, que respondeu “sim”, justificou: “Potencialmente sim, mas teria que ser trabalhado antes, “o que é”, uma espécie de formação prévia, muitos estudantes (professores/técnicos, também) não desenvolvem isso ao longo da vida”</i>
<i>P4, que escolheu a opção “não”, comentou: “Como avaliação não, mas como processo de aprendizagem em sala de aula”</i>
<i>P5, que respondeu “sim”, afirmou: “Sim, penso em solicitar, acredito que iria aguçar a criatividade e o espírito de perspicácia histórica nos estudantes”</i>
<i>P6, que escolheu a opção “sim”, “É uma estratégia, interessante para trazer a atenção dos estudantes ao tema. Utilizo mapas mentais com o discente e será válido acrescentar charges”</i>

Fonte: Os autores.

Como observado no Quadro 2, os professores P1, P2, P3, P5 e P6 demonstraram interesse em solicitar aos estudantes a produção de charges como atividade avaliativa, destacando a variedade de perspectivas sobre como essa prática pode contribuir para o processo de ensino/aprendizagem. Suas justificativas abrangem desde a integração de conteúdos até o estímulo à criatividade e à análise crítica por parte dos estudantes. Essa diversidade de visões ressalta a versatilidade do gênero charge, que pode colaborar tanto de maneira avaliativa quanto como recurso facilitador do processo de ensino e aprendizagem, dependendo da abordagem pedagógica adotada.

A observação feita por P3 sobre a importância de uma formação prévia para os estudantes antes da produção de charges ressalta a necessidade de preparação e contextualização dos alunos para essa atividade. Isso indica uma abordagem mais estruturada e pedagógica, reconhecendo que a eficácia da atividade está diretamente ligada ao nível de entendimento e habilidades dos estudantes. A resposta de P4 reflete uma distinção entre a utilização das charges como atividade avaliativa e como parte do processo de aprendizagem em sala de aula. Essa diferenciação aponta para uma visão mais ampla sobre o uso desses recursos no contexto educacional, considerando tanto aspectos avaliativos quanto formativos.

Já na questão 12 deixamos um espaço para que o professor pudesse contribuir ainda mais para os levantamentos de requisitos para a elaboração da nossa pesquisa. As respostas dos professores estão descritas no Quadro 3.

Quadro 3: Respostas à questão 12.

<i>P1: “Vejo a charge como um instrumento que chama a atenção dos estudantes para o conteúdo e pode ser aplicado para conceitos centrais. No caso de geografia percebo que alguns conteúdos favorecem o uso, não uso com frequência, mas quando fiz o uso a participação dos estudantes e a interação foi muito expressiva”.</i>
<i>P2: “O tema da pesquisa é relevante para o ensino de línguas. É muito importante desenvolver a consciência dos estudantes sobre a linguagem não-verbal, o que pode auxiliá-los na criatividade e no desenvolvimento do pensamento crítico”.</i>
<i>P3: “Coisas como essa, inovadoras e modernizadas, envolvem o trabalho do professor. A ‘aula’ não começa nela própria. [...]”.</i>
<i>P4: “Acredito que a charge é, além de um ótimo recurso de ensino, é também uma multiplicidade de texto que podemos usar em sala. Por meio dela é possível conhecer a história, a literatura e situações efêmeras que são do nosso cotidiano. Assim além de um gênero somente ela pode ser multidisciplinar em que abre possibilidade para muitas disciplinas”.</i>
<i>P5: “O trabalho com charge é interessante, pois rende a despertar o raciocínio, o poder de interpretação entre os estudantes acerca de um determinado fato histórico”.</i>
<i>P6: “Acredito que o resultado dela colaborará na criação de palestra, oficina e workshop ensinando estratégias para os docentes aplicarem charges e criá-las”.</i>

Fonte: Os autores.

Em suma, como apresentado no Quadro 3, as contribuições dos professores indicam uma visão positiva e reconhecem o potencial das charges como recurso pedagógico para promover a interação dos estudantes, desenvolver habilidades cognitivas e críticas, além de fomentar a criatividade e a inovação no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, é necessário estar atento aos desafios e pontos de melhoria identificados, garantindo uma abordagem eficaz e integral para esse recurso no contexto educacional onmilateral.

4.2. PRIMEIRO ENCONTRO PRESENCIAL - 07 DE MARÇO DE 2024

O primeiro encontro foi realizado em duas aulas de 45 minutos cada e contou com a presença do professor regente da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira 5. Como recursos didáticos foram usados computador, projetor, lousa e canetão. A sala foi organizada com os assentos em formato de roda para promover uma maior integração entre os estudantes e a pesquisadora, que circulou entre eles durante as atividades.

No primeiro tempo de aula incentivamos a interação entre os estudantes e a professora pesquisadora. Foram apresentados o tema da pesquisa e que esta fazia parte do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Destacamos a

relevância da comunicação nas aulas de Português do quinto semestre nos cursos técnicos do IFMS, referenciando as ementas dos cursos técnicos do IFMS que abordam “[...]produção textual e argumentativa importantes para o jornalismo [...]” com ênfase em memes, caricaturas, cartuns e charges.

Em seguida, enfatizamos o papel do IFMS em preparar os estudantes não apenas com conhecimentos técnicos, mas também com habilidades sólidas de comunicação, especialmente na análise e produção de charges para o mundo do trabalho em áreas comunicacionais. Em seguida foi realizada uma breve investigação do conhecimento prévio dos estudantes sobre charges e então apresentamos de forma interativa conceitos de linguagem verbal e não verbal, linguagem jornalística, linguagem midiática e linguagem sonora. Ressaltamos a importância das relações sociais na interpretação de signos, citando Bakhtin (2011), Peirce (1972) e Vygotsky (1991, 2002), destacando o papel mediador dos signos na construção do conhecimento e na expressão da subjetividade, essencial para a negociação de significados em contextos sociais.

Na segunda aula do primeiro encontro foram discutidas as diferenças percebidas entre memes, caricaturas, cartuns e charges. Durante a aula houve uma interação mais expressiva com os participantes se manifestando oralmente entre si e com a professora pesquisadora, o que resultou em risadas e comentários humorísticos. O objetivo de provocar risadas foi alcançado ao apresentarmos o meme, pois ele se destaca por essa característica, diferindo dos outros gêneros. Após a exposição das distinções entre esses gêneros foi realizado um debate em sala de aula sobre a charge intitulada "Dia das Crianças", publicada no Exame de Seleção do IFMS 2023, conforme ilustrado na figura 1 a seguir:

Figura 1: Charge “Dia das Crianças” - Exame de Seleção IFMS 2023.



Fonte: IFMS - Exame de Seleção 2023 - Técnico Integrado. Edital 061/2022.

Esta apresentação teve a intenção de ampliar o conceito da charge e a discussão proposta em sala de aula é apresentada no quadro 4 a seguir:

Quadro 4: Discussão em sala de aula de uma charge do Exame de Seleção IFMS 2023.

Significado varia ao longo das décadas (década de 1970): - Sem Tecnologias da Informação (TIC) a mensagem teria sentido diferente.
Adaptação à atualidade: - Enfoca palavras do segundo quadrinho ligadas às TIC; - Reflete mudanças tecnológicas e sociais.
Sensibilidade à evolução histórica: - Mostra como a charge reflete seu tempo; - Importância da interpretação contextualizada.
Analisa linguagem visual, personagens e referências: - Desvenda significados mais profundos.
Versatilidade da Charge: - Meio crítico e reflexivo; - Se adapta e comenta diferentes contextos.

Fonte: Os autores.

Em seguida projetamos para os estudantes em sala a charge representada na Figura 2, que foi objeto da questão 103 da prova azul do segundo dia do Enem 2012.

Figura 2: “O efeito de sentido da charge é provocado pela combinação de informações e recursos”.



Fonte: DESCOMPLICA. Questão 103 da prova azul do Enem 2012. Disponível em: <https://descomplica.com.br/gabarito-enem/questoes/2012/segundo-dia/o-efeito-de-sentido-da-charge-e-provocado-pela-combinacao-de-informacoes-visuais-e-recursos/?cor=azul&idioma=espanhol>.

Essa charge utiliza uma combinação irônica de elementos visuais e textuais para gerar um efeito de sentido crítico, explorando as diferenças entre a vida real e as representações digitais.

A cena central da charge mostra uma família numerosa, composta por uma mãe e oito filhos, todos com expressões sérias e evidências de pobreza, como a criança com chupeta e outras descalça. A família está amontoada em uma rede visivelmente desgastada e remendada, indicando tanto a precariedade material quanto a falta de espaço adequado. A mãe, com um olhar de surpresa, observa o pai, que está exausto e nervoso, como indicado pelas gotículas de suor que emanam de sua cabeça, uma representação visual clássica de estresse ou desconforto.

O elemento-chave da charge é a justaposição da palavra "rede", que é utilizada de forma polissêmica, ou seja, com dois significados distintos. A "rede" física, onde a família está apertada, contrasta com o quadro na parede que traz a inscrição "Rede Social". O pai, ao afirmar "Aqui em casa a rede é outra coisa", subverte o significado usual de "rede social", que normalmente se refere às plataformas digitais onde as pessoas se conectam virtualmente. Em seu contexto de pobreza, a palavra "rede" assume um significado literal e imediato, simbolizando a precariedade da habitação e as dificuldades enfrentadas no dia a dia.

Essa polissemia da palavra "rede" é crucial para o efeito de sentido da charge, pois realça o contraste entre o mundo virtual e a realidade dura e material da família. Enquanto na internet a "rede" pode ser um espaço de interação e compartilhamento, para essa família, "rede" é sinônimo de luta pela sobrevivência, conforto e dignidade. A ironia está na desconexão entre esses dois mundos: enquanto muitos discutem trivialidades ou compartilham momentos felizes nas redes sociais, essa família está presa em uma "rede" de dificuldades reais e palpáveis.

Além disso, a imagem faz uma crítica implícita à desigualdade social, ao mostrar como o que deveria ser um espaço de descanso (a rede) se transforma em um símbolo de precariedade. O fato de estarem todos apertados em uma rede pequena também pode ser interpretado como uma representação da falta de espaço e recursos, não apenas físicos, mas também sociais e econômicos.

Assim, a charge utiliza recursos como a expressão dos personagens, o cenário e, especialmente, a polissemia da palavra "rede" para destacar a disparidade entre o mundo virtual e as realidades vividas por muitos. A crítica é direcionada à superficialidade das redes sociais em face de problemas profundos como a pobreza e a exclusão social, sublinhando como esses ambientes virtuais podem muitas vezes ignorar ou banalizar as lutas cotidianas de pessoas marginalizadas.

O objetivo desta projeção era analisar a charge junto com os presentes em sala. Incentivamos os participantes a realizarem tanto leituras conceituais quanto pictóricas da charge, explorando a ironia, a crítica e outros elementos que compõem esse gênero. No entanto, quando solicitamos aos estudantes que apresentassem suas leituras conceituais, apenas dois responderam. O Quadro 5 a seguir apresenta as falas desses estudantes, Maurício e Sofia (todos os nomes dos estudantes mencionados neste artigo são fictícios). Escolhemos os estudantes Maurício e Sofia para uma análise mais detalhada neste artigo pois, conforme as análises a seguir, eles apresentaram diferentes percepções sobre o tema sugerido, em ambos os casos, tanto nas falas quanto na atividade final, que foi a produção da charge.

Quadro 5: Leitura conceitual dos estudantes Maurício e Sofia a respeito da charge mostrada na Figura 2.

Maurício: “A rede social fala de aplicativo, de rede social, só que ela é social porque ela cobre toda a família, toda a alimentação”.

Sofia: “Primeiramente, na verdade, eu pensei que as pessoas não podiam ter acesso à internet, mas daí foi falado que era um mundo social, então pode ser isso também”.

Maurício: “Eu vejo que tem essa relação das coisas, né, a rede. Eles veem que a rede social não se baseia só no que a gente sabe do celular, mas no mundo geral, uma rede literalmente, as pessoas se socializam, os filhos, então eu vejo isso, essa relação com essas duas coisas”.

Fonte: Os autores.

Como pode ser visto na primeira interação de Maurício no Quadro 5 este participante nos deu indícios que interpretou a “rede social” na charge como uma representação literal que oferece suporte físico e emocional à família. Nos deu indícios que fez uma conexão entre a noção de “rede social” como um aplicativo digital e a função da rede na charge como uma metáfora para suporte e cuidado integral.

A menção de “*toda a alimentação*” sugeriu que Maurício via a rede como um símbolo de suporte abrangente, possivelmente englobando tanto o material quanto o social.

Já o discurso de Sofia sugere que ela iniciou sua interpretação com uma visão mais literal, considerando a possibilidade de a charge se referir à falta de acesso à internet. Sua compreensão inicial parecia estar limitada ao contexto digital.

No entanto, após pronunciar “*daí foi falado*”, a estudante sinaliza de que ampliou sua interpretação para incluir a ideia de “*mundo social*,” sugerindo que a rede na charge poderia representar um conceito mais amplo de suporte social.

Na segunda interação de Maurício apresentada no Quadro 5 o participante indica que refinou sua interpretação ao reconhecer que a “rede” na charge poderia representar tanto a conectividade digital quanto a socialização e suporte no contexto físico. Acreditamos que ele fez uma conexão entre a rede na charge e a noção mais ampla de “rede social”.

Essa abordagem nos dá indícios que ele refletiu em uma tentativa de compreender a dualidade do termo “rede” e sua aplicação em diferentes contextos, indicando uma análise mais aprofundada.

As interações entre os estudantes mostraram como o diálogo e o ambiente sociocultural podem expandir a compreensão e a análise crítica da charge. As respostas dos estudantes indicaram que o conhecimento e a compreensão foram elaborados por meio da reflexão e da consideração de múltiplos significados, estimulados pelo ambiente de discussão.

Desta forma, o ambiente de análise e a troca de ideias permitiram uma abordagem mais rica da charge, destacando a importância de um contexto social que promove a consideração de múltiplos sentidos e camadas de significado. As falas de Maurício e Sofia evidenciam diferentes estágios de interpretação da charge, influenciados pela interação social em sala de aula. Para analisar uma charge de maneira completa e aprofundada é necessário adotar uma abordagem crítica e analítica. O diálogo e a reflexão em grupo também possibilitam uma compreensão mais complexa e detalhada dos textos visuais.

Após as falas passamos para a leitura do enunciado e orientamos que os estudantes analisassem e respondessem à alternativa correta, de um total de cinco. Todos indicaram ser correta a letra “A” antes da professora orientadora terminar de pronunciar a última alternativa. Como todos acertaram a resposta correta a reação dos participantes foi de aplausos.

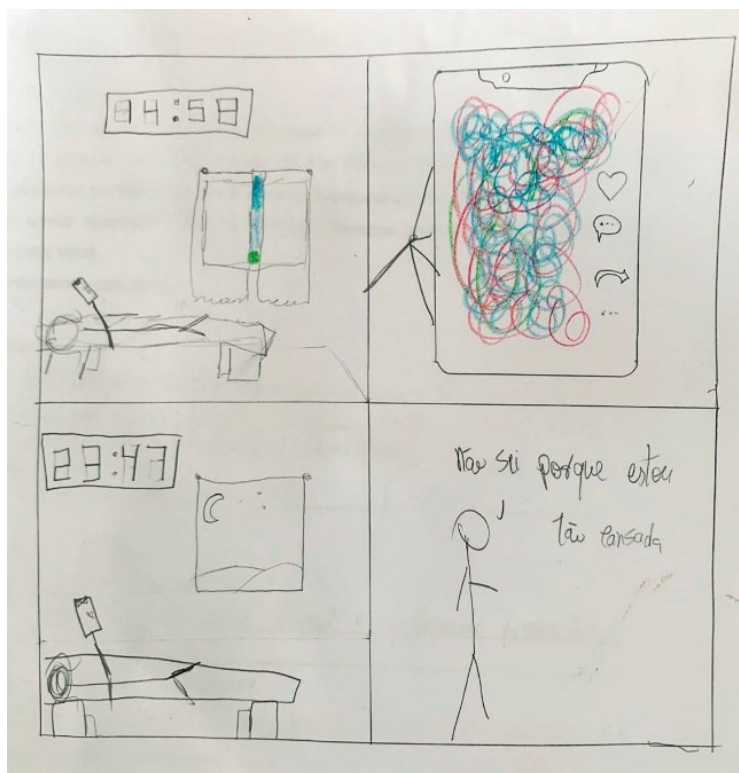
Ao analisar as gravações desta atividade verificamos que vários estudantes apontaram seus celulares para a imagem enquanto ela estava sendo projetada nos slides. Há a hipótese que eles buscaram a imagem na internet, pois o crédito ao lado da imagem indicava o site de origem. Se isto de fato ocorreu naturalmente pode ter facilitado a obtenção da alternativa correta antes mesmo da leitura e do desenvolvimento completo da atividade em sala.

Assim, há a hipótese de que a análise da charge possa ter sido feita de forma superficial, seja por uma leitura rápida da imagem ou pela busca online. Essa hipótese sugere que a resposta correta pode ter sido influenciada por uma análise menos detalhada. Conforme indicado pelas análises de Maurício e Sofia, uma compreensão mais aprofundada e complexa

de textos visuais exige mais tempo e uma consideração cuidadosa dos múltiplos sentidos e camadas de significado. O fato de que a maioria dos estudantes acertou a resposta rapidamente sugere que a análise pode não ter sido tão detalhada quanto poderia, o que comprometeu a profundidade e a precisão das interpretações. Houveram indícios de que o comportamento dos estudantes, como a busca rápida na internet, pode ter influenciado a precisão das interpretações. Este comportamento evidencia a necessidade de adotar uma abordagem crítica e analítica para uma análise completa e aprofundada do gênero charge.

Na última atividade realizada em sala no segundo encontro os estudantes foram desafiados a criar charges com temas de sua escolha. Destacamos, neste contexto, a contribuição dos estudantes Maurício e Sofia. Esta atividade integra uma análise mais abrangente voltada para o desenvolvimento cognitivo dos alunos. O objetivo dessa análise é explorar um novo nível de desenvolvimento real dos estudantes por meio de processos de internalização. A Figura 3 apresenta a charge produzida por Maurício:

Figura 3: Desenho elaborado por Maurício para ilustrar a análise da charge.



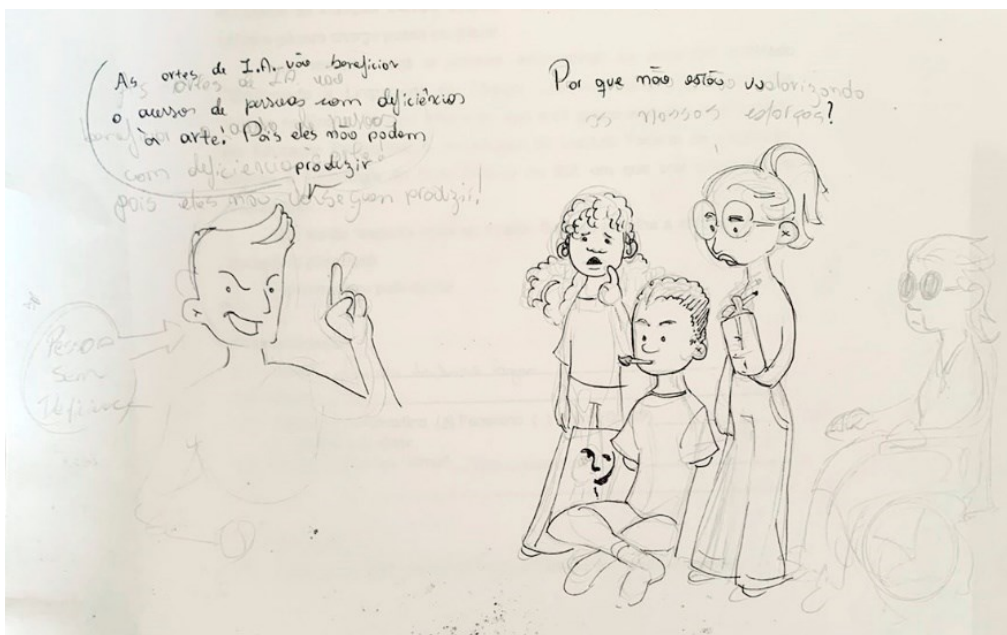
Fonte: elaborado por Maurício (participante da pesquisa).

Na análise da charge de Maurício, mostrada na Figura 3, fundamentamos nossa interpretação em Lima (2019), considerando diversos elementos simbólicos que representam

a atualidade. A presença do celular e dos símbolos das mídias sociais contextualizam a cena no mundo contemporâneo. A linguagem utilizada, tanto verbal quanto não verbal, é essencial para a compreensão da charge, destacando o ícone da pessoa deitada na cama, os símbolos do celular e das mídias sociais, o signo do relógio e das duas janelas no cenário que juntos abordam a temática do uso excessivo dessas tecnologias. O aspecto social é enfatizado pela sátira ao uso constante do celular e das redes sociais, evidenciando um comportamento presente na sociedade atual. A charge se caracteriza pelo seu tom humorístico, cômico, irônico e satírico, especialmente evidenciado pela fala do personagem no último quadrinho, "Não sei porque estou tão cansada". A piada na charge não é explicada diretamente, exigindo do espectador a observação e análise dos elementos representativos ao longo da sequência, o que proporciona uma experiência de humor que transcende o momento imediato da leitura.

A Figura 4 a seguir apresenta a charge produzida pela estudante Sofia:

Figura 4: Desenho elaborado por Sofia para ilustrar a análise da charge.



Fonte: elaborada por Sofia (participante da pesquisa).

A charge apresentada na Figura 4 aborda a relação entre a inteligência artificial (IA) e a acessibilidade à arte para pessoas com deficiência, utilizando elementos visuais para entreter e provocar reflexão. Ela reflete a atualidade ao destacar o uso crescente da IA na sociedade contemporânea e transmite sua mensagem de forma eficaz, deixando espaço para interpretações, como nas nuances desenhadas nos quatro personagens à direita. Além disso, apresenta um caráter satírico na fala e na expressão facial do primeiro personagem. Essa

técnica é empregada de forma a entreter o público enquanto provoca reflexão sobre o tema abordado.

4.2.1. Análise da Interpretação de Charge na Perspectiva da ZDP: Estudantes Maurício e Sofia

A análise das interpretações de Maurício e Sofia, com base nos questionários prévio e posterior, buscou indícios de aprendizagem e compreensão em dois temas distintos.

No questionário prévio perguntamos aos estudantes “Na sua opinião o que é charge?”. Maurício respondeu que é: *“Uma produção verbal e não verbal que utiliza piadas e sacadas cômicas para gerar reflexões”* e na pergunta: “Você já desenvolveu uma charge, se sim qual recurso você utilizou para o desenvolvimento. Descreva”, Maurício respondeu: *“Em uma atividade de sala de aula no ensino fundamental, tive que criar uma charge, utilizando papel”*. Já no questionário posterior o mesmo participante indicou: *“É uma crítica verbal e/ou não verbal que remete à um contexto social/econômico ou político e depende dele a construção do humor/crítica”*.

Estas respostas de Maurício à definição de charge dão indícios que o estudante já apresentava conhecimentos científicos prévios do gênero charge em sua ZDP. Sugerem ainda que ao longo do curso o participante passou por uma evolução conceitual, chegando a um novo NDR, já que apresentou uma resposta mais completa no questionário posterior, onde definiu a charge com mais precisão e detalhamento, conforme previsto por Lima (2019) ao afirmar que a charge, “[...] aborda frequentemente questões políticas e sociais, tanto em âmbito nacional quanto internacional, satirizando eventos relevantes”.

No Questionário 2 também perguntamos aos estudantes: “[...] quais são os aspectos que você considera relevantes para o aprendizado por meio do gênero charge, levando em conta os conhecimentos adquiridos”. Maurício respondeu “O humor e a reflexão causadas no leitor”.

Essa resposta nos dá indícios de um novo Nível de Desenvolvimento Real (NDR) do estudante, pois reflete uma evolução em seu entendimento dos conceitos do gênero charge ao longo dos movimentos discursivos em sala de aula. Conforme Silva (2011, p. 790) afirma, “o sentido do texto, no caso da charge, sofre alteração tendo em vista o contexto não só da produção como também da recepção dele.” Esse entendimento é essencial para promover uma leitura crítica e ativa por parte dos estudantes, tornando-os sujeitos ativos na construção de suas interpretações, o que é fundamental no processo educacional.

4.2.2. Análise no aspecto criatividade de Maurício:

No questionário prévio perguntamos se o participante “[...] se descreve como uma pessoa criativa, capaz de fazer representações textuais ou desenhos de maneira inovadora?”. Maurício respondeu que “*não*”, sem detalhar os motivos. Já no questionário 2 indagamos se: “[...] após a aplicação da sequência didática você se sente mais à vontade em desenhar?”. Maurício respondeu que “*sim*” e complementou: “[...] *Percebi que não há a necessidade de uma execução perfeita para ser considerado desenho/arte*”.

Estas respostas de Maurício demonstram diferentes níveis de desenvolvimento em relação à criatividade ao longo dos questionários prévio e posterior. No questionário prévio, ao escolher a opção “*não*”, ele indicou apenas uma palavra no sentido negativo, o que não nos fornece indícios para analisar mais detalhadamente seu Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP) nessa fase.

No entanto, no questionário posterior, Maurício nos apresenta uma compreensão mais ampla e flexível da criatividade, dando-nos indícios de um novo Nível de Desenvolvimento Real (NDR), o que ficou ainda mais evidente quando observamos o desenho produzido por Maurício na Figura 3 mostrada anteriormente, onde ele utilizou uma variedade de técnicas e elementos visuais, como traços, retângulos, formas, ícones e índices, além da linguagem verbal.

Essa abordagem multimodal e exploratória em seu desenho indica uma evolução em sua compreensão e aplicação da criatividade, alinhando-se com os estudos de teóricos que foram apresentados na sequência didática, como Peirce (1972), Seabra (2007) e Lima (2019). Esses indícios sugerem que Maurício está em um processo de desenvolvimento criativo, subjetivo e significativo.

4.2.3. Análise no aspecto gênero charge de Sofia:

No questionário prévio perguntamos a opinião dos estudantes quanto ao “[...] que é charge?”. Sofia respondeu que é uma “*Sequência de quadrinhos ou quadro único que utiliza de elementos visuais simples e rápidos para passar uma mensagem*”. Ao responder a mesma pergunta no questionário posterior, após a aplicação da sequência didática, Sofia disse que é “*Uma sequência de quadrinhos ou somente um quadro com essa visão crítica ou reflexiva acerca de um tema atual*”. A resposta do questionário prévio dá indícios que Sofia já tinha alguns conhecimentos científicos prévios sobre o gênero charge. A resposta no questionário

posterior nos dá indícios de que por meio da sequência didática foi possível atuar na ZDP da estudante, pois a resposta de Sofia sugere uma evolução em seu entendimento dos conceitos do gênero charge ao acrescentar a “[...] *visão crítica ou reflexiva acerca de um tema atual*”.

No questionário posterior perguntamos “[...] quais são os aspectos que você considera relevantes para o aprendizado por meio do gênero charge, levando em conta os conhecimentos adquiridos”. Sofia respondeu “*A análise de diversos autores e suas produções/projetos, para possuir um conhecimento maior de charge lida*”.

Ao considerarmos as informações de Lima (2019), que destaca a efemeridade e atualização constante das charges, bem como seu caráter humorístico, cômico, irônico e satírico, podemos inferir que Sofia está adquirindo uma compreensão mais profunda e abrangente do gênero. Sua definição de charge como uma “*visão crítica ou reflexiva acerca de um tema atual*” está alinhada com o conceito que as charges abordam eventos contemporâneos e buscam se atualizar constantemente para permanecerem relevantes (Lima, 2019). Além disso, ao mencionar o caráter humorístico, cômico, irônico e satírico, Sofia reconhece as qualidades características desse tipo de expressão, evidenciando indícios de aprendizagem em relação à natureza e propósito das charges. Essa evolução em seu conhecimento sugere um avanço significativo em seu NDR com relação ao tema.

4.2.4. Análise no aspecto criatividade de Sofia:

Quanto à pergunta do questionário prévio “Você se descreve como uma pessoa criativa, capaz de fazer representações textuais ou desenhos de maneira inovadora?” Sofia respondeu que “sim”, sem detalhar a resposta, o que não nos fornece dados suficientes para analisar seu NDR apenas em função desta resposta. No entanto, ao analisarmos a charge elaborada por Sofia (Figura 4), que utiliza elementos visuais como nuances nos desenhos dos quatro personagens à direita, e no personagem à esquerda, os quais apresentam características mais próximas da realidade visual, expressões satíricas, indagações e gestos, podemos notar um uso habilidoso do lápis preto para criar sombreamento e perspectiva. Esses elementos sugerem um elevado NDR de Sofia em relação à criatividade e ao desenho.

No questionário posterior perguntamos “Após a aplicação da sequência didática você se sente mais à vontade em desenhar?”. Sofia respondeu: “Sim. Ver a produção dos colegas incentiva a criatividade. Essa afirmação sugere que Sofia reconhece a importância da interação e do estímulo mútuo entre os colegas como um fator que impulsiona a criatividade,

uma percepção interessante e que demonstra um aspecto central da Teoria de Vygotsky, que é a relevância da interação social para aprendizagem.

Ao considerarmos o referencial teórico deste artigo, que destaca a relevância das teorias de Vygotsky (1991) e Bakhtin (2011) para a educação contemporânea, podemos inferir que Sofia está demonstrando uma compreensão mais ampla dos processos de colaboração e da interpretação crítica das formas de comunicação. Isso evidencia indícios de aprendizagem em relação à criatividade, especialmente ao reconhecer que a observação da produção dos colegas pode incentivar a criatividade. Além disso, a resposta de Sofia indica um possível avanço em seu Nível de Desenvolvimento Real (NDR) em relação ao tema, sugerindo que ela está desenvolvendo novas habilidades e conhecimentos na área da criatividade, o que contribui para a promoção de estratégias pedagógicas mais inclusivas e reflexivas no ambiente educacional.

Em resumo, as análises das respostas de Maurício e Sofia indicam um progresso em seus entendimentos sobre os temas abordados, pois os dados demonstram indícios de aprendizagem e evolução conceitual ao longo do estudo. Essa compreensão mais profunda dos conceitos estudados proporciona uma base sólida para a continuidade da abordagem pedagógica na sequência didática proposta.

Na continuação da aula no dia 07 de março os estudantes foram organizados em grupos de quatro a cinco membros e distribuímos 11 charges impressas. Cada uma delas era sobre um tema específico, como: meio ambiente, etarismo, democracia, futebol, uso de tornozeleira eletrônica, *Fake News*, dentre outras. Isso resultou em sete grupos, cada um escolhendo uma charge de acordo com as diretrizes da pesquisadora. Foram informados de que poderiam apresentar suas análises para a turma após a leitura.

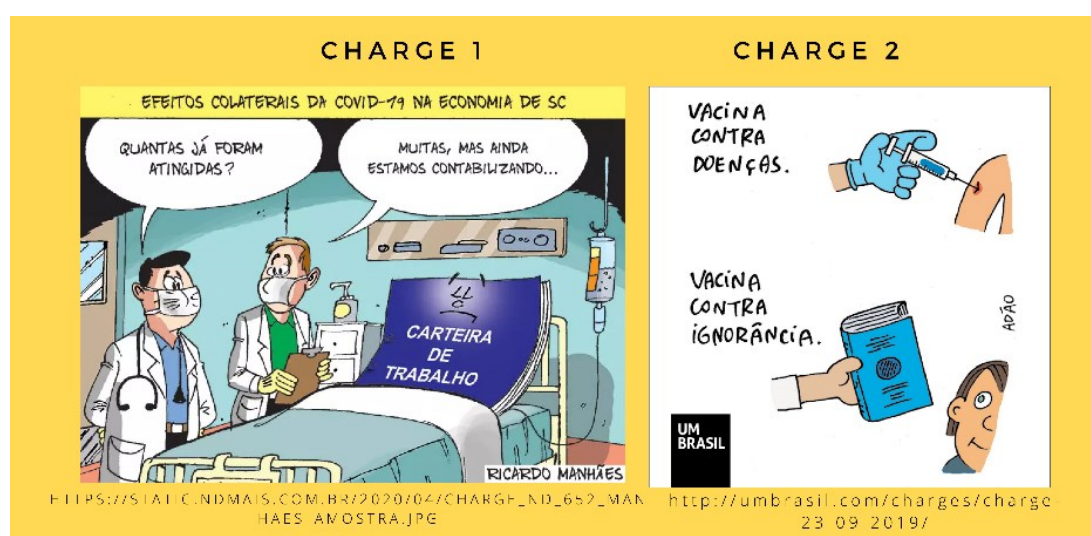
Durante as apresentações houve interação na sala de aula, inicialmente com a apresentação de dois grupos. Toda a sala contribuiu com interpretações adicionais à charge apresentada, promovendo interação entre os grupos. No entanto, devido ao limite de tempo definido para este exercício (10 minutos), a professora orientadora estendeu para mais 10 minutos, totalizando 20 minutos para que mais um grupo apresentasse. Isso gerou um certo desconforto nos demais grupos, pois também queriam compartilhar suas análises. Essa reação nos dá indícios de que os grupos estavam muito envolvidos e gostaram da atividade proposta, pois faziam questão de apresentar a todos presentes na sala suas análises das charges

estudadas. A partir deste resultado propomos que o produto educacional contemple um maior tempo para apresentações como esta.

4.3. AMBIENTE VIRTUAL MOODLE – ENTRE 07 E 14 DE MARÇO DE 2024

A tarefa consistiu na leitura e resolução de cinco exercícios de um *e-book* centrado no gênero charge de autoria da professora e pesquisadora Elaine Teixeira, especialista na área de linguagem e tecnologia (Teixeira, s.d.). A atividade, cuja charge é mostrada na Figura 5, foi submetida no Ambiente AVA/Moodle.

Figura 4: Charge 1 e charge 2 para análise dos participantes.



Fonte: TEIXEIRA, Elaine. Gênero textual charge. Disponível em: <http://realptl.letras.ufmg.br/realptl/wp-content/uploads/2021/07/Genero-textual-charge.pdf>.

O chargista usa a charge como recurso para chamar a atenção do leitor sobre um determinado assunto.

Exercícios:

1. a) Qual é a crítica ou reflexão feita na CHARGE 1?
b) Qual é a crítica ou reflexão feita na CHARGE 2?
2. Qual fato deu origem às CHARGES acima?
3. Quem são os autores das CHARGES?
4. Que objetivo você acha que os autores tinham ao criar as CHARGES?

Na atividade, 15 estudantes responderam à questão: “a) Qual é a crítica ou reflexão feita na CHARGE 1?”. Dos 15 estudantes, 10 não mencionaram o local referido pelo chargista, o estado de Santa Catarina, conforme o título, enquanto quatro afirmaram que era em Santa Catarina. Conforme Ferreira (2004, p. 451), a charge é algo “...do conhecimento da sociedade”, ou seja, mesmo sendo a Covid-19 um fato ocorrido em todo o planeta, seria de suma importância citar o local específico. Para a visão do chargista, que mencionou Santa Catarina no título, a crítica foi direcionada especificamente a este estado e não ao mundo inteiro. Nesta questão, há uma hipótese de que 10 estudantes não se atentaram ao estado de Santa Catarina como a sociedade mencionada, enquanto os outros cinco, de acordo com Ferreira, demonstraram uma percepção crítica mais alinhada com a proposta da charge. Em todas as respostas analisadas houveram indícios de aprendizagem em relação à natureza e ao propósito das charges. A evolução dos conhecimentos dos 15 estudantes sugere um avanço significativo nos NDR em relação ao tema.

4.4. SEGUNDO ENCONTRO PRESENCIAL - 14 DE MARÇO DE 2024

No segundo encontro presencial, que ocorreu em 14 de março de 2024, também contamos com a presença do professor regente da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira 5 e utilizamos slides como principal recurso didático. Entretanto, neste encontro, a disposição dos assentos permaneceu em fileira devido aos exercícios individuais em aula e também para otimização do tempo. Iniciamos a aula solicitando que os estudantes entregassem a tarefa do Ambiente Virtual Moodle conforme descrito anteriormente.

Dando continuidade na sequência didática proposta buscamos despertar a criatividade dos estudantes na elaboração das charges. Assim, a aula começou com a exploração do conceito de criatividade, questionando os estudantes sobre quem é criativo. Nesse momento os participantes começaram a interagir entre si e a indicar, com risadas e falas, colegas que consideravam criativos ou não. A professora pesquisadora também incentivou a interação, mas solicitou de maneira cuidadosa que cada estudante respondesse à pergunta sem intervenção dos colegas, em uma tentativa de identificar o Nível de Desenvolvimento Real de cada participante. Em seguida, pediu que levantassem a mão aqueles que não se considerassem criativos, de modo que 12 estudantes se manifestaram levantando a mão dizendo que não eram criativos.

Em seguida, a professora pesquisadora ilustrou uma propaganda criada por um profissional de comunicação, buscando comparar os profissionais criativos com aqueles que não se consideram criativos. As exemplificações foram direcionadas para a compreensão da criatividade em diversas áreas, utilizando exemplos de profissionais de diferentes setores e situações cotidianas. Os voluntários participaram com muito entusiasmo nessas discussões sobre criatividade.

Em seguida buscamos mostrar aos estudantes que são capazes de desenhar, especialmente ao elaborar charges. Neste sentido é importante que a sequência didática trabalhe o conceito de desenho.

Foi questionado quem sabia desenhar. Novamente os estudantes começaram a interagir, mas com mais intensidade, inclusive dando gargalhadas. A professora pesquisadora, devido ao tempo de 45 minutos de aula, precisou intervir rapidamente e pediu que levantassem a mão aqueles que se consideravam incapazes de desenhar (12 estudantes se manifestaram).

Em seguida, desenhou um ícone simples na lousa, representando uma pessoa, utilizando um círculo (cabeça), um retângulo (corpo) e cinco traços (pescoço, braços e pernas), e questionou o que aquele desenho representava. Antes mesmo de terminar os estudantes já estavam rindo e dando algumas respostas, ora nomeando algum colega, ora apontando para um colega e dizendo “você”, entre outros. A professora pesquisadora então modificou o desenho, acrescentando um balão de fala e outros elementos (índices) e questionou quem estava sendo representado no desenho modificado. Todos responderam que era ela (a professora), novamente com gargalhadas.

Ela perguntou a eles em quais traços a identificaram; alguns mencionaram o traço que acrescentou no pé (salto), outros o que acrescentou (caneta), entre outros. A professora pesquisadora então questionou: “Isto é um desenho?”. Todos os estudantes responderam sim, com risadas. Em seguida, ela perguntou novamente: “Quem disse que não sabe desenhar e que desenha apenas palitinhos?”. Complementou dizendo: “O que está aqui é um desenho, são palitinhos, e agora vocês sabem o que é desenhar, que é o ato de riscar; desenhar também pode ser com palitinhos e quem interpretar seus desenhos vai entender seus palitinhos”. Os estudantes começaram a rir novamente e alguns pegaram ou trocaram seus cadernos entre si para desenhar. Posteriormente, definimos cientificamente o que é ser criativo e o que é desenhar, referenciando a autora Seabra (2007).

Em seguida, no segundo tempo de aula do segundo encontro presencial, os estudantes foram convidados a realizar uma atividade individual de criação de uma charge com tema livre. Cada estudante recebeu uma folha de papel sulfite em branco e lápis coloridos. Durante a atividade projetamos em tela os tópicos que contemplam a charge, segundo Lima (2019).

No início, embora os tópicos estivessem projetados na tela, os estudantes não os observaram e começaram a conversar entre si. A pesquisadora percebeu que estavam discutindo a escolha do tema para suas charges. Nesse momento, vários estudantes dirigiram-se ao professor regente e perguntaram a ele qual tema poderiam escolher. A pesquisadora ouviu o professor sugerir: “O que acham do conteúdo que discutimos na última aula, ou também sobre o texto que foi dado a vocês?”. Os estudantes continuaram a conversar entre si. Após esse período inicial os estudantes concentraram-se em suas folhas e começaram a desenvolver as charges.

Ao final da atividade os estudantes foram encorajados a apresentar individualmente suas criações, interagindo com todos os presentes. Novamente a interação foi intensa e cada estudante queria apresentar sua charge, manifestando-se oralmente ou levantando-se de seus assentos. Isso indica que esses estudantes, após realizarem suas atividades individualmente e criarem suas charges com seus próprios desenhos, podem ter superado barreiras de criatividade e expressão artística. A professora pesquisadora, que naquele momento tinha apenas 10 minutos para concluir as apresentações, estendeu o tempo para 20 minutos, permitindo que mais estudantes participassem. Em seguida, solicitou que entregassem as atividades para fins de análise da pesquisa. Posteriormente, foram aplicados dois questionários: a avaliação posterior do estudante e a avaliação da sequência didática.

Um total de 34 estudantes responderam ao questionário 1. Deste total, 33 participantes (97%) demonstraram interesse em ter material pedagógico adaptado que incluísse imagens, argumentos e discussões, sugerindo um estímulo à criatividade. Apenas uma resposta foi “nem percebo” (3%). Com base nessas respostas, que indicam um grande interesse em material pedagógico adaptado, verificou-se uma demanda clara para que o produto educacional incorporasse elementos que estimulem a criatividade como imagens, argumentos e discussões.

Um total de 32 participantes (94%) demonstraram uma compreensão geral da charge e seu papel na crítica social, embora a tenham relacionado ao cartum. Os outros dois estudantes (6%) apresentaram definições variadas sobre o gênero. Essas respostas

destacaram a necessidade de esclarecer as diferenças entre cartum e charge e reforçaram a importância de continuar desenvolvendo e detalhando as características das charges no produto educacional. A pesquisa revelou que, apesar da compreensão geral das charges, os estudantes frequentemente as confundiam com outros gêneros como cartum, tiras humorísticas e memes. Isso sublinha a necessidade de uma abordagem mais aprofundada para distinguir esses gêneros e entender as funções específicas das charges no contexto educativo.

Ainda no Questionário 1, em relação ao perfil criativo, 18 estudantes responderam que se consideram criativos (53%), demonstrando envolvimento ativo com atividades artísticas ou apreciação pelo processo criativo, embora alguns reconheçam limitações em suas habilidades de desenho. Outros 16 estudantes (47%) não se consideram criativos, mencionando limitações ou influências externas que afetam suas percepções de suas habilidades criativas e artísticas.

Continuando com a análise do Questionário 1, 20 estudantes (59%) mostraram grande interesse nas aulas de Artes, 12 participantes (35%) demonstraram interesse médio e dois deles (6%) manifestaram pouco interesse. Esses dados sugeriram a necessidade de adaptar as atividades iniciais para aumentar o engajamento dos estudantes que não viam uma conexão clara com seus interesses pessoais.

Todos os 34 respondentes do Questionário 1 expressaram expectativas de aprender sobre a produção e os textos de charges, desenvolver habilidades críticas e reflexivas e entender a aplicação e relevância das charges no ensino, além de demonstrarem um desejo forte pelo uso de charges nas aulas, acreditando que isso facilitaria a aprendizagem e tornaria as aulas mais dinâmicas e interessantes.

Essas respostas destacam a importância de integrar charges como ferramenta pedagógica, proporcionando uma abordagem criativa e crítica no processo de ensino/aprendizagem, além de adaptar as atividades para atender às necessidades e expectativas dos estudantes.

O objetivo principal deste artigo foi analisar os conhecimentos prévios dos estudantes do *Campus* Campo Grande do IFMS sobre o gênero charge e investigar as diversas possibilidades de incorporação das charges no processo de ensino e aprendizagem no Ensino Técnico Integrado. Para alcançar esses objetivos foi elaborado e aplicado como produto

educacional uma sequência didática com a finalidade de explorar as potencialidades desse gênero no desenvolvimento de habilidades críticas e interpretativas no campo das linguagens.

A aplicação da sequência didática revelou resultados positivos. Os dados coletados das respostas dos estudantes e dos professores e analisados por meio da análise microgenética demonstraram que a abordagem adotada foi eficaz para promover uma compreensão mais aprofundada do gênero charge e seu uso como recurso pedagógico. Os estudantes foram capazes de identificar e analisar as características das charges, evidenciando um avanço significativo em suas habilidades interpretativas e críticas.

Além disso, as observações dos professores e as respostas obtidas durante o processo indicam que a abordagem adotada contribuiu para a formação de um pensamento crítico e reflexivo nos estudantes, alinhado com os objetivos da pesquisa e com a proposta de um ensino mais integrado e contextualizado. A continuidade e o aprimoramento da aplicação de charges no Ensino Técnico Integrado poderão beneficiar a formação dos estudantes, ampliando suas competências na interpretação e na produção de textos visuais e verbais.

A atividade final de aplicação da sequência didática envolveu 29 estudantes e utilizou uma abordagem multimodal e exploratória focada em criatividade e desenho. Nesta etapa os dados revelaram que, com base nas aparências das atividades e nas evidências técnicas percebidas, 13 estudantes (45%) demonstraram um nível básico de habilidade em desenho, enquanto 16 estudantes (55%) apresentaram indícios de uma habilidade mais avançada na área. Essa conclusão foi baseada tanto na análise visual das ilustrações quanto na avaliação das habilidades técnicas evidenciadas.

Ainda considerando os 29 estudantes avaliados na atividade final, 23 participantes (79%) produziram charges com suas nuances, enquanto sete estudantes restantes (24%) produziram cartuns. Vale ressaltar que um dos 29 estudantes fez ambas as atividades, produzindo tanto um cartum quanto uma charge. Salientamos que o gênero cartum é um gênero crítico e pode também conter ironia, o que foi aplicado nas atividades por parte dos sete estudantes que produziram cartuns. Portanto, todos os 29 estudantes realizaram com sucesso a crítica e a ironia caracterizadas em ambos os gêneros. Os que produziram charges foram capazes de identificar e analisar as nuances das charges, evidenciando um avanço significativo em suas habilidades interpretativas e críticas deste gênero.

Como resultados, este artigo contribuiu com dados e informações que demonstraram a possibilidade de utilizar a charge como recurso pedagógico potencializador do

ensino/aprendizagem no campo das linguagens significativas, abordando conteúdos sociocientíficos e estimulando o desenvolvimento das habilidades argumentativas dos estudantes, promovendo uma formação omnilateral.

Recomenda-se que, para futuras aplicações da sequência didática, seja avaliado o tempo dedicado à mesma, pois alguns estudantes mencionaram que gostariam de ter tido mais aulas. Essa consideração pode contribuir para a eficácia do ensino e para a melhor adequação da carga horária às necessidades dos estudantes, potencializando ainda mais os resultados pedagógicos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados obtidos, a aplicação da Sequência Didática aliada à abordagem histórico-cultural de Vygotski mostrou-se eficaz para promover uma aprendizagem mais efetiva e participativa. Recomendamos, portanto, a continuidade de estudos nessa linha, explorando diferentes contextos e metodologias para enriquecer as práticas educacionais e contribuir para a formação integral dos estudantes.

Durante o processo de redação da proposta e do produto educacional, a primeira adaptação que realizamos foi a estruturação do cronograma. Inicialmente, propusemos um cronograma com dois encontros presenciais e uma atividade na modalidade Educação a Distância (EAD), adequado para contemplar todo o conteúdo do Produto Educacional. No entanto, durante a implementação na sala de aula, percebemos a necessidade de dinamismo e rapidez para abordar todo o conteúdo de forma efetiva. Essa adaptação visou garantir agilidade sem comprometer a qualidade das interações entre professores, estudantes, exemplos teóricos argumentativos e atividades.

É importante ressaltar que, embora essa adaptação tenha sido necessária para o nosso caso específico, outros professores ou profissionais que utilizam este cronograma podem precisar reestruturá-lo conforme suas próprias necessidades. Por exemplo, retiramos uma das atividades que seria realizada individualmente, embora recomendamos a sua execução caso seja pertinente. A atividade consistia em distribuir charges temáticas, já publicadas em diferentes veículos de comunicação, impressas em folhas A4, para cada estudante de forma aleatória. Cada estudante faria a leitura e análise crítica individual, contemplando as características do gênero e, caso se sentisse à vontade, apresentaria sua análise para toda a turma, promovendo uma discussão coletiva. O objetivo dessa atividade era permitir uma

compreensão mais ampla e aprofundada da charge como um fenômeno comunicativo complexo, enriquecendo o processo de aprendizado e reflexão dos estudantes de forma colaborativa.

Outra adaptação que recomendamos foi na atividade em grupo que, devido ao tempo, não foi possível considerar plenamente. No primeiro dia do segundo encontro, ao final da atividade em grupo, projetamos todas as charges nos slides (totalizando 12). Alguns grupos de estudantes demonstraram interesse em analisar oralmente algumas dessas charges em especial na frente de toda a turma. À medida que as charges eram projetadas percebemos que os estudantes estavam bastante interessados nessa atividade, manifestando o desejo de se aprofundar mais e participar coletivamente. Essa reação indica que os grupos estavam muito envolvidos e apreciaram a atividade proposta, pois fizeram questão de apresentar suas análises das charges para todos os presentes na sala.

Ressaltamos que, dependendo das circunstâncias, pode haver a necessidade de ajustar o número de encontros, considerando que a eficácia e a profundidade do aprendizado proporcionado aos participantes dependem, dentre outros fatores, da ZDP dos estudantes de um modo geral. Outra observação importante é quanto ao conteúdo aplicado. Durante a segunda aula verificamos que alguns estudantes ainda tinham barreiras para a compreensão das diferenças entre os gêneros charge e cartum, bem como conceitos prévios de criatividade e desenho. Quanto à criatividade e ao desenho, fica a critério do professor ou profissional adotá-los ou não, pois nosso objetivo é a compreensão do gênero charge como recurso pedagógico. A atenção do professor à ZDP dos estudantes foi fundamental pois, em determinado momento, foram necessárias interações mais efetivas devido às dificuldades de compreensão desses dois temas, as diferenças entre charge e cartum.

Portanto, para novas situações de aplicação do produto educacional, o professor poderá reorganizar as aulas conforme a sua necessidade e tempo disponível com a turma, além de incluir temas que se façam pertinentes para a classe.

É importante ressaltar a possibilidade do envolvimento de professores de outras disciplinas além de Português, História e Geografia. A colaboração de docentes de diferentes áreas pode enriquecer ainda mais as abordagens pedagógicas, ampliando as perspectivas e possibilitando uma educação mais integrada e contextualizada para os estudantes. Nesta pesquisa as contribuições dos docentes participantes foram essenciais para direcionar as abordagens pedagógicas e estratégicas discutidas no estudo, mostrando-se indispensáveis

para promover uma experiência educacional enriquecedora e eficaz, alinhada às necessidades e contextos dos estudantes.

Adicionalmente, é imprescindível que os professores considerem o uso das charges como práticas educativas, reconhecendo seu potencial didático e seu papel na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento crítico dos estudantes.

Nesta pesquisa buscamos compreender como o gênero textual charge pode ser trabalhado em sala de aula enquanto material didático para permitir o aprimoramento da leitura e compreensão textual. O objetivo geral deste artigo foi analisar as potencialidades do uso do gênero charge enquanto prática educativa na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e quais possibilidades podem ser vislumbradas a partir de uma Sequência Didática (SD), o que foi atingido com um resultado positivo.

Assim, a colaboração dos professores e a aplicação das abordagens pedagógicas discutidas neste estudo validam a importância de uma abordagem integrada e participativa no processo de ensino e aprendizagem, visando sempre à promoção de uma formação onmilateral dos estudantes.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação (PROPI) do IFMS pelo auxílio financeiro para esta publicação, à Coordenação de Curso do Mestrado ProFEPT/IFMS e à Maria Paula Tognini pela tradução do resumo deste artigo para o inglês.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, p. 21-24, 22 nov. 2018. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=22/11/2018&jornal=515&pagina=21&totalArquivos=99>. Acesso em: 22 de dezembro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, p. 22-24, 21 set. 2012. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=21/09/2012&jornal=1&pagina=22&tot>. Acesso em: 20 de dezembro de 2022.

Descomplica - gabarito enem descomplica. **Questão 103 da prova azul do segundo dia do Enem 2012.** Disponível em: <<https://descomplica.com.br/gabarito-enem/questoes/2012/segundo-dia/o-efeito-de-sentido-da-charge-e-provocado-pela-combinacao-de-informacoes-visuais-e-recursos/?cor=azul&idioma=espanhol>> Acesso em: 1º/03/24.

Clavatta, Maria. **A Formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio; Clavatta, Maria; Ramos, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

Ferrara, L. D. **Leitura sem palavras.** 4. ed. São Paulo: Ática, 1997.

IFMS - Instituto Federal de Educação, Ciência de Tecnologia de Mato Grosso do Sul. **Exame de Seleção 2023 - Técnico Integrado. Edital 061/2022.** Disponível em: <https://selecao.ifms.edu.br/edital/files/estudante-exame-deselecao-2023-tecnicointegrado-edital-061-2022-prova-examede-selecao-2023.pdf>. Acesso em: 24 maio 2024.

IFMS - Instituto Federal de Educação, Ciência de Tecnologia de Mato Grosso do Sul. **PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional do IFMS 2019-2023.** Campo Grande: IFMS, 2018. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/planos/pdi-2019-2023.pdf/view>. Acesso em: 22 de dezembro de 2022.

IFMS - Instituto Federal de Educação, Ciência de Tecnologia de Mato Grosso do Sul. **PPC - Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Eletrotécnica.** Campo Grande: IFMS, p. 63, 2019. Disponível em: <<https://www.ifms.edu.br/campi/campus-campo-grande/cursos/integrados/eletrotecnica/2010-projeto-pedagogico-do-curso-tecnico-integrado-em-eletrotecnica-campo-grande.pdf>> Acesso em: 05 de novembro de 2023.

IFMS - Instituto Federal de Educação, Ciência de Tecnologia de Mato Grosso do Sul. **PPC - Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Administração.** Campo Grande: IFMS, p. 58, 2022a. Disponível em: <<https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/projetos-pedagogicos/projetos-pedagogicos-dos-cursos-tecnicos/projeto-pedagogico-de-curso-tecnico-integrado-em-administracao-campus-campo-grande.pdf>> Acesso em: 6 de janeiro 2023.

IFMS - Instituto Federal de Educação, Ciência de Tecnologia de Mato Grosso do Sul. **PPC - Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática.** Campo Grande: IFMS, p. 61, 2022b. Disponível em: <<https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/projetos-pedagogicos/projetos-pedagogicos-dos-cursos-tecnicos/projeto-pedagogico-do-curso-tecnico-em-informatica-campo-grande.pdf>> Acesso em: 05 de novembro de 2023.

IFMS - Instituto Federal de Educação, Ciência de Tecnologia de Mato Grosso do Sul. **PPC - Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Mecânica.** IFMS, p. 57, 2022c. Disponível em: <<https://www.ifms.edu.br/campi/campus-campo->

grande/cursos/integrados/mecanica/2010-projeto-pedagogico-do-curso-tecnico-integrado-em-mecanica-campo-grande.pdf> Acesso em: 05 de novembro de 2023.

FERREIRA, Aurélio B. de H. **Novo dicionário Aurélio** da língua portuguesa. 3 ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FONSECA, J. W. da. **Caricatura: a imagem gráfica do humor**. Porto Alegre: Ed. Artes e Ofício, 1999.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. Barueri - SP: Atlas, 2022.

GÓES, Maria C. R. D. **A abordagem microgenética na matriz histórico cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade**. Cadernos CEDES, Campinas - SP, v. 20, n. 50, 2000. 9 - 25. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3HgqZgZCCZH85MvqSNWtn/abstract/?lang=pt>> Acesso em: 14 de maio de 2023.

LIMA, Clene: Charge: **Gênero textual que faz críticas aos temas de interesse público. 13 março de 2019**. Disponível em: <<https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/lingua-portuguesa/charge>>. Acesso em: 07 de fevereiro de 2023.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho Científico**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

PEIRCE, C. S. **Semiótica e filosofia**. São Paulo: Cultrix, 1972.

ROMANINI Vinícius. **A cifra que se revela - alguns apontamentos biográficos e bibliográficos para tornar mais clara a importância da obra de Peirce para a moderna pesquisa em Comunicação**. Editorial. Caligrama (São Paulo. Online), [S. l.], v. 1, n. 2, 2005. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/caligrama/article/view/64198/66893>>. Acesso em: 30 de outubro de 2023.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica?** São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção Primeiros Passos, n. 103).

SEABRA J. Miguel - **Criatividade**. Psicologia.pt - O Portal dos Psicólogos. 2007. Acesso em: 05/02/2024. Disponível em:<<https://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0104.pdf>>.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia de pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, Lucimar de Cássia Fonseca. **A charge como um input nos processos cognitivos dos leitores: uma reflexão sobre o uso in loco**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano. 07, Ed. 09, Vol. 08, pp. 210-226. Setembro de 2022. Disponível

em:<<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/letras/charge>>. Acesso em 25 de agosto de 2023.

SILVA, Sandro Luís. **A charge como um (pré) texto para a leitura e a produção textual: a descrição**; UNINOVE/SP - Anais do SIELP. Volume 1, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2011. Disponível em: <https://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_1_artigo_085.pdf > Acesso em: Acesso em: 12 de novembro de 2023.

SOUSA, Maria Ester Vieira de. **As surpresas do previsível no discurso de sala de aula**. João Pessoa: Editora Universitária, 2002.

TEIXEIRA, Elaine. Professora e pesquisadora na área da linguagem e tecnologia, dos REA e *Softwares* livres/abertos. **Gênero textual charge**. Este material produzido por Elaine Teixeira está licenciado com uma licença *Creative Commons* (CC-BY) 4.0 International (s.d.). Disponível em:< <http://realptl.letras.ufmg.br/realptl/wp-content/uploads/2021/07/Genero-textual-charge.pdf> >. Acesso em: 04 mar. 2024.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4ª ed. brasileira. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1991. Disponível em: < https://web.archive.org/web/20180422220816id_/http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formac3a7c3a3o-social-da-mente.pdf >. Acesso em: 22 de julho de 2022.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. Ridendo Castigat Mores, versão para eBook. eBooksBrasil, 2002. Disponível em: http://https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7630412/mod_resource/content/1/pensamentolinguagem.pdf. Acesso em: Acesso em: 22 de julho de 2022.

WERTSCH, James V. **Vygotski and the Social Formation of Mind**. Cambridge: [S.n.], 1985.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

CAPÍTULO VI

ORIENTAÇÃO SEXUAL E ADOLESCÊNCIA

SEXUAL ORIENTATION AND ADOLESCENCE

DOI: 10.51859/ampla.ecv4376-6

Ivandi Oliveira Luz ¹
Danilo Mamede da Silva Santos ²

* Ivandi Oliveira Luz, Especialista em Gênero, Raça/Etnia e Sexualidade na Formação de Professores. Universidade do Estado da Bahia-UNEB.

² Danilo Mamede da Silva Santos, Docente da Universidade do Estado da Bahia-UNEB.

RESUMO

Este trabalho buscou investigar a abordagem da literatura sobre a orientação sexual e adolescência, por meio de revisão sistemática, em três bases de dados nacionais. A pesquisa teve como objetivo principal identificar e reunir relatos da literatura para corroborar e atualizar os conhecimentos científicos produzidos sobre a sexualidade na adolescência. Para tanto, esta pesquisa se apoiou nos conceitos da sexualidade na adolescência, voltada para as IST's e identidades LGBT. A metodologia da pesquisa de abordagem quali-quantitativa foi baseada em coleta e análise de dados dos últimos 25 anos, nas bases de dados dos Periódicos CAPES, Scielo e LILACS, foi feita uma revisão da literatura seguindo passos metodológicos como realização das buscas através de critérios de inclusão e exclusão e análise dos resultados das pesquisas selecionados. Os resultados alcançados concretizaram-se após a análise por critérios de inclusão, foram selecionados 12 artigos para construir este trabalho de revisão abordando desde a história da sexualidade no Brasil colônia. Portanto, obteve-se uma distribuição de publicações nacionais ao longo de 25 anos nas regiões do Brasil, como maior ênfase na região sudeste e não foram encontrados artigos relacionados com as palavras-chave na base de dados da LILACS. No entanto, esse tema ainda é escasso de trabalhos publicados no Estado brasileiro.

Palavras-chave: Orientação sexual. Adolescência. Sexualidade. Brasil.

ABSTRACT

This work sought to investigate the approach to literature on sexual orientation and adolescence, through a systematic review, in three national databases. The main objective of the research was to identify and gather reports from the literature to corroborate and update the scientific knowledge produced about sexuality in adolescence. To this end, this research was based on the concepts of sexuality in adolescence, focused on STIs and LGBT identities. The qualitative-quantitative approach research methodology was based on data collection and analysis from the last 25 years, in the databases of CAPES, Scielo and LILACS Periodicals, a literature review was carried out following methodological steps such as carrying out searches using criteria of inclusion and exclusion and analysis of selected research results. The results achieved came to fruition after analysis by inclusion criteria, 12 articles were selected to build this review work, covering the history of sexuality in colonial Brazil. Therefore, a distribution of national publications was obtained over 25 years in the regions of Brazil, with greater emphasis on the southeast region and no articles related to the keywords were found in the LILACS database. However, there is still little work published on this topic in the Brazilian State.

Keywords: Sexual orientation. Adolescence. Sexuality. Brazil.

1. INTRODUÇÃO

A fase da adolescência é um momento de grandes mudanças na vida dos jovens e traz indecisões e anseios, pois quando o assunto é gênero ou sexualidade alguns não tem ainda uma situação resolvida. A reflexão sobre a vivência da sexualidade na adolescência, estabelece uma relação entre explorar a sexualidade com saúde com o próprio corpo e sua autoestima. Pois, é nesse período que os jovens descobrem seu próprio corpo, seus próprios desejos para sentir-se bem consigo mesmo.

A sexualidade é fundamental, no entanto, há uma certa insegurança nos adolescentes quando se despertam o lado sexual, muitos sentem-se inseguros de praticar sexo devido ao medo de uma gravidez, de IST's (infecções sexualmente transmissíveis), de assumir uma relação homo afetiva, ou até mesmo de serem pressionados pela sociedade pelo fato de não relacionar com ninguém.

De acordo com Nery (2015), no processo de desenvolvimento humano, a adolescência é marcada como uma fase de tensão, devido às inúmeras transformações físicas e biológicas, concomitantes às psicológicas e sociais, próprias da fase. Nesse período, o jovem pode experimentar sentimentos conflitantes, crises, indefinições e inseguranças, que variam conforme as características próprias de sua personalidade, bem como todo o contexto cultural, social e familiar em que está inserido. A sexualidade é um conceito que está baseado na atração sexual e na afetividade compartilhada entre as pessoas, considerando as características morfológicas, fisiológicas e psicológicas relacionadas com o sexo. É notório que sexualidade representa o conjunto de comportamentos que concernem à satisfação da necessidade e do desejo sexual.

A sexualidade é uma das dimensões do ser humano que envolve, gênero, identidade sexual, orientação sexual, erotismo, envolvimento emocional, amor e reprodução. É experimentada ou expressa em pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, atividades, práticas, papéis e relacionamentos (CASTRO; ABRAMOVAY; DA SILVA, 2004).

Para Macedo (2013) a sexualidade constitui-se numa dimensão fundamental em todo ciclo de vida de homens e mulheres, a qual envolve práticas e desejos ligados à satisfação, à afetividade, ao prazer, aos sentimentos, ao exercício da liberdade e à saúde. Desta forma, é uma construção histórica, cultural e social, e se transforma conforme mudam as relações sociais. Mas, infelizmente, a sociedade ocidental, foi histórica e culturalmente limitada em

suas possibilidades de vivência, devido a tabus, mitos, preconceitos, interdições e relações de poder. Diante dos fatos descritos, o este artigo teve como questão norteadora a seguinte interrogativa: “O que a literatura aborda sobre a orientação sexual dos adolescentes na construção da sexualidade?”

Para Mendonça (2014) a discussão da orientação sexual nos grupos de adolescentes e de suas famílias é crucial para viabilizar o debate, pois a desmistificação de tabus relacionados à sexualidade está relacionada a diálogos que resultem em práticas sexuais com saúde. Portanto, o artigo tem como objetivo identificar e reunir relatos da literatura para corroborar e atualizar os conhecimentos científicos produzidos sobre a sexualidade na adolescência. Esta pesquisa visa contribuir com a temática de sexualidade na adolescência, pois é importante trabalhar as questões de orientação sexual na adolescência para a construção de uma sociedade mais justa em todas as formas de existências. Nem sempre há um diálogo no ambiente familiar, muitas vezes para os responsáveis/tutores/pais, falar de sexo não é algo tão fácil de lidar e os jovens se sentem inseguros por não terem uma orientação adequada, levando-os a atitudes que podem comprometer sua saúde sexual.

2. DISCUSSÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

A revisão sistemática é um método utilizado para responder uma pergunta específica sobre um problema específico, a pesquisa aborda uma revisão sistemática de literatura, com artigos em bancos de dados. Para GALVÃO e PEREIRA (2014), define-se revisão sistemática como:

As revisões sistemáticas são consideradas estudos secundários, que têm nos estudos primários sua fonte de dados. Entende-se por estudos primários os artigos científicos que relatam os resultados de pesquisa em primeira mão. São mais frequentes as revisões sistemáticas de ensaios clínicos randomizados. No entanto, há número crescente de revisões preparadas com base em investigações observacionais, como as de coorte, de caso-controle, transversal, série e relato de casos. Outros delineamentos utilizados são os estudos de avaliação econômica e os qualitativos.⁷ Quando se verifica que os estudos primários incluídos em revisão sistemática seguem procedimentos homogêneos, os seus resultados são combinados, utilizando-se técnicas de metanálise.

2.1. BASE DE DADOS

O presente artigo tem como natureza a pesquisa bibliográfica, com objetivo descritivo de revisão sistemática da literatura de abordagem quali-quantitativa que busca analisar artigos com produções sobre as questões de orientação sexual e adolescência. Para coleta e análise de dados, foi realizada a revisão da literatura seguindo passos metodológicos descritos

nas etapas a seguir: formulação da questão norteadora; definição dos objetivos; realização das buscas através de critérios de inclusão e exclusão; síntese de informações obtidas; análise dos resultados dos artigos selecionados.

A busca para o levantamento de dados sobre o tema orientação sexual e adolescência foi realizada até o dia 23 de junho de 2024, dos últimos 25 anos, nas bases de dados dos Periódicos: Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Scientific Electronic Library (SciELO) e Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS). Foram adotadas essas plataformas de dados pela abrangência em diversos trabalhos científicos, reconhecidos por toda comunidade acadêmica em diversos trabalhos científicos.

2.2. SELEÇÃO DOS ARTIGOS

Os descritores foram definidos considerando cada base de dados: Periódicos CAPES; SciELO e (LILACS). A partir desses descritores os artigos foram encontrados e selecionados utilizando as palavras-chave: *sexual orientation and adolescence* (orientação sexual e adolescência). Os critérios de seleção levaram em conta os artigos que abordavam o tema orientação sexual e adolescência para obter maior abrangência do assunto, e restringindo a pesquisa apenas as produções nacionais/brasileiras.

2.3. CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

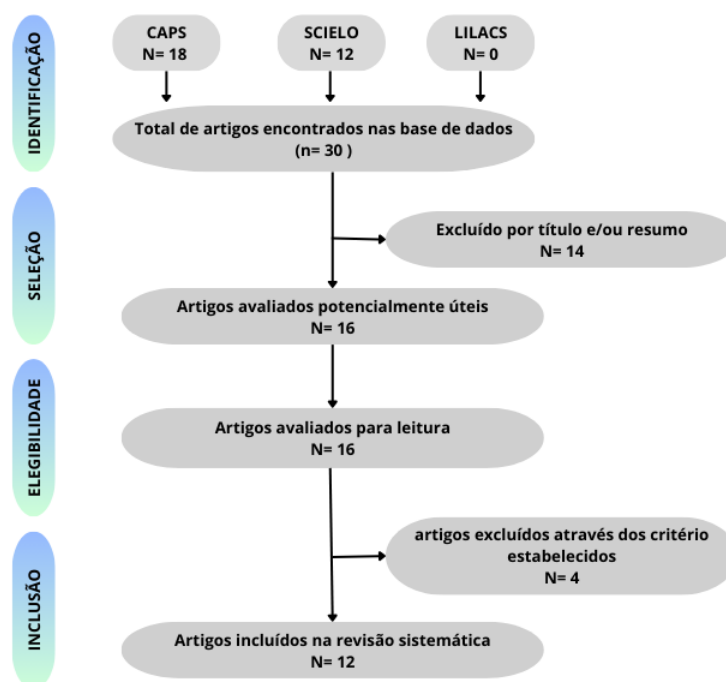
Os artigos selecionados através dos critérios de inclusão, levou em conta o descritor de preferência no título abordado, serem publicado em quaisquer idiomas no período de 1999 a 2024, e estarem relacionados com a adolescência e orientação sexual. Quanto aos critérios de exclusão, foram eliminados da pesquisa os artigos em duplicidade; que não envolvessem relações de estudo com o tema proposto; e que fossem de acesso fechado, devido sua circulação restrita.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nas três bases de dados pesquisadas, foram encontrados 30 artigos científicos, sendo 18 artigos no Periódico CAPES, 12 artigos na SciELO e 0 (zero) artigos na LILACS. Sendo a LILACS, Informação em Saúde da América Latina e Caribe, uma das mais importante e abarcadora base de dados especializada na área da saúde, com literatura científica e técnica de 26 países da América Latina e do Caribe com acesso livre e gratuito, não foi encontrado nenhum artigo usando as palavras-chave supracitadas nessa base de dados.

Após a análise do total para seleção dos artigos, 16 foram e separados para a leitura. Depois da análise do total de artigos avaliados pela leitura, de acordo com os critérios de inclusão e exclusão, foram incluídos 12 artigos para construir este trabalho de revisão, no entanto, foram excluídos 18 artigos como mostra a figura 1.

Figura 1: Processo de seleção dos trabalhos científicos.



Fonte: Autoria própria.

As bases de dados escolhidas destacam-se pelo fato de serem reconhecidas pela população acadêmica e científica. O mapeamento dos trabalhos escolhidos nos periódicos levou em conta a referência (autoria), o tema, e o próprio periódico.

A tabela 1 apresenta os artigos incluídos de acordo com os autores, temas e periódicos. A revisão sistemática equipara com os referidos trabalhos pesquisados, como palavras chaves semelhantes em seu título reafirmando a veracidade da pesquisa. Os temas abordados nos artigos destacam-se a adolescência e a orientação sexual, no contexto escolar e familiar, elencando prevenção de IST'S (Infecção Sexualmente Transmissível).

As publicações foram distribuídas entre 10 periódicos apenas nacionais. Dentre eles 2 periódicos publicaram um maior número de artigos sobre a temática investigada, sendo eles: o Periódico “Saúde e Sociedade” e “Revista Brasileira de Enfermagem” com 2 artigos publicados em cada periódico, que representou juntos 33% dos artigos desta pesquisa. Os

demais periódicos com uma publicação, juntos, representaram um total de 67% dos artigos publicados conforme tabela abaixo.

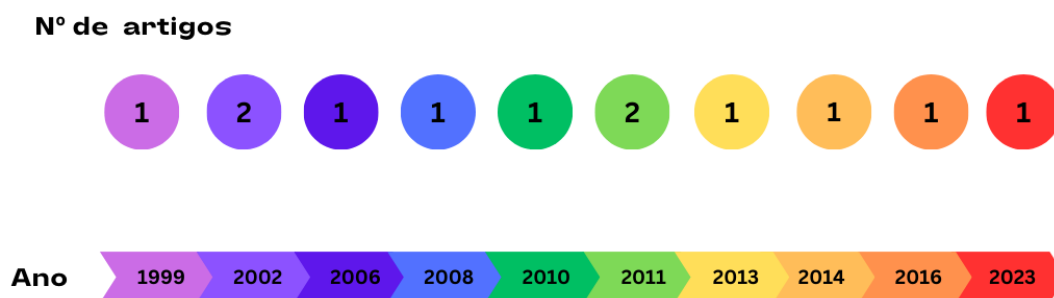
Tabela 1: Lista de artigos incluídos, autor, Tema e principais objetivos.

ID	Referência	Tema	Periódico
1	CHAISE, et al., 2023.	Fatores Associados ao Uso de Materiais Sexualmente Explícitos da Internet entre Adolescentes	Universidade de São Paulo - Paidéia ISSN 1982-4327
2	RODRIGUES; MORAES BARROS; SOARES, 2016.	Reincidência da gravidez na adolescência: percepções das adolescentes	Enfermagem em Foco ISSN 2357-707X
3	SFAIR; BITTAR; LOPES, 2014.	Educação sexual para adolescentes e jovens: mapeando proposições oficiais	Saúde e Sociedade ISSN: 0104-1290
4	NASCIMENTO et al., 2013.	O que sabem os adolescentes do ensino básico público sobre o HPV	Universidade Estadual de Londrina ISSN 1679-0367
5	MENDES, et al., 2011.	Saberes e atitudes dos adolescentes frente à contracepção	Revista Paulista de Pediatria ISSN: 0103-0582
6	TEIXEIRA-FILHO; RONDINI, 2011.	Ideações e tentativas de suicídio em adolescentes com práticas sexuais hetero e homoeróticas	Saúde e Sociedade ISSN: 0104-1290
7	BEZERRA; PAGLIUCA, 2010.	A vivência da sexualidade por adolescentes portadoras de deficiência visual	Revista da Escola de Enfermagem da USP ISSN 1980-220X
8	SOUZA, et al., 2008.	Orientação sexual: conhecimentos e necessidades de professores de um Colégio Público de Goiânia	Revista Eletrônica de Enfermagem ISSN 1518-1944
9	JARDIM; BRÊTAS, 2006	Orientação sexual na escola: a concepção dos professores de Jandira – SP	Revista Brasileira de Enfermagem ISSN: 0034-7167
10	BRÊTAS; SILVA, 2002.	Interesse de escolares e adolescentes sobre corpo e sexualidade	Revista Brasileira de Enfermagem ISSN: 0034-7167
11	JEOLÁS; FERRARI, 2002.	Oficinas de prevenção em um serviço de saúde para adolescentes: espaço de reflexão e de conhecimento compartilhado	Ciência & Saúde Coletiva ISSN: 1413-8123
12	DIAS; GOMES, 1999.	Conversas sobre sexualidade na família e gravidez na adolescência: a percepção dos pais	Estudos de Psicologia (Natal) ISSN: 1678-4669

Fonte: Autoria própria.

Quanto a quantidade de publicações, no intervalo de tempo entre os anos de 1999 a 2023, percebe-se que apenas nos anos de 2002 e 2011 houve 2 publicações registradas (2 publicações/ano). No entanto, as outras 8 publicações foram distribuídas no intervalo de tempo entre os anos de 1999 a 2023 com 1 publicação/ano. Subentende que entre esses 25 anos, 15 anos ficaram sem publicação no Brasil sobre este tema e durante o ano de 2024 não foram evidenciadas publicações até a data de busca, Figura 2.

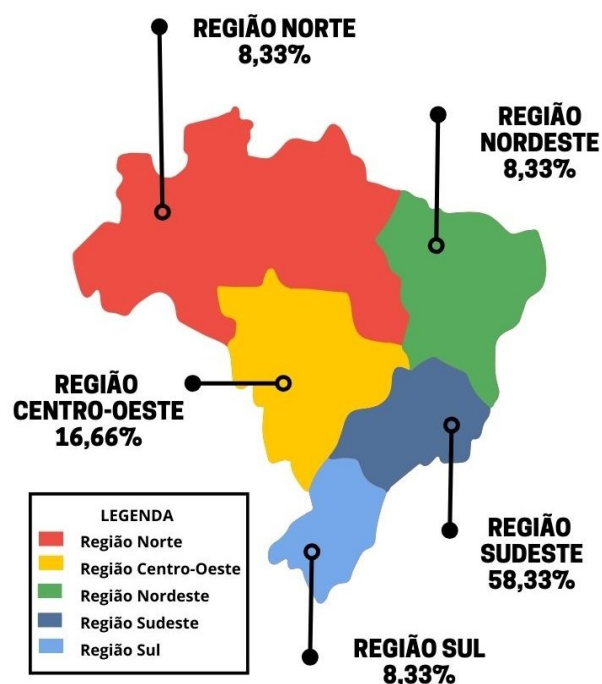
Figura 2: Distribuição das publicações nacionais por ano.



Fonte: Autoria própria.

A inclusão dos artigos selecionados está amplamente voltada para a diversidade de assuntos relacionados ao tema orientação sexual e adolescência, distribuídos em periódicos que foram desenvolvidas em várias regiões do Brasil, Figura 3. No entanto, ainda encontra a escassez de alguns trabalhos desenvolvidos com a temática orientação sexual e adolescência.

Figura 3: Distribuição geográfica das publicações nacionais, por região do Brasil.



Fonte: Autoria própria.

Averiguou-se um percentual alto de número de artigos para a região Sudeste com 58,33%, que explica o maior índice de pesquisa nessa temática. A região concentra um maior número de universidade e uma economia fortalecida e favorável comparando a outras regiões brasileiras, o que facilita a pesquisa e investigação por parte da comunidade científica. A região Centro-Oeste ficou em segundo lugar no *ranking* da publicação, sendo 16,66% no total de artigos. Depois, as regiões Norte, Nordeste e Sul empatam com 8,33% dos artigos publicados.

Chaise et al. (2023) traz que a literatura internacional indica que o uso de pornografia na adolescência pode estar associado a diferentes riscos à saúde sexual, o estudo objetivou investigar os fatores associados ao uso de Materiais Sexualmente Explícitos da Internet (MSEI) entre adolescentes brasileiros e os maiores níveis de consumo de pornografia online estiveram correlacionados com menino, por não ter recebido educação sexual em casa e já ter tido relação sexual. Os resultados fornecem direcionamentos para elaborar estratégias psicoeducativas sobre o uso de pornografia na adolescência.

As adolescentes grávidas reincidentes manifestam percepção do vivido como: percepção negativa frente à gravidez por não ter sido planejada, por ter interrompido e/ou postergado os seus planos pessoais, pela gestação inoportuna trazer consigo frustração e medo e por não gostar do novo corpo; a reincidência da gravidez foi percebida como ocorrência acidental e sem boa aceitação; falas unânimes de deficiência de informação sobre gravidez na adolescência, relatando informações superficiais e até mesmo nenhuma orientação sobre o assunto no contato com profissionais de saúde. (RODRIGUES; DE MORAES BARROS; SOARES, 2016).

Para Sfair; Bittar e Lopes (2014) a história da sexualidade brasileira é documentada desde a Colônia, quando começaram as trocas de conhecimentos, valores, práticas e crenças entre portugueses e índios. Enquanto Nascimento, et al. (2013) foca na problemática do HPV – uma vez que as doenças sexualmente transmissíveis são prevalentes na adolescência e facilitadoras da contaminação por essa IST – focando no problema de saúde pública, não apenas por sua incidência e prevalência, mas por suas consequências, como as complicações psicossociais e econômicas, pois acometem a grande parcela da sociedade em idade reprodutiva.

Segundo Mendes et al. (2011) a sexualidade, presente em toda a trajetória de vida do ser humano, se manifesta com mais intensidade na adolescência, o que desperta a

preocupação do setor saúde, pois, muitas vezes, a sexualidade é vivida pelo adolescente por meio de práticas sexuais desprotegidas, além da falta de informação e comunicação entre os familiares, seja pela presença de tabus ou pelo medo do adolescente em assumi-la, podendo acarretar gravidez indesejada. Teixeira-Filho e Rondini (2011) aponta ainda que os estudos sobre as homossexualidades não desconsideram as implicações das normas sexuais na construção das identidades lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros (LGBTs), pois, ainda que o(a)s homossexuais construam a sua identidade em um contexto onde haja leis que garantam os seus direitos civis e humanos, eles/elas serão estigmatizado(a)s, pois tal construção identitária, forçosamente, irá ser atravessada pelos crivos dos referentes heterossexuais.

No contexto da adolescência, as mudanças fisiológicas, a sexualidade, a família, a sociedade e a deficiência visual são fatores constitutivos do processo de crescimento pessoal e profissional na busca da identidade, da autonomia e da independência. A vida afetivo-sexual das adolescentes deficientes visuais apresenta as mesmas características de desenvolvimento da sexualidade das demais pessoas. Cegueira não diminui o interesse sexual, apenas faz com que a curiosidade sobre esse assunto se torne diferenciada: elas querem conhecer seus corpos e seu funcionamento. As jovens cegas também buscam definir sua identidade e seu lugar na sociedade, querem descobrir a própria sexualidade e encontrar meios adequados para expressar seus impulsos sexuais e vivenciar relacionamentos afetivos (BEZERRA; PAGLIUCA, 2010).

Os autores De Souza et al. (2008) e Jardim e Brêtas (2006) elenca que a escola exerce um importante papel na orientação sexual durante a adolescência, no entanto ambos realizam pesquisa em duas escolas distinta, objetivando identificar o conhecimento e a atuação em sexualidade dos professores de ensino fundamental e médio, e verificar o conhecimento dos professores sobre educação sexual e prevenção de DST, bem como averiguar o nível de dificuldade dos mesmos ao lidar com esta temática no ambiente escolar.

Brêtas e Silva (2002) aponta que a sexualidade continua um tabu em nosso meio, sendo acentuado apenas o que é negativo e prejudicial ao sexo. Aquilo que é biológico e psicologicamente positivo, que constitui base do amor, do prazer, da convivência, da família e da própria sobrevivência humana e relegado, ou seja, colocado em segundo plano.

A vulnerabilidade do jovem vem sendo apontada também com relação à gravidez, vulnerabilidade do jovem em relação às IST'S e a apreensão de conhecimento para a adoção

de práticas sexuais seguras, sabe-se de sua necessidade, mas, ao mesmo tempo, de sua insuficiência. Faz-se necessário igualmente trabalhar com valores e sentimentos, em relação a um assunto complexo como o da sexualidade. Além disso, a mudança de comportamento é processo prolongado, como já afirmado, e depende da ação de outros determinantes, como a família, a mídia e a escola (JEOLÁS; FERRARI, 2002).

Dias e Gomes (1999) aborda uma conversa sobre sexualidade na família e gravidez na adolescência perante a percepção dos pais, sobretudo das dificuldades informativas e comunicativas em conversas sobre sexualidade com as filhas. Os signos familiares referem-se ao estilo de relação interpessoal e prática comunicativa entre os pais, entre os filhos, e entre os pais e os filhos. O diálogo, e não a autoridade, impõe-se como valor fundamental na educação e nas relações familiares.

Em virtude dos fatos, a sexualidade está relacionada à vida, sensações e sentimentos que envolve diversas dimensões humanas. É um tema muitas vezes difícil de ser tratado, pois é permeado de dúvidas, preconceitos, estereótipos e tabus. Entretanto, a atividade sexual é essencial à vida, e o despertar da sexualidade na adolescência é necessário. As informações adquiridas e corroboradas pelos 12 artigos encontrados na literatura reforçam a importância da orientação sexual na adolescência e a importância de trabalhar a educação sexual nas escolas e reforçar o respeito às diferenças quanto as sexualidades, assim como o diálogo na família que na maioria das vezes não acontece.

Vale salientar, que ao longo das pesquisas apesar de realizar uma busca em bases de dados reconhecidas e confiáveis, foram poucos trabalhos encontrados usando as palavras chaves deste artigo o que demonstra pouca visibilidade no Brasil sobre a orientação sexual na adolescência.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta revisão, levantamento bibliográficos de artigos científicos, observa-se que o número reduzido de artigos disponíveis merece uma maior atenção e investigação sobre a importância dada ao referido tema, assim como a estrutura de acesso de atualização profissional sobre a referida temática, devido à escassez do acesso aos periódicos. Esta temática é crucial para a comunidade acadêmica e merece maior atenção e investigação.

Contudo, a orientação sexual e adolescência estão ligadas à direção ou à inclinação do desejo afetivo e erótico de cada pessoa. Pode ser resultado de fatores biológicos, sociais e

ambientais, pois é uma experiência subjetiva de pensamentos, expectativas, sentimentos, interações e de vivências.

O presente trabalho alcançou seu objetivo por conseguir reunir da literatura brasileira doze trabalhos, sendo escolhido pelos critérios de seleção relacionada com as palavras-chaves em três bancos de dados: CAPES; Scielo e (LILACS).

Na questão norteadora do trabalho, a respeito do que a literatura aborda sobre a orientação sexual dos adolescente na construção da sexualidade, foram achados em diversos autores conteúdo relevante na construção da sexualidade dos adolescentes. Tais como, pornografia na adolescência; materiais sexualmente explícito na “internet”; gravidez na adolescência; história da sexualidade brasileira no Brasil colônia entre portugueses e índios; abordagem nas ISTS, principalmente HPV; práticas sexuais desprotegidas; construção das identidades LGBTs; vida afetiva sexual de adolescentes deficientes visuais; papel da escola na orientação sexual; tabu da sexualidade em nosso meio; prática sexuais seguras; conversa sobre sexualidade na família.

Após a análise da quantidade de artigos publicados, percebe-se uma distribuição de publicações nacionais ao longo de 25 anos, tais publicações foram distribuídas nas regiões do Brasil como maior ênfase na região sudeste. Uma questão importante foi a invisibilidade e não achados artigos relacionados na base de dados da LILACS, por se tratar de uma base de dados renomada na área da saúde.

É necessário ponderar as razões pelas quais artigos que abordem o tema de orientação sexual e adolescência não são amplamente difundidos em bases de dados indexadas. A invisibilidade em torno deste tema é preocupante em diversos contextos, possivelmente, devido a tabus socioculturais. A partir das discussões que envolvem às questões de orientação sexual e adolescência, faz-se a indicação de que a referida temática seja abordada como um tema transversal no diálogo familiar, escolar e no campo social; sendo necessário mais pesquisas relacionadas ao tema para promover um entendimento compreensivo e amplo para sociedade mais justa e plural que viabilize todas as formas de existências, para promover apoio a tomada de decisões acerca de sociedade mais empática e humana.

Portanto, esse tema ainda é escasso de trabalhos publicados no Estado brasileiro, principalmente quando é abordado o quesito orientação sexual com ênfase na homoafetividade. Vale salientar a importância de continuidade de pesquisar científicas nessa área, pois é de grande relevância social superar tabus, estereótipos e combater homofobia e

preconceitos. Logo, trabalhar esse tema na educação dos jovens é primordial, pois e de extrema relevância suas escolhas sexuais, assim, desde cedo aprenderão a respeitar a orientação sexual do próximo.

AGRADECIMENTOS

À Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Unidade Acadêmica de Educação a Distância – UNEAD e ao Centro de Estudos de Gênero, Raça/Etnia e Sexualidade -DIADORIM, pelo apoio e incentivo acadêmico.

REFERÊNCIAS

- ADELMAN, M. Paradoxos da identidade: a política de orientação sexual no século XX. **Revista de Sociologia e Política**, p. 163-171, 2000.
- ALMEIDA, L. C. Sexualidade: adolescência, educação sexual e preconceito. 2021.
- ADELMAN, M. Paradoxos da identidade: a política de orientação sexual no século XX. **Revista de Sociologia e Política**, p. 163-171, 2000.
- ALVES, P.; MOTA, C. P. Identidade de gênero e orientação sexual na adolescência natureza, determinantes e perturbações. **Revista Eletrônica de Educação e Psicologia**, v. 2, p. 45-61, 2015.
- BARBOSA, L. U.; PEREIRA, J. C. N.; LIMA, A. G. T.; COSTA, S. S.; MACHADO, R. S.; HENRIQUES, A. H. B. FOLMER, V. Dúvidas e medos de adolescentes acerca da sexualidade e a importância da educação sexual na escola. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 12, n. 4, p. e2921-e2921, 2020.
- BEZERRA, C. P.; PAGLIUCA, L. M. F. A vivência da sexualidade por adolescentes portadoras de deficiência visual. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 44, p. 578-583, 2010.
- BRÊTAS, J. R. S.; SILVA, C. V. Interesse de escolares e adolescentes sobre corpo e sexualidade. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 55, p. 528-534, 2002.
- COSTENARO, R. G. S.; JESUS, M. I. A.; OLIVEIRA, P. P.; ROOS, M. O.; STANKOWSKI, S. S.; TEIXEIRA, D. A.; ABAID, J. L. W.; SOUZA, M. H. T. Educação Sexual Com Adolescentes: promovendo saúde e socializando boas práticas sociais e familiares. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 12, p. 100544-100560, 2020.
- CARDOSO, F. L. O conceito de orientação sexual na encruzilhada entre sexo, gênero e motricidade. **Interamerican Journal of Psychology**, v. 42, n. 1, p. 69-79, 2008.
- CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M.; DA SILVA, L. B. Juventudes e sexualidade. 2004.

- CHAISE, R. F.; MARQUES, I. Z.; WINGERT, F. F.; ROCHA, K. B. Factors Associated with the Use of Sexually Explicit Internet Materials among Adolescents. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 33, p. e3325, 2023.
- DAVIM, R. M. B.; GERMANO, R. M.; MENEZES, R. M. V.; CARLOS, D. J. D. Adolescente/adolescência: revisão teórica sobre uma fase crítica da vida. 2009.
- DIAS, A. C. G.; GOMES, W. B. Conversas sobre sexualidade na família e gravidez na adolescência: a percepção dos pais. **Estudos de psicologia (Natal)**, v. 4, p. 79-106, 1999.
- GALVÃO, T. F.; PEREIRA, M. G. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiologia e serviços de saúde**, v. 23, p. 183-184, 2014.
- GONÇALVES, R. C.; FALEIRO, J. H.; MALAFAIA, G. Educação sexual no contexto familiar e escolar: impasses e desafios. **Holos**, v. 5, p. 251-263, 2013.
- JARDIM, D. P.; BRÊTAS, J. R. S. Orientação sexual na escola: a concepção dos professores de Jandira-SP. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 59, p. 157-162, 2006.
- JEOLÁS, L. S.; FERRARI, R. A. P. Oficinas de prevenção em um serviço de saúde para adolescentes: espaço de reflexão e de conhecimento compartilhado. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 8, p. 611-620, 2003.
- LIMA, L. V.; PAVINATI, G. Educação sexual com adolescentes no contexto familiar à luz da (anti) dialogicidade freireana. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 27, p. e220651, 2023.
- MACEDO, S. R. H.; MIRANDA, F. A. N.; PESSOA-JUNIOR, J. M.; NÓBREGA, V. K. M. Adolescência e sexualidade: scripts sexuais a partir das representações sociais. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 66, p. 103-109, 2013.
- MENDES, S. S.; MOREIRA, R. M.; MARTINS, C. B. G.; SOUZA, S. P. S.; MATOS, K. F. Saberes e atitudes dos adolescentes frente à contracepção. **Revista Paulista de Pediatria**, v. 29, p. 385-391, 2011.
- MENDONÇA, E. A. P. Tematizando gênero e sexualidade nas práticas educativas. In _____ BRAVO, M. I. S.; VASCONCELOS, A. M.; GAMA, A. S.; MONNERAT, G. L. (Orgs) **Saúde e Serviço Social**. 5ª Ed. Cortez editora, 2012.
- NASCIMENTO, M. V.; SOUSA, I.; DEUS, M. S. M.; PERON, A. P. O que sabem os adolescentes do ensino básico público sobre o HPV. **Semina: Ciências Biológicas e da Saúde**, v. 34, n. 2, p. 229-238, 2013.
- RAMOS, S. M. N.; SILVA, L. D. F.; CARVALHO, S. N. S.; SOUSA, M. C. P.; LIMA, W. H. S.; FONTES, J. S.; SILVA, K. O.; OLIVEIRA, R. S.; RAMOS, S. D. N.; COSTA, E. L.; SANTOS, M. S.; COSTA, A. K. A.; BARROS, J. S.; SILVA, A. V. B. Adolescência: desafios entre pais e filhos na

- educação sexual. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 8, p. e1511830368-e1511830368, 2022.
- NERY, I. S.; FEITOSA, J. J. M.; SOUSA, A. F. L.; FERNANDES, A. C. N. Abordagem da sexualidade no diálogo entre pais e adolescentes. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 28, p. 287-292, 2015.
- RODRIGUES, A. R. S.; DE MORAES BARROS, W.; SOARES, P. D. F. L. Reincidência da gravidez na adolescência: percepções das adolescentes. **Enfermagem em Foco**, v. 7, n. 3/4, p. 66-70, 2016.
- SFAIR, S. C.; BITTAR, M.; LOPES, R. E. Educação sexual para adolescentes e jovens: mapeando proposições oficiais. **Saúde e Sociedade**, v. 24, n. 2, p. 620-632, 2014.
- SILVA, J. R. J. Sexualidade humana: um estudo sobre a diversidade sexual na educação escolar. 2016.
- SILVA, J. C. P.; CARDOSO, R. R.; CARDOSO, A. M. R.; GONÇALVES, R. S. Diversidade sexual: uma leitura do impacto do estigma e discriminação na adolescência. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 26, p. 2643-2652, 2021.
- SOUSA, L. B.; FERNANDES, J. F. P.; BARROSO, M. G. T. Sexualidade na adolescência: análise da influência de fatores culturais presentes no contexto familiar. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 19, p. 408-413, 2006.
- SOUZA, M. M.; DEL-RIOS, N. H.; MUNARI, D. B.; WEIRICH, C. F. Orientação sexual: conhecimentos e necessidades de professores de um Colégio Público de Goiânia-GO. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 10, n. 2, 2008.
- TEIXEIRA-FILHO, F. S.; RONDINI, C. A.; BESSA, J. C. Reflexões sobre homofobia e educação em escolas do interior paulista. **Educação e Pesquisa**, v. 37, p. 725-741, 2011.

CAPÍTULO VII

TECENDO O CAMINHO ENTRE FICÇÃO E EXPERIÊNCIA: O BULLYING E A PERSPECTIVA DE GÊNERO EMERGENTE NA PSICOLOGIA ESCOLAR

WEAVING THE WAY BETWEEN FICTION AND EXPERIENCE: BULLYING AND THE EMERGING GENDER PERSPECTIVE IN SCHOOL PSYCHOLOGY

DOI: 10.51859/ampla.ecv4376-7

Danilo Mamede da Silva Santos¹
Ianka Lima de Souza Freire²

¹ Docente, Universidade do Estado da Bahia- UNEB, Campus VIII.

² Graduada em Gênero, Raça/Etnia e Sexualidades na Formação de Educadores. Universidade do Estado da Bahia- UNEB, Unidade Acadêmica de Educação a Distância – UNEAD.

RESUMO

Este trabalho buscou compreender como os estudantes do ensino fundamental II significam as normas de gênero construídas socialmente e as reproduzem, no processo excludente do bullying. A metodologia utilizada foi a *escrivência* como uma oportunidade de narrar vivências para produção de novos conhecimentos, *englobando a observação do cotidiano escolar com a descrição das vivências de adolescentes alinhado com minha práxis dentro da psicologia escolar. Os resultados alcançados basearam-se em três componentes de diálogo: Adolescências e suas performances emocionais e psicológicas; o bullying herança colonial envolvendo a questão de gênero e sexualidade no contexto escolar; e modos alternativos de prevenção a violência de gênero e sexual no ambiente escolar. Dessa forma, através da relação da escrivência com teorias estabelecidas, visualiza-se que o bullying apresenta-se como a violência que acomete os estudantes, por vezes, sendo naturalizada e possuindo características que ditam uma normatização diante das questões de gênero e sexualidade. Assim, a psicologia escolar em escolas públicas torna-se importante para atuar no processo de prevenção, promoção e intervenção à saúde mental dos estudantes que são perpassados pela estrutura colonial que envolve o machismo, preconceitos e discriminação.*

Palavras-chave: Adolescência. Sexualidade. Saúde Mental.

ABSTRACT

This work sought to understand how elementary school students signify socially constructed gender norms and reproduce them, in the exclusionary process of bullying. The methodology used was writing as an opportunity to narrate experiences to produce new knowledge, encompassing the observation of daily school life with the description of the experiences of adolescents in line with my practice within school psychology. The results achieved were based on three dialogue components: Adolescents and their emotional and psychological performances; colonial legacy bullying involving the issue of gender and sexuality in the school context; and alternative ways of preventing gender and sexual violence in the school environment. In this way, through the relationship between writing and established theories, it is seen that bullying presents itself as violence that affects students, sometimes being naturalized and having characteristics that dictate a standardization regarding issues of gender and sexuality. Thus, school psychology in public schools becomes important to act in the process of prevention, promotion and intervention in the mental health of students who are permeated by the colonial structure that involves machismo, prejudice and discrimination.

Keywords: Adolescence. Sexuality. Mental Health.

1. INTRODUÇÃO

Os estudos revelam o bullying como uma violência comum e presente na sociedade brasileira. Sendo manifestado de diversas formas, por vezes, naturalizado e visto como brincadeira. Além de causar vários impactos referente à saúde mental do sujeito e sua forma de existências nos ambientes e nas relações sociais, afetivas, emocionais e sexuais as quais faz parte (IEZZI, 2013; ALBUQUERQUE et al., 2015; RAUBER, 2016; FARENZENA, 2017; SILVA, 2019; FILHO, 2019).

O processo da sexualidade, gênero e adoecimento mental e ainda se torna tabu no nosso cotidiano, e a compreensão errônea e binarista das pessoas contribuem para a manutenção de preconceitos, estereótipos, hostilidade e discriminação. Provocando assim, danos e fragilidades na construção de identidade, vínculos e na autoimagem da sua performance. Sendo observado nos estudos que a ausência de orientação, práticas educativas e diálogo em alguns contextos sociais e familiares são fortemente existentes, mas que os instrumentos de tratamento e saúde e educacional aparecem como fonte de possibilidades de enfrentamento as violências com perspectivas e ações decoloniais e que sucedem uma transgressão a norma pré estabelecida (PICCHETTI, 2014; IEZZI, 2013; BARROS; FERREIRA, 2018; LINO, 2013; FILHO, 2019).

A adolescência é observada como uma fase de descobertas, conflitos e transição para a vida adulta, que pode ser regado por experimentações e vivências marcadas pela transgressão de uma heteronormatividade e de um sexismo enraizado (LINO, 2013; FARENZENA, 2017; TOSTES et al., 2018; SILVA et al., 2021; ALVES, et al., 2023).

Nota-se também a importância da permanência e a construção de novas políticas públicas que promovam e garanta os seus direitos pessoais e sociais, bem como que o ambiente escolar e os órgãos de saúde disseminem e socializem informação e práticas educativas que viabilizem o rompimento de institucionalização e reprodução de preconceitos (IEZZI, 2013; RAUBER, 2016, FILHO, 2019).

Dentro do destacado, este trabalho orientar-se-á no sentido de identificar as situações de bullying e as possíveis consequências emocionais e psicológicas na adolescência, envolvendo gênero e sexualidade no contexto escolar. Além de, identificar a existência de bullying na vertente de gênero e sexualidade no contexto escolar; caracterizar a presença de práticas educativas de acolhimento aos adolescentes em situações de bullying envolvendo

gênero e sexualidade pela comunidade escolar; e verificar como acontece à práxis da Psicologia escolar dentro desta demanda.

Assim, procuro compreender cada pessoa e sua relação com o mundo para aos poucos possibilitar novos entendimentos e vivências sem a presença de preconceito e discriminação. Então, não é uma prática fácil introduzir nas escolas educação sexual, acolhimento e orientação sobre seu processo de vida diante de tantas premissas intensas sobre antigênero e ideologia de gênero, pois o machismo e o conservadorismo estão presentes no desenvolvimento da sexualidade de forma ativa. Assim oportunizar que os adolescentes entrem em contato com sua estória e com informações educativas pode elucidar mudanças de perspectivas e de comportamentos diante de si mesmo e da sociedade.

Conforme Adichie (2019) as histórias de vida dos povos, as histórias que acontecem diariamente precisam ser reveladas, por diversas pessoas e por vários ângulos interpretativos e de significados, pois ela mobiliza o indivíduo, podendo gerar entraves como também possibilidades de vida. A autora, revela sobre o perigo de uma história única, que as repercussões podem produzir padrões sociais, naturalizações, normalizações e valores hierarquizados, além de contribuir para a continuidade de experiências rígidas, sem transformações e alinhadas, por vezes, a histórias negativas da sua origem, podendo dificultar a construção livre da sua performance.

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada” (ADICHIE, p.16, 2019).

E contribuindo com a importância de conhecer, reconhecer e formar histórias, Soares (2021, p.211) traz sobre a escrevivência:

A escrevivência põe em xeque a representação e, com isso, consegue produzir uma constelação de mundos possíveis. Um corpo-escrita de memórias que vão se escrevendo e inscrevendo no tempo do acontecimento. Por isso, invoco a ginga como operador de insubmissão e escape, porque com ela aprendemos a dançar. E escrever também é uma forma de dançar com o corpo. Fazer os dribles, as escolhas das movências, seguir as músicas pisando no chão das ideias. Acho que foi isso que tentei construir aqui nesses escritos: um gingado escreviente.

Portanto, reverbera como fundamental a escrevivência, ou seja, escrever sobre as memórias, sentimentos, emoções e afetos que foram trazidos com o colonialismo e a sua repercussão no processo de colonialidade. Dessa forma, escrever os afetos torna-se um ato

de luta, de representação, de conhecimento sobre sua subjetividade e os aspectos psicológicos e emocionais e pode-se tomar a consciência de seus traumas e experiências. Sendo assim, a escrita esta entrelaçada com suas vivências e sentimentos (SOARES, 2021).

A problemática da pesquisa emerge a partir da práxis profissional dos pesquisadores sob a óptica da tentativa de orientação e ruptura com as práticas de bullying, diante de questões de gênero e orientação sexual na escola, em estudantes do ensino fundamental II da área urbana e rural de uma cidade no sertão da Bahia. A pesquisa buscou compreender como os estudantes do ensino fundamental II significam as normas de gênero construídas socialmente e as reproduzem, no processo excludente do bullying.

Deste modo, acompanharemos aqui por meio da escrevivência relatos da atuação da psicologia escolar sobre o cenário da sexualidade e gênero com estudantes do ensino fundamental II (adolescentes) em escolas municipais em contextos urbanos e rurais, correspondendo a lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019 que Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica, preconizando que as equipes multiprofissionais deverão desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais; e que o trabalho da equipe multiprofissional deverá considerar o projeto político-pedagógico das redes públicas de educação básica e dos seus estabelecimentos de ensino.

Por fim, é uma pesquisa que evidencia o método da escrevivência, que dispõe de experiências do pesquisador como dispositivo para a construção de conhecimentos contemporâneos (EVARISTO, 2017). E traz a possibilidade das narrativas dos estudantes e outros da comunidade escolar corroborar de forma rica com a pesquisa, para a avaliação da percepção dos estudantes do ensino fundamental II sobre o bullying diante das questões de gênero e orientação sexual na escola, e busca de estratégias para o rompimento e a desconstrução do binarismo e de atos hegemônicos.

A metodologia é um instrumento que promove ao escrito segurança, confiabilidade e relevância científica. Com o intuito de aprofundar, inteirar e compreender a problemática e os objetivos da pesquisa, a abordagem qualitativa, exploratória e *etnográfica* é utilizada nesse trabalho. As mesmas *englobam a observação do cotidiano escolar com a descrição das vivências de adolescentes alinhado com minha práxis dentro da Psicologia escolar*. Tornando importante destacar que:

A investigação científica é a construção e a busca de um saber que acontece no momento em que se reconhece a ineficácia dos conhecimentos existentes, incapazes de responder de forma consistente e justificável às perguntas e dúvidas levantadas. É o reconhecimento das limitações existentes no saber já estabelecido e da necessidade de produzi-lo para esclarecer e proporcionar a compreensão de uma dúvida. Nesse sentido, iniciar uma investigação científica é reconhecer a crise de um conhecimento já existente e tentar modificá-lo, ampliá-lo ou substituí-lo, criando um novo que responda à pergunta existente (KOCHE, 2011 p. 30).

O método exploratório identifica a problemática alcançada que direciona a função de integrar os documentos, instrumentos e materiais que são fundamentais a pesquisa, explorando-os e organizando-os através de fontes seguras e de leituras responsáveis. Na perspectiva qualitativa, mostra-se como ferramenta necessária para avaliar, esclarecer e aprimorar as referências encontradas, permitindo-o a possibilidade de suceder resultados substanciais e potentes. Portanto, o mesmo a partir de diversas análises de dados, passa a entender com mais efetividade o fenômeno estudado (KOCHE, 2011).

Conforme Conceição Evaristo (2017) *escrevivência* caracteriza-se como um recurso metodológico de investigação que produz conhecimentos por meio de uma escrita que evidencia e valoriza a experiência do autor e de outros descrevendo com potenciais e posicionalidade vivências coletivas. Dessa forma, se revela como um tecer sobre a invenção e os acontecimentos de uma realidade envolta de processos sociais e culturais, possibilitando voz e protagonismo a um corpo social e sua interseccionalidade. *Contribuindo para Machado e Soares (2017, p. 206) escrever significa:*

Contar histórias absolutamente particulares, mas que remetem a outras experiências coletivizadas, uma vez que se compreende existir um comum constituinte entre autor/a e protagonista, quer seja por características compartilhadas através de marcadores sociais, quer seja pela experiência vivenciada, ainda que de posições distintas (MACHADO; SOARES, 2017, p. 206).

Dessa maneira, a pesquisa explora e busca compreender como sucede as situações de bullying e as possíveis consequências emocionais e psicológicas na adolescência dentro da perspectiva de gênero e sexualidade no contexto escolar. Para a investigação utilizou a discussão de três componentes, tais como: adolescências e suas performances emocionais e psicológicas; o bullying herança colonial envolvendo a questão de gênero e sexualidade no contexto escolar; e modos alternativos de prevenção a violência de gênero e sexual no ambiente escolar.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1. ADOLESCÊNCIAS E SUAS PERFORMANCES EMOCIONAIS E PSICOLÓGICAS

No contexto escolar, uma grande parte dos discursos dos profissionais e dos familiares sobre a adolescência possui definições reducionistas e estereotipadas negativamente, tais como: “aborrecência”; “são os que dão mais trabalho”; “não possui perspectivas de futuro”; “acham que já são adultos”; “esquecem que somos autoridade”, “eles não têm o que querer”, etc.

É perceptível que, a forma que os veem interferem significativamente na maneira como os tratam, nos conteúdos que abordam em sala de aula, e na construção da identidade dos mesmos. Muitos adolescentes introduzem essas percepções de maneira a também se comportarem com seus pares e consigo mesmo envoltos de insegurança, baixa autoestima, medo, reproduzindo e naturalizando violências, bem como aceitando passivamente atos agressivos.

Dentro da psicologia escolar, é preciso compreender que cada adolescente nesse processo, traz consigo as modificações psicológicas, contudo se reverbera dentro de uma sociedade, cultura, etnia, classe social, família, sendo essa interação com sentidos singulares. Nas escolas, mesmo diante das subjetividades, persiste no dia a dia a manifestação de semelhanças entre pensamentos e atitudes referentes à sua performance, seu corpo e sua sexualidade no mundo.

As expressões da sexualidade surgem, por vezes, com o receio do diálogo sobre o tema, e quando o mesmo acontece é vinculado à diversão, piadas, falas limitadas a sexo e relações afetivas, de modo que apresentar reflexões sobre identidade de gênero e orientação sexual tornam-se quase impossíveis de serem realizadas, sendo em algumas escolas barradas pela direção justificando a não aceitação dos familiares. Existe também o medo de falar em público em rodas de conversa ou palestras, com interpretações que haverá julgamentos ou que não adianta comunicar, pois não será compreendido. Contudo, existem minorias que se expressam com coragem e que busca de forma individual a psicologia.

Segundo Silva (2019) as escolas ainda reproduzem perspectivas hegemônicas e padronizadora sobre a temática de sexualidade e gênero, com ausência de intervenções educativas que corroboram para o acontecimento adoecimento psicológico, reverberando em tentativas, ideias e pensamento suicida.

Desta forma, visualizamos a escola como um grande laboratório de expressão de performances de adolescentes que, por vezes, podem apresentar sintomas ansiosos e depressivos frequentes, além de comportamentos com ideação suicida. Podendo demonstrar baixo repertório cognitivo e de habilidades sociais, com a presença de insegurança, baixa autoestima, irritabilidade, impulsividade, choro, instabilidade de humor, agressividade, vícios por álcool e drogas e eletrônicos, etc. Nesses estudantes também é observado potencialidades que, por vezes, são silenciadas, em segundo plano, pois sua linguagem ainda não é valorizada, assim, para serem vistos, a violência ganha reconhecimento.

Diante das vivências e da escrita possui vários questionamentos, por que no ambiente escolar os adolescentes manifestando as suas mais intensas vulnerabilidades? Porque existência de adolescentes em sofrimento emocional e com dificuldades de regular as emoções? Porque adolescentes não possuem interesse em se autoconhecer e aprender sobre si? Porque buscam na comunidade escolar soluções para conflitos familiares? Porque mesmo a escola não sendo tão acolhedora é a ela que recorrem?

Portanto, é percebido que os profissionais da escola restringem a adolescência ao período de transição entre a infância e a vida adulta, um momento passageiro e calcado como difícil, porém necessita ser valorizado, acolhido e respeitado as vivências e aprendizados no aqui e agora. Observa-se ainda que a sociedade possui o hábito de não dar importância a fala da criança e /ou adolescente, conseqüentemente possibilitando poucos lugares de diálogo e expressão de sentimentos e emoções.

Assim como, por meio de alguns discursos e atitudes a escola deseja limitar o trabalho do profissional de psicologia para uma atuação dentro de uma visão elitista e clínica, que contribui para a manutenção da ordem e disciplina por meio de padrões aceitos pela sociedade.

2.2. O BULLYING HERANÇA COLONIAL ENVOLVENDO A QUESTÃO DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

Torna-se importante destacar que, a modernidade traz consigo muitos seguimentos ideológicos que ainda permite assegurar que a ordem colonizadora e de poder perpetue sobre os corpos e suas expressões identitárias. O sexismo está sendo manifestado diariamente nas chamadas microviolências, principalmente no ambiente escolar, de modo que o preconceito, a discriminação, a intolerância e o racismo ganham espaço através do reforço de estereótipos

que são naturalizados, banalizados e muitas vezes enfrentados como brincadeiras do cotidiano. Percebendo-se assim, que devido a identidade de gênero e sexual pessoas são excluídas e humilhadas por estarem a margem dos papéis sociais estabelecidos e estarem contra a moralidade dos bons costumes e valores.

O bullying é uma forma de opressão, que acontece nas escolas que atuo, cada adolescente que acolho revela alguma experiência traumática por meio do desse tipo de violência. Geralmente sucede por meio da violência psicológica, mas também é expressa na violência física. Assim, não ocorre de maneira isolada atingindo o adolescente em toda sua totalidade. Mas porque será que o bullying acontece?

As vivências de bullying ocorrem bastante com adolescentes e seus pares, no contexto escolar, afetando também outros atores da comunidade escolar. Sobressaindo consequências no processo de ensino aprendizagem, no repertório cognitivo, psicológico, emocional e comportamental da pessoa, por meio de baixo rendimento, evasão escolar, falta de oportunidades, baixa autoestima, agressividade, isolamento, alterações no humor, no apetite e no sono, sentimento de culpa, menos valia, tristeza, irritabilidade, compulsões alimentares e matérias, vícios tecnológicos, comportamento suicida, transtornos mentais, dentre outros (IEZZI, 2013; ALBUQUERQUE et al., 2015; LINO, et al., 2013; TOSTES et al., 2018, SILVA, 2019; SILVA et al., 2021; ALVES et al., 2023).

Em uma roda de conversa com adolescentes, trazem a temática como algo comum na casa e na comunidade onde vivem. Em específico um adolescente chamou o colega de “veadinho” e que merecia apanhar para aprender a ser homem. Ao questionar o motivo da agressão diz que estava se defendendo e que seu pai disse que não poderia aceitar esse tipo de gente. Além de perceber que esse tipo de atitude fazia com que os colegas tivessem medo dele e o respeitavam.

Outra adolescente comenta que não gostava da aula de educação física, pois queria jogar futebol, mas não era aceita no grupo dos meninos, teria que jogar o “jogo das meninas” que era queimada. Assim, nessa escola ainda se dividia o que era de menino e o que era de menina.

Observa-se também, o bullying velado por alguns profissionais quando fala de forma pejorativa a orientação sexual do aluno, quando não aceitam a expressão da sua sexualidade ou da sua identidade de gênero, e quando os alunos que apresentam estilos e comportamentos fora do padrão estabelecido para o seu gênero. Assim, os comentários se

espalham entre eles, em tom de risadas e de desrespeito. Contudo também, existem os profissionais que acolhem e respeitam. Mas porque são minorias?

Percebe-se que os profissionais que fazem parte da comunidade escolar possuem o poder da opinião como aliado das suas condutas. Reproduzem na escola ações que emergem em casa com os seus pares ou que apreendem na sua comunidade.

Sendo assim, por estar em desenvolvimento, o adolescente pode torna-se, mas vulnerável para lidar com situações que envolve sua construção de identidade de gênero e sexual, sua individualidade e autonomia. Nesse contexto o adolescente sofre preconceitos por próprios adolescentes e semelhantes, perpassam por questões de não aceitação consigo mesmo praticando violência autoprovocadas e são vítimas da sociedade estigmatizante, pela família e pelos educadores, que ora acolhem ou excluem. (LINO, 2013; FARENZENA, 2017; TOSTES et al, 2018; SILVA et al, 2021; ALVES, et al., 2023).

Então esse tipo de violência acontece mais em qual gênero? A maioria dos autores e vítimas do bullying é do gênero masculino. Sendo nítida a presença do machismo e da validação da masculinidade com atitudes que exigem força, poder e racionalidade. É notório que os adolescentes agressores possuem voz e manipulam todo um grupo que manifestam as mesmas atitudes violentas aos pares.

Quando acontece o bullying o que fazem os estudantes que foram as vítimas? Os que são vítimas desse tipo de violência costumam apresentar os seguintes comportamentos: revida, silencia, comunica para os pais, para o professor ou para direção. A maioria repete o mesmo discurso, não adianta falar, pois tudo continua do mesmo jeito.

Percebemos que quando comunicado ao professor, o mesmo passa a situação para a direção, muitas vezes, não promove uma comunicação em sala com os envolvidos, e quando acontece, a frase que mais emitida é: “Você não pode fazer isso”. Como também, por vezes, o agressor recebe uma advertência ou suspensão. Além de chamar os responsáveis/tutores para conversarem, geralmente em situações mais graves e que se repetem. Será que um não é suficiente para romper padrões sociais e culturais de violência? E a punição funciona como estratégia educacional e reparadora? E como ocorre esse diálogo com os pais, existem processos de compreensões e intervenções assertivas de enfrentamento ou evocação de culpados?

As relações intrafamiliares, interpessoais e socioeconômicas influenciam e estão dentro das situações de violência referente à sexualidade e gênero, bem como os

enfretamentos atuais sobre a temática, possuem o intuito de romper com os padrões do patriarcado, da história colonialismo e de práticas religiosas com valores tradicionais e proibicionistas (IEZZI, 2013; LINO, 2013; BARROS; FERREIRA, 2018).

Em outros momentos, quando visualizado a gravidade pela direção os alunos são encaminhados para o acolhimento psicológico, muitas vezes com a interpretação de punição pelo aluno e de resolução da situação pelos profissionais. Em poucas situações o próprio aluno procura o Psicólogo de maneira espontânea. Eu em conjunto com meus colegas de profissão nos questionamentos o que existe por trás da limitação de procurar ajuda, ou até mesmo do poder do outro de quantificar a dor do outro e quando deve ser acolhida? Porque o serviço individual e coletivo da psicologia não é visto como parte presente da comunidade escolar nas escolas públicas e como possibilidade de cuidado, prevenção e proteção, sem tabus?

O acolhimento psicológico individualizados ainda se torna uma prática mais procurada, em que os estudantes se desfazem de suas amaduras e comunicam suas experiências, sofrimentos e sentimentos. Contudo, o trabalho coletivo tem sido apresentado com frequência nesse ambiente para observamos, compartilhamos aprendermos juntos os processos coletivos e suas diferenças.

No diálogo com os adolescentes que são vítimas, trazem por vezes características de introspecção, insegurança e baixa autoestima, bem como falas de sentimentos de vazio e comportamento suicida. Com os adolescentes que são atores do bullying, também trazem as características mencionadas acima e conflitos familiares, e na maioria já foi vítima dos diversos tipos de violência. Percebendo que o bullying é reflexo de padrões opressões e da naturalização da violência, e que todos os envolvidos possuem a necessidade de atenção, ser escutado e compreendido.

É interessante notar o quão a psicologia é importante nesses momentos. Discursos como: “Tia, nunca fui acolhido dessa forma, obrigada”; “gostaria de ser ouvido assim pela escola também”; “obrigada por me ajudar e não me julgar”; “não tinha pensando dessa forma, vou parar para observar mais como me sinto”; gostaria que meus pais compreendessem o que sinto também”.

Assim, a dominação masculina, as hierarquias e as desigualdades de gênero ainda são latentes e constantes em nossa cultura, contudo a interseccionalidade por meio da epistemologia feminista demonstra novas possibilidade de performance no mundo, com diversas formas de atuação e a singularidade, de maneira fluida, distanciando-se de

representações sociais que oprimem culpabilizam e geram violências (CARDOSO; SILVA, 2011).

2.3. MODOS ALTERNATIVOS DE PREVENÇÃO A VIOLÊNCIA DE GÊNERO E SEXUAL NO AMBIENTE ESCOLAR

Entende-se que, o indivíduo dentro da adolescência, traz consigo modificações psicológicas, que se reverberam dentro de uma sociedade, cultura, etnia, classe social e família, sendo essa interação com sentidos singulares. Visto o exposto, percebo a necessidade de que as vivências e aprendizados aconteçam no aqui e agora e sem “o perigo de uma única história”, sendo possibilitadas no ambiente escolar espaço de diálogos sobre a sua individualidade, questões envolvendo sua sexualidade, expressão de sentimentos e emoções e as interseccionalidades que atravessam sua história. Portanto, é essencial promover espaços de protagonismo e exercício da cidadania desse público.

Uma perspectiva de total relevância refere-se as práticas feministas no ambiente escolar que conforme Cardoso e Silva (2011) possibilita aos estudantes espaços de diálogo, compartilhamento e compreensão, valorizando suas histórias e memórias; promovendo assim protagonismo e autonomia diante sua representatividade social, corroborando com a desnaturalização das diferenças relacionada ao gênero, raça/etnia e sexualidade. Sendo assim, uma estratégia para minimizar e suprimir as violências estruturais existentes no nosso cotidiano.

Atualmente, desempenho a atuação profissional em dez escolas, dentre a zona rural e urbana, em conjunto com o profissional de Assistência Social. Esse modelo mostra o desafio diário da minha práxis, pois o que se almeja é um ou mais psicólogo por escola. Os profissionais das escolas, por vezes, comparam a atuação com a rede privada, contudo não reconhecem à diferença de contextos sociais e culturais que envolvem um trabalho interdisciplinar e multiprofissional, além de articulação com outros órgãos da política de proteção a criança e ao adolescente e de outras políticas públicas, a exemplo da saúde, da assistência social, delegacias especializadas, conselho tutelar, etc.

No exercício das atividades de trabalho, juntamente com os colegas de profissão, priorizamos ações coletivas para toda comunidade escolar, seja roda de conversa, capacitações, palestras, etc. Ao adentrar o espaço escolar criou-se uma ficha de mapeamento para identificar as demandas de cada escola, compreendo que existem demandas em comum

e outras não, porém cada uma se manifesta conforme a influência da comunidade e cultura que está inserida, configurando em sua individualidade.

Assim, as ações são feitas respeitando o plano de ação, o projeto político pedagógico de cada escola e suas demandas. Cada intervenção precisa ser aceita pela coordenação pedagógica e pela direção, contudo nem sempre se consegue uma comunicação assertiva ou pensamentos alinhados em uma pedagogia que transforma e liberta.

Também evidencio algumas campanhas nacionais para abordar os assuntos referente à violência de gênero e sexual, a exemplo da campanha do 18 de maio (dia nacional de combate ao abuso e a exploração sexual). Assim, trabalhou-se o mês inteiro com psicoeducação para toda comunidade escolar (alunos, professores, gestão, família, funcionários), em parceria com órgãos como conselho tutelar, CRAS (Centro de Referência de Assistência Social), CREAS (Centro de Referência Especializado de Assistência Social), (DEAM (Delegacia Especializada no Atendimento à Mulher). Desenvolvemos também ações sobre o bullying nessa vertente em conjunto com a Comissão da Cultura de Paz, assim, cada mês uma escola é escolhida para a realização de atividades educativas em toda escola.

As escolas possuem um projeto de educação social, contudo focam mais em profissionais da saúde para realizarem palestras sobre métodos contraceptivos, planejamento familiar, infecções sexualmente transmissíveis (ISTs), da gravidez não planejada, etc. Ao identificar a necessidade de um projeto mais transversal, idealizei para uma escola, uma ação para sensibilizar, conscientizar, esclarecer e informar os alunos sobre sexualidade humana e questões de gênero, com o intuito de desmitificar tabus e romper com preconceitos e violência sexual contra esse público. Foi feito um folder que mencionava a diferença entre gênero, identidade de gênero e orientação sexual, devido ao conteúdo foi proibido pela direção, com a seguinte justificativa: “não podemos aprovar a distribuição deste material pois esse tema não deve ser diretamente tocado dessa forma, pois já tivemos problemas com pais de aluno que entenderam que a escola estaria promovendo essas práticas sexuais”.

Junqueira (2018) assinala as consequências na educação devido ao movimento antigênero, que defende que a base da moralidade deve ser restrita aos pais para seus filhos, com alguns ideais norteadores, tais como: do “direito a uma escola não ideológica” ou a uma “escola sem gênero”, repercutindo em repressão da autonomia do professor e dos alunos, indisposições frente à base curricular da escola.

Em diálogo com colegas de profissão que também atuam na zona rural, percebemos o quanto a violência sexual ocorre nesses locais de forma velada e muitas vezes aceita pela comunidade. E geralmente nas ações educativas sobre a temática as denúncias são feitas de forma espontânea para o Psicólogo ou para algum profissional da escola. Observa-se que algumas escolas ainda possuem receio e omitem a denúncia, por isso investimos em capacitação.

Dessa forma, é notório que os estudantes aderem mais as intervenções feitas pelo psicólogo do que os profissionais da educação. Em muitos momentos já ouvi: “eu já sou um pouco psicólogo”; “essas rodas de conversas já fazemos”. Mas existem aqueles que acreditam e juntam-se na elaboração das atividades.

Assim, a prevenção ocorre com ações que possuam o intuito de promover uma escola inclusiva, ativa e comprometida com a construção social e cidadã; o rompimento de pensamentos e atitudes baseados em hierárquica de padrões e poder social, que envolva hierarquias sexuais, a heteronormatividade, a discriminação, o preconceito, a patologização dos corpos, a negação da educação sexual nas escolas; com a adesão de propostas pedagógicas que incluam a diversidade, protagonismo e autonomia de professores e alunos na construção de saberes; e com o fomento de espaços de fala, reforçar a importância da comunicação, o surgimento de pensamentos críticos e de políticas públicas no intuito da promoção e garantia de direito de todos.

Portanto, as políticas públicas sociais são essenciais para a construção inclusão e de currículo, como território e identidade na presença de práticas decolonizadoras que garantam a construção de identidades por meio da diversidade e desconstrução de preconceito. Permitindo que o corpo curricular tenha espaços de diálogos e encontros que possam reconhecer e compreender sua subjetividade e diferença, saindo de idéias predeterminadas e de padrões de homogeneidade, que o anula enquanto sujeito e pertencente de uma história (TEIXEIRA; BRANCO, 2021; MELLO et al., 2018).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise descrita, torna-se perceptível que o bullying é uma violência que ocorre no ambiente escolar entre os estudantes, destacando a violência psicológica como majoritária nesse contexto. A violência psicológica ganha espaço nas vivências de gênero e orientação sexual, sendo o público masculino como destaque entre autores e vítimas,

relacionado à herança do colonialismo e da representatividade do sexismo e machismo presentes de forma enraizadas na educação familiar, bem como nas estruturas sociais e culturais.

De modo que, a efetivação ideológica ainda da naturalização da violência e de temáticas sobre autoconhecimento da sexualidade dentro dos aspectos de orientação sexual e identidade de gênero é desejada pelos estudantes, mas ainda são veladas e tidas com tabus, por vezes, pela família e pelos profissionais da educação.

É possível identificar que, existe o acolhimento aos estudantes, contudo ocorre de maneira humanizada e compressiva pela profissional de psicologia e por alguns profissionais. Contudo evidencia-se com o quanto é frequente e potente nas intervenções a presença de ensinamentos eurocêntricos e coloniais dentro da dinâmica escolar, de modo a manifestar à presença de um grande quantitativo de adoecimentos mentais devido ao preconceito e a intolerância às diferenças. Por isso, toda a sociedade precisa praticar o autoconhecimento e a avaliar as suas ideologias e comportamentos de forma constantes, pois todos podem se tornar um agente e propagador de violência.

Nesse percurso profissional e diante as observações percebe-se o quanto de violências são geradas até mesmo pelas instituições de proteção sobre a forma como lidam com a sexualidade, de modo a reproduzirem estereótipos e padrões que aprisionam crianças e adolescentes em sistemas que desrespeitam e desconfigura a sua individualidade, e muitas vezes baseadas na premissa do poder sobre o outro e as demarcações do seu processo de desenvolvimento.

Encontra-se ainda a existência de dificuldades para lidar com outros profissionais, comunidade e alguns responsáveis devido a verdades absolutas sobre a sexualidade que impedem a expressão do sujeito e sua sexualidade de maneira espontânea. Porém, como forma de estratégia de enfrentamento a articulação com outros órgãos de proteção e outras políticas públicas, bem como ações coletivas de capacitação, roda de conversas, palestras e acolhimento individual são essenciais.

Percebendo também que, o sujeito passa-se a ser definido por sua orientação sexual, de modo que sua identidade fica restrita e limitada aos julgamentos e a discriminação. Desta forma, torna-se importante potencializar e evidenciar a performance do sujeito de forma ampla para além do preestabelecido como norma e padrão por meio do seu protagonismo e autonomia em seus discursos e percepções.

Assim, visualiza-se que a promoção de políticas públicas, de uma comunicação crítica e transformadora através da ciência, de ideias compartilhadas e métodos sobre da realidade atual da violência no contexto escolar envolvendo as questões de gênero e sexualidade são imprescindíveis para o processo de mudança e para uma educação mais inclusiva. Bem como, a psicologia escolar em escolas públicas para também dialogar sobre essas vertentes, promover acesso a informações e a saúde mental a pessoas que estão á margem do elitismo.

AGRADECIMENTOS

À Universidade da Bahia- UNEB, Unidade Acadêmica de Educação a Distância – UNEAD e ao Centro de Estudos de Gênero, Raça/Etnia e Sexualidade – DIADORIM, pelo apoio e incentivo acadêmico.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C.N. **O perigo de uma história única**. Companhia das Letras, 2019.

ALVES, B.; BARBALHO, I. L. A.; ROLIM, A. L. G.; BEZERRA, I. P.; FERNANDES, M. C. **Dificuldades experienciadas no cotidiano dos adolescentes em ambiente escolar: gatilhos para o surgimento do sofrimento mental**. Unipar 27(8), 4271-4288, 2023. Arquivos De Ciências Da Saúde Da UNIPAR, 27(8), 4271–4288. DOI: <https://doi.org/10.25110/arqsaude.v27i8.2023-010>. Disponível em: <https://revistas.unipar.br/index.php/saude/article/view/10340>. Acesso em: 10 maio. 2024.

ALBUQUERQUE, I.M.N.; GOMES, D. F.; VASCONCELOS, A. M. M.; AGUIAR D. T.; SILVA, T. B. **Bullying na concepção de estudantes do ensino fundamental de uma escola pública**. Revista de Enfermagem da UFSM 5(3), 445-453, 2015. DOI: <https://doi.org/10.5902/2179769214795>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reufsm/article/view/14795>. Acesso em: 10 maio. 2024.

BARROS, E. A.; FERREIRA, H. M. **Como os jovens estudantes encaram seus colegas homossexuais na escola: reflexões necessárias para a superação da intolerância**. E-book Conquer, Campina Grande: Realize, 198-210, 2018. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/conquer/2018/TRABALHO_EV106_MD1_SA2_ID126_05032018073733.pdf. Acesso em: 10 maio. 2024.

CARDOSO, C. P.; SILVA, Z. Pedagogias Feministas no combate ao Racismo e às desigualdades de Gênero: uma abordagem perspectivista. In: COSTA, A. A. A.; RODRIGUES, A. T.; PASSOS, E. S. **Gênero e Diversidades na gestão educacional**. Salvador: UFBA/NEIM, 2011, p. 59-74. Disponível em: http://www.neim.ufba.br/wp/wp-content/uploads/2013/11/G%C3%AAnero-e-Diversidade-na-gest%C3%A3o_educacional_Miolo.pdf. Acesso em: 27 jul. 2024.

EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**. 2017.

- FARENZENA, R. C. **Nas redes do instituído e das transgressões: crianças tecendo seu cotidiano em vivências lúdicas e bullying nos tempos e espaços escolares.** PQDT-FLOBAL, 2017. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/48613>. Acesso em: 27 jul. 2024.
- FILHO, J.C. **Meninos efeminados em escolas religiosas: do combate ao bullying à legitimação da violência de gênero.** Universidade do Paraná. Divers@Revista Eletrônica Interdisciplinar, Matinhos 12 (2), 119-132, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/diver.v12i2.69708>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/diver/article/view/69708/40675>. Acesso em: 27 jul. 2024.
- KOCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica: Teoria da ciência e iniciação à pesquisa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- IEZZI, F.T. M. **Adolescentes em tratamento psiquiátrico: um estudo fenomenológico das vivências em seus relacionamentos sócio-afetivos-sexuais.** Universidade de São Paulo, 2013. Disponível em: [https://repositorio.usp.br/result.php?filter\[\]=authorUSP.name:%22IEZZI,%20FERNANDA%20TOM%C3%89%20MARLETA%22](https://repositorio.usp.br/result.php?filter[]=authorUSP.name:%22IEZZI,%20FERNANDA%20TOM%C3%89%20MARLETA%22). Acesso em: 10 maio. 2024.
- JUNQUEIRA, R. D. **A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político – discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero.** Psicologia Política. vol. 18. nº 43. pp. 449-502 set. – dez. 2018. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v18n43/v18n43a04.pdf>. Acesso em: 10 maio. 2024.
- LINO, T.A.L.R. **Sexualidade na adolescência: o impacto da culpa, da vergonha e do ambiente familiar, no desenvolvimento da agressividade nas manifestações sexuais nos adolescentes dos 12 aos 18 anos.** Faculdade de Medicina, Universidade de Lisboa, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/8979>. Acesso em: 10 maio. 2024.
- PICCHETTI, Y, P. **Reiteraões e transgressões à heteronormatividade na escola em tempos de educação para diversidade.** Universidade do Rio Grande do Sul, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/106452>. Acesso em: 18 de jul. 2024.
- RAUBER, C. **Bullying: a violência no cotidiano da escola.** Revista Eventos Pedagógicos 7(2), 316-329, 2016. DOI: <https://doi.org/10.30681/rep.v7i2.9813>. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/9813>. Acesso em: 18 de jul. 2024.
- SILVA, F.K.R. **Gênero, sexualidade e suicídio: olhares e vivências de estudantes LGBTQ+ de uma escola pública estadual.** Faculdade de Educação, Universidade Federal de Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/54038>. Acesso em: 10 maio. 2024.
- SILVA, J.C.P.; CARDOSO, R. R.; CARDOSO, A. M. R.; GONÇALVES, R. S. **Diversidade sexual: uma leitura do impacto do estigma e discriminação na adolescência.** Ciência e Saúde

- Coletiva, 26, 2643-2652, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-81232021267.08332021>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/TCJ6mXyyK4pB94FDNhjZzc/>. Acesso em: 18 de jul. 2024.
- SOARES, M. **Nós: afetos e literatura**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura. Universidade Federal da Bahia: Salvador, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/34879>. Acesso em: 18 de jul. 2024.
- SOARES, L. V.; MACHADO, P. S. "**Escrevivências**" como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social. Rev. psicol. polít., São Paulo, v. 17, n. 39, p. 203-219, ago. 2017. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2017000200002. Acesso em: 18 de jul. 2024.
- MELLO, E.M.B.; RORATO, A.; SILVA, L. G. **BNCC PARA QUE(M)? Disfarces e contradições num processo marcado por muitas (in)definições**. XII ANPEd-SUL, 2018. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/1609TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 12 ago. 2024.
- TEIXEIRA, P.C; BRANCO, J.C.S. BNCC: Convergências e Divergências. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 22, n. 5, p. 693–701, 2021. Disponível em: <https://revistaensinoeeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/9053>. Acesso em: 12 ago. 2024.
- TOSTES, G. W.; ASSIS, N. D. P.; VAISBERG, T. M. J. A. **Dor cortante: sofrimento emocional de meninas adolescentes**. Contextos Clínicos 11 (2), 257-267, 2018. DOI: <https://doi.org/10.4013/ctc.2018.112.10>. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-34822018000200011. Acesso em: 18 de jul. 2024.

CAPÍTULO VIII

EDUCAÇÃO SEXUAL: ANÁLISE DESCRITIVA APARTIR DE REVISÃO DE LITERATURA COM ÊNFASE EM JOGOS DIDÁTICOS

SEXUAL EDUCATION: DESCRIPTIVE ANALYSIS BASED ON LITERATURE REVIEW WITH EMPHASIS ON EDUCATIONAL GAMES

DOI: 10.51859/ampla.ecv4376-8

Joyciele Rocha de Paula¹

Valvenarg Pereira da Silva²

Joari Costa de Arruda³

Rafhael Felipin Azevedo⁴

Angélica Silva Stuchi⁵

Fabiana Castelani Andreotti Vianna⁶

¹ Graduada em Ciências Biológicas – Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT.

² Doutor em Biodiversidade e Biotecnologia – Universidade do Estado de Mato Grosso- UNEMAT

³ Doutor em Biodiversidade e Biotecnologia – Universidade do Estado de Mato Grosso- UNEMAT.

⁴ Doutor em Melhoramento Genético de Plantas. SECITECI-MT

⁵ Mestranda em Nutrição de Monogástricos. Programa Pós-Graduação em Zootecnia - UFMT

⁶ Doutora em Genética Animal – Universidade Estadual de Maringá – UEM

RESUMO

A adolescência faz parte do processo contínuo de crescimento humano e é marcada por um processo complexo de mudanças físicas, emocionais e sociais. Abordar o tema educação sexual é essencial, devido a vulnerabilidade dos adolescentes diante das Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs), gravidez não planejada, abortos etc. A escola emerge como uma local chave para discutir e educar sobre sexualidade, embora muitos professores enfrentem desafios devido à falta de materiais didáticos que aborda sobre o tema e a escassez de metodologias eficazes. Neste contexto, a presente pesquisa tem como objetivo realizar um levantamento bibliográfico, buscando encontrar jogos que podem ser utilizados no ensino de educação sexual nas disciplinas de ciências e biologia, na educação básica. A pesquisa foi realizada na base de dados "Periódicas Capes", usando combinações de palavras-chave como "Educação sexual and Jogos Didáticos", "Educação and Jogos Didáticos" e "Sexualidade and Jogos Didáticos" Foram incluídos artigos publicados entre 2010 à 2023, que abordassem diretamente o uso de jogos didáticos na educação sexual. Após buscas na base de dados foi possível resgatar 1.234 artigos. Ao

realizar leitura dos títulos e resumos, observou-se que 1.208 não atenderam aos critérios de inclusão. Dessa forma, resultaram na pré-seleção de 28 artigos que foram lidos por completo. A partir da análise destes, a amostra resultante foi constituída por sete artigos. Entre os jogos identificados, destacam-se o "SifiQuiz", que aborda a sífilis de maneira interativa, e o "Mitos e Verdades sobre o HPV", que facilita a aprendizagem sobre o Papilomavírus Humano. Outros jogos, como "Trilhando Conhecimentos sobre Gênero e Sexualidade" e "Adolescência IST", promovem a discussão de temas complexos como gênero e ISTs. A revisão sugere que os jogos didáticos podem ser ferramentas valiosas para a educação sexual, tornando o aprendizado mais envolvente e facilitando a discussão de temas sensíveis de maneira segura e inclusiva.

Palavras-chave: Sexualidade. Aprendizagens. Escola.

ABSTRACT

Adolescence is part of the continuous process of human growth and is marked by a complex process of physical, emotional and social changes.

Addressing the topic of sexual education is essential, due to the vulnerability of adolescents to Sexually Transmitted Infections (STIs), unplanned pregnancies, abortions, etc. The school emerges as a key place to discuss and educate about sexuality, although many teachers face challenges due to the lack of teaching materials covering the topic and the scarcity of effective methodologies. In this context, the present research aims to carry out a bibliographical survey, seeking to find games that can be used in teaching sexual education in science and biology subjects, in basic education. The search was carried out in the "Periódicas Capes" database, using combinations of keywords such as "Sexual education and Didactic Games", "Education and Didactic Games" and "Sexuality and Didactic Games". Articles published between 2010 and 2023 were included. that directly addressed the use of didactic games in sexual education. After searching the database, it was possible to retrieve 1,234

articles. When reading the titles and abstracts, it was observed that 1,208 did not meet the inclusion criteria. -selection of 28 articles that were read in full. From their analysis, the resulting sample consisted of seven articles. Among the games identified, the most notable are "SifiQuiz", which addresses syphilis in an interactive way, and ". Myths and Truths about HPV", which facilitates learning about the Human Papillomavirus. Other games, such as "Tracking Knowledge about Gender and Sexuality" and "Adolescence STIs", promote the discussion of complex topics such as gender and STIs. The review suggests that educational games can be valuable tools for sexuality education, making learning more engaging and facilitating the discussion of sensitive topics in a safe and inclusive way.

Keywords: Sexuality, Learning. School.

1. INTRODUÇÃO

A adolescência faz parte do processo contínuo de crescimento humano e é marcada por um processo complexo de mudanças físicas, emocionais e sociais (SILVA et al., 2006). A Organização Mundial de Saúde (OMS) circunscreve a adolescência à segunda década da vida (de 10 a 19 anos) e considera que a juventude se estende dos 15 aos 24 anos. Esses conceitos comportam desdobramentos, identificando-se adolescentes jovens (de 15 a 19 anos) e adultos jovens (de 20 a 24 anos) (BRASIL, 2007).

Nesta fase da vida as discussões sobre sexualidade são cruciais devido à insegurança dos adolescentes com a falta de informação concisa e precisa, em que é necessário comprometer-se com uma educação aberta e fortalecer a comunicação entre adolescentes e adultos, com professores e profissionais de saúde, uma vez que existe altos índices de vulnerabilidades as Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs), gravidez não planejada e aborto (BARBOSA et al., 2019).

Hoffmann et al. (2009), destaca que a sexualidade humana é frequentemente mal compreendida e reprimida devido a preconceitos sociais, valores morais, pressões religiosas, políticas e educacionais, a sexualidade e as experiências corporais são questões que precisam de uma orientação parental, sociais e educacionais.

Diante da complexidade em abordar esse tema e tendo em visto que a escola é o ambiente em que os adolescentes passam muito tempo, aprendem e adquirem habilidades e competências importantes para a vida, a escola configurasse como um dos ambientes para se

dialogar sobre educação sexual (FARIA et al., 2023). Embora reconhecidamente importante a educação sexual para o desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes, se configura como um tema complexo e desafiador para muitos professores (COSTA et al., 2023).

Diversos fatores contribuem a dificuldade dos professores, exigindo dos educadores habilidades e sensibilidade para navegar por um terreno sensível e muitas vezes controverso. Dentre os desafios destacam-se falta de preparo adequado, caráter polêmico e tabu, diversidade de convicções e valores e a falta de metodologias diferenciadas.

Neste último quesito Faria et al. (2023), pondera que jogos didáticos emergem como uma ótima ferramenta para o ensino de ciências em relação a sexualidade, sendo ótimo para aprender, pois geralmente desafiam a cumprir metas e a responder perguntas, além de ensinar os conteúdos os jogos ajudam a pensar melhor a como lidar com um tema que ainda é muito delicado dentro das escolas e também na sociedade onde o jovem se encontra inserido.

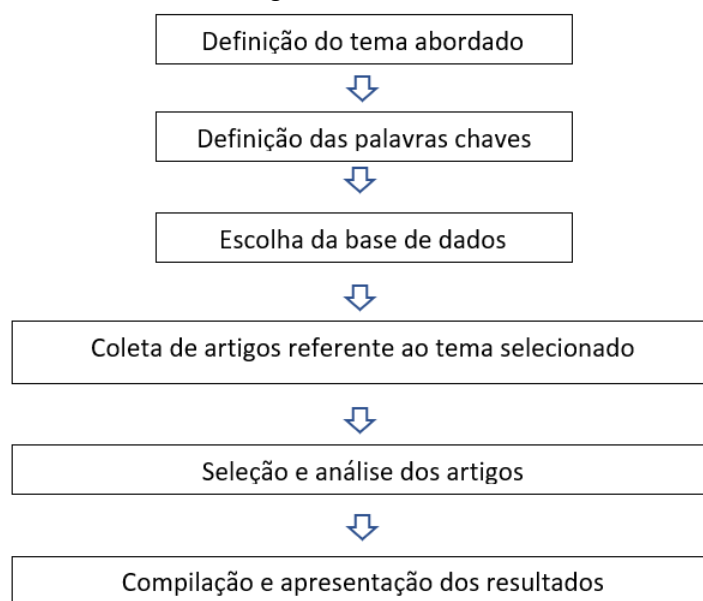
Tendo em vista que é crucial que os adolescentes adquiram informações sobre educação sexual durante seu desenvolvimento, a presente pesquisa tem como objetivo realizar um levantamento bibliográfico, buscando encontrar jogos que podem ser utilizados no ensino de educação sexual nas disciplinas de ciências e biologia, na educação básica.

2. METODOLOGIA

A pesquisa bibliográfica é entendida como uma revisão da literatura sobre as principais teorias que guiam o trabalho científico, a qual pode ser realizada em livros, periódicos, artigo de jornais, sites da internet, entre outras fontes. Esta pesquisa trata-se de uma pesquisa bibliográfica, do tipo exploratória, que busca verificar os trabalhos sobre o uso de jogos didáticos no ensino de educação sexual como recurso principal no processo de ensino e aprendizagem (PIZZANI et al., 2012).

Como o artigo consiste em uma revisão bibliográfica, foi essencial a elaboração de um modelo para sua estruturação (Figura 1). Inicialmente, definiu-se o assunto a ser discutido, especialmente relacionado ao emprego de jogos educativos no contexto da educação sexual para estudantes da educação básica.

Figura 1: Framework



Fonte: Elaborado pelos autores.

A pesquisa foi realizada no período de 02 de janeiro a 22 de março de 2024 na base de dado “Periódicas Capes disponível em <<https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php?>>”. Baseados em outros trabalhos e títulos de artigos referentes ao tema abordado, determinou-se que as palavras-chave utilizadas seriam combinadas utilizando o operador booleano “AND” para associação entre as palavras. Sendo utilizadas as seguintes combinações: "Educação sexual AND Jogos Didáticos", "Educação AND Jogos Didáticos" e "Sexualidade AND Jogos Didáticos”

O recorte temporal adotado foram artigos publicados entre aos anos de 2010 a 2023. Essa decisão permitiu acessar os artigos recentes e pertinentes para a presente pesquisa, mantendo-nos atualizados sobre os desenvolvimentos recentes na área de educação sexual e no uso de ferramentas lúdicas no ensino fundamental. Para a análise realizou-se uma leitura crítica dos estudos, procedida da extração dos dados de interesse para a revisão.

Os critérios de inclusão foram: artigos completos originais e confiáveis disponibilizados na íntegra eletronicamente e de forma gratuita no idioma português em periódicos brasileiros. Foram excluídos: artigos incompletos, artigos em outros idiomas e repetidos, teses, dissertações, monografias, livros e capítulos de livros e pesquisas que não incluem o uso de jogos didáticos como recurso didático para o ensino e aprendizagem da educação sexual na educação básica.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após busca na base de dados foi possível resgatar 1.234 artigos. Ao realizar leitura dos títulos e resumos, observou-se que 1.208 não atenderam aos critérios de inclusão. Dessa forma, resultaram na pré-seleção de 28 artigos que foram lidos por completo. A partir da análise destes, a amostra resultante foi constituída por sete artigos (Tabela 1).

Dentre as combinações de palavras chaves utilizadas na presente pesquisa destaca-se a “educação and jogos didáticos” que resultou em 1.213 arquivos que após lidos e selecionados conforme critérios de inclusão foram selecionados cinco artigos. Já a combinação “educação sexual and jogos didáticos” resultou em 11 arquivos sendo selecionados um artigo. Para a combinação das palavras “sexualidade and jogos didáticos” foram encontrados 10 arquivos sendo selecionados também um artigo.

Estes resultados podem indicar que embora seja tema relevante e de suma importância existe uma lacuna significativa na produção acadêmica, uma vez que mesmo colocando como espaço temporal os últimos 13 anos o primeiro artigo pertencente aos critérios de inclusão da presente pesquisa data de 2018. Esses fatos sugerem uma área com potencial para futuras pesquisas e desenvolvimento, uma vez que, conforme Bevitório et al. (2023), os jogos didáticos podem ser ferramentas valiosas para o ensino da educação sexual, especialmente quando utilizados de forma estratégica e adequada à faixa etária.

Tabela 1: Relação de jogos didáticos encontrados sobre educação sexual, listando autores, títulos dos artigos, nomes das revistas e anos de publicação.

Autores	Título Do Artigo	Nome Da Revista	Ano Publicação
REIS,R.M.; PEREIRA, C. A. S.	Sifiquiz: Um jogo didático para ensino sobre a sífilis.	Ensino, Saúde e Ambiente	2022
SANTOS ARRUDA,S.; MIRANDA, J. C.	Jogo Didático "Mitos e Verdades Sobre O Hpv".	Arquivos do Mudi	2022
MERCÊS COSTA,J.G.;; MOREIRA,P. M.	Questões de gênero e sexualidade para todas.	Revista Interinstitucional Artes de Educar	2022
WEBER,D.J., ROCHA,C.M. F.,MOTTA,M. D. G.C.D.; ZARTH, S. M.	Corpo e gênero: recursos didáticos para aprender sobre si.	Debates em Educação	2022
FARIA,I.R.; FADER,I., PEZZONIA,J.; CORTEZ, R.	Elaboração de um jogo didático para o conteúdo sexualidade no ensino fundamental II.	Revista Ensaios Pioneiros	2022

Autores	Título Do Artigo	Nome Da Revista	Ano Publicação
BANTIM, M. M. B., MENEZES, SOBREIRA, A. C.; SUDÉRIO, F. B.	Estratégias de ensino na abordagem do tema educação sexual com estudantes do ensino médio.	Revista Insignare Scientia-RIS	2021
MIRANDA, J. C., GONZAGA, G. R.; PEREIRA, P. E.	Abordagem do tema doenças sexualmente transmissíveis, no ensino fundamental regular, a partir de um jogo didático.	Acta Biomedica Brasiliensia	2018

A partir da revisão dos estudos encontrados na literatura, destacam-se aspectos relevantes em relação às estratégias de ensino sobre educação sexual. É sabido que abordar esse tema requer qualificação profissional adequada, tornando o conhecimento e a preparação essenciais para o sucesso desse processo. A seguir será relatado as principais características dos jogos didático, que podem auxiliar no ensino e aprendizagens dos alunos.

Reis et al. (2022) produziram o jogo didático SifiQuiz que se trata de um jogo educacional desenvolvido como recurso didático digital no formato de perguntas e respostas usando o Microsoft PowerPoint®, o jogo conta com questionários com perguntas abertas e fechadas, os autores do jogo didático indicam que o SifiQuiz foi bem aceito e considerado uma ferramenta eficaz para o ensino, sugerindo seu uso como uma estratégia lúdica em sala de aula para estimular o aprendizado sobre a sífilis. Silva e Souza (2021) ressaltam que a abordagem de Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs) no ambiente escolar, especialmente por meio de jogos didáticos, se configura como um tema crucial e de grande relevância para a saúde pública, educação e o bem-estar dos alunos.

Santos et al. (2022) aplicando o jogo didático "Mitos e Verdades sobre o HPV" que explora a biologia do vírus, formas de transmissão, sintomas, prevenção e curiosidades, o jogo utiliza uma abordagem interativa e divertida para analisar situações de risco, tornando a aprendizagem dinâmica e eficiente, com elementos lúdicos, o jogo potencializa a construção e consolidação do conhecimento sobre o HPV.

Falar sobre o HPV (Papilomavírus Humano) com crianças e adolescentes pode ser uma tarefa desafiadora, mas é fundamental para garantir sua saúde sexual e prevenir o desenvolvimento de doenças graves no futuro. Gentil e Cordeiro (2020), ponderam que são imprescindíveis ações direcionadas para a prevenção do contágio por esse vírus e uma das formas de prevenção além da vacinação é orientação em saúde sexual que pode ser executada no ambiente escolar.

O jogo didático "Trilhando Conhecimentos sobre Gênero e Sexualidade" produzido por Mercês et al. (2022) aborda questões de gênero para alunos do ensino fundamental e médio este jogo promove atividades inclusivas, oferecendo informações visuais claras para todos os participantes. A exclusão é comum e pode ocorrer por vários motivos, como raça, classe social, cultura, gênero, sexualidade e atributos físicos, portanto, é fundamental adotar práticas pedagógicas que promovam a inclusão, garantindo que crianças e adolescentes aprendam em um ambiente acolhedor, a escola deve criar condições para que todos se sintam integrados e valorizados, sendo participantes ativos, independentemente de suas características ou necessidades especiais.

Weber et al. (2022) o jogo "corpo e gênero" tem como objetivo a produção de discussões sobre corpo e gênero, para isso, o jogo didático aborda esse tema de forma lúdica, o desenvolvimento e a testagem desse jogo observaram-se que o uso de recursos pedagógicos lúdicos facilita a abordagem de temas antes considerados desconfortáveis para os alunos, promovendo um diálogo mais aberto e eficaz.

Bargas et al. (2020) pondera que é preciso abordar sobre corpo e gênero nas escolas, falar sobre esses temas de maneira mais didática e lúdica permitindo assim que os estudantes reflitam sobre eles com maior facilidade e conforto essa abordagem torna o ambiente escolar mais acolhedor, ajudando os alunos a se sentirem à vontade para discutir questões delicadas reconhecer a importância desses temas e integrá-los ao currículo escolar promove um aprendizado mais inclusivo e sensível às diversidades.

Faria et al. (2022) apresentou o jogo intitulado "Adolescência IST" que traz uma abordagem de tópicos relacionados à sexualidade, como gravidez na adolescência, IST's, hormônios, medicamentos, métodos contraceptivos e leis, ele permite o ensino simultâneo e a exploração individual de cada tema. A sexualidade é uma parte essencial da vida humana, especialmente para adolescentes segundo Bevitório et al. (2012) a escola e a família têm papéis fundamentais em disseminar conhecimento sobre esse tema, que ainda é tabu nas salas de aula, falta de metodologias modernas e suporte teórico para professores dificulta o ensino da educação sexual.

Bantim et al (2021) aborda o jogo "Caixa Secreta" e "Percebendo a Contaminação" esses dois jogos desempenham papéis importantes na educação sobre ISTs. "Caixa Secreta" permite que os estudantes expressem suas dúvidas e curiosidades em um ambiente seguro, encorajando a exposição e o esclarecimento de questionamentos que poderiam ficar

reprimidos já a dinâmica “Percebendo a Contaminação” utiliza uma abordagem lúdica para simular os riscos das Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs).

As Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs) representam um sério risco para a saúde sexual e geral, podendo levar a complicações como infertilidade, câncer e até morte se não forem diagnosticadas precocemente e tratadas adequadamente, portanto, é crucial promover a conscientização sobre os riscos das ISTs através da educação sexual no ambiente escolar, que deve ser um espaço dedicado ao diálogo aberto e à adoção de metodologias variadas para ajudar os estudantes a entenderem suas responsabilidades e valores, garantindo assim um desenvolvimento saudável (LOPES et al., 2019).

Miranda et al (2018) com o jogo “Boliche das IST’s – uma análise de caso” oferece uma abordagem inovadora em comparação aos jogos didáticos tradicionais, por fugir dos formatos clássicos de cartas e tabuleiro, utilizando o método de aprendizagem baseada em problemas, ele desafia os alunos a se organizarem e colaborarem de maneiras novas e eficazes, a avaliação do jogo revelou que ele foi bem aceito pelos alunos, indicando que essa proposta é adequada e válida para alunos do ensino fundamental. Os jogos didáticos no ensino fundamental e médio são eficazes para ensinar sobre educação sexual e prevenir ISTs. Conforme Silva et al. (2015) utilizar jogos didáticos como ferramentas metodológicas torna o aprendizado interativo, facilitando a discussão de temas sensíveis e promovendo um ambiente seguro.

Esses jogos exemplificam de maneira poderosa como metodologias lúdicas podem transformar o aprendizado sobre sexualidade, tornando-o não apenas mais envolvente, mas também extremamente eficaz. Ao incorporar elementos de diversão e interatividade, esses jogos facilitam discussões essenciais, quebram barreiras e promovem um ambiente inclusivo e seguro para todos os alunos. Isso não apenas enriquece o conhecimento dos estudantes, mas também os incentiva a participar ativamente, refletir criticamente e respeitar a diversidade, criando uma base sólida para um entendimento mais profundo e empático sobre sexualidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada na base "Periódicas Capes" revelou um panorama promissor, porém ainda limitado, quanto ao uso de jogos didáticos nessas áreas específicas. Os estudos indicam que os jogos didáticos são recursos valiosos para tornar o aprendizado mais envolvente e eficaz. Contudo, a escassez de pesquisas disponíveis ressalta a necessidade urgente de mais

estudos e do desenvolvimento de novos recursos pedagógicos para uma integração eficaz da educação sexual no currículo escolar.

REFERÊNCIAS

- BANTIM, M. M. B., DE MENEZES, SOBREIRA, A. C.; SUDÉRIO, F. B. Estratégias de ensino na abordagem do tema educação sexual com estudantes do ensino médio. **Revista Insignare Scientia-RIS**, v. 4, n. 6, p. 106-126, 2021.
- BARBOSA, L. U., LOPES, C. S. C. L., DE SOUSA, B. S. A., FOLMER, V. O Silêncio da Família e da Escola Frente ao Desafio da. **Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 12, p. 32–44, 2019.
- BARGAS, D. A., AYOUB, E., ASSARITTI, D. S., SCARAZZATTO, J., ASSIS, M. D. P. Educação do corpo no ensino fundamental: reflexões a partir do cotidiano de uma escola pública. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 6, n. 1, p. 13-36, 2020.
- BEVITÓRIO, L.; GOMES, M.; PIROVANI, J. Uso de jogos didáticos como estratégia para o ensino de educação sexual no ensino médio. **Enciclopedia biosfera**, v.16, n. 30, 2019.
- BRASIL. Ministério da saúde. **Marco legal: saúde um direito de adolescentes**. 1ª ed. 1ª reimpressão. Serie a. Normas e manuais técnico. Brasília – df. 2007. 60p.
- COSTA, A. C. S.; GOMES, G. J.; RODRIGUES, P. T. M. A influência da educação sexual na formação docente e o lúdico como metodologia. **Real repositório Institucional**, v.2, n.2, 2023. Disponível em <<https://revistas.icesp.br/index.php/Real/article/view/5051/2861>> Acesso em 01 de Junho de 2024.
- FARIA, I. R.; FADER, I., PEZZONIA, J.; CORTEZ, R. ELABORAÇÃO DE UM JOGO DIDÁTICO PARA O CONTEÚDO SEXUALIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL II. **Revista Ensaios Pioneiros**, v. 6, n. 1, 2022
- GENTIL, D. F.; CORDEIRO, M. J. J. A. Programa Saúde na Escola: a vacinação contra o HPV na percepção de gestores escolares. **Interfaces da Educação**, v.11, n.31, p. 550-581, 2020.
- LOPES, E. S. Orientação Sexual no Ambiente Escolar. Revista Insignare Scientia -Edição Especial: **Ciclos Formativos em Ensino de Ciências**, v. 2, n. 3,p. 109-116, 2019
- MARÇAL, Victória; MIRANDA, J. C. Desenvolvimento do jogo didático “Perfil-Educação Sexual” como ferramenta integrada ao ensino na educação básica. **Arquivos do Mudi**, v. 25, n. 2, p. 27-48, 2021.
- MIRANDA, C.J.; MARÇAL.V. Desenvolvimento do jogo didático “Perfil-Educação Sexual” como ferramenta integrada ao ensino na educação básica. **Arquivos do Mudi**, v. 25, n. 2, p. 27-48, 2021. DOI: <https://doi.org/10.4025/arqmudi.v25i2.59759>.

- MIRANDA, J. C., GONZAGA, G. R.; PEREIRA, P. E.. Abordagem do tema doenças sexualmente transmissíveis, no ensino fundamental regular, a partir de um jogo didático. **Acta Biomedica Brasiliensia**, v. 9, n. 1, p. 105-121, 2018.
- PIZZANI, L.; SILVA, R. C.; BELLO, S. F.; E HAYASHI, M. C. P. I. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. RDBCI: **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 10, n.2, p.53-66, 2012. Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896>.
- REIS, R. M.; PEREIRA, C. A. S. SifiQuiz: um jogo didático para ensino sobre a sífilis. **Ensino, Saude e Ambiente**, v. 15, n. 2, p. 361-387, 2022.
- SANTOS ARRUDA, S.; MIRANDA, J. C. Jogo didático "Mitos e Verdades sobre o HPV"; **Arquivos do Mudi**, v. 26, n. 1, p. 62-91, 15 abr. 2022.
- SILVA, A. de S. N; SILVA, B. L. C. N; SILVA J., A. F; SILVA, M. C. F; GUERREIRO, J. F; SOUSA, A. S. C. A. Início da vida sexual em adolescentes escolares: um estudo transversal sobre comportamento sexual de risco em Abaetetuba, Estado do Pará, Brasil. **Revista Pan-Amazônica de Saúde, Ananindeua**, v. 6, n. 3, p. 27- 34, set. 2015.
- SILVA, L; TONETE, V. L. P. A gravidez na adolescência sob a perspectiva dos familiares: compartilhando projetos de vida e cuidado. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 14, p. 199-206, 2006.
- SILVA, M. S.; SOUZA, C. C. O uso de Jogos didáticos para a prevenção de ISTs na adolescência. **Educação em Revista**, v.22, n. 02, p. 121-132, 2021.
- VIEIRA, P. M; MATSUKURA, T. S. Modelos de educação sexual na escola: concepções e práticas de professores do ensino fundamental da rede pública. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, p. 453-474, 2017.
- WEBER, D. J., ROCHA, C. M. F., MOTTA, M. D. G. C. D.; ZARTH, S. M.: recursos didáticos para aprender sobre si. **Debates em Educação**, v.14, n. 34, p. 285-303, 2022.

CAPÍTULO IX

O ENSINO DE BIOLOGIA POR MEIO DE JOGOS DIGITAIS: UMA ABORDAGEM INOVADORA

TEACHING BIOLOGY THROUGH GAMES ON DIGITAL: AN INNOVATIVE APPROACH

DOI: 10.51859/ampla.ecv4376-9

Thomas Roberto Signor¹

Tatiane Aparecida Klossoski¹

Franciely Caroline Andrade de Sá²

Greiciele Farias da Silveira³

Isane Vera Karsburg³

¹ Graduandos do curso de Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas. Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus de Alta Floresta

² Graduada em Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas. Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus de Alta Floresta

³ Professoras do curso de Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas. Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus de Alta Floresta

RESUMO

A incorporação de diferentes metodologias de ensino é essencial para assegurar uma educação de qualidade, sendo os jogos digitais ferramentas que colaboram significativamente no processo de ensino-aprendizagem. Uma vez que contribuem na memorização, socialização, e compreensão dos conteúdos, sendo aliados poderosos para motivar os alunos e tornar as aulas mais dinâmicas. Dessa forma, o objetivo deste trabalho é demonstrar a importância da utilização de plataformas digitais como o Quizlet, Wordwall e Kahoot na elaboração e aplicação de jogos no ambiente educacional. Para alcançar esse objetivo, utilizamos como metodologia um relato de experiência, onde demonstraremos as plataformas utilizadas durante a regência no Programa Residência Pedagógica (CAPES/UNEMAT).

Palavras-chave: Educação. Metodologias de Ensino. Gamificação. Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

The incorporation of different teaching methodologies is essential to guarantee quality education, with digital games being tools that significantly contribute to the teaching-learning process. Since it presented memorization, socialization, understanding of content, being powerful allies to motivate students and make classes more dynamic. Therefore, the objective of this work is to demonstrate the importance of using digital platforms such as Quizlet, Wordwall and Kahoot in the development and application of games in the educational environment. To achieve this objective, we used an experience report as a methodology, where we will discuss and explain the platforms used during the Pedagogical Residency Program (CAPES/UNEMAT).

Keywords: Education. Teaching Methodologies. Gamification. Teaching-learning.

1. INTRODUÇÃO

As metodologias de ensino sofreram diversas mudanças ao longo do tempo, principalmente no que diz respeito à popularização da internet e ao surgimento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, também chamadas de TDICs (SILVA & SÉRGIO, 2021). Porém, mesmo com os grandes avanços científicos e com a introdução das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs) no processo educacional, ainda é possível observar que o Ensino de Ciências e Biologia permanece, na maioria dos casos, restrito às aulas expositivas com mínima participação dos alunos, o que leva a maioria deles a considerar que estas disciplinas estão entre as mais “complicadas e desinteressantes” do currículo escolar (ALMEIDA, 2016).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio), mais do que fornecer informações é fundamental que o ensino de Biologia se volte ao desenvolvimento de competências que permitam ao aluno lidar com as informações, compreendê-las, elaborá-las, refutá-las, quando for o caso (BRASIL, 1998).

No contexto educacional, a utilização de diferentes metodologias desperta nos alunos a busca pelo conhecimento de forma ativa e participativa (TEIXEIRA, 2023). Nesse sentido, a utilização de jogos didáticos pode ser um caminho viável, para auxiliar no preenchimento de diversas lacunas deixadas pelo processo de transmissão-recepção do conteúdo, facilitando a construção e apropriação do conhecimento e despertando o interesse dos alunos, que terão participação mais ativa no processo ensino-aprendizagem (COSTA; GONZAGA; MIRANDA, 2016). Além disso, os jogos também contribuem no processo de ensino-aprendizagem, pois apresentam um aspecto colaborativo e motivador, que faz com que o aluno participe de forma ativa das aulas, possibilitando que este pratique o pensamento crítico e ainda, aprenda o conteúdo de forma significativa (BARROS et al., 2019).

Portanto, incorporar plataformas digitais, como Quizlet, Kahoot e Worwall no ambiente educacional, não apenas aproximam os alunos do conhecimento, mas também possibilitam sua participação ativa no processo de aprendizagem.

Na atualidade, as tecnologias têm se tornado grande aliada, principalmente no que se refere ao ensino. A exemplo, a plataforma Quizlet, que é uma ferramenta utilizada na elaboração de jogos digitais, têm um grande potencial educativo no ensino-aprendizagem dos

alunos, além disso, é uma ferramenta de grande valia por poder ser utilizada em diversas disciplinas, inclusive Ciências e Biologia (LIVERANI, 2022).

O kahoot é uma plataforma de aprendizado baseada em jogos de diferentes modalidades, incluído um quiz game disponível no site <https://kahoot.com/>, no qual podem ser adicionadas perguntas pelo professor e, essas são convertidas em um jogo com pontuação, interação e ranqueamento (COSTA et al., 2016). Essa ferramenta proporciona a criação de várias avaliações pelo professor de forma ágil e prática, sendo também possível a análise sobre o aprendizado dos seus educandos. Esta plataforma também pode ser utilizada como instrumento de avaliação diagnóstica ou formativa (SILVA et al., 2018). Já a plataforma Wordwall é uma ferramenta educacional onde é possível criar atividades interativas, personalizadas e gamificadas (TEIXEIRA, 2023).

Dessa forma, o objetivo deste trabalho é demonstrar a importância de plataformas digitais como o Quizlet, Wordwall e Kahoot na elaboração e aplicação de jogos no ambiente educacional.

2. METODOLOGIA

Este estudo foi conduzido no município de Alta Floresta – MT, por acadêmicos do curso de Ciências Biológicas da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus de Alta Floresta, como fruto da participação do Programa Residência Pedagógica.

O Programa Residência Pedagógica (PRP) é uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que visa promover projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aprimoramento da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura (CAPES, 2022). Durante o desenvolvimento do projeto, os residentes são designados para escolas onde participam de diversas atividades, incluindo a regência de aulas. Durante as atividades desenvolvidas na escola optou-se por realizar atividades práticas, incluindo o uso de jogos em plataformas digitais como Quizlet, Wordwall e Kahoot.

A partir dessa experiência, surgiu o interesse em produzir um material que auxiliasse os professores na elaboração de aulas mais dinâmicas, baseado no relato da experiência vivenciada durante o Programa Residência Pedagógica.

Sendo assim, neste capítulo, discutimos e explicamos as plataformas Quizlet, Wordwall e Kahoot, utilizadas com alunos do Ensino Médio durante a regência no Programa Residência

Pedagógica. Além disso, exploramos a importância dessas plataformas com base em estudos científicos sobre o tema.

3. JOGOS DIGITAIS APLICADOS DURANTE AS AULAS

3.1. PLATAFORMAS DIGITAIS PARA ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DE JOGOS DIGITAIS

Há diversas plataformas digitais para elaboração e aplicação de jogos digitais no ensino, cada uma com suas possibilidades. Discutimos aqui sobre três plataformas que já foram utilizadas em nossa experiência com alunos do Ensino Médio no Programa Residência Pedagógica, e mostraram-se eficientes por atender os objetivos iniciais das aulas.

3.1.1. Plataforma Quizlet

O Quizlet é uma plataforma digital que pode ser acessada pelo endereço eletrônico: <https://quizlet.com/>. Após realizar o login na plataforma, o profissional terá acesso ao seu perfil, onde ficará armazenado todos os trabalhos feitos anteriormente (na opção “Biblioteca”).

Ao acessar, o usuário entrará na página inicial e deve clicar no ícone “criar”. Para criar um jogo de perguntas e respostas, deve-se direcionar a “criar listas de estudo”. Neste momento, o usuário irá inserir as perguntas e os termos corretos. Após finalizar sua lista de questões, o professor poderá aplicá-la de diferentes maneiras (Figura 1).

A que mais utilizamos em sala durante o projeto Residência Pedagógica, foi a opção “Quizlet Live Clássico”, onde é possível realizar um quiz com os alunos. Ao clicar na opção, o professor selecionará como quer que as perguntas apareçam para os alunos e em seguida, será liberado um código em sua tela. Após, o responsável deve solicitar aos alunos que entrem na plataforma utilizando um recurso tecnológico (celulares pessoais ou computadores da unidade escolar) e insiram o código. Depois que todos entrarem, o jogo pode iniciar. Quando o aluno acerta uma questão, ele passa para a próxima até terminar todas as questões. Esse jogo pode ser chamado de “corrida do conhecimento”, onde vence o aluno que acertar todas as questões primeiro.

Além disso, os alunos têm a possibilidade de estudar esses termos dentro da plataforma, como por exemplo na opção “Cartões”, “Aprender” ou “Combinar”, sendo assim, cabe ao professor verificar qual a melhor forma de aplicar os conceitos.

Figura 1. Possibilidades de como aplicar a lista elaborada pelo professor em sala de aula.



Fonte: Página do autor na plataforma <https://quizlet.com/>.

Essas plataformas oferecem uma alternativa versátil para realizar diversas dinâmicas, revisar conteúdos já abordados com os alunos e representa uma excelente oportunidade para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio.

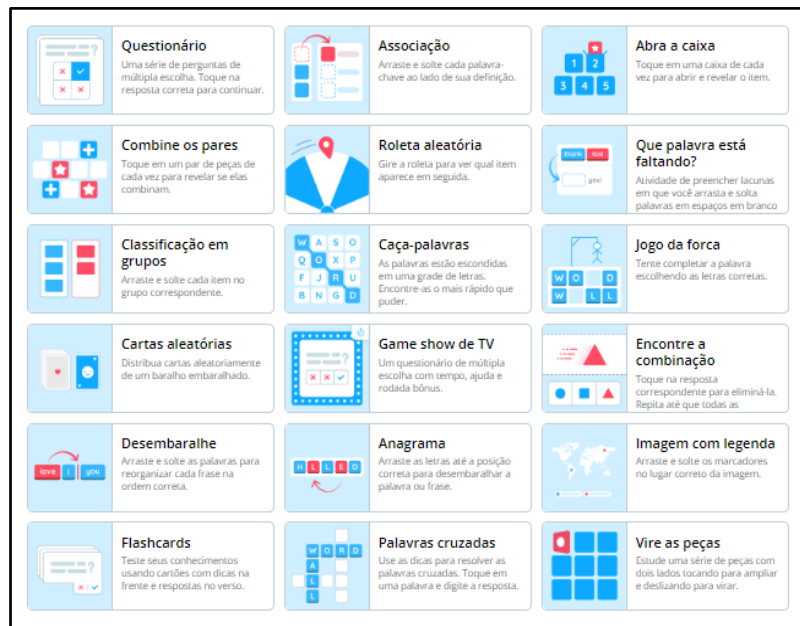
3.1.2. Plataforma WordWall

A plataforma Wordwall é outra ferramenta para criar jogos digitais e aplicá-los aos estudantes. Nessa plataforma, o número de possibilidades é ainda maior. Primeiramente, o professor deverá acessar o link: <https://wordwall.net/pt> e em seguida, realizar o login. Após acessar o site poderá criar diferentes jogos, como questionários, jogo da memória, jogo da força e muitos outros, como demonstrado na figura 2. Além de criar os próprios jogos desde o princípio com temas distintos é possível também usar modelos prontos e ainda elaborar atividades que possam ser impressas.

Após criar os materiais, o professor compartilha o link com os alunos, e estes podem acessar e começar a praticar. A plataforma permite que o professor acompanhe a interatividade dos alunos através de um ranking, onde é possível ver a quantidade de respostas acertadas, quem respondeu primeiro, entre várias outras funções.

Sendo assim, o Wordwall é outra plataforma que pode contribuir muito para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. O professor pode verificar qual a melhor ferramenta para aplicar aos seus alunos, e esses podem aprender de forma mais descontraída. Utilizamos também essa plataforma como atividade prática com os alunos durante a regência no Programa Residência Pedagógica. Os alunos foram muito participativos e conseguiram treinar os conceitos teóricos vistos anteriormente. Também é uma plataforma que pode ser aplicada a alunos de diferentes idades.

Figura 2. Possibilidades de jogos a serem feitos no Wordwall



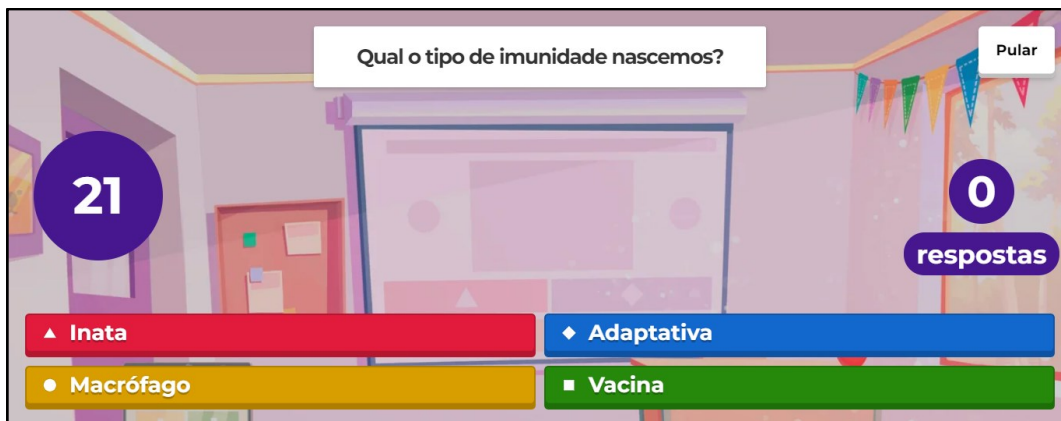
Fonte: Recorte de tela de - <https://wordwall.net/pt>.

3.1.3. Plataforma Kahoot

O Kahoot é uma plataforma onde o professor pode criar jogos de perguntas e respostas. Para cada pergunta, será disponibilizado 4 opções de respostas aos jogadores, sendo uma a correta.

O professor, após realizar seu login, criar seu próprio Quiz com os conteúdos de sua aula, em seguida, pode solicitar que os alunos entrem no site: <https://kahoot.it/> e insiram o PIN que será passado pelo professor. Para sua aplicação, o ideal é que o professor apresente sua tela em um aparelho projetor para que todos os alunos consigam ver as questões, pois para eles, só aparecem as opções de resposta. Após todos os alunos entrarem, o professor inicia o jogo, e na tela de cada estudante aparecerá as opções de resposta, cada uma em caixas de texto com cores diferentes, sendo necessário muita atenção dos estudantes, para que leiam as opções de respostas na tela compartilhada pelo professor (Figura 3) e marque a cor correspondente em seu próprio dispositivo (Figura 4). Após aparecer a questão, os alunos têm um tempo para respondê-las, o qual é estipulado anteriormente pelo professor durante a elaboração do seu quiz.

Figura 3: Representação de como é a tela compartilhada pelo professor na aplicação do jogo



Fonte: Recorte de tela da página do autor em Kahoot.

Figura 4: Opções de resposta que aparecem aos alunos



Fonte: Recorte de tela da página do autor em Kahoot.it.

Esta plataforma representa uma excelente ferramenta para auxiliar na revisão e avaliação dos alunos. Durante sua aplicação no ensino médio, observou-se um grande interesse por parte dos alunos em participar, o que sem dúvida contribuiu significativamente para seu aprendizado. Vale ressaltar que essa ferramenta também pode ser aplicada com sucesso a alunos do ensino fundamental.

4. DISCUSSÃO

A disciplina de Biologia é frequentemente percebida de forma teórica, abstrata, com aulas predominantemente expositivas, nem sempre estimulantes ou atrativas, resultando muitas vezes em uma aprendizagem mecânica (NEGRINE, 2004). Deste modo, é necessário que o professor de Biologia busque alternativas e metodologias que visem estimular os estudantes a participarem das aulas.

Uma alternativa são os jogos educacionais digitais, que são ferramentas que contribuem no processo de memorização, socialização, e compreensão do conteúdo ministrado em sala de aula, além de estimularem os alunos a realizarem as atividades direcionadas pelo professor. Dessa forma, os jogos digitais têm se tornado uma ótima ferramenta a contribuir com o processo de aprendizagem dos alunos (HOEFELMANN, 2016). Essa ferramenta metodológica pode ser utilizada com alunos de diferentes idades, como por exemplo, ensino fundamental e médio. Sua eficácia é constatada em vários trabalhos científicos (PEDROSO, 2009; BARROS et al., 2019; GUERIN et al., 2023; SANTANA et al., 2016).

A aplicação de jogos digitais pelos professores também proporciona aos alunos formas complementares de consolidar sua aprendizagem e ajuda a superar as dificuldades encontradas em sala de aula. Durante a implementação desses jogos nas aulas que ministramos no Programa Residência Pedagógica, muitos alunos relataram ter compreendido os conceitos que havíamos abordado anteriormente. Em outras palavras, essa abordagem metodológica contribuiu para que os alunos internalizassem os conceitos estudados de forma teórica. Portanto, ressalta-se a importância da utilização de jogos digitais como uma ferramenta metodológica complementar nas aulas, visando proporcionar uma aprendizagem significativa aos alunos (FIALHO, 2019).

Além disso, os jogos digitais educacionais são atualmente recursos amplamente utilizados para fomentar a interação dos estudantes em sala de aula e aproximá-los dos objetivos de aprendizado estabelecidos. Uma variedade de jogos é popular entre os alunos como fonte de entretenimento e diversão no dia a dia; por esse motivo, os jogos educacionais podem se tornar elementos motivadores no ambiente escolar, contribuindo para o aprendizado dos alunos (SANTANA et al., 2016).

Deste modo, é importante destacar que os jogos digitais são ferramentas que visam complementar os recursos didáticos comumente utilizados, como livros didáticos, vídeos e filmes, e que garante maior participação e motiva os estudantes a participarem das aulas (SANTANA et al., 2016). Assim, verifica-se a necessidade da utilização desta importante ferramenta nas aulas de biologia, proporcionando aulas inovadoras aos estudantes, para que estes participem de maneira ativa e compreendam os conceitos abordados em sala de aula.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização de recursos didáticos inovadores é imprescindível para garantir um ensino significativo aos alunos. Dentre esses recursos, os jogos digitais se destacam como valiosos recursos para alcançar bons resultados de aprendizagem. Além disso servem como excelentes ferramentas para revisão de conceitos teóricos. Dessa maneira o aluno compreende a teoria de forma dinâmica, tornando-se fundamental para que os alunos participem ativamente das aulas.

Assim, a incorporação dos jogos digitais torna-se fundamental, considerando a proximidade dos alunos do ambiente tecnológico. Aulas que fazem uso dessas plataformas como recurso destacam-se como excelentes estratégias de ensino. As plataformas Quizlet, Wordwall e Kahoot demonstraram eficiência na elaboração e aplicação de diversos modelos de jogos, recebendo elogios significativos pelos alunos do ensino médio durante a aplicação de jogos nas aulas do Programa Residência Pedagógica.

Dessa forma, é necessário maior divulgação sobre a importância de atividades práticas no ensino de Ciências e Biologia, principalmente dos jogos digitais, para que os professores apliquem em suas aulas de maneira sistêmica, garantindo melhorias no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) pela oportunidade de cursar uma graduação pública e de excelente qualidade.

Agradecemos também a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, pela concessão de bolsa no projeto Residência Pedagógica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, I.; CARVALHO, L. J.; GUIMARÃES, C. R. P. (2016), Recursos midiáticos no Ensino de Ciências e Biologia. **Revista Scientia Plena**. VOL. 12, NUM. 11. doi: 10.14808/sci.plena.2016.112715.

BARROS, M. G. F. B. et al. Uso de jogos didáticos no processo ensino-aprendizagem. **Educação Pública**. v. 19, ed. 23. p. 1-5, 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio). Brasília: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>. Acesso em 23 de fevereiro de 2024.

- CAPES. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Edital 24/2022. Chamada pública para apresentação de projetos institucionais. Brasília: Ministério da Educação, 2022.
- COSTA, R. C.; GONZAGA, G. R.; MIRANDA, J. C. Desenvolvimento e validação do jogo didático Desafio Ciências – Animais para utilização em aulas de Ciências no Ensino Fundamental Regular. **Revista da SBEnBIO**, nº 9, p. 9-20, 2016.
- FIALHO, R. A. **Jogos digitais no processo ensino-aprendizagem**. Monografia (Especialista em Tecnologias Digitais). Instituto Federal do Espírito Santo: Vitória, 2019.
- GUERIN, C. S.; COUTINHO, C.; SGANZERLA, F. L. Ensino de Biologia na Era Digital: uma revisão integrativa. **Revista Valore**, v. 8, p. 8012, 2023.
- HOELFMANN, C. **O uso dos jogos digitais educacionais no processo de ensino e aprendizagem**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação na Cultura Digital) Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC: Guabiruba, 2016.
- LIVERANI, Reginaldo da Cunha. **Quizlet como ferramenta de auxílio à educação: uma revisão sistemática de literatura**. Vitória, 2022.
- NEGRINE, A. O jogo e o desenvolvimento na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. **Cadernos CEDES**. Campinas, v. 24, n. 62, p.9-25. 2004.
- PEDROSO, C. V. Jogos didáticos no ensino de biologia: uma proposta metodológica baseada em módulo didático. In: **Congresso Nacional de Educação**. p. 3182-3190, 2009.
- SANTANA, P. F. C.; FORTES, D. X.; PORTO, R. A. JOGOS DIGITAIS: A utilização no processo ensino aprendizagem. **RIOS - Revista Científica da Faculdade Sete de Setembro**, v. 10 n. 10, 2016.
- SILVA, C. C. C. da & SÉRGIO, S. C. (2021). Os desafios para o uso das novas tecnologias no trabalho docente. Monumenta - **Revista Científica Multidisciplinar**. 3(1), 90–98. <https://revistaunibf.emnuvens.com.br/monumenta/article/view/106>.
- SILVA, J. B. da; ANDRADE, M. H.; OLIVEIRA, R. R. de; SALES, G. L.; ALVES, F. R. V. Tecnologias digitais e metodologias ativas na escola: o contributo do Kahoot para gamificar a sala de aula. **Revista Thema**, Pelotas, v. 15, n. 2, p. 780–791, 2018.
- TEIXEIRA, Aldeize Freitas. **Avaliação da plataforma wordwall para aprendizagem de genética no ensino médio**. Macau, 2023.

CAPÍTULO X

AS TECNOLOGIAS NO COTIDIANO ESCOLAR: UMA FERRAMENTA FACILITADORA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

TECHNOLOGIES IN EVERYDAY SCHOOL LIFE: A FACILITATING TOOL IN THE TEACHING AND LEARNING PROCESS

DOI: 10.51859/ampla.ecv4376-10

Mario Marcos Lopes¹
Bruna Luiza Mendes Leite²
Luana Estephany Gomes Costa³
Washington Alves Pereira⁴
Auriselia Rocha Azevedo⁵
Carlos André Martins Nascimento⁶

¹ Doutorando em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Docente do Centro Universitário Barão de Mauá e Faculdade de Educação São Luís.

² Mestranda em Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras: Teoria Literária e Crítica da Cultura. Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ)

³ Especialista em Informática na Educação. Instituto Federal do Maranhão (IFMA). Graduada em Ciências da Natureza. Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

⁴ Especialista em Neuropsicologia. Faculdade de Tecnologia e Ciência (FTC).

⁵ Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação. Must University; Professora de Educação Básica na Rede Pública do Ceará.

⁶ Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação. Must University; Docente da Faculdade Anhanguera – Sorocaba.

RESUMO

O uso de tecnologia em sala de aula pode contribuir com a ampliação da oferta de produção e de acesso a conteúdos que ajudam o aluno na construção do conhecimento. Neste contexto, o objetivo geral do presente artigo é investigar como as tecnologias, no cotidiano escolar, podem facilitar o processo de ensino e aprendizagem. A alfabetização digital tem como premissa ensinar e avaliar conceitos e habilidades básicas relacionadas à tecnologia para que os educandos possam usá-la no dia a dia e desenvolver novas habilidades, competências e oportunidades educacionais, sociais e econômicas para si mesmas, suas famílias e suas comunidades.

Palavras-chave: Tecnologia. Ensino. Aprendizagem. Letramento Digital.

ABSTRACT

The use of technology in the classroom can contribute to expanding the production offering and access to content that helps students build knowledge. In this context, the general objective of this article is to investigate how technologies, in everyday school life, can facilitate the teaching and learning process. Digital literacy is premised on teaching and evaluating basic concepts and skills related to technology so that students can use it in their daily lives and develop new skills, competencies and educational, social and economic opportunities for themselves, their families and their communities.

Keywords: Technology. Teaching. Learning. Digital Literacy.

1. INTRODUÇÃO

A tecnologia é essencial para a educação, ou melhor, a educação e a tecnologia são indissociáveis. Ao fazer uso das tecnologias educacionais o educador deve estar atento para os objetivos pedagógicos, pois as ferramentas tecnológicas não podem ser substituídas pelo processo de aprendizagem que por si só constrói o conhecimento.

A cibercultura e gamificação, por exemplo, abrem um rol de possibilidades possibilitando novas descobertas pela sua participação por meio dos desafios que a gamificação provoca. Entretanto, é importante a formação e a capacitação acerca das novas tecnologias educacionais, pois quando são usadas de formas inteligentes, acaba por produzir intensa democratização do conhecimento e da produção (Moreno; Heidelmann, 2017).

O padrão tradicional estabelecido por livro de texto, professor e lousa pode ser mesclado com as novas tecnologias, pois na história da humanidade nunca se tratou de descartar o conhecimento adquirido. Devemos dar boas vindas ao aprendizado por vídeo, computador e outras tecnologias, todavia, isso não exclui todos os recursos já criados pela humanidade. Ensinar usando a cibercultura e a gamificação como instrumento requer uma atitude diferenciada da tradicional, do ponto de vista da dinâmica didático-pedagógica, o professor não precisa centralizar as informações, ele passa a ser coordenador desse processo, sua finalidade deve ser de sensibilizar, motivar os alunos para a importância do conhecimento, ligando uma matéria a outra, conforme o contexto social do aluno, bem como, suas habilidades.

Nesse contexto, o uso de tecnologia em sala de aula pode contribuir com a ampliação da oferta de produção e de acesso a conteúdos que ajudam o aluno na construção do conhecimento. Porém, também queremos deixar claro que toda ação educativa não se esgota nos meios, mas depende de decisões políticas, sociais e culturais que pertencem ao coletivo, com suas limitações e possibilidades, que extrapolam a deliberação da escolas e seus sujeitos.

Desse modo, o objetivo geral do presente artigo é investigar como as tecnologias no cotidiano escolar podem facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

2. METODOLOGIA

A metodologia adotada neste artigo baseia-se em uma revisão bibliográfica qualitativa, cujo objetivo é investigar como as tecnologias educacionais podem facilitar o processo de ensino e aprendizagem no cotidiano escolar. Inicialmente, foram selecionadas fontes

acadêmicas e científicas relevantes, publicadas nos últimos dez anos, incluindo livros, artigos de periódicos, teses e dissertações, disponíveis em bases de dados como *Scielo*, Google Acadêmico e CAPES. A seleção foi feita com base em critérios de relevância, qualidade e atualidade, focando em estudos que abordam a intersecção entre educação e tecnologia, cibercultura e gamificação, e a formação e capacitação de educadores para o uso eficaz dessas ferramentas.

A análise dos dados foi conduzida através da leitura crítica e interpretação dos textos, identificando temas recorrentes e *insights* significativos sobre os impactos das tecnologias educacionais no ensino e aprendizagem. Os resultados foram organizados em categorias temáticas, permitindo uma compreensão aprofundada dos benefícios e desafios associados à integração tecnológica na educação. Esta abordagem permitiu não apenas mapear as tendências atuais e as melhores práticas, mas também destacar lacunas e oportunidades para futuras pesquisas. Assim, a revisão bibliográfica qualitativa forneceu uma base sólida para a discussão teórica e prática sobre o papel da tecnologia na educação contemporânea, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais eficazes e inclusivas.

3. TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC) E O ENSINO E APRENDIZAGEM

Mendes (2008) define Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) como um conjunto de recursos tecnológicos que, quando integrados entre si, proporcionam a automação e/ou a comunicação nos processos existentes nos negócios, no ensino e na pesquisa científica, etc. São tecnologias usadas para reunir, distribuir e compartilhar informações.

É importante salientar no processo de ensino e aprendizagem a relevância do aprender fazendo, do aprender a aprender, do interesse, da experiência e da participação como base para a vida em sociedade. As pedagogias modernas têm se direcionado para a aprendizagem ativa, o trabalho coletivo, a participação, a pesquisa e da construção do conhecimento (Santos *et al.*, 2015).

Como principais instigações à profissionalização do professor destacam-se a qualificação pedagógica e a sua conexão com metodologias de ensino inovadoras e progressistas. A tecnologia como ferramenta educacional já é uma realidade no contexto educacional e deve ser investigada. Além de, salientar a questão de como essas novas tecnologias podem ser utilizadas de forma eficiente e proveitosa. As TICs criam possibilidades

comunicativas e informativas que podem aprimorar, apoiar, ampliar e colaborar nas práticas educativas.

Os docentes devem ter em mente que técnicas convencionais de ensino não devem ser eliminadas, mas incorporadas com a TIC. Elas devem ser inseridas ao processo educacional já existente. Segundo Tedesco (2004), as características específicas de cada meio utilizado no processo de ensino e aprendizagem devem ser escolhidas em correspondência com o propósito educacional de cada disciplina e conteúdo a ser desenvolvido no âmbito da sala de aula. Desta forma, pode-se identificar a tecnologia mais adequada para trabalhar um conteúdo no processo de ensino e aprendizagem.

Analisando a inserção inicial das TICs na educação, podemos considerar que tiveram como objetivo principal informatizar as atividades administrativas, com a intenção de agilizar o controle e a gestão técnica. Posteriormente, as TIC começaram a ser inseridas no ensino e na aprendizagem como atividades extras, sem uma real associação às atividades de sala de aula. Com certa frequência, como aulas na sala da TV escola, como aula de informática, músicas ou, numa perspectiva mais inovadora, como projetos extraclasse desenvolvidos com a orientação de professores de sala de aula e apoiados por professores encarregados da coordenação e facilitação dos mesmos (Santos *et al.*, 2015).

As escolas, atualmente, são resultadas dos processos da Era Industrial, e estão em constante mudança, devido aos impactos do avanço das TICs. Essa realidade é caracterizada pela necessidade de uma formação dinâmica, respeitando conhecimentos prévios (Serafim; Sousa, 2011). Considerando isso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, lançadas em 2010, já traziam em seu texto, como recurso pedagógico, o uso das TICs no currículo escolar.

Assim, em busca do atendimento às novas demandas da sociedade, as instituições de ensino devem se adaptar ao uso de novos recursos de ensino, entre eles destacam-se as TICs, que podem ser sistematizadas para aplicação em práticas pedagógicas (Serafim; Sousa, 2011). Os recursos impactam de maneira decisiva no processo de ensino e aprendizagem, facilitando a compreensão dos elementos para a construção do conhecimento, pois variam conforme o conteúdo a ser ensinado, os objetivos desejados e o tipo de aprendizagem a ser desenvolvida. As TIC's são recursos que possibilitam:

[...] a dinamização e ampliação das habilidades cognitivas, devido à riqueza de objetos e sujeitos com os quais permitem interagir; a possibilidade de extensão da memória e de atuação em rede; ocorre a democratização de espaços e ferramentas, pois estas facilitam o compartilhamento de saberes, a vivência colaborativa, a autoria, coautoria, edição e a publicação de informações, mensagens, obras e produções culturais tanto de docentes como discentes (Serafim, Sousa, 2011, p. 22).

Importante notar que o uso das TICs depende de como o docente se porta diante delas. Muitas vezes, eles não têm o conhecimento necessário para desenvolver atividades com essas ferramentas. No entanto, ainda existem desafios a serem vencidos, tais como: a falta de capacitação de professores; a falta de planejamento da gestão; a ausência de ações gestoras que objetivam incentivar o uso efetivo das TICs; a inexistência de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) que traga em seu texto, de maneira inequívoca, a recomendação do uso das tecnologias. Podemos citar também, como desafio, o bloqueio proveniente da crença de que o método tradicional é mais eficiente (Silva; Corrêa, 2014).

Além dos desafios advindos das crenças dos professores, outro fato a ser analisado é que, apesar do uso das tecnologias para a educação crescer no Brasil, existe uma grande discrepância entre a quantidade e a qualidade desse crescimento entre as escolas públicas e as escolas privadas. Sobre esse assunto, dados recolhidos no Censo Escolar 2015, demonstraram que das 19.576 escolas públicas do ensino médio pesquisadas, 93% tinham acesso à Internet, enquanto das 8.167 escolas privadas, 97,9% tinham acesso à Internet. O uso da Internet não é o único fator que contribui para a implementação das TICs nas escolas. O uso apropriado dos recursos é um fator relevante. Com base nos dados de pesquisa realizada em 400 escolas de 13 capitais do Brasil e publicados na Revista Nova Escola (Civita, 2010) afirma que a maioria das escolas tem recursos materiais para fazer algum tipo de uso pedagógico do computador, mas apesar dos dados levantados sobre os meios serem favoráveis, as atividades que são realizadas com os alunos têm pouca complexidade ou relevância. Isso mostra que muitas instituições acabam utilizando o computador de forma burocrática, descontextualizada e para atividades mecânicas que não estimulam a criatividade dos alunos. Dessa forma, o uso do computador não tem modificado significativamente a relação ensino-aprendizagem.

Ao analisarmos a fala do autor supracitado, pode-se concluir que o processo de informatização está ocorrendo, porém, de maneira não coerente entre o que o governo diz e o que realmente acontece na prática escolar. É natural acharmos que somente com a presença das TIC's a qualidade da educação iria sofrer uma melhora significativa, porém o que ocorre é

que para que isso aconteça é necessário que cada instituição saiba aplicar tais recursos disponibilizados no cotidiano escolar. Importa salientar também que a mudança tecnológica implica uma mudança de comportamentos, hábitos e cultura, que leva tempo.

Além da falta de recursos, outro fator importante com relação ao uso das TIC's nas escolas públicas é a falta da capacitação dos docentes, além dos problemas de gestão, como planejamento e falta de instrumentos políticos pedagógicos adequados. Alvarase e Catalani (2016, p. 39) afirmam que:

Embora a porcentagem de professores de escolas públicas que utilizam tarefas escritas (97%) e provas (96%) como métodos de avaliação seja alta, os docentes confirmam que somente 48% e 18% dessas atividades, respectivamente, são realizadas pelos estudantes por meio de computador e Internet. Essa baixa incidência, que tem sido constante em edições anteriores do estudo, está relacionada, potencialmente, à ausência das TIC tanto no processo de formação quanto na oferta de ferramentas eletrônicas que possibilitem essa utilização.

Percebe-se pela afirmação dos autores supracitados que a escola está diante de novos desafios, e que estes exigem dos atores educacionais revisar sua forma de atuação e assumir novas posturas. Aos governantes exigem-se novos investimentos em políticas públicas na área educacional, e aos docentes e discentes fazem-se necessárias novas formas de ensinar e aprender que abarque os recursos tecnológicos.

Silva, Sales e Castro (2019) investigaram diferentes estratégias de ganho de aprendizagem por meio de gamificação utilizada como meio de aprendizagem ativa em salas de aula de Química, com estudantes de ensino médio. Para tanto, foi realizado um estudo quase-experimental, do qual participaram um grupo controle e outro para experimento. No entanto, os autores destacam que não foram realizadas pesquisas na literatura que permitam uma discussão mais aprofundada acerca da temática, recomendando a realização de estudos semelhantes no sentido de construir evidências relacionadas ao tema.

Fardo (2013) buscou discutir o conceito de gamificação no ensino de química, que, segundo eles, vem se tornando cada vez mais relevante para o aprendizado relacionado aos problemas cotidianos e à aplicação prática. O autor discute que a gamificação tem sido cada vez mais utilizada para aprendizagem, mas que seu conceito não se limita ao uso de jogos para o aprendizado orientado. Ela também pode ser usada para a produção de experiências cujo aprendizado não é intencional, como a simulação de voo ou de viagens, por exemplo. No entanto, quando aplicada na educação, ela tem demonstrado resultados profícuos no aprendizado, sobretudo a aquele no qual a teoria ganha materialidade. Deste modo, a

gamificação ganha grande importância no ensino de ciências, nas aulas em laboratórios e no aprendizado acadêmico em áreas como física, engenharias ou geologia. Além disso, a gamificação pode ser tornar um método menos oneroso de aprendizagem, na medida em que na maioria dos casos, exigirá somente o uso de um telefone ou de um computador, reduzindo assim a necessidade de uso de laboratórios físicos para o aprendizado.

Rezende e Mesquita (2017) discutiram, por meio de uma revisão de literatura, como a gamificação, definida por eles como um modelo de aprendizado e treinamento no qual são utilizados jogos retirados do contexto de game, pode ser aplicada em capacitações em treinamentos. A gamificação tem sido associada, com frequência, à motivação para o aprendizado.

Piteira, Costa e Aparicio (2017) investigaram a eficácia do uso da gamificação no ensino de programação online. Os autores acreditam que a gamificação pode ser um meio de estímulo ao aprendizado de programação. Construíram um modelo de curso por meio de gamificação, no qual os alunos aprendiam conceitos relacionados à programação. Um grupo de estudantes universitários foi convidado a experimentar o programa na modelação de equações estruturais. Os resultados indicam que o modelo teve efeitos positivos na motivação, na medida em que os alunos revelaram maior prazer associado ao aprendizado por meio do modelo desenvolvido, em comparação com métodos tradicionais.

De acordo com Figueiredo, Paz e Junqueira (2015), as estruturas baseadas em jogos que foram aplicadas à educação recorrem a distintivos e recompensas para reconhecer a melhoria dos alunos com base em um sistema de classificação que avalia as habilidades e os níveis de conhecimento evidenciados pelos jogadores durante o jogo. O sistema de classificação usa a competitividade como força por trás da dinâmica do jogo na forma de gráficos e listas de classificação que classificam os alunos em ordem crescente.

Para Gonçalves *et al.* (2016), embora as recompensas promovam competitividade, interesse e motivação entre os alunos, a rivalidade que eles provavelmente causam também pode produzir resultados negativos. É por isso que a educação baseada em jogos tem que lidar com alguns desafios importantes, dos quais o mais importante é fazer com que os alunos aceitem esse tipo de ambiente de aprendizado antes que se possa dizer que é bem-sucedido. Portanto, os objetivos, o tipo de *feedback* e as recompensas devem ser claramente definidos, mantendo os alunos imersos em um fluxo de aprendizado positivo e envolvendo individualmente. Isso é essencial para que os alunos sejam sempre mantidos engajados e

informados sobre o progresso que fizeram e que contribuiu para sua satisfação e desempenho acadêmico.

O estudo desenvolvido por Cantador (2016) baseia-se nas lições aprendidas de experiências anteriores, utilizando a competição como uma das principais mecânicas de gamificação. O objetivo é aprender por meio da aprendizagem baseada em problemas e da aprendizagem cooperativa, os princípios da competição saudável e a mecânica da gamificação, e até que ponto essa metodologia aumenta a motivação dos alunos. A competição foi desenvolvida com sessenta alunos do curso de Engenharia Química na disciplina de computação aplicada, distribuídos em dez equipes de seis membros. Os resultados obtidos indicam que 75% obtiveram alta motivação na competição e alta satisfação na utilidade da atividade em seu processo de aprendizagem. Finalmente, destaca a avaliação positiva de todos os alunos do espírito competitivo e cooperativo da atividade.

O estudo da Competição como mecânica de gamificação em sala de aula: uma experiência aplicando a aprendizagem baseada em problemas e a aprendizagem cooperativa, realizada por Cantador (2016), estabelece a progressão entre as dinâmicas. Os componentes da mecânica são competição, cooperação do jogador e recompensas. Os componentes utilizados são conquistas, coleção de conquistas e distintivos, presentes, classificações, níveis, pontos, gráficos sociais, equipes e presentes virtuais. Os resultados referentes aos benefícios do uso da gamificação na educação e sua aplicação no contexto educacional para fins de motivação e imersão referem-se à melhoria da colaboração em sala de aula, as emoções como elemento favorável do processo de ensino / aprendizagem, atitudes e interação e cooperação entre pares.

Para Kahu (2013), o envolvimento dos alunos nas atividades pode ser dividido em três componentes principais, denominados comportamental, cognitivo e afetivo. O envolvimento comportamental é o comportamento positivo demonstrado pelos alunos que participam de atividades de aprendizagem que demonstram esforço, persistência e atenção e nenhum sinal de comportamento negativo e desviante. O envolvimento cognitivo refere-se ao investimento dos alunos no domínio de um determinado assunto.

Quanto ao envolvimento afetivo, tem a ver com a disposição dos alunos em executar as tarefas que lhes foram atribuídas, demonstrando interesse por atitudes positivas. É possível usar recursos baseados em jogos em um contexto escolar formal ou informal, desde que haja

algum nível de envolvimento para esse tipo de recurso que contribui para aumentar a participação nas atividades de aprendizagem.

3.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO LETRAMENTO DA EPISTEMOLOGIA DIGITAL

O século XIX foi caracterizado pelo desenvolvimento da ciência moderna, diversas teorias buscam explicar as novas formas de relações sociais dispostas na sociedade. A teoria do positivismo de Augusto Comte, a teoria do idealismo de Hegel e ainda é teoria marxista ou materialismo histórico-dialético, procura compreender as diferentes expectativas da sociedade.

Cada um dos autores destacados apresentam diferentes visões de educação ao realizar pensamento e ação independentes, expressando assim a confiança das pessoas no conhecimento científico. Portanto, o processo de *design* do ensino e a aprendizagem com base na epistemologia nos últimos séculos não são apenas desatualizados, mas também contraditórios, considerando todos os processos e teorias já estabelecidas (Souza Neto; Lunardi-Mendes, 2014).

Além disso, é necessário considerar diversos entraves para que o oferecimento de uma educação sane os pontos de contradição dispostos e também construa uma base democrática de ensino, considerando as diferenças sociais dispostas na população. Nesse sentido, um desafio seja criar espaço híbrido que combine aprendizagem formal e novas tecnologias.

O objetivo é entrar em contato com fenômenos socioculturais e, mais especificamente, aderir a eles, de forma que torne o processo de ensino menos problemático. Além disso, o propósito e a possibilidade do novo termo discutido e utilizado no campo da educação hoje é denominado educação Online, presume-se que um mundo virtual 3D seja usado, no entanto, as diferenças sociais dispostas na sociedade, ainda distanciam o oferecimento de uma educação online, no oferecimento democrático e homogêneo (Souza Neto; Lunardi-Mendes, 2014).

Giacomelli e Giacomelli (2018) destacam que no contexto de um oferecimento integrado, híbrido e digital, é possível destacar a proposta de inverter a sala de aula, sendo tal metodologia propícia a um aprendizado sólido, do ponto de vista da avaliação de aspectos específicos do aluno, como a usabilidade, tempo, progresso do estudo e conhecimento prévio.

O princípio básico deste método de ensino, é que os alunos adquiram conhecimento prévio do conteúdo, sendo necessário realizar pesquisas, refletir e estabelecer conexões entre

os tópicos de pesquisa. Ao interagir com o professor, em uma sala de aula tradicional ou por meio de outra forma de encontro simultâneo, serão debatidas dúvidas e opiniões sobre o assunto, a pesquisa pode conduzir pesquisas mais extensas e aprofundadas sobre o conteúdo sugerido (Giacomelli; Giacomelli, 2018).

O uso da tecnologia educacional para promover o bom desenvolvimento de um método de aprendizagem para que o professor possa fazê-lo em sala de aula interativas, é essencial para a construção de um ensino integrado e amplo (Giacomelli; Giacomelli, 2018). Por exemplo, vídeos permitem que alunos assistam ao conteúdo várias vezes, repetir e pausar, passar um tempo com o professor e, conseqüentemente, aumenta a produtividade. Da mesma forma, *podcasts* e ambientes virtuais de aprendizagem interativos, permitem uma aprendizagem dinâmica e autocentrada.

Nesse sentido, ao relacionar a sala de aula invertida com a educação digital, cumpre apresentar algumas importantes considerações. É sabido que a popularmente conhecida educação a distância é uma modalidade de ensino em amplo desenvolvimento no Brasil, pois, vantagens como flexibilidade de horários e diminuição do deslocamento diário, tendo em vista as dificuldades cotidianas como trânsito, transporte e violência urbana, são aspectos que atraem os mais diversos públicos discentes que, em geral, possuem dificuldades em conciliar os estudos com uma árdua rotina de trabalho e encontram nesse modelo, uma excelente oportunidade (Giacomelli; Giacomelli, 2018, p. 04).

A interação com as mídias digitais deve ser mais evidente entre os alunos da EAD, o desenvolvimento de habilidades como organização, autonomia, comunicação, são essenciais, tendo em vista a particularidade da educação à distância que inclui o gerenciamento do tempo de estudo, conteúdo de aprendizagem e não há recursos de pesquisa para intervenção direta do professor (Giacomelli; Giacomelli, 2018).

Portanto, é importante determinar a capacidade dos alunos de educação digital para que o professor possa orientar sua atuação para estimular os alunos a desenvolverem o que é necessário para um aprendizado eficaz, utilizando os mais diversos recursos técnicos utilizáveis. Portanto, neste método de ensino, o papel do professor ainda é muito importante no processo de ensino aprendizagem.

Considerando ainda, a gestão técnica e a inconsistência final da responsabilidade dos alunos, todos esses são aspectos que sustentam e reclamam a atuação do professor, sendo essa também a atuação do professor: identificar as dificuldades do aluno e orientar seu desenvolvimento das habilidades necessárias para uma aprendizagem eficaz com empatia, emoção, uso linguagem apropriada e tecnologia eficaz (Giacomelli; Giacomelli, 2018).

As TICs desempenham um papel importante na transferência do conhecimento, promovendo a socialização do conhecimento, uma vez que permitem o acesso rápido e fácil a diversos tipos de informações (Brandalise, 2019).

As redes formais e informais são necessárias para a gestão, criação e socialização do conhecimento. A transferência de conhecimentos é o processo a partir do qual uma unidade organizacional é afetada pela experiência do outro. O papel das TICs em redes informais é normalmente transferir o conhecimento formal, mas também pode ter um lugar na socialização do conhecimento de um modo geral. Essa socialização do conhecimento pode ocorrer, por exemplo, por meio da *internet* que promove acesso a diversos sites, *blogs*, comunidades virtuais, espaços compartilhados para debates, pesquisas etc., conteúdo coletivo e propriedade coletiva, além das redes sociais (Brandalise, 2019).

A adoção e utilização das TICs para melhorar e facilitar a socialização do conhecimento trouxe a necessidade de aquisição de novos métodos pedagógicos, com o intuito de agregar as tecnologias do conhecimento e promover uma gestão eficaz do conhecimento (Lima; Araújo, 2011).

As TICs estão fazendo mudanças dinâmicas na sociedade. Elas estão influenciando todos os aspectos da vida. As influências são percebidas principalmente nas escolas. Isso porque elas fornecem aos alunos e professores maiores oportunidades de adaptar o processo de ensino e aprendizagem às necessidades individuais, o que exige que as escolas passem a empregar esses recursos tecnológicos (Lima; Araújo, 2011).

As potencialidades das TICs no aumento do acesso, melhoria da relevância e qualidade da educação nos países em desenvolvimento, constituem uma ferramenta importante na socialização do conhecimento, uma vez que elas facilitam muito a aquisição e absorção de conhecimento, oferecendo oportunidades sem precedentes de melhorar os sistemas de ensino, melhorar a formulação e execução de políticas educacionais e ampliar o leque de oportunidade de negócios, possibilitando a disseminação de conhecimento inclusive para a população mais pobre (Lima; Araújo, 2011).

O uso das TICs está proporcionando grandes mudanças na aprendizagem dos alunos e nas abordagens de ensino. Os alunos passaram a usar os computadores e outros recursos tecnológicos para diversas aplicações em sala de aula, além disso, também é possível contar com a educação à distância, e com atividade extraclasse que podem ser realizadas por intermédio do computador, com acesso à internet. Os alunos que utilizam as TICs na escola

apresentam ganhos de aprendizagem mais elevados do que aqueles que não utilizam esse recurso.

Além de promover a socialização do conhecimento, as TICs na educação também implicaram em inovações pedagógicas, contribuindo para uma aprendizagem mais construtivista e aumentando o nível de atividade e responsabilidade dos alunos para com a sua aprendizagem. Isso faz com que o professor assuma um papel de conselheiro, ou seja, prestador de suporte para que o aluno utilize as TICs e compreenda as teorias propostas.

No início do século XXI, novas soluções tecnológicas começaram a proporcionar, a procura de documentos e até mesmo o preenchimento de formulários modificando-o. Além disso, o novo estabelecimento de documentos diretamente na Internet e estabelecimento de comunidades de discussão, contribuiu para mais produção de conhecimento e publicação imediata (Schlemmer; Morgado; Moreira, 2019).

Ademais, a separação entre o comportamento de produção e consumo é quebrada, em que ambos passaram a desempenhar um papel entre a produção e a estimulação do consumo. Os avanços no processo de desenvolvimento de novas tecnologias proporcionaram o estabelecimento de uma rede de comunicação que ampliasse as possibilidades possíveis de comunicação e globalização de informação.

Schlemmer, Morgado e Moreira (2019) destacam que o processo de informação e construção digital pode ser compreendido em etapas distintas, sendo elas: um processo progressivo de expansão de redes, uma ampliação e incremento das formas de conectividade, um processo generalizado da datatização e da transformação de dados e um processo de transfiguração do mundo com um olhar decolonial mais aguçado.

O processo progressivo de expansão de redes, diz respeito às diversas formas e alternativas disponíveis, na proposição de novas tecnologias, dizendo respeito à computadores, mídias e redes sociais, sistemas de comunicação, dados e leitura de dados. A ampliação e incremento das formas de conectividade se relacionam com as possibilidades de conexão com outros indivíduos, remetendo a natureza de comunicação entre um indivíduo e a natureza (Schlemmer; Morgado; Moreira, 2019).

O processo generalizado destacado por Schlemmer, Morgado e Moreira (2019), diz respeito à transformação da conexão de rede em uma mercadoria, estruturando um sistema de representação de dados que valide os formatos digitais. Além disso, os autores destacam

o processo de transfiguração do mundo, relaciona-se com o processo de mudanças nas perspectivas das alternativas de computação e comunicação.

Partindo-se dos conceitos apresentados, é possível considerar o delineamento de um processo de ensino integrado e interdisciplinarizado, que promove uma rede de ensino que se adapta às mudanças inerentes da sociedade, o que conseqüentemente desenvolve um sistema de educação mais preparado e condizente com a atualidade, mantendo-se relevante o olhar decolonial.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização digital tem como objetivo a construção de conceitos e habilidades básicas para que os educandos possam usar a tecnologia no dia a dia e desenvolver novas oportunidades sociais e econômicas para si mesmas, suas famílias e suas comunidades.

Conclui-se que o uso de Tecnologia na educação apresenta resultados profícuos na aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento. Tais resultados estão relacionados, sobretudo à capacidade intelectual e motivacional que as tecnologias propiciam. Os jogos tecnológicos, por exemplo, apresentam características lúdicas, que se adaptam a diferentes contextos de aprendizagem e dão ao conteúdo estudado materialidade prática. Destaca-se, também os efeitos positivos dos jogos tecnológicos em atividades inclusivas, na medida em que eles tornam mais baratos os custos com visitas virtuais a laboratórios, museus e outros espaços de aprendizado. Por meio da gamificação os estudantes podem visitar tempos antigos, museus localizados em diferentes partes do mundo e manipular elementos químicos sem que eles estejam disponíveis fisicamente.

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, Ocimar Munhoz; CATALANI, Érica Toledo. Alfabetização e TIC: os testes adaptativos informatizados (TAI) como recurso. In: COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL – CGI.br. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2015**. São Paulo: CGI.br, 2016, p. 35-44.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Tecnologias de informação e comunicação nas escolas públicas paranaenses: avaliação de uma política educacional em ação. **Educ. rev.** Belo Horizonte, v. 35, e206349, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/PctQH3S3SsrCNkCTbwQWcyH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 jul. 2024.

BR, CGI. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC educação 2017**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2018.

Disponível em:
https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic_edu_2017_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 31 jul. 2024.

CANTADOR, Ivan. La competición como mecánica de gamificación en el aula: una experiencia aplicando aprendizaje basado en problemas y aprendizaje cooperativo. In: CONTRERAS ESPINOSA, Ruth; EGUÍA, José Luis (Ed.). **Gamificación en aulas universitarias**. Bellaterra: Institut de la Comunicació: Universitat Autònoma de Barcelona, 2016. p. 68-97.

CIVITA, Fundação Victor. **Estudos & Pesquisas Educacionais**. São Paulo: Fundação Victor Civita, mai. 2010.

COSTA, Mayara Capucho; SOUZA, Maria Aparecida Silva de. O uso das TICs no processo ensino e aprendizagem na escola alternativa “Iago dos Cisnes”. **Revista Valore**, v. 2, n. 2, p. 220-235, 2017. Disponível em:
<https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/70>. Acesso em: 31 jul. 2024.

FARDO, Marcelo Luís. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. **CINTED-UFRGSV**. Porto Alegre, v. 11, n. 1, 2013. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br//renote/article/view/41629>. Acesso em: 31 jul. 2024.

FIGUEIREDO, Mércia; PAZ, Tatiana; JUNQUEIRA, Eduardo. Gamificação e educação: um estado da arte das pesquisas realizadas no Brasil. In: Congresso Brasileiro de Informática na Educação – CBIE, IV, 2015. **Anais dos Workshops do IV Congresso Brasileiro de Informática na Educação**, p. 1154 – 1163, 2015.

GIACOMELLI, Cinthia Louzada Ferreira; GIACOMELLI, Giancarlo Silva. Considerações epistemológicas: a educação digital sob a perspectiva da sala de aula invertida. In.: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR À DISTÂNCIA, 15; CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 9., 2018, Natal. **Anais... Educação em rede construindo uma ecologia para a cultura digital**.

KAHU, E. R. Framing student engagement in higher education. **Studies in Higher Education**, London, v. 38, n. 5, p. 758-73, ago. 2013.

KHAM, Salman. **Um mundo, uma escola. A educação reinventada**. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2013.

LIMA, Marília Freires de; ARAÚJO, Jefferson Flora Santos de. A utilização das tecnologias de informação e comunicação como recurso didático-pedagógico no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 23, 22 jun. 2021. Disponível em:
<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/23/a-utilizacao-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-como-recurso-didatico-pedagogico-no-processo-de-ensino-aprendizagem>. Acesso em: 31 jul. 2024.

- MENDES, Alexandre. TIC—Muita gente está comentando, mas você sabe o que é. **Portal iMaster**, mar., 2008. Disponível em: <https://imasters.com.br/devsecops/tic-muita-gente-esta-comentando-mas-voce-sabe-o-que-e>. Acesso em: 31 jul. 2024.
- MORENO, Esteban Lopez; HEIDELMANN, Stephany Petronilho. Recursos instrucionais inovadores para o ensino de química. **Química Nova na Escola**, v. 39, n. 1, p. 12-18, 2017. Disponível em: http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc39_1/04-EQM-17-16.pdf. Acesso em: 31 jul. 2024.
- PITEIRA, Martinha; COSTA, Carlos. J.; APARICIO, Manuela. CANOE e Fluxo: Determinantes na adoção de curso de programação online gamificado. **Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação**, Porto, n. 25, p. 34-53, dez. 2017. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/14802/5/CANOE%20e%20Fluxo.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2024.
- REZENDE, Bruno Amarante Couto; MESQUITA, Vânia dos Santos. O uso de gamificação no ensino: uma revisão sistemática da literatura. **Revista XVI SB Games**, Curitiba-PR, p. 1004-1007, nov., 2017. Disponível em: <https://www.sbgames.org/sbgames2017/papers/CulturaShort/175052.pdf>
- SANTOS, Wilk Oliveira dos; SILVA NETO, Sebastião Rogerio da; SILVA JUNIOR, Clovis Gomes da; BITTENCOURT, Ig Ibert. Avaliação de jogos educativos: Uma abordagem no ensino de matemática. In: Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, XXVI, 2015. **Anais do XXVI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**. Disponível em: <http://milanesa.ime.usp.br/rbie/index.php/sbie/article/view/5334/3697>. Acesso em: 31 jul. 2024.
- SCHLEMMER, Eliane; MORGADO, Leonel; MOREIRA, José António Marques. Educação e transformação digital: o habitar do ensinar e do aprender, epistemologias reticulares e ecossistemas de inovação. **Interfaces da Educação**, v. 11, n. 32, p. 764-790, 2020. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/10001/1/4029-19360-1-PB.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2024.
- SERAFIM, Maria Lúcia; SOUSA, Robson Pequeno de. Multimídia na educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar. In: SOUSA, Robson Pequeno de; MIOTA, Filomena M. C. da S. C.; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. (Orgs.). **Tecnologias digitais na educação**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 19-50.
- SILVA, João Batista da; SALES, Gilvandenys Leite; CASTRO, Juscileide Braga de. Gamificação como estratégia de aprendizagem ativa no ensino de Física. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, [s.l.], v. 41, n. 4, p.1-9, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbef/a/Tx3KQcf5G9PvcgQB4vswPbq/?format=pdf>. Acesso em: 31 jul. 2024.
- SILVA, Renildo Franco. da; CORREA, Emilce Sena. Novas tecnologias e educação: a evolução do processo de ensino e aprendizagem na Sociedade Contemporânea. **Educação & Linguagem**. São Bernardo do Campo, v.1, n.1, p. 23-35, jun. 2014. Disponível em:

<https://www.fvj.br/revista/wp-content/uploads/2014/12/2Artigo1.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2024.

SOUZA NETO, Alaim; LUNARDI-MENDES, Geovana. Uma epistemologia para a Educação Online. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 11, n. 25, p. 85-111, 2014. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/562/502>. Acesso em: 31 jul. 2024.

TEDESCO, Juan Carlos. **Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza?** São Paulo: Cortez, 2004. p. 9-13.

CAPÍTULO XI

USANDO O INSTAGRAM PARA ENSINAR OS FÊNOMENOS QUÍMICOS EM NOSSO COTIDIANO

USING INSTAGRAM TO TEACH CHEMICAL PHENOMENA IN OUR DAILY LIVES

DOI: 10.51859/ampla.ecv4376-11

Antônio Jardiel de Jesus Sousa¹
Diêgo Parente da Rocha¹
Isabel Thalita Cardoso dos Santos¹
Jéssica Richelle Feitosa Cardoso¹
João Victor Pereira da Silva¹
Kaic Oliveira Mota¹
Maria Gorete Barros da Silva¹
Valdiléia Teixeira Uchôa²

¹ Graduando do curso de Licenciatura Plena em Química. Universidade Estadual do Piauí – UESPI

² Professor Adjunto do Departamento de Química. Universidade Estadual do Piauí – UESPI

RESUMO

As redes sociais como, Facebook, TikTok, Instagram, YouTube, entre outros, revolucionou a comunicação e o compartilhamento de informações, os tornando ferramentas essenciais atualmente, além disso, destacam-se por facilitar o acesso a conteúdo educativo, ampliando o conhecimento além do ambiente escolar tradicional. O Instagram, por exemplo, mostrou-se ter grande potencial na educação científica, oferecendo recursos visuais e interativos facilitando a compreensão de conceitos complexos aumentando o interesse dos alunos. Diante do exposto, o objetivo deste trabalho foi demonstrar a utilização do Instagram como ferramenta pedagógica para ensino de fenômenos químicos presentes no cotidiano. A metodologia aplica-se na produção de vídeos em reels intitulado Minuto Químico com temas químicos encontrados no dia-dia, vídeos estes produzidos por integrantes do Programa de Educação Tutorial (PET-QUÍMICA) da Universidade Estadual do Piauí. Conclui-se que o uso deste recurso demonstrou que suas funcionalidades, como postagens e stories interativos, podem ser eficientes para engajamento do público em geral como, alunos e a comunidade. Tornando-se uma estratégia pedagógica eficaz para a educação científica, contribuindo de forma mais acessível e atraente os conceitos químicos.

Palavras-chave: Minuto Químico. Divulgação Científica. Abordagens Criativas.

ABSTRACT

Social media platforms like Facebook, TikTok, Instagram, YouTube, among others, have revolutionized communication and information sharing, making them essential tools today. Additionally, they stand out for facilitating access to educational content, expanding knowledge beyond the traditional classroom environment. Instagram, for example, has shown great potential in scientific education by offering visual and interactive resources that aid in understanding complex concepts and increasing student interest. Given this, the objective of this work was to demonstrate the use of Instagram as a pedagogical tool for teaching chemical phenomena present in everyday life. The methodology involves producing reels titled "Chemical Minute" with chemical themes found in daily life, created by members of the Tutorial Education Program (PET-QUÍMICA) at the State University of Piauí. It was concluded that the use of this resource showed that its features, such as posts and interactive stories, can be effective in engaging the general public, including students and the community. Thus, it becomes an effective pedagogical strategy for scientific education, contributing in a more accessible and appealing way to the understanding of chemical concepts.

Keywords: Chemical Minute. Scientific Communication. Creative Approaches.

1. INTRODUÇÃO

A origem da Internet favoreceu a comunicação em massa e em longas distâncias em pouco tempo, além de fornecer serviços de modo remoto e o compartilhamento de informações (RODRIGUES, 2022). Dessa maneira, a Internet se tornou principal ferramenta no mundo contemporâneo, com ela os veículos sociais de divulgação são um meio nos quais o gradiente de informações pode ser gerido e fornecido aos usuários que possuem um dispositivo com capacidade de utilização da internet e que sejam acessíveis a aplicativos que retêm informações (como o Facebook, TikTok, Instagram e YouTube). Dessa forma, torna-se crucial a utilização desses softwares para o fornecimento de conteúdo educacional que possam expandir o conhecimento além do ambiente escolar e acadêmico (DE SANTANA, 2020); (SANTOS, 2022).

O uso das redes sociais, como o Instagram, tem se mostrado promissor na educação científica. Segundo Santos e Lima (2020), essas plataformas oferecem recursos visuais e interativos que podem facilitar a compreensão de conceitos complexos e aumentar o interesse dos alunos pela ciência. Além disso, o Instagram permite a criação de conteúdos dinâmicos, como vídeos e imagens, que podem ilustrar fenômenos químicos de forma prática e acessível (ALMEIDA; LIMA; SANTOS, 2018).

O Instagram se torna uma excelente ferramenta de compartilhamento rápido de informações e de auxílio integrativo se for aderido ao ensino, ou seja, pode favorecer o complemento intelectual usado de forma adequada. Assim, o Instagram se torna expansão do conhecimento por sua configuração (fácil acesso e compartilhamento virtual) por ser um aplicativo muito utilizado entre jovens e adultos (com a concentração de usuários jovens), tornando-o adequado para abordagem de conteúdos envolvendo a Química e suas Tecnologias (PEREIRA, 2019).

O estudo da utilização desta ferramenta no ensino de química é relevante por diversas razões. Inicialmente, ele aborda a necessidade de inovar nas práticas pedagógicas para atrair e engajar os estudantes. A utilização de plataformas digitais como o Instagram pode ajudar a superar barreiras tradicionais de ensino e promover uma abordagem mais interativa e visual para a educação em química. Em segundo lugar, o relatório contribui para a popularização da ciência, ao mostrar como a química está presente no cotidiano e como os fenômenos químicos podem ser compreendidos de maneira simples e acessível (SILVA, 2019).

O embarque envolvendo a Química e seus conceitos por publicações envolvendo divulgações de congressos, eventos, abordagens de conteúdos, vídeos experimentais, explicações de fenômenos envolvendo a Química e seus fundamentos são abordados com frequência pelo Instagram, isso favorece o crescimento de informações que possam ser expostos envolvendo a Química para diversos indivíduos em diversos lugares, alcançando diversos usuários, ou seja, o uso do Instagram para exploração do conteúdo de Química é de grande importância para a esfera educacional (IBIAPINA; GONÇALVES, 2023).

Esse trabalho tem como objetivo geral explorar como o Instagram pode ser utilizado como uma ferramenta pedagógica para ensinar fenômenos químicos presentes em nosso cotidiano.

2. METODOLOGIA

O Minuto Químico é uma atividade desenvolvida pelo grupo PET-QUÍMICA-UESPI no Campus Poeta Torquato Neto. Essa atividade teve estreia no dia 01 de fevereiro do ano de 2023, com a primeira publicação em nossa página do Instagram @petquimicauespi, as publicações acontecem semanalmente todas as quartas-feiras às 11:30h da manhã até os dias atuais. A proposta inclui abordagens criativas, experimentos práticos, e aplicação de teoria em contextos do mundo real. O conteúdo é projetado para cativar seguidores, transformando a aprendizagem em uma experiência envolvente.

Esta atividade é executada exclusivamente pelos membros do grupo, cada petiano produz um vídeo de 60 segundos com diferentes temas que envolvem a química no cotidiano, na qual são utilizadas ferramentas digitais em diversos cenários que relacionem com o tema abordado, visando tornar a informação mais didática e de fácil compreensão. Divididos semanalmente um por vez, os vídeos são publicados na rede no formato de *reels*, proposta de um vídeo curto do Instagram na qual o projeto foi idealizado para seguir este formato que estimula a criatividade e uma forte interação com os seguidores ou qualquer outro usuário da rede social.

Segundo Oliveira (2022), a divulgação científica é o processo de veiculação de informações científicas e tecnológicas ao público com o propósito de alcançar a comunidade não especializada, visando tornar a produção científica compreensível e acessível para todos.

O Minuto Químico não apenas acumula seguidores, mas também serve como um modelo inspirador para iniciativas similares, destacando a eficácia da divulgação científica nas

redes sociais. O projeto busca a evolução constantemente, prometendo novas descobertas e contribuições significativas para a comunidade acadêmica e público em geral. No contexto do projeto "o minuto químico", conduzido pelo grupo PET-QUÍMICA-UESPI, apresentamos uma análise técnica e estatística dos vídeos publicados mensalmente visando crescimento e o engajamento das redes com relação as temáticas abordadas mais desejadas e abraçadas pelo público.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos apontam que o conteúdo postado na série Minuto Químico no Instagram oficial do grupo PET-QUÍMICA-UESPI, pretende mostrar através de vídeos curtos e explicativos a química que existe ao nosso redor no cotidiano, desde assuntos bem simples a assuntos mais complexos (figura 1). A série que está a pouco mais de um ano no ar, concede aos seguidores um amplo conhecimento, não só para a comunidade acadêmica, mas para o público em geral.

Alguns vídeos despertam mais atenção que outros, está relacionado a curiosidade do público-alvo para aquele determinado assunto químico. Neste quase um ano e meio foram postados em torno de 50 vídeos, com diversos temas químicos interessantes abordados neste período. Alguns temas do nosso dia a dia como o "Por que o fermento faz a massa de bolos e pães crescerem?", explica sobre o fermento ser composto por microrganismos (como leveduras), que no processo de fermentação, consomem os açúcares presentes nas massas, liberando álcool e gás carbônico e quando colocados no forno, o calor faz com que estes microrganismos se multipliquem, liberando mais gás carbônico causando a expansão da massa (figura 2).

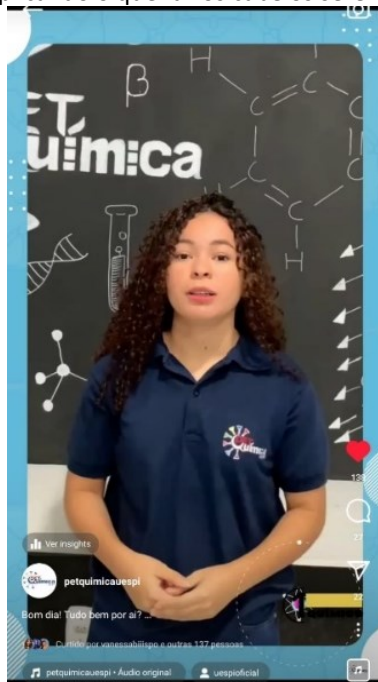
Outro tema interessante abordado no Minuto Químico é sobre "O que faz o cabelo ser liso ou cacheado", explicando que em cada fio de cabelo há milhares de cadeias de alfa-queratina, estas possuem átomos de enxofre, quando dois destes átomos se juntam formam ligações de sulfeto, que são responsáveis pelas ondas no cabelo, então quanto mais dessas ligações de sulfeto, mais crespo será o cabelo (figura 3).

Figura 1: Layout oficial da série de reels do Minuto Químico.



Fonte: Autoria própria.

Figura 3: Vídeo explicando o que faz os cabelos serem lisos ou cacheados



Fonte: Autoria própria.

Já alguns dos assuntos mais complexos foi sobre “A ciência por trás da bomba atômica” também tratado no reels do Minuto Químico, este vídeo explica como é o funcionamento da bomba atômica onde a fissão nuclear ocorre quando o núcleo dos materiais usados absorve um nêutron e divide-se, liberando muita energia e mais nêutrons causando mais fissões, criando uma reação em cadeia resultando na explosão (figuras 4 e 5).

Figura 4: Vídeo que explica sobre a bomba atômica.



Fonte: Autoria própria.

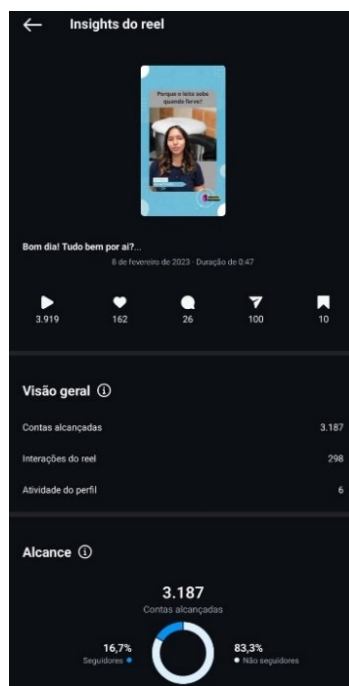
Figura 5 – Vídeo da bomba atômica, mostrando a explicação.



Fonte: Autoria própria.

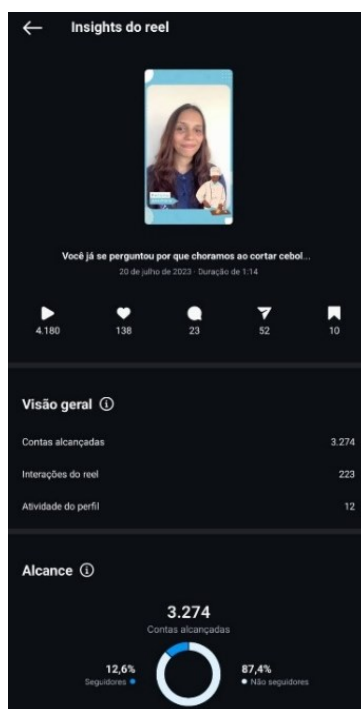
Dos temas químicos abordados, é possível destacar um ranking dos três vídeos mais acessados, com os assuntos que mais chamaram a atenção do público (figuras 6 a 8).

Figura 5: Vídeo sobre “Por que o leite sobe ao ferver?”



Fonte: Autoria própria.

Figura 7: Vídeo sobre “Por que choramos ao cortar cebola?”



Fonte: Autoria própria.

Figura 8 – Vídeo sobre “A química presente no amadurecimento da banana”



Fonte: Autoria própria.

Na figura 6, temos o vídeo com maior número de interações, com 298 e um alcance de 3.187 contas, neste vídeo é explicado por que o leite sobe ao ferver, como o leite é constituído por sais, proteínas e gorduras, ao ferver essas substâncias tornam-se uma película, a nata, e viram obstáculos para as bolhas, barrando o vapor da água, formando a espuma, fazendo o leite transbordar.

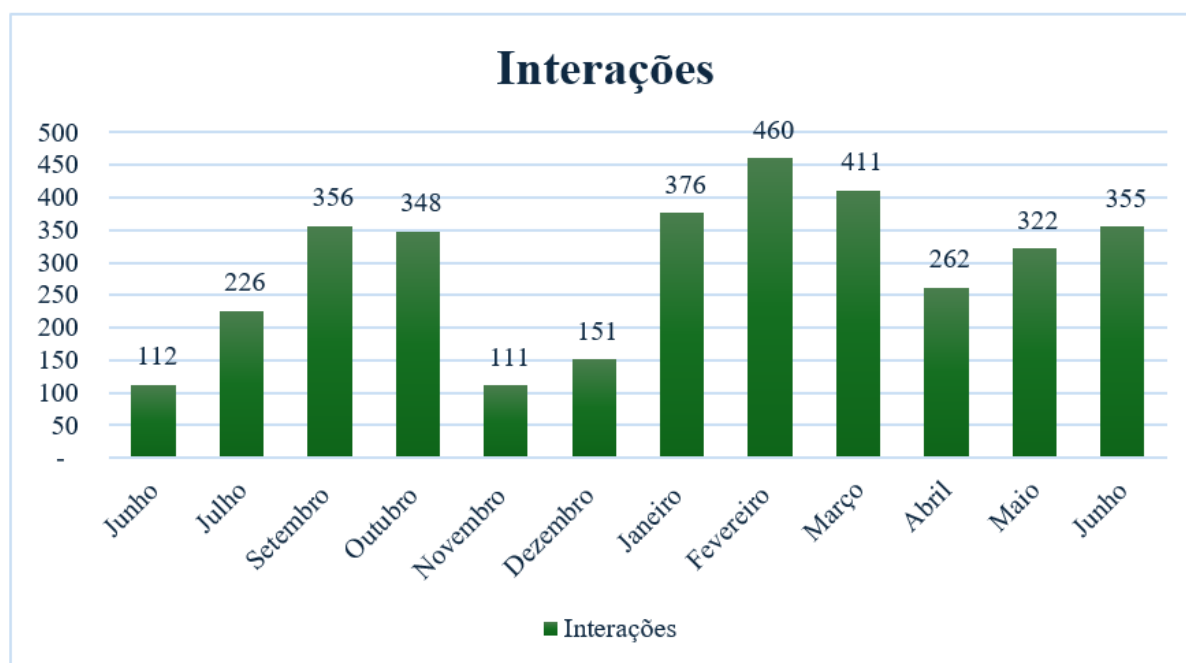
A figura 7, mostra o segundo vídeo mais visto, com um total de 223 interações e alcance de 3.274 contas, o vídeo explica o porquê choramos ao cortar cebola, mostrando a química por trás deste processo, pois ao cortar a cebola suas células são quebradas, desencadeando uma série de reações químicas.

A figura 8, apresenta o terceiro vídeo com 215 interações e 1.923 contas alcançadas, neste episódio explorou-se o fenômeno químico que ocorre no amadurecimento da banana, explicando os processos de síntese e decomposição de compostos orgânicos, como o etileno.

Baseando-se em análises sobre os vídeos publicados na rede social oficial do grupo PET-QUÍMICA-UESPI no intervalo de um ano, essas análises incluem alguns parâmetros qualitativos relacionados com o engajamento dos vídeos, tais como curtidas, comentários, alcance dos vídeos e visualizações. A análise das interações nos vídeos é importante, pois de certa forma é um feedback proveniente direto dos usuários que assistiram ao vídeo, assim

pode-se saber suas opiniões e sugestões do conteúdo exposto e utilizá-las para melhorar e moldar a página em torno dos usuários (figura 9).

Figura 9: *Quadro Mensal de Interações*. Análise das interações dos reels nos meses de junho de 2023 a junho de 2024.

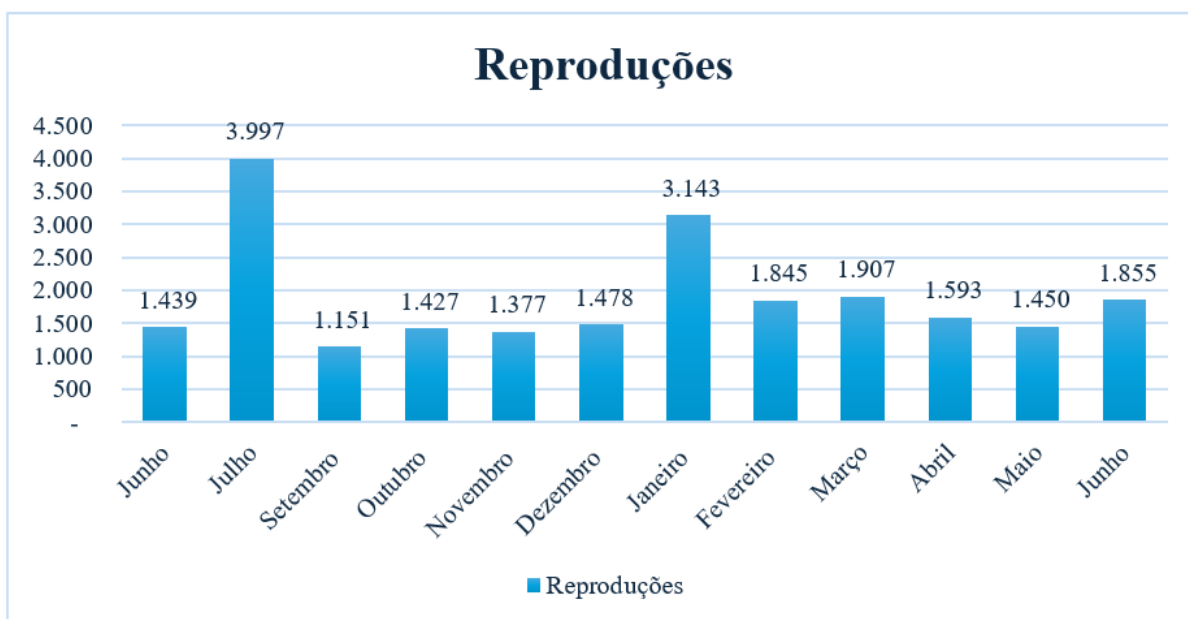


Fonte: Autoria própria.

A figura 9, representa a média mensal de interações dos usuários com os vídeos publicados na página em um intervalo de um ano, começando de junho de 2023 até junho de 2024, contam como interações os seguintes itens: curtidas, comentários, salvamentos e compartilhamentos. O número de vídeos publicados por mês é variável, novembro tendo a menor média de interação, com dois vídeos e uma média de 111 interações por mês e fevereiro com a maior média de interação, quatro vídeos com 460 interações mensais. A visualização é crucial para ser analisada, uma vez que mostra o alcance e a popularidade, demonstrando o interesse dos seguidores e de quem busca por assuntos da química.

Outro ponto importante é análise das visualizações dos vídeos, pois fornecem uma base direta sobre o alcance e visualizações do conteúdo, além de indicar o interesse não só dos alunos em um determinado tema ou assunto, mas também de pessoas que possuem curiosidades sobre a química e a ciência em geral, sugerindo os tópicos que mais despertam a curiosidade do usuário, com isso é possível avaliar a eficácia da disseminação do conteúdo exposto (figura 10).

Figura 10: *Quadro Mensal de Reproduções*. Visualizações dos reels nos meses de junho de 2023 a junho de 2024.

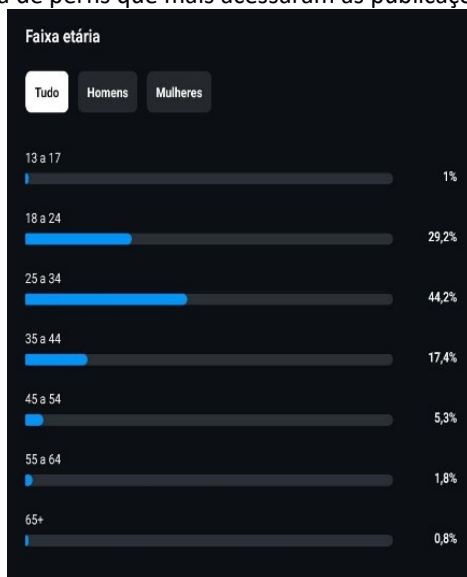


Fonte: Autoria própria.

A figura 10, representa a média mensal de visualizações dos vídeos publicados na página no intervalo de um ano começando de junho de 2023 a junho de 2024. O mês de julho apresenta a maior média mensal de reprodução com 3.997 views, porém com apenas um vídeo no mês, o mês de janeiro também contou com uma alta média de reproduções com 3.143 views, a menor média foi registrada no mês de setembro com 1.151 views com três vídeos no mês.

Dados da própria rede social, nos últimos 90 dias mostram os seguidores em geral, demonstrando um bom rendimento no perfil, havendo um aumento no número de seguidores, um impacto positivo, causando uma boa interação com o público, as faixas etárias que mais acometem o perfil está entre 18 a 24 anos (29,2%), 25 a 34 anos (44,2%) e de 35 a 44 anos (17,4%), destes 55,4% são mulheres e 44,5% homens, apresentado na figura 11.

Figura 11: Faixa etária de perfis que mais acessaram as publicações nos últimos 90 dias



Fonte: Autoria própria.

O Instagram também pode contribuir como um recurso de apoio didático para o ensino de Química (SANTOS, et al., 2021; ZEFERINO et al., 2022; IBIAPINA; GONÇALVES, 2023), os *reels* do Minuto Químico do grupo PET-QUÍMICA-UESPI, mostram curiosidades químicas do dia a dia através de vídeos curtos e educativos, fazendo com que o público-alvo sinta interesse pelos assuntos que envolvem o estudo da química. Estas são curiosidades que envolvem diversos temas dentro da química, abordados de forma clara, rápida e concisa.

Alguns dos assuntos dos vídeos relatados ao longo dos resultados, mostra a diversidade de temas que foram expostos neste primeiro ano, resultando em um bom desempenho na rede social, alcançando boas métricas e mostrando o papel dos alunos em repassar o conhecimento para várias pessoas e não apenas na comunidade acadêmica, mas para o público em geral.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos dados levantados, os resultados mostram que por ser um recurso novo e por estar a pouco mais de um ano na rede social, é perceptível uma boa comunicação com o público. O uso de redes sociais como ferramenta de ensino tem se tornado frequente, pois é uma forma de interação entre estudantes e professores, sendo uma melhoria na experiência de aprendizado. Segundo a literatura, o uso de redes sociais com fins educativos pode vir a ser uma ferramenta útil, desde que usada de maneira responsável.

A análise da plataforma demonstrou que suas funcionalidades, como postagens e stories interativos, podem ser eficazes para engajar tanto alunos quanto a comunidade geral.

As estratégias de ensino desenvolvidas e implementadas, que utilizaram esses recursos de maneira inovadora, contribuíram para tornar os conceitos químicos mais acessíveis e atraentes.

A avaliação da eficácia dessas estratégias indicou um aumento significativo no engajamento e na compreensão dos fenômenos químicos por parte dos alunos e da comunidade, isso foi especialmente evidente através de respostas positivas e o aumento da interação nas postagens relacionadas aos conteúdos. Além disso, a popularização foi alcançada ao ilustrar como a química está presente no cotidiano, utilizando conteúdos visuais e interativos que captaram a atenção de um público diversificado, ou seja, este trabalho confirma que o Instagram pode ser uma ferramenta poderosa na educação química, promovendo não apenas o aprendizado, mas também a apreciação da ciência e a importância da química na vida cotidiana.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos discentes e membros do pet química que participam do trabalho e a nossa Professora Tutora Dra. Valdiléia Teixeira Uchôa que ofereceu todo suporte para o desenvolvimento deste projeto.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. F. LIMA, M. A. SANTOS, R. M. Tecnologias Digitais e Ensino de Ciências. São Paulo: **Editora Educação**, 2018.
- BÖCK, F. C. HELFER, G. A. COSTA, A. B. DESSUY, M. B. FERRÃO, M. F. Rapid Determination of Ethanol in Sugarcane Spirit Using Partial Least Squares Regression Embedded in Smartphone. **Food Analytical Methods**, 11(4), 1951-1957, 2018.
- IBIAPINA, Vinício; GONÇALVES, Monique. Instagram: Uma Proposta Digital Para O Ensino De Química E Divulgação Científica. **Revista Docência e Cibercultura**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 01–25, 2023. DOI: 10.12957/redoc.2023.66274.
- LOPES, A. B. A.; LEITE, B. S. Utilização do Instagram como um recurso facilitador no ensino de Química. **Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática**, [S. l.], p. e023016, 2023.
- OLIVEIRA, A. B. S. Instagram e ensino de Química: análise de alguns perfis destinados a abordagem de conhecimentos químicos na rede social. 2022. 58 f. **Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Química) - Departamento de Química**, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2022.

- PASSOS, L. M. L.; SOUZA-SARTORI, J. A.; BERGAMIN-LIMA, R.; ZOCCA, T. N.; BAPTISTA, A. S. AGUIAR, C. L. Extração de proteína total e atividade antioxidante de torta de filtro de cana de açúcar. **Revista de Química Industrial**, 741, 22-28, 2013.
- PEREIRA, Jocimario. JUNIOR, Jairo. SILVA, Everton. Instagram como ferramenta de aprendizagem colaborativa aplicada ao ensino de química. **Revista Debates em Ensino de Química**, v. 5, n. 1, p. 119-131, 2019.
- RODRIGUES, Duarte. A natureza da atividade comunicativa. **Chiado Editorial**, 2022.
- SANTANA, Valdilene Valdice et al. A importância do uso da internet sob o viés da promoção interativa na educação em tempos de pandemia. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 10, p. 78866-78876, 2020. DOI:10.34117/bjdv6n10-353. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/346684399>. Acesso em: 19 julho 2024.
- SANTOS, Rodrigo. Algoritmos, engajamento, redes sociais e educação. **Acta Scientiarum. Education**, v. 44, 2022.
- SILVA, T. G. Desafios no Ensino de Química: Perspectivas para uma Educação Mais Eficaz. Belo Horizonte: **Editora Universitária**, 2019.
- WEBER, C. S. B.; FERREIRA, M. A.; CANALI, B. B. S.; GIL, V. P.; ROCKENBACH, M. T.; PEDROSO, F. P.; THOMAS, J. C.; LOPES, J. P. B.; SIMON, N. M. A Divulgação Científica promovida pelo Instituto de Química da UFRGS no Instagram: uma análise netnográfica. **Anais dos Encontros de Debates sobre o Ensino de Química** - ISSN 2318-8316, [S. l.], n. 42, 2023.

CAPÍTULO XII

A UTILIZAÇÃO DE IMPRESSÕES 3D PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DE PRODUTOS EDUCACIONAIS

THE USE OF 3D PRINTING FOR SCIENCE TEACHING: A LITERATURE REVIEW OF EDUCATIONAL PRODUCTS

DOI: 10.51859/ampla.ecv4376-12

Brenda Garcia¹
Diego Melo Silva²
Luís Paulo Gonçalves de Melo³
Eunice Silva Pereira⁴
Cristiana Calaça Manoel⁵
Christina Vargas Miranda e Carvalho⁶

¹ Mestranda em Ensino para Educação Básica, PPG-EnEB, Instituto Federal Goiano, IFGoiano, Campus Urutaí, GO; Técnica no Laboratório de Química, Instituto Federal do Triângulo Mineiro, IFTM, Campus Paracatu, MG.

² Analista de Sistemas, IFTM, Campus Paracatu, MG.

³ Docente Substituto do Departamento de Engenharia Elétrica, Instituto Federal do Triângulo Mineiro, IFTM, Campus Paracatu, MG.

⁴ Mestre em Educação, Técnica em Assuntos Educacionais, Instituto Federal do Triângulo Mineiro, IFTM, Campus Paracatu, MG.

⁵ Mestre em Educação, Técnica em Administração, Instituto Federal do Triângulo Mineiro, IFTM, Campus Paracatu, MG.

⁶ Doutora em Educação em Química, Docente do Programa de Pós-graduação em Ensino para Educação Básica, PPG-EnEB, Instituto Federal Goiano, IFGoiano, Campus Urutaí, GO.

RESUMO

Esse estudo consiste em uma revisão bibliográfica de produtos educacionais voltados à utilização de materiais didáticos em impressões 3D no ensino de ciências. O objetivo foi avaliar as contribuições desses produtos para o ensino básico e os benefícios e desafios dessa tecnologia no ensino de ciências. Materiais didáticos impressos em 3D proporcionam uma abordagem prática e concreta para os conceitos científicos, permitindo que os estudantes visualizem e manipulem objetos tridimensionais. Isso promove uma aprendizagem mais eficiente e engajadora, além de facilitar o desenvolvimento do pensamento crítico. A pesquisa consiste em uma análise de produtos educacionais a partir de uma busca na base de dados eduCAPES, no recorte temporal de 2013 a 2023. Foram selecionados três produtos educacionais que abordam temas do ensino de química orgânica, ensino de biologia celular e ensino de embriologia. Pela análise dos produtos identificamos que eles possuem uma complexidade

adequada à série e ao conteúdo proposto, registro claro e objetivo, impacto positivo na aprendizagem dos estudantes e alta aderência às teorias de aprendizagem significativa, inclusão escolar e tecnologias assistivas. Esses produtos são considerados inovadores, pois proporcionam uma abordagem inclusiva e prática para o ensino de ciências. No entanto, ainda há lacunas a serem preenchidas pela utilização de materiais impressos em 3D para educação básica. Desse modo, pesquisas futuras tem potencialidade para explorar as possibilidades desses materiais didáticos no processo educacional e desenvolver produtos educacionais que abordem outras áreas do conhecimento.

Palavras-chave: Impressões 3D. Ensino de ciências. Produtos educacionais. Inclusão escolar.

ABSTRACT

This study consists of a bibliographic review of educational products focused on the use of didactic

materials in 3D printing for science education. The objective was to evaluate the contributions of these products to basic education and the benefits and challenges of this technology in science teaching. 3D printed didactic materials provide a practical and concrete approach to scientific concepts, allowing students to visualize and manipulate three-dimensional objects. This promotes more efficient and engaging learning, as well as facilitates the development of critical thinking. The research involves an analysis of educational products based on a search in the eduCAPES database, covering the period from 2013 to 2023. Three educational products were selected, addressing topics in organic chemistry teaching, cell biology teaching, and embryology teaching. Through the analysis of these products, we identified that they have a complexity

appropriate to the grade level and the proposed content, clear and objective documentation, a positive impact on student learning, and high adherence to theories of meaningful learning, school inclusion, and assistive technologies. These products are considered innovative as they offer an inclusive and practical approach to science teaching. However, there are still gaps to be filled in the use of 3D printed materials for basic education. Thus, future research has the potential to explore the possibilities of these didactic materials in the educational process and to develop educational products that address other areas of knowledge.

Keywords: 3D printing. Science teaching. Educational products. School inclusion.

1. INTRODUÇÃO

Um ponto importante dos programas de pós-graduação *stricto sensu* profissional no Brasil, vinculados à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), é a questão do desenvolvimento dos produtos técnicos ou na área de educação, os chamados produtos educacionais. Estes últimos produtos são resultados de pesquisas e investigações realizadas durante o percurso formativo e, geralmente, consistem em recursos, materiais ou metodologias que podem ser aplicados no contexto educacional.

Os produtos educacionais podem assumir diferentes formas, como materiais didáticos inovadores, propostas curriculares, recursos tecnológicos, estratégias de ensino-aprendizagem, avaliações diferenciadas, entre outros. Eles são projetados para promover a reflexão crítica, a atualização dos conhecimentos e a melhoria das práticas pedagógicas dos profissionais da educação.

A utilização de impressões 3D no ensino de ciências na educação básica desempenha um papel significativo ao proporcionar uma abordagem mais prática e concreta para os conceitos científicos. Ao criar modelos tridimensionais de estruturas e fenômenos, os estudantes podem visualizar e manipular objetos de forma tangível, o que auxilia na compreensão dos princípios científicos subjacentes. Isso permite uma aprendizagem mais eficiente e engajadora, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico e da resolução de problemas.

Pires e Vinholi Júnior (2021a) consideram que a utilização de impressões 3D no ensino de ciências promove a interatividade e o envolvimento ativo dos alunos, o que contribui para

uma aprendizagem mais duradoura. Além disso, essa abordagem também favorece a inclusão de alunos com deficiência, uma vez que os modelos impressos em 3D podem ser adaptados para atender às necessidades individuais, proporcionando uma experiência de aprendizagem acessível e inclusiva.

Diante desse contexto, apresenta-se a seguinte pergunta norteadora de pesquisa: Como o uso de modelos 3D pode contribuir com o processo de aprendizagem de estudantes no ensino de ciências? Sendo assim, o objetivo deste trabalho é avaliar as possíveis contribuições de produtos educacionais que utilizam impressões 3D para o ensino de ciências e quais os benefícios e desafios dessa tecnologia para a aprendizagem de estudantes do ensino médio.

2. METODOLOGIA

O presente estudo trata-se de uma revisão bibliográfica voltada aos produtos educacionais (PE) que abordam a temática do uso de impressões 3D no ensino de Ciências. O recorte temporal da pesquisa foi de 2013 a 2023, sendo a busca dos produtos educacionais realizada em junho de 2023, na base de dados nacional eduCAPES.

Os produtos foram selecionados de acordo com a aproximação do assunto com o foco da pesquisa. Os descritores selecionados foram: “impressões 3D”, “ensino de ciências”. Além disso, aplicou-se um filtro de refinamento para escolha do mesmo assunto. Por fim, realizamos a leitura par verificar se as produções se relacionavam com produto educacional voltado para o uso das impressões 3D no ensino de ciências.

Ao realizar a primeira busca utilizando os descritores, obtivemos 237.265 resultados. Para refinar os resultados, utilizou-se a aplicação de filtro de seleção: “Assunto – Igual – Impressão 3D”. Para esse filtro, obteve-se um resultado de 25 produtos dos quais: 05 foram ferramentas, 14 foram da modalidade livro digital, 05 na modalidade de *software* e, um único produto, na modalidade texto. Ao aplicar a terceira etapa, que consistiu no processo de leitura dos produtos para verificar a relação com a temática, foi preciso excluir os produtos voltados para o uso de impressão 3D no âmbito médico e industrial, resultando em 03 PE.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir, no Quadro 01, estão elencados os três produtos educacionais selecionados na busca bibliográfica.

Quadro 01: Produtos Educacionais selecionados para análise

Título do PE	Autoria	Local/Ano	Programa de Pós-graduação (PPG)/Instituição
Sequência didática para o ensino de embriologia: uma proposta do uso pedagógico da impressora 3D	Vanina Roncaglio; Ana Lúcia Crisostimo (orientadora); Carlos Eduardo Bittencourt Stange (co-orientador)	Guarapuava (PR) 2020	PPG em Ensino de Ciências Naturais e Matemática (PPGESNM); Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)
UEPS Inclusiva: ensinando biologia celular a estudantes com deficiência visual utilizando modelos concretos criados em impressoras 3D	Mylena Iasmim Figueiredo Pires; Airton José Vinholi Júnior (orientador)	Campo Grande (MS) 2021	PPG em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT); Instituto Federal do Mato Grosso do Sul (IFMS)
Vou te contar como ensinamos química orgânica para alunos com deficiência visual: guia de orientações didáticas	Adriana Maria Queiroz da Silva Lima; Ronilson Freitas de Souza (orientador)	Belém (PA) 2022	PPG em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia (PPGEECA); Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Fonte: Elaborado pelos autores.

Para avaliar e discutir sobre os produtos selecionados, os métodos de análise que se apresentam são os de análise metodológica, relevância/aplicabilidade e análise crítica, buscando referências com a teoria de aprendizagem de Vygotsky (2010), que enfatiza o papel crucial da mediação e interação social no processo de desenvolvimento. No Quadro 02 estão dispostas as categorias analisadas no PE de Rocaglio, Crisostimo e Stange (2020).

Quadro 02: Síntese do PE 01

Sequência didática para o ensino de embriologia: uma proposta do uso pedagógico da impressora 3D	
Dados do estudo	O estudo apresenta uma proposta de sequência didática para o ensino de embriologia utilizando a impressora 3D. Foi aplicado em uma turma de primeira série do ensino médio, com 38 alunos, com idade entre 15 e 17 anos.
Elucidação e exposição das ideias	O estudo apresenta uma exposição clara das ideias, descrevendo detalhadamente a sequência didática proposta, incluindo objetivos, atividades, recursos e avaliação. Discute a importância de recursos didáticos inovadores e metodologias ativas de ensino.
Fundamentação teórica:	O estudo baseia-se em teorias de aprendizagem significativa e em metodologias ativas de ensino, enfatizando a construção ativa do conhecimento pelo aluno e a participação ativa no processo de aprendizagem.
Método proposto de análise:	O estudo utiliza observação e participação dos alunos como instrumentos de avaliação, sem especificar um método de análise específico.

Sequência didática para o ensino de embriologia: uma proposta do uso pedagógico da impressora 3D	
Correlação entre teoria e pesquisa:	Há coerência entre a teoria de base e a pesquisa realizada, com a proposta de sequência didática alinhada às teorias de aprendizagem e ensino que valorizam a participação ativa e a construção significativa do conhecimento.
Resultados da pesquisa:	O estudo apresenta resultados positivos, destacando a participação ativa dos alunos, o interesse despertado pela impressora 3D e a melhoria no desempenho dos alunos nas avaliações.
Análise do PE:	O produto possui uma complexidade média, um registro adequado, um impacto positivo e ampla aplicabilidade. Também apresenta alta aderência às teorias de aprendizagem e ensino, além de ser considerado inovador.
Classificação do PE:	Classifica-se como uma sequência didática digital para o ensino de ciências naturais e matemática com o uso da impressora 3D. Categoria: material de apoio pedagógico.

Fonte: Elaborado pelos autores. Adaptado de Rocaglio, Crisostimo e Stange (2020).

A teoria de Vygotsky, um importante marco na psicologia educacional, pode ser aplicada de forma relevante na educação *maker* e no uso de impressões 3D para o ensino de ciências. Segundo Vygotsky (2010), o desenvolvimento humano ocorre por meio da interação social e cultural, em que a aprendizagem é mediada por ferramentas e artefatos culturais.

No contexto da educação *maker*, a teoria de Vygotsky destaca a importância da colaboração entre os alunos e o papel central do professor como mediador do processo de aprendizagem (Conceição; Siqueira; Zucolotto, 2019). Nesse sentido, a Teoria sociointeracionista de Vygotsky evidencia a relevância da educação *maker* como uma abordagem educacional que valoriza a aprendizagem ativa, a colaboração entre pares e a exploração criativa para o ensino de ciências.

No Quadro 03 estão apresentadas as análises do PE de autoria de Pires e Vinholi Júnior (2021b).

UEPS Inclusiva: ensinando biologia celular a estudantes com deficiência visual utilizando modelos concretos criados em impressoras 3D	
Dados do estudo	O estudo foi realizado com estudantes com deficiência visual do ensino médio, utilizando modelos concretos impressos em 3D para o ensino de biologia celular. O objetivo foi analisar a evolução conceitual dos estudantes e avaliar a eficácia dos modelos concretos no processo de ensino e aprendizagem.
Elucidação e exposição das ideias	O documento apresenta as ideias e resultados da pesquisa de forma clara e objetiva, com linguagem acessível e exemplos práticos.
Fundamentação teórica:	O trabalho se baseia em teorias de aprendizagem significativa, que enfatizam a relação entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio do estudante, bem como em teorias de inclusão escolar e tecnologias assistivas.
Método proposto de análise:	Foi utilizado um questionário inicial para avaliar o conhecimento prévio dos estudantes, seguido de atividades com os modelos concretos e um questionário final para avaliar a evolução conceitual dos estudantes.
Correlação entre teoria e pesquisa:	O trabalho estabelece uma relação clara entre as teorias de base e a pesquisa, mostrando como os modelos concretos e a abordagem inclusiva contribuíram para a aprendizagem significativa dos estudantes.
Resultados da pesquisa:	Os resultados indicaram uma evolução conceitual significativa dos estudantes após a utilização dos modelos concretos. Os estudantes demonstraram maior motivação, interesse e compreensão dos conceitos abordados. Os modelos foram considerados uma ferramenta útil e eficaz para a aprendizagem, especialmente para os estudantes com deficiência visual.
Análise do PE:	O produto apresenta uma complexidade média, com registro claro e objetivo, impacto positivo na aprendizagem dos estudantes, aplicabilidade prática em sala de aula e aderência às teorias de aprendizagem significativa, inclusão escolar e tecnologias assistivas. Além disso, foi inovador ao utilizar modelos concretos impressos em 3D para o ensino de biologia celular, fornecendo uma abordagem inclusiva para estudantes com deficiência visual.
Classificação do PE:	O produto é considerado um material de apoio pedagógico e pertence ao subgrupo de tecnologia assistiva para estudantes com deficiência visual. Categoria: material didático.

Fonte: Elaborado pelos autores. Adaptado de Pires e Vinholi Júnior (2021b).

A abordagem da educação *maker* e o uso de impressões 3D no ensino de ciências estão em consonância com a teoria de aprendizagem significativa de David Ausubel. De acordo com

Ausubel, a aprendizagem ocorre quando novas informações são relacionadas de forma significativa com os conhecimentos prévios dos alunos (Araújo; Menezes, 2019).

Ao utilizar impressões 3D para criar modelos e protótipos, os alunos têm a oportunidade de conectar seus conhecimentos prévios com as informações adquiridas durante o processo de fabricação (Monteiro; Silva; Rossler, 2016). Isso ocorre porque a manipulação de objetos concretos proporciona uma base tangível para a aprendizagem, permitindo que os alunos estabeleçam relações significativas entre os conceitos teóricos e sua aplicação prática.

Quadro 04: Síntese do PE 03

Vou te contar como ensinamos química orgânica para alunos com deficiência visual: guia de orientações didáticas	
Dados do estudo	O guia está organizado em três capítulos, que abordam conceitos importantes em Química Orgânica, componentes do material didático e execução da proposta didática.
Elucidação e exposição das ideias	O material apresenta uma ótima apresentação de proposta, de forma clara e objetiva, expondo as ideias de maneira detalhada.
Fundamentação teórica:	O trabalho está pautado na Teoria de Aprendizagem Significativa, além disso, apresenta características de outras teorias vinculadas à aprendizagem cognitiva, sendo elas, as propostas de Novak (1977), Vergnaud (1990), Vygotsky (1987), Gowin (1981), Johnson-Laird (1983).
Método proposto de análise:	O método de análise aplicado foi misto, onde ao longo do minicurso avaliou-se o progresso conceitual dos participantes, a eficácia das atividades propostas, identificou-se dificuldades e sugeriu melhorias para futuras aplicações.
Correlação entre teoria e pesquisa:	O trabalho menciona que todo o referencial teórico, o caminho metodológico e as análises realizadas no âmbito da pesquisa podem ser encontrados na dissertação. Portanto, a pesquisa fundamentou-se na Teoria da Aprendizagem Significativa Crítica (TASC) e buscou investigar o impacto da utilização dos modelos concretos impressos em 3D no ensino de biologia celular para estudantes com deficiência visual.
Resultados da pesquisa:	os resultados segundo a autora foram exitosos, já que foi possível identificar uma nítida evolução nos conceitos por parte do estudante, que demonstrou fortes indicativos de aprendizagem, sob a ótica da TASC.

Vou te contar como ensinamos química orgânica para alunos com deficiência visual: guia de orientações didáticas	
Análise do produto educacional	O produto educacional desenvolvido possui um nível de complexidade adequado, sendo acessível para sua utilização. Ele foi registrado de forma apropriada, contendo as informações necessárias para sua aplicação. O produto teve um impacto positivo, promovendo uma melhoria no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, possui uma ampla aplicabilidade, podendo ser adaptado e utilizado em diferentes contextos educacionais. O produto demonstra uma alta aderência às teorias de aprendizagem e ensino, sendo considerado inovador em sua abordagem.
Classificação do PE:	Sua classificação é de uma Unidade de Ensino Potencialmente Significativa (UEPS) digital, destinada ao ensino de Biologia com o uso da impressora 3D. Categoria: material de apoio pedagógico.

Fonte: Elaborado pelos autores. Adaptado de Lima e Souza (2022).

A utilização de impressões 3D no ensino de ciências, em conjunto com a teoria de Vygotsky, proporciona uma experiência de aprendizagem prática e concreta. Ao criar modelos tridimensionais de estruturas e fenômenos científicos, os estudantes podem visualizar e manipular os objetos, promovendo uma compreensão mais profunda dos conceitos abstratos.

Ao conhecer melhor os produtos educacionais que foram produzidos até o momento, ficam evidente que ao longo do tempo, essas produções e projetos têm evoluído, buscando atender diversas necessidades do campo educacional.

Nesse sentido, apresenta-se uma proposta de criação de um produto com potencial inovação semelhante aos estudados para a introdução da impressão 3D e da Cultura *Maker* como um todo, para o ensino de genética na educação básica. No entanto, tal produto pode se espelhar na experiência dos demais para atender especificidades do conhecimento de genética, tema ainda não explorado na literatura aliado às impressões 3D, sendo distribuído em forma de guia virtual com propostas de aulas práticas onde haverá a construção e manipulação dos modelos 3D para o ensino.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise dos produtos educacionais selecionados, fica evidente a importância e relevância do uso de impressões 3D no contexto do ensino de ciências na educação básica. Os produtos avaliados demonstraram uma complexidade adequada à série e ao conteúdo

proposto, registro claro e objetivo, impacto positivo na aprendizagem dos estudantes e alta aderência às teorias de aprendizagem significativa, inclusão escolar e tecnologias assistivas, registro claro e objetivo, ampla aplicabilidade e alta aderência às teorias de aprendizagem e ensino.

Dentre os PE analisados, destacamos que o Guia de orientações didáticas para o ensino de química orgânica a estudantes com deficiência visual (Lima; Souza, 2022) e a Sequência didática para o ensino de embriologia com o uso da impressora 3D (Roncaglio; Crisostimo; Stange, 2020), proporcionam abordagens práticas e concretas para o ensino de conceitos científicos. Ainda, propiciam uma aprendizagem mais eficiente, engajadora e inclusiva, permitindo que os estudantes visualizem e manipulem modelos tridimensionais, o que facilita a compreensão dos princípios científicos.

No entanto, apesar dos avanços proporcionados por esses produtos, ainda existem lacunas a serem preenchidas no ensino da educação básica, principalmente no ensino de ciências naturais. Emerge desse contexto, as barreiras encontradas pela introdução de novas metodologias e, aqui destacamos, a impressão 3D. Essas dificuldades se relacionam, por muitas vezes, à falta de acesso à tecnologia e à escassez de treinamento apropriado para os docentes utilizarem essa ferramenta no dia a dia com seus alunos, isso quando a instituição possui impressora 3D.

Diante disso, é importante que sejam feitas parcerias entre instituições de ensino públicas e privadas contempladas com laboratórios tecnológicos e que fazem uso de equipamentos de impressões 3D. Essas parcerias podem minimizar a falta de acesso de materiais didáticos impressos em 3D às escolas da educação básica, além de potencializar a aprendizagem dos estudantes, especialmente dos que possuem deficiência, corroborando assim para a inclusão escolar desses sujeitos.

Nesse cenário, destacamos que muitos Institutos Federais (IFes) possuem em suas instalações os denominados Laboratórios de Educação *Maker* (LabMaker), os quais possuem entre seus equipamentos, as impressoras 3D. Todavia, a falta de treinamento de docentes, técnicos administrativos e até mesmo estudantes, é uma realidade presente nessas instituições. Entretanto, a maioria desses IFes estabelecem parcerias com escolas da educação básica, principalmente da rede pública de ensino, por meio de projetos de pesquisa e extensão, o que fortalece a articulação do ensino, da pesquisa e da extensão, eixo

fundamental dessas instituições, que tem na indissociabilidade desse tripé, a sustentação de seus princípios educacionais.

Assim, o presente estudo contribui para o campo da pesquisa educacional, com enfoque no ensino de ciências na educação básica, ao avaliar as contribuições de produtos educacionais que utilizam impressões 3D no ensino de conceitos para estudantes do ensino médio. Todavia, é fundamental a continuidade da inserção de novas abordagens e recursos didáticos em todas as áreas do conhecimento, como as impressões 3D, a fim de aprimorar o ensino e promover uma educação de qualidade.

Desse modo, salientamos a importância de pesquisas futuras que se dediquem a explorar novas possibilidades de impressões 3D no ambiente escolar e desenvolver produtos educacionais que auxiliam o processo ensino-aprendizagem, além de investigar a eficácia dessas abordagens inovadoras em diferentes contextos educacionais.

A adoção de novas metodologias e recursos didáticos juntamente com o uso de tecnologias e a valorização da inclusão, são aspectos essenciais para garantir uma educação mais acessível, estimulante e eficaz para todos os estudantes, não somente para o ensino de ciências, como para todas as áreas de conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Liércio P inheiro de; MENEZES, Robson Lúcio Silva de. Educação e Aprendizagem: a teoria da aprendizagem significativa em David Ausubel. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, v. 9, n. 19, p. 04-25, 2019.
- CONCEIÇÃO, Elizete de Fátima Veiga da; SIQUEIRA, Liz Behr; ZUCOLOTTI, Marcele Pereira da Rosa. Teacher-mediated learning: a Vygotskyan approach. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 7, e30871139 (p. 1-14), 2019. DOI: 10.33448/rsd-v8i7.1139.
- LIMA, Adriana Maria Queiroz da Silva; SOUZA, Ronilson Freitas de. **Vou te contar como ensinamos química orgânica para alunos com deficiência visual: guia de orientações didáticas**. Produto Educacional (Mestrado Profissional em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia) – Programa de Pós-graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia, PPGEECA. Universidade do Estado do Pará, UEPA. Belém, PA, 2022. 37p. ISBN:978-65-997593-4-5. DOI: 10.31792/978-65-997593-4-5.
- MONTEIRO, Patrícia Verlingue Ramires; SILVA, Graziela Lucchesi Rosa da; ROSSLER, João Henrique. A apropriação de conceitos científicos no contexto escolar e as pedagogias do aprender a aprender. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 3, p. 551–560, 2016. DOI: 10.1590/2175-3539201502031042.

- PIRES, Mylena Iasmim Figueiredo; VINHOLI JÚNIOR, Airton José. Impressão 3D e pesquisas em ciências da natureza: um olhar sobre a produção científica na área. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 5, n. 1, p. 1–15, 2021a. DOI: 10.5335/rbecm.v5i1.11348.
- PIRES, Mylena Iasmim Figueiredo; VINHOLI JÚNIOR, Airton José. **UEPS inclusiva: ensinando biologia celular a estudantes com deficiência visual utilizando modelos concretos criados em impressoras 3D**. Produto Educacional (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, PROFEPT. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul, IFMS. Campo Grande, MS, 2021b. 25 p.
- RONCAGLIO, Vanina; CRISOSTIMO, Ana Lúcia; STANGE, Carlos Eduardo Bittencourt. **A construção de modelos didáticos na impressora 3D: uma abordagem significativa para o ensino de embriologia**. Produto Educacional (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) - Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática, PPGECONM. Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO. Guarapuava, PR, 2020. 30p.
- VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

CAPÍTULO XIII

O USO DE VIDEOAULA COMO RECURSO DIDÁTICO NA DISCIPLINA DE PRÁTICA EXPERIMENTAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO IEMA DE SÃO DOMINGOS DO MARANHÃO

THE USE OF VIDEO LESSONS AS A DIDACTIC RESOURCE IN THE EXPERIMENTAL PRACTICE COURSE: AN EXPERIENCE REPORT AT IEMA IN SÃO DOMINGOS DO MARANHÃO

DOI: 10.51859/ampla.ecv4376-13

Francisco kássio teixeira de moura¹
Ruth soares dos anjos souza²
Livia natalia batista de arújo³
Maria raimunda mathias da silva⁴
Nilzalene souza de lima⁵
Ilandia lima feitosa torres⁶

¹ Graduado em Lic. em Química. Universidade Federal do Piauí – UFPI, professor do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão- IEMA, IP-São Domingos do Maranhão

² Graduada em Ciências com Habilitação em Biologia. Universidade Estadual do Maranhão- UEMA, professora do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão- IEMA, IP-São Domingos do Maranhão

³ Graduada em Ciências com Habilitação em Física. Universidade Estadual do Maranhão- UEMA, professora do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão- IEMA, IP-São Domingos do Maranhão

⁴ Graduada em Educação Física. Faculdade Médio Parnaíba - FAMEP, professora do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão- IEMA, IP-São Domingos do Maranhão

⁵ Graduada em Ciências com Habilitação em Matemática. Universidade Estadual do Maranhão- UEMA, professora do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão- IEMA, IP-São Domingos do Maranhão

⁶ Graduada em Geografia. Universidade Estadual do Maranhão- UEMA, professora do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão- IEMA, IP-São Domingos do Maranhão

RESUMO

O uso de videoaula surge como um recurso metodológico que promove a assimilação e compreensão do conteúdo estudado. O objetivo desta pesquisa consiste em verificar a percepção dos alunos da primeira série do Ensino Médio sobre o uso de videoaulas na disciplina de Prática Experimental. A pesquisa é de caráter qualitativa-quantitativa, para coleta de dados utilizou-se questionários, os dados foram organizados em gráficos de forma descritiva, os resultados apontam que os alunos aprovam o uso de videoaula na disciplina de Prática Experimental, além disso verificou-se que eles conseguiram compreender como ocorre e acontece uma reação química durante uma prática de laboratório, mesmo que seja com o auxílio de videoaula, porém ainda é notável que a maioria dos alunos não

compreendem a diferença entre materiais e reagentes, porém conseguem entender as normas e condutas de laboratório. o uso de videoaulas como recurso pedagógico na disciplina de Prática Experimental consiste em uma importante ferramenta para a compreensão e assimilação do conteúdo de reações químicas. O uso de videoaulas não substitui as aulas de laboratório, mas pode servir como um complemento na ausência do laboratório.

Palavras-chave: Experimentação. Vídeo. Ensino de Química.

ABSTRACT

The use of video lessons emerges as a methodological resource that promotes the assimilation and understanding of the studied

content. The objective of this research is to assess the perception of first-year high school students regarding the use of video lessons in the Experimental Practice course. The research is qualitative-quantitative in nature, and data were collected through questionnaires. The data were organized into descriptive graphs. The results indicate that students approve of the use of video lessons in the Experimental Practice course. Additionally, it was found that they were able to understand how a chemical reaction occurs during a laboratory practice, even with the aid of video lessons. However, it is still noticeable that most

students do not fully grasp the difference between materials and reagents, although they do understand laboratory norms and procedures. The use of video lessons as a pedagogical tool in the Experimental Practice course is an important resource for the comprehension and assimilation of chemical reactions. While video lessons do not replace laboratory classes, they can serve as a supplementary resource in the absence of a laboratory.

Keywords: Experimentation. Video. Chemistry Teaching.

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo aborda as percepções de estudantes da primeira série do Ensino Médio do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA), Unidade Plena São Domingos do Maranhão, sobre o uso de videoaulas como recurso pedagógico na disciplina de Prática Experimental. O IEMA foi fundado em 2015, com o objetivo de oferecer cursos técnicos profissionalizantes para alunos em tempo integral na modalidade concomitante (Ensino Médio integrado ao técnico).

O IEMA de São Domingos do Maranhão foi inaugurado em abril de 2024, iniciando suas atividades com quatro turmas de primeira série dos seguintes cursos: Agropecuária, Administração, Informática e Farmácia, integrados ao Ensino Médio. Por se tratar do primeiro ano de funcionamento da instituição, o laboratório de química ainda não foi “montado”, dificultando a realização de aulas práticas durante as aulas da disciplina de Prática Experimental, componente curricular da base diversificada.

No ensino de Química, percebe-se que os alunos sentem dificuldade em assimilar os conteúdos. A disciplina de Prática Experimental surge como uma alternativa para mostrar aos discentes como ocorrem as reações, permitindo que vivenciem a teoria em sala de aula e a prática no laboratório. Com a ausência do laboratório, é preciso criar estratégias e alternativas para as aulas práticas. Nesse contexto, surge a ideia do uso de videoaulas com experimentos como uma proposta alternativa na disciplina de Prática Experimental.

As atividades experimentais podem ser desenvolvidas no laboratório, demonstradas pelo professor em sala de aula, ou realizadas pelos alunos. Quando há uma demonstração do experimento, os alunos podem desenvolver conceitos através da observação (Puggian; Morais Filho; Lopes, 2012).

Diante do que foi exposto, partimos da seguinte questão: quais são as percepções dos alunos sobre o uso de videoaulas na disciplina de Prática Experimental? Dessa forma, o objetivo desta pesquisa consiste em verificar a percepção dos alunos da primeira série do Ensino Médio sobre o uso de videoaulas na disciplina de Prática Experimental.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1. O ENSINO DE QUÍMICA E REAÇÕES QUÍMICAS

A Química é considerada uma disciplina de difícil compreensão, com termos, símbolos e equações abstratos. No caso das reações químicas, os estudantes sentem uma necessidade ainda maior de compreender e assimilar o conteúdo. As práticas experimentais surgem como uma necessidade para complementar o aprendizado, ou seja, uma forma de mostrar realmente como ocorre uma reação química (Rotsen; Silva; Diniz, 2018).

Uma reação química ocorre quando os reagentes reagem entre si, formando os chamados produtos, que são o resultado dessa reação. Compreender o processo de uma reação química apenas na teoria torna-se complicado para a maioria dos estudantes (Fernandes, 2015). As práticas de laboratório tornam-se um componente que auxilia na compreensão do conteúdo, aproximando o aluno da vivência da teoria em sala de aula e da prática no laboratório.

De acordo com Puggian, Morais Filho e Lopes (2012), as práticas de laboratório podem ser organizadas e conduzidas de diversas formas, desde demonstrações simples em sala de aula até atividades prático-experimentais realizadas pelos alunos no laboratório, com a supervisão direta do professor responsável ou até mesmo de forma indireta, utilizando roteiros e atividades abertas, como é o caso da utilização de vídeos de práticas experimentais.

Conforme Meneses e Nuñez (2018), pesquisas e estudos sobre reações químicas têm se tornado importantes para pesquisadores da área, pois é preciso compreender os conceitos e verificar como esses conceitos são entendidos. Isso ocorre porque as reações químicas são consideradas um eixo estruturante no ensino de química.

Um dos problemas sobre os conceitos de reações químicas, Conforme Meneses e Nuñez (2018, p. 176) esta:

Na compreensão de uma reação química como sistema complexo está relacionada ao modo fragmentado e descontextualizado de se ensinar os conteúdos de química, sem estabelecer uma relação entre os próprios conteúdos da formação do conceito como também entre outros conteúdos e saberes que não estão relacionados com as vivências do dia a dia dos alunos, promovendo, assim, o ensino de uma ciência pouco

significativa e, na maioria das vezes, difícil de ser realmente compreendida e aplicada pelos alunos.

Portanto, as práticas experimentais podem proporcionar aos estudantes a compreensão de uma reação química, assim como a compreensão dos fenômenos químicos que ocorrem. Dessa forma, percebe-se que, na falta do laboratório, é necessário utilizar recursos adicionais, como, por exemplo, o uso de vídeos com práticas experimentais.

2.2. O USO DE VÍDEO-AULA

Conforme Silva e Lopes (2021), o uso de videoaulas consiste em um recurso de apoio pedagógico durante as aulas, sendo também um meio de comunicação sobre um determinado conteúdo. Esse recurso pedagógico pode facilitar a aprendizagem, despertar o interesse e a curiosidade dos alunos em relação ao conteúdo, além de dinamizar as aulas, tornando-as mais atrativas e motivadoras.

As videoaulas podem ser usadas tanto como complemento para aulas tradicionais como em salas de aula invertidas. Para usar com seus alunos, o professor pode preferir videoaulas de professores que tenham um estilo semelhante ao seu, para facilitar a adaptação de seus alunos, ou buscar videoaulas de professores com estilos diferentes, para atingir aqueles estudantes que têm dificuldade com o seu estilo. Talvez esta seja uma opção mais interessante quando a ideia é utilizá-la como complemento à aula presencial tradicional, enquanto aquela parece ser mais adequada à sala de aula invertida (Silva; Lopes, 2021, p. 400).

A utilização de vídeos em sala de aula, conforme Paradella e colaboradores (2020), pode contribuir para o enriquecimento e aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem. Os vídeos podem apresentar uma linguagem clara e objetiva, facilitando a atenção dos estudantes. Além disso, podem ser exibidos estrategicamente antes, depois ou durante uma aula ou atividade, proporcionando experiências aos alunos que não tiveram a oportunidade de vivenciar dentro da sala de aula.

Loureiro e Ferreira (2022) fazem alguns questionamentos sobre a escolha dos vídeos a serem exibidos durante a aula. Para os autores, o professor deve considerar a acessibilidade desses vídeos para o público-alvo, como, por exemplo, a qualidade do som e as imagens com descrições apropriadas. Os autores destacam que, com a facilidade e disponibilidade de vídeos, é possível construir e adquirir conhecimentos sobre os mais diversos assuntos acadêmicos.

De acordo com Silva e colaboradores (2012), a utilização de vídeos em sala de aula pode simular experiências que seriam perigosas para realizar fisicamente na sala de aula. Além

disso, os vídeos podem demonstrar processos industriais e até mesmo reações que seriam difíceis de realizar devido à dificuldade de encontrar os reagentes necessários.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa tem caráter qualitativa-quantitativa, neste tipo de pesquisa utiliza-se dados descritivos e dados numéricos, segundo Gatti (2004) citado por Rodrigues, Oliveira e Santos (2021, p. 169), “aponta que pesquisas qualitativas e quantitativas não são postas e antagônicas, ao contrário, são complementares e oportunizam compreender melhor os fenômenos investigados”. Ainda de acordo com Rodrigues, Oliveira e Santos (2021) na pesquisa qualitativa-quantitativa há uma combinação entre os enfoques qualitativos e os enfoques quantitativos que buscam alinhar-se aos resultados.

Por questões de direitos autorais, optamos por não expor o link ou a foto do vídeo utilizado para demonstrar a prática. No entanto, a prática conhecida como "vulcão de bicarbonato de sódio" ocorreu da seguinte forma: primeiro, o vídeo apresentou os materiais e reagentes utilizados. Os reagentes foram vinagre, bicarbonato de sódio e detergente, e os materiais incluíram uma colher, um copo e um prato. Em seguida, a prática experimental foi realizada da seguinte maneira: primeiro, misturou-se o detergente e o vinagre, e depois adicionou-se duas colheres de bicarbonato de sódio, observando-se a reação que ocorreu.

Para a coleta de dados, utilizou-se um questionário com 5 questões objetivas, para verificar a percepção dos estudantes em relação ao recurso didático utilizado, conforme mostrado no Quadro 1 abaixo. Primeiro, os alunos assistiram ao vídeo e, em seguida, responderam ao questionário do Quadro 1. É importante salientar que, neste primeiro questionário, os alunos não se identificaram. Conforme Gil (2008), o questionário consiste em uma técnica de coleta de dados composta por um conjunto de questões elaboradas e definidas com o objetivo de obter respostas sobre um determinado tema ou assunto.

Quadro 1: Questionário sobre avaliação da videoaula.

1- Como você avalia a prática de laboratório por meio de vídeo aula? a) ótimo b) bom c) regular d) ruim e) péssimo
2- Você consegue/conseguiu assimilar qual era o conteúdo da prática por meio do vídeo? a) Sim b) Não
3- Você conseguiu identificar alguma conduta inadequada no laboratório durante a prática no vídeo? a) Sim b) Não
4- Você conseguiu identificar a qual conteúdo pertence a prática? a) Sim b) Não
5 - Você já assistiu práticas de laboratório por meio de vídeo? a) Sim b) Não

Fonte: elaborados pelos autores (2024).

Após responderem ao questionário do Quadro 1, foi entregue aos alunos um segundo questionário relacionado à prática experimental, conforme mostrado no Quadro 2. Os alunos assistiram ao vídeo novamente e responderam ao questionário sobre a prática. Neste segundo questionário, os alunos se identificaram, pois a intenção era verificar se compreenderam as etapas das aulas citadas anteriormente.

Quadro 2- Questionário sobre o Experimento

1- Qual o nome do experimento?
2- Quais os materiais e reagentes utilizados no experimento?
3- Descreva os procedimentos experimentais. (passo a passo do experimento).
4- O que acontece quando é adicionado bicarbonato de sódio no detergente e vinagre? Explique.
5- Sobre as normas de segurança de laboratório: durante o experimento você observou alguma conduta inadequada? Se sim diga qual ou quais?

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Como campo de produção de dados, utilizou-se o IEMA Pleno de São Domingos do Maranhão, e como participantes da pesquisa, foram 74 (setenta e quatro) estudantes da referida instituição. A pesquisa foi realizada em três momentos na sala de aula:

1. **Primeiro momento:** O professor de química ministrou o conteúdo sobre reações químicas, utilizando 6 aulas de 50 minutos cada.
2. **Segundo momento:** Durante uma aula de Prática Experimental, com duração de cerca de 50 minutos, explicou-se sobre normas de segurança de laboratório e equipamentos de proteção individual.

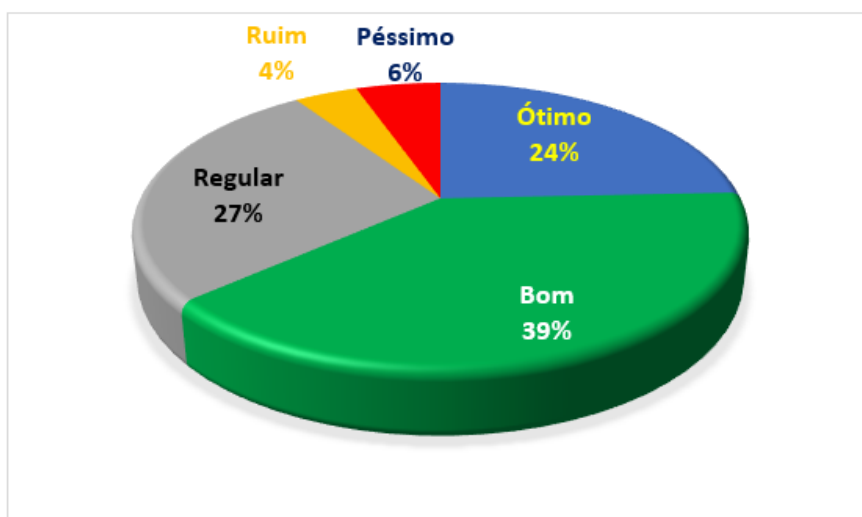
3. **Terceiro momento:** Apresentou um vídeo de um experimento sobre reações químicas com materiais de baixo custo e fácil obtenção. Em seguida, aplicou um questionário com questões objetivas (Quadro 1) e, posteriormente, um questionário com 5 questões discursivas sobre o experimento (Quadro 2). Este último momento também durou cerca de 50 minutos (uma aula).

Os resultados do questionário do Quadro 1 foram organizados em gráficos para melhor compreensão. Já os dados do questionário do Quadro 2 foram discutidos e analisados de acordo com as respostas dos alunos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O uso de videoaulas como recurso pedagógico buscou potencializar a disciplina de Prática Experimental, que é ministrada em conjunto com a disciplina de química e em colaboração com outros professores da área de ciências da natureza. Como o laboratório da escola ainda não está "montado" e existe apenas a estrutura física, foi necessário utilizar recursos adicionais, como videoaulas de práticas experimentais associadas ao conteúdo de reações químicas. O vídeo escolhido utilizou materiais de baixo custo e fácil obtenção, com o objetivo de demonstrar aos alunos que é possível aprender sobre reações químicas usando materiais utilizados no dia a dia.

Figura 1: Percepção dos alunos/as sobre a prática experimental por meio de videoaula



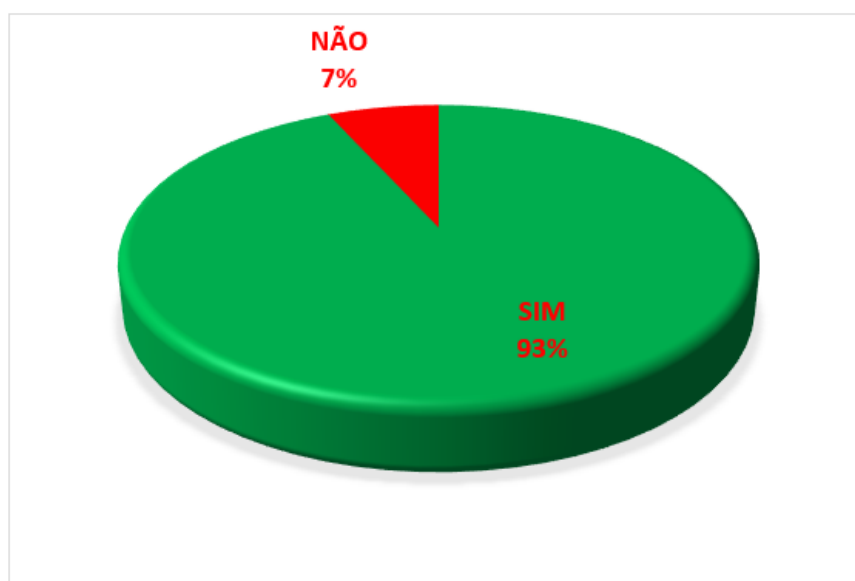
Fonte: Dados da pesquisa (2024).

De acordo com a figura 1, ao considerarmos a porcentagem de alunos que avaliaram e aprovaram a prática de laboratório por meio de videoaula, percebe-se que 90% aprovam

esse recurso adicional, sendo 39% dos alunos que acham a prática boa, 24% que a consideram ótima e 27% que a avaliam como regular. Isso significa que 90% dos alunos aprovam o uso desse recurso em sala de aula. Entre os entrevistados, 4% consideraram o recurso ruim e 6% o consideraram péssimo.

Um dos motivos para as avaliações menos positivas pode ser o fato de que, embora a escola possua a estrutura física de um laboratório de química, ele ainda não está em funcionamento devido à falta de materiais e reagentes, o que é compreensível. Segundo Valença e colaboradores (2021, p. 246), “a realidade de muitas escolas não permite a realização de aulas ou demonstrações experimentais pelo professor, seja por motivos de espaço, formação docente ou falta de materiais e equipamentos”. Neste caso, há apenas o espaço físico e a disciplina de Prática Experimental, mas falta o principal: os materiais necessários para a realização das práticas.

Figura 2: Alunos que conseguiram assimilar/aprender o conteúdo por meio da videoaula

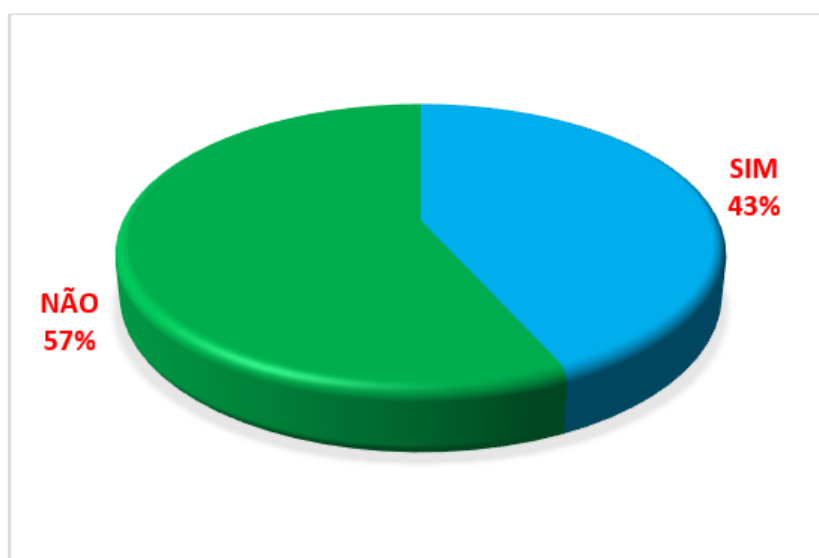


Fonte: Dados da pesquisa (2024).

De acordo com a figura 2, percebe-se que 93% dos alunos conseguiram assimilar e aprender sobre o conteúdo sobre reações químicas por meio do vídeo da prática experimental, pois foi notório a visualização da reação química. Sobre o uso do vídeo como recurso pedagógico, Loureiro e Ferreira (2022, p. 04) afirmam que “[...] é necessário estar relacionado com os assuntos estudados durante as aulas [...]”. Esse percentual é significativo, pois indica que esses alunos compreenderam o que é e como ocorre uma reação química,

tanto na aula teórica quanto no vídeo da prática experimental. O professor, ao expor o vídeo, fez apenas comentários sobre o conteúdo e explicou que se tratava de uma reação química. Após a aplicação dos dois questionários, 7% dos alunos não conseguiram assimilar ou aprender com o uso do vídeo, que se referia a uma reação química. Embora esse percentual seja baixo, ainda é preocupante, pois demonstra que esses alunos podem não ter compreendido totalmente o conteúdo ou podem estar enfrentando dificuldades.

Figura 3: Alunos/as que conseguiram identificar condutas inadequadas na videoaula da prática experimental.



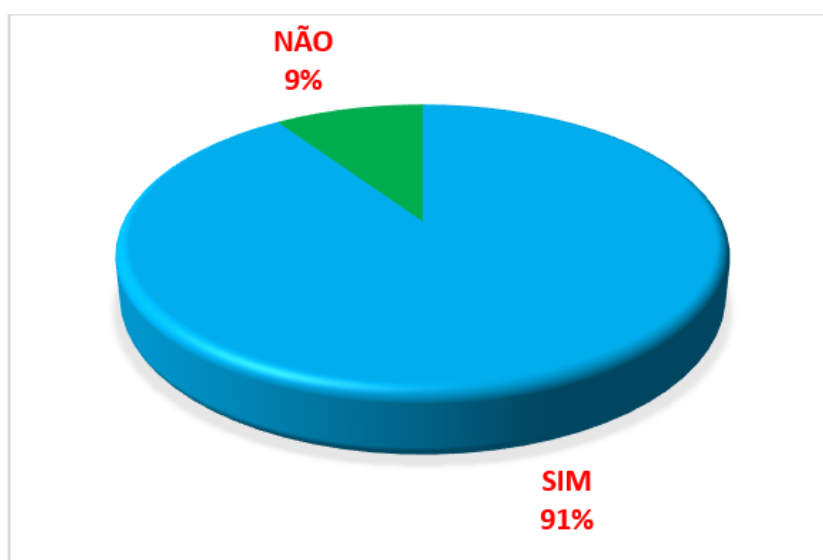
Fonte: Dados da pesquisa (2024).

De acordo com a figura 4, 57% dos alunos responderam que não conseguiram observar uma conduta inadequada no uso do laboratório durante o vídeo, mesmo com o vídeo sendo repetido cinco vezes em cada sala de aula. No entanto, de acordo com a última questão do segundo questionário, apenas 8% dos alunos não conseguiram identificar e não citaram nenhuma conduta inadequada na prática de laboratório mostrada no vídeo, enquanto 92% dos alunos conseguiram apontar pelo menos uma conduta inadequada, como, por exemplo, a falta de uso de luvas.

Vale ressaltar que o professor explicou e aplicou o questionário 2 após receber as respostas do questionário 1. Conforme Maggion, Maggion e Nóbile (2021, p. 10), “a realização de um experimento num laboratório, muito além do momento único e privilegiado de vivência escolar, capacita o estudante a conhecer, manipular equipamentos e substâncias e, principalmente, interagir com seus colegas[...]”. No questionário 2, o professor da disciplina explicou o que são condutas inadequadas dentro do laboratório, o que contribuiu para que

92% dos alunos citassem pelo menos uma conduta inadequada na questão 5. Por outro lado, 43% dos alunos responderam que conseguiram identificar pelo menos uma conduta inadequada durante a prática no vídeo, o que demonstra que prestaram atenção na aula do segundo momento (conforme citado na metodologia).

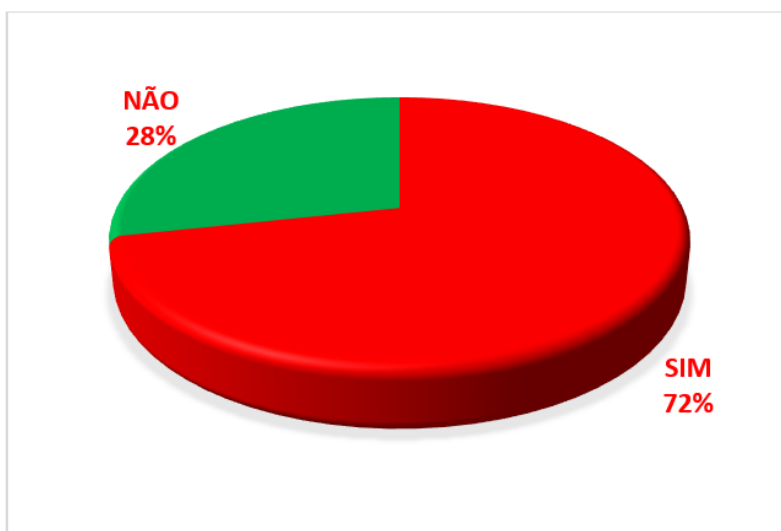
Figura 4: Alunos/as que conseguiram identificar a qual conteúdo de química pertence a prática da videoaula.



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

De acordo com a Figura 4, verificou-se que 91% dos alunos identificaram que a prática demonstrada no vídeo estava relacionada ao conteúdo de reações químicas, que foi ministrado nas primeiras semanas de agosto na disciplina de química, considerada a primeira etapa desta pesquisa. Isso demonstra que, apesar de o vídeo do experimento "vulcão de bicarbonato de sódio" não explicar explicitamente o conceito de reação química, os alunos compreenderam que se tratava de uma reação química ao observarem os tipos de reagentes utilizados e o que foi formado após a reação. Enquanto 9% dos alunos não conseguiram identificar que a prática do vídeo se referia a uma reação química simples, isso pode ter ocorrido devido à natureza abstrata e difícil de compreensão do conteúdo. Conforme Meneses e Nuñez (2018, p. 186), "a compreensão da reação química em sua totalidade, ou seja, como um sistema complexo, é uma condição essencial para o estudo da Química no ensino médio, o que supõe superar a visão fragmentada dos conteúdos."

Figura 5: Alunos/as que já assistiram práticas de laboratório por meio de vídeo.



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

De acordo com a figura 5, 72% dos alunos responderam que já haviam assistido práticas de laboratório por meio de vídeo, um fator importante, pois isso demonstra o interesse dos alunos por aulas práticas de química. 28% dos alunos assistiram pela primeira vez um vídeo sobre práticas de laboratório, um dos fatores para esse dado pode ser a questão de internet, pois muitos dos alunos moram na zona rural, além disso, a maioria vem de escolas públicas e não tiveram práticas no Ensino Fundamental.

Em relação ao questionário 2, observou-se que todos os alunos responderam corretamente o nome do experimento, uma vez que a “personagem” do vídeo mencionava o nome logo no início e explicava o experimento com uma linguagem simples e de fácil assimilação. É importante salientar que todos os alunos assistiram ao vídeo cinco vezes. Em relação aos materiais e reagentes, percebe-se que os alunos ainda apresentam dificuldades para diferenciar o que é um reagente e o que são os materiais de laboratório, o que é compreensível, pois eles ainda não têm essa vivência prática no laboratório, tendo apenas aulas teóricas. Quanto à pergunta 4 do questionário 2, a “personagem” do vídeo explicava o que ocorreu, e os alunos observaram e responderam corretamente. Já em relação à pergunta 5, 92% dos alunos mencionaram a ausência de luvas pela “personagem” do vídeo, enquanto 8% não observaram nenhuma conduta inadequada.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os resultados apresentados, podemos considerar que o uso de videoaulas como recurso pedagógico na disciplina de Prática Experimental consiste em uma

importante ferramenta para a compreensão e assimilação do conteúdo de reações químicas. Esse método favorece a aprendizagem e desperta um interesse particular nos alunos em compreender como, de fato, como ocorre uma reação química.

Apesar da videoaula em questão ser utilizada como um recurso didático temporário, percebe-se que os alunos aprovam a ideia. Na ausência de um laboratório, torna-se necessário apresentar alternativas, sugestões e recursos para que as aulas da disciplina de Prática Experimental possam acontecer. Além disso, é essencial criar estratégias para motivar os alunos e demonstrar como uma prática de laboratório realmente ocorre.

O uso de videoaulas não substitui as aulas de laboratório, mas pode servir como um complemento na ausência do laboratório. O uso de vídeos favorece uma aprendizagem diversificada, e foi possível verificar que os alunos compreenderam a proposta do vídeo ao identificarem condutas inadequadas relacionadas às normas de segurança no laboratório, além de entenderem o conteúdo abordado na videoaula. Considerando que são alunos que ainda não tiveram contato direto com o laboratório, é compreensível que eles tenham dificuldades em distinguir a diferença entre materiais e reagentes, embora saibam identificar o que foi utilizado na prática.

AGRADECIMENTOS

Ao Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão- IEMA, IP-São Domingos do Maranhão.

REFERÊNCIAS

FERNANDES, Ricardo Ferreira. Reação química. **Revista de Ciência Elementar**, Porto, v. 3, n.3, p. 179, 2015. Disponível em: <<https://rce.casadasciencias.org/rceapp/art/2015/179/>>. Acesso em: 15 de Ago. de 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LOUREIRO, Carine Bueira; FERREIRA, Lucimar Viegas. O uso de vídeos como recurso pedagógico. **Revista Epistemologia e Práxis Educativa**, Teresina, v. 05, n. 03, p. 01-09, 2022.

MAGGIONI; Maria Celeste Caberlon; MAGGIONI, Israel Caberlon; NÓBILE, Márcia Finimundi. Laboratório de química e metodologia ativa no processo de aprendizagem escolar. **Revista Brasileira de Pós-Graduação—RBPG**, Brasília, v.17, n. 37, p. 01-15, 2021.

- MENESES, Fabiana Gomes de; NUÑEZ, Isauro Beltrán. Erros e dificuldades de aprendizagem de estudantes do ensino médio na interpretação da reação química como um sistema complexo. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 24, n. 1, p. 175-190, 2018.
- PARADELLA Anna Mirella; SANTOS, Bruna Lima; PINTO, Débora Silva; PINESE, Julia Socci. O uso do vídeo como método de ensino e recurso didático. **Revista Inovação Educação**, Campinas, n.6, p.1-17, 2020.
- PUGGIAN, Cleonice; MORAIS FILHO, Zenildo Buarque de; LOPES, Cristiane Viera Nunes Barbosa. Ensino de reações químicas em laboratório: articulando teoria e prática na formação e ação docente. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 17. N. 3, p. 697-708, 2012.
- RODRIGUES, Tatiane Daby de Fatima Faria; OLIVEIRA, Guilherme Saramago; SANTOS, Josely Alves dos. As pesquisas qualitativas e quantitativas na educação. **Revista Prisma**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 154-174, 2021.
- ROTSSEN, Wilson Flores Cabral; SILVA, Maria Dulcimar de Brito; DINIZ, Víctor Wagner Bechir. O uso da experimentação como proposta para o ensino de reações químicas. **Enciclopédia Biosfera**, Goiânia, v. 15, n. 27, p. 1-17, 2018.
- SILVA, Luciano Dias da; LOPES, Mauricio Copobianco. Uso de videoaulas como recurso didático: critérios de análise e seleção. **Contexto e Educação**, Ijuí, v. 36, n. 115, p. 398-415, 2020.
- SILVA, José Luiz da; SILVA, Débora Antônio da; MARTINI Cleber; DOMINGOS; Diane Cristina Araújo; LEAL, Priscila Gonçalves; BENEDETTI FILHO, Edeimar; FIORUCCI Antônio Rogério. A Utilização de Vídeos Didáticos nas Aulas de Química do Ensino Médio para Abordagem Histórica e Contextualizada do Tema Vidros. **Química Nova na Escola**, v. 34, n. 4, p. 189-200, 2012.
- VALENÇA, Beatriz Arruda; WEBER Caroline; KRUPCZAK Carla; AIRES Joanez Aparecida. Uma análise de vídeos para o ensino de Química. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias** v. 20, n. 2, p. 245-266, 2021.

CAPÍTULO XIV

PBL - PROJECT-BASED LEARNING NO ENSINO DE INGLÊS PARA BRASILEIROS

PBL - PROJECT-BASED LEARNING IN ENGLISH TEACHING TO BRAZILIAN STUDENTS

DOI: 10.51859/ampla.ecv4376-14

Renata Aparecida Ribeiro Felipe¹

¹ Mestranda em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

RESUMO

A presente pesquisa tem como intuito tratar a temática da metodologia PBL *Project-Based Learning*, um dos tipos de metodologias ativas, demonstrando a possibilidade de sua aplicação no ensino de inglês para brasileiros como mais uma ferramenta para promover o aprendizado de língua estrangeira, e como prática de ensino alternativa à do ensino tradicional. O objetivo desse trabalho é analisar em que consiste a aprendizagem baseada em projetos - PBL *Project-Based Learning*, como pode ser desenvolvida e sugerir formas de aplicação para professores e alunos em diferentes contextos. Para isso, este breve ensaio foi desenvolvido por meio de pesquisas e revisões bibliográficas sobre o tema disponíveis em livros, teses, artigos e outros periódicos. Foi possível observar que, mesmo não sendo uma metodologia nova, o PBL *Project-Based Learning* ainda tem espaço para divulgação e aplicação, sendo necessário capacitar os professores para utilizarem mais essa ferramenta em benefício de todo o processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Metodologias ativas. PBL. Project-Based Learning. ABP. Aprendizagem Baseada em Projetos.

ABSTRACT

This research aims to address the issue of PBL *Project-Based Learning*, one of the types of active methodologies, demonstrating the possibility of its application in teaching English to Brazilians as another tool to promote foreign language learning, and as an alternative teaching practice to traditional teaching. The aim of this paper is to analyze what project-based learning (PBL) consists of, how it can be developed and suggest ways of applying it to teachers and students in different contexts. To this end, this brief essay was developed through research and bibliographical reviews on the subject available in books, theses, articles and other periodicals. It was possible to observe that, although it is not a new methodology, PBL *Project-Based Learning* still has room for dissemination and application, and that it is necessary to train teachers to use this tool more for the benefit of the entire teaching and learning process.

Keywords: *Active methodologies. PBL. Project-Based Learning.*

1. INTRODUÇÃO

As metodologias ativas de ensino e aprendizagem têm-se popularizado cada vez mais no ambiente escolar e sua utilização no âmbito do ensino de língua inglesa ainda tem espaço para implantação.

O PBL *Project-Based Learning*, ou ABP Aprendizagem Baseada em Projetos, é uma metodologia ativa de ensino e aprendizagem que coloca o aluno em primeiro plano e permite ao professor atuar principalmente como um tutor ou facilitador.

O PBL enfatiza as atividades concentradas no aprendizado investigativo e autônomo, colaborativo, crítico, contextualizado e integrado a competências socioemocionais bem como aos fatos e acontecimentos do mundo real.

O PBL *Project-Based Learning* é uma abordagem benéfica a ser aplicada nas escolas com o objetivo de garantir ensino de qualidade e aprendizagem efetiva da língua inglesa.

Este trabalho analisa em que consiste a aprendizagem baseada em projetos - PBL *Project-Based Learning* - como pode ser desenvolvida, trata de modelos e etapas de sua implementação e apresenta sugestões de sua aplicação no ensino de língua inglesa para brasileiros; para professores e alunos em diversos contextos de ensino e aprendizagem.

Essa metodologia revela-se como uma alternativa eficiente para detalhar, complementar e diversificar o desenvolvimento do currículo escolar de língua inglesa, estando alinhada às diretrizes estabelecidas pela legislação nacional, amparada tanto em âmbito constitucional quanto infraconstitucional.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. AS METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

O conceito da expressão "metodologias ativas de ensino e aprendizagem" está relacionado à forma com que as duas atividades, ensino e aprendizagem, ocorrem e, para compreender melhor sua proposta, é necessário abordar também o método tradicional de ensino.

O método tradicional de ensino constitui-se no modelo clássico de sala de aula, em que o professor é visto como a fonte do conhecimento e, dessa forma, repassa aos estudantes o seu saber. Estes, por sua vez, são postos em segundo plano, relegados a uma postura

passiva, tendo o papel de absorver as informações e instruções passadas pelo professor e de obedecer aos comandos que lhes são dirigidos.

O método tradicional de ensino ainda está presente na atualidade, mesmo apesar das críticas que recebe - foi chamado de "educação bancária" por Paulo Freire - e da evolução da tecnologia e sua conexão com os ambientes escolares, conforme reconhece Antonio Siemsen Munhoz (2015);

As críticas aos métodos tradicionais são a comprovação de um comportamento passivo do aluno e da consideração que o professor é tido como detentor universal do conhecimento, que deve ser transmitido ao aluno, segundo uma **concepção bancária da educação**, na qual Freire (1983) considera que esta é uma perspectiva que apenas transforma os alunos em decoradores de conteúdos. Na concepção bancária da educação o educador considera que não há nenhum chamado ao educando para ele aprender, mas tão somente a uma atividade de memorização mecânica que em nada colabora com o despertar de senso crítico, criatividade, inovação e aprendizagem significativa do aluno. (Munhoz, 2015, p. 98, grifo do original)

Dessa forma, se considerarmos o papel da escola, dos professores, dos alunos e de toda a comunidade escolar, como agentes transformadores da sociedade - estando inseridos em um contexto histórico e cultural específico, em si mesmo variado e plural - é razoável propor a necessidade de mudança do método tradicional no século XXI.

É claro que há alguns fundamentos a serem mantidos, como por exemplo a necessidade de haver uma diretriz para os currículos dos sistemas e redes de ensino, como a BNCC - Base Nacional Curricular, 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" (2021).

Essa diretiva é importante para que possa haver alguma uniformidade do ensino e da aprendizagem, além de permitir melhor acompanhamento e verificação do desempenho de professores e alunos, não como uma fiscalização com vistas a algum tipo de punição, mas sim para garantia de qualidade e atendimento de níveis razoáveis e aceitáveis de aproveitamento.

A mudança que as metodologias ativas apresentam passa pela **forma** de se trabalhar **o currículo** em sala de aula, para que os objetivos nele contidos sejam alcançados: considerando as disciplinas como interdisciplinares e não estanques; valorizando o conhecimento prévio do aluno, considerando as peculiaridades cognitivas dos indivíduos; e trazendo o aluno para o centro do processo de ensino e aprendizagem, como o protagonista desse processo; esta é a principal mudança.

A atividade de aprendizagem é complexa e diversificada. Não existe apenas um único caminho para aprender, ainda que se trate do mesmo objeto de estudo. E, por isso, foram criadas várias teorias sobre aprendizagem, bem como diversas abordagens, métodos e técnicas, buscando auxiliar o aprendiz em seu propósito de assimilar conhecimentos, saberes e práticas.

Tudo isso impacta diretamente na atividade de ensino, levando o professor a questionar como seu aluno aprende (se de forma mais visual, mais verbal, mais auditiva ou mais sinestésica, por exemplo; com um estilo mais ativo, mais reflexivo, mais teórico, mais pragmático, mais racional, mais intuitivo, mais sequencial ou mais global, seria outra reflexão) e quais seriam as melhores formas de ministrar os conteúdos e atividades propostas no currículo escolar, de modo a promover aprendizagem significativa daqueles que estão sob sua responsabilidade.

As "metodologias ativas de ensino e aprendizagem" emergem, com o objetivo de criar ou adaptar atividades para garantir aprendizagem eficaz do aluno como protagonista, em seu contexto de ensino e aprendizagem.

Nas palavras de Bacich (2018):

Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. As metodologias ativas, num mundo conectado e digital, expressam-se por meio de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações. A junção de metodologias ativas com modelos flexíveis e híbridos traz contribuições importantes para o desenho de soluções atuais para os aprendizes de hoje. (...)

As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor; a aprendizagem híbrida destaca a flexibilidade, a mistura e compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias que compõem esse processo ativo. Híbrido, hoje, tem uma mediação tecnológica forte: físico-digital, móvel, ubíquo, realidade física e aumentada, que trazem inúmeras possibilidades de combinações, arranjos, itinerários, atividades. (Bacich, 2018, p. 4)

Alguns exemplos de metodologias ativas de aprendizagem são: a sala de aula invertida, a aprendizagem por histórias e jogos (gamificação), a aprendizagem baseada na investigação, a aprendizagem baseada em problemas e a aprendizagem baseada em projetos, tema deste trabalho.

2.2. PBL PROJECT-BASED LEARNING

2.2.1. Conceito de PBL *Project-Based learning*

O PBL *Project-Based Learning* - doravante tratado apenas como PBL - traduzido para ABP - Aprendizagem Baseada em Projetos compõe o rol de metodologias ativas de aprendizagem e, como reforça Munhoz (2015, p. 107), é "uma forma inovadora de oferta do processo de ensino e aprendizagem que se contrapõe aos métodos tradicionais de ensino e aprendizagem."

Esta metodologia possui forte característica extensionista, buscando ultrapassar os muros das escolas, por meio do desenvolvimento de um projeto original conectado à realidade dos alunos e escolhido por eles, como explica Bacich (2018):

É uma metodologia de aprendizagem em que os alunos se envolvem com tarefas e desafios para resolver um problema ou desenvolver um projeto que tenha ligação com a sua vida fora da sala de aula. (Bacich, 2018, p. 4)

Nesse sentido, também converge o magistério de Bender sobre o tema:

A ABP pode ser definida pela utilização de projetos autênticos e realistas, baseados em uma questão, tarefa ou problema altamente motivador e envolvente, para ensinar conteúdos acadêmicos aos alunos no contexto do trabalho cooperativo para a resolução de problemas (BARELL, 2007, 2010; BARON, 2010; GRANT, 2002). A investigação dos alunos é profundamente integrada à aprendizagem baseada em projetos, e como eles têm, em geral, algum poder de escolha em relação ao projeto do seu grupo e aos métodos a serem usados para desenvolvê-lo, eles tendem a ter uma motivação muito maior para trabalhar de forma diligente na solução dos problemas (DRAKE; LONG, 2009; MALONEY, 2010). De fato, isso resulta em altos níveis de envolvimento com o conteúdo acadêmico relacionado à resolução do problema ou à conclusão do projeto, assim como em níveis mais altos de desempenho acadêmico (Grant, 2000; Larmer; Mer- Gendoller, 2010; Marzano, 2007). (Bender, 2014, p. 15)

Dentre os benefícios da utilização desta metodologia estão a possibilidade de realizar projetos que trabalhem a interdisciplinaridade dos conteúdos curriculares e o desenvolvimento das chamadas "success skills", habilidades de sucesso, e as "soft skills", as habilidades "suaves" ou "leves", ligadas ao relacionamento interpessoal e à interação com os outros, de forma geral, sejam pares, superiores ou subordinados; habilidades que também se relacionam com a *teoria da inteligência emocional*, de Daniel Goleman. Na mesma linha, Bacich também registra esses benefícios, a saber:

No processo, eles lidam com questões interdisciplinares, tomam decisões e agem sozinhos e em equipe. Por meio dos projetos, são trabalhadas também suas habilidades de pensamento crítico e criativo e a percepção de que existem várias

maneiras de se realizar uma tarefa, competências tidas como necessárias para o século XXI. Os alunos são avaliados de acordo com o desempenho durante as atividades e na entrega dos projetos. (Bacich, 2018, p. 4)

2.2.2. Aprendizagem Baseada em Problemas ou Aprendizagem Baseada em Projetos?

A Aprendizagem Baseada em **Problemas**, traduzida do inglês PBL **Problem-Based Learning**, também é conhecida no Brasil como ABP ou ABProb.

Por sua vez, a Aprendizagem Baseada em **Projetos**, traduzida do inglês PBL **Project-Based Learning**, também é conhecida no Brasil como ABP, o que pode causar alguma confusão ou fazer parecer que tratam-se da mesma coisa.

Isso ocorre porque, dentre outras características, ambas partem de um questionamento e **têm aspectos comuns**.

A principal diferença, pontuada por Bacich, trata do seu objeto de pesquisa, sendo a Aprendizagem Baseada em **Problemas** investigadora das possíveis causas de um problema e a Aprendizagem Baseada em **Projetos** pesquisadora da construção de uma possível solução para um problema, nesses termos:

O foco na aprendizagem baseada em problemas é a pesquisa de diversas causas possíveis para um problema (p. ex., a inflamação de um joelho), enquanto na aprendizagem baseada em projetos procura-se uma solução específica (construir uma ponte). Na prática, há grande inter-relação e, por isso, é frequente o uso das siglas como sinônimos. (Bacich, 2018, p. 15; grifamos)

Na prática, ambas as metodologias vão se desenvolver por meio de procedimentos semelhantes e, assim, vão se complementar. Por isso, também, suas siglas idênticas acabam sendo utilizadas como sinônimos, conforme relata a doutrina sobre o tema.

Neste trabalho, utilizamos a sigla PBL para nos referir a **Project-Based Learning**.

2.2.3. Implementação de um projeto PBL

Os elementos de um projeto PBL são:

- uma questão motriz (*driving question*), que será o foco principal do projeto e estimulará outras questões mais específicas, no seu detalhamento;
- voz e escolha do aluno, para que se envolva com o projeto e participe ativamente dele;
- comunicação, criatividade, colaboração e criticidade (ou pensamento crítico), os "4 Cs";
- cooperação e trabalho em equipe;

- oportunidades para reflexão;
- *feedback* e revisão;
- apresentação pública dos resultados do projeto, podendo ser presenciais ou on-line, por meio de plataformas e mídias digitais.

Em sua obra intitulada *Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI*, William Bender oferece um modelo prático de "etapas em um projeto de ensino na ABP", apresentado no quadro a seguir:

Figura 1: Etapas em um projeto de ensino na ABP

Quadro 3.5 Etapas em um projeto de ensino na ABP

<p>I. Introdução e planejamento em equipe do projeto de ABP Examinar a âncora e a reflexão sobre a questão motriz Fazer um <i>brainstorming</i> com a turma toda sobre questões de pesquisa específicas Distribuir as tarefas aos grupos para a experiência de ABP Estabelecer metas e desenvolver linhas do tempo Fazer a divisão do trabalho sobre as questões de pesquisa (todos têm um papel) Atribuir artefatos e produtos necessários</p> <p>II. Fase de pesquisa inicial: coleta de informações <i>Webquests</i> completadas na escola Entrevistas com a população local Examinar/identificar outras fontes (p. ex., YouTube, jornais, livros, centro de mídia, etc.) Minilições sobre tópicos específicos podem ser oferecidas Avaliação do formato das informações (ver Quadro 4.5, Avaliação das informações da internet)</p> <p>III. Criação, desenvolvimento, avaliação inicial da apresentação e de artefatos prototípicos Desenvolvimento do <i>storyboard</i> Começar a baixar vídeos, imagens Desenvolver apresentações e artefatos prototípicos (iniciais) Avaliações em grupo dos protótipos Avaliação formativa dos artefatos prototípicos</p> <p>IV. Segunda fase de pesquisa Procurar informações adicionais para desenvolver protótipos de forma mais completa Minilições sobre tópicos específicos podem ser oferecidas Revisão dos protótipos e do <i>storyboard</i> com novas informações</p> <p>V. Desenvolvimento da apresentação final Revisões e acréscimos ao <i>storyboard</i> Um pouco de escrita, de fala, de videoteipe, de edição, de arte, etc.</p> <p>VI. Publicação do produto ou dos artefatos Avaliação final da turma inteira (talvez avaliação de colegas) Publicação do projeto ou dos artefatos</p>
--

Fonte: Bender, 2014, p. 61

Esse modelo de **atividades**, trazido por Bender, ilustra bem uma sugestão de forma de implantação da metodologia, que pode ser adaptada a qualquer disciplina do currículo escolar, evidenciando a importância da articulação das **etapas** entre si.

De fato, trata-se apenas de um exemplo didático, pois há várias formas de organização e implementação dessa metodologia, podendo abarcar projetos de curta ou longa duração, baseados em um tema específico ou que envolva temas transversais, trabalhando interdisciplinaridade, enfim, o PBL permite tantas adaptações e customizações quantas forem necessárias e desejáveis.

Ainda sobre as características da metodologia, comentando os **modelos** de projetos PBL e classificando-os em função de **seu objetivo**, Bacich escreveu:

Os principais modelos são:

1. **Exercício-projeto**, quando o projeto é aplicado no âmbito de uma única disciplina.
2. **Componente-projeto**, quando o projeto é desenvolvido de modo independente das disciplinas, apresentando-se como uma atividade acadêmica não articulada com nenhuma disciplina específica.
3. **Abordagem-projeto**, quando o projeto se apresenta como uma atividade interdisciplinar, ou seja, como elo entre duas ou mais disciplinas.
4. **Currículo-projeto**, quando não mais é possível identificar uma estrutura formada por disciplinas, pois todas elas se dissolvem e seus conteúdos passam a estar a serviço do projeto, e vice-versa.

Os projetos também podem ser classificados em função do seu objetivo: de explicar algo que já se conhece (projeto pedagógico), de pesquisar uma nova solução (científico) ou de construir um novo produto ou processo (criativo):

- **Projeto construtivo**: quando a finalidade é construir algo novo, criativo, no processo e/ou no resultado.
- **Projeto investigativo**: quando o foco é pesquisar uma questão ou situação, utilizando técnicas de pesquisa científica.
- **Projeto explicativo**: quando procura responder a questões do tipo: “Como funciona? Para que serve? Como foi construído?”.

Esse tipo de projeto busca explicar, ilustrar, revelar os princípios científicos de funcionamento de objetos, mecanismos ou sistemas, por exemplo. Uma das formas mais interessantes de desenvolver projetos de investigação e de criação é por meio do *design*. O *design thinking* é uma metodologia de projetos centrados nas necessidades do usuário com uma visão multidisciplinar, buscando, testando e implementando soluções a partir de uma intensa colaboração. (Bacich, 2018, p. 17; grifos do original)

Os modelos expostos como exemplos, bem como suas atividades, podem ser aplicados e adaptados para o contexto de ensino e aprendizagem de cada comunidade.

O importante é que se tenha o aluno como centro e como ponto norteador, envolvido e engajado no projeto. Partindo da realidade e dos interesses dos alunos é que os professores irão usar ou refutar qualquer projeto ou atividade que sejam propostos.

2.2.4.PBL - *Project-Based Learning* - no ensino de inglês para brasileiros

A língua inglesa é um dos componentes curriculares da área de linguagens, estabelecida pela BNCC - Base Nacional Comum Curricular, junto com as demais disciplinas da mesma área, que são: língua portuguesa, arte e educação física.

A área de linguagens define seis competências específicas que se relacionam com as dez competências gerais da BNCC - Base Nacional Comum Curricular.

Algumas das competências específicas a serem desenvolvidas na área de linguagens são:

3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo. (...)
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (Base, 2021; grifamos)

Que se alinham às competências gerais, com destaque para as seguintes:

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (...)
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo

responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (...)

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (Base, 2021; grifamos)

Tais competências, gerais e específicas, são diretrizes que norteiam o que deve ser incluído como essencial nos diversos currículos das escolas. Os currículos podem e devem ser contextualizados de acordo com a realidade local, regional, social e peculiar da escola e de seus alunos, conforme prevê a norma contida no artigo 26 da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/1996), determinando que:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter **base nacional comum**, a ser **complementada**, em **cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar**, por uma parte diversificada, exigida pelas **características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos**. (...)

§ 1º Os currículos a que se refere o caput **devem abranger**, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o **conhecimento** do mundo físico e natural e **da realidade social** e política, especialmente do Brasil.

§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, **será ofertada a língua inglesa**.

§ 7º A integralização curricular **poderá incluir**, a critério dos sistemas de ensino, **projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais** de que trata o caput. (Brasil, 1996; grifamos).

Analisar as relações entre os conteúdos das competências específicas da área de linguagens e das competências gerais da BNCC em conjunto com os fundamentos do PBL permite confirmar o alinhamento da utilização da metodologia de aprendizagem baseada em projetos como ferramenta para instrução técnica comprometida com a formação integral dos indivíduos.

E, assim, o projeto e as atividades podem ser melhor desenhados e sua realização pode ser justificada, visto que vai ao encontro dos objetivos preconizados pelas normas nacionais.

A implementação de um projeto PBL no âmbito da disciplina de língua inglesa permite atender, é claro, as competências específicas dessa matéria.

A elaboração dos detalhes e dos processos de um projeto PBL tem a capacidade de desenvolver todas as habilidades linguísticas, quais sejam: oralidade (escuta e fala), leitura e escrita; e promovem interação, com temáticas que fazem parte da realidade dos alunos.

As possibilidades são amplas e, quando falamos em PBL nesta disciplina, há diversos gêneros discursivos e textuais envolvidos, além de grande oportunidade de interdisciplinaridade.

Como os alunos deverão criar o projeto em conjunto, essa atividade terá vários objetivos, por exemplo: pesquisa sobre o tema, escrita e apresentação do gênero discursivo/textual.

Para escrever, a linguagem terá que ser pensada: qual vocabulário se refere a esse tema? Quais verbos serão usados, em que conjugação ou tempo? Como se pronuncia essa ou aquela expressão que será usada na apresentação do projeto? E tantos outros exemplos de utilização prática, autêntica e contextualizada da língua, direcionada para uma situação comunicativa real.

Todo esse processo proporcionará aos alunos a possibilidade de adaptarem o conteúdo à sua realidade e desenvolverem as habilidades linguísticas como um todo, com um tema engajador, que considera as escolhas dos alunos e seu conhecimento prévio, sendo os personagens principais de suas histórias e gerando nos estudantes uma atitude positiva em relação ao processo de aprendizado.

Especialmente em relação ao ensino de inglês como língua estrangeira, a adoção de um projeto PBL oferece oportunidades para que os alunos desenvolvam confiança e independência na produção da língua, o que tem potencial de também aumentar sua autoestima.

É importante destacar que o professor estará presente e acompanhando os alunos, garantindo que não se percam nesse caminho e fornecendo a assistência necessária durante o tempo de elaboração do projeto, fazendo o papel de um instrutor e facilitador, um tutor, que oferecerá cooperação suficiente para que os alunos trabalhem de maneira confortável e motivada.

Nesse sentido, alerta Bender:



Os projetos de ABP são de longo prazo, podem envolver muitas semanas de trabalho e abranger conteúdo de ensino de diversas unidades. Por essa razão, é bastante provável que os alunos fiquem “perdidos” com as possíveis seleções de vários conteúdos associados a um projeto de ABP específico ao longo do tempo. (Bender, 2014, p. 44)

Por isso a atuação do professor é fundamental nessa metodologia, tanto para motivar os alunos quanto para orientá-los em seu trabalho.

2.2.5. PBL - *Project-Based Learning* e outros projetos

O site "PBL Works" realizou uma comparação entre a implementação de um projeto comum e um projeto PBL, comparando-os a uma sobremesa e a um prato principal, respectivamente, e utilizando um quadro do *Buck Institute for Education*, reproduzido a seguir:

Figura 2: Comparação projeto comum e projeto PBL em inglês

DESSERT "DOING A PROJECT"	 MAIN COURSE PROJECT BASED LEARNING 
An add-on to the traditional instruction; at the end (or alongside) of the unit	Instruction integrated into the project (The project is the unit!)
Follows direction of the teacher	Driven by student inquiry
Focused on product	Focused on product and process
Often unrelated to standards and skills	Aligned to academic standards and success skills
Can be completed alone and/or at home	Involves collaboration with students and in-class guidance from teacher
Remains within the school world	Has a real-world context and application
End result of project displayed in the classroom	Results of project shared beyond the classroom with a public audience

© Buck Institute for Education

Fonte: <https://www.pblworks.org/doing-project-vs-project-based-learning>

Em tradução livre, este é o conteúdo do quadro comparativo:

Figura 3: Comparação projeto comum e projeto PBL traduzido para o português

SOBREMESA "FAZENDO UM PROJETO"	PRATO PRINCIPAL <i>PROJECT BASED LEARNING</i>
Um complemento à instrução tradicional; no final (ou ao longo) da unidade	Instrução integrada no projeto (O projeto é a unidade!)
Segue a direção do professor	Impulsionado pelas indagações dos alunos
Focado no produto	Focado no produto e no processo
Muitas vezes sem relação com padrões e habilidades	Alinhado aos padrões acadêmicos e às habilidades de sucesso
Pode ser concluído sozinho e/ou em casa	Envolve a colaboração com os alunos e a orientação do professor em sala de aula
Permanece no ambiente escolar	Tem contexto e aplicação no mundo real
Resultado final do projeto exibido na sala de aula	Resultados do projeto compartilhados além da sala de aula com uma plateia pública

Fonte: elaborado pela autora, tradução livre do quadro disponível em <https://www.pblworks.org/doing-project-vs-project-based-learning>

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo foi apresentado o conceito da metodologia PBL *Project-Based Learning* - uma das metodologias ativas existentes na atualidade - e os benefícios de sua aplicação no ensino de inglês para brasileiros, como mais uma ferramenta para promover o aprendizado de língua estrangeira, e como prática de ensino alternativa às práticas do ensino tradicional.

Juntamente com seu conceito, foram apresentados modelos e etapas para sua implementação, como sugestão para que professores possam engajar e motivar seus alunos de forma integral, conectando o ambiente escolar e questões práticas da vida em sociedade, utilizando materiais autênticos e situações comunicativas para o aprendizado e uso da língua estrangeira, especialmente.

Foi demonstrado o alinhamento dessa metodologia com as diretrizes de normas nacionais sobre desenho de currículos escolares e foram apresentados resultados de pesquisa de levantamento realizada junto a uma amostra de professores, em âmbito nacional.

Este breve estudo pôde observar e concluir que:

- é necessário identificar o(s) estilo(s) de aprendizagem dos alunos, para engajá-los na participação nos projetos propostos; o que pode ser feito por observação e sondagem, por exemplo, utilizando o questionário VARK ou o teste de inteligências múltiplas, baseado na teoria de Howard Gardner;
- não é necessário abandonar todas as práticas de ensino e aprendizagem já utilizadas com sucesso para utilizar apenas o PBL; ou executar vários projetos, pois até mesmo a realização de 1 (um) projeto por semestre ou por ano, bem feito, será relevante e terá impacto significativo;
- a realização de projeto PBL com interdisciplinaridade pode permitir também unificação de avaliações, ou de instrumentos avaliativos, de duas ou mais disciplinas - incidindo sobre um mesmo resultado produzido pelos alunos - reduzindo o número de testes, provas e exames somativos de cada disciplina que, muitas vezes, sobrecarregam os estudantes e reforçam práticas do ensino tradicional;
- a avaliação formativa; a autoavaliação; a avaliação em pares (ou por pares); a construção conjunta de rubricas (holísticas ou analíticas) contendo os critérios para avaliação, com a participação os alunos; todos são instrumentos e práticas válidas e legítimas, com grande potencial benéfico para mudar atitudes e sentimentos dos

alunos em relação a esse momento do processo de ensino e aprendizagem, promovendo reflexão sobre seu papel e seus objetivos;

- a utilização do PBL tem, também, potencial de desenvolver nos alunos: motivação e autonomia, expandir o desenvolvimento intelectual, aprimorar diversas habilidades, conhecimentos e saberes necessários para a vida em sociedade, e não apenas para o mercado de trabalho;
- mesmo não sendo uma metodologia nova, o PBL *Project-Based Learning* ainda tem espaço para divulgação e aplicação;
- é importante que haja maior divulgação e mais capacitação dos professores e da comunidade escolar, para que compreendam a proposta da metodologia, saibam como utilizá-la em benefício de todo o processo de ensino e aprendizagem e não apresentem resistência infundada à sua implementação;
- a inclusão do tema no currículo de cursos de graduação para formação de professores é medida significativa para sua divulgação e para uma capacitação mais completa dos profissionais modernos.

Como aspectos negativos ou desafios à implementação do PBL podemos citar as metodologias rígidas de ensino da língua inglesa que ainda estão presentes em algumas instituições de ensino, e até mesmo a resistência de alguns profissionais em utilizar abordagens mais modernas, além da escassez de um dos recursos mais importantes que é o tempo.

É necessário dispor de um tempo considerável - além de outros recursos, como apoio institucional, infra-estrutura escolar e materiais adequados - para desenvolver bem as atividades e implantar com sucesso um projeto PBL; e a ausência desses elementos pode representar dificuldades, especialmente considerando-se a realidade de muitas escolas brasileiras, notadamente na rede pública de ensino.

Para que a metodologia alcance sucesso e produza os resultados desejados, é essencial que o professor disponha, principalmente, do tempo necessário e se sinta à vontade para utilizá-la, como afirma Bacich:

(...) é provável que quanto mais específico o processo puder ser, mais **os professores se sentirão à vontade para iniciar a ABP em suas salas de aula**. As etapas descritas de maneira breve podem proporcionar estrutura para a primeira incursão de um professor no ensino por meio de projetos de ABP, incluindo **projetos que duram de duas a dez semanas ou mais**. Assim, os **professores que ainda não possuem**

experiência com a ABP podem escolher uma **unidade de ensino de duas semanas** sobre um tópico com o qual **sentem-se à vontade e conduzir uma unidade de ABP** usando essas etapas como diretrizes de ensino e de tempo. As etapas são apresentadas no Quadro 3.5. (Bacich, 2018, p. 61; grifamos)

Conforme alerta Munhoz (2015), o PBL *Project-Based Learning* "não é uma panaceia educacional" e este estudo não sugere que os professores devam substituir todo o trabalho que já vem sendo realizado por esta metodologia.

Hoje há escolas que adotam integralmente o PBL como forma de executar seus currículos, mas isso não é obrigatório.

O que se propõe é que os professores conheçam a metodologia PBL *Project-Based Learning*, experimentem-na, tenham-na como mais uma opção, um complemento do que já fazem com sucesso, que seja mais uma ferramenta para promover o aprendizado de língua estrangeira, como prática de ensino alternativa às práticas do ensino tradicional, comprometida com a formação integral dos indivíduos; e que, por meio desse tipo de projeto, os alunos possam desenvolver habilidades às quais poderão recorrer para resolução de problemas, construção de conhecimentos e desenvolvimento de projetos autorais autênticos, em absoluta consonância com o que está previsto na competência geral 5 da BNCC: "produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva".

REFERÊNCIAS

- ALDA, L. S. Metodologias (cri)ativas na escola: a multiplicidade da aprendizagem de língua inglesa baseada em projetos. 30 de julho de 2018. 338 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, **Universidade Federal de Pelotas**, Pelotas, 2018. Disponível em: <<http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/4269>>. Acesso em 26 de abril de 2021.
- BACICH, Lilian (org.), MORAN José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática** [recurso eletrônico] Porto Alegre: Penso, 2018 e-PUB.
- BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. **Base Nacional Comum Curricular**, 2021. Página inicial. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 21 de maio de 2021.
- BELÉM, B., & dos Santos, Érica. (2020). Aprendizagem baseada em projetos para a língua inglesa. **Metodologias E Aprendizado**, 2, 132 - 141. <https://doi.org/10.21166/metapre.v2i0.1386>. Disponível em: <<https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/metapre/article/view/1386/1062>>. Acesso em 26 de abril de 2021.

- BENDER, William N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI** [recurso eletrônico] / William N. Bender ; tradução: Fernando de Siqueira Rodrigues. revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. Porto Alegre: Penso, 2014 e-PUB.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 maio. 2021.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 22 maio. 2021.
- FREZATTI, Fábio. **Aprendizagem baseada em problemas (PBL): uma solução para aprendizagem na área de negócios** / Fábio Frezatti ... [et al.]. – 1. ed. – São Paulo : Atlas, 2018.
- GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. [recurso eletrônico] Rio de Janeiro: Objetiva, 2011. recurso digital. 383 p.
- LAM, Nguyen Thi Van. Project-based learning in teaching English as a foreign language. **VNU Journal of Foreign Studies**, [S.l.], v. 27, n. 2, june 2011. ISSN 2525-2445. Available at: <<https://js.vnu.edu.vn/FS/article/view/1476>>. Date accessed: 26 apr. 2021.
- LEAL, Edvalda Araújo (org.), MIRANDA, Gilberto José (org.), NOVA, Silvia Pereira de Castro Casa (org.). **Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem**. 1. ed. [3. Reimpr.]. – São Paulo: Atlas, 2019.
- MUNHOZ, Antonio Siemsen. **ABP: Aprendizagem Baseada em Problemas: ferramenta de apoio ao docente no processo de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Cengage Learning, 2015.
- PBL WORKS. PBL Works: **Project Based Learning for all**, 2021. Página inicial. Disponível em: <https://www.pblworks.org/?_ga=2.114948615.1839365692.1621725142-1065885216.1621725142>. Acesso em: 22 de maio de 2021.
- SPANHOL, Fernando José, (org.) FARIAS, Giovanni Ferreira de (org.) e SOUZA, Márcio Vieira de (org.) **EAD, PBL e o desafio da educação em rede: metodologias ativas e outras práticas na formação do educador coinvestigador**. São Paulo: Blucher, 2018. 242 p. (Coleção mídia, educação, inovação e conhecimento; vol. 4)
- VARK. **VARK: a guide do learning preferences**. Página inicial. Disponível em: <<https://vark-learn.com//>>. Acesso em: 21 de maio de 2021.

VIEIRA, R. DA C. NOVOS RUMOS PARA A LINGUÍSTICA APLICADA CONTEMPORÂNEA. **Revista Odisseia**, n. 3, 28 jun. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/2052>>. Acesso em 26 de abril de 2021.

WILLINGHAM, Daniel T. **Por que os alunos não gostam da escola?** [recurso eletrônico]: Respostas da ciência cognitiva para tornar a sala de aula atrativa e efetiva / Daniel T. Willingham; tradução: Marcos Vinícius Martim da Silva; revisão técnica: José Fernando Bitencourt Lomônaco. Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2011.

ESTÁGIO CURRICULAR CONSCIENTE: INTERAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFMS

CONSCIOUS CURRICULAR INTERNSHIP: INTERACTION BETWEEN THEORY AND PRACTICE IN THE INTEGRATED HIGH SCHOOL PROGRAM AT IFMS

DOI: 10.51859/amplla.ecv4376-15

Jhonny Alencar Marchini¹
Dejahyr Lopes Junior²

¹ Mestrando do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS)

² Orientador e Professor Doutor efetivo do IFMS

RESUMO

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS) apresenta uma organização curricular que tem, por característica, a formação integral dos estudantes por meio da articulação e da integração entre formação técnica e propedêutica. Uma estrutura curricular que busca evidenciar conhecimentos da área profissional, organizados em unidades curriculares a partir da valorização de atividades diversificadas que primam por um trabalho formativo voltado para o desenvolvimento científico e tecnológico, bem como sua aplicação ao mundo do trabalho. Dentro dessa nova realidade no Ensino Médio Integrado, o presente artigo visa abordar a partir do momento em que os discentes encontram novos desafios que se apresentam, dependendo do PPC, a partir do terceiro semestre no IFMS. A integração entre estágio, curso e estudante é fundamental para haver coesão entre a formação acadêmica e a prática profissional e promover mais compreensão aos estudantes sobre a importância do ECS, mostrando como ele se relaciona com sua trajetória educacional e contribui para uma formação completa e alinhada às demandas atuais, visto o caminho diverso percorrido pelos estudantes até a entrada na EPT. Por meio de um questionário, iremos analisar a percepção do estudante, pois entendemos que o desafio do ECS configura-se como espaço de atuação que visa integrar os discentes ao mundo do trabalho, local onde a prática encontra a teoria, caracterizando-se uma ferramenta importante para identificar potencialidades do ensino profissional, o potencial acadêmico. Para tanto, pretende-se elaborar um produto educacional que habilite os estudantes a compreenderem os aspectos do ECS.

Palavras-chave: Extensão. Educação Profissional e Tecnológica. Estágio Curricular Supervisionado.

ABSTRACT

The Federal Institute of Education, Science and Technology of Mato Grosso do Sul (IFMS) has a curricular organization whose characteristic is the comprehensive training of students through the articulation and integration of technical and preparatory training. A curriculum structure that seeks to highlight knowledge of the professional area, organized into curricular units based on the appreciation of diversified activities that focus on formative work geared towards scientific and technological development, as well as its application to the world of work. Within this new reality in integrated secondary education, this article aims to work from the moment students encounter new challenges that arise, depending on the PPC, from the third semester onwards at IFMS. The integration between internship, course and student is fundamental for the cohesion between academic training and professional practice, promoting greater understanding among students about the importance of ECS, showing how it relates to their educational trajectory and contributes to a complete and aligned training to current demands, given the diverse path taken by students until entering EPT. Through a questionnaire we will analyze the student's perception as we understand that the ECS challenge is configured as a space for action that aims to integrate students into the world of work, a place where practice meets theory, characterizing itself as an important tool for that identifies the potential of professional education, the academic potential, for this to occur, the aim is to develop an educational product that enables students to understand aspects of the ECS

Keywords: Extension. Professional and Technological Education. Supervised Curricular Internship.

1. INTRODUÇÃO

A institucionalização da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil começou em 1909 quando o presidente Nilo Peçanha assinou o Decreto nº 7.566 em 23 de setembro, criando as 19 “Escolas de Aprendizes e Artífices”, cujo objetivo era formar operários e contramestres, por meio do ensino gratuito de conhecimentos técnicos e práticos para menores das classes menos favorecidas.

Com o passar do tempo, a ETP sofreu diversas transformações. Por exemplo: hoje ela integra-se ao ensino médio e permite a verticalização. O Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, especificava o público-alvo, e o objetivo da ETP, à época, compreendia não só habilitar os filhos dos desfavorecidos de fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirirem hábitos de trabalho profícuo, afastando-os da ociosidade ignorante, da escola do vício e do crime.

Em 2022, com a legislação vigente, 50% do total de vagas permaneceu voltado à ampla concorrência, aspecto evidenciado na Lei 12.711/2012, e os outros 50%, a alunos advindos de escolas públicas. O contingente destes divide-se em duas partes: 50% consiste de famílias com renda igual ou superior a 1,5 salário-mínimo *per capita*, e a outra metade consiste em um público que demanda cotas específicas.

A criação dos Institutos Federais de Educação no ano de 2008 pode ser interpretada como uma resposta conjunta da sociedade e da administração da época, em contraposição às políticas neoliberais promulgadas no ano de 1997. Nota-se que a regressão mais profunda no panorama educacional delineou-se a partir da promulgação do Decreto n. 2.208/97, o qual reintroduziu uma dicotomia estrutural e abraçou os princípios inerentes ao neoliberalismo. Importa ressaltar que essa ideologia foi fomentada durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, que abarcou o período de 1995 a 2002 (Ciavatta, Frigotto e Ramos, 2005).

Em contrapartida, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foi promulgado o Decreto n. 5.154/2004, que objetivou a consolidação da base unitária no ensino médio e restabelecer as condições jurídicas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Ciavatta, Frigotto e Ramos, 2005), para que seja possível uma formação unitária sem a separação da formação propedêutica da técnica, conseqüentemente, ofertando ao aluno uma formação que permita a escolha da verticalização ou do prosseguimento na área técnica, mas deixando claro que o caminho é uma escolha, e não uma imposição pelo sistema vigente.

Dentro da perspectiva garantida por lei, trata-se de uma educação que abrange as áreas da pesquisa, ensino e extensão de maneira indissociável, cada uma delas com suas características, perspectivas e abrangências, com a finalidade de uma formação omnilateral, superando, assim, o dualismo imposto.

Como Ramos e Ciavatta (2011) assentaram, o sentido da integração se traduz em uma formação humana, buscando agregar todas as dimensões da vida – o trabalho, a ciência e a cultura – no processo formativo.

Tal concepção pode orientar tanto a educação geral quanto a profissional, independentemente da forma como são ofertadas. O horizonte da formação, nessa perspectiva, é a formação politécnica e omnilateral dos trabalhadores e teria o propósito fundamental de proporcionar-lhes a compreensão das relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas (Ramos; Ciavatta, 2011 p. 31).

A partir dessas premissas, no ano de 2008, foram criados os Institutos Federais, ambiente pensado em uma educação plural, *multicampi*, com oferta de ensino do Ensino Médio Integrado até a pós-graduação, segundo a Lei nº 11.892/08, art. 2º.

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimento técnico e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (Brasil, 2008).

Segundo Pacheco e Morigi (2012), eles surgiram, quanto ao formato jurídico/institucional, buscando se diferenciar das universidades, oferecendo o ensino superior e a educação básica, mas, principalmente o ensino profissional, e tendo como fundamento de sua existência a formação profissional, as práticas científicas e tecnológicas como principais diretrizes de suas práticas educativas.

O processo de implantação no Mato Grosso do sul iniciou-se em 2007, por meio da Lei nº 11.534, de 25/10/2007, que instituiu a criação da Escola Técnica Federal de Mato Grosso do Sul, com sede na cidade de Campo Grande, e a Escola Agrotécnica Federal de Nova Andradina. Com a criação dos Institutos Federais nos anos subsequentes, houve um projeto de expansão, estando hoje presente em dez cidades, contando com a estrutura de dez *campi*, além da reitoria.

Dentro desse contexto de indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão, no IFMS, de uma educação omnilateral, emancipatória, ficou definido que a Pró-Reitoria de Extensão é responsável pelo Estágio Curricular Supervisionado (ECS), sendo responsável pelo regramento institucional, estratégia para ação dos agentes e que, de acordo com a Lei nº 11.788/08, art. 1º, apresenta a seguinte definição sobre o estágio:

[...] é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos” (Brasil, 2008).

A legislação pertinente, especificamente a Lei nº 11.788/2008, destaca a importância do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como um elemento crucial na organização do ECS. O Artigo 1, § 1º, desta lei ressalta que o estágio deve ser planejado de acordo com o PPC. No contexto do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), observa-se uma variação na implementação dos PPCs, segundo os quais, alguns cursos permitem a prática de estágio já no segundo semestre, enquanto outros postergam essa experiência para o terceiro semestre. Por mais que ocorra uma diversidade de abordagens, ainda assim, infere-se a necessidade de sensibilização dos estudantes que ingressam nesse ambiente educacional, que oferece um currículo composto por elementos de formação comum, base técnica e base articulada.

Nesse sentido, a integração do estágio, curso e estudante torna-se fundamental para garantir a coesão entre a formação acadêmica e a prática profissional. A decisão de permitir o estágio em diferentes momentos do curso não deve ser vista como arbitrária, mas sim como uma estratégia que visa atender às demandas específicas de cada área de estudo e preparar os estudantes de forma mais adequada para suas futuras carreiras. Portanto, é imperativo que os discentes que ingressam no IFMS sejam devidamente sensibilizados para compreender como elas se relacionam com sua trajetória educacional, contribuindo para uma formação mais completa e alinhada às exigências postas nos dias de hoje.

O estágio contém descrição, objetivo, forma, alinhamento de teoria e prática, regras, papel claro e definido para cada um dos seus agentes participantes, tudo isso posto na sua Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, e no IFMS, em consonância com o Regulamento de Estágio dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cursos Técnicos Subsequentes na modalidade a distância e dos cursos Superiores de Tecnologia e Bacharelado.

Para um jovem estudante, o que se espera sobre um assunto tão denso e cheio de significados pode ficar aquém do necessário, dentro dessa problemática. Durante a minha prática laboral de mais de cinco anos como servidor lotado na Pró-Reitoria de Extensão, Diretoria de Relações Institucionais, trabalhando em conjunto com a Coordenação de Estágio e Egressos, surgiu a inquietação, e, atualmente, como pesquisador, considero pertinente trabalhar com as possíveis soluções às problemáticas presentes no cotidiano escolar da EPT, na perspectiva do ECS.

Após cursar matérias eletivas do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, em conversas com o orientador, emergiu o problema de pesquisa que visamos responder sobre o ECS: **O quanto estudantes conhecem sobre o estágio curricular, a interação teoria e prática no ensino médio integrado antes da realização no IFMS?**

O objeto de estudo, dessa forma, é o ECS, e sua relação com os estudantes que agora estão inseridos na EPT, relação dos conhecimentos teóricos e práticos e os impactos da sensibilização dos estudantes sobre o tema.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. HISTÓRICO DA LEGISLAÇÃO DO ESTÁGIO NO BRASIL

A regulamentação do estágio no Brasil teve início em 1942, com o Decreto-Lei nº 4.073, que estabeleceu as bases do ensino industrial e definiu o estágio como um período de trabalho realizado por alunos sob tutela em estabelecimentos industriais. Em 1967, a Portaria nº 1.002 do Ministério do Trabalho regulamentou os direitos e obrigações de ambas as partes no estágio escolar (Ciavatta et al., 2005).

A Lei nº 5.692 de 1971 fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, permitindo a realização de estágios em regime de cooperação com empresas. Em 1975, o Decreto nº 75.778 regulamentou o estágio no serviço público federal. A Lei nº 6.494 de 1977, regulamentada pelo Decreto nº 87.497 de 1982, introduziu a necessidade de termos de compromisso entre estudante, instituição e empresa (Brasil, 2008).

A Lei Federal nº 8.859 de 1994 incluiu alunos de educação especial nas atividades de estágio. Finalmente, a Lei nº 11.788 de 2008, também conhecida como Lei de Estágio, trouxe uma modernização ao tema, estabelecendo direitos e deveres para estagiários, instituições de ensino e empresas (Brasil, 2008).

2.2. HOMEM, TRABALHO E EDUCAÇÃO

A relação entre educação e trabalho sempre foi intrínseca à sociedade humana, pois ambos são inerentes à natureza humana. Segundo Saviani (2007, p. 152), o trabalho humano se distingue do trabalho animal pelo ato de transformar a natureza em função das necessidades humanas. Esta transformação é essencial para a sobrevivência e desenvolvimento humano, e a educação surge como um processo histórico e fundamental para essa transformação. O homem se torna humano por meio da educação e do trabalho, e sua existência depende da sua capacidade de agir sobre a natureza (Saviani, 2007, p. 154).

Saviani (2007) argumenta que a privatização da terra e o controle do trabalho resultaram na criação de classes sociais distintas: proprietários e trabalhadores. Esta divisão gerou dois tipos de educação: uma técnica, voltada para os trabalhadores, e outra intelectual, destinada aos proprietários. Esta diferenciação perdurou por muitos anos, exacerbando a divisão social no Brasil. Kuenzer e Grabowski (2016) complementam, destacando que o esgotamento do fordismo e do keynesianismo levou à necessidade de novas formas de disciplinamento da força de trabalho, adaptando-a às demandas flexíveis da produção científico-tecnológica contemporânea.

A educação é, portanto, um processo social indispensável, ocorrendo em diversos ambientes e níveis, tanto formais quanto informais (Saviani, 2010). A humanização através da educação implica na formação integral do sujeito, preparando-o para a vida social e profissional. Frigotto (2008) enfatiza que as condições materiais e concretas da sociedade afetam o acesso à educação e às oportunidades de aprendizagem. Ele ressalta que a educação para o trabalho é uma necessidade de sobrevivência, diferenciando os humanos dos animais pela capacidade de projetar e modificar suas existências (Frigotto, 2001, p. 73).

Os futuros profissionais devem adotar uma visão crítica sobre o trabalho em suas vidas, especialmente durante o estágio, quando têm a oportunidade de analisar e entender a realidade profissional na qual estarão inseridos. Este período é crucial para a formação profissional e para a realização pessoal e profissional dos indivíduos.

2.3. O ESTÁGIO CURRICULAR NO INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

No contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS), o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) é uma exigência essencial para a conclusão dos cursos técnicos e tecnológicos. O IFMS valoriza a prática profissional como uma

extensão natural do aprendizado teórico. A regulamentação e supervisão do ECS visam garantir que os estudantes tenham uma experiência prática significativa, alinhada às diretrizes curriculares e aos objetivos dos cursos.

O IFMS implementa o ECS com o objetivo de proporcionar aos alunos a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos em sala de aula em situações reais de trabalho, fortalecendo assim a conexão entre teoria e prática. Este estágio é supervisionado por profissionais qualificados e busca desenvolver competências técnicas e comportamentais essenciais para a inserção no mercado de trabalho (IFMS, 2020).

A estrutura do ECS no IFMS inclui a elaboração de um plano de estágio, onde são definidos os objetivos, atividades e resultados esperados. Este plano é aprovado pela instituição e pela empresa parceira, garantindo que as atividades estejam alinhadas com o currículo do curso e com as demandas do mercado. Além disso, os estudantes são acompanhados por um orientador acadêmico e um supervisor na empresa, que monitoram o progresso e oferecem suporte contínuo.

2.4. RELEVÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO NA EPT

O Estágio Curricular Supervisionado desempenha um papel crucial na constituição do sujeito na Educação Profissional e Tecnológica. Segundo Ciavatta et al. (2005), o ECS não é apenas uma prática complementar, mas uma parte fundamental da formação integral do estudante. A integração entre estágio, curso e estudante é vital para a formação de profissionais críticos e competentes, preparados para enfrentar os desafios do mercado de trabalho.

Saviani (2007) explicita que o conceito de "mundo do trabalho" engloba todas as atividades produtivas dentro de um contexto social, econômico e histórico mais amplo, destacando não apenas a dimensão econômica, mas também o papel social e cultural do trabalho na sociedade. Em contrapartida, o "mercado de trabalho" refere-se ao ambiente institucionalizado onde ocorre a compra e venda da força de trabalho, sujeito às leis e às dinâmicas econômicas vigentes. Essa diferenciação proporciona uma compreensão mais abrangente das relações laborais contemporâneas e de seu impacto na educação.

O ECS permite que os estudantes desenvolvam competências técnicas, cognitivas e atitudinais, fundamentais para a atuação profissional. Além disso, o estágio proporciona a oportunidade de os alunos vivenciarem a realidade do mercado de trabalho, compreendendo

suas dinâmicas e exigências. Saviani (2007) destaca que o trabalho é um processo histórico e que a educação deve preparar os indivíduos para participarem ativamente deste processo, transformando a realidade ao seu redor.

Kuenzer e Grabowski (2016) argumentam que a transição do modelo de acumulação rígida para a acumulação flexível exige novas formas de disciplinamento da força de trabalho. A educação profissional, através do ECS, deve capacitar os estudantes para serem flexíveis e adaptáveis às mudanças tecnológicas e sociais contemporâneas. Esta formação deve ir além da memorização de procedimentos, promovendo a capacidade de análise crítica e inovação.

Frigotto (2008) reforça que a educação deve ser um processo emancipatório, proporcionando aos estudantes as condições materiais e concretas para a aprendizagem e humanização. O ECS, nesse contexto, é uma ferramenta poderosa para a construção de uma identidade profissional consciente e comprometida com a transformação social.

A Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que trouxe 22 artigos de definições e que visavam trazer luz e modernização ao tema, pois havia uma ideia de precarização da mão de obra por meio do estágio e não a complementação da aprendizagem prevista nos planejamentos curriculares. Também conhecida como Lei de Estágio, essa legislação regulamenta a realização de estágios no Brasil e estabelece direitos e deveres tanto para os estagiários quanto para as instituições de ensino e as empresas que oferecem oportunidades de estágio.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa será descritiva de cunho qualitativo, os questionários serão transversais, questões fechadas e com respostas em escalas e para análise dos dados obtidos será baseado na análise de conteúdo simplificada de Laurence Bardin.

Conforme afirmado por Gil (1999), a principal finalidade das pesquisas descritivas é delinear as características específicas de uma determinada população ou fenômeno, ou estabelecer relações entre variáveis. Inúmeros estudos podem ser categorizados sob essa abordagem, sendo uma de suas características mais notáveis a utilização de métodos padronizados de coleta de dados.

Será aplicado questionário, que de acordo com Cervo & Bervian (2002, p. 48), o questionário “[...] refere-se a um meio de obter respostas às questões por uma fórmula que o próprio informante preenche”. O nosso questionário irá conter perguntas abertas e

fechadas. As abertas possibilitam respostas mais ricas e variadas e as fechadas maior facilidade na tabulação e análise dos dados.

A metodologia de pesquisa de Lawrence Bardin é baseada na análise de conteúdo, uma abordagem que busca identificar padrões, temas e significados subjacentes nos dados textuais. Segundo Bardin (1977):

Para cada um dos casos e para muitos outros, as ciências humanas oferecem um instrumento: a análise de conteúdo de comunicação. Esta técnica, ou melhor, estas técnicas [...] implicam um trabalho exaustivo com as suas divisões, cálculos e aperfeiçoamentos incessantes do métier (Bardin, 1977, p. 27-28).

O modelo de Análise de Conteúdo Simplificada, de Laurence Bardin, consiste em três etapas, a saber: Pré-Análise, Exploração dos Materiais e Tratamento dos Resultados. Na etapa de pré-análise, será realizada a organização do material e sistematizada em quatro etapas: leitura flutuante, escolha dos documentos, formulação ou reformulação dos objetivos, hipóteses e a formulação de indicadores, as quais darão fim à preparação do material como um todo (Bardin, 2004).

Na sequência, temos a exploração do material, fase cuja finalidade é a categorização ou a codificação no estudo. Nesta fase, a descrição analítica vem a enaltecer o estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos (Mozzato; Grzybovski, 2011).

Neste segmento, a definição das categorias é classificada apontando nos elementos a forma como vai ser categorizada, ou seja, uma análise categorial. Dessa forma, a análise categorial consiste no desmembramento e posterior agrupamento ou reagrupamento das unidades de registro do texto. Assim, a repetição de palavras e/ou termos pode ser a estratégia adotada no processo de codificação para serem criadas as unidades de registro e, posteriormente, categorias de análise iniciais (Bardin, 2010). A terceira etapa é a reflexão crítica do que já foi inferido, e a sistematização é a operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras (Bardin, 2010, p. 41).

Como técnica para coleta dos dados, serão aplicados questionários junto a dois grupos de alunos. O primeiro grupo terá acesso ao guia estudantil e irá realizar a prática do estágio, e o segundo, realizará o estágio sem ter acesso ao guia estudantil. Assim que terminarem o estágio, os dois grupos irão responder aos questionários. Será realizada uma análise nas

respostas dos dois grupos, de forma a investigar o impacto do guia e sua contribuição na prática do ECS nos discentes do Ensino Médio Integrado do IFMS.

Pretende-se examinar, por meio das respostas colhidas no primeiro grupo, se o guia foi uma ferramenta aplicável para melhorar o conhecimento dos discentes sobre o ECS, dos agentes envolvidos e seus papéis dentro do que os documentos norteadores estabelecem.

Para o segundo grupo, tenciona-se analisar as respostas e verificar a existência de conhecimento diferente sobre o ECS, quanto à visão procedimental institucional, nas decisões de local de escolha de estágio, prática do estágio e se a prática foi executada com alguma dúvida que seria sanada com o guia.

Portanto, a presente pesquisa visa perpassar as potencialidades do ECS por meio de um guia estudantil, de forma a verificar se, com o acesso ao material, a realização do estágio e das práticas acadêmicas se dá de forma mais comprometida, de modo a representar uma ferramenta de interação de teoria e prática, como preveem as bases da EPT, inspirando também uma reflexão sobre a importância das aulas teóricas e os conhecimentos adquiridos em sala de aula, visando à construção de um ser emancipado e consciente do seu papel na sociedade.

A pesquisa seguirá rigorosamente os princípios éticos estabelecidos para pesquisas com seres humanos. Será elaborado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para todos os participantes, garantindo que a participação seja voluntária e que os dados coletados sejam utilizados apenas para fins acadêmicos. A confidencialidade e o anonimato dos respondentes serão preservados em todas as etapas da pesquisa.

4. PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional da nossa pesquisa será um guia informativo feito na ferramenta *online* CANVA, disponibilizado em PDF, e terá a pretensão de promover mais compreensão de alunos que vêm de base básicas propedêuticas e estão agora em uma base diferente, composta de uma abordagem básica e e outra técnica, específica do Ensino Médio Técnico Integrado, em relação ao ECS na Educação Profissional e Tecnológica.

Esse guia informativo seguirá a seguinte estrutura:

a. Introdução

Boas-vindas aos estudantes do IFMS.

Apresentação do objetivo da sessão: explorar a importância do Estágio Curricular Supervisionado (ECS).

b. O Que é o Estágio Curricular Supervisionado?

Definição do ECS como uma experiência prática em ambiente de trabalho real.

Supervisão por um profissional da área e orientação por um professor.

c. Importância do Estágio

Integração entre teoria e prática.

Desenvolvimento de habilidades e competências específicas.

d. Benefícios do Estágio

Desenvolvimento de habilidades práticas e interpessoais.

Maior entendimento das demandas e rotinas do mercado de trabalho.

Oportunidade de construir uma rede de contatos profissionais.

Aumento da empregabilidade e diferenciação no mercado de trabalho.

e. Preparação para o Estágio

Conhecer os requisitos do curso.

Preparar a documentação necessária.

Desenvolver um plano de atividades.

Estar aberto ao aprendizado e aos desafios.

f. Tipos de Estágio

Estágio Obrigatório: parte integrante do currículo do curso.

Estágio Não Obrigatório: opcional, mas recomendado para experiência adicional.

g. Como Participar do Estágio

Escolha da organização ou empresa.

Preenchimento da documentação necessária.

Desenvolvimento de um plano de atividades com o orientador.

Comunicação regular com supervisor e orientador.

h. Papéis e Responsabilidades

Unidade Concedente.

Agente de Integração.

Estagiário.

Professor Orientador.

Supervisor de Estágio.

i. Processo Prático do ECS

Assinatura do Termo de Compromisso de Estágio.

Execução do estágio conforme o Plano de Atividades.

Avaliação periódica do desempenho.

Elaboração e entrega do relatório final.

Validação do estágio pela instituição de ensino.

j. Conclusão

Incentivo aos estudantes para aproveitarem a experiência do estágio.

Desenvolvimento de habilidades, expansão da rede de contatos e destaque no mercado de trabalho.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estágio Curricular Supervisionado é uma ferramenta crucial para a formação dos estudantes na Educação Profissional e Tecnológica. A integração entre teoria e prática proporcionada pelo ECS contribui significativamente para a formação completa dos discentes.

A pesquisa realizada visa demonstrar a necessidade de um maior enfoque em promover mais compreensão aos estudantes sobre o ECS, destacando seus benefícios e a importância de sua correta realização. O desenvolvimento do guia prático e a realização da distribuição são passos importantes para atingir esse objetivo.

Por fim, espera-se que os resultados desta pesquisa possam ser utilizados para aprimorar os processos de estágio no IFMS e em outras instituições de EPT, contribuindo para uma formação profissional mais alinhada com as exigências do mercado de trabalho.

AGRADECIMENTOS

À minha querida esposa, Valesca Baccin Oliveira Alencar Marchini, por seu incansável apoio e por nunca medir esforços para transformar este sonho em realidade. Sua dedicação e amor foram minha força constante nesta jornada. Aos meus filhos, fonte de inspiração e força para sempre seguir em frente. Aos meus familiares, que, com seu suporte incondicional e palavras de incentivo, me guiaram nos momentos mais desafiadores. Aos colegas de mestrado, servidores do Campus Campo Grande do IFMS e aos professores, cuja sabedoria e colaboração foram fundamentais para este estudo. E, especialmente, aos estudantes que participaram da construção dos materiais e da pesquisa. Sua disposição em colaborar não só enriqueceu este trabalho, mas também me inspirou profundamente. Ao meu orientador,

professor Doutor Dejahyr Lopes Junior, por enfrentar junto comigo e ser como a luz de um farol durante minha pesquisa. Por fim, meu mais sincero agradecimento a todos vocês, que tornaram possível a realização deste sonho.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BAZANA; Josiana Rita; Nonenmacher, Sandra Elisabet Bazana; Ramos, Maria Rosângela Silveira. A Relação Teoria E Prática No Estágio Curricular: Um Estudo De Caso Em Um Curso Técnico Integrado Ao Ensino Médio. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 5, nº 1, 2021 – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/download/674/701/4324>. Acesso em: 01 out. 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 8 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de agosto de 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 8 ago 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 8 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.892, 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, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm Acesso em: 8 ago. 2022.

CERVO, A. L. BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

- GRABOWSKI, G.; KUENZER, A. Z. A Produção do conhecimento no campo da Educação Profissional no regime de acumulação flexível. **HOLOS**, [S. l.], v. 6, p. 22–32, 2016. DOI: 10.15628/holos.2016.4983. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4983>. Acesso em: 10 set. 2023.
- IFMS.** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul. **Regulamento de Estágio dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cursos Técnicos Subsequentes na modalidade à distância e dos cursos Superiores de Tecnologia e Bacharelado.** Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/regulamentos/AnexoResolu0282017RegulamentodeEstagio.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2022.
- MOZZATO, A. R; GRZYBOVSKI, D. Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 4, pp. 731-747, jul./ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/YDnWhSkP3tzfXdb9YRLCPjn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2024.
- PACHECO, Eliezer; MORIGI, Valter. **Ensino Técnico, Formação Profissional e Cidadania: A revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil.** Porto Alegre: Tekne, 2012.
- PESSOA, Regina Ribeiro. CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. Estágio Supervisionado No Centro De Educação Profissional Maria Salomé Gomes Sares: Um Estudo De Caso. **EPT – Educação Profissional e Tecnológica: teorias, práticas, desafios, reflexões e tendências - Vol. 2 - Ano 2022.** Disponível em: <https://www.editoracientifica.com.br/artigos/estagio-supervisionado-no-centro-de-educacao-profissional-maria-salome-gomes-sares-um-estudo-de-caso> Acesso em: 02 out. 2023.
- RAMOS, Marise; CIAVATTA, Maria. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br> Acesso em: 8 ago. 2022.
- SANTOS, Suzana Nascimento dos. **Contribuições do estágio supervisionado para o desenvolvimento de competências profissionais do jovem – trabalhador: uma análise dos cursos técnicos do IFBA Campus Salvador, 2014.** 91 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/23943>. Acesso em: 10 set. 2023.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 17. ed. São Paulo: Autores associados. 1987.
- SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SOUSA, José Raul de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora: UFJF, v. 10, n. 2, p. 1396 - 1416, jul. - dez. 2020. ISSN 2237-9444. DOI: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31559> Acesso em: 08 out. 2023.

CAPÍTULO XVI

O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES SOCIAIS EM CRIANÇAS AUTISTAS ATRAVÉS DA MÚSICA: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

THE DEVELOPMENT OF SOCIAL SKILLS IN AUTISTIC CHILDREN THROUGH MUSIC: AN INTEGRATIVE REVIEW

DOI: 10.51859/amplla.ecv4376-16

Marta Borges de Macêdo¹

Yloma Fernanda de Oliveira Rocha²

¹ Discente do Curso de Especialização em Análise do Comportamento Aplicada. Faculdade de Ciências e Tecnologia de Teresina.

² Docente do Curso de Especialização de Análise do Comportamento Aplicada. Faculdade de Ciências e Tecnologia de Teresina. Mestre em Saúde Mental e Transtornos Aditivos. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

RESUMO

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar a importância da música para o desenvolvimento das habilidades sociais em crianças autistas. E como objetivos específicos: Abordar a conceitualização do Transtorno do Espectro Autista, identificar as habilidades sociais afetadas pelo TEA; e descrever a relação entre a música e as habilidades sociais.. Foi realizada uma revisão de literatura do tipo integrativa nas bases de dados: LILACS (Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde) e SciELO (Scientific Electronic Library Online), sendo utilizados os descritores: “análise do comportamento aplicada”, “música” e “autismo”. Foram adotados como critérios de inclusão: artigos publicados nos últimos 12 anos e que estavam em língua portuguesa. E como critérios de exclusão: pesquisas que estavam incompletas ou que constavam apenas o resumo. Foram encontradas 288 pesquisas e selecionadas 07, que foram organizadas em um quadro. Os resultados apontam para diversas aplicações da música, seja no campo da neurociência, da pedagogia ou da intervenção terapêutica. Por fim, a introdução da musicalidade surge como uma possibilidade de deixar suas marcas, por se tratar de um elemento que permite a mediação em vários âmbitos como: a linguagem, a socialização, a coordenação motora fina e grossa.

Palavras-chave: análise do comportamento aplicada. autismo. música.

ABSTRACT

The general objective of this research was to analyze the importance of music for the development of social skills in autistic children. And as specific objectives: Address the conceptualization of Autism Spectrum Disorder, identify the social skills affected by ASD; and describe the relationship between music and social skills. An integrative literature review was carried out in the databases: LILACS (Latin American and Caribbean Literature in Health Sciences) and SciELO (Scientific Electronic Library Online), the descriptors being used: “applied behavior analysis”, “music” and “autism”. The following inclusion criteria were adopted: articles published in the last 12 years and which were in Portuguese. And as exclusion criteria: research that was incomplete or that only included the abstract. 288 searches were found and 07 were selected, which were organized in a table. The results point to several applications of music, whether in the field of neuroscience, pedagogy or therapeutic intervention. Finally, the introduction of musicality appears as a possibility to leave its marks, as it is an element that allows mediation in various areas such as: language, socialization, fine and gross motor coordination.

Keywords: applied behavior analysis. autism. music.

1. INTRODUÇÃO

A musicoterapia é composta por uma série de elementos e efeitos sonoros como: melodias, harmonias e ritmo, que funcionam como intervenção terapêutica e reabilitação de indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A música explora de forma sucinta sons e movimentos que provocarão no indivíduo uma reação satisfatória de melhora na comunicação verbal, interação social, comportamental e emocional. Além de oferecer também o desenvolvimento e acréscimo de competências e habilidades cognitivas, sensoriais e motoras (Maranhão, 2020).

Percebe-se de forma expressiva que crianças com TEA utilizem a linguagem não verbal para se comunicar, dentre elas, a música, tendo em vista que em contexto fonoaudiológico a música cantada é vista com uma excelente estratégia terapêutica por ter relação com as cantigas de roda para crianças. A música é utilizada como uma importante ferramenta para atingir objetivos, como aspectos ligados à linguagem e comunicação, funções cognitivas e executivas, sociais, assim como psicológicas e emocionais (Castro; Loureiro, 2020).

A intervenção através da música visa restauração ou instauração de funções e potenciais do ser humano, explora de forma sucinta e consciente os sons e movimentos que provocarão no indivíduo uma reação. O fato é que a Musicoterapia contribui de modo relevante no que diz respeito, principalmente, aos processos ligados a comunicação e linguagem e na interação social de modo geral (Maranhão, 2020).

A Musicoterapia é um método voltado para a saúde e utiliza músicas com vozes ou somente na forma instrumental, sendo normalmente indicada para auxiliar além do tratamento de indivíduos com TEA, auxilia também condições de saúde, como ansiedade, estresse, dor crônica, Alzheimer ou Acidente Vascular Cerebral (AVC), por exemplo, pois possui diversos benefícios (Maranhão, 2020).

O processo musicoterapêutico pode ocorrer de formas variadas, como com o paciente passivo somente ouvindo o profissional executando o instrumento ou de modo ativo fazendo música e participando com o terapeuta. Os objetivos precisam ser diferenciados conforme a demanda do paciente, sempre levando em consideração a individualidade e o momento de cada paciente, pois, não existe receita de bolo, cada indivíduo tem suas particularidades (Nascimento *et al.*, 2015).

No entanto, a música costuma não ser a primeira estratégia utilizada para o tratamento de crianças com TEA, o que pode ter reduzido o número de produções científicas a respeito do tema, principalmente que delineiam o processo e método empregado. Assim, foi formulado como problema de pesquisa: Como a música pode ser utilizada para o desenvolvimento de habilidades sociais em crianças com TEA?

Este tema surgiu a partir da experiência da pesquisadora com a música, tendo em vista que a musicalidade é uma excelente ferramenta para desenvolver habilidades de interação social e conseqüentemente desenvolvimento da linguagem, inclusive em crianças autistas.

A música sem dúvidas exerce um importante papel na redução dos traços do autismo, incentiva as funções de emissão oral, além de expandir o vocabulário da criança, pois a mesma não será criança para sempre.

A pesquisadora, em sua atuação clínica enquanto fonoaudióloga/terapeuta ABA, tem visto os benefícios da referida ferramenta, que tem como objetivos desenvolver potenciais e/ou restaurar funções do indivíduo para que ele alcance a integração pessoal e interpessoal e na seqüência uma melhor qualidade de vida.

Além de contribuir para o desenvolvimento social do indivíduo, desenvolve a capacidade cognitiva e motora de linguagem. Em suma, a música estimula todas as áreas do cérebro, é fruto de uma longa história que envolve o som, o ser humano, o meio em que vive e as inúmeras relações existentes entre estes, principalmente as que dizem respeito à saúde (Zanini, 2004).

A relação entre música e saúde não é algo novo, há milhares de anos atrás na Grécia Antiga, Platão já receitava música e dança para os terrores e as angústias fóbicas. Aristóteles falava sobre o valor medicamentoso da música em relação às emoções incontroláveis e atribuía seu efeito ao retorno emocional e no restabelecimento do equilíbrio perdido (Zanini, 2004).

A música, por ser a ordem e harmonia dos sons, desempenha tanto a função de provocar a depuração catártica das emoções, quanto a de enriquecer a mente e dominar as emoções através de melodias que levam ao êxtase, além de favorecer o desenvolvimento intelectual e emocional da criança com TEA (Zanini, 2004).

Assim, foi elaborado como objetivo geral: Analisar a importância da música para o desenvolvimento das habilidades sociais em crianças autistas. E como objetivos específicos:

Abordar a conceitualização do Transtorno do Espectro Autista, identificar as habilidades sociais afetadas pelo TEA; e descrever a relação entre a música e as habilidades sociais.

2. METODOLOGIA

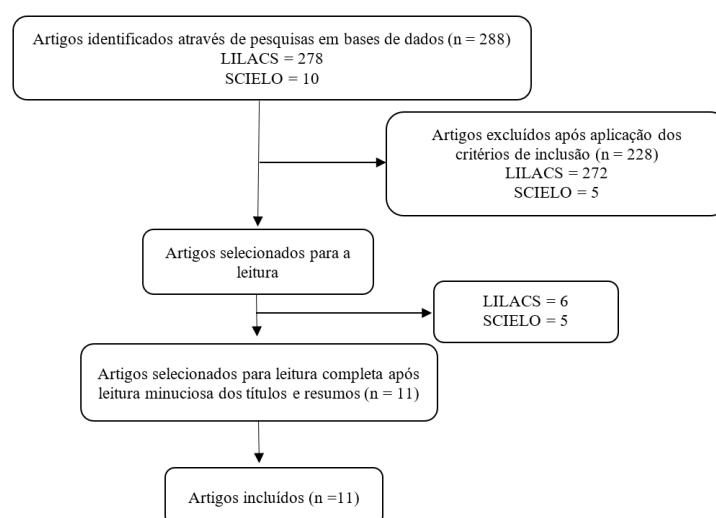
Foi realizada uma revisão de literatura do tipo integrativa, que segundo Souza, Silva e Carvalho (2010) reúne amostras de estudos científicos referentes ao tema em questão, tendo como pergunta norteadora: Como a música pode ser utilizada para o desenvolvimento de habilidades sociais em crianças com transtorno do espectro autista?

Foram adotadas as etapas de: elaboração da pergunta norteadora, busca ou amostragem na literatura, coleta de dados, análise crítica dos estudos incluídos, discussão dos resultados e apresentação da revisão integrativa (Souza; Silva; Carvalho, 2010).

Foram adotados como critérios de inclusão: artigos publicados nos últimos 12 anos e que estavam em língua portuguesa. E como critérios de exclusão: pesquisas que estavam incompletas, que constavam apenas o resumo ou estavam duplicadas. Justifica-se a escolha do intervalo de tempo devido a carência de estudos recentes em número suficiente para a realizada deste estudo, o que também é um dado sobre este tema.

A pesquisa foi realizada nas bases de dados: LILACS (Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde) e SciELO (Scientific Electronic Library Online), utilizando-se os descritores: “análise do comportamento aplicada”, “música” e “autismo”, conforme mostra a Figura 1.

Figura 1: Fluxograma das etapas do processo de seleção dos artigos



Fonte: Autoria própria.

Por fim, a análise dos estudos foi feita através de um quadro, em que foram identificados: autor e ano, objetivo do estudo, metodologia utilizada, principais resultados e conclusão.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os estudos selecionados foram lidos na íntegra e organizados através do Quadro 1.

Quadro 1 - Pesquisas selecionadas

Autor e ano	Objetivo	Método	Resultados principais	Conclusão
APA (2014)	Compilar os transtornos mentais existentes.	Métodos múltiplos.	Foram catalogados e utilizados os transtornos existentes atualmente.	Pode ser aplicado a diversas áreas, tais como a psicologia e a psiquiatria.
Nascimento <i>et al.</i> (2015)	Investigar os benefícios da educação musical ao desenvolvimento da interação social de crianças com seus pares, focando-se na qualidade e na frequência da apresentação de tais comportamentos.	Estudo de caso	<ul style="list-style-type: none"> - Engajamento e desenvolvimento social; - Aprendizagem compartilhada; - Melhor convívio social; - Interações recíprocas; - Desenvolvimento global; - Benefícios da música. 	Considerou-se os aspectos contextuais, os perfis das crianças e o manejo dos adultos para a melhoria das interações.
Sampaio, Loureiro e Gomes (2015).	Apresentar uma fundamentação nas neurociências para uma prática clínica musicoterapêutica com foco na melhora da comunicação não-verbal e da interação social de crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro do Autismo.	Revisão de literatura	<ul style="list-style-type: none"> - Melhoria da saúde; - A música pode ajudar no desenvolvimento das habilidades prejudicadas em crianças com TEA; - Melhoria da comunicação e interação social. 	Observou-se o estabelecimento de objetivos musicoterapêuticos e potencial para desenvolvimento de habilidades.

Autor e ano	Objetivo	Método	Resultados principais	Conclusão
Romão (2015)	Abordar a utilização da música em um contexto terapêutico, a fim de esclarecer suas fronteiras entre o fazer musical educacional e o fazer musical para fins terapêuticos.	Levantamento bibliográfico.	- Música no processo terapêutico.	A música pode auxiliar na recuperação da qualidade de vida dos pacientes.
Carvalho (2012)	Mostrar que, embora de forma muito singular e precária, a criança com hipótese de autismo, em momentos raros, fragmenta a fala do outro, fazendo circular esses fragmentos, tendo-se destacado, nessa fragmentação, o papel da música, sobretudo no seu aspecto rítmico.	Estudo de caso.	- Aponta a singularidade da linguagem infantil; - Destaca o papel do ritmo.	Apontou o papel do ritmo na comunicação verbal do autista.
Rocha e Boggio (2013)	Apresentar os principais tópicos estudados na relação entre música e neurociência, assim como apontar para novas perspectivas de investigação.	Revisão de literatura.	- Contribui para a saúde física e mental. - Música como ferramenta de intervenção no autismo. - Gera interações auditivo-motoras.	Percebe-se a contribuição da neurociência em diversos campos, entre eles a música e a musicoterapia.
Viana, Brito e Furtado (2020)	Investigar de que formas essas noções teóricas se apresentam primordialmente no ato de escuta e como estas podem indicar uma direção de tratamento no autismo a partir da música.	Revisão de literatura.	- Aborda sobre a musicalidade. - A musicalidade permite a medicação de diversos âmbitos. - Aborda acerca do auto de escutar.	O uso da música na clínica pode auxiliar na enunciação.

Autor e ano	Objetivo	Método	Resultados principais	Conclusão
Castro e Loureiro (2020)	Realizar uma pesquisa descritiva por meio de revisão bibliográfica integrativa na literatura nacional e internacional, a partir dos artigos nas possíveis interfaces entre fonoaudiologia e musicoterapia no tangente à interação social e linguagem no Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).	Revisão bibliográfica integrativa.	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstico de TEA; - Linguagem; - Música como ferramenta para o desenvolvimento da linguagem e da comunicação. 	A música é mais utilizada pela fonoaudiologia.
Souza, Ferreira Neto e Pereira (2021)	Discutir a prática da musicoterapia no atendimento psicológico de crianças.	Estudo bibliográfico qualitativo.	<ul style="list-style-type: none"> - A musicoterapia na intervenção terapêutica. - A música na psicoterapia infantil. - A música na reabilitação, prevenção ou tratamento do autismo. 	A música pode auxiliar no trabalho do psicólogo e em outras áreas devido a sua receptividade.
Oliveira <i>et al.</i> (2021)	Verificar as evidências científicas sobre a contribuição da musicoterapia como intervenção no tratamento da criança com transtorno do espectro autista.	Revisão integrativa de literatura.	<ul style="list-style-type: none"> - Aponta para a contribuição da música recurso terapêutico no tratamento de crianças autistas. 	A musicoterapia pode auxiliar na evolução positiva do quadro de autismo.
Santos, Souza e Silva (2022)	Compreender como a musicoterapia pode contribuir para a aquisição de Habilidades Sociais (HS) em pacientes com TEA.	Pesquisa descritiva e qualitativa.	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstico de TEA; - Luto dos pais; - Classificações do TEA; - Música e habilidades sociais. 	A musicoterapia auxilia na melhoria da qualidade de vida e promoção da saúde.

Fonte: Autoria própria.

Faz-se necessário que haja alguns pré-requisitos básicos para o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA), tais como: uma observação e avaliação clínica detalhadas e na sequência critérios comportamentais do indivíduo. É fato que quanto mais

precoce for o diagnóstico mais rápido acontecerá à intervenção. Infelizmente, no Brasil ainda existem muitas crianças sem diagnóstico ou com diagnóstico inadequado. Antigamente, o TEA tratava-se de algo restrito, mas nos últimos 50 anos passou a ser um fato bem divulgado e defendido por pesquisas e pesquisadores e pode variar de grau leve ao severo (Santos; Souza; Silva, 2022).

O TEA é caracterizado por déficits na comunicação e interação social, interesses restritos e repetitivos. Dentro destes pontos iniciais, pode-se observar: a ausência ou pouco contato visual, a hipersensibilidade a estímulos, dificuldade na compreensão da linguagem não verbal, entre outros. Pode envolver ou não atraso de fala, bem como deficiência intelectual e possíveis comorbidades (APA, 2014).

A pessoa acometida por TEA, dependendo do grau de suporte, poderá necessitar de supervisão para que suas atividades de vida diárias, cumprimento de rotina, para mediar as interações sociais ou auxiliar no período das crises (APA, 2014).

O diagnóstico diferencial é de suma importância nestes casos, tendo em vista que podem surgir ou ser confundido com vários outros quadros, como síndrome de Rett, mutismo seletivo, transtorno da linguagem, deficiência intelectual, transtorno de movimento estereotipado, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade; e esquizofrenia. É válido ressaltar que a experiência e capacidade do profissional vão distinguir de fato sobre a demanda em questão e sucessivamente a evolução do paciente (APA, 2014).

De acordo com Castro e Loureiro (2020), diante do diagnóstico e do luto, as famílias apresentam às vezes pouco ou nenhum conhecimento a respeito do autismo e se faz necessária uma equipe multidisciplinar, realizando terapias e orientando as famílias sobre os procedimentos e mudanças de rotina para o desenvolvimento dessa criança, que muitas vezes necessita deste amplo acompanhamento e olhar profissional dentre eles, médicos psiquiatras infantis e neuropediatras, fonoaudiólogos, terapeuta ocupacional, psicólogos e musicoterapeuta. Se faz necessário diálogos entre esta equipe de profissionais para que haja uma evolução na intervenção.

De acordo com o exposto acima, é fato que alguns genitores passam por um período de negação e luto do(a) filho(a), pois a o diagnóstico muitas vezes vai contra a visão idealizada e sonhada por toda a família pela suspeita de a criança possuir TEA ou pelo próprio diagnóstico dado pelo profissional (Santos; Souza; Silva, 2022).

O diagnóstico deve ser dado pelo médico especializado na área, dentre eles o neuropediatra ou psiquiatra. Pelo fato do TEA não estar dentro do organismo do ser humano, ele não pode ser detectado através de exames ou imagens, mas sim com base na análise do comportamento e informações apresentadas por cuidadores, pais ou responsáveis (Santos; Souza; Silva, 2022).

O autismo pode ser classificado como um transtorno Invasivo do desenvolvimento onde há quatro tipos: (1) Autismo Atípico: comprometimento global grave do desenvolvimento social e da comunicação verbal e não verbal com presença de estereotípias; (2) Transtorno de Rett: causa desconhecida e há a presença da deficiência mental, até o momento apenas em indivíduos do sexo feminino; (3) Síndrome de Asperger: Sem presença da deficiência mental, de atraso de linguagem e no cognitivo, isso torna a discrepância com o autismo clássico, mas a criança manifesta-se solitária e com dificuldade para interagir com outras pessoas, o que pode restringir amizades e contribuir para dificuldades para compreender sinais indiretos, como gestos corporais, alterações de voz, ironia e sarcasmo; necessidade de criar rotinas fixas e rituais incomuns; (4) Transtorno desintegrativo da infância: Mais raro que o autismo com síndrome de Rett e é acompanhada da deficiência mental, acomete predominantemente o sexo masculino (Santos; Souza; Silva, 2022).

É ao longo da vida que uma pessoa consegue construir as habilidades sociais e isso não acontece de uma hora para outra. Infelizmente, uma das características do TEA é a dificuldade da interação social e comunicação, ocasionando privação de todos os benefícios que a interação social pode oferecer ao ser humano. Sem dúvidas o viver social, o coletivo é essencial para a construção das competências e habilidades sociais (Santos; Souza; Silva, 2022).

Para Castro e Loureiro (2020) a linguagem faz parte de uma capacidade humana, com função alimentada pelo processo nato do estudo e desenvolvimento do conhecimento, influenciado pela estimulação e pelo desenvolvimento de outras funções, como atenção, memória, percepção, inteligência, cognição e audição. O processo de linguagem não se desenvolve de modo isolado, mas a partir da interação com o outro. Tanto mais rica e fluente é a linguagem quanto mais rica é a interação social.

De acordo com Castro e Loureiro (2020) a dificuldade na linguagem representa um dos maiores obstáculos no autismo, pois compromete a vida social do indivíduo, tendo em vista que é por intermédio da linguagem que o processo de interação social acontece de modo

recíproco. Algumas crianças com TEA apresentam um comprometimento significativo no desenvolvimento linguístico e conseqüentemente déficit no referente à vida social.

O processo do trabalho com crianças com TEA com a finalidade na interação social, comunicação, comportamentos restritos, questões sensoriais, motora e emocionais, podem perfeitamente acontecer por intermédio da música, tendo em vista que as habilidades sociais em indivíduos com TEA são menos propensas para acontecer (Santos; Souza; Silva, 2022).

É importante ressaltar que o objetivo do profissional musicoterapeuta será chamar a atenção do paciente para o estímulo sonoro e conseqüentemente o estabelecimento de uma nova forma de comunicação a partir da música. Percebe-se que a música, pelo seu potencial terapêutico, pode contribuir para o reconhecimento de emoções nas relações sociais por parte dos indivíduos com TEA, pelo fato de terem déficit na comunicação verbal e não verbal, na identificação das emoções durante uma conversa (Santos; Souza; Silva, 2022).

A música não se trata de algo novo, ela é tão antiga quanto a humanidade. É um conjunto organizado contendo unidades sonoras, seja em ritmo, melodia e altura. Vem passando de geração em geração, há inclusive registro de possíveis práticas musicais em pinturas rupestres que datam de 60.000a.C. a 500 d.C. (Santos; Souza; Silva, 2022).

Com frequência, crianças com TEA utilizarem a linguagem não verbal para se comunicar, dentre ela, a música, tendo em vista que em contexto fonoaudiológico a música cantada é vista com uma excelente estratégia terapêutica por ter relação com as cantigas de roda para crianças. A música é utilizada como uma importante ferramenta para atingir objetivos, como aspectos ligados à linguagem e comunicação, funções cognitivas e executivas, sociais, assim como psicológicas e emocionais (Castro; Loureiro, 2020).

O desenvolvimento da criança, seja com adultos ou com outras crianças da mesma faixa etária, produz engajamento e desenvolvimento social, inclusive na realização de tarefas e brincadeiras porque tal ação desenvolve significados de aprendizagem compartilhada, inclusive a imitação que ocorre entre o grupo e como consequência os comportamentos aprendidos são lapidados de forma a proporcionar para essa criança um melhor convívio social, tendo em vista que o processo de desenvolvimento humano ocorre por meio de interações recíprocas. Neste sentido, proporciona qualidade das interações, enquanto promotoras do desenvolvimento global. Neste contexto os benefícios das atividades envolvendo a música são visíveis, incluindo as crianças com dificuldades de aprendizagem, de

comunicação, dificuldades sensoriais e com comprometimentos sociais (Nascimento *et al.*, 2015).

Para Romão (2015), por intermédio da música ocorre um processo e experiências transformadoras e relevantes nas relações entre o terapeuta e o paciente, formando um tripé fundamental para que ocorra o processo terapêutico. O processo terapêutico acontece como mudança e conseqüentemente bem-estar na vida do paciente, e isso ocorre pelo fato da música ser utilizada como terapia e neste caso o terapeuta assume o papel de facilitador, aproximando e facilitando a relação entre o paciente e a música.

Neste caso, o objetivo da música é trazer mudança na vida das crianças autistas, caminhos ainda obscuros, acessando e abrindo canais de comunicação verbais e/ou não verbais que ampliam as possibilidades reais de seus participantes. A música pode ser uma importante ferramenta para a aquisição de habilidades sociais em pacientes com TEA (Romão, 2015).

Pode ser uma ferramenta utilizada não somente para a interação social, mas para diversos outros aspectos do desenvolvimento humano como: fala, linguagem, cognitivo, atenção compartilhada conjunta, contato visual, troca de turno, dentre outros. Em suma, a música estimula todas as áreas do cérebro, é fruto de uma longa história que envolve o som, o ser humano, o meio em que vive e as inúmeras relações existentes entre estes, principalmente as que dizem respeito à saúde (Santos; Souza; Silva, 2022).

A musicoterapia acontece por intermédio da relação e vivência musical dos envolvidos neste processo, ou seja, a música, o terapeuta e o paciente/cliente, formando um tripé fundamental para que ocorra o processo terapêutico, a música e o terapeuta são agentes de intervenção e atuam especificamente com a finalidade do avanço e bem-estar do paciente, a música como intervenção e o terapeuta como um facilitador, intervindo na relação paciente e música (Romão, 2015).

Percebe-se que nos últimos anos, a neurociência tem buscado compreender como o sistema nervoso está estruturado em pessoas com TEA. Em relação ao processar a música enquanto estímulo percebido e ação no mundo, nota-se que esta pode proporcionar uma melhoria da saúde, bem como estimular a criação de novas intervenções, métodos, avaliações e tratamentos para o TEA. Em crianças autistas, alguns aspectos podem estar prejudicados, tais como: a percepção do estímulo social, a atenção compartilhada, o processamento de

informações faciais, a imitação motora e as respostas a dicas emocionais. Tais habilidades podem ser desenvolvidas através da música (Sampaio; Loureiro; Gomes, 2015).

A música pode acompanhar o desenvolvimento infantil, de acordo com a idade de cada criança. Pode-se trabalhar os processos cognitivos complexos através da experiência musical ativa, ao tocar, cantar, compor e improvisar; bem como a comunicação, a capacidade de autoexpressão e diminuir os comportamentos disfuncionais. Os principais aspectos que podem ser melhorados são a comunicação e a interação social (Sampaio; Loureiro; Gomes, 2015).

O artigo de Carvalho (2012) destaca a singularidade da linguagem infantil, considerando a resistência que tais verbalizações oferecem à sua escuta pelo investigador. Por sua vez, essa resistência, ainda é mais notável quando se trata de uma criança que apresenta severos obstáculos em sua trajetória linguística, como é o caso daquela que recebe diagnóstico de autismo. Nota-se as estereotípias e a ecolalia no estudo de caso investigado. Destacou-se o papel do ritmo enquanto facilitador.

Rocha e Boggio (2013) apontam que a música tem um impacto profundamente positivo na saúde física e mental. Um deles é sua capacidade de reduzir a ansiedade e proporcionar uma sensação geral de tranquilidade. Atualmente a música tem sido valorizada em diversas áreas, das quais se destacam a relação entre a música e a percepção auditiva, movimentos corporais, coordenação motora fina e grossa, memória, música e linguagem. Além disso, apontam para o papel da música como ferramenta de intervenção em diferentes alterações neurológicas como afasia, autismo e dislexia. A relevância da música é tanto para a pedagogia musical e da performance, quanto para o campo da musicoterapia. A música tem uma incrível capacidade de gerar interações auditivo-motoras no cérebro de quem executa e, também, no de quem ouve.

Segundo Viana, Brito e Furtado (2020) a musicalidade da voz tanto do sujeito quanto a materna pode ser elementos essenciais para a construção de significados e sentidos, envolvendo inclusive os aspectos não verbais e sua interpretação.

No autismo, no entanto, a introdução da musicalidade com esses sujeitos surge como possibilidade de deixar suas marcas, por se tratar de um elemento que permite mediação em vários âmbitos como: linguagem, socialização, coordenação motora fina e grossa. A criança escuta e compreende a fala antes mesmo de ser falante propriamente dita. Contudo, o ato de

escutar não é algo natural e implica diversos fatores, tais como a qualidade, altura da voz da outra pessoa e principalmente no que se refere a autistas (Viana; Brito; Furtado, 2020).

A musicoterapia é uma atividade que utiliza a música para intervenção terapêutica nos ambientes médico, educacional e profissional, entre outros. Além disso, busca facilitar a organização e a forma de se relacionar dos seus pacientes com o objetivo de fornecer bem-estar e qualidade de vida. No contexto de psicoterapia infantil, ela auxilia no tratamento e intervenção, promovendo o desenvolvimento de crianças em tratamento clínico ou no acompanhamento psicológico ou diagnosticadas com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e TEA (Souza; Ferreira Neto; Pereira, 2021).

A musicoterapia é recente como ciência, porém, esta é utilizada desde a antiguidade de diversas maneiras como medida preventiva, paliativa e às vezes terapêutica. Um exemplo é que na Grécia usava-se a música para acalmar e proporcionar harmonia durante o tratamento de pacientes com perturbações ou doenças. A musicoterapia ajuda o paciente a desenvolver mudanças comportamentais, sociais e emocionais, com contribuições importantes para a comunicação, socialização, cognição e emoção. Desta forma, ela pode ser aplicada na reabilitação, prevenção ou tratamento do autismo (Souza; Ferreira Neto; Pereira, 2021).

Os autores selecionados apontam que são desenvolvidas habilidades como: a comunicação verbal e não verbal, atenção compartilhada, psicomotricidade, socialização, reciprocidade social, melhoria cognitiva, melhoria da expressão de emoções, afeto, imaginação, melhoria das dificuldades sensoriais e das dificuldades de aprendizagem, desenvolvimento da comunicação funcional, dos gestos, quebra de preconceitos e barreiras, diminuição do isolamento social e melhoria da qualidade de vida. Por fim, Oliveira *et al.* (2021) corrobora as pesquisas de Souza, Ferreira Neto e Pereira (2021), Castro e Loureiro (2020), Nascimento *et al.* (2015) e Sampaio, Loureiro e Gomes (2015) no que concerne às possibilidades da musicoterapia no tratamento de crianças autistas, bem como das habilidades que podem ser desenvolvidas, com foco principal na comunicação e socialização.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da criança, seja com adultos ou com outras crianças da mesma faixa etária, produz engajamento e desenvolvimento social, inclusive na realização de tarefas e brincadeiras, porque tal ação desenvolve significados de aprendizagem compartilhada,

inclusive a imitação, que ocorre entre o grupo e como consequência os comportamentos aprendidos são lapidados de forma a proporcionar para essa criança um melhor convívio social, tendo em vista que o processo de desenvolvimento humano ocorre por meio de interações recíprocas. Neste sentido, a qualidade das interações, enquanto promotoras do desenvolvimento global, precisam ser trabalhadas em pessoas com TEA. Neste contexto, os benefícios das atividades envolvendo a música são visíveis, incluindo as crianças com dificuldades de aprendizagem, de comunicação, dificuldades sensoriais e com comprometimentos sociais.

Os estudos em neurociências têm buscado compreender como o sistema nervoso está estruturado em pessoas com TEA. Em relação ao processar a música enquanto estímulo percebido e o ritmo como questão nas manifestações verbais singulares do autista. É importante ressaltar a singularidade da linguagem infantil, considerando a resistência que tais verbalizações oferecem à sua escuta pelo investigador. Por sua vez, essa resistência, ainda é mais notável quando se trata de uma criança que apresenta obstáculos em sua trajetória linguística, como é o caso daquela que recebe diagnóstico de autismo.

A música tem impactos profundamente positivos na saúde física e mental. Um deles é sua capacidade de reduzir a ansiedade e proporcionar uma sensação geral de tranquilidade. Atualmente, a música tem sido valorizada em diversas áreas, das quais se destacam a relação entre a música e a percepção auditiva, movimentos corporais, coordenação motora fina e grossa, memória, música e linguagem. Além disso, muitos estudos têm apontado para o papel da música como ferramenta de intervenção em diferentes alterações neurológicas como afasia, autismo e dislexia. A relevância da música é tanto para a área da pedagogia musical e da performance, quanto para o campo da musicoterapia.

No autismo, no entanto, a introdução da musicalidade surge como uma possibilidade de deixar suas marcas, por se tratar de um elemento que permite a mediação em vários âmbitos como: a linguagem, a socialização, a coordenação motora fina e grossa.

A musicoterapia é uma atividade que utiliza a música para intervenção terapêutica nos ambientes médico, educacional e profissional, entre outros. Além disso, busca facilitar a organização e a forma de se relacionar dos seus pacientes com o objetivo de fornecer bem-estar e qualidade de vida.

No contexto de psicoterapia infantil, ela auxilia no tratamento e intervenção, promovendo desenvolvimento de crianças em tratamento clínico ou no acompanhamento

psicológico ou diagnosticadas com TDAH e TEA. A musicoterapia é recente como ciência, porém, esta é utilizada desde a antiguidade de diversas maneiras como medida preventiva, paliativa e às vezes terapêutica. Assim, a musicoterapia ajuda o paciente a desenvolver mudanças comportamentais, sociais e emocionais. Desta forma, ela pode ser aplicada na reabilitação ou promoção da saúde.

REFERÊNCIAS

- CARVALHO, G. M. M. O ritmo como questão nas manifestações verbais singulares do autista. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 781-797, 2012.
- CASTRO, B.; LOUREIRO, C. M. V. Interfaces entre Fonoaudiologia e Musicoterapia na interação social e linguagem no Transtorno do Espectro do Autismo. **Percepta-Revista de Cognição Musical**, [s. l.], v. 8, n. 1, p. 53-73, 2020.
- MARANHÃO, A. L. Musicoterapia no autismo. **Revista Humanitaris**, [s. l.], v. 2, n. 2, p. p. 97-106, 2020.
- NASCIMENTO, P. S. *et al.* Comportamentos de crianças do Espectro do Autismo com seus pares no contexto de educação musical. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 1, p. 93-110, 2015.
- OLIVEIRA, F. V. *et al.* Contribuição da musicoterapia no transtorno do espectro autista: revisão integrativa da literatura/Contribution of music therapy to autism spectrum disorder: an integrative literature review. **Journal of Nursing and Health**, [s. l.], v. 11, n. 1, 2021.
- ROCHA, V. C.; BOGGIO, P. S. A música por uma óptica neurocientífica. **Per musi**, Belo Horizonte, n. 27, p. 132-140, 2013.
- ROMÃO, S. L. S. Os diferentes caminhos da música: um olhar sobre a musicoterapia. **Colloquium Humanarum**, [s. l.], v. 12, p. 1713-1720, 2015.
- SAMPAIO, R. T.; LOUREIRO, C. M. V.; GOMES, C. M. A. A Musicoterapia eo Transtorno do Espectro do Autismo: uma abordagem informada pelas neurociências para a prática clínica. **Per musi**, Belo Horizonte, n. 32, p. 137-170, 2015.
- SANTOS, E. M.; SOUZA, A. M.; SILVA, T. A. A musicoterapia aplicada para o desenvolvimento das habilidades sociais de pessoas com transtorno do espectro do autismo: relato de experiência. **Nova Revista Amazônica**, [s. l.], v. 10, n. 2, p. 115-129, 2022.
- SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer? **Einstein**, [s. l.], v. 8, n. 1, 102-106, 2010.
- SOUZA, J. C. P.; FERREIRA NETO, C. J.; PEREIRA, J. C. Contribuições da musicoterapia para a psicoterapia infantil. **Brazilian Journal of Health Review**, Curitiba, v. 4, n. 3, p. 10432-10445, 2021.

VIANA, B. A.; BRITO, K. M.; FURTADO, L. A. R. Sobre o que ressoa e faz eco: voz, música e lalíngua no tratamento do autismo. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, [s. l.], v. 20, n. 2, p. 613-629, 2020.

ZANINI, C. R. O. Musicoterapia e saúde mental: um longo percurso. In: VALLADARES, A. C. A. (Org.). **Arteterapia no novo paradigma de atenção em saúde mental**. São Paulo: Vetor, 2004, p.181-203.

CAPÍTULO XVII

INICIAÇÃO AOS SABERES MATEMÁTICOS NA ALFABETIZAÇÃO: O QUE DIZEM OS CADERNOS ESCOLARES?

INTRODUCTION TO MATHEMATICAL KNOWLEDGE IN LITERACY: WHAT DO SCHOOL NOTEBOOKS SAY?

DOI: 10.51859/ampla.ecv4376-17

Josélia Gomes Neves¹
Maria das Graças Melo²

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). Líder do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA). Pesquisadora do Grupo Rondoniense de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores/as que Ensinam Matemática (GFOPEM/UNIR).

² Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEM). Docente da Escola Municipal de Ensino Fundamental Jandinei Cella. Participante do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA) e do Grupo Rondoniense de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores/as que Ensinam Matemática (GFOPEM/UNIR).

RESUMO

Em decorrência do contexto interativo em que vivem, as crianças elaboram concepções e desenvolvem elaborações próprias acerca dos saberes, o que inclui o campo de conhecimento matemático. Estas considerações mobilizaram a reflexão em tela, cujo objetivo foi analisar o processo de iniciação matemática no contexto da alfabetização por meio da pesquisa documental pedagógica. Este recurso metodológico, possibilitou o exame de um conjunto de atividades extraídas de cadernos escolares de turmas de 1º e 2º anos do ensino fundamental de uma escola municipal de Ji-Paraná, estado de Rondônia. Foi possível observar que no processo da alfabetização, as crianças explicitam e ampliam compreensões sobre os sentidos da Matemática, por meio de diferentes proposições formativas relacionadas a contagem e identificação de letras, à oralidade, desenhos, parlendas e ao cotidiano (calendário escolar), dentre outros. Concluímos que as dialogias envolvendo a aquisição da língua escrita e a iniciação ao conhecimento matemático, contribuem para o avanço das aprendizagens da cultura escrita na medida em que favorecem a produção de significados dos saberes escolares.

Palavras-chave: Alfabetização. Iniciação Matemática. Cadernos escolares.

ABSTRACT

Due to the interactive context in which they live, children develop their own conceptions and elaborate on knowledge, including the field of mathematical knowledge. These considerations mobilized the reflection on screen, whose objective was to analyze the process of mathematical initiation in the context of literacy through documentary pedagogical research. This methodological resource, made possible the examination of a set of activities extracted from school notebooks of 1st and 2nd grade elementary school classes of a municipal school in Ji-Paraná, state of Rondônia. It was possible to observe that in the literacy process, children explain and expand their understandings about the meanings of mathematics through different formative propositions related to counting and identifying letters, orality, drawings, parlances and everyday life (school calendar), among others. We conclude that the dialogues involving the acquisition of written language and the initiation to mathematical knowledge, contribute to the advancement of learning of the written culture in that they favor the production of meanings of school knowledge.

Keywords: Literacy. Mathematics Initiation. School notebooks.

1. INTRODUÇÃO

Na atualidade, as crianças transitam em um mundo em que múltiplas mensagens veiculadas em diferentes línguas, evidenciam o uso de simbologias icônicas e também não icônicas, como as letras e números. Em função disso, de forma atentas a tudo que chama a sua atenção, elas elaboram compreensões prévias bastante particulares na intenção de desvendar seus significados.

A consideração destes elementos mobilizou a elaboração deste estudo de enfoque qualitativo, cujo objetivo foi analisar as relações estabelecidas pelas crianças entre a iniciação matemática e o processo de aquisição da língua escrita em turmas de 1º e 2º anos do ensino fundamental de uma escola municipal de Ji-Paraná, estado de Rondônia.

A intenção desta iniciativa é aprofundar a médio prazo o entendimento sobre a natureza interdisciplinar desta conexão e principalmente saber que conhecimentos matemáticos são mobilizados para tornar o processo de alfabetização compreensível para as crianças. Em relação à docência, nos interessa conhecer se a construção das propostas pedagógicas levam em conta esta articulação de saberes, demanda para estudos futuros.

O procedimento metodológico adotado foi a pesquisa documental, um recurso que possibilita o exame de dados que ainda não passaram por processos analíticos, (GIL, 2008), caso dos materiais extraídos dos cadernos escolares. Este objeto, o caderno, além de ser um importante suporte de registro de eventos formativos, constitui “[...] um dispositivo de aprendizagem gráfica, que permite à criança (ou ao adulto em processo de aprendizagem) entrar nas múltiplas funcionalidades sociais da escrita” (PERES, 2017, p. 18). Além disso, pode informar aspectos da História da Educação em determinados tempos e espaços.

O presente estudo constitui um produto decorrente do projeto de pesquisa “Alfabetização & Iniciação Matemática – aprendizagens interdisciplinares desde o começo da escolarização” (2022-2024). Leva em conta as contribuições do pensamento construtivista sobre a alfabetização e conhecimento matemático (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; GÓMEZ-GRANELL, 1996; BRIZUELA, 2004; ALVARADO; FERREIRO, 2013).

Esta proposta investigativa está vinculada às Linhas de Pesquisa: Alfabetização & Cultura escrita do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA) e na Linha 3: Iniciação Matemática & Alfabetização - interfaces entre formação e prática pedagógica do Grupo Rondoniense de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores (as) que Ensinam

Matemática (GFOPEM), coletivos de investigação da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Ji-Paraná.

2. INTERAÇÕES ENTRE ALFABETIZAÇÃO E INICIAÇÃO MATEMÁTICA – NOTAS TEÓRICAS

Quando pensamos na educação matemática em sua fase inicial de escolarização, logo vem à lembrança, o velho quadro a giz com atividades de matemática, nas quais essas tinham números e letras misturados, o que dificultava a compreensão de quem estava em processo de aprender a ler e escrever. Estas recordações nos remetem aos desafios enfrentados pelas crianças que buscam compreender os sentidos destas simbologias que também estão presentes nas práticas sociais. Em seus imaginários, devem se perguntar: o que as letras e os números juntos significam? Para que isso serve? São muitos questionamentos que se colocam, por isso é essencial pensar o aprender/ensinar a partir da criança, suas vivências e seus saberes. (SANTOS; SILVA; SOUZA; NEVES, 2023, p. 1-2).

A epígrafe disponibiliza aspectos memoriais das relações estabelecidas com a Matemática no início da escolarização, período das aprendizagens da língua escrita. São lembranças que de algum modo nos tocam, pois nos aproximamos delas considerando as experiências de infância no que diz respeito à busca de sentidos para os números e letras e em que contextos eram enunciados.

Nesta direção, os estudos psicogenéticos evidenciaram que antes de ingressar na escola, a criança possui ideias muito interessantes a respeito da vida: “[...] o sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 29), a busca pelos significados do ler e do escrever, não está fora disso.

Assim, é possível afirmar que as crianças notam os variados tipos de escrita que circulam em seus contextos, pois “[...] desde muito pequenas observam e interpretam o mundo. Com isso elaboram um conjunto de percepções que independem, em algumas situações das explicações dos adultos”. (NEVES; SANTOS, 2023, p. 1). Estas concepções iniciais das crianças, atestam movimentações relevantes para a construção das aprendizagens escolares.

O convívio com crianças que se encontram no processo de alfabetização nos leva a afirmar que: “Antes de frequentarem a escola, estão atentas aos símbolos sociais utilizados em contextos de comunicação social, como as letras e os números, por exemplo”. (NEVES; SANTOS, 2023, p. 2). Estes eventos podem ser ilustrados por meio de situações em que

vivenciam, como por exemplo, a grafia de seu nome na porta do quarto ou o numeral correspondente a sua idade na festa de aniversário.

As percepções das crianças e seus diferentes níveis de notações sobre os saberes matemáticos e a escrita (SINCLAIR et al, 1990), mobilizados pelas vivências nas práticas sociais, poderão encontrar correspondência no ambiente escolar. Assim, cabe à docência alfabetizadora propor situações de aprendizagem em que possam ser desafiadas a evidenciar seus conhecimentos a esse respeito, como por exemplo, averiguar o que já sabem a partir da sondagem, em que:

As situações envolvidas deverão abranger níveis diferentes de dificuldades, com as finalidades de diagnosticar quais conhecimentos nossos estudantes possuem e de sinalizar que tipo de atividades poderão ser desenvolvidas em sala de aula, de caráter investigativo, que favoreçam avanços nos conhecimentos apresentados por eles. (SÃO PAULO, 2021, p. 7).

Neste sentido, a sondagem é um recurso valioso que pode ser pensado nos primeiros dias letivos para as salas de alfabetização com a finalidade de obter pistas sobre os saberes que as crianças já têm sobre determinado conteúdo. Dentre outras temáticas, pode envolver em um primeiro momento o desenho de objetos conhecidos pela criança e suas quantidades, seguido ou não de escrita espontânea dos termos numéricos e seus nomes.

A criança pode ser desafiada a desenhar um pirulito, depois dois pirulitos, três pirulitos, até cinco, por exemplo, atividade que possivelmente pode dar conta de fazer. Posteriormente, pode ser instigada a responder, de acordo com seus conhecimentos, como representa estas quantidades, ou seja, qual é o número que corresponde a um pirulito, a dois pirulitos até chegar ao 5.

A próxima atividade pode envolver a escrita espontânea da representação de cada termo numérico, provocada pela pergunta: como se escreve a palavra “um”, depois, “dois”, “três”, “quatro” e “cinco”? A realização destas atividades pedagógicas podem evidenciar o que a criança já sabe e o que precisa aprender. São demandas relevantes para a intervenção pedagógica na perspectiva da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é compreendida como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Vigotsky, 2007, p. 97).

A localização da ZDP pode desencadear caminhos para a viabilização de práticas pedagógicas que favorecem a progressão das aprendizagens referente às diferenciações entre letras e números. Estamos nos referindo a situações em que a criança poderá identificar melhor os lugares ocupados por estes caracteres e em decorrência disso, compreender suas lógicas de ordenamento.

As temáticas que discutiremos neste texto envolvem relações indissociáveis entre alfabetização e iniciação matemática, tais como: a contagem de letras, o quantitativo de sílabas, as parlendas numéricas e o uso do calendário. A esse respeito, os Parâmetros Curriculares Nacionais na área da Matemática dos anos iniciais do ensino fundamental, contribuem na reflexão sobre o assunto, na medida em que reiteram que os saberes que as crianças evidenciam na sondagem, resultantes de suas interações nas práticas sociais, podem ser aprofundados no ambiente escolar.

De acordo com este documento, é na escola que os conhecimentos matemáticos das crianças podem ser aprofundados: “Em relação aos números naturais, os alunos têm oportunidade de ampliar ideias e procedimentos relativos a contagem, comparação, ordenação, estimativa e operações que os envolvem”. (BRASIL, 1997, p. 57). Significa afirmar que, assim como os gestos de contar, a identificação dos numerais, o significado da quantidade, são geralmente anteriores à experiência escolar, pois: “A Matemática comporta um amplo campo de relações, regularidades e coerências [...]. Faz parte da vida de todas as pessoas nas experiências mais simples como contar, comparar e operar sobre quantidades”. (p. 24-25).

Ainda sobre esta discussão, selecionamos como objeto de análise na presente reflexão, um exemplo de texto estável, a parlenda “1, 2 feijão com arroz”, recurso que pode “[...] incorporar ao [...] trabalho, apoiado na oralidade e na escrita, novas formas de comunicar e conhecer” (BRASIL, 1997, p. 43), um potencializador da qualidade das aprendizagens das crianças. Assim como o calendário escolar, objeto utilizado no dia a dia, cuja “[...] utilidade é percebida pelas crianças antes mesmo de chegarem à escola [...]”. (p. 65).

Deste modo, o PCN de Matemática produzido no final da década de noventa, foi um documento de alcance nacional que contemplou a discussão articulada entre o processo de aquisição da língua escrita e os saberes matemáticos. Em decorrência disso, constitui um referencial importante para a sistematização do conhecimento, pois tem sido útil para a ampliação dos saberes na referida temática.

3. CADERNOS ESCOLARES – FONTE DE PISTAS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE ALFABETIZAÇÃO E INICIAÇÃO MATEMÁTICA

A criança vem para a escola com um razoável conhecimento não apenas dos números de 1 a 9, como também de números como 12, 13, 15, que já lhe são bastante familiares, e de outros números que aparecem com frequência no seu dia-a-dia — como os números que indicam os dias do mês, que vão até 30/31. Desse modo, as atividades de leitura, escrita, comparação e ordenação de notações numéricas devem tomar como ponto de partida os números que a criança conhece. (BRASIL, 1997, p. 65).






As considerações expressas na epígrafe reiteram considerações apresentadas neste texto. Constituem pistas relevantes para o trabalho pedagógico na medida em que evidenciam os saberes matemáticos que as crianças elaboram em sua convivência social. A nosso ver, estes conhecimentos repercutem no cotidiano escolar e são dispositivos fundamentais na construção das aprendizagens, conforme discutiremos mais adiante.

Assim, apresentaremos neste tópico, 4 (quatro) atividades desenvolvidas no primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública local. A intenção foi analisar as pistas da relação entre alfabetização e iniciação matemática, no âmbito dos pressupostos inerentes das aprendizagens iniciais de apropriação da cultura escrita.

A primeira análise, referente à figura 1, trata da identificação das vogais existentes em uma palavra, apoiadas em gravuras correspondentes. A atividade demanda que a criança pinte as vogais que identificar na palavra e a seguir grafe matematicamente o número que representa essa quantidade. Possivelmente o objeto de aprendizagem é identificar as vogais associando número à quantidade, saber que talvez já domine, pois: “[...] as crianças, primeiramente, aprendem os procedimentos de contagem e, posteriormente, constroem os conceitos numéricos” (BARBOSA, 2007, p. 187).

Figura 1: Vogais e Quantidades.

PINTE AS VOGAIS E REGISTRE A QUANTIDADE.

	ESCOLA	3
	LÁPIS	2
	CADERNO	2
	APONTADOR	4
	COLA	2

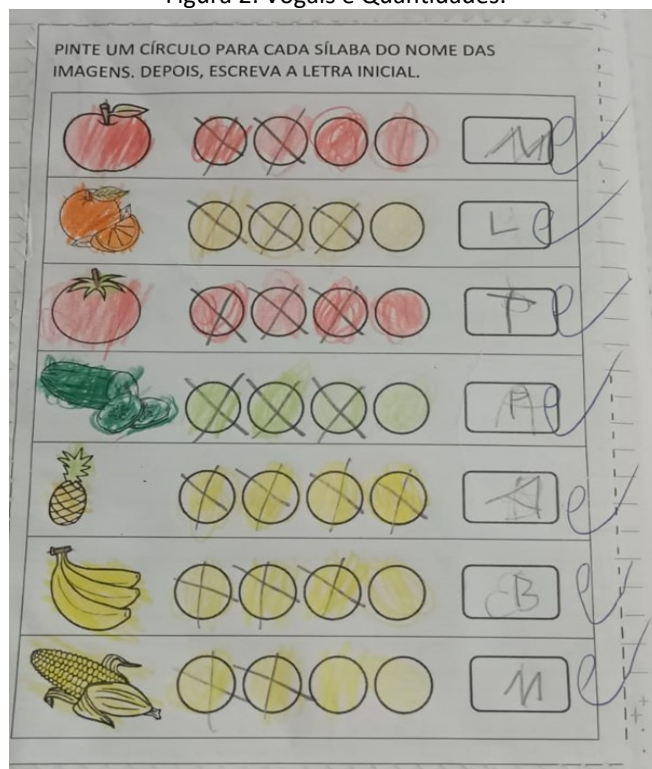
Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Verificamos que em um primeiro momento, a criança desenvolveu a atividade concluindo o desafio apresentado. Todavia, as marcas e rasuras da terceira linha em diante parecem evidenciar que houve tentativas em busca do acerto sugerindo uma oscilação no entendimento de quantidade e da representação gráfica dos números. Depreendemos que os vestígios deixados na correção, podem ser marcas da intervenção docente ou das hipóteses da criança.

A atividade traz uma importante conexão dos processos de alfabetização e a relação com a Matemática representado pela contagem das vogais e o registro gráfico dos números, além da possível representação de número e quantidade. A criança foi desafiada a pensar sobre o quantitativo de letras, ou seja, das vogais que localizou. Esta atividade pode mobilizar a compreensão infantil a respeito de aspectos conceituais sobre o que é palavra, o que é letra, o que é número, perceber as diferenças entre estes caracteres, bem como relacionar número a quantidade.

Na atividade que segue, referente a figura 2, as gravuras apresentadas representam uma lista de alimentos (frutas e legume). A finalidade da proposta é que a criança pinte os círculos de acordo com a quantidade de sílabas de cada palavra, além de informar a sua letra inicial. Inferimos que a oralidade pode contribuir para uma melhor compreensão do solicitado, com base na pronúncia das partes de cada palavra.

Figura 2: Vogais e Quantidades.



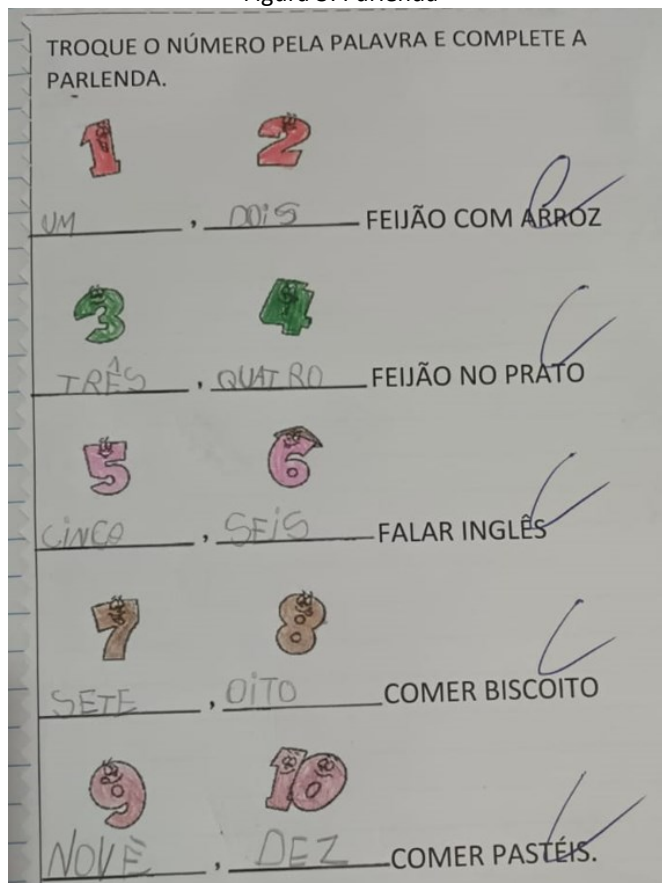
Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Esta atividade além de articular a contagem das unidades sonoras, as sílabas, por meio de representação simbólica (pintura dos círculos), destaca vogais e consoantes deste conjunto de sete desenhos. Verificamos que inicialmente parece que a criança não entendeu o enunciado da atividade pintando todos os círculos de acordo com seu saber sobre as cores reais das imagens das frutas e legume. Inferimos que houve uma intervenção para que ela utilizasse um segundo indicador para fazer a marcação das sílabas, que foi o X. Quanto à escrita das letras iniciais de cada imagem, notamos que todas correspondem a grafia convencional, no entanto, há marcas de correção, que indicam que houve alteração de respostas.

A 3ª imagem analisada diz respeito a um jogo oral conhecido das crianças, a parlenda. Este tipo de atividade é recomendada no trabalho pedagógico da alfabetização em dialogia com o campo matemático, pois: “Como são de fácil memorização, permitem que os alunos se concentrem em questões de notação e focalizem sua atenção na escrita das palavras: definir quais e quantas letras usar, como combiná-las e como organizá-las no espaço do papel” (BRASIL, 1999, p. 75), podem significar uma negociação com os interesses infantis, pois representa uma possibilidade de inserção de uma brincadeira no processo formativo, viabilizando a compreensão entre o número e sua escrita por extenso.

É conhecida na literatura pedagógica como texto estável, ou seja, aquele tipo de produção em que as palavras se mantêm na mesma ordem de escrita, sem risco de alteração, como podemos notar na parlenda “Um dois, feijão com arroz”, apresentada na figura 3, localizada em um caderno escolar de uma criança de 3º ano do ensino fundamental:

Figura 3: Parlenda



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

A atividade desenvolvida atende as exigências da escrita convencional. Não foi possível saber se foi uma cópia ou ditado, mas a nosso ver, independente disso, representou uma possibilidade da criança observar as fronteiras entre números e letras. Um contexto propiciador de aprendizagens, considerando que: “[...] a exploração de textos conhecidos de memória ajudará na construção da base alfabética, uma vez que, ao lerem textos de cor, as crianças podem ajustar a pauta sonora à pauta escrita e, assim, podem perceber que eles leem o que está grafado no papel”. (COUTINHO, 2005, p. 54).

A 4ª e última imagem analisada tem relação com a rotina escolar, inclui atividades de situar as crianças na relação tempo e espaço. O trabalho com o calendário na sala de aula, é de fundamental importância para a compreensão dos distintos espaços que ocupam letras e

números. Embora não represente uma atividade pedagógica em si, o calendário evidencia característica de potencial formativo, na medida em que favorece múltiplas oportunidades de percepções dos saberes matemáticos.

Na figura 3 notamos que a criança, possivelmente orientada pela docência, destacou as datas de 8 de março, Dia Internacional da Mulher e o dia 29, feriado religioso referente à Sexta-feira Santa, marcações temporais observadas tanto na prática social como na prática escolar. Para além da discussão sobre números e letras, as possibilidades interdisciplinares podem ser ampliadas, tendo como foco a questão da mulher na sociedade atual, assim como aspectos das crenças humanas.

Figura 4: Calendário mensal



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Assim, no processo inicial de alfabetização, é possível propor ações deliberadas em torno da visibilidade de palavras, letras e números, como MARÇO, contagem e sequência numérica de 1 a 31, a origem da data 8 de março, por exemplo. O manuseio de cadernos escolares permite afirmar que este tipo de colagem, é geralmente utilizada como marcador ou separador de meses nos cadernos das crianças.

As 4 (quatro) atividades analisadas possivelmente foram baixadas de páginas da internet, um jeito de organização das práticas pedagógicas que tem sido adotadas por um significativo número de docentes na atualidade. Significa dizer que talvez não tenham sido produzidas a partir das demandas de aprendizagem das crianças. Apesar disso, evidenciam entrelaçamentos entre letras e números e com isso provocam situações de reflexão sobre a suas funções e significados no âmbito da cultura escrita.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações interdisciplinares entre a Matemática e a Alfabetização mobilizaram nossa atenção para a realização deste estudo que analisou as conexões destas duas áreas do conhecimento, a partir do exame de atividades escolares de crianças pertencentes a turmas de 1º e 2º anos do ensino fundamental de uma escola municipal de Ji-Paraná, estado de Rondônia.

As atividades envolveram identificação e contagem de letras, quantitativo de unidades sonoras – as sílabas, bem como, escritas de numerais por extenso, figuras geométricas e o trabalho pedagógico com o calendário. Evidenciaram a presença de um sistema colaborativo importante para a atribuição de significados entre letras e números, com a explicitação de seus lugares específicos.

A compreensão do processo de alfabetização em estreita relação com o campo de saberes matemáticos, favorece a ampliação das aprendizagens do ler e escrever, sobretudo, pela incorporação dos conhecimentos prévios, anteriores à experiência escolar. Aliado a este processo, a atuação docente pode disponibilizar um conjunto de proposições formativas relacionadas ao cotidiano, oralidade, cantigas, materiais pedagógicos, desenhos, dentre outros, conforme reflexão apresentada neste trabalho.

REFERÊNCIAS

- ALVARADO, Mónica; FERREIRO, Emília. A escrita dos números de dois dígitos em crianças de 4 e 5 anos. In: FERREIRO, Emília. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**: seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013.
- BARBOSA, Heloisa Helena de Jesus. **Sentido de número na infância**: uma interconexão dinâmica entre conceitos e procedimentos. Florianópolis: UFSC, 2007.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Matemática. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1997.

- BRIZUELA, Bárbara M. Números e letras: primeiras conexões entre sistemas notacionais. In: TEBEROSKY, Ana; GALLART, Marta Soler. **Contextos de alfabetização inicial**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- COUTINHO, Marília de Lucena. Psicogênese da língua escrita: O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. In: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- FERREIRO, Emília, TEBEROSKY, Ana. Os aspectos formais do grafismo e sua interpretação: letras, números e sinais de pontuação. In: FERREIRO, Emília, TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- GÓMEZ-GRANELL, Carmen. A aquisição da linguagem matemática: símbolo e significado. In: TEBEROSKY, A; TOLCHINSKY, L. (Org.). **Além da Alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática**. São Paulo: Editora Ática, 1996, p.257-282
- LERNER, Delia. SADOVSKY, Patricia. O sistema de numeração: um problema didático. In: PARRA, Cecília; SAIZ, Irma [et.al.] (Org.). **Didática da Matemática: reflexões psicopedagógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- NEVES, Josélia Gomes; SANTOS, Valéria Rocha dos. No mundo de letras e números – reflexões sobre alfabetização e iniciação matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. **Anais do I Encontro Rondoniense de Educação Matemática**. Ji-Paraná, 29/05 a 02/06 de 2023.
- PERES, E. Cadernos escolares como fonte e objeto da História da Educação. In: RIOS, Diogo. et al (Org.). **Cadernos escolares e a escrita da história da educação matemática**. 1ed. São Paulo: Livraria da Física, 2017, p. 17-61.
- SANTOS, Valéria Rocha dos; SILVA, Francisco da.; SOUZA, Lucineia de.; NEVES, Josélia Gomes; Feições da Educação Matemática nos cadernos escolares de 1º ano do ensino fundamental I em Ji-Paraná/Rondonia. **Anais do I Encontro Rondoniense de Educação Matemática**. Ji-Paraná, 29/05 a 02/06 de 2023.
- SINCLAIR, A.; [et al.]. A notação numérica na criança. In: SINCLAIR, H. [et al.]. **A produção de notações na criança: linguagem número, ritmos e melodias**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1990.
- VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CAPÍTULO XVIII

A APRENDIZAGEM E O TRABALHO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: CAMINHOS E PERSPECTIVAS

LEARNING AND COLLABORATIVE WORK IN DISTANCE EDUCATION: PATHWAYS AND PERSPECTIVES

DOI: 10.51859/ampla.ecv4376-18

Mario Marcos Lopes¹
Chatyanne Milena Oliveira Leal²
Priscila Assis Vidal³
Paulo Vinicius Bezerra Manoel⁴
Reuber Araújo Siva⁵
Mariel Wágner Holanda Lima⁶
José Antonio da Conceição⁷

¹ Doutorando em Educação. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Docente do Centro Universitário Barão de Mauá e Faculdade de Educação São Luís.

² Mestre em Administração. Universidade Salvador – UNIFACS.

³ Mestranda em Educação. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS.

⁴ Especialista em Relações Internacionais para Docentes da Educação Básica. Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA. Pós-graduando em Tutoria e Educação a Distância. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS.

⁵ Mestrando em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para Inovação – Universidade Federal da Bahia – UFBA.

⁶ Mestre em Inovações em Tecnologias Educacionais. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Professor da Secretaria de Educação do Rio Grande do Norte.

⁷ Mestre em Direito. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.

RESUMO

O trabalho colaborativo na Educação a Distância (EaD) desempenha um papel essencial na formação acadêmica e profissional dos estudantes, proporcionando o desenvolvimento de habilidades comunicativas, de resolução de problemas e de liderança, que são altamente valorizadas no mercado de trabalho. A colaboração em ambientes virtuais de aprendizagem favorece uma interação dinâmica entre os estudantes, promovendo uma aprendizagem mais significativa e a construção de redes de contato que podem ser valiosas no futuro profissional. No entanto, o trabalho colaborativo na EaD também enfrenta desafios, como a falta de interação presencial, a disparidade no acesso à tecnologia e as dificuldades na coordenação de atividades em grupo. Superar esses desafios é crucial para maximizar os benefícios do trabalho colaborativo, que prepara os estudantes para as exigências do mercado de trabalho contemporâneo, além de promover valores éticos e de responsabilidade social.

Palavras-chave: EaD. Trabalho colaborativo. Aprendizagem

ABSTRACT

Collaborative work in Distance Education (EaD) plays an essential role in the academic and professional training of students, providing the development of communicative, problem-solving and leadership skills, which are highly valued in the job market. Collaboration in virtual learning environments favors dynamic interaction between students, promoting more meaningful learning and the construction of contact networks that can be valuable in the professional future. However, collaborative work in distance learning also faces challenges, such as the lack of face-to-face interaction, disparity in access to technology and difficulties in coordinating group activities. Overcoming these challenges is crucial to maximizing the benefits of collaborative work, which prepares students for the demands of the contemporary job market, in addition to promoting ethical values and social responsibility.

Keywords: EaD. Collaborative work. Learning.

1. INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) tem se expandido rapidamente, consolidando-se como uma modalidade essencial para a democratização do ensino e a inclusão de um número crescente de estudantes em diferentes contextos. Essa expansão se deve, em grande parte, à evolução das tecnologias digitais e à ampliação do acesso à internet, que possibilitam o desenvolvimento de novas formas de ensino e aprendizagem. Neste cenário, o trabalho colaborativo emerge como uma estratégia pedagógica de grande potencial, capaz de promover o engajamento dos estudantes e enriquecer o processo de aprendizagem.

A justificativa para a presente pesquisa reside na necessidade de aprofundar a compreensão sobre as dinâmicas de aprendizagem colaborativa na EaD, especialmente considerando o contexto brasileiro, onde essa modalidade de ensino tem desempenhado um papel crucial na ampliação do acesso à educação superior. O trabalho colaborativo, ao ser implementado de maneira eficaz, pode minimizar as limitações inerentes à falta de interação presencial, além de promover o desenvolvimento de competências socioemocionais e cognitivas que são fundamentais no mundo contemporâneo. Assim, investigar as estratégias, desafios e perspectivas do trabalho colaborativo na EaD é de suma importância para o aprimoramento dessa modalidade educacional.

O objetivo geral deste estudo é analisar os caminhos e as perspectivas do trabalho colaborativo na EaD, buscando identificar as principais estratégias que têm sido adotadas, bem como os desafios enfrentados por alunos e educadores. Para alcançar esse objetivo, serão realizados levantamentos e análises de produções acadêmicas, artigos científicos, livros e outras fontes bibliográficas relevantes que abordem o tema da aprendizagem colaborativa no contexto da EaD.

Os objetivos específicos desta pesquisa incluem: (1) identificar as principais metodologias colaborativas utilizadas na EaD; (2) analisar os impactos dessas metodologias no processo de aprendizagem dos estudantes; (3) discutir os desafios enfrentados pelos educadores e alunos na implementação do trabalho colaborativo na EaD; e (4) propor recomendações para a melhoria das práticas colaborativas, considerando as especificidades do contexto educacional brasileiro.

A metodologia adotada neste estudo é de cunho bibliográfico, utilizando-se de uma revisão sistemática da literatura para compilar e analisar as diferentes abordagens teóricas e

práticas relacionadas ao tema. A revisão bibliográfica permitirá uma compreensão abrangente das práticas de trabalho colaborativo na EaD, assim como das lacunas e oportunidades que ainda existem nesse campo. Ao explorar as contribuições de diversos autores, será possível identificar tendências e propor direções futuras para a pesquisa e a prática educacional.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para o avanço das práticas pedagógicas na EaD, oferecendo *insights* valiosos para educadores, gestores educacionais e formuladores de políticas públicas. A pesquisa visa não apenas ampliar o entendimento sobre o trabalho colaborativo na EaD, mas também fornecer subsídios que possam orientar a implementação de práticas mais eficazes e inclusivas, que estejam alinhadas às necessidades dos estudantes e às demandas da sociedade contemporânea.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1. METODOLOGIAS COLABORATIVAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: PRÁTICAS E FERRAMENTAS

As metodologias colaborativas na EaD têm se mostrado fundamentais para enriquecer o processo de aprendizagem, proporcionando uma experiência educacional mais dinâmica e interativa. A colaboração entre estudantes, mediada por ferramentas digitais, permite que o aprendizado se torne um processo social e participativo, em que o conhecimento é construído coletivamente. Essa abordagem contrasta com a educação tradicional, que frequentemente se baseia em atividades individuais, e busca promover uma maior integração entre os alunos, estimulando a troca de ideias, o desenvolvimento de habilidades interpessoais e a construção de um senso de comunidade dentro do ambiente virtual de aprendizagem.

Uma das práticas mais comuns de colaboração na EaD é o uso de fóruns de discussão, onde os alunos podem debater temas propostos pelos professores, compartilhar suas perspectivas e aprender com as contribuições dos colegas. Os fóruns de discussão permitem que o aprendizado se estenda além do conteúdo dos materiais didáticos, pois incentivam os estudantes a refletirem criticamente sobre os tópicos abordados, a formularem perguntas e a construírem argumentos. Além disso, esses espaços oferecem uma oportunidade para que os alunos desenvolvam suas habilidades de comunicação escrita, essenciais em muitos contextos profissionais (Moran; Valente, 2015).

Outra metodologia colaborativa amplamente utilizada na EaD é o trabalho em grupo. Mesmo a distância, é possível organizar atividades que exijam a colaboração de vários estudantes para a realização de um projeto ou a resolução de um problema. Esses trabalhos

em grupo podem ser estruturados de diversas maneiras, desde a divisão de tarefas entre os membros até a cocriação de um produto final, como um relatório ou uma apresentação. O trabalho em grupo na EaD promove a responsabilidade compartilhada, o comprometimento com os prazos e a necessidade de negociação e resolução de conflitos, habilidades que são valiosas tanto no ambiente acadêmico quanto no mercado de trabalho (Corbellini, 2011).

O uso de *wikis* e plataformas de coautoria é outra prática colaborativa significativa na EaD. Essas ferramentas permitem que os estudantes criem e editem documentos de forma conjunta, em tempo real ou de forma assíncrona. O processo de construção colaborativa de conhecimento em *wikis*, por exemplo, facilita a integração de diferentes perspectivas e o desenvolvimento de um produto final que reflète a contribuição de todos os participantes. Além disso, o registro das edições permite que o processo de aprendizado seja mais transparente, possibilitando aos educadores acompanhar a evolução do trabalho dos alunos e fornecer feedback direcionado (Lisboa; Bottentuit Júnior; Coutinho, 2010).

As redes sociais educacionais também têm se tornado um espaço propício para a colaboração na EaD. Essas plataformas permitem que os alunos interajam de maneira mais informal, criando grupos de estudo, compartilhando materiais, e discutindo temas de interesse comum. As redes sociais podem complementar as atividades formais de aprendizagem, oferecendo um espaço onde os estudantes se sintam mais à vontade para expressar suas opiniões e dúvidas. Além disso, essas plataformas facilitam a criação de comunidades de aprendizagem, onde os alunos podem continuar interagindo e colaborando mesmo após o término de um curso.

A videoconferência é outra ferramenta colaborativa que tem ganhado destaque na EaD, especialmente com o aumento da necessidade de interações síncronas durante a pandemia de COVID-19. As videoconferências permitem que os alunos e professores se reúnam virtualmente para discutir conteúdos, realizar atividades em grupo e trocar experiências em tempo real. Essa modalidade de interação favorece o desenvolvimento de habilidades de comunicação oral e proporciona uma sensação de proximidade entre os participantes, o que pode ajudar a reduzir a sensação de isolamento comum em cursos a distância (Moran, 2017).

Apesar das vantagens das metodologias colaborativas na EaD, há também desafios a serem superados. A falta de interação face a face pode dificultar a comunicação entre os membros do grupo, levando a mal-entendidos e dificuldades na coordenação das atividades.

Além disso, a desigualdade no acesso à tecnologia e a diferenças nas habilidades digitais dos estudantes podem criar barreiras para uma participação efetiva. Para mitigar esses desafios, é essencial que os educadores planejem cuidadosamente as atividades colaborativas, oferecendo orientações claras, apoio técnico e incentivando a comunicação aberta entre os alunos.

A avaliação das atividades colaborativas na EaD também é um aspecto crucial a ser considerado. Os educadores precisam desenvolver critérios de avaliação que reconheçam tanto o processo quanto o produto final das atividades em grupo. É importante que a avaliação leve em conta a participação de cada membro do grupo, a qualidade das interações e a capacidade de trabalhar de forma colaborativa. Ferramentas como rubricas de avaliação, autoavaliação e avaliação por pares podem ser utilizadas para garantir que todos os estudantes sejam avaliados de maneira justa e que o *feedback* seja construtivo (Bressan; Amaral, 2015).

2.2. DESAFIOS E OPORTUNIDADES DO TRABALHO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

O trabalho colaborativo na EaD oferece uma série de desafios e oportunidades que moldam a experiência de aprendizagem dos estudantes. A modalidade EaD, por sua natureza, requer que os alunos desenvolvam habilidades de autorregulação e autonomia, mas também depende de práticas colaborativas para criar um ambiente de aprendizado mais dinâmico e interativo (Minhoto; Meirinhos, 2011). No entanto, implementar essas práticas de forma eficaz apresenta uma série de desafios que precisam ser superados para maximizar os benefícios dessa abordagem educacional.

Um dos principais desafios do trabalho colaborativo na EaD é a ausência de interação presencial, que pode dificultar a comunicação entre os membros do grupo. A falta de contato face a face pode gerar mal-entendidos, dificultar a construção de confiança entre os alunos e tornar mais complexa a resolução de conflitos. Além disso, a comunicação mediada por tecnologia muitas vezes carece das nuances e do imediatismo da interação presencial, o que pode impactar a eficácia da colaboração (Corbellini, 2011). Para superar esse desafio, é necessário que as instituições de ensino e os educadores adotem estratégias que promovam uma comunicação clara e eficiente, utilizando ferramentas tecnológicas que facilitem a interação entre os alunos.

Outro desafio significativo é a disparidade no acesso à tecnologia e nas habilidades digitais dos estudantes. Em um ambiente de EaD, é essencial que todos os participantes tenham acesso adequado a dispositivos tecnológicos e a uma conexão estável à internet. No entanto, essa não é a realidade de todos os estudantes, especialmente em contextos onde há desigualdades socioeconômicas (Vieira, 2018). Essa disparidade pode criar barreiras para a participação igualitária nas atividades colaborativas, comprometendo a eficácia do trabalho em grupo. Para mitigar esse desafio, é importante que as instituições de ensino ofereçam suporte técnico e recursos adequados para garantir que todos os estudantes possam participar plenamente das atividades colaborativas.

Além dos desafios técnicos e de comunicação, o trabalho colaborativo na EaD também enfrenta dificuldades relacionadas à gestão do tempo e à coordenação das atividades em grupo. Como os alunos frequentemente têm horários variados e outras responsabilidades, como trabalho e família, pode ser difícil coordenar a colaboração de maneira eficaz (Moran, 2017). A falta de sincronia nos horários dos participantes pode dificultar a realização de reuniões e a coordenação das tarefas, impactando negativamente o progresso do grupo. Para lidar com essa questão, é recomendável que os educadores incentivem a utilização de ferramentas de gestão de projetos que permitam aos alunos organizar e acompanhar o progresso das atividades de forma assíncrona, além de estabelecer prazos claros e realistas para as tarefas.

Apesar desses desafios, o trabalho colaborativo na EaD também apresenta inúmeras oportunidades que podem enriquecer significativamente a experiência de aprendizagem. Uma das principais oportunidades é a possibilidade de desenvolver habilidades sociais e interpessoais, como a comunicação eficaz, a negociação e a resolução de conflitos. Em um ambiente colaborativo, os alunos têm a chance de aprender a trabalhar em equipe, compartilhar responsabilidades e construir soluções conjuntas para os problemas propostos (Lisboa; Bottentuit Júnior; Coutinho, 2010). Essas habilidades são altamente valorizadas no mercado de trabalho e são essenciais para o sucesso em diversas áreas profissionais.

Outra oportunidade importante é a ampliação do *networking* e a criação de comunidades de aprendizagem. Através do trabalho colaborativo na EaD, os estudantes podem estabelecer conexões com colegas de diferentes regiões e contextos, enriquecendo suas redes de contato e ampliando suas perspectivas sobre os temas estudados (Minhoto; Meirinhos, 2011). Essas conexões podem se estender além do curso, tornando-se valiosas

para o desenvolvimento profissional e pessoal dos alunos. A criação de comunidades de aprendizagem, onde o conhecimento é compartilhado e construído de forma coletiva, pode também promover um senso de pertencimento e engajamento entre os participantes, o que é fundamental para a motivação e o sucesso na EaD.

Além disso, o trabalho colaborativo na EaD pode promover uma aprendizagem mais profunda e significativa. Ao trabalhar em grupo, os alunos têm a oportunidade de refletir sobre diferentes pontos de vista, debater ideias e construir um entendimento mais sólido sobre os conteúdos abordados (Bressan; Amaral, 2015). A colaboração incentiva a aprendizagem ativa, onde os estudantes não são apenas receptores passivos de informação, mas participantes ativos no processo de construção do conhecimento. Essa abordagem pode levar a uma maior retenção de informações e a um aprendizado mais duradouro.

Outra vantagem do trabalho colaborativo na EaD é a possibilidade de desenvolver competências digitais. A colaboração em ambientes virtuais exige que os alunos se familiarizem com diferentes ferramentas tecnológicas, como plataformas de videoconferência, *wikis*, fóruns de discussão e softwares de gestão de projetos (Souto, 2012). Essa exposição a novas tecnologias prepara os estudantes para o uso dessas ferramentas em suas futuras carreiras, contribuindo para sua formação como profissionais capacitados para atuar em um mundo cada vez mais digitalizado.

A colaboração na EaD também oferece a oportunidade de promover a inclusão e a diversidade no ambiente educacional. Ao trabalhar em grupos diversos, os estudantes têm a chance de aprender com as diferentes experiências, culturas e perspectivas dos seus colegas (Moran; Valente, 2015). Isso não apenas enriquece o processo de aprendizagem, mas também promove o respeito e a valorização da diversidade. Um ambiente colaborativo inclusivo pode ajudar a reduzir preconceitos e estereótipos, preparando os alunos para atuarem de forma ética e responsável em sociedades multiculturais.

2.3. IMPACTOS DO TRABALHO COLABORATIVO NA FORMAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL DOS ESTUDANTES DE EAD

O trabalho colaborativo na EaD tem um papel fundamental na formação acadêmica e profissional dos estudantes, impactando diretamente suas habilidades, competências e a forma como enfrentam desafios no ambiente de trabalho. A colaboração em ambientes

virtuais de aprendizagem não apenas facilita a assimilação do conteúdo teórico, mas também promove o desenvolvimento de habilidades sociais e técnicas essenciais para o mercado de trabalho contemporâneo, que valoriza a capacidade de trabalhar em equipe e a resolução coletiva de problemas.

Um dos principais impactos do trabalho colaborativo na formação acadêmica dos estudantes de EaD é o aprimoramento das habilidades de comunicação. Em um ambiente onde a interação ocorre predominantemente por meio de ferramentas digitais, os estudantes aprendem a se expressar de maneira clara e objetiva, tanto por escrito quanto verbalmente. Essa habilidade é crucial em contextos profissionais, onde a comunicação eficaz é vital para o sucesso em projetos colaborativos, negociações e na condução de reuniões e apresentações (Minhoto; Meirinhos, 2011).

Além das habilidades de comunicação, o trabalho colaborativo em EaD também contribui significativamente para o desenvolvimento da capacidade de resolver problemas de forma conjunta. Os estudantes são frequentemente desafiados a enfrentar questões complexas em grupo, o que exige a aplicação de diferentes perspectivas e conhecimentos para chegar a uma solução. Esse processo de resolução colaborativa de problemas é altamente valorizado no ambiente profissional, onde a capacidade de trabalhar em equipe para superar desafios é uma competência essencial (Lisboa; Bottentuit Júnior; Coutinho, 2010).

Outro impacto importante do trabalho colaborativo na formação dos estudantes de EaD é o desenvolvimento de competências relacionadas à liderança e à gestão de projetos. Durante as atividades colaborativas, os alunos têm a oportunidade de assumir diferentes papéis dentro do grupo, incluindo o de líder. Isso lhes permite experimentar e desenvolver habilidades de liderança, como a delegação de tarefas, a motivação da equipe e a tomada de decisões. Essas competências são diretamente transferíveis para o ambiente profissional, onde a capacidade de liderar e gerenciar equipes é frequentemente requisitada (Corbellini, 2011).

A colaboração em ambientes de EaD também promove a autogestão e a organização pessoal. Como as atividades em grupo geralmente envolvem a coordenação de horários, a gestão de prazos e a divisão de tarefas, os estudantes desenvolvem uma maior autonomia e capacidade de auto-organização. Essas habilidades são fundamentais para o sucesso no mundo profissional, onde a capacidade de gerenciar o próprio tempo e cumprir prazos é crucial para a produtividade e a eficiência (Moran, 2017).

Além disso, o trabalho colaborativo na EaD favorece a construção de redes de contato, ou *networking*, que pode ser valioso tanto na vida acadêmica quanto na carreira profissional. Ao colaborar com colegas de diferentes áreas e localidades, os estudantes ampliam suas redes de relacionamento, o que pode resultar em oportunidades futuras de trabalho, parcerias ou projetos conjuntos. Em um mundo cada vez mais interconectado, a capacidade de construir e manter uma rede de contatos profissionais é uma vantagem competitiva significativa.

Outro impacto relevante é a promoção de uma aprendizagem mais profunda e significativa. O trabalho colaborativo permite que os estudantes não apenas absorvam o conteúdo, mas também o discutam e apliquem em contextos práticos, o que reforça o entendimento e a retenção do conhecimento. A troca de ideias e a colaboração em projetos práticos ajudam a contextualizar o aprendizado, tornando-o mais relevante e aplicável em situações reais, tanto acadêmicas quanto profissionais (Bressan; Amaral, 2015).

A diversidade de perspectivas que o trabalho colaborativo proporciona também contribui para o desenvolvimento de uma visão mais abrangente e crítica sobre os temas estudados. Trabalhar com colegas de diferentes origens culturais, acadêmicas e profissionais enriquece o processo de aprendizagem, ao expor os estudantes a diferentes formas de pensar e abordar problemas. Essa diversidade é um diferencial importante no ambiente de trabalho, onde a capacidade de entender e integrar diferentes perspectivas é valorizada para a inovação e a tomada de decisões informadas (Moran; Valente, 2015).

Além dos impactos imediatos na formação acadêmica, o trabalho colaborativo na EaD prepara os estudantes para os desafios do futuro do trabalho. Com o avanço da tecnologia e a globalização, o mercado de trabalho está cada vez mais orientado para equipes distribuídas geograficamente, que colaboram virtualmente para alcançar objetivos comuns. A experiência adquirida em atividades colaborativas durante a formação acadêmica capacita os estudantes a se adaptarem melhor a essas novas realidades, onde a colaboração digital e a comunicação remota são essenciais (Souto, 2012).

Finalmente, o impacto do trabalho colaborativo na formação dos estudantes de EaD se estende à promoção de valores como a ética, a responsabilidade e o respeito ao outro. A colaboração eficaz requer que os alunos respeitem as opiniões e contribuições dos colegas, cumpram suas responsabilidades e ajam de maneira ética. Esses valores são fundamentais tanto no ambiente acadêmico quanto no profissional, onde a integridade e a responsabilidade

são essenciais para a construção de carreiras bem-sucedidas e relacionamentos de trabalho saudáveis.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, o trabalho colaborativo na EaD desempenha um papel crucial na formação acadêmica e profissional dos estudantes, promovendo o desenvolvimento de habilidades essenciais que vão além do conhecimento técnico. A colaboração em ambientes virtuais não apenas facilita a assimilação do conteúdo teórico, mas também enriquece a experiência de aprendizagem ao envolver os estudantes em atividades que exigem comunicação eficaz, resolução de problemas, liderança e autogestão. Essas competências são altamente valorizadas no mercado de trabalho contemporâneo, tornando o trabalho colaborativo uma estratégia pedagógica indispensável na EaD.

Além dos benefícios diretos no processo de aprendizagem, o trabalho colaborativo prepara os estudantes para os desafios de um mercado de trabalho cada vez mais digital e interconectado. A capacidade de trabalhar em equipe, gerenciar projetos de forma eficaz e construir redes de contato são competências que diferenciam os profissionais em um ambiente de trabalho globalizado. A experiência adquirida durante a formação acadêmica em EaD, portanto, capacita os estudantes a se adaptarem às novas realidades do mundo do trabalho, onde a colaboração e a comunicação remota são essenciais para o sucesso.

Por fim, o trabalho colaborativo na EaD também promove valores importantes como a ética, o respeito e a responsabilidade, que são fundamentais tanto no ambiente acadêmico quanto no profissional. Ao participar de atividades colaborativas, os estudantes aprendem a valorizar as contribuições dos outros, a agir de maneira responsável e a trabalhar de forma ética, o que contribui para a construção de carreiras bem-sucedidas e relacionamentos profissionais saudáveis. Assim, o impacto do trabalho colaborativo na EaD é profundo e abrangente, preparando os estudantes não apenas para suas futuras carreiras, mas também para serem cidadãos mais conscientes e ativos em suas comunidades.

REFERÊNCIAS

BRESSAN, M.; AMARAL, M. Avaliando a contribuição do Scratch para a aprendizagem pela solução de problemas e o desenvolvimento do pensamento criativo. *Revista Intersaberes*, v. 10, n. 21, p. 509-526, set.-dez. 2015. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/866/502>. Acesso em: 14 jul. 2024.

- CORBELLINI, S. Cooperação: uma alavanca no processo de ensino aprendizagem na educação a distância. *Revista Renote – Novas Tecnologias da Educação*, v. 9, n. 2, p. 1-10, dez. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/25109/14605>. Acesso em: 14 jul. 2024.
- FAGUNDES, L. A formação de professores na licenciatura presencial e na licenciatura a distância: semelhanças e diferenças. In: BRASIL. *Desafios da educação a distância na formação de professores*. Brasília, DF: SEED, 2006. p. 67-78.
- LISBÔA, E. S.; BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; COUTINHO, C. P. Conceitos emergentes no contexto da sociedade da informação: um contributo teórico. *Revista Paidéi@ - Revista Científica de Educação a Distância*, v. 2, n. 3, p. 1-26, jul. 2010. Disponível em: <https://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/view/159>. Acesso em: 14 jul. 2024.
- MINHOTO, P.; MEIRINHOS, M. As redes sociais na promoção da aprendizagem colaborativa: um estudo no ensino secundário. *Educação, Formação e Tecnologias*, v. 4, n. 2, p. 25-34, 2011. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1646-933x2011000200004&script=sci_abstract. Acesso em: 14 jul. 2024.
- MORAN, J. Como transformar nossas escolas: novas formas de ensinar a alunos sempre conectados. In: CARVALHO, M. (Org.). *Educação 3.0: novas perspectivas para o ensino*. Porto Alegre: Sinepe/RS/Unisinos, 2017.
- MORAN, J. M.; VALENTE, J. A. *Educação a distância*. São Paulo: Summus Editorial, 2015.
- SOUTO, K. M. A formação continuada de professores para o uso das tecnologias: o caso de São Bernardo dos Campos. 2012. *Dissertação (Mestrado em Educação)* - Universidade Metodista, São Paulo, 2012.
- VIEIRA, M. de F. **A gestão de EaD no contexto dos polos de apoio presencial: proximidades e diferenças entre a Universidade Aberta do Brasil e as instituições universitárias privada**. 2018. *Tese (Doutorado em Educação)* – Universidade Aberta de Portugal, Lisboa, 2018.

CAPÍTULO XIX

AS REDES SOCIAIS COMO RECURSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM ADMINISTRAÇÃO: A PERCEPÇÃO DE ALUNOS DOS NÍVEIS FUNDAMENTAL E MÉDIO^{††}

SOCIAL NETWORKS AS A TEACHING-LEARNING RESOURCE IN ADMINISTRATION: THE PERCEPTION OF ELEMENTARY AND MIDDLE SCHOOL STUDENTS

DOI: 10.51859/ampla.ecv4376-19

Camilla Rodrigues Netto da Costa Rocha ¹
Iara Cristina de Fátima Mola ²
Rodrigo Guimarães Motta ³

¹ Doutora e mestra em Comunicação e Práticas de Consumo pela Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM).

² Doutora em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) e mestra em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

³ Doutor e mestre em Administração pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

RESUMO

Embora identificados alguns estudos relativos ao uso das redes sociais no processo de aprendizagem do ensino superior em Administração, nada foi localizado em relação a pesquisas que contemplassem a percepção dos alunos de Administração em nível técnico a esse mesmo respeito. Nesse contexto, o objetivo deste estudo consistiu em depreender qual a percepção de alunos de Administração, dos ensinos fundamental e médio, no que tange ao uso das redes sociais por parte da própria instituição na qual se dá o seu processo de formação nessa área. Para tanto, foi adotado o estudo de caso, incluindo-se aí um questionário aplicado a uma amostra de 412 alunos dos ensinos fundamental e médio da Escola Germinare (Instituto J&F). Analisados conforme os pressupostos teóricos extraídos do campo da Educomunicação, os resultados permitiram observar que, na percepção desses alunos, as redes sociais relativas à Escola parecem se caracterizar de duas maneiras: como veículos simultaneamente informativos e formativos, além de ainda lhes conferir visibilidade como discentes, dentro e fora do próprio espaço (físico e virtual) da instituição.

Assim, como contribuições estimadas, espera-se que esta pesquisa possa somar àqueles estudos que se debruçam sobre o uso das redes sociais como potenciais recursos no processo de ensino-aprendizagem no contexto de Administração, especialmente no das escolas de nível técnico, bem como que possa ainda incentivar a adesão às redes sociais por parte de outras escolas que formem jovens administradores, os quais também precisarão lidar com as complexidades constitutivas dos avanços da tecnologia, inclusive nas redes sociais.

Palavras-chave: Comunicação/educação. Educomunicação. Ensino-aprendizagem em Administração. Tecnologia. Redes sociais.

ABSTRACT

Although some studies related to the use of social networks in the learning process of higher education in Administration were identified, nothing was located in relation to research that contemplated the perception of Administration students at a technical level in this same respect. In this context, the objective of this study was to

^{†††} Esta pesquisa foi publicada em uma revista científica e revisada para nova publicação. Referência: ROCHA; Camilla Rodrigues Netto da Costa; MOLA, Iara Cristina de Fátima; MOTTA, Rodrigo Guimarães. As redes sociais como recurso de ensino-aprendizagem em Administração: a percepção de alunos dos níveis fundamental e médio. *Revista ENIAC Pesquisa*, [s. l.], v. 13, n. 1, p. 51-74, 2024. DOI: 10.22567/rep.v13i1.946.

understand the perception of Business Administration students, at fundamental and secondary levels, regarding the use of social networks by the institution where their training process in this area takes place. For this purpose, a case study was adopted, including a questionnaire applied to a sample of 412 elementary and high school students at Escola Germinare (J&F Institute). Analysed according to the theoretical assumptions extracted from the field of Educommunication, the results allowed the observation that, in the perception of these students, the social networks related to the School seem to be characterized in two ways: as simultaneously informative and formative vehicles, in addition to giving them visibility as students, inside and outside the

Institution's own space (physical and virtual). Thus, as estimated contributions, it is hoped that this research can add to those studies that focus on the use of social networks as potential resources in the teaching-learning process in the context of Administration, especially in technical level schools, as well as that it may also encourage adherence to social networks by other schools that train young administrators, who will also need to deal with the constitutive complexities of technological advances, including in social networks.

Keywords: Communication/education. Educommunication. Teaching-learning in Administration. Technology. Social networks.

1. INTRODUÇÃO

Em 2003, antes de a internet no Brasil completar dez anos desde o início da sua popularização (Pedrosa; Ferreira, 2021), Baccega já partia do entendimento de que, no que se refere à finalidade das tecnologias no âmbito da comunicação, elas servem para ampliar aquelas trocas que, na inexistência delas, se dariam, naturalmente, mediante o uso do aparelho fonador dos interlocutores. À época, ela mencionava, por exemplo, o microfone – para um enunciatador se reportar a um auditório –, o rádio – para se alcançar um número bem mais significativo de pessoas (milhares ou milhões delas, alocadas em lugares mais distantes) –, a televisão – para que esse alcance também fosse possível por meio de imagem – e a internet – até então ilustrada para a necessidade de que a comunicação se desse em tempo real (Baccega, 2003; Sousa *et al.*, 2022).

Fato é que, valendo-se dessas ferramentas, a proposta da autora versava a respeito da necessidade de que as tecnologias fossem pensadas como recursos capazes de “amplificar o que queremos dar a conhecer, cujo conteúdo avaliamos como importante” (Baccega, 2003, p. 7) – o que, de outro modo, implica considerar que essas não são ferramentas às quais se possa – e/ou se deva – atribuir valores que as distingam em “boas ou más” por si mesmas.

Passados 20 anos desde esse esclarecimento, porém, o que ainda se verifica em muitas discussões que alcançam as mais diferentes esferas de atividade social/discursiva, mas que são aqui circunscritas à área da Educação como campo de interesse delimitado ao presente estudo, é que ainda predominam distinções entre “boas ou más” no que diz respeito ao uso de determinadas tecnologias voltadas à comunicação, destacando-se aí o uso das redes sociais no ambiente virtual, sobre o qual este artigo se detém.

Conforme Baccega (2003), essa mesma problematização já sucedeu até mesmo em relação à própria televisão, avaliada como “boa” ou “má” em/por si mesma. Se, no entanto, na contramão dessa visão maniqueísta, a questão se detém sobre aquilo que se pretende como projeto por meio dessas tecnologias que seguem e seguirão despontando, estas podem, conforme atestam inúmeras pesquisas, ser também consideradas “aliadas”, inclusive no que se estende ao projeto pedagógico de uma instituição escolar. Afinal, “se temos um projeto pedagógico que atende às exigências de diálogo, de interação, de respeito a todos os envolvidos, as tecnologias servirão para sua divulgação e operacionalização, atingindo maior número de participantes”, como já esclarecia Baccega (2003, p. 7).

Assim, não se trata de, por si só, elevá-las à condição de “benéficas” – o que configuraria o outro extremo da perspectiva que associa as redes sociais virtuais aos “perigos”: ocorre que, como parte desse projeto pedagógico bem definido, são muitas as pesquisas que atestam como as redes sociais podem ser bem aproveitadas na área do ensino e, especificamente em relação à área delimitada neste artigo, na do ensino em Administração.

Em “Redes sociais na aprendizagem”, por exemplo, ao empreenderem um estudo envolvendo 363 alunos de 11 licenciaturas de duas escolas do ensino superior (uma cujos cursos são mais orientados para a Educação; outra, mais para a Engenharia e a Gestão), Miranda *et al.* (2011) analisaram o crescente impacto das redes sociais no desenvolvimento dos processos de interação, de formação de grupos de interesse e partilha, bem como na sua utilização nos processos de educação e formação. Entre os principais motivos que levavam esses discentes a utilizar as redes sociais (Facebook, Hi5, MySpace, Twitter, Orkut, Bebo e outras – MSN, LinkedIn, Netlog, Tagged e Badoo), eles identificaram o apoio à aprendizagem em terceiro lugar.

Quanto às potencialidades que os estudantes do ensino superior atribuíam às redes sociais como recurso de apoio para essa aprendizagem, em particular, 91% deles fizeram essas atribuições, das quais foram depreendidas cinco categorias: (i) contatos – no caso, o desenvolvimento de relacionamento e de contatos pessoais, tais como aqueles entre eles e os colegas, bem como entre eles próprios e os professores; (ii) discussão – de matérias e de ideias, assim como debates de temas atuais; (iii) recursos – acesso, armazenamento, disponibilização e partilha de recursos diversificados; (iv) usabilidade – facilidade ou rapidez de utilização; e (v) outras – como a ampliação do conhecimento e a melhora da criatividade (Miranda *et al.*, 2011).

Já em “A utilização das redes sociais no processo de aprendizado: um estudo com acadêmicos do curso de administração”, Bertosso *et al.* (2015, p. 9), também partindo do entendimento de que “[...] coletar informações das redes sociais pode ser um excelente meio de ampliar a visão e o debate de determinado assunto, inclusive em atividades pedagógicas”, investigaram se a rede social Facebook, em especial, colaboraria para a discussão do assunto “sustentabilidade” em uma turma de Administração do ensino superior. Embora, para esses alunos à época, o uso dessa rede específica como ferramenta educacional não tenha sido percebido, houve evidências do quanto o uso das redes sociais “é muito útil e extremamente relevante na discussão de assuntos contemporâneos” (Bertosso *et al.*, 2015, p. 14).

Durante esse levantamento no Google Acadêmico, no entanto, nada se localizou em relação a pesquisas que contemplassem a percepção dos alunos de Administração a esse mesmo respeito no nível técnico (fundamental e médio) – fosse em relação ao Facebook, especificamente, fosse em relação às redes sociais em geral.

Nesse contexto, o presente trabalho abrange a continuidade desse tipo de pesquisa, contemplando agora essas outras fases da educação básica, mas já se valendo desta oportunidade para ampliar um pouco mais do que originalmente seria a intenção de verificar junto a esses alunos qual a importância que eles confeririam às redes sociais como recursos tecnológicos de apoio à sua aprendizagem em geral. Neste estudo, de modo mais direcionado, o objetivo central consiste em depreender qual a percepção de alunos de Administração, dos ensinos fundamental e médio, no que tange ao uso das redes sociais por parte da própria instituição na qual se dá o seu processo de formação nessa área.

Para tanto, adotando-se o estudo de caso (Yin, 2002), o objeto empírico que viabiliza a análise constitui-se dos resultados de 412 entrevistas realizadas com os alunos da Escola Germinare, a Escola de Negócios do Instituto J&F idealizada para alunos do sexto ano do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio, cujo projeto pedagógico se detém na formação de futuros “Tocadores de Negócios” (tal como eles são internamente referenciados), mediante a sua formação regular no ensino básico e técnico em Administração de Empresas (Escola Germinare, 2023).

Para ancorar essa análise, a base teórica por meio da qual a pesquisa se desenvolve segue principalmente a partir de Baccega (2003, 2005, 2009, 2014) e de Citelli (2002, 2010, 2014, 2021), ambos situados nos estudos advindos da Educomunicação, os quais permitem que sejam problematizadas as múltiplas atuações das agências de socialização na construção

dos sentidos sociais para os sujeitos. Isto porque o campo da comunicação/educação se fundam e pensa as atuações das agências – das escolas, dos meios de comunicação e da família – , discutindo a presença dos meios de comunicação no processo de ensino-aprendizagem, incluindo-se aí a tecnologia.

Por fim, quanto à sua organização, dividida em cinco partes principais, o trabalho se desenvolve a partir desta Introdução, passando ao seu referencial teórico na segunda seção, na qual sobressaem as contribuições oriundas dos estudos dos dois autores já mencionados. Na sequência, dedica-se a terceira seção à metodologia adotada, incluindo-se aí os critérios definidos para a análise dos resultados, que é apresentada logo adiante, na quarta seção. Por fim, como quinto e último tópico do trabalho, passa-se às conclusões, com os seus possíveis encaminhamentos e potenciais contribuições, bem como às referências que tornaram este estudo possível.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Conquanto as preocupações iniciais com as interfaces entre comunicação e educação datem das primeiras décadas do século XX, os seus desdobramentos são significativos até hoje. Exemplo disso está na criação de novos termos e conceitos para definir essa inter-relação: *media education*, *educación en medios*, *educación para la comunicación*, comunicação/educação, pedagogia da comunicação, mídia e escola, educomídia, educomunicação (Citelli, 2014).

Quanto às origens dessa aproximação entre Comunicação e Educação nas décadas de 1930 e 1940, Citelli (2002, 2021) identifica aí três pensamentos que até então vigoravam e que, com base no já exposto ao longo da Introdução deste trabalho, permitem uma aproximação com os dias atuais no que envolve uma visão maniqueísta – e, nesse sentido, também bastante reducionista – acerca das tecnologias em si mesmas.

Primeiro, o pensamento da vulnerabilidade das crianças diante da mídia, segundo o qual a mídia é entendida como “negativa”, “perigosa” – daí o porquê de emergirem os setores da sociedade preocupados em combater esses “malefícios”. Segundo, o reconhecimento de que às crianças corresponderia algum poder de “reação” a esse potencial “perigo”, dadas as suas bases familiares, culturais e sociais, incluindo-se a contribuição de professores e especialistas na sua instrumentalização/conscientização. Terceiro, o de que os meios são capazes não só de construir o consenso, mas também de legitimar o poder – o que, por um

lado, demanda a necessidade de que haja constante vigilância em relação a eles; por outro, contudo, não compromete o caráter democrático que cabe à comunicação desfrutar (Sartori, 2011).

Nesse sentido, identificados esses três pensamentos, eis o porquê de a Educomunicação se instituir como um ramo específico do conhecimento, inclusive ao se ter em vista que, de lá até aqui, cada vez mais “[...] **o circuito entre as mensagens geradas no pólo dos veículos de comunicação e das novas tecnologias e as salas de aula tende a ficar mais estreito**, malgrado as diferenças de entendimentos filosóficos, conceituais, psicológicos etc.” (Citelli, 2002, p. 103, grifos nossos).

Versando a esse mesmo respeito, no que implica a construção do campo comunicação/educação, Baccega (2005, p. 383) parte da grande disputa travada entre os meios de comunicação e as tradicionais agências de socialização – escola e família –, cada uma à qual interessa “a hegemonia na influência da formação de valores, na condução do imaginário e dos procedimentos dos indivíduos/sujeitos”. Segundo ela, do entremeio dessa disputa é que a Educomunicação emerge como um “novo espaço teórico capaz de fundamentar práticas de formação de sujeitos conscientes”, ou, ainda, como uma “tarefa complexa, que exige o reconhecimento dos meios de comunicação como um outro lugar do saber, atuando juntamente com a escola e outras agências de socialização” (Baccega, 2005, p. 384).

Por definição, portanto, a Educomunicação pode ser ainda entendida como

o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer **ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais**, assim como a melhorar o coeficiente comunicativo das **ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos da informação no processo de aprendizagem**. Em outras palavras, **a Educomunicação trabalha a partir do conceito de gestão comunicativa** (Soares, 2002, p. 24, grifos nossos).

No que se refere à articulação entre tecnologia, informação e conhecimento considerada à luz da Educomunicação (primeira parte desta base teórica, conforme a Figura 1 demonstrará adiante), Baccega (2003, p. 9, grifos nossos) explica que, muito embora a tecnologia também possa ser aplicada no sentido de se reproduzir mais do mesmo, é inegável que a ela “se reserva um papel altamente positivo”, o qual diz respeito “à possibilidade, que é da natureza dela, de constituir-se **na base de um processo de construção coletiva de conhecimentos**, que tem sido divulgado como **conhecimento em rede**”.

Por essa razão, conforme adverte a autora, é que se torna impossível continuar considerando a existência de indivíduos cujos saberes seriam suficientes para que eles dessem conta do que acontece no dia a dia de uma realidade marcada pela complexidade atual (a exemplo do que se poderia estimar em relação a “elites de pensadores”, “chefes totalitários” ou mesmo “professores que trabalham isoladamente”) (Baccega, 2003, p. 10). E o mesmo se estende à escola: no campo da comunicação/educação, é consenso que já está ultrapassada a questão de se incorporar ou não a tecnologia no processo de ensino-aprendizagem.

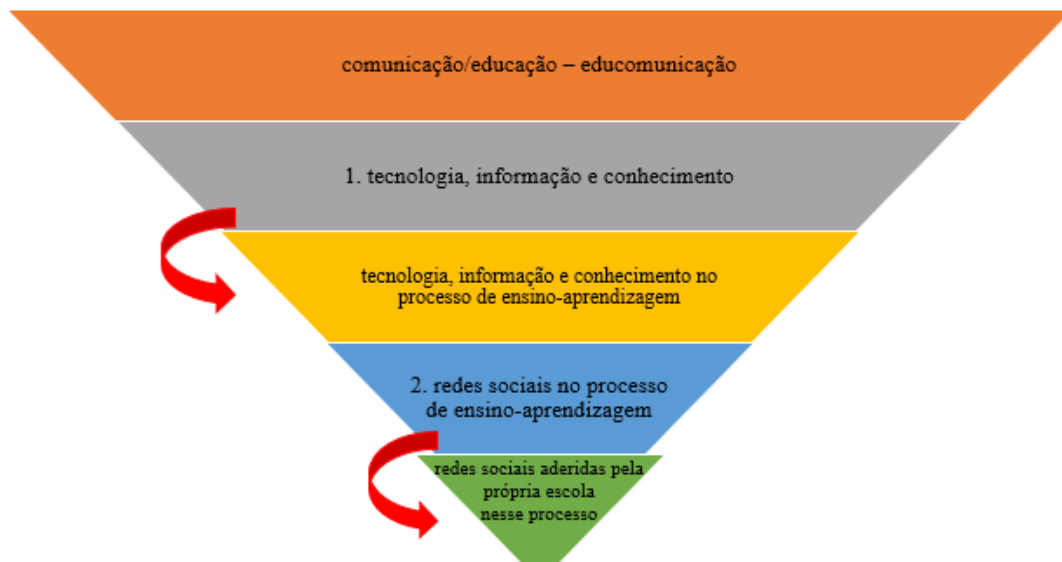
Para a estudiosa, hoje é necessário que “[...] o conhecimento seja uma construção coletiva, que, ainda que se dê a partir de entradas específicas [...], certamente necessita da colaboração dos outros campos de conhecimento, os quais se metassignificam nesse diálogo inter-campos” (Baccega, 2003, p. 10). E, acrescenta ela que, “[...] se é verdade que tal diálogo, tal interação pode se dar através de instituições, de reuniões, também fica evidente que **a presença da Internet estimulará esse intercâmbio, esse compartilhamento [...]**” (Baccega, 2003, p. 10, grifos nossos).

Assim, pensar o processo de ensino-aprendizagem na ótica do campo da Educomunicação tem duas implicações. A primeira delas consiste no fato de que a complexidade de fundamentar práticas de formação de sujeitos conscientes **“exige o reconhecimento dos meios de comunicação como um outro lugar do saber, atuando juntamente com a escola”** (Baccega, 2004, p. 123, grifos nossos). A segunda, no fato de que, sendo diversas as interfaces entre comunicação/educação, há de se evitar deixar a tecnologia cair em uma leitura do moralismo rasteiro – ou, igualmente, numa espécie de salvacionismo ancorado nos imperativos das tecnologias com acenos ao fim da escola e do professor (Citelli, 2014).

O processo de ensino-aprendizagem, portanto, não está à margem da ampliação, tampouco da diversificação dos sistemas e processos comunicacionais contemporâneos: antes, é tarefa da escola incorporar e lidar com a nova cultura midiática, a partir dos seus novos desafios e, também, das novas possibilidades que elas conferem à educação formal. Esses, então, são novos desafios e novas possibilidades que se caracterizam de duas formas simultaneamente: ao mesmo tempo (i) passam pelo uso de dispositivos, suportes e linguagens potencialmente aptos para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, envolvendo desde os discursos postos em circulação em mídia até as estratégias de ensino a distância, e (ii) deslocam o próprio conceito de educação, que era antes afeito quase que

exclusivamente à sala de aula e agora abrange níveis formais e informais com forte presença dos meios de comunicação (Citelli, 2014, 2021), entre os quais estão as redes sociais, segunda parte deste referencial, conforme a Figura 1.

Figura 1: Síntese do referencial teórico no qual se apoia este trabalho



Fonte: Os autores (2024).

Em obra intitulada “A utilização das redes sociais na Educação”, Lorenzo (2013, p. 20) parte do entendimento de que o surgimento e a utilização de novas tecnologias, entre as quais menciona as redes sociais, “contribuem para despertar o interesse dos alunos a participar mais ativamente das tarefas propostas”. Por definição, explica que “[...] a rede social é uma das formas de representação dos relacionamentos afetivos ou profissionais dos seres entre si, em forma de rede ou comunidade” (Lorenzo, 2013, p. 20), por intermédio da qual se dá o compartilhamento de ideias, informações e interesses.

No caso das redes sociais na internet (como Facebook, Instagram, LinkedIn, YouTube, TikTok – este último, um dos mais recentes e mais populares entre os adolescentes), ele se refere às “relações interpessoais mediadas pelo computador”, que “acontecem através da interação social em busca da comunicação” (Lorenzo, 2013, p. 20).

Apoiando-se em Recuero (2009, p. 69), para quem elas são “um conjunto de atores e suas relações”, Lorenzo (2013, p. 20) sintetiza que “as redes sociais seriam todas as afinidades em sites de relacionamento que envolvam os usuários em perfis que permitem a aproximação desses usuários em comunidades a que estão conectados pelos mesmos interesses na rede”. Nessa direção, consoante Araújo e Leffa (2016, p. 16, grifos nossos), é que as redes sociais

podem ser vistas como aquelas que funcionam “como **recursos para transformar o mundo, principalmente na área da educação**”.

3. METODOLOGIA

A abordagem metodológica adotada neste artigo consiste no estudo de caso. Isto porque, em decorrência do objetivo estabelecido, entendeu-se que qualquer outro recurso metodológico não seria o mais apropriado, uma vez que a situação de pesquisa se evidencia como aquela bem descrita por Yin (2002, p. 13), para quem “os limites entre o fenômeno e o contexto não são claros e o pesquisador tem pouco controle sobre o fenômeno e o contexto”. Em consonância com o autor, o estudo de caso possibilita que os investigadores indaguem “como” ou “por quê” o fenômeno analisado acontece, tal como se pretende nesta investigação.

3.1. A FONTE DA QUAL O CORPUS FOI EXTRAÍDO

Mantida por um grupo corporativo privado – a JBS – e inaugurada em 2010, a Escola Germinare corresponde à Escola de Negócios do Instituto J&F – este que, por sua vez, é um Centro de Educação orientado para os Negócios, cujas atividades se dividem em três pilares principais: Formação (centrado na educação básica e técnica), Extensão (focado no ensino superior) e Expansão (dedicado ao apoio às escolas públicas).

Situando-se no pilar da Formação do Instituto, no qual figura também como a primeira das escolas por ele idealizadas, a Germinare é, então, uma organização sem fins lucrativos voltada à formação regular na educação básica e no ensino técnico em Administração de Empresas para estudantes entre o sexto ano do ensino fundamental e o terceiro ano do ensino médio, conforme já antecipado.

Como missão por ela própria apresentada, a Germinare atua para se tornar referência na formação de cidadãos capazes de, com excelência, autonomia e senso de responsabilidade, transformar o seu futuro sendo gestores ou técnicos em desenvolvimento de aplicativos orientados para Negócios, todos devidamente preparados para os desafios da sua vida pessoal e profissional (Escola Germinare, 2023).

Assim, a proposta pedagógica da Escola – que “prevê o pleno desenvolvimento do estudante, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” – se assenta numa formação híbrida dos alunos (acadêmica e técnica), abrangendo, para tanto, “o desenvolvimento de habilidades e competências demandadas pelo mundo do trabalho, como

liderança, orientação para resultados, capacidade de inovação, visão sistêmica e conduta ética, com uma educação de alta qualidade conectada com a realidade empresarial” (Escola Germinare, 2023, p. 4).

Sob essa orientação é que, ao longo da sua trajetória escolar, em todos os anos, os alunos têm aulas nas áreas de conhecimento da educação básica (o “currículo acadêmico”, envolvendo Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Sociais, e Matemática), bem como nas áreas das “Academias de Ensino” (cujos conteúdos constituem o “currículo da gestão”): as Academias Seara Flora, Swift, Friboi, Original e PicPay. Próprias da Germinare, essas são cinco Academias que personificam cada pilar de negócio no qual o grupo mantenedor da Escola atua (respectivamente, Bens de Consumo, Finanças, Tecnologias, *Commodities* e Varejo). Por meio da intersecção entre um currículo e outro é que a Germinare almeja formar essas jovens lideranças que, protagonistas dos seus projetos de vida, venham a ser profissionais transformadores (Escola Germinare, 2023).

3.2. A ESCOLA GERMINARE NAS REDES SOCIAIS

No que se refere às redes sociais da Germinare e das Academias a ela relacionadas, constatou-se que elas perfazem três perfis/contas no total, conforme demonstrado na Tabela 1: a Escola Germinare, as Academias Germinare e a Academia Seara Flora. Quanto às redes sociais nas quais esses três perfis/contas estão presentes, somam-se os(as) seis seguintes: Instagram, Facebook, YouTube, Spotify, TikTok e LinkedIn.

Tabela 1 – Redes sociais nas quais a Escola Germinare está presente

Redes sociais	Escola Germinare	Academias Germinare	Academia Seara Flora
Instagram	Data de início: 24/06/2013	Data de início: 02/08/2021	Data de início: 07/06/2021
	Seguidores: 21.800	Seguidores: 2.665	Seguidores: 2.278
Facebook	Data de início: 05/06/2013	Data de início: 21/07/2021	Data de início: 07/06/2021
	Seguidores: 10.958	Seguidores: 355	Seguidores: 189
YouTube	Data de início: 06/05/2015	----- -	Data de início: 24/09/2021
	1.800 inscritos; 44.022 visualizações	----- -	213 inscritos; 2.176 visualizações
Spotify	-----	----- -	Data de início: 02/10/2021
	-----	----- -	Seguidores: 29
TikTok	Data de início: 11/05/2022	----- -	Data de início: 07/06/2022
	Seguidores: 1.104	----- -	Seguidores: 53
LinkedIn	Data de início: 06/2021	----- -	Data de início: 21/06/2021
	Seguidores: 2.836	----- -	Seguidores: 337

Fonte: Os autores (2024).

Conforme se pôde verificar ainda na Tabela 1, o maior número de seguidores é encontrado na conta da Escola Germinare no Instagram (coluna 2, linha 2), com 21.800. Além disso, verifica-se também que a adesão da Escola às redes sociais (por meio do Instagram e do Facebook em 2013) já contabiliza onze anos, o que aponta na direção de que, para essa instituição, desde 2013, a questão de se incorporar ou não a tecnologia no processo de ensino-aprendizagem já estava ultrapassada (Baccega, 2003). Desde então, outras redes foram sendo incorporadas à sua comunicação junto à comunidade escolar (o YouTube, em 2015; o LinkedIn, em 2021; e o TikTok, em 2022). Acerca do TikTok, todavia, importa destacar que ele é ulterior ao questionário aplicado junto aos estudantes, em 2021.

Outra observação diz respeito ao fato de que, embora exista uma conta/um perfil para todas as Academias de Ensino (coluna 3), uma delas tem a sua própria: a Academia Seara Flora (coluna 4) – uma iniciativa que, de acordo com o que estes autores puderam levantar, busca dar visibilidade ao trabalho desenvolvido pela Seara Flora, que adota uma metodologia de ensino-aprendizagem específica junto aos alunos: o caso de ensino.

Mais especificamente, ao se utilizar de uma conta/um perfil próprio nas redes sociais, a intenção estratégica de atuação prevista por ela se baseia em três pilares específicos: (i) foco

no aluno, no qual busca, por intermédio de postagens frequentes acerca das frentes de atuação da Academia Seara Flora, agregar conteúdos que contribuam na formação dos Tocadores de Negócios; (ii) foco acadêmico, no qual auxilia a construção de autoridade acadêmica, reforçando a metodologia caso de ensino; e (iii) foco no negócio, no qual amplia a proximidade com o negócio (com as empresas do Grupo) por meio de conteúdos autorais conectados com a prática.

No geral, tal como o próprio exposto na Tabela 1, a adesão da Escola Germinare e das suas Academias às redes sociais permite, como ponto de partida, que se estabeleça uma relação entre ela e a proposta visada pela Educomunicação, no sentido de serem criados e fortalecidos “ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais”, melhorando-se “o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos da informação no processo de aprendizagem” (Soares, 2002, p. 24, grifos destes autores). Contudo, embora a iniciativa da Escola nessa direção também incentive uma investigação mais minuciosa, neste estudo o que se privilegia é a percepção dos seus alunos a esse respeito, por meio da qual se estima que a presença da Germinare nas redes sociais como recurso no processo de ensino-aprendizagem em Administração também possa ser apreendida ao final.

3.3. COLETA DOS DADOS E CRITÉRIOS DE ANÁLISE

O instrumento de coleta de dados consistiu em um questionário elaborado na plataforma on-line Survey Monkey com oito questões (sete fechadas e uma aberta), das quais foram destacadas cinco para esta investigação. Tal como já se antecipou, esse questionário foi aplicado a 412 estudantes da Escola Germinare, os quais não foram distinguidos entre alunos do ensino fundamental e alunos do ensino médio, uma vez que, para fins deste estudo, interessava a percepção dos alunos dessa instituição em todo o seu conjunto.

A propósito das perguntas, optou-se pela sua reprodução na próxima seção, a fim de que elas pudessem ser contextualizadas concomitantemente à análise dos resultados. Quanto à análise, com base nas duas implicações sobre o processo de ensino-aprendizagem pensado na ótica do campo da Educomunicação, bem como tomados os desafios e as possibilidades que o caracterizam (Baccega, 2004; Citelli, 2014), identificou-se a possibilidade de uma adaptação para a formulação de duas categorias de análise: por parte dos alunos da Germinare, (i) o reconhecimento das redes sociais da instituição escolar como um outro lugar

do saber e (ii) o entendimento das redes sociais da instituição escolar como mais um recurso de formação.

4. RESULTADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS

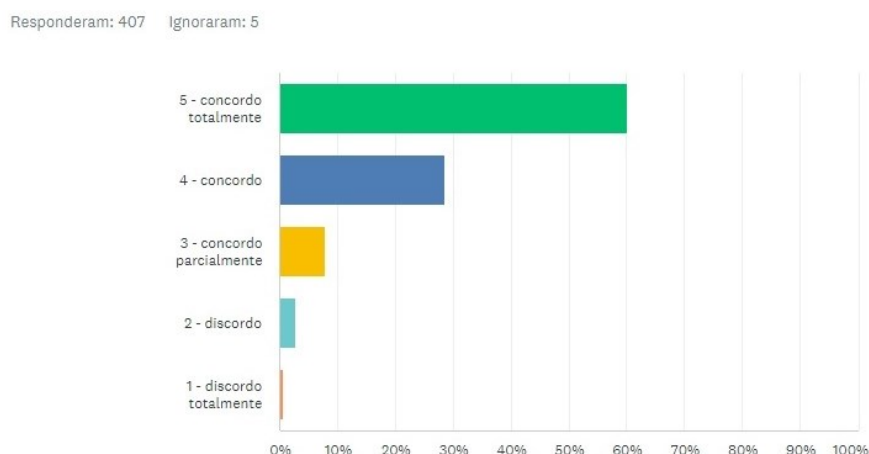
Para efeito de melhor organização e alcance do objetivo geral, esta seção foi dividida em duas partes, cada qual correspondente a uma das categorias de análise assinaladas ao final da seção anterior.

4.1. SOBRE O RECONHECIMENTO DAS REDES SOCIAIS DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR COMO UM OUTRO LUGAR DO SABER

Para efeito de sondagem, antes de se passar propriamente às Academias de Ensino, a primeira pergunta direcionada aos alunos foi se eles concordavam com a seguinte afirmação: “As redes sociais são uma importante ferramenta para que você obtenha informações a respeito das marcas (Seara, Original, PicPay, Friboi e Swift)”. Por meio dessa questão, o que se buscou verificar foi, justamente, se os discentes da Escola Germinare manifestavam alguma adesão às redes sociais como recurso por meio do qual se abasteceriam/abasteciam de informações relativas às marcas associadas a cada Academia.

Conforme a Figura 2 permite observar, somando-se aqueles que concordaram parcialmente, aqueles que concordaram e aqueles que concordaram totalmente, foram 96,5% os alunos que, em maior ou menor intensidade, declararam se manter informados a respeito das marcas Seara, Original, PicPay, Friboi e Swift por meio das redes sociais.

Figura 2: Importância das redes sociais para o contato com as marcas das Academias de Ensino



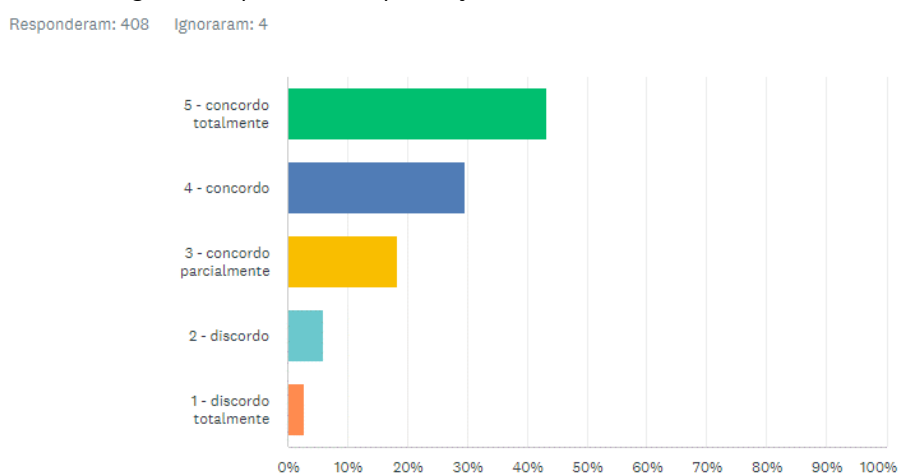
Fonte: Os autores (2024).

Nesse sentido, estima-se que, uma vez que os estudantes indiquem diretamente esse tipo de interesse nas redes, acompanhando/“seguindo” por meio delas as atualizações referentes a essas cinco empresas, eles também estão indicando, indiretamente, o uso dessas redes como uma ferramenta de aprendizagem. Afinal, uma vez que, situado no ambiente virtual, o contato com o universo dessas marcas se estende para além daquilo que é abordado sobre cada uma delas (Bens de Consumo, Finanças, Tecnologias, *Commodities* e Varejo) nos limites do espaço físico ao qual a instituição está circunscrita, considera-se que aí está identificado, por extensão, um recurso capaz de ratificar e/ou de complementar e/ou de prolongar o conhecimento promovido em sala de aula. Logo, trata-se de um recurso capaz de promover “conhecimento em rede” (Baccega, 2003), alcançando não apenas os alunos, mas não alunos também.

Em relação à segunda pergunta, questionou-se dos estudantes se eles concordavam com esta outra afirmação: “Eu considero importante que a Germinare e as suas Academias de Ensino da Escola Germinare tenham perfis nas redes sociais” – uma pergunta, portanto, que buscava averiguar se eles atribuíam ou não algum grau de importância a essa presença virtual.

Tal como se verifica na Figura 3, somando-se aqueles que concordaram parcialmente, aqueles que concordaram e aqueles que concordaram totalmente, foram 93% os alunos que, em maior ou menor intensidade, declararam entender a importância de que as cinco Academias de Ensino, para além do próprio espaço da Germinare, estejam também presentes nas redes sociais.

Figura 3: Importância da presença das Academias de Ensino nas redes sociais



Fonte: Os autores (2024).

Retomando-se a Tabela 1, uma aproximação que pode ser feita é a do próprio número de seguidores de uma das Academias em especial, a Academia Seara Flora (coluna 4). Considerando-se, por exemplo, a data do seu ingresso no Instagram (7 de junho de 2021), observa-se que, até a data de conclusão deste artigo, ela já ultrapassava 2.200 seguidores, um número que não só extrapola a quantidade somada de alunos da Germinare tanto em 2021 (ano de aplicação do questionário) quanto em 2022 (ano de início da redação desta pesquisa), mas um número que os contempla também.

Assim, ao se ter em vista a inexistência de qualquer conteúdo patrocinado ou de investimento de mídia para a divulgação dessa conta/desse perfil, consoante dado obtido internamente, tem-se que esse número de seguidores foi conquistado organicamente. E, dado ser majoritariamente composto por alunos da Escola, ele indica, na prática, o quanto os estudantes conferem importância a essa presença virtual, inclusive pelo fato de que o mesmo se repete em relação à conta das Academias Germinare (coluna 3), criada em agosto de 2021, ainda menos presente em outras redes.

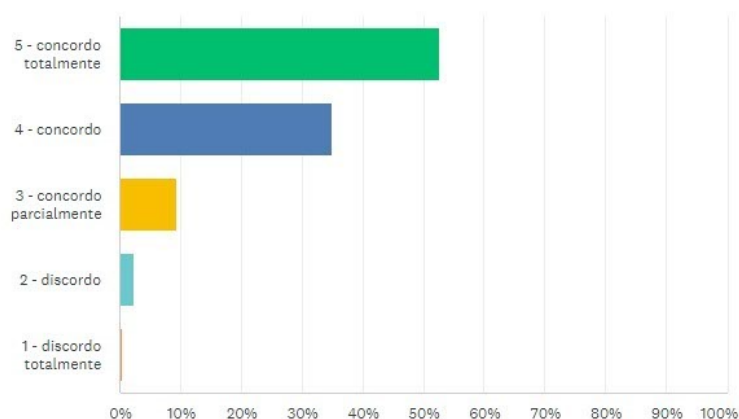
4.2. INCORPORAÇÃO DAS REDES SOCIAIS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM ESPECÍFICO DA ESCOLA

Passando à adesão às redes sociais por parte da Escola Germinare e das suas Academias de Ensino e à sua relação no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, a terceira pergunta que lhes foi direcionada consistiu em saber se concordavam com a seguinte afirmação: “Eu utilizo as redes sociais da Germinare e das suas Academias como um recurso de aprendizagem”.

Consoante ao que demonstra a Figura 4, somando-se aqueles que concordaram parcialmente, aqueles que concordaram e aqueles que concordaram totalmente, foram 91% os alunos que, em maior ou menor intensidade, expressaram o seu entendimento das redes sociais das Academias de Ensino como um recurso de aprendizagem – o que reitera o deslocamento da ideia de educação, antes associada quase que exclusivamente à sala de aula (Citelli, 2014), para um lugar junto aos meios de comunicação nos quais se encontra o uso de tecnologias como as redes sociais.

Figura 4: O uso das redes da Germinare e das suas Academias como recurso de aprendizagem

Responderam: 408 Ignoraram: 4



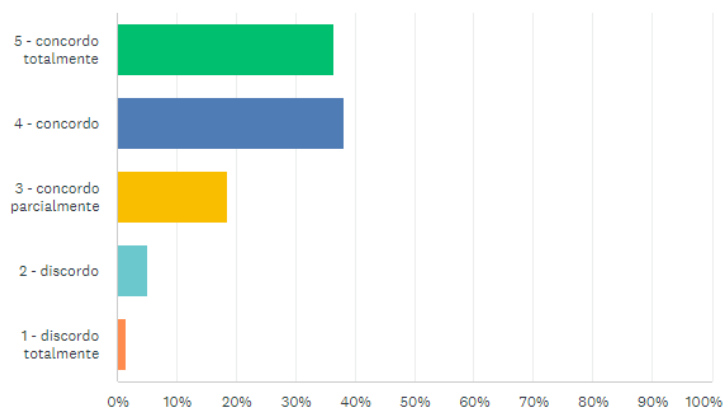
Fonte: Os autores (2024).

Em relação à quarta pergunta – “Você concorda que as redes sociais da Germinare e das suas Academias buscam conferir visibilidade aos alunos, comunicando as suas participações nas aulas e/ou em outras atividades por meio de vídeos e depoimentos?” –, ela foi elaborada por se ter em vista a apropriação dessas redes sociais por parte das Academias de Ensino da Germinare para tornar conhecidas as atividades desempenhadas pelos próprios alunos.

Tal como ilustra a Figura 5, somando-se aqueles que concordaram parcialmente, aqueles que concordaram e aqueles que concordaram totalmente, foram 93% os respondentes que declararam enxergar relevância nessa visibilidade que as redes sociais das Academias buscam promover a respeito dos próprios alunos, comunicando as suas participações nas aulas e nas demais atividades propostas, por meio da gravação de vídeos e depoimentos.

Figura 5: Visibilidade dada aos alunos pelas redes sociais das Academias

Responderam: 408 Ignoraram: 4



Fonte: Os autores (2024).

Conforme já assinalado, a tecnologia atravessa as relações sociais (Baccega, 2003), sendo que, hoje, experimenta-se uma cultura na qual a visibilidade midiática gera impacto – a cultura do “curtir”, do “comentar”, do “compartilhar”. Em vista disso, o processo de ensino-aprendizagem em Administração também ganha relevância para esses alunos aos lhes conferir visibilidade, tanto dentro da própria comunidade escolar na qual estão inseridos quanto para além dela, uma vez que o alcance de cada publicação não pode ser antecipado.

Por fim, a quinta pergunta endereçada aos alunos foi: “Considerando o seu acompanhamento das redes sociais oficiais da Escola Germinare (Escola + Academias), de quais formatos/conteúdos você mais gosta?”. Mais do que simplesmente “predileções individuais”, daquelas que poderiam ser aplicadas a quaisquer levantamentos envolvendo redes sociais em geral (no sentido de potencializar o alcance do conjunto de publicações produzido em cada conta/perfil), o que estes pesquisadores pretenderam identificar por meio dessa última pergunta foi qual(quais) desses conteúdos e/ou formatos seriam/são, na percepção dos próprios alunos, aqueles mais efetivos para se continuar fomentando o seu processo de ensino-aprendizagem por meio das redes sociais. Afinal, além da desconstrução da ideia de educação como processo delimitado à sala de aula, a ampliação desse processo no que tange ao uso das tecnologias implica, entre outras coisas, tornar o ensino-aprendizagem mais dinâmico (Citelli, 2014).

Tal como apresentado na Tabela 2 a seguir, no conjunto das respostas dos participantes, destacaram-se os conteúdos interativos com alunos e professores em formato de *reels* e vídeos (35,38%), seguidos por memes (23,10%) e fotos das aulas, dos colegas e das atividades desenvolvidas (15,72%), todos eles, portanto, conteúdos/formatos já utilizados pela Escola Germinare.

Nesse sentido, de acordo com a Tabela 2, a prevalência de *reels* e de vídeos com interação – ou ainda de memes e fotos – ante os conteúdos escritos com informações mais profundas e detalhadas, ou mesmo entrevistas com profissionais ou notícias, atesta para a importância que o sentido de “rede” ganhou na esfera digital. Além disso, o resultado também recupera a contribuição das redes sociais para a Educação já defendida por Lorenzo (2013) quanto a incentivar a participação mais ativa dos alunos nas tarefas propostas: para a maioria dos alunos da Escola Germinare, o conteúdo interativo parece ser um diferencial.

Tabela 2: Preferências dos alunos em relação aos conteúdos e formatos das publicações da Germinare

OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS	
Prefiro conteúdos interativos com alunos e professores, em formatos como <i>reels</i> e vídeos	35,38%	144
Gosto de conteúdos escritos, que tragam informações mais profundas e detalhadas	11,30%	46
Adoro fotos: das aulas, dos nossos colegas, das atividades que desenvolvemos	15,72%	64
Aprecio notícias internas (nossa agenda) ou externas (sobre o mercado, Brasil e mundo)	5,90%	24
Adoro memes	23,10%	94
Gosto de entrevistas, com profissionais das empresas e equipe das Academias	8,60%	35
TOTAL	407	

Fonte: Os autores (2024).

Aqui, inclusive, diferentemente do que se verificou em relação às demais perguntas (nas quais o espaço para comentários esteve presente, mas não em caráter obrigatório), foram acrescentados comentários espontâneos por partes dos respondentes, registrando sugestões daquilo que eles gostariam de encontrar em maior quantidade nas redes sociais das Academias de Ensino, tal como destacado a seguir. Conforme se verifica nos trechos destacados, a predileção por essa “interação” (também traduzida como “dinamismo”, no primeiro excerto) é explicitada nestes registros:

“Gostaria de ver conteúdos apresentados em formatos de vídeos, que são mais dinâmicos e prendem mais a atenção de quem está vendo. Além disso, podcasts e vídeos com curta duração seria interessante”.

“Posts interativos e vídeos práticos do que vemos em aulas (teoria)”.

“Fotos e vídeos interativos”.

“Memes, Conteúdos Das Aulas, Alguns Momentos Das Aulas, Interações, Dentre Outros”.

De modo geral, o que a percepção dos alunos acerca das redes sociais da Escola Germinare permite depreender é que, de volta à Baccega (2003) logo na Introdução deste trabalho, como ferramentas tecnológicas a serviço da comunicação, essas redes realmente servem para maximizar aquelas trocas que, na inexistência delas, se dariam naturalmente mediante o uso do aparelho fonador dos interlocutores – nesse caso, em sala de aula. De modo mais específico, porém, essas redes às quais a Escola de Negócios do Instituto J&F aderiu no processo de ensino-aprendizagem de estudantes de Administração preparados para

atuar como futuros Tocadores de Negócios parecem, ainda com base na percepção dos seus próprios alunos, se caracterizar de duas maneiras: como veículos simultaneamente informativos e formativos.

No contexto imediato do processo de ensino-aprendizagem facultado indiretamente, essas redes sociais oficiais da Germinare parecem manter os discentes informados em relação ao que envolve a sua própria atuação como Escola, assim como a atuação das Academias de Ensino e os seus respectivos projetos, a atuação dos professores dentro dessas Academias e os conteúdos por eles ministrados, e até mesmo os conteúdos por eles não ministrados em sala de aula, mas que se apresentam em caráter complementar por meio dessas publicações sobre conteúdos correlacionados mediante diferentes formatos – caso, por exemplo, das entrevistas com profissionais das marcas etc.

Já num “contexto macro de ensino”, por assim dizer, essas redes os mantêm informados sobre os acontecimentos envolvendo o próprio mercado, no Brasil e no mundo, uma vez que as Academias estão diretamente vinculadas às marcas que as identificam no seu próprio nome (Seara Flora, Swift, Friboi, Original e PicPay), instrumentalizando os alunos por meio de um conhecimento aplicado a esses segmentos (Bens de Consumo, Varejo, *Commodities*, Finanças e Tecnologia).

Logo, por meio desses conteúdos, aos quais também se soma a viabilização da interação entre alunos e professores e entre os próprios alunos entre si, é que (direta e indiretamente) essas redes sociais oficiais da Germinare também se constituem como mais um canal de comunicação que também os forma, além de ainda lhes conferir visibilidade como discentes, dentro e fora do próprio espaço (físico e virtual) da instituição.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Voltado a depreender qual a percepção de alunos de Administração, dos ensinos fundamental e médio, no que tange ao uso das redes sociais por parte da própria instituição na qual se dá o seu processo de formação nessa área, este trabalho se valeu da participação de 412 estudantes da Escola Germinare, Escola de Negócios do Instituto J&F, ancorando-se nos pressupostos teóricos oriundos do campo da comunicação/educação a fim de alcançar tal objetivo.

Conforme os resultados permitem concluir sob a perspectiva teórica, a adesão da própria instituição escolar às redes sociais vai ao encontro do que propõe a Educomunicação,

ao preconizar que também competem à escola as tarefas de incorporar e de lidar com a nova cultura midiática, bem como com todos os desafios daí decorrentes, a exemplo das redes sociais virtuais.

Quanto ao que a análise permitiu constatar mediante o estudo de caso, a percepção da quase totalidade dos discentes corrobora a necessidade de se pensar a convergência entre o campo da comunicação/educação, o ensino-aprendizagem em Administração – mesmo para os níveis fundamental e médio – e o uso de tecnologias como recursos capazes de contribuir para o sucesso do projeto pedagógico, tal como no caso das redes sociais. Afinal, estas podem, como se observou neste trabalho, informar e formar simultaneamente, constituindo-se tanto como um prolongamento de um mesmo espaço do saber quanto como um outro lugar do saber.

Em vista disso, no que respeita às suas potenciais contribuições, espera-se que este estudo possa se somar não apenas ao conjunto daqueles que se debruçam sobre o tema do uso das redes sociais na Educação, como também ao daqueles que as investigam no contexto do ensino-aprendizagem em Administração, em particular. E, nesse sentido, que possa servir à reflexão de outras escolas (entre as quais, as de Administração de nível técnico) que, porventura, ainda não entendam a adesão às redes sociais como uma necessidade. Ou que, embora já tenham criado suas contas/seus perfis em uma e/ou outra rede, não consideram a necessidade de uma “presença digital” orientada, por exemplo, pela definição de uma periodicidade de publicações. Ou que, embora sejam atuantes nas redes sociais, focam muito mais na divulgação das suas atividades para o público externo à instituição do que na comunicação (também) voltada para a própria comunidade escolar. Ou, ainda, que não tenham até agora identificado nas redes sociais um recurso que possa se constituir não apenas como “mais um meio de comunicação” junto aos próprios alunos, mas também como uma ferramenta a mais no processo de formação deles.

Ademais, estima-se que este trabalho possa ser útil a outras escolas de nível superior, com a ressalva de que, para essas, sugere-se que sejam antes empreendidas pesquisas nas quais possam ser levantadas as percepções específicas desse outro grupo de alunos, dada a diferença que pode haver por parte das respostas do público adulto matriculado nos cursos de graduação em Administração e daquele da faixa etária aqui contemplada, nos ensinamentos fundamental e médio.

Ainda como encaminhamentos possíveis, sugere-se, por fim, que a análise aqui iniciada possa ser estendida, por meio de pesquisas qualitativas e/ou quantitativas, à percepção dos docentes e gestores do ensino no que se refere ao uso das redes sociais como ferramenta de formação na própria Germinare, especialmente quando se tem em vista a formação de jovens que, profissionalmente, também precisarão lidar com as complexidades constitutivas dos próprios avanços da tecnologia e dos seus respectivos usos, inclusive dentro das redes sociais virtuais.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, J.; LEFFA, V. Conectando os autores na rede. *In*: ARAÚJO, J.; LEFFA V. (orgs.). **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos para aprender?** São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 9-16.
- BACCEGA, M. A. Tecnologia e construção da cidadania. **Comunicação & Educação**, [s. l.], n. 27, p. 7-14, 2003. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i27p7-14>.
- BACCEGA, M. A. Comunicação/educação: apontamentos para discussão. **Comunicação, mídia e consumo**, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 119-138, 2004. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5578054/mod_resource/content/1/Comunica%C3%A7%C3%A3o_Educa%C3%A7%C3%A3o_apontamentos%20para%20discuss%C3%A3o.pdf. Acesso em: 13 ago. 2024.
- BACCEGA, M. A. Comunicação/Educação: um campo em ação. *In*: FIDALGO, A.; SERRA, P. (orgs.). **Actas dos III SOPCOM, IV LUSOCOM e II IBÉRICO**. Covilhã: Instituto da Comunicação Social, 2005. p. 383-393. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5351857>. Acesso em: 13 ago. 2024.
- BACCEGA, M. A. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. **Comunicação & Educação**, [s. l.], v. 14, n. 3, p. 19-28, 2009. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/43579/47201>. Acesso em: 13 ago. 2024.
- BACCEGA, M. A. Comunicação e consumo: educação e cidadania. *In*: MELO ROCHA, R.; OROFINO, M. I. (orgs.). **Comunicação, consumo e ação reflexiva: caminhos para a educação do futuro**. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 189-204.
- BERTOSSO, H.; PAULI, J. P.; BIAZUS, L.; RECH, C.; GOULART, C. A. A utilização das redes sociais no processo de aprendizado: um estudo com acadêmicos do curso de administração. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, [s. l.], v. 20, n. 1, p. 9-26, 2015. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/2236-6377.15.1>. Acesso em: 13 ago. 2024.
- CITELLI, A. Comunicação e Educação: aproximações. *In*: BACCEGA, M. A. (org.). **Gestão de processos comunicacionais**. São Paulo: Atlas, 2002. p. 101-112.

- CITELLI, A. Comunicação e educação: convergências educacionais. **Revista Comunicação, Mídia e Consumo**, [s. l.], v. 7, n. 19, p. 67-85, jul. 2010. Disponível em: <http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/195>. Acesso em: 13 ago. 2024.
- CITELLI, A. Comunicação e educação. In: CITELLI, A.; BERGER, C.; BACCEGA, M. A.; LOPES, M. I. V.; FRANÇA, V. V. (orgs.). **Dicionário da comunicação: escolas, teorias e autores**. São Paulo: Paulus, 2014. p. 65-74.
- CITELLI, A. **Comunicação e educação: dinâmicas midiáticas e cenários escolares** [online]. Ilhéus, BA: EDITUS, 2021. DOI: <https://doi.org/10.7476/9786586213379>.
- ESCOLA GERMINARE. Regimento escolar 2022. **Instituto J&F**, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://institutojef.org.br/wp-content/uploads/2023/06/Regimento-Escolar-2022-Consolidado-com-Alteracoes-2023.docx>. Acesso em: 13 ago. 2024.
- LORENZO, E. W. C. M. **A utilização das redes sociais na Educação**. Rio de Janeiro: Editora Clube de Autores, 2013.
- MIRANDA, L.; MORAIS, C.; ALVES, P.; DIAS, P. Redes sociais na aprendizagem. In: BARROS, D. M. V.; NEVES, C.; SEABRE, F.; MOREIRA, J. A.; HENRIQUES, S. (orgs.). **Educação e tecnologia: reflexão, inovação e práticas**. Lisboa: [s. n.], 2011. p. 210-229. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/5021/1/EBook_RedebesSociaisAprendizagem.pdf. Acesso em: 13 ago. 2024.
- PEDROSA, L.; FERREIRA, L. C. Como era a internet no Brasil antes da comercialização. **Agência Brasil**, [s. l.], 4 maio 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-04/como-era-internet-no-brasil-antes-da-comercializacao>. Acesso em: 13 ago. 2024.
- RECUERO, R. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- SARTORI, A. S. Educomunicação e sua relação com a escola: a promoção de ecossistemas comunicativos e a aprendizagem distraída. In: BARROS, D. M. V.; NEVES, C.; SEABRE, F.; MOREIRA, J. A.; HENRIQUES, S. (orgs.). **Educação e tecnologia: reflexão, inovação e práticas**. Lisboa: [s. n.], 2011. p. 105-118.
- SOARES, I. de O. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. **Revista Comunicação & Educação**, [s. l.], n. 23, p. 16-25, 2002.
- SOUSA, A. L.; BRAGA, V. L.; BRAGA, V. L.; LIMA NETO, F. F. Educação, Comunicação e Extensão no Projeto Mundo Quando (FACEDI/UECE): desafios e possibilidades. **Conexão ComCiência**, [s. l.], v. 2, n. 2, e8152, 2022. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i27p7-14>. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/conexaocomciencia/article/view/8152>. Acesso em: 13 ago. 2024.
- YIN, R. K. **Case study research: design and methods**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2002.

CAPÍTULO XX

TRANSFORMANDO A SALA DE AULA: MÉTODOS INOVADORES PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NO 6º ANO

TRANSFORMING THE CLASSROOM: INNOVATIVE METHODS FOR TEACHING SCIENCE IN THE 6TH GRADE

DOI: 10.51859/ampla.ecv4376-20

Adna Mirella Oliveira Silva ¹
Guilherme dos Santos Teixeira ¹
Isabel Thalita Cardoso dos Santos ¹
Jéssica Richelle Feitosa Cardoso ¹
Kaic Oliveira Mota ¹
Stenio de Deus Felipe Junior ¹
Waldimir Rodrigues de Sousa Junior ¹
Marly Lopes de Oliveira ²

¹ Graduando do curso de Licenciatura Plena em Química. Universidade Estadual do Piauí – UESPI

² Professora Adjunta do Departamento de Química. Universidade Estadual do Piauí – UESPI

RESUMO

Os processos de metodologias ativas no ensino de Química vem sendo grande destaque para a manutenção e desenvolvimento referentes a toda estrutura e problemáticas nsa esfera educacional de química. Assim sendo, este escrito tem como objetio discutir metodologias que foram aplicadas em sala de aula com o objetivo de recriar o ensino de Química de forma dinâmica e construtiva, tornando o processo de ensino e aprendizagem interessante e desmarcando dificuldades que se inserem na educação de Química. Portanto, é significativo a introdução de novas metodologias que possam ser melhoradas ao decorrer das projeções de estudos em várias abordagens ao ensino de química.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Ensino de Química. Ensino e aprendizagem.

ABSTRACT

The processes of active methodologies in the teaching of chemistry have been highlighted for the maintenance and development of the entire structure and problems in the educational sphere of chemistry. Therefore, the aim of this article is to discuss methodologies that have been applied in the classroom with the aim of recreating chemistry teaching in a dynamic and constructive way, making the teaching and learning process interesting and removing the difficulties that arise in chemistry education. Therefore, it is significant to introduce new methodologies that can be improved over the course of the study projections in various approaches to teaching chemistry.

Keywords: Active methodologies. Chemistry teaching. Teaching and learning.

1. INTRODUÇÃO

A trajetória do ensino de ciências no Brasil é marcada por diferentes fases. Na década de 1950, a produção de kits de experimentos, a tradução de projetos norte-americanos e a instituição de centros de estudo científico deram início a uma nova era. Na década seguinte, surgiram centros de pesquisa em ensino de ciências, reforçando o compromisso com a melhoria da qualidade do ensino.

Mas educação é um campo em constante evolução, com novas abordagens e metodologias surgindo regularmente para melhorar o processo de aprendizado. Este artigo, intitulado “Transformando a Sala de Aula: Métodos Inovadores para o Ensino de Ciências no 6º Ano”, busca explorar e discutir algumas dessas novas abordagens.

Este artigo irá explorar várias metodologias inovadoras que estão sendo usadas para transformar a sala de aula e melhorar o ensino de ciências. Através de uma análise detalhada dessas abordagens, esperamos fornecer insights para educadores, mas não apenas destacar essas inovações, mas também discutir seus benefícios, desafios e potencial para transformar o ensino de ciências no 6º ano. Esperamos que este artigo sirva como um recurso valioso para aqueles que buscam melhorar o ensino de ciências em suas próprias salas de aula.

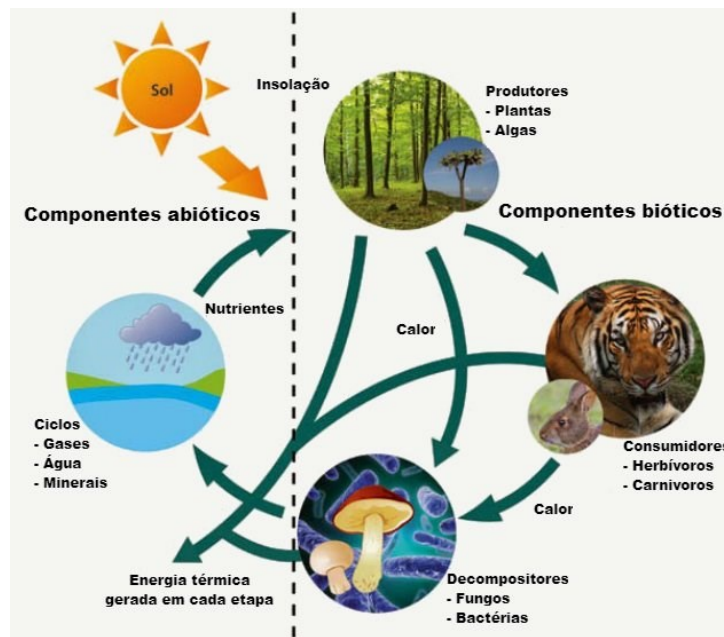
2. METODOLOGIA

A educação é um processo contínuo e dinâmico que envolve uma variedade de metodologias para facilitar o aprendizado. As metodologias descritas a seguir são projetadas para tornar o ensino mais interativo e envolvente, permitindo aos alunos explorar e entender os conceitos de uma maneira mais prática e divertida.

2.1. BIÓTICO E ABIÓTICO

Esta metodologia é um componente curricular da matéria de ciências do 6º ano do ensino fundamental. A temática Fatores Bióticos e Abióticos nos Ambientes apresenta fundamentos presentes no ecossistema para identificação dos elementos existentes no conjunto de todos os seres vivos. Os fatores Bióticos correspondem aos seres vivos, tais como: animais, plantas, fungos e bactérias. Já os fatores Abióticos são os não vivos, sendo eles: raios solares, elementos químicos, água e solo. A metodologia proposta envolve atividades práticas e brincadeiras para facilitar o entendimento dos alunos sobre os seres Bióticos e Abióticos.

Figura 1: Representação esquemática dos seres Bióticos e Abióticos.



Fonte: BATISTA, Carolina. Fatores Bióticos e Abióticos. Toda Matéria.

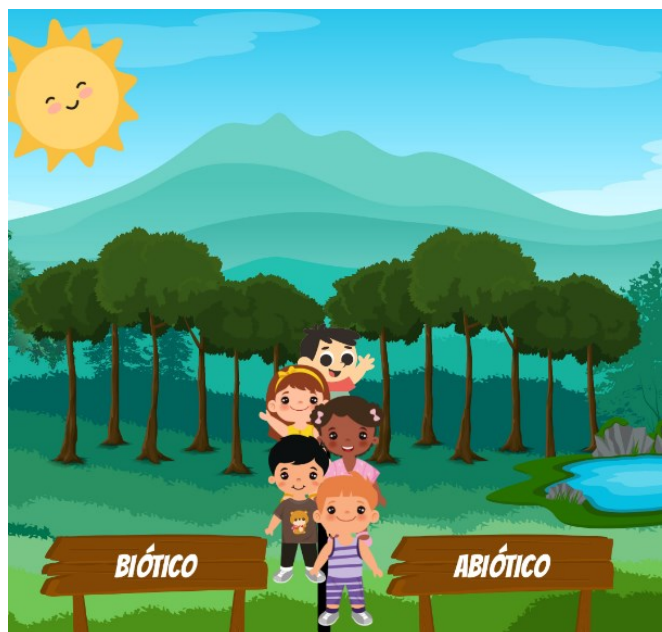
Como proposta metodológica e para tornar o ensino fácil e divertido, associar o conteúdo com brincadeiras e explorar o ambiente externo, fora dos quatro cantos de uma sala de aula, ocasionam em fixar os assuntos ministrados pelo professor com mais facilidade, além de proporcionar uma interação e trabalho em equipe pelos alunos.

2.1.1. Jogo: Biótico Versos Abiótico

Colocado ao chão uma fita reta com tamanho necessário para caber todos os participantes, eles deverão se posicionar em cima da faixa para iniciar a brincadeira, representado na figura 02. De um lado da faixa deverá ter uma plaquinha escrita BIÓTICO posicionado em frente aos participantes e do outro lado uma plaquinha escrita ABIÓTICO.

A brincadeira realmente começa quando for ditado de forma aleatória seres presente no ecossistema e os participantes do jogo deverão escolher um lado indicando a que fator ele representa, se biótico ou abiótico. O último a restar na dinâmica é o vencedor.

Figura 2: Representação do funcionamento da dinâmica.



Fonte: autoria própria.

Com essa dinâmica é promovido o raciocínio lógico e rápido, coordenação motora e uma visão clara do conteúdo abordado em sala de aula.

2.2. ROTAÇÃO DA TERRA

Esta metodologia envolve uma aula teórica sobre a terra e rotação e translação, utilizando do sistema solar para mostrar estes fenômenos. No primeiro instante com base na temática de ensino e os fatores relevantes, para o aprendizado dos alunos, é repassado por meio de uma aula teórica sobre a terra e rotação e translação, e utilizando do sistema solar para mostra estes fenômenos.

A turma é separada em grupos de 5 a 6 alunos para melhor obtenção e facilitar na hora de trazer os matérias, onde a atividade visa a obtenção do máximo possível de materiais recicláveis.

Obtendo-se dos resultados na criação da maquete (Figura 3). É designado a cada aluno está fazendo uma pesquisa apresentando características sobre 1 planeta e a estrela (sol).

Figura 3: Maquete do Sistema Solar.

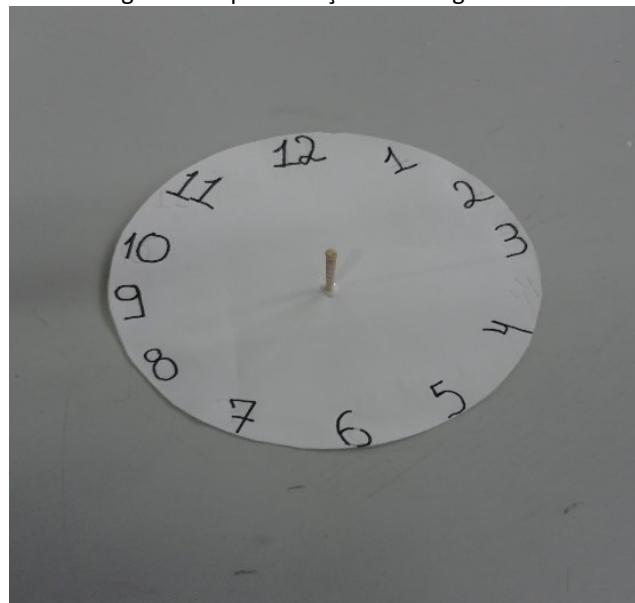


Fonte: autoria própria.

2.3. RELÓGIO SOLAR

Como proposta metodológica, é apresentado aos alunos um relógio solar para explicar as fases do dia. Os alunos são então incentivados a criar seu próprio relógio solar (Figura 4).

Figura 4: Representação do Relógio Solar.



Fonte: autoria própria.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A aplicação realizada através de uma abordagem educacional produtiva e construtivista, exemplificada pelo jogo biótico e abiótico e o relógio solar, mostrou-se uma estratégia eficaz para promover o aprendizado ativo e envolvente. Através do jogo os alunos foram estimulados a pensar criticamente, tomar decisões rápidas e aplicar conceitos de maneira prática.

No caso do jogo biótico e abiótico, inicia-se com o professor expressando verbalmente seres presentes no ecossistema e finaliza quando um único jogador restar na dinâmica. A proposta de escolher entre os lados biótico e abiótico, adicionou uma dimensão de desafio e competição que estimulou a participação ativa. Além do mais, pode-se observar um alto nível de engajamento por parte dos alunos. Eles demonstraram entusiasmo ao participar das atividades competitivas e ao responder às perguntas propostas.

A princípio, os alunos encontraram dificuldade em tomar decisões rapidamente, tornando o jogo mais dinâmico e desafiador. No entanto, à medida que o jogo progredia, o limite de tempo deixou de ser um obstáculo. Incentivando os alunos a terem uma tomada de decisão rápida e confiança em seu conhecimento prévio dos conceitos bióticos e abióticos, além da intuição ao fazer escolhas. A informação fornecida durante o jogo permitiu que os professores avaliassem os alunos rapidamente, através de suas escolhas e corrigissem quaisquer equívocos. Isso facilitou a aprendizagem contínua, promovendo uma compreensão mais profunda dos conceitos e a melhoria do desempenho ao longo da dinâmica.

Quanto ao “Relógio Solar”, embora seja uma atividade educativa envolvente, sua construção e utilização apresentaram desafios, como a necessidade de precisão na montagem e calibração do dispositivo. No entanto, esses desafios ofereceram oportunidades adicionais de aprendizado e desenvolvimento de habilidades práticas. A utilização de um relógio solar como ferramenta de ensino proporcionou uma experiência prática para os alunos, permitindo-lhes visualizar e compreender o movimento do sol, a determinação do tempo e compreender a relação entre astronomia e tempo.

Há uma pesquisa semelhante, realizada por Martins e Perez (2023), cuja proposta é abordar o movimento aparente do Sol e explorar o uso de gnomos com o exemplo de relógio solar. Ao final desse estudo, foi proposto a criação de um relógio solar para ser implementado com estudantes do segundo e quarto ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, pode-se

observar impactos significativos no desenvolvimento das habilidades científicas dos alunos, bem como em sua compreensão mais profunda do Universo e dos fenômenos astronômicos.

4. CONCLUSÃO

Ao longo deste artigo, "Transformando a Sala de Aula: Métodos Inovadores para o Ensino de Ciências no 6º Ano", exploramos algumas metodologias inovadoras que têm o potencial de revolucionar o ensino de ciências. Cada uma dessas metodologias, seja ela focada em fatores bióticos e abióticos, na rotação da Terra ou na construção de um relógio de sol, oferece uma abordagem prática e interativa que envolve os alunos de maneira significativa.

A conexão entre essas metodologias reside na sua capacidade de não apenas transmitir conhecimento, mas também desenvolver habilidades essenciais nos alunos. Elas incentivam o raciocínio lógico, a coordenação motora e a capacidade de trabalhar em equipe, ao mesmo tempo que tornam o aprendizado mais interessante e envolvente. Portanto, essas metodologias representam ferramentas para transformar a sala de aula e enriquecer o ensino de ciências.

AGRADECIMENTOS

Nossos agradecimentos vão para os estudantes do 7º bloco do curso de Licenciatura Plena em Química da Universidade Estadual do Piauí. O empenho e o entusiasmo deles foram importantes para a criação e aplicação das metodologias inovadoras discutidas neste artigo. Também somos gratos à Prof.^a Dr.^a Marly Lopes, que nos deu apoio, orientação o tempo todo e nos ofereceu um ambiente favorável para a execução deste trabalho. Por fim, agradecemos a todos os alunos que participaram ativamente das atividades e forneceram feedbacks valiosos. Essas contribuições nos ajudaram na avaliação dessas metodologias no ensino de ciências, permitindo-nos aprimorar ainda mais nossas estratégias pedagógicas.

REFERÊNCIAS

EDUCAÇÃO PÚBLICA. História do ensino de ciências na educação básica no Brasil: do Império até os dias atuais. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/26/historia-do-ensino-de-ciencias-na-educacao-basica-no-brasil-do-imperio-ate-os-dias-atuais>. Acesso em: 16 fev. 2024.

MAXWELL VRAC PUC-RIO. O Ensino de Ciências no Brasil: um breve resgate histórico. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/11290/11290_4.PDF. Acesso em: 16 fev. 2024.

USBERCO, João et al. Companhia das ciências. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

PASCHINI NETO, MICHEL; TOMMASIELLO, MARIA GUIOMAR CARNEIRO. A ROTAÇÃO E A TRANSLAÇÃO DA TERRA: UM ESTUDO SOBRE O QUE SE ENSINA E O QUE SE VÊ. Rev. Comunic, Piracicaba , v. 24, n. 1, p. 113-124, abr. 2017 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-121X2017000100113&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 14 abr. 2024. <https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v24n1p113-124>.

Azevedo, S. da S. M., Pessanha, M. C. R., Schramm, D. U. da S., & Souza, M. de O.. (2013). Relógio de sol com interação humana: uma poderosa ferramenta educacional. Revista Brasileira De Ensino De Física, 35(2), 2403. <https://doi.org/10.1590/S1806-11172013000200018>.

MARTINS, Max; PEREZ, Silvana. APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS E O ESTUDO DE CONCEITOS BÁSICOS DE ASTRONOMIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: uma proposta didática baseada no movimento aparente do Sol e construção de relógios solares. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 18, n. 4, p. 493-509, 2023.

CAPÍTULO XXI

A EDUCAÇÃO CONTINUADA EM ANATOMIA HUMANA, COMO APOIO AO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO- UM RELATO DE CASO

CONTINUING EDUCATION IN HUMAN ANATOMY, AS SUPPORT FOR ELEMENTARY AND SECONDARY EDUCATION

DOI: 10.51859/ampla.ecv4376-21

Iago Collins Tavella Paulino¹
Letícia Maria do Carmo Corrêa²
Rodrigo Gomes El Hadj²
Gabriel Pereira Romano²
Tales Alvarenga Lopes E Silva²
Sérgio Murta Maciel³

¹ Acadêmico de Medicina, Bolsista do projeto de Extensão- Departamento de Anatomia – UFJF

² Acadêmico de Medicina, Voluntário do projeto de Extensão- Departamento de Anatomia – UFJF

³ Coordenador do Projeto- Professor Associado do Departamento de anatomia da UFJF

RESUMO

O Projeto de Extensão Educação Continuada em Anatomia Humana: apoio ao ensino fundamental e médio”, é um Projeto da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) que visa a discussão com professores do ensino fundamental e médio, em âmbitos do Anatómico da UFJF, de metodologias inovadoras no ensino dos sistemas orgânicos, aprofundando no estudo dos assuntos lecionados em sala de aula pelos docentes, alvos do projeto, e lhes oferecendo um suporte prático e calcado em metodologias modernas. Os professores de Ciências Naturais, Biologia e disciplinas afins são recebidos por uma equipe de professores de Anatomia, de bolsistas e de voluntários na UFJF onde se discute, exercita e prática inovações no ensino desta ciência, como a “gamificação”, o uso de aplicativos para smartphones e tecnologias acessíveis além de outras ferramentas inclusivas e eficazes para o ensino do corpo humano nas escolas de ensino médio e fundamental.

Palavras-chave: Educação continuada. Anatomia. Extensão Universitária.

ABSTRACT

The Continuing Education Extension Project in Human Anatomy: support for Elementary and Secondary Education”, is a Project from the Federal University of Juiz de Fora (UFJF) that aims to discuss with elementary and secondary education teachers, within the scope of the UFJF Anatomy, of innovative methodologies in the teaching of organic systems, deepening the study of subjects taught in the classroom by teachers, targets of the project, and offering them practical support based on modern methodologies. Teachers of Natural Sciences, Biology, and related disciplines are welcomed by a team of Anatomy Professors, scholarship holders, and volunteers at UFJF where they discuss exercise, and practice innovations in teaching this science, such as “gamification”, the use of applications for smartphones and accessible technologies in addition to other inclusive and effective tools for teaching the human body in secondary and elementary schools.

Keywords: Continuing education. Anatomy. University Extension.

1. INTRODUÇÃO

“Educação Continuada em Anatomia Humana: apoio ao ensino fundamental e médio”, é um Projeto de Extensão, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) que visa a discussão com professores do ensino fundamental e médio, em âmbitos do Anatômico da UFJF, de metodologias inovadoras no ensino dos sistemas orgânicos, aprofundando no estudo dos assuntos lecionados em sala de aula pelos docentes, alvos do projeto, e lhes oferecendo um suporte prático e calcado em metodologias modernas.

As abordagens dos sistemas são inovadoras e contextualizadas, de forma que os professores atendidos possam melhorar ainda mais a qualidade de suas aulas, e são feitas semanalmente por uma equipe de monitores e voluntários, orientados pelo professor Coordenador e sua equipe.

Diante disso, o presente artigo apresenta o Projeto, e discorre sobre metodologias utilizadas para atingir o objetivo de ampliar o espectro de conhecimento dos professores de ciências naturais, biologia e ciências da vida e, concomitantemente, associar os assuntos abordados às técnicas comprovadas de ensino, com vistas a melhorar o aprendizado dos alunos em sala de aula.

Este é um projeto derivado de outro (Anatomia Humana: apoio ao ensino fundamental e médio destinado aos alunos dos ensinos fundamental ou médio) que recebe semanalmente no Anatômico da UFJF, alunos da comunidade para uma aula prática de Anatomia. Logo, atendendo à demanda dos professores responsáveis por esses estudantes, criamos a ação em discussão no momento.

Aliadas aos recursos audiovisuais interativos, presentes na realidade dos alunos e que possibilitam a melhor visualização do conteúdo, discussões em grupo e citações de caso contextualizados na vida quotidiana do estudante agregam valor ao trabalho dos professores, os quais poderão aplicar os assuntos abordados no projeto e, ainda, ter maior propriedade para discuti-los de maneira prática e aplicada, ao contextualizar o funcionamento dos sistemas à saúde geral, num contexto individual, como também familiar e social.

Como proposição didática, visamos trazer à luz das discussões a utilização das tecnologias acessíveis mais presentes no cotidiano das escolas públicas, de forma a utilizar as mídias digitais, explorando imagens, vídeos e atividades interativas, e ainda focando nas contextualizações e nas aplicações cotidianas do conteúdo estudado. Trazendo assim a

realidade dos professores, e por consequência do aluno, para dentro do estudo dos sistemas do corpo.

Assim, o objetivo deste artigo apresentar e discutir as estratégias para que os professores possam ampliar seu espectro de conhecimento e domínio sobre o já referido conteúdo, com o intuito de melhorar ainda mais suas aulas e, como consequência, propiciar um aprendizado com bases mais sólidas e aplicadas ao cotidiano aos alunos fornecendo novas ideias de como tornar uma aula de anatomia interessante, dinâmica, inovadora e eficiente.

2. RELATO DA EXPERIÊNCIA COM AS METODOLOGIAS PROPOSTAS E USADAS NAS DINÂMICAS DO PROJETO DE EXTENSÃO

Pequenas turmas de professores de biologia, ciências naturais do ensino fundamental ou médio são recebidas no Anatômico da UFJF pelos bolsistas e voluntários do Projeto. Os Professores orientadores e o coordenador supervisionam o trabalho, que consistem em aulas práticas com peças anatômicas reais e sintéticas, seminários de discussão e aulas dialogadas com o uso de metodologias, ditas modernas, bastante atuais. Pois quando se trata de pedagogia voltada para alunos do ensino fundamental, é crucial a utilização de técnicas didáticas interessantes, dinâmicas e contextualizadas com o intuito de engajar a atenção de tal público.

No que tange ao ensino da anatomia, algumas metodologias atuais contam com o uso da tecnologia a favor da aprendizagem com a utilização de realidade virtual, modelos impressos em 3D e programas 3D que facilitam o processo ensino/aprendizagem.

A bibliografia embasa que a exposição contínua por meio de revisões programadas auxilia na retenção do conteúdo a longo prazo, como tem nos mostrado a ferramenta *Anki Flashcards* para o estudo de Anatomia. A ferramenta está disponível gratuitamente nos dispositivos móveis Android e Windows e mostra-se útil no processo de ensino-aprendizagem sobre o corpo humano para alunos tanto do fundamental, quanto do médio, muito devido à sua capacidade de propor revisões sistematizadas. Esta ferramenta é trabalhada em nossos encontros e os professores são capacitados para atuarem como facilitadores do processo com seus alunos nas escolas. (REIS *et al.*, 2023).

Nessa mesma linha de pensamento, o estudo de ROSA *et al.* (2019) defendem a ideia de utilizar os aplicativos móveis em prol da educação de forma inteligente nas ações e projetos

pedagógicos, e ainda suscitam uma reflexão a respeito das tendências tecnológicas atuais dentro da sala de aula e como adaptar-se diante de tal cenário.

Na época da superutilização das mídias e das redes sociais exacerbada pelo ensino híbrido, combinando atividades presenciais e *online*, principalmente no trans e pós pandemia, a internet se consolidou como uma alternativa inovadora para suprir lacunas e oferecer aos alunos uma experiência de aprendizado mais personalizada, engajadora e eficaz. Nosso projeto de Extensão Universitária em discussão, fornece aos usuários *links* para acesso a vídeos gravados por nosso pessoal (monitores e bolsistas), que podem ser baixados e assistidos de casa ou na sala de aula, contribuindo significativamente para a diminuição na desigualdade do ensino e fomentando o acesso ao conhecimento (ROSA *et al.*, 2019).

O ensino com peças cadavéricas dissecadas continua sendo uma maneira eficaz no estudo de Anatomia, entretanto, aparenta ser inacessível para grande parte das escolas. Como já citamos o projeto de Extensão: “Anatomia Humana: Apoio ao Ensino Fundamental e Médio” visa reduzir esta lacuna, e nesta direção o “Educação continuada em Anatomia Humana: Apoio ao Ensino Fundamental e Médio”, vêm se mostrando como uma alternativa na diminuição desta disparidade por ser acessível e eficaz na ampliação da perspectiva dos alunos. (FORNAZIERO *et al.*, 2010).

Usamos também a gamificação, que se trata de uma abordagem inovadora e envolvente para tornar o aprendizado mais eficaz, e sobretudo, divertido. No processo utiliza-se jogos, *quizzes* e aplicativos móveis, o que alcança em cheio nosso público-alvo. A gamificação oferece benefícios notáveis, como aumento da motivação e engajamento dos alunos por meio de elementos de jogos, como pontuações e recompensas. Essa abordagem torna o estudo da Anatomia mais interativo, combatendo a desmotivação e o desinteresse.

Jogos, *quizzes* e aplicativos proporcionam uma maneira lúdica de construir conhecimento, contribuindo para uma retenção de informações mais sólida. Outro aspecto benéfico é o desenvolvimento de habilidades essenciais, como pensamento crítico, resolução de problemas, trabalho em equipe e comunicação. Os professores são treinados para trabalhar com seus alunos o método e incentivá-los a analisar informações, formular hipóteses e tomar decisões, preparando-os para futuros desafios profissionais (CHYTAS *et al.*, 2022).

Diversas metodologias de gamificação estão disponíveis, incluindo jogos educativos *online*, *quizzes* interativos, aplicativos móveis com recursos 3D, animações e jogos. Estudos

científicos corroboram nossa experiência na defesa da eficácia da gamificação, mostrando que alunos que utilizaram jogos educativos obtiveram melhores resultados em testes anatômicos em comparação com métodos tradicionais. (CHYTAS *et al.*, 2022)

A criatividade dos alunos deve ser explorada pelo ensinante a todo momento, pois o lúdico caminha lado a lado com a Arte e a Anatomia. Os próprios estudantes podem construir seus jogos para a fixação do conhecimento. Ideias a respeito são lidas e discutidas no seio do Projeto de Extensão. Esses jogos passarão por um quiz, um jogo de cartas, o jogo da memória ou até o “cara a cara” adaptado para a anatomia do sistema estudado.

Existem aplicativos como o “Anatomia – Atlas 3D” e o “Anatomy Learning” que podem ser acessados. No entanto faz-se necessário o uso de algum aparelho eletrônico, como celular ou *tablet*, para que aplicativos ou sites de anatomia sejam acessados e as imagens visualizadas, o que dificulta um pouco a aplicação em certas escolas públicas que ainda não contam com um acesso globalizado à internet, oferecido gratuitamente aos alunos. Mas essa lacuna vem sendo preenchida com incentivos e políticas de Educação e Ensino. Espera-se que em breve o acesso à internet gratuita seja uma realidade natural em todas as escolas, inclusive públicas. (BRÁS *et al.*, 2024)

Estimulamos também o treinamento das habilidades artística de alguns alunos para a construção de um atlas pelo próprio usuário do projeto: A ideia é que o professor possa incentivar seu aluno a representar por meio de figuras e desenhos com legendas, partes do sistema que está sendo estudado – figuras essas feitas por ele mesmo com o auxílio dos livros didáticos contendo tópicos de anatomia. Ele deve desenhar e colorir à medida que as estruturas vão sendo estudadas, ou ainda esta atividade pode ser realizada ao fim de cada aula, como forma de revisar o conteúdo. (RIBEIRO *et al.*, 2019)

Um debate dirigido pode seguir à exposição didática em forma de gincanas e disputas saudáveis com uma possível premiação simbólica no final de cada aula, ou de cada tema. O professor é estimulado a treinar a condução de um momento de perguntas e respostas sobre o corpo humano com o grupo. Cada pergunta será direcionada a um integrante e pode ser elaborada pelo professor ou por outro aluno do grupo. As respostas apresentadas pelo aluno serão discutidas em grupo e corrigidas, assim como a discussão sobre a contextualização à vida cotidiana, feita. (ALMEIDA *et al.*, 2014)

Uma abordagem Baseada em Projetos (ABP) também é trabalhada com nossos professores. Longe dos métodos tradicionais expositivos, a ABP coloca os alunos no centro do

processo de aprendizado, permitindo uma imersão prática e significativa na matéria em discussão. Nesta metodologia, os alunos se envolvem em diversas atividades, como a construção de modelos anatômicos para explorar os sistemas do corpo (e suas funções), após uma pesquisa e a subsequente apresentação do tema. (BRÁS *et al.*, 2024)

Estimulamos o desenvolvimento de estruturas anatômicas em maquetes, que enriquecem o aprendizado de maneira significativa, pois o fato de “construir” um corpo humano, um sistema, ou mesmo um órgão, possibilita ao aluno aplicar seu conhecimento e consolidá-lo. Além disso, na maquete a visualização passa a ser tridimensional, facilitando seu entendimento. Para melhor aproveitamento desse método, o aluno deve, ao final do trabalho, apresentar oralmente o resultado para os colegas e professores, indicando os nomes e, se possível, as funções de cada estrutura. (ALMEIDA *et al.*, 2014)

Os benefícios da ABP são notáveis, incluindo aprendizado ativo e significativo, desenvolvimento de habilidades essenciais como pesquisa, comunicação, trabalho em equipe, pensamento crítico e resolução de problemas, além de motivação e engajamento. Na prática, os projetos de desenvolvimento de modelos anatômicos e os projetos de pesquisa apresentados são os pilares da ABP. Estudos científicos confirmam a eficácia dessa abordagem, demonstrando melhores resultados em testes de conhecimento anatômico em comparação com métodos tradicionais. (ALMEIDA *et al.*, 2014)

Outra ferramenta usada por nós são as redes sociais, nosso Instagram®: “Anatomiaufjf”, onde sempre disponibilizamos assuntos anatômicos e suas discussões e que congrega o Projeto de Extensão aqui discutido, como também o já citado Projeto coirmão, que compartilhado com alunos e professores possibilita o acesso à ciência a um click! Semanalmente são postados e discutidas informações, vídeos e textos sobre temas cotidianos voltados para a Anatomia.

Em suma, as ações de Extensão têm levado inovação e criatividade às salas de aula do ensino médio e fundamental através da capacitação de seus professores, que terminam em se mostrar como reverberadores do conhecimento e facilitadores do processo ensino-aprendizagem.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mostra-se salutar o grande papel dos Projetos de Extensão, que como este, abrem a UFJF à comunidade e fazem com que esta acredite ainda mais no Ensino Público, gratuito democrático e de qualidade.

Pode promover o acesso ao conhecimento trazendo a comunidade para dentro dos muros da Universidade e desta forma reverberar o conhecimento é o nosso papel.

Outra vertente de benefícios é justamente oferecer uma experiência de aprendizado, engajadora e eficaz, para os alunos bolsistas e voluntários envolvidos no projeto. As faces científica e humana convivem e suprem muitos os desafios da vida universitária abrindo horizontes, e tornando nossos futuros profissionais mais completos e preparados.

Os professores atendidos pelo projeto externam grande motivação ao ingressar no curso, correspondente à gratidão ao concluí-lo. Esses mesmos profissionais serão atores imprescindíveis em mudar seu enfoque no ato de ensinar e aprender além de disseminar o conhecimento promovendo a equidade no acesso à informação e iniciando o que pode se tornar uma revolução científica na sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R. R. et al.. Avaliação de objetos de aprendizagem sobre o sistema digestório com base nos princípios da Teoria Cognitiva de Aprendizagem Multimídia. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 20, n. 4, p. 1003–1017, out. 2014.
- CHYTAS, D.; PIAGKOU, M.; NATSIS, K. Outcomes of the implementation of game-based anatomy teaching approaches: An overview. *Morphologie: Bulletin De l'Association Des Anatomistes*, v. 106, n. 352, p. 8–14, 1 fev. 2022.
- Fornaziero, Célia Cristina et al. O ensino da anatomia: integração do corpo humano e meio ambiente. *Revista Brasileira de Educação Médica [online]*. 2010, v. 34, n. 2 [Acessado 1 Agosto 2024], pp. 290-297. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-55022010000200014>>. Epub 14 Jul 2010. ISSN 1981-5271. <https://doi.org/10.1590/S0100-55022010000200014>.
- Ribeiro, Gabriel e Silva, José Luís de Jesus Coelho da. Abordagem histórica do sistema circulatório humano: o valor educativo pelo olhar dos alunos de Ciências Biológicas. *Ciência & Educação (Bauru) [online]*. 2019, v. 25, n. 4 [Acessado 1 Agosto 2024], pp. 945-965. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1516-731320190040007>>. Epub 20 Dez 2019. ISSN 1980-850X. <https://doi.org/10.1590/1516-731320190040007>.
- REIS, V.; ELAINE ROSSI RIBEIRO; CECILIA, M. Realidade Aumentada e Realidade Virtual como inovação no curso médico. v. 24, p. 1–7, 17 mar. 2023.

Rosa, Bruno Rodrigues et al. Learning Hepatobiliary Anatomy through the Virtual 3d Anatomy Table. *Revista Brasileira de Educação Médica* [online]. 2019, v. 43, n. 1 suppl 1 [Accessed 1 August 2024], pp. 615-622. Available from: <<https://doi.org/10.1590/1981-5271v43suplemento1-20190033.ING> <https://doi.org/10.1590/1981-5271v43suplemento1-20190033>>. Epub 13 Jan 2020. ISSN 1981-5271. <https://doi.org/10.1590/1981-5271v43suplemento1-20190033.ING>.

BRÁS, Breno Bitencourt; TOLEDO, Gabriel; MACIEL, Sérgio Murta. The most effective strategies in teaching theoretical Anatomy in Medical schools, from a student's view. **World Journal of Advanced Research and Reviews**, [S. l.], p. 359-370, 4 jul. 2024. DOI <https://doi.org/10.30574/wjarr.2024.23.1.2013>. Disponível em: <https://wjarr.com/content/most-effective-strategies-teaching-theoretical-anatomy-medical-schools-student%E2%80%99s-view>. Acesso em: 1 ago. 2024.

CAPÍTULO XXII

EDUCAÇÃO CONTÍNUA DE IDOSOS: MAXIMIZANDO O APRENDIZADO COM ESTÍMULO À NEUROPLASTICIDADE

CONTINUING EDUCATION FOR THE ELDERLY: MAXIMIZING LEARNING THROUGH NEUROPLASTICITY STIMULATION

DOI: 10.51859/ampla.ecv4376-22

Ikaro Rafael Marques da Silva¹
Raquel Coelho Torres²
Sabrina Benicio de Farias Silva³
Alan Oliveira Souza⁴
Tatiana Cristina Vasconcelos⁵

¹ Graduando em Psicologia - Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

² Graduanda em Psicologia - Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

³ Graduanda em Psicologia - Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

⁴ Graduando em Psicologia - Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

⁵ Licenciatura em Psicologia e Mestrado em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Doutorado em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Candido Mendes e em Neuropsicologia pela UNYLEYA.

RESUMO

Este capítulo discute sobre como a educação contínua pode ser otimizada junto aos idosos por meio do estímulo à neuroplasticidade. Nesse sentido, destaca a importância de implementar estratégias educacionais personalizadas que promovam a adaptação e o crescimento do cérebro na terceira idade. Além disso, o estudo mostra que métodos como atividades cognitivamente desafiadoras e currículos adaptativos não apenas aprimoram o aprendizado, como também contribuem para uma melhor qualidade de vida, aumentando a autoestima e a interação social dos idosos. Por fim, conclui-se que integrar tais estratégias educacionais é fundamental para um envelhecimento mais saudável e ativo, ressaltando o potencial transformador da educação contínua para a função cognitiva e bem-estar geral dos idosos.

Palavras-chave: Educação Contínua. Idosidade. Aprendizado. Neuroplasticidade.

ABSTRACT

This chapter analyzes how continuous education can be optimized for older adults through the stimulation of neuroplasticity. In this context, it highlights the importance of implementing personalized educational strategies that promote brain adaptation and growth in later life. Furthermore, the study demonstrates that methods such as cognitively challenging activities and adaptive curricula not only enhance learning but also contribute to a better quality of life by increasing self-esteem and social interaction among older adults. Ultimately, concluded that integrating such educational strategies is crucial for healthier and more active aging, emphasizing the transformative potential of continuous education for cognitive function and overall well-being in older adults.

Keywords: Continuous Education. Aging. Learning. Neuroplasticity.

1. INTRODUÇÃO

No início da década de 70, o Brasil experimentou uma transformação em seu perfil demográfico: de uma sociedade majoritariamente rural e tradicional, com famílias numerosas e alta mortalidade infantil, para uma sociedade predominantemente urbana, caracterizada por famílias menores e novas estruturas familiares. Esta mudança, bem como os avanços na saúde pública, reflete-se na atualidade, em que há um notável aumento no número de pessoas com 60 anos ou mais (Miranda *et al.*, 2016). Essa tendência é corroborada pelo censo realizado em 2022 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, que indicou um crescimento nos últimos 12 anos de 57,4% no número de pessoas com 65 anos ou mais de idade (IBGE, 2022).

A rapidez do processo de transição demográfica e epidemiológica no Brasil está diretamente relacionada ao envelhecimento populacional observado nas últimas décadas. Esses processos interligados geram diversas questões cruciais para gestores e pesquisadores dos sistemas de saúde, com implicações abrangentes para a sociedade. Essa situação é ainda mais complexa em um contexto marcado por significativas desigualdades sociais, pobreza e fragilidade das instituições (Oliveira, 2019).

Em resposta às necessidades e vulnerabilidades da população idosa, foram desenvolvidas políticas públicas como o Estatuto do Idoso, a Política Nacional de Saúde do Idoso e a Política Nacional da Pessoa Idosa, destinadas a garantir os direitos dos idosos, promovendo sua autonomia, integração e participação efetiva na sociedade. Entre esses direitos destacam-se o direito à vida e à saúde, através da prevenção de doenças, promoção da saúde, proteção e recuperação da saúde, visando um processo de envelhecimento com dignidade (Brasil, 2006; 2003; 1998). No entanto, embora esses direitos estejam claramente definidos, poucos idosos no Brasil conseguem desfrutar plenamente dos benefícios assegurados por essas políticas. Assim, embora as políticas públicas estimulem esses direitos, não garantem necessariamente sua efetiva implementação (Souza *et al.*, 2021).

Diante desse cenário, a abordagem atual da Geriatria e Gerontologia está centrada no conceito de envelhecimento ativo, introduzido pela Organização Mundial da Saúde em 2005. Este conceito engloba o processo de maximização das oportunidades de saúde, participação e segurança, visando melhorar a qualidade de vida à medida que as pessoas envelhecem. O termo "ativo" não se limita apenas à capacidade física ou participação no mercado de

trabalho, mas também inclui a continuidade na participação em questões sociais, econômicas, culturais, espirituais e civis. Essa abordagem é fundamentada nos princípios de autonomia, independência, qualidade de vida e expectativa de vida saudável (Saúde, 2005).

Neste contexto, há uma crescente sensibilidade social em relação à velhice, o que tem levado à implementação de políticas públicas voltadas às necessidades dos idosos. Um exemplo disso são os programas universitários direcionados para essa população, iniciados por Pierra Vellas na França em 1973, com o objetivo de melhorar a saúde e modificar a percepção social dos idosos. No Brasil, esse modelo foi adaptado e introduzido pelo Dr. Américo Piquet Carneiro em 1992, no Rio de Janeiro, sob o nome de Universidades Abertas para a Terceira Idade (UnATI). Essas instituições proporcionam uma alternativa cultural, social e esportiva para que os idosos ocupem seu tempo livre, promovem a integração intergeracional, facilitam a atualização e aquisição de novos conhecimentos, e contribuem para elevar a autoestima e melhorar a qualidade de vida desse grupo populacional (Adamo, 2017).

Assim, a aprendizagem contínua se revela fundamental em todas as fases da vida, especialmente para o adulto-idoso, permitindo a busca por espaços que facilitem sua inserção na sociedade e ampliem sua visão de mundo. Como seres humanos sócio-culturais, a capacidade de aprender continuamente é essencial para nos adaptarmos às rápidas mudanças da contemporaneidade e aproveitarmos as oportunidades que a vida oferece. Em uma sociedade e cultura em constante evolução, a aprendizagem contínua capacita o indivíduo a compreender e agir de maneira eficaz e atualizada no contexto social e cultural em que está inserido (Roldão, 2009).

Concomitantemente, os estudos sobre neuroplasticidade têm contribuído de maneira significativa para a compreensão dos processos de aprendizagem e para o debate sobre o desenvolvimento cognitivo humano (Almeida *et al.*, 2021). A capacidade adaptativa do sistema nervoso permite ao indivíduo criar diversas maneiras de compreender, pensar, refletir, questionar e se adaptar. Estes fenômenos são conhecidos como funções psicológicas superiores, um conceito introduzido por Vygotsky, Luria e Leontiev (2006), que são cruciais para a interação humana com o ambiente através da linguagem e do intercâmbio de ideias, ampliando suas capacidades. São essas funções avançadas que desempenham um papel fundamental na aprendizagem e no desenvolvimento. Assim, a plasticidade neuronal facilita

a aprendizagem, sendo influenciada por fatores internos, como genética, e externos, como o ambiente e experiências vivenciadas (Almeida *et al.*, 2021).

2. NEUROPLASTICIDADE E ENVELHECIMENTO CEREBRAL

É chamada de neuroplasticidade a capacidade do cérebro de se organizar, reorganizar, mudar, moldar e se adaptar funcionalmente e estruturalmente durante a vida humana (Chaves, 2023). Matos *et al.* (2021) afirmam que o homem, ao longo da vida, passa pelo processo de senescência durante o envelhecimento. Ocorrem mudanças neurológicas normativas causadas pelo avanço da idade, sendo então necessária a otimização desse envelhecimento a partir da saúde física, mental e social dos indivíduos, principalmente no Brasil, onde, nas últimas décadas, ocorre o rápido envelhecimento populacional, o que acaba sendo expresso pelo aumento da senilidade, com variação de processos patológicos (Matos *et al.*, 2021).

De acordo com Gutierrez (2024), a neurogênese, a potenciação de longo prazo (PLP) e a depressão de longo prazo (DLP) são a base celular para a memória e aprendizagem. A autora subdivide o conceito de neuroplasticidade em duas categorias: estrutural e funcional. A plasticidade estrutural é necessária para o desenvolvimento dos circuitos cerebrais – prevalente em regiões do hipocampo, importante na recuperação de lesões e relacionada a doenças neurodegenerativas, como Alzheimer e Parkinson; enquanto a plasticidade funcional está ligada a mudanças na eficiência e/ou na força das conexões sinápticas em todo o cérebro, que ocorrem em mecanismos de PLP e/ou DLP (Gutierrez, 2024). A aprendizagem pode melhorar concentração, atenção, memória e resolução de problemas, evitando o surgimento da demência. A menor probabilidade de desenvolver demência é associada à fortificação das bainhas de mielina, garantindo a proteção dos axônios, permitindo a condução veloz e precisa dos impulsos elétricos nas sinapses (Rodrigues; Ciasca, 2010, *apud* Matos *et al.*, 2021).

Por isto, Chaves (2023) enfatiza ser importante que todos compreendam o funcionamento do cérebro e de como a aprendizagem é afetada. Há muitas questões que influenciam neste processo, como as oportunidades econômicas, sociais e culturais; e apesar de ser amplamente reconhecido que o exercício físico, cognitivo e social seja crucial à saúde mental, os hábitos geralmente sedentários dos idosos (Matos *et al.*, 2021). Então, a autora argumenta que, para os idosos, aprender algo novo pode parecer desafiador, mas a

aprendizagem é uma ferramenta social poderosa capaz de promover um envelhecimento ativo, proporcionando conhecimento, saúde, participação social e proteção.

Como dito por Ferreira *et al.* (2019), tradicionalmente, a velhice é uma fase marcada por alterações físicas, psicológicas, sociais e debilitantes, com diminuição da capacidade funcional, causando solidão, perda dos papéis sociais e prejuízos psicológicos, motores e afetivos. Mas torna-se necessário possibilitar outra experiência do envelhecimento. A partir disso, Matos *et al.* (2021) apontam a neuroplasticidade como essencial, já que permite adaptar e modificar o cérebro, além de alterar o perfil químico e estrutural do encéfalo. Assim, torna-se perceptível que o envelhecimento saudável não deve se limitar à visão biológica, pois há vários fatores que influenciam o processo, como a aprendizagem (Chaves, 2023).

Enquanto um processo contínuo, a aprendizagem ocorre em todas as fases da vida, da infância à velhice, sendo benéfica para a saúde cognitiva e emocional (Gutierrez, 2024). Sempre que o ser humano aprende algo novo, seu cérebro é o encarregado de armazenar esse conhecimento, conseqüentemente gerando plasticidade, criando e/ou desfazendo conexões neuronais (Chaves, 2023). Pelo fato de favorecer a neuroplasticidade, a aprendizagem é um fator essencial para intervir e proteger contra os decréscimos da velhice, pois, quando estimulada adequadamente, tem um desenvolvimento substancial no funcionamento e na recuperação das perdas de sensação, cognição, memória e coordenação motora (Ferreira *et al.*, 2019; Matos *et al.*, 2021).

Apesar dos mitos sobre a neuroplasticidade ser restrita à infância e adolescência, Gutierrez (2024) afirma que o cérebro e a neurogênese – processo que gera novos neurônios – permanecem ativos na fase adulta e idosa. Assim, a autora evita definir a neuroplasticidade como um fenômeno isolado, considerando-a como uma série de processos que ocorrem ao longo da vida, influenciados pelo estilo e qualidade de vida dos indivíduos, e podendo ser impactada por fatores genéticos e ambientais, como condições sociodemográficas, grau de educação, profissão, nutrição, saúde física e mental, hábitos prejudiciais (como uso abusivo de álcool, tabaco e drogas) e/ou presença de psicopatologias (Gutierrez, 2024; Matos *et al.*, 2021).

A neurociência destaca que as emoções são reguladores importantes da memória, visto que influenciam na aquisição, retenção e recordação de informações. O estado de ânimo, além de fatores cruciais para a memória e aprendizagem, como o nível de atenção, o sono, a leitura e a intercalação, depende da intensidade e dos tempos de pico que as pessoas

idosas atingem, pois, memórias arquivadas com maior entusiasmo são gravadas melhor do que aquelas nas quais há desânimo (Chaves, 2023; Gutierrez, 2024).

Dessarte, para que haja o fortalecimento dos sistemas neuromoduladores, responsáveis pela aprendizagem, Ferreira *et al.* (2019) recomendam que pessoas idosas se engajem em atividades que demandem o uso das capacidades motoras, sensoriais e cognitivas. Afinal, como a busca por novas aprendizagens diminui na velhice, o que pode implicar numa baixa flexibilidade cognitiva; e quando ocorre a não-estimulação do cérebro, as conexões neurais da pessoa idosa tendem a ficar enfraquecidas (Matos *et al.*, 2021).

3. BENEFÍCIOS DA EDUCAÇÃO CONTÍNUA PARA IDOSOS

Compreende-se que, como ser sociocultural, a aprendizagem é um fenômeno central no processo de existência do ser humano (Roldão, 2009). De acordo com Inouye *et al.* (2018), a educação na velhice busca proporcionar conhecimentos que resultem em melhorias na qualidade de vida, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, envolvimento social e promoção da saúde. Desta forma, a educação contínua para idosos têm se mostrado fundamental na promoção da saúde cognitiva, emocional e social, oferecendo benefícios significativos que contribuem para a qualidade de vida e bem-estar geral dessa população.

A saúde cognitiva dos idosos é positivamente impactada pela participação em atividades educacionais contínuas. A partir de uma intervenção baseada em treino cognitivo inspirado em estratégias de categorização e cálculos realizada com 21 idosos, Silva *et al.* (2011) afirmam que intervenções cognitivas podem melhorar o desempenho nessa faixa etária. Os resultados indicam que o treino cognitivo pode levar a melhorias significativas no desempenho em tarefas de memorização e cálculos entre os idosos. Além disso, é notório que a plasticidade cognitiva permanece mesmo após o envelhecimento.

Em convergência aos dados citados, estudos atuais retratados por Andrade, Macêdo e Filho (2023) indicam que o nível educacional é um fator decisivo para o desempenho cognitivo, uma vez que a educação formal influencia diretamente a formação da reserva cognitiva, de forma que idosos com maior escolaridade recebem mais estímulos cerebrais, o que contribui para uma reserva cognitiva maior e, por consequência, reduz o risco de demência.

Além dos benefícios cognitivos, a educação contínua também exerce um impacto positivo na saúde emocional dos idosos. Estudos mostram que sintomas ansiosos são mais

intensos no início da vida adulta, afetando o bem-estar psicológico e físico dos indivíduos à medida que envelhecem. Esses sintomas tendem a ser mais prevalentes entre idosos com baixo grau de escolaridade e/ou diagnosticados com doenças crônicas, sendo mais comuns entre as mulheres (Oliveira *et al.*, 2017). Ademais, uma revisão sistemática da literatura realizada por Lima *et al.* (2016) evidenciou que há um aumento significativo nos índices de depressão entre os idosos e verificou-se que aqueles com menor grau de escolaridade são mais propensos a desenvolver depressão, apresentando também um alto índice de *déficit* cognitivo associado aos sintomas depressivos.

A dimensão social dos programas de educação contínua para idosos é igualmente importante. A participação em cursos e atividades educacionais oferece oportunidades valiosas para a socialização e a construção de redes de apoio. Esses programas promovem a interação entre pares, fomentando amizades e conexões sociais que são essenciais para o bem-estar.

Pesquisas conduzidas por Adomo *et al.* (2017) mostraram que idosos envolvidos em atividades educacionais, especialmente em uma UnATI, tornam-se mais sociáveis e saudáveis à medida que se tornam veteranos no programa. Quanto mais tempo participam dessas atividades, maior é o impacto positivo em sua socialização e saúde. Esses fatores contribuem para a promoção do envelhecimento ativo, resultando em uma melhor qualidade de vida. É importante salientar que essas interações sociais não apenas enriquecem a vida dos participantes no sentido educacional, mas também desempenham um papel protetor contra o isolamento social, um fator de risco conhecido para diversas condições de saúde mental e física.

Exemplos de programas educacionais que demonstram esses benefícios incluem as Universidade da Terceira Idade (UnATI) no Brasil. A UnATI proporciona cursos e atividades voltadas para idosos, promovendo a integração social e a aprendizagem contínua, e estudos realizados com seus participantes indicaram uma redução nos sintomas de depressão e um aumento na qualidade de vida (Adomo *et al.*, 2017; Castro *et al.*, 2017; Ynouye *et al.*, 2018). De acordo com Unicovsky (2004), o processo de ensino-aprendizagem deve permitir que o idoso reflita sobre seu ambiente imediato, suas experiências diárias e sua realidade próxima. Essas reflexões ajudam a aumentar a consciência dos problemas que afetam o coletivo, promovendo a pessoa em vez de simplesmente ajustá-la a realidades pré-estabelecidas. A

aprendizagem deve estar diretamente ligada à experiência vivida, pois a percepção do significado da própria vida é uma das necessidades mais fundamentais e humanas.

Em suma, a educação contínua para idosos emerge como uma estratégia essencial para promover a saúde cognitiva, emocional e social, contribuindo significativamente para a melhoria da qualidade de vida dessa população. As evidências demonstram que a participação em atividades educacionais e programas como a UnATI não apenas melhora o desempenho cognitivo e reduz o risco de demência, mas também desempenha um papel crucial na saúde emocional, reduzindo sintomas de depressão e ansiedade. Além disso, a socialização promovida por esses programas é fundamental para combater o isolamento social e fortalecer redes de apoio. Portanto, investir em educação para idosos é investir na construção de uma vida mais rica e saudável na terceira idade, alinhando-se aos princípios de interdisciplinaridade e promoção da saúde que fundamentam esses programas.

4. ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS BASEADAS EM NEUROPLASTICIDADE

A neuroplasticidade é a habilidade do cérebro de se adaptar e mudar ao longo da vida. Isso significa que o cérebro pode modificar suas conexões e até mesmo sua estrutura em resposta a novas experiências, aprendizados ou lesões. Portanto, quando se aprende algo novo, o cérebro cria novas conexões entre os neurônios, fortalecendo essas vias de comunicação. Isso pode resultar em alterações físicas na forma como as áreas do cérebro estão organizadas. Além disso, a neuroplasticidade também desempenha um papel importante na recuperação de lesões cerebrais. Se uma parte do cérebro for danificada, outras áreas podem assumir funções que foram prejudicadas, ajudando na recuperação de habilidades e funções perdidas. Essa capacidade de adaptação e mudança torna o cérebro uma estrutura extremamente flexível e dinâmica, capaz de se reinventar e se desenvolver ao longo da vida (Santos *et al.*, 2023).

Portanto, pesquisas baseadas em exames de neuroimagem e estudos neuropatológicos demonstraram que, com o envelhecimento, o cérebro humano sofre uma diminuição progressiva da neuroplasticidade, o que resulta em uma redução na capacidade de aprendizagem, dessa forma, a terapia de estimulação cognitiva, uma abordagem não farmacológica, visa reduzir o declínio cognitivo ao estimular a neuroplasticidade e a reserva cognitiva. Estudos recentes mostram que técnicas de treino cognitivo, como estimulação da memória, atenção, linguagem e funções executivas, podem retardar os sintomas do

envelhecimento, induzindo plasticidade no sistema nervoso (Schuhmacher; Schuhmacher, 2023).

Tendo isso em vista, os jogos fazem parte de nossa vida desde tempos antigos, não apenas na infância, mas em diversas outras fases. Alguns estudiosos definem o jogo como uma atividade voluntária, realizada dentro de limites de tempo e espaço, que segue regras e proporciona um sentimento de tensão e alegria, sendo uma experiência distinta da vida cotidiana. Para que um jogo seja considerado educacional, ele deve possuir, além de regras, competição e restrições, objetivos educacionais claramente definidos. Dessa maneira, os jogos educacionais oferecem uma alternativa valiosa, contribuindo para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Eles promovem a construção do conhecimento, a reflexão e a interação social e ambiental. Embora ainda sejam pouco explorados pelos educadores, diversos estudos apoiam sua eficácia e destacam seu grande potencial (Dias, 2021).

Para além disso, o desenvolvimento de programas neuropsicológicos voltados para adultos idosos, com foco na prevenção de declínios cognitivos, especialmente relacionados à memória, pode ajudar a reduzir problemas de saúde mental nesta população. Esses programas têm o potencial de promover maior independência funcional e autonomia, permitindo que os idosos continuem realizando suas atividades diárias e desfrutem de uma melhor qualidade de vida, perpassando apenas o ganho cognitivo, afetando diretamente o dia a dia dessas pessoas (Amodeo; Netto; Fonseca, 2010).

É importante ressaltar que, ao incluir tecnologias para idosos com comprometimento cognitivo, é essencial considerar como suas habilidades mentais podem ser afetadas. Nesse contexto, o pensamento computacional – que envolve habilidades como resolução de problemas, pensamento lógico e análise de dados – pode ser uma ferramenta valiosa, desde que seja adaptada para o sujeito, considerando suas necessidades, limitações e potencialidades.

Quando visamos a inclusão tecnológica desses usuários devemos considerar o comprometimento cognitivo, dessa forma é visto que dentro das habilidades do pensamento computacional podemos proporcionar novos estímulos que impulsionam o desenvolvimento de novas sinapses neuronais, desencadeando a neuroplasticidade (Schumacher; Schumacher, 2023, p. 9).

O pensamento computacional pode proporcionar novos estímulos mentais que desafiam e engajam o cérebro. Esses estímulos são capazes de promover a formação de novas

sinapses neuronais. A criação e fortalecimento dessas conexões são fundamentais para a neuroplasticidade. Portanto, ao incorporar tecnologias que estimulem o pensamento computacional, podemos não apenas ajudar os usuários a lidar com desafios cognitivos, mas também estimular a neuroplasticidade, o que pode contribuir para a manutenção e até o aprimoramento das suas habilidades cognitivas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Adotar estratégias educacionais que estimulem a neuroplasticidade pode trazer mudanças muito positivas para os idosos. Embora o cérebro mude com a idade, ele continua a ter uma incrível capacidade de adaptação e crescimento. Assim, ao incorporar métodos que desafiem e envolvam os idosos, é possível ajudar a manter a mente ativa e até mesmo promover a formação de novas conexões neurais. Isso evidencia a importância de integrar tais abordagens em programas educacionais voltados para a terceira idade.

Personalizar o currículo educacional para atender às necessidades individuais de cada idoso é fundamental para maximizar esses benefícios. Dado que cada pessoa possui um conjunto único de habilidades e interesses, ajustar o ensino para refletir essas características torna o aprendizado mais significativo e motivador. Além disso, quando os currículos são adaptados, cada idoso pode aprender no seu próprio ritmo e enfrentar desafios apropriados, o que, conseqüentemente, torna a experiência mais gratificante e eficaz.

Além dos ganhos cognitivos, as estratégias baseadas em neuroplasticidade têm um impacto real e positivo na qualidade de vida dos idosos. Isso se deve ao fato de que participar de atividades educacionais que estimulam o cérebro pode levar a uma maior autoestima, mais interações sociais e um renovado senso de propósito. Tais melhorias não apenas ajudam a manter a mente ativa, mas também enriquecem a vida diária. Assim, fica evidente que a educação é muito mais do que aprendizado – é uma maneira de promover um envelhecimento mais ativo e pleno.

Portanto, investir em estratégias que incentivem a neuroplasticidade e personalizar o ensino para cada idoso pode transformar substancialmente a experiência educacional e a qualidade de vida. Essas abordagens, por sua vez, favorecem tanto o avanço cognitivo contínuo quanto uma vida mais plena e significativa. Assim, a educação se configura como uma intervenção crucial para promover um envelhecimento saudável e otimizar as funções psicológicas superiores na terceira idade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. T.; IFADIREÓ, M. M.; ETELVINO, M. F.; ALVES, L. M. V.; TEIXEIRA, M. M. de S.; BITU, V. de C. N.; CALOU, A. A. L. R.; FERREIRA, F. R. S. Uma Reflexão Sobre a Neuroplasticidade e os Padrões de Aprendizagem: A Importância de Perceber as Diferenças. *Id on Line Revista de Psicologia*. v. 16, n. 61, p. 309-318. 2022 Disponível em: <https://doi.org/10.14295/idonline.v16i61.3527> . Acesso em: 21 jul de 2024.
- ADAMO, C. E. et al. University of the Third Age: the impact of continuing education on the quality of life of the elderly. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, v. 20, n. 4, p. 545–555, jul. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-22562017020.160192> Acesso em: 21 jul de 2024.
- AMODEO, M. T.; NETTO, T. M.; PAZ, R. F. Desenvolvimento de programas de estimulação cognitiva para adultos idosos: modalidades da Literatura e da Neuropsicologia. *Letras de Hoje*, [S. l.], v. 45, n. 3, 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/view/8121>. Acesso em: 8 ago. 2024.
- ANDRADE, A.; MACÊDO, A. G.; FILHO, P. Memória, racionalidade e saúde mental: a relação entre analfabetismo e a Doença de Alzheimer em uma revisão de literatura. *Revista Brasileira de Educação, Saúde e Bem-estar*, [S. l.], v. 1, n. 2, 2023. Disponível em: <https://rebesbe.emnuvens.com.br/revista/article/view/14>. Acesso em: 1 ago. 2024.
- BRASIL. Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. *Diário Oficial da União* 2003; Disponível em: <https://encurtador.com.br/iS7vX>. Acesso em: 21 jul de 2024.
- BRASIL. Portaria nº 2.528, de 19 de outubro de 2006. Aprova a Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa. *Diário Oficial da União* 2019; Disponível em: <https://encurtador.com.br/CZh86>. Acesso em: 21 jul de 2024.
- BRASIL. Lei nº 8.842, de 4 de janeiro de 1994. Dispõe sobre a Política Nacional do Idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências. *Diário Oficial da União* 1994; Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8842.htm Acesso em: 20 jul de 2024.
- CASTRO, P. et al. Influência da universidade aberta da terceira idade (UATI) e do programa de revitalização (REVT) sobre a qualidade de vida de adultos de meia-idade e idosos. *Brazilian Journal of Physical Therapy*, São Carlos, v. 11, n. 6, p. 461-467, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbfis/a/zDpCHHDf7fWFRvGzq4yk6sf/#>. Acesso em: 3 ago de 2023.
- CHAVES, J. M. Neuroplasticidade, memória e aprendizagem: Uma relação atemporal. *Rev. psicopedag.*, São Paulo, v. 40, n. 121, p. 66-75, abr. 2023. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862023000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 03 ago. 2024.

- DIAS, P. A. G. Jogos educacionais: neurociência e aprendizagem. *Caderno Intersaberes*, v. 10, n. 29, p. 4-18, 2021. Disponível em: <https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/2048>. Acesso em: 08 ago. 2024.
- FERREIRA, E. V.; MEDEIROS DE MELLO, J.; LIMA, L. L.; GONÇALVES SANT'ANA, D. M. Plasticidade neural em indivíduos da terceira idade. *Arquivos do Mudi*, v. 23, n. 3, p. 120-129, 18 dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ArqMudi/article/view/51518/75137514912>. Acesso em: 03 ago. 2024.
- GUTIERRES, L. B. J. Neuroplasticidade e aprendizado ao longo da vida: desmistificando o potencial do cérebro humano. *Revistaft*, v. 28, n. 135, p. 88, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.11684888>. Acesso em: 03 ago. 2024.
- IBGE. (2022). Censo 2022: O número de pessoas com 65 anos ou mais de idade cresceu 57,4% em 12 anos. Agência de Notícias IBGE. Disponível em: <https://encurtador.com.br/9K2RM>. Acesso em: 20 jul de 2024.
- INOUE, K. et al. Efeito da Universidade Aberta à Terceira Idade sobre a qualidade de vida do idoso. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 44, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/hSMPNNYwdW8yZrmWT9yDkvG/?format=pdf>. Acesso em: 3 ago de 2023.
- LIMA, A. M. P.; RAMOS, J. L. S.; BEZERRA, I. M. P.; ROCHA, R. P. B.; BATISTA, H. M. T.; PINHEIRO, W. R. Depressão em idosos: uma revisão sistemática da literatura. *Revista de Epidemiologia e Controle de Infecção*, Santa Cruz do Sul, v.6, n. 2, p. 97-103, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=570463798010>. Acesso em: 3 ago de 2023.
- MATOS, S. D. A.; NOGUEIRA, A. E.; FERREIRA-COSTA, J.; SILVA-FERREIRA, T. D.; MONTIEL, J. M. Aprendizagem como fator de influência na qualidade de vida de pessoas idosas. *Scientia Generalis*, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 281–288, 2021. Disponível em: <https://scientiageneralis.com.br/index.php/SG/article/view/207>. Acesso em: 3 ago. 2024.
- MIRANDA, G. M. D.; MENDES, A. DA C. G.; SILVA, A. L. A. DA .. Population aging in Brazil: current and future social challenges and consequences. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 507–519, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbagg/a/MT7nmJPPrt9W8vndq8dpzDP/>. Acesso em: 3 ago de 2023.
- OLIVEIRA, D. V. et al. Ansiedade e sua relação com a qualidade de vida em idosos: revisão narrativa. *Cinergis*, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 4, p. 316-322, 2017.
- OLIVEIRA, A. S. TRANSIÇÃO DEMOGRÁFICA, TRANSIÇÃO EPIDEMIOLÓGICA E ENVELHECIMENTO POPULACIONAL NO BRASIL. *Hygeia - Revista Brasileira de*

- Geografia Médica e da Saúde**, Uberlândia, v. 15, n. 32, p. 69–79, 2019. DOI: 10.14393/Hygeia153248614. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/hygeia/article/view/48614>. Acesso em: 4 set. 2024.
- ROLDÃO, F. D. Aprendizagem contínua de adulto-idosos e qualidade de vida: refletindo sobre possibilidades em atividades de extensão nas universidades. **Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano**, v. 6, n. 1, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rbceh.2012.147> Acesso em: 20 jul de 2024.
- SANTOS, I. C. S.; ARAUJO, S. K. O. S.; FERREIRA, L. T.; MACEDO, F. M. A. Como aprende o cérebro: descobertas recentes e aplicações na educação. **Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, [S. l.], v. 7, p. 515–526, 2023. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/173>. Acesso em: 8 ago. 2024
- SAÚDE, Organização Mundial de (OMS). **Envelhecimento ativo: uma política de saúde Brasília**: Organização Pan-Americana da Saúde; 2005. Acesso em: 20 jul de 2024.
- SCHUHMACHER, B.; SCHUHMACHER, V. R. N. A tecnologia digital na estimulação cognitiva na terceira idade – Uma revisão sistemática. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, [S. l.], v. 15, n. 8, p. 7166–7181, 2023. DOI: 10.55905/cuadv15n8-019. Disponível em: <https://ojs.europublications.com/ojs/index.php/ced/article/view/1348>. Acesso em: 8 ago. 2024.
- SILVA, T.B.L; OLIVEIRA, A.C.V; PAULO, D.L.V; MALAGUTTI, M.P; DANZINI, V.M.P; YASSUDA, M.S. Treino cognitivo para idosos baseados em estratégias de categorização e cálculos semelhantes a tarefas do cotidiano. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, Rio De Janeiro, v.14, n.1, p. 65-74, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbagg/a/Gq5NsmtvVcbnBS6J8VfLG6L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 ago de 2024.
- SOUZA, E. M. De.; SILVA, D. P. P.; BARROS, A. S. De. Educação popular, promoção da saúde e envelhecimento ativo: uma revisão bibliográfica integrativa. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 26, n. 4, p. 1355–1368, abr. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232021264.09642019> Acesso em: 20 jul de 2024.
- UNICOVSKY, M. A. R. A educação como meio para vencer desafios impostos aos idosos. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 57, n. 2, p. 241–243, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/7hJ74SSTLKrs8b6cntJwJtP/?lang=pt#>. Acesso em: 3 ago de 2024.
- VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 10 ed. São Paulo: Ícone, 2006.

“QUEM SOU EU” BIOLÓGICO: FERRAMENTA DIDÁTICA PARA EXERCITAR O CONHECIMENTO TEÓRICO DE BIOLOGIA

“WHO AM I” BIOLOGICAL: TEACHING TOOL TO EXERCISE THEORETICAL KNOWLEDGE OF BIOLOGY

DOI: 10.51859/ampla.ecv4376-23

Lucas de Oliveira Lima¹

¹ Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Piauí – UFPI; Mestre em Genética e Melhoramento de Plantas pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF; atualmente professor Substituto na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA; e professor bolsista no Instituto Estadual do Maranhão – IEMA.

RESUMO

No campo educacional, o formato das aulas tradicionais tem sido um método predominante de ensino, mas ao longo do tempo, diversas mudanças ocorreram para melhorar o processo de aprendizagem. O presente trabalho foi desenvolvido por estudantes do terceiro ano do curso Técnico em Análises Clínicas do Instituto Estadual de Educação, Ciências e Tecnologia do Maranhão, durante a disciplina de Biologia, Microbiologia e Biossegurança. Existem duas modalidades principais para o desenvolvimento do jogo: 1. Nessa modalidade, cada jogador pegará aleatoriamente no início da rodada, um personagem para o seu oponente, este será o card selecionado citado na figura, os demais cards, serão posicionadas sob o tabuleiro de modo a ser amplamente visualizada pelos participantes. O jogo termina quando um dos jogadores acertar o card que o outro possui. E 2. A segunda modalidade do jogo pode ser jogada em grupos de até 8 pessoas. Nessa modalidade cada jogador puxa uma das cards do baralho e a põe em sua testa. Todos os participantes do jogo conseguem ver qual card está na testa dos outros oponentes, menos o da sua. O objetivo do jogo é descobrir “quem ele é”, ou seja, com qual card ele está. A partir do desenvolvimento e aplicação do jogo “Quem sou – biológico” verificamos que, com a devida organização, jogos didáticos no contexto de sala de aula são ferramentas imprescindíveis para uma melhora na interação e desempenho dos alunos.

Palavras-chave: Jogo didático. Educação. Ensino de Biologia.

ABSTRACT

In the educational field, the traditional class format has been a predominant teaching method, but over time, several changes have occurred to improve the learning process. The present work was developed by third-year students of the Clinical Analysis Technician course at the State Institute of Education, Sciences and Technology of Maranhão, during the Biology, Microbiology and Biosafety discipline. There are two main ways to develop the game: 1. In this way, each player will randomly pick up a character for their opponent at the beginning of the round, this will be the selected card mentioned in the figure, the other cards will be positioned under the game board. so that it can be widely viewed by participants. The game ends when one of the players matches the card that the other has. And 2. The second mode of the game can be played in groups of up to 8 people. In this mode, each player pulls one of the cards from the deck and places it on their forehead. All participants in the game can see which card is on the other opponents' foreheads, except theirs. The objective of the game is to find out “who he is”, that is, which card he has. From the development and application of the game “Who am I – biological” we found that, with proper organization, educational games in the classroom context are essential tools for improving student interaction and performance.

Keywords: Didactic game. Education. Biology teaching.

1. INTRODUÇÃO

A educação tem sido uma força motriz para o desenvolvimento da sociedade ao longo da história, sendo constantemente adaptada para atender às necessidades e demandas em constante evolução. No campo educacional, o formato das aulas tradicionais tem sido um método predominante de ensino, mas ao longo do tempo, diversas mudanças ocorreram para melhorar o processo de aprendizagem. Um desses avanços é o desenvolvimento e a aplicação de jogos didáticos para o ensino de biologia, que implica no favorecimento do processo de ensino-aprendizagem de um modo geral (NOGUEIRA; SILVA; SOUSA, 2016; ARAÚJO; LEITE, 2020).

O formato de aulas tradicionais é caracterizado pela transmissão unidirecional de conhecimentos, centrada no professor como fonte de informação e no aluno como o receptor passivo. Essas aulas muitas vezes são pautadas em aulas expositivas, onde o professor discorre sobre o assunto, e os alunos ouvem e copiam os conteúdos em seus cadernos. Segundo Marzano e Pickering (2007), esse modelo reduz a participação ativa dos estudantes e pode limitar seu envolvimento e motivação para a aprendizagem.

Em suma, as aulas tradicionais têm passado por mudanças ao longo do tempo, buscando proporcionar uma educação mais participativa e engajadora. O uso de jogos didáticos no ensino de biologia é uma dessas mudanças, trouxe benefícios como a motivação dos alunos, o desenvolvimento de habilidades cognitivas e a interação com o conteúdo. Portanto, é fundamental que educadores e investigadores continuem a explorar os potenciais desses jogos e desenvolvam de forma que contribuam para uma educação de qualidade, fazendo assim com que haja interação entre o aluno e o objeto de estudo (PINHEIRO; CARDOSO, 2020).

Nesse contexto, os jogos didáticos têm se destacado como uma ferramenta promissora no ensino de biologia. Esses jogos são elaborados de forma a trazer elementos lúdicos e desafiadores, proporcionando uma experiência de aprendizagem mais ativa e prazerosa para os estudantes (PRENSKY, 2001). Ao jogar, os alunos podem interagir com o conteúdo de forma significativa, estimulando o pensamento, a solução de problemas e a tomada de decisões (GROS, 2007).

Jogos didáticos de Biologia são recursos pedagógicos bastante eficientes para o ensino e aprendizagem da matéria. Muitos estudantes têm dificuldades em assimilar conceitos

biológicos de forma abstrata, e é aí que os jogos se entrelaçam como uma ferramenta de facilitação do processo de aprendizagem. Além disso, eles podem ser usados tanto em sala de aula como em momentos de estudo individual, oferecendo uma forma divertida de revisar o conteúdo, chamando a atenção dos discentes e ajudando-os a conhecer melhor o conteúdo abordado (NEVES; SOUSA. ARRAIS, 2014).

Para que os jogos didáticos sejam efetivos, é necessário que sejam conduzidos levando em consideração os objetivos pedagógicos e os conteúdos a serem ensinados. É importante que os jogos sejam garantidos com as habilidades e competências esperadas, proporcionando um ambiente de aprendizagem desafiador e autêntico (SQUIRE, 2008). Além disso, o uso de jogos digitais tem se tornado cada vez mais comum, permitindo a utilização de recursos multimídia e interativos para intensificar a experiência de aprendizagem (BARAB et al., 2005).

Uma das principais vantagens dos jogos didáticos de Biologia é a motivação que eles despertam nos alunos. Nesse sentido, a aprendizagem se torna muito mais prazerosa, pois os alunos se sentem desafiados e motivados a buscar o conhecimento. Esse engajamento e interesse despertado pelos jogos pode contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico dos alunos, uma vez que a sua participação ativa no processo de aprendizagem é ampliada. (MELO; PIRES, 2020).

2. METODOLOGIA

2.1. LOCAL E PÚBLICO DESENVOLVIDO

O presente trabalho foi desenvolvido por estudantes do terceiro ano do curso Técnico em Análises Clínicas do Instituto Estadual de Educação, Ciências e Tecnologia do Maranhão, durante a disciplina de Biologia, Microbiologia e Biossegurança. O público alvo é também estudantes do ensino médio, que tenham cursado ou estejam cursando as disciplinas supracitadas. As disciplinas foram cursadas no período de 2022.1 (Microbiologia) e 2022.2 (Biossegurança aplicada a Análises Clínicas), e de forma contínua a disciplina de Biologia, por compor o quadro permanente de Base comum curricular.

2.2. SOBRE O JOGO DIDÁTICO

O jogo didático desenvolvido é denominado “Quem sou eu – biológico”, o mesmo é inspirado no conhecido jogo de cards “Quem sou eu”, que se trata de um conjunto de personagens dispostos em uma maleta, onde cada jogador escolhe um dos personagens e o objetivo do oponente é descobrir qual personagem é o que o seu concorrente escolheu. A

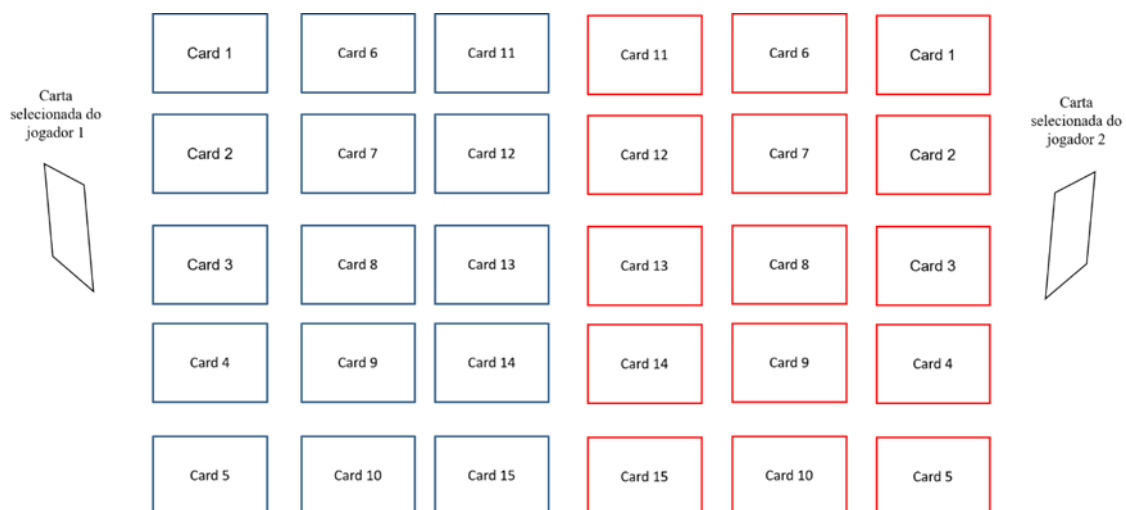
eliminação das opções disponíveis é feita por intermédio de indagações a respeito da fisionomia, vestimenta, ou estereótipos que possam ser agregados a aquela personagem.

O “Quem sou eu – Biológico” apresenta um modo de jogo semelhante, todavia os cards disponíveis são representações de grandes nomes das áreas importantes para a Biologia e suas subáreas, bem como ferramentas e utensílios comumente utilizados no dia-a-dia de um cientista de áreas correlatas.

As ilustrações representadas nos cards do jogo são de autoria própria, onde os estudantes desenvolveram as artes com base em fotografias e estruturas físicas, por meio do software mobile Autodesk sketchbook. A montagem dos cards foi realizada através da plataforma online e gratuita, Canva.

Na figura abaixo, podemos observar formatos possíveis de organização e desenvolvimento do jogo em sala de aula, ou mesmo fora dela (figura 1).

Figura 1: Modo nº 1 de jogabilidade do modelo didático.



Fonte: próprio autor.

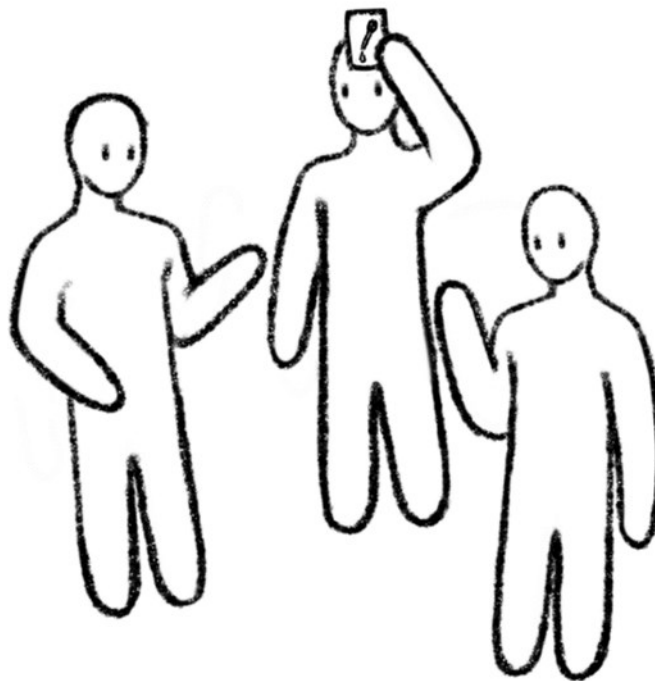
O jogo didático em questão possui inicialmente 16 cards ao total, podendo o mesmo ter seu número aumentado, ou suas cards substituídas por outras com o tempo. Ou mesmo haver baralhos diferentes, contendo estes, conjunto de figuras humanas e objetos diferentes.

Nessa modalidade, cada jogador pegará aleatoriamente no início da rodada, um personagem para o seu oponente, este será o card selecionado citado na figura, os demais cards, serão posicionadas sob o tabuleiro de modo a ser amplamente visualizada pelos participantes. Daí em diante, decide-se qual dos participantes inicia a rodada e então começa-se a indagação a respeito de quais características físicas, feitos para área, funcionalidade, etc.,

o personagem do oponente pode ter feito. O jogo termina quando um dos jogadores acertar o card que o outro possui.

A segunda modalidade do jogo pode ser jogada em grupos de até 8 pessoas. Nessa modalidade cada jogador puxa uma das cards do baralho e a põe em sua testa (Figura 2). Todos os participantes do jogo conseguem ver qual card está na testa dos outros oponentes, menos o da sua. O objetivo do jogo é descobrir “quem ele é”, ou seja, com qual card ele está.

Figura 2: Modo nº 2 de jogabilidade do jogo didático.



Fonte: próprio autor.

A descoberta segue a mesma dinâmica da modalidade anterior, todavia os jogadores fazem perguntas para os demais na primeira pessoa, exemplos: eu sou humano? Eu sou uma mulher? Eu ajudei a descobrir o formato de alguma molécula? Para vencer o jogo, em ambas as modalidades, os jogadores precisaram apresentar mesmo que minimamente, conhecimento a respeito dos estudiosos e seus atos e descobertas, ou sobre os objetos e microrganismos, e qual a funcionalidade e ação dos mesmos.

2.3. PÚBLICO ALVO

O jogo didático pode ser aplicado tanto no ensino médio tradicional (desde que os assuntos correspondentes aos cards tenha sido previamente ministrado, quanto aos

estudantes de nível técnico integrado ao médio, cuja as disciplinas de Microbiologia e Biossegurança façam parte do plano curricular do curso.

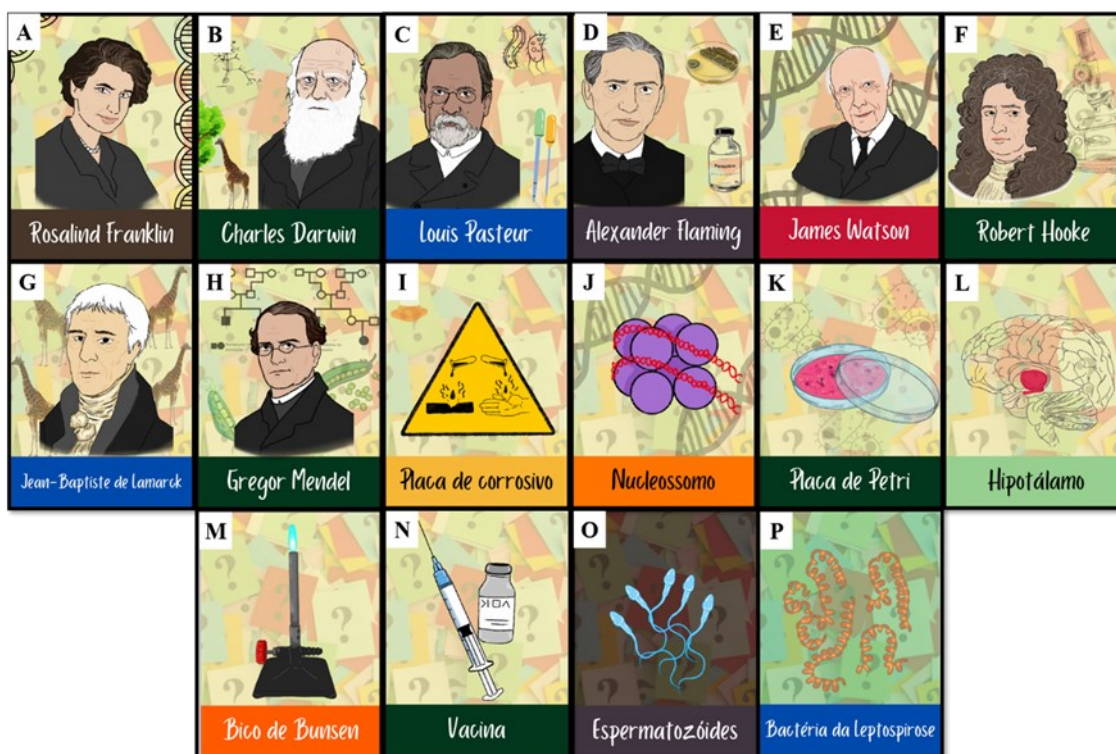
Apesar de desenvolvida por e para estudantes do ensino médio, sua aplicação para estudantes de graduação também é viável, podendo este ter cards com maiores dificuldades de identificação, uma vez que o nível de conhecimento teórico dos estudantes é maior. No ensino médio, os jogos didáticos devem se tornar ainda mais voltados para os interesses e necessidades dos estudantes. Nessa fase, os adolescentes estão se preparando para o ingresso na universidade ou no mercado de trabalho, portanto, é importante que os jogos abordem temas relevantes para essa transição. Além disso, eles podem ser usados como uma ferramenta de revisão e aprofundamento do conteúdo aprendido em sala de aula.

Por fim, no ensino superior, os jogos didáticos podem ser utilizados como complemento ao aprendizado teórico. Eles podem ajudar a fortalecer conceitos complexos, estimular o pensamento crítico e fornece uma forma mais interativa de aprendizado. Além disso, os jogos podem ser usados como ferramentas de simulação e treinamento em áreas profissionais específicas, como medicina ou engenharia. Em suma, o público-alvo dos jogos didáticos varia de acordo com a faixa etária e o nível de educação. É fundamental adaptar os jogos às necessidades e interesses de cada grupo, proporcionando uma experiência de aprendizado eficaz e prazerosa. Os jogos didáticos têm o potencial de despertar a curiosidade, promover o engajamento e facilitar a assimilação do conhecimento de forma mais eficiente.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através da atividade desenvolvida com os estudantes propondo a elaboração de um jogo didático, o “Quem sou eu – Biológico” fora desenvolvido, contando com um conjunto de 16 cards sobre personagens e utensílios amplamente conhecidos e citados nas aulas de Biologia, Microbiologia e Biossegurança (Figura 3).

Figura 3: Cards desenvolvidos pelos estudantes que compõe a primeira versão do jogo “Que sou eu – Biológico”. a) Rosalind Franklin; b) Charles Darwin; c) Louis Pasteur; d) Alexander Fleming; e) James Watson; f) Robert Hooke; g) Jean-Baptiste de Lamarck; h) Gregor Mendel; i) Placa de corrosivo; j) Nucleossomo; k) Placa de Petri; l) Hipotálamo; m) Bico de Bunsen; n) Vacina; o) Espermatozoides; p) Bactéria da leptospirose.



A produção de jogos didáticos no ensino de Biologia tem se tornado uma tendência cada vez mais comum nas escolas, visando aumentar a participação dos alunos em sala de aula e promover uma maior interação entre eles. Os jogos didáticos são ferramentas pedagógicas que proporcionam uma maneira mais atrativa e dinâmica de aprendizado, permitindo que os alunos sejam parte ativa do processo educativo. Neste contexto, diversos estudos têm sido tratados para avaliar os benefícios dos jogos didáticos no ensino de Biologia.

Ao observar como reagiriam ao jogo, foi perceptível uma boa aceitação por parte daqueles que estavam a par do conteúdo, e consecutivamente, um interesse maior dos estudantes para aprender o assunto, para assim terem melhor desempenho no jogo. Em um estudo realizado por Silva et al. (2017) já havia sido mostrado que os jogos didáticos têm um impacto positivo na aprendizagem dos alunos. Os resultados indicaram que os alunos que utilizaram os jogos apresentaram uma melhora significativa no desempenho em estimativas de conhecimento biológico, em comparação com aqueles que não utilizaram os jogos. Além disso, os participantes apresentaram maior motivação e interesse pelo conteúdo durante a aula, o que evidencia o potencial dos jogos didáticos para promover a participação dos estudantes.

Outro estudo realizado por Santos et al. (2019) também apontou para a importância dos jogos didáticos no ensino de Biologia. A pesquisa teve como objetivo avaliar a interação entre os alunos durante as atividades com jogos didáticos. Os resultados admiraram que os estudantes envolvidos nas atividades de jogos tiveram um maior grau de interação e colaboração com seus colegas. Essa interação entre os alunos promoveu um ambiente mais favorável à aprendizagem, em que os alunos se sentiram mais à vontade para compartilhar suas dúvidas e discutir os assuntos abordados.

Além disso, os jogos didáticos no ensino de Biologia podem proporcionar uma maior inserção dos alunos nas aulas, uma vez que os jogos permitem que os alunos sejam protagonistas do seu próprio aprendizado. Conforme ressaltado por Santos et al. (2021), o uso de jogos didáticos permite que os alunos sejam desafiados a resolver problemas e tomar decisões, incentivando o desenvolvimento de habilidades como raciocínio lógico, tomada de decisão e trabalho em equipe.

Tal inclusão dos estudantes nas aulas de Biologia contribui para um aprendizado mais significativo, pois a aprendizagem se torna mais personalizada e adaptada às necessidades individuais dos alunos. De acordo com Barros, Miranda e Costa, (2019), os jogos didáticos permitem uma abordagem mais prática e concreta dos conceitos biológicos, o que facilita a compreensão dos estudantes. Além disso, os jogos podem ser adaptados de acordo com as habilidades e conhecimentos prévios dos alunos, de forma a tornar o conteúdo mais acessível e compreensível para todos.

No entanto, é importante ressaltar que a utilização de jogos didáticos no ensino de Biologia não deve substituir outras metodologias, mas sim complementá-las. É necessário que os jogos sejam utilizados de forma intuitiva e adequada ao contexto educacional, para que haja uma integração eficiente com os demais recursos pedagógicos utilizados. Além disso, é preciso que os professores estejam habilitados a utilizar os jogos de forma adequada, promovendo uma aprendizagem efetiva dos alunos. Sendo assim, o papel do professor imprescindível para que haja um avanço e melhora na educação.

Dentre os apontamentos citados e/ou questionados durante uma partida do jogo, podem ser citadas as informações presentes na tabela 1, que se refere aos principais feitos ou especificidades do personagem/equipamento, ilustrado nos cards.

Tabela 1: Componentes expressos em cada card, juntamente com informações a respeito dos mesmos e disciplinas em que provavelmente foram abordados em sala de aula.

Cards	Disciplina e tópico em que fora citado	Afirmativas que podem ser utilizadas durante o jogo
Rosalind Franklin	Biologia – Genética	Uma cientista que contribuiu muito para o campo da biologia molecular. Ela é conhecida por seu trabalho em imagens de difração de raios-X do DNA, que desempenhou um papel crucial na determinação da estrutura da molécula. O trabalho meticuloso de Franklin levou à descoberta da estrutura de dupla hélice do DNA, uma descoberta inovadora que lançou as bases para a genética moderna.
Charles Darwin	Biologia – Evolução	Charles Darwin, famoso por sua teoria da seleção natural e evolução. A observação de Darwin e suas extensas viagens o levaram a propor que as espécies evoluem ao longo do tempo através de um processo de adaptação. Seu trabalho revolucionou nossa compreensão do mundo natural e forneceu uma estrutura para o estudo da biologia.
Louis Pasteur	Microbiologia	Ele é creditado com a descoberta da pasteurização e a teoria do germe da doença. Ao demonstrar a ligação entre microrganismos e doenças, as descobertas de Pasteur lançaram as bases para o desenvolvimento de vacinas e do campo da microbiologia.
Alexander Fleming	Microbiologia	Conhecido por sua descoberta acidental da substância antibiótica penicilina. Essa descoberta fortuita revolucionou a medicina e levou ao desenvolvimento de muitos antibióticos que salvam vidas.
James Watson	Biologia – Genética	James Watson e Francis Crick, com a ajuda dos dados de Rosalind Franklin, são famosos por sua co-descoberta da estrutura do DNA. Sua pesquisa inovadora forneceu uma compreensão definitiva de como a informação genética é codificada e transmitida em organismos vivos.
Robert Hooke	Biologia – Citologia	Robert Hooke foi um cientista do século XVII que fez contribuições significativas para o campo da microscopia. Ele é mais conhecido por seu livro "Micrographia", no qual descreveu e ilustrou vários organismos e objetos sob um microscópio, incluindo a famosa observação de células de cortiça, que levou ao termo "célula".
Jean-Baptiste de Lamarck	Biologia – Evolução	Jean-Baptiste de Lamarck, um dos primeiros biólogos franceses, propôs a teoria da herança de características adquiridas. Embora amplamente desacreditado hoje, seu trabalho contribuiu para a compreensão da adaptação e evolução.
Gregor Mendel	Biologia – Genética	Gregor Mendel, muitas vezes referido como o "pai da genética moderna", era um frade agostiniano e cientista que conduziu experimentos em plantas de ervilha. Sua observação cuidadosa e análise dos padrões de herança lançaram as bases para o estudo da genética.

Cards	Disciplina e tópico em que fora citado	Afirmativas que podem ser utilizadas durante o jogo
Placa de corrosivo	Biossegurança – sinalização	Placa sinalizadora para substâncias que são prejudiciais ao que entra em contato, corroendo-a.
Nucleossomo	Biologia – Genética	Um nucleossomo é uma estrutura fundamental encontrada nas células eucarióticas, que compõe a cromatina. A cromatina é o material genético presente no núcleo das células, formado por DNA, proteínas histonas e outras proteínas. O nucleossomo é formado por um núcleo octamérico, composto por oito proteínas histonas, ao redor do qual o DNA se enrola. Essa estrutura organizada desempenha um papel fundamental na compactação do DNA e na regulação da expressão gênica.
Placa de Petri	Microbiologia	Equipamento utilizado para cultura de bactérias em laboratório.
Hipotálamo	Biologia – Tecido adiposo	O hipotálamo é uma região do cérebro responsável por regular várias funções corporais, incluindo temperatura, fome e sono.
Bico de Bunsen	Biossegurança	É um equipamento comum usado para aquecer substâncias. Ele utiliza uma chama de gás para gerar calor.
Vacina	Biologia – Biotecnologia	O conceito de vacinas é amplamente conhecido e crucial na prevenção da propagação de doenças infecciosas. As vacinas estimulam o sistema imunológico a desenvolver imunidade contra patógenos específicos.
Espermatozoides	Biologia – Reprodução sexuada e Meiose	Os espermatozoides, ou células espermáticas, são as células reprodutivas produzidas pelos machos. Eles são responsáveis por fertilizar um óvulo durante a reprodução sexual.
Bactéria da leptospirose	Microbiologia	Uma bactéria específica a ser mencionada é a responsável pela leptospirose. A leptospirose é uma doença infecciosa causada pela bactéria <i>Leptospira</i> . É transmitida através do contato com a urina de animais infectados e pode causar sintomas semelhantes aos da gripe em humanos.

Ressaltamos ainda que a tabela tem apenas a função de demonstração das principais características que podem ser citadas para descoberta dos cards, todavia, é de total abertura dos alunos participantes a escolha do que perguntar. Uma vez que as informações tidas por cada um deles para alcançar a lembrança/informação guardada em suas mentes, é diferente para cada um.

4. CONCLUSÃO

A partir do desenvolvimento e aplicação do jogo “Quem sou – biológico” verificamos que, com a devida organização, jogos didáticos no contexto de sala de aula são ferramentas imprescindíveis para uma melhora na interação e desempenho dos alunos. Além de tornar a

aula mais diversa, propicia também uma aprendizagem mais significativa para os estudantes participante.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, M.; LEITE, A. “O caminho das ervilhas”: recurso didático no ensino da genética mende-liana. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, v. 11, n. 6, p. 514–529, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3dQjtib>. Acesso em 20 out. 2020.
- BARAB, A. S.; GRESALFI, M. S.; ARICI, A. Por que os educadores devem se preocupar com os jogos. *Liderança Educacional*, 63(4), 78-81, 2005.
- BARROS, Márcia Graminho Fonseca Braz e; MIRANDA, Jean Carlos; COSTA, Rosa Cristina. Uso de jogos didáticos no processo ensino-aprendizagem. *Revista Educação Pública*, v. 19, nº 23, 1 de outubro de 2019.
- ESCUDEIRO, K. D. Videogames abertos: um modelo para desenvolver a aprendizagem para a era interativa. Em *Jogos e cultura* (pp. 221-224). Sage Publicações Sage CA: Los Angeles, CA, 2008.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Continuo, 1987.
- GEE, J. P. *O que os videogames têm a nos ensinar sobre aprendizado e alfabetização*. Palgrave Macmillan, 2003.
- GROS, B. Jogos digitais na educação: O design de ambientes de aprendizagem baseados em jogos. *Journal of Research on Technology in Education*, 40(1), 23-38, 2007.
- MARZANO, R. J.; PICKERING, D. J. *Construção de vocabulário acadêmico*. ASCD., 2007.
- NEVES, A. L. L.; SOUSA, G. M.; ARRAIS, M. G. A produção de jogos didáticos de botânica como facilitadores de ensino de ciências EJA. *Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio*, v. 7, n. 7, p. 553–563, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3de2vKk>. Acesso em 09 out. 2020.
- NOGUEIRA, T. G.; SILVA, J. R. F.; SOUSA, E. T. O lúdico contribuindo para a compreensão do tema “água” nas aulas de ciências: relato da criação de um jogo. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, v. 9, n. 9, p. 3435–3442, 2016. Disponível em <https://bit.ly/36PKJvV>. Acesso em 10 jul. 2023.
- MELO, K.; PIRES, M. Jogos Didáticos como Estratégia de Ensino de Biologia: Uma Revisão Sistemática. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 19(3), 1814-1833, 2020.
- PINHEIRO, A.; CARDOSO, S. O lúdico no ensino de ciências: uma revisão na aprendizagem baseada em jogos digitais. McGraw-Hill. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*. *Revista Insignare Scientia - RIS*, v. 3, n. 1, p. 57-76, 4 jun. 2020

- PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. Disponível: <<http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf>>. 2001.
- SANTOS, C. M.; LIMA, L. D.; FERREIRA, C. D. Baralho didático: jogo interativo sobre répteis no sétimo ano do Ensino Fundamental. In: ENCONTRO REGIONAL DE ENSINO EM BIOLOGIA, 8, 2017, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: Erebio, 2017. p. 100-110.
- SANTOS, Renan André Barbosa dos; ANDRADE, Camila Souza de; JUCÁ, João Marcos Breia; BARRETO, Cristiano da Conceição. A utilização de jogos como ferramenta auxiliar no ensino da Matemática. Revista Educação Pública, v. 21, nº 42, 23 de novembro de 2021.
- SILVA, B. I.; NETO, M. P. S.; SEVERO, T. E. A. Construção e avaliação do jogo Ecodinastia para o ensino de Ecologia e Educação Ambiental. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 11, 2017, Florianópolis. Anais... Florianópolis: Enpec, 2017.

A INFLUÊNCIA DO FUTSAL NA FORMAÇÃO ESPORTIVA DE JOGADORES DE EQUIPES CEARENSES SUB 20 DE FUTEBOL

THE INFLUENCE OF FUTSAL ON THE SPORTING DEVELOPMENT OF PLAYERS FROM CEARÁ'S UNDER-20 SOCCER TEAMS

DOI: 10.51859/ampla.ecv4376-24

Francisco Wheylon Faustino Ferreira ¹

Otávio Nogueira Balzano ²

João Alberto Steffen Munsberg ³

Ana Beatriz Chaves Vasconcelos ⁴

Edilson Medeiros de Oliveira ⁵

¹ Bacharel em Educação Física. Universidade Federal do Ceará – UFC.

² Doutor em Educação, docente do Instituto de Educação Física e Esportes da Universidade Federal do Ceará – UFC.

³ Doutor em Educação, pesquisador da Universidade La Salle, Canoas-RS.

⁴ Bacharel em Educação Física. Universidade Federal do Ceará – UFC.

⁵ Mestre em Educação Física. Universidade Federal do Ceará – UFC.

RESUMO

Este trabalho é um recorte da pesquisa de Ferreira (2023), intitulada “O futsal na formação esportiva dos jogadores de equipes cearenses sub 20 de futebol”. Tem como objetivo verificar a influência, ou não, do futsal na performance (técnica, tática e física) dos jogadores sub 20 de equipes cearenses, na sua formação esportiva para o futebol. É uma pesquisa que combina o estudo quantitativo e qualitativo. Como instrumento de pesquisa foi aplicado um questionário com 12 questões fechadas, a 86 jogadores de três equipes que participaram do Campeonato de Futebol Cearense sub 20 de 2023. Os resultados mostraram que 86,2% dos atletas investigados treinaram futsal na sua formação esportiva. O futsal contribuiu para na/sua formação técnica, tática e física para o futebol, com ênfase no aperfeiçoamento do passe e drible, tomada de decisão e entendimento do jogo, agilidade e coordenação motora. A pesquisa concluiu que o futsal é uma modalidade esportiva que pode contribuir para a formação integral dos jogadores de futebol, pois desenvolve habilidades e competências que são transferíveis para o campo, e que pode ser utilizado como um meio de ensino e de treinamento do futebol.

Palavras-chave: Futsal. Futebol. Formação de atletas. Performance esportiva.

ABSTRACT

This work is an excerpt from the research by Ferreira (2023), entitled “Futsal in the sports training of players from Ceará under 20 football teams”. And aims to verify the influence or not of futsal, on performance (technique, tactics and physical) of under 20 players from Ceará teams, in their sports training for football. It is research that combines quantitative and qualitative study. As a research instrument, a questionnaire with 12 closed questions was applied to 86 players, from three teams, who participated in the 2023 Cearense Under 20 Football Championship. The results showed that 86.2% of the athletes investigated trained in futsal, in their training. Sports. Futsal contributed to their technical, tactical and physical training for football, with an emphasis on improving passing and dribbling, decision-making and understanding the game, agility and motor coordination. The research concluded that futsal is a sport that can contribute to the comprehensive training of football players, as it develops skills and competencies that are transferable to the field, and that can be used as a means of teaching and training football.

Keywords: Futsal. Soccer. Athlete formation. Sports performance.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte da pesquisa de Ferreira (2023), intitulada “O futsal na formação esportiva dos jogadores de equipes cearenses sub 20 de futebol”, que possui como objetivo principal verificar a influência ou não do futsal na performance (técnica, tática e física) dos jogadores sub 20 de equipes cearenses, na sua formação esportiva para o futebol.

Conforme Rinke (2007), o futebol é muito mais que a prática de um jogo ou um produto que se consome. O futebol é um espetáculo sobre o qual se pensa muito e também se discute bastante. Neste sentido, nosso estudo pesquisou um tema latente no futebol, mais especificamente a formação de jogadores de futebol, abordando a importância ou não da prática do futsal quando da formação esportiva dos jogadores.

O futsal é uma modalidade esportiva com um grande número de praticantes (Voser; Giusti, 2015) e, segundo autores (Balzano; Lunardelli; Basso, 2020; Sá *et al.*, 2010; Bueno, 2013; Bastos, 2010; Casarin; Cella, 2008), contribui para a formação de atletas no futebol brasileiro. Nessa temática, para Silva, Souza e Gomes (2010), o futsal desenvolve a habilidade de driblar, passar, finalizar, marcar e se movimentar em espaços reduzidos, com velocidade e precisão. Além disso, o futsal proporciona aos atletas experiências de jogo variadas, intensas e divertidas, que contribuem para o seu desenvolvimento integral e para o seu amor pelo esporte.

Não obstante, existe um segmento do meio futebolístico e da literatura que entende que o futsal não é tão importante na formação de jogadores de futebol. Defensores desta perspectiva se apegam em casos de jogadores de futsal que tentaram ingressar em equipes de futebol, já adultos, e não tiveram êxito, como é o caso do jogador Falcão, que não conseguiu se firmar no futebol de campo. Além disso, referem-se a algumas ações técnicas distintas entre as modalidades. No futsal é utilizado a sola do pé para conduzir e receber a bola, os chutes mais empregados são os de bico e de dorso do pé. Já no futebol utiliza-se na condução da bola a parte interna e externa do pé, os passes são longos e de média distância, e o cabeceio é um fundamento muito utilizado nesse esporte.

Em efeito da discussão acima, nosso trabalho parte do seguinte questionamento: “O futsal, na perspectiva dos jogadores de equipes cearenses sub 20, foi importante, ou não, em relação à performance (técnica, tática e física), na sua formação esportiva para o futebol?”

A escolha da faixa etária sub 20 se deve ao fato de que nesta categoria os atletas estão na fase de transição do amadorismo para o profissionalismo no futebol. De acordo com Soares *et al.* (2011), este é o período da vida no qual se faz necessário o investimento em trabalho corporal e psicológico para o aprimoramento técnico/tático/físico no futebol e que coincide com a etapa em que os jovens necessitam, igualmente, ingressar no ensino superior.

Nossa hipótese foi confirmada. O futsal, na perspectiva da maioria dos jogadores investigados de equipes cearenses sub 20, foi importante na performance (técnica, tática e física) durante sua formação esportiva para o futebol.

Este trabalho está dividido em quatro segmentos, começando por esta introdução. No segundo tópico apresentamos a metodologia utilizada; no terceiro, os resultados e discussão da pesquisa e no quarto, as considerações finais, seguidas pelas referências utilizadas.

2. METODOLOGIA

Esta pesquisa tem um componente combinado de coleta e análise de dados que busca aproveitar os benefícios do estudo quantitativo e qualitativo. Segundo Thomas e Nelson (2002), a pesquisa quantitativa tende a centralizar-se na análise da situação-problema ao separar e examinar os componentes de um fenômeno, enquanto a pesquisa qualitativa busca compreender o significado para os participantes de uma experiência em um ambiente específico e de que maneira os componentes se combinam para formar o todo.

A pesquisa foi realizada em três clubes do futebol cearense, com equipes na categoria sub 20. São clubes tradicionais no futebol cearense que jogam competições no território nacional e participam do Campeonato Cearense sub 20. A amostra foi composta por 86 atletas,

escolhidos de acordo com a boa vontade dos mesmos em participar da pesquisa. Com o intuito de conservar a identidade dos participantes e das instituições que contribuíram na pesquisa, os jogadores indicaram apenas a posição que jogam em suas equipes. Já os clubes foram denominados de Clube 1 (C1), Clube 2 (C2) e Clube 3 (C3).

Como instrumento de coleta dos dados, utilizamos um questionário fechado¹, abordando temas como: se o atleta treinou ou não futsal; se o futsal contribuiu na sua performance (técnica, tática e física) futebolística; quais os principais aspectos que o futsal

¹ Utilizamos um questionário com perguntas fechadas na aplicação da pesquisa. Isso porque os participantes (jogadores da categoria sub 20) não possuem experiência nesse tipo de atividade, além de terem pouco interesse na participação de pesquisas. Muitas vezes, participam por imposição do clube ou treinador.

contribui na performance (técnica, tática e física). O questionário teve como referência o trabalho de Barros Junior e Araújo (2018).

Quanto aos procedimentos, inicialmente realizamos um estudo bibliográfico para sustentar e embasar cientificamente a pesquisa. Após a aprovação do projeto pela banca examinadora, contatamos com os coordenadores das equipes sub 20 masculina de futebol dos clubes pesquisados, solicitando a realização do trabalho no local de treinamento das respectivas equipes. Por fim, realizamos a pesquisa com os atletas participantes.

A pesquisa foi realizada conforme a resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que estabelece a eticidade da pesquisa em autonomia, beneficência, não maleficência, justiça e equidade (Brasil, 2003). Aos participantes da pesquisa foi entregue um termo de consentimento livre e esclarecido, contendo todas as informações necessárias sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa à qual foram submetidos.

As análises das informações foram realizadas a partir dos resultados obtidos com o questionário, que foi aplicado no segundo semestre de 2023. Os dados foram tabulados em planilhas do Microsoft Excel e convertidos em gráficos elaborados com auxílio do Microsoft PowerPoint. Por fim, realizamos as inferências interpretativas na construção das análises das respostas, inserindo o resultado das escolhas dos participantes, articulando-as às referências teóricas e às nossas percepções, procurando dar conta do objeto de estudo, como indica Molina Neto e Triviños (1999).

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados obtidos mediante a aplicação do questionário foram organizados em gráficos, possibilitando a interpretação e análise. Em função da adequação deste texto às diretrizes da editora, os gráficos foram excluídos.

O futsal é um jogo de futebol adaptado para a prática em uma quadra esportiva por times de cinco jogadores. Tem sua origem no Brasil, que é reconhecido como o “berço do futebol” (Barros Junior; Araújo, 2018). Dessa forma, o futsal possui uma relação histórica e pedagógica com o futebol, sendo utilizado como um meio de iniciação e aperfeiçoamento para os jogadores de campo (Sardinha, 2023; Casarin, 2017).

Uma questão respondida pelos participantes foi: “Antes de ser jogador de futebol profissional, você treinou futsal?” Verificamos que 86,2% dos atletas respondentes treinaram futsal e apenas 13,8% não treinaram futsal antes de ingressar em uma equipe de futebol.

Trabalhos de Barros Junior e Araújo (2018), Sá *et al.* (2010) e de Cunha Neto (2013) corroboram com nossa pesquisa. Os autores constataram que o futsal exerce grande efeito na formação esportiva do jogador de futebol. Para Fonseca (2007), cada vez mais o futsal pode ser apontado como importante fator de contribuição na formação de jogadores de futebol. Segundo Bettega (2014), o futsal se caracteriza como a incubadora de talentos, fomentando a formação de jogadores mais talentosos.

No sentido do anterior, entendemos que o futsal é uma modalidade que pode contribuir para a formação esportiva do jogador de futebol. A nossa pesquisa alinhou-se a muitos outros trabalhos nessa temática, mostrando que a grande maioria dos atletas teve suas iniciações e treinamentos no futsal para depois ingressar no futebol.

Outra questão indagou: “Você entende que o futsal contribuiu na sua formação técnica para ser jogador de futebol?” Constatamos que 90,8% dos participantes responderam que “sim”, o futsal contribuiu para sua performance técnica em relação ao futebol, e apenas 9,2% indicaram que o futsal não contribuiu.

Para Ré (2008), o futebol e o futsal são modalidades coletivas que se caracterizam pela necessidade de execução de ações motoras em um contexto (jogo) de elevada instabilidade e imprevisibilidade. Assim, durante o processo de formação esportiva, devem ser proporcionadas diversas experiências motoras para que os atletas tenham uma formação desportiva completa (técnica, tática, física e cognitiva). Conforme Jeremias Junior (2014), no futebol, assim como no futsal, a manutenção de posse de bola dar-se-á por meio de passe, condução, deslocamentos organizados e drible, ou seja, ações técnicas condicionadas. Na mesma linha, Fonseca (2007) apontou que no futsal a bola fica mais perto do pé; existe o constante contato corpo a corpo; a marcação fica mais próxima; há pouco tempo para realizar as ações; acontece a constante movimentação e a grande repetição dos fundamentos técnicos durante o jogo. Ainda segundo Balzano, Lunardelli e Basso (2020), para muitos o futsal está associado apenas ao desenvolvimento da habilidade técnica dos atletas, devido à cultura tecnicista do nosso futebol. Segundo Jeremias Junior (2014), isso acontece especialmente quando os atletas ganham notoriedade internacional e, por meio de vídeos antigos, veem-se os mesmos realizando dribles desconcertantes ou malabarismos com a bola, quando crianças.

A respeito dos 9,2% de atletas que indicaram que o futsal não contribuiu na sua performance técnica, Garganta *et al.* (2013) e Lima Junior (2021) destacam algumas especificidades do futsal: é jogado de maneira mais rápida que o futebol e as ações ocorrem

em espaços reduzidos, exigindo dos jogadores mais habilidade com os pés, mais velocidade de raciocínio e mais criatividade do que o futebol. Também Barros (2013) e Barboza Junior (2022) apontam que o princípio da especificidade é fundamental para distinguir as modalidades, especialmente no que se refere a gestos técnicos (domínio da bola) e a regras de cada jogo.

Conforme nossa pesquisa, o futsal contribui muito na formação técnica dos atletas de futebol, no que concordamos com Balzano, Lunardelli e Basso (2020) quando colocam que o futsal nada mais é que um jogo adaptado do futebol. O futsal foi criado na década de 30 para suprir as necessidades da prática do futebol.

No caso de resposta afirmativa à questão anterior – o futsal contribuiu para a performance técnica no futebol –, os atletas deveriam indicar em que aspectos contribuiu. Os resultados foram: 78,2% indicaram a melhora no passe como a principal contribuição no aspecto técnico do treinamento no futsal; 71,3% indicaram a condução de bola e o drible; 59,8%, o domínio da bola/recepção; 41,4%, o chute; e 3,4%, o cabeceio. Essa baixa indicação do cabeceio pode estar relacionada com a regra no futsal: o tiro de canto e o tiro lateral são cobrados com os pés, em detrimento da cobrança com as mãos como era anteriormente.

No que tange aos aspectos técnicos mais citados pelos participantes, para Bueno (2013), a maneira como se recebe e se domina da bola no futsal é quase unanimidade feita com a sola dos pés, a conhecida “entrada na bola”, esteja o atleta em qualquer posição no campo. Bastos (2010) destaca que o ataque no futsal é rápido, oportunizando muitas triangulações. Bettega (2014) ressalta que no futsal o atleta tem maior contato com a bola e interação direta com companheiros e adversários, destacando os confrontos de 1x1/drible. Scaglia (2010) cita que no futsal os jogadores tocam 600% mais vezes na bola do que no futebol. Jeremias Junior (2014) expõe que o treino do futsal poderia contribuir para que os zagueiros realizem passes de apoio a ações ofensivas de qualidade. Nessa perspectiva, Balzano, Lunardelli e Basso (2020) assentam que no futsal o atleta desenvolve a habilidade que só o jogador brasileiro “possuí” – devido aos reduzidos espaços da quadra, o jogador desenvolve condições de drible, controle de bola, passe, arremate e marcação que o futebol não proporciona no mesmo número de ações.

Diante do exposto, entendemos que o futsal seja uma modalidade que pode contribuir para a formação esportiva do jogador de futebol, pois desenvolve habilidades técnicas, essenciais para o desempenho no campo.

A próxima questão aplicada foi: “Você entende que o futsal contribuiu na sua formação tática para ser jogador de futebol?” Verificamos que 87,4% dos atletas pesquisados entendem que o futsal contribui na sua performance tática em relação ao futebol; apenas 12,6, responderam que o futsal não contribui. O resultado de nossa pesquisa vem ao encontro dos estudos de Sá *et al.* (2010); Balzano (2017); Balzano (2018); Antonelli e Moreira (2020); Balzano, Lunardelli e Basso (2020); Andrade (2020); Balzano e Munsberg (2023), entre outros, destacando a influência do futsal na formação do atleta de futebol quanto ao aspecto tático. Para Bettega (2014), os jogos de futsal e futebol expõem características semelhantes na sua composição estrutural e em relação aos componentes estratégicos e táticos. Conforme Balzano, Lunardelli e Basso (2020), o futsal é um jogo que apresenta uma grande variedade de sistemas táticos, tanto ofensivos quanto defensivos, possibilitando aos jogadores um repertório de ações.

Conforme Garganta (2002), a tática é a capacidade de resolver problemas que o jogo apresenta, de forma criativa e inteligente. Nesse sentido, o futsal pode ser visto como um jogo que favorece o desenvolvimento da tática, pois exige dos jogadores uma constante adaptação às situações de jogo, uma rápida tomada de decisão e uma boa leitura do jogo (Balzano, 2017). Para Bueno (2013), a ocupação de espaço, a formação de linhas de marcação e a compactação defensiva da equipe têm muitas semelhanças no futebol e no futsal. Segundo Casarin (2017), no futsal há constante disputa durante toda a partida, exigindo tomada de decisões instantâneas por parte dos jogadores. No futebol atual isso ocorre cada vez mais devido à intensidade organizacional que o jogo desenvolveu.

No sentido do anterior, acreditamos que o futsal pode contribuir para a formação esportiva do jogador de futebol, pois desenvolve habilidades táticas, fundamentais para o desempenho no campo.

Para quem respondeu afirmativamente à questão anterior – o futsal contribuiu na formação tática para ser jogador de futebol –, em que aspectos contribuiu? Como resultado temos: “Melhora na tomada de decisão”, com 77%; “Melhora no entendimento do jogo”, com 63,2%; “Melhora nas ações de defesa”, com 62,1%; “Melhora nas ações de ataque”, com 56,3%; “Melhora nas transições ofensivas e defensivas”, com 54%.

Sobre a tomada de decisão, Garganta (2002), Ré (2008), Bastos (2010) e Fonseca (2007) destacam que se trata de um dos principais elementos da tática e pode ser desenvolvida pelo futsal, pelas seguintes razões: devido ao espaço de jogo reduzido e à proximidade com os

companheiros, as ações tornam-se mais inesperadas e abruptas, exigindo do jogador desempenho técnico-tático, cognitivo e motor para a resolução de problemas; o treino de futsal em dois toques estimula o pensamento rápido, a troca de posições, a tomada de decisão, a visão de jogo e as antecipações dos lances; o futsal é um diferencial na aquisição e no desenvolvimento das habilidades motoras, na tomada de decisão, nas movimentações curtas, na diminuição dos espaços na marcação e na rápida mudança de direção.

Quanto ao entendimento do jogo, Lima Junior (2021) o define como a capacidade de entender as regras, os princípios, as estratégias e as táticas que governam o jogo e acredita que pode ser melhorado pelo futsal. Conforme Balzano, Lunardelli e Basso (2020), os benefícios do futsal são ressaltados em relatos orais de grandes jogadores e em estudos teóricos que destacam benefícios em fundamentos como o passe, entendimento do jogo e tomada de decisão.

No que se refere às ações de defesa, Barboza Junior (2022), Bastos (2010), Bueno (2013) destacam que o futsal incentiva os jogadores a desenvolverem habilidades defensivas (como marcação, recuperação da bola, bloqueio, desarme, interceptação e cobertura), evitando que os adversários criem situações para marcar gols e facilitando ações ofensivas dos companheiros.

Sobre as ações de ataque (ações ofensivas em que os jogadores tentam criar boas situações para marcar gols e/ou impedir que os adversários marquem), Bettega (2014), Bueno (2013), Müller (2009), Stürmer (2017) e Jeremias Junior (2014) destacam as contribuições do futsal para o futebol, tais como: os jogadores aprendem uma diversidade de ações táticas; o treinamento no futsal melhora a tática individual, trazendo melhoria da tática coletiva no que diz respeito a padrões de organização; a prática do futsal competitivo, em idades menores, pode promover a consciência de jogar por meio de ações colaborativas e da técnica como ação tática.

Já quanto às transições ofensivas e defensivas, Jeremias Junior (2014), Casarin (2017), Bastos (2010) e Bueno (2013) trazem as seguintes colaborações do futsal: transições ofensivas e defensivas são as mudanças rápidas de fase de jogo, exigindo dos jogadores coordenação, sincronização e velocidade de reação; a constante busca por espaços livres possibilita que a interação entre os jogadores crie superioridade qualitativa, cinética, posicional ou numérica, valorizando as transições de ataque e defesa são constantes; e os atletas identificam a

distância em que se encontra o adversário, possibilitando contra-ataque e retorno defensivo organizado.

Em conclusão, podemos dizer que os jogadores do sub 20 compreendem que o futsal é uma modalidade importante e que pode contribuir para a formação esportiva do jogador de futebol, pois desenvolve habilidades táticas que são essenciais para o desempenho no campo.

Outra questão: “Você entende que o futsal contribuiu na sua formação física para ser jogador de futebol?” A maioria dos participantes (83,9%) entende que o futsal contribui na sua performance física para ser jogador de futebol, desenvolvendo aspectos físicos importantes para o desempenho no campo, como a resistência, a agilidade, a coordenação, a velocidade e a força. Sobre a temática, Saad (2002), Ré (2008) e Naser, Ali e Macadam (2017) destacam contribuições do futsal: os atletas desenvolvem elevada capacidade de velocidade, força e agilidade de movimentos, além de boa noção espaço-temporal, realizando *sprints* repetidos; os atletas desenvolvem capacidades motoras como resistência intermitente de alta intensidade, força, potência muscular, agilidade e velocidade de reação.

No caso de resposta afirmativa à questão anterior – se o futsal contribuiu na formação física para ser jogador de futebol –, em que aspectos contribuiu? Como resultado temos: “agilidade”, com 66,7%; “coordenação”, com 63,2%; “resistência”, com 57,5%; e “velocidade”, com 50,6%

Sobre o item agilidade – resposta do indivíduo em conseguir executar movimentos rápidos e coordenados dentro de especificidade técnica –, Barbanti (2003), Parreira (2004), Milanovic *et al.* (2013) e Ré (2008) apontam contribuições do futsal para o futebol: como esporte de alta intensidade, o futsal exige dos praticantes habilidades físicas, técnicas, táticas e psicológicas, oportunizando o aprimoramento dessas capacidades; os jogadores de futsal apresentaram melhor desempenho na agilidade em 4x9 metros; no futsal acontecem diferentes tipos de deslocamento, com grandes acelerações, desacelerações, mudanças de direção, chutes, passes, fintas, desarmes, saltos, etc., que proporcionam uma significativa adaptação neuromuscular, favorecendo a potência e agilidade.

A “coordenação”, como contribuição física do futsal para o futebol, é abordada por Tubino e Moreira (2003), Jeremias Junior (2014) e Pereira e Andrade (2018). Para os autores, são contribuições do futsal: as transições ofensivas e defensivas são rápidas, exigindo dos jogadores uma boa coordenação, sincronização e velocidade de reação; e o futsal influencia o desenvolvimento motor e cognitivo das crianças de sete a 10 anos de idade.

No que se refere à valência “resistência”, Tubino e Moreira (2003), Castagna *et al.* (2009) e Ré (2008) ressaltam como contribuições do futsal para o futebol: o aumento da resistência aeróbia, possibilitando ao atleta sustentar uma atividade física nos limites do equilíbrio fisiológico denominado *Steady-State*; os jogadores de futsal apresentam maior frequência cardíaca média e máxima, maior consumo de oxigênio médio e máximo, maior distância percorrida em alta intensidade e maior número de *sprints* do que os jogadores de futebol; no futsal destacam-se as capacidades motoras de resistência, força, velocidade, resistência de velocidade e agilidade, exigindo do praticante importantes adaptações neuromusculares e metabólicas (anaeróbia alática, anaeróbia láctica e aeróbia).

Quanto à “velocidade”, Tubino e Moreira (2003), Milanovic *et al.* (2013), Silva, Souza e Gomes (2010), Ré (2008) e Saad (2002) indicam as seguintes contribuições do futsal para o futebol: os jogadores de futsal apresentam melhor desempenho na velocidade em cinco e 10 metros do que os jogadores de futebol; o futsal desenvolve as habilidades de driblar, passar, finalizar, marcar e se movimentar em espaços reduzidos, com velocidade e precisão; no futsal os jogadores necessitam possuir uma elevada capacidade de velocidade e agilidade de movimentos e excelente domínio espaço-temporal, permitindo a rápida aceleração e mudança de direção, em espaços reduzidos e compartilhados por adversários e companheiros de equipe; os jogadores de futsal necessitam de uma elevada capacidade de velocidade, força e agilidade de movimentos para jogar, fatores essenciais para o futebol atual.

Como vimos, os resultados indicam que os entrevistados percebem o futsal como um esporte que desenvolve diversas capacidades físicas importantes para o desempenho no futebol. Essa percepção pode ser corroborada por estudos científicos que compararam as características físicas e fisiológicas de jogadores de futsal e de futebol. Assim sendo, considerando os achados da pesquisa, compreendemos que o futsal pode influenciar nos aspectos técnicos, táticos e físicos para uma melhor performance do atleta no campo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O futsal é uma modalidade esportiva que tem sido utilizada como um meio de formação de jogadores de futebol, pois apresenta características e exigências semelhantes às futebol de campo. No entanto, poucos estudos investigam a importância do futsal na formação esportiva de jogadores de futebol sob o ponto de vista dos próprios atletas. Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa foi verificar a importância ou não do futsal na formação

esportiva dos jogadores de equipes cearenses sub 20 de futebol, na perspectiva dos próprios atletas.

Em resposta ao objetivo principal da pesquisa, nossa hipótese foi confirmada: o futsal – na perspectiva da maioria dos jogadores de equipes cearenses sub 20 de futebol participantes da pesquisa – foi importante na sua formação esportiva para a performance (técnica, tática e física) no futebol. Os resultados mostraram que a maioria dos participantes (86,2%) praticou/treinou futsal antes de iniciar no futebol. Assim, defendemos que o futsal pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências transferíveis para o campo, o que pode ser útil para o treinamento e formação de jogadores de futebol.

Quanto ao quesito se o futsal contribuiu na performance futebolística dos atletas, os resultados indicaram que a maioria dos participantes (90,8%) confirma que o futsal contribuiu para a sua formação técnica para o futebol, sendo que os aspectos mais citados foram a melhora no passe e no drible. Entendemos que os resultados apontam que o futsal, por ser praticado em menor espaço de jogo, possibilita mais interações com a bola e maior número de participações no jogo, contribuindo para o aprimoramento técnico dos atletas de futebol.

Além da performance técnica, a maioria dos participantes (87,4%) assinalou que o futsal contribuiu para a sua performance tática no futebol, sendo que os aspectos mais citados foram a melhora na tomada de decisão e no entendimento do jogo. No futsal, os jogadores precisam tomar decisões rápidas e constantes, pois eles enfrentam um espaço reduzido, um tempo de reação menor e uma maior intensidade de jogo. Cremos que esse aprendizado tático também pode ser transferido para o futebol de campo, onde os jogadores se deparam com situações complexas e dinâmicas a serem resolvidas em um curto espaço de tempo.

Em relação à performance física, a maioria dos participantes (83,9%) enfatizou que o futsal contribuiu para a sua formação, especialmente no que se refere a agilidade e coordenação motora. Julgamos que a agilidade seja uma importante contribuição do futsal para o futebol, pois no futsal os jogadores precisam ser ágeis para driblar os adversários, se desmarcar, recuperar a bola e finalizar as jogadas.

Concluindo, defendemos que o futsal se constitui em ferramenta essencial para a formação e o aperfeiçoamento dos jogadores de futebol profissional de campo, pois desenvolve habilidades e competências relevantes e aplicáveis para ambas as modalidades. Assim sendo, o futsal pode ser utilizado como um meio de ensino e de treinamento do futebol,

proporcionando aos praticantes experiências de jogo ricas e diversificadas, que favorecem a aprendizagem e o desempenho.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. X. de. **A transição de atletas do futsal para o futebol**: um estudo descritivo. Dissertação de Mestrado. UFRGS. Porto Alegre. 2020.
- ANTONELLI, M. A.; MOREIRA, R. L. **O futsal potencializado pelo futebol**. 2020. Disponível em: <https://www.soccerpoweredbyfutsal.com/livros>. Acesso em: 08 jan. 2023.
- BALZANO, O. N. O treino de futsal na formação do atleta de futebol. *In: Pedagogia do Esporte: novas tendências*. Organizadores: Ricardo Hugo Gonzalez e Márcia Maria Tavares Machado. Fortaleza-CE. 2017.
- 4-BALZANO, O. N. **Modelo de jogo de uma equipe de futsal**. 1. ed. Várzea Paulista/SP: Fontoura, 2018.
- BALZANO, O. N.; LUNARDELLI, E. R.; BASSO, E. **Dois Um Brasil** – um método genuinamente brasileiro no ensino do futsal e futebol. São Paulo: Editora Fontoura, 2020.
- BALZANO, O. N.; MUNSBURG, J. A. S. A influência do futsal no trabalho com futebol segundo profissionais do futebol. **Revista Brasileira de Futsal e Futebol**, São Paulo, v. 15, n. 61, p. 71-87, 2023.
- BARBANTI, V. J. **Dicionário de Educação Física e Esporte**. 2. ed. São Paulo. Manole. 2003.
- BARBERO ALVAREZ, J. C.; SOTO VERMÚDEZ, V. M.; BARBERO ALVAREZ, V.; GRANDA VERA, J. *Match analysis and heart rate of Futsal players during competition*. **Journal of Sports Sciences**, v. 26, n. 1, p. 63-73, 2008.
- BARBOZA JUNIOR, F. L. **Os efeitos do treinamento de futsal na performance do futebol 7 society, na perspectiva dos atletas da UFC**. Trabalho de Conclusão de Curso. UFC. Fortaleza. 2022.
- BARROS, R. **O papel do futsal na formação do jogador de futebol**. Manual do Homem Moderno. 2013. Disponível em: O papel do futsal na formação do jogador de futebol (manualdohomemmoderno.com.br). Acesso em: 16 out. 2023.
- BARROS JUNIOR, E. S.; ARAÚJO, W. C. de. A importância do futsal na formação esportiva do jogador de futebol. **Revista Diálogos em Saúde**, v. 1, n. 2, jul/dez. 2018.
- BASTOS, A. L. Relação entre os movimentos do futsal para utilização intrínseca no futebol. **Universidade do Futebol Revista Digital**. São Paulo, 2010. Disponível em: <http://universidadedofutebol.com.br/relacao-entre-os-movimentos-do-futsal-para-utilizacao-intrinseca-no-futebol/> Acesso em: 01 jun. 2022.

- BETTEGA, O. B. Iniciação ao futebol: diversidade esportiva ou especificidade? **Universidade do Futebol Revista Digital**, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://universidadedofutebol.com.br/iniciacao-ao-futebol-diversidade-esportiva-ou-especificidade/> Acessado em: 01 jun. 2022.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Normas para pesquisa envolvendo seres humanos (Res. CNS n. 196/96 e outras)**. Ministério da Saúde, Conselho Nacional de Saúde, Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. 2. ed. ampl., 1. reimpr. Brasília. Ministério da Saúde. 2003.
- BUENO, M. A. A influência do futsal na formação dos jogadores profissionais: análise sobre os conceitos técnicos aplicados ao futebol brasileiro atualmente. **Revista Brasileira de Futsal e Futebol**. São Paulo, v. 5, n. 18, 2013.
- CASARIN, R. V. Relação do futebol com o futsal. Universidade do Futebol. **Revista Digital**, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://universidadedofutebol.com.br/relacao-do-futebol-com-o-futsal/> Acesso em: 04 maio 2023.
- CASARIN, R. V.; CELLA, F. **A formação do jogador de futebol no Brasil**: um estudo sobre a importância da graduação em Educação Física para os profissionais que atuam na área. Trabalho de Conclusão de Curso. UFRGS. Porto Alegre. 2008.
- CASTAGNA, C.; D'OTTAVIO, S.; GRANDA VERA, J.; BARBERO ALVAREZ, J. C. *Match demands of professional Futsal: A case study*. **Journal of Science and Medicine in Sport**, v. 12, n. 4, p. 490-494, 2009.
- CUNHA NETO, P. S. A influência da prática regular de futsal na formação de atletas profissionais de futebol do Clube Atlético Paranaense. **Periódico do Instituto Brasileiro de Pesquisa e Ensino em Fisiologia do Exercício**. São Paulo. Vol. 5. Núm. 17. 2013. p. 221-226. Disponível em: <http://www.rbff.com.br/index.php/rbff/article/download/213/190>. Acesso: 12 out. 2023.
- FERREIRA, F. W. F. **O futsal na formação esportiva dos jogadores de equipes cearenses sub 20 de futebol**. Trabalho de Conclusão de Curso. UFC. Fortaleza. 2023.
- FONSECA, C. **Futsal: o berço do futebol brasileiro**. São Paulo: Aleph, 2007.
- GARGANTA, J. O treino da tática e da técnica nos jogos desportivos à luz do compromisso cognição-ação. In: BARBANTI, V. J.; AMADIO, A. C.; BENTO, J. O.; MARQUES, A. T. **Esporte e Atividade Física: interação entre rendimento e saúde**. Barueri/SP: Editora Manole, p. 281-308, 2002.
- GARGANTA, J.; GRECO, P. J.; OLIVEIRA, J. G.; GRÉHAIGNE, J. F. (Org.). **Pedagogia do futsal: da iniciação ao alto nível**. São Paulo: Phorte, 2013.

- JEREMIAS JUNIOR, J. A importância do futsal na formação do jogador profissional: uma análise sobre os conceitos táticos ofensivos aplicados ao futebol brasileiro atualmente. **Revista Brasileira de Futsal e Futebol**, São Paulo, v. 6, n. 21, 2014.
- LIMA JUNIOR, E. A. Sistemas táticos ofensivos no futsal: uma análise comparativa entre as equipes finalistas da Liga Nacional de Futsal de 2020. **Revista Brasileira de Futsal e Futebol**, v. 13, n. 51, p. 314-323, 2021. Disponível em: RBFF - Revista Brasileira de Futsal e Futebol. Acesso em: 15 jul. 2022.
- MILANOVIC, Z.; SPORIS, G.; TRAJKOVIC, N.; JAMES, N.; SAMIJA, K. *Effects of a 12-week SAQ training programme on agility with and without the ball among young soccer players.* **Journal of Sports Science and Medicine**, v. 12, n. 1, p. 97-103, 2013.
- MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas.** Porto Alegre: UFRGS/Sulina. 1999.
- MÜLLER, E. S. **Comportamentos táticos no futsal.** Estudo comparativo a escalões de formação e ao futebol. Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto, Porto – Portugal, 2009.
- NASER, N.; ALI, A.; MACADAM, P. *Physical and physiological demands of futsal.* **Journal of Exercise Science and Fitness**, v. 15(2), p. 76-80, 2017.
- PARREIRA, A. **Futsal: técnica, tática e preparação física.** Rio de Janeiro: Sprint. 2004.
- PEREIRA, G. A. A. S.; ANDRADE, V. L. O perfil do desenvolvimento motor de crianças praticantes e não praticantes do futsal. **Arquivos de Ciências do Esporte**, v. 6, n. 1, p. 41-43, 2018.
- RÉ, A. N. Características do futebol e do futsal: implicações para o treinamento de adolescentes e adultos jovens. **Revista EFDeportes.com**, Buenos Aires, Ano 13, Num. 127. Dez. 2008. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd127/caracteristicas-do-futebol-e-do-futsal.htm>. Acesso em: 17 abr. 2023.
- RINKE, W. **Futsal: treinamento de alto rendimento.** São Paulo: Phorte Editora, 2007.
- SÁ, F.; CARDOSO, J. A. F. M.; SILVA, R. O. DA; NAVARRO, A. C. N. A influência do futsal nas posições dos atletas de futebol do Santos F.C.: um estudo exploratório. **Revista Brasileira de Futsal e Futebol**, v. 2, n. 5, p. 105-115, 2010.
- SAAD, M. **Estruturação das sessões de treinamento técnico-tático nos escalões de formação do futsal.** Dissertação de Mestrado. UFSC, Florianópolis, 2002.
- SARDINHA, T. **Transição do futsal para o futebol.** Ciência da Bola, 2023. Disponível em: <https://www.cienciadabola.com.br/blog/transicao-do-futsal-para-o-futebol>. Acesso em: 16 out. 2023.

- SCAGLIA, A. O código do talento e o futebol brasileiro. Universidade do Futebol. **Revista Digital**, São Paulo, Ano 2010. Disponível em: <http://universidadedofutebol.com.br/o-codigo-do-talento-e-o-futebol-brasileiro/>. Acesso em: 04 maio 2023.
- SILVA, A. C.; SOUZA, J.; GOMES, A. C. A influência do futsal no desenvolvimento das habilidades motoras específicas do futebol. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 18, n. 4, p. 26-34, out./dez. 2010.
- SOARES, G. J. A.; MELO, S. B. L. de; BARTHOLO, L. T.; ROCHA, A. P. H. da. Jovens Esportistas: profissionalização no futebol e a formação na escola. **Revista Motriz**, Rio Claro, v.17, n. 2, p. 252-263, abr./jun. 2011.
- STÜRMER, J. L. **Futsal**: fundamentos, regras e sistemas táticos. Porto Alegre: Artmed, 2017.
- THOMAS, J. R.; NELSON, J. K. Métodos de pesquisa em atividade física. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- TUBINO, M. J. G.; MOREIRA, S. B. **Metodologia científica do treinamento desportivo**. 13. ed. ver. e ampl. Rio de Janeiro: Editora Shape, 2003.
- VOSER, R. C.; GIUSTI, J. G. **O futsal e a escola**: uma perspectiva pedagógica. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2015.

AS CARACTERÍSTICAS DO FUTSAL PRESENTES NA FORMAÇÃO ESPORTIVA DE JOGADORES DE EQUIPES CEARENSES SUB 20 DE FUTEBOL

THE CHARACTERISTICS OF FUTSAL PRESENTE IN THE SPORTS TRAINING OF PLAYERS FROM CEARÁ'S UNDER-20 SOCCER TEAMS

DOI: 10.51859/ampla.ecv4376-25

Otávio Nogueira Balzano ¹

Francisco Wheylon Faustino Ferreira ²

João Alberto Steffen Munsberg ³

Ana Beatriz Chaves Vasconcelos ⁴

Edilson Medeiros de Oliveira ⁵

¹ Doutor em Educação, docente do Instituto de Educação Física e Esportes da Universidade Federal do Ceará – UFC.

² Bacharel em Educação Física. Universidade Federal do Ceará – UFC.

³ Doutor em Educação, pesquisador da Universidade La Salle, Canoas-RS.

⁴ Bacharel em Educação Física. Universidade Federal do Ceará – UFC.

⁵ Mestre em Educação Física. Universidade Federal do Ceará – UFC.

RESUMO

Este trabalho é um recorte da pesquisa de Ferreira (2023), intitulada "O futsal na formação esportiva dos jogadores de equipes cearenses sub 20 de futebol", tendo como objetivo verificar as características do futsal presentes na formação esportiva de jogadores sub 20 de equipes cearenses de futebol. Trata-se de uma pesquisa que combina abordagens quantitativa e qualitativa. Como instrumento de coleta de dados, foi aplicado um questionário com 12 questões fechadas, a 86 jogadores de três equipes que participaram do Campeonato de Futebol Cearense sub 20 de 2023. Os resultados mostraram que a maioria dos participantes (86,2%) praticou/treinou futsal antes de iniciar no futebol; 34,5% dos atletas treinaram futsal até os 15 anos de idade; 32,2% dos atletas começaram a treinar futsal em escolinhas esportivas/formativas; 88,5% afirmaram que o futsal pode ser o melhor início para a formação do jogador de futebol profissional; 67,8% não teve nenhuma dificuldade na transição do futsal para o futebol; e 14,9% tiveram dificuldade na transição para o futebol, apontando o tamanho do campo como principal problema de adaptação. A pesquisa concluiu que o futsal é uma modalidade esportiva que está presente na formação esportiva dos atletas de futebol participantes deste trabalho e

que pode ser uma modalidade introdutória aos que pretendem apostar na carreira de jogadores de futebol.

Palavras-chave: Futsal. Futebol. Formação de atletas. Formação esportiva.

ABSTRACT

This work is an excerpt from the research by Ferreira (2023), entitled "Futsal in the sports training of players from Ceará's under-20 soccer teams", with the aim of verifying the characteristics of futsal present in the sports training of under-20 players from Ceará's soccer teams. This research combines quantitative and qualitative approaches. A questionnaire with 12 closed questions was administered to 86 players from three teams that took part in the 2023 Ceará U20 Football Championship. The results showed that the majority of the participants (86.2%) practiced/trained futsal before starting soccer; 34.5% of the players trained futsal until they were 15 years old; 32.2% of the players started training futsal in sports/training schools; 88.5% said that futsal could be the best start for a professional footballer; 67.8% had no difficulties in the transition from futsal to soccer; and 14.9% had difficulties in the transition to soccer, pointing to the size of the

pitch as the main adaptation problem. The research concluded that futsal is a sport that is present in the sports training of the soccer players who took part in this study and that it can be an introductory sport

for those who want to pursue a career as a soccer player.

Keywords: Futsal. Soccer. Athlete formation. Sports formation.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte da pesquisa de Ferreira (2023), intitulada “O futsal na formação esportiva dos jogadores de equipes cearenses sub 20 de futebol”, que tem como objetivo principal verificar as características do futsal na formação esportiva de jogadores sub 20 de equipes cearenses de futebol.

O futsal é uma modalidade esportiva com um grande número de praticantes (Voser; Giusti, 2015) e, segundo vários autores (Balzano; Lunardelli; Basso, 2020; Sá *et al.*, 2010; Bueno, 2013; Bastos, 2010; Casarin; Cella, 2008), contribui para a formação de atletas no futebol brasileiro.

Segundo Sá *et al.* (2010), diversos jogadores conseguiram ter a infância repleta de experiências motoras por diversos fatores que o meio lhes proporcionou, pois sem barreiras puderam aproveitar todas as formas de prática motora, tomada de decisão, entre outras tantas, que contribuem para uma boa formação e desenvolvimento futuro no futsal e no futebol. Já para Ré (2008), durante o processo de formação esportiva, devemos proporcionar várias experiências motoras para os atletas, para que estes tenham uma formação desportiva completa (técnica, tática, física e cognitiva), possibilitando que no futuro se tornem profissionais de futebol.

Por outro lado, existe um segmento do meio futebolístico e da literatura que entende que o futsal não seja tão importante na formação de jogadores de futebol, apegando-se às especificidades de cada modalidade e suas regras distintas. O futsal é tido como uma reprodução do futebol em dimensões reduzidas. Basicamente, as regras de ambas as modalidades são parecidas, com o futsal apresentando algumas peculiaridades, como menor tamanho e peso da bola, menor número de jogadores, número livre de substituições, cobrança de laterais com os pés, ausência de “impedimento”, menor tamanho da goleira, menor dimensão do espaço do jogo, piso rígido, tempo cronometrado em dois períodos de 20 minutos, entre outros (Ré, 2008). Outro aspecto relevante, segundo os que discordam da

importância do futsal, são casos de jogadores de futsal que tentaram ingressar em equipes de futebol, já adultos, e não tiveram êxito, como os casos de Falcão e Manoel Tobias.

Conforme Barros (2013), dos 11 aos 15 anos, os atletas devem aprender, progressivamente, sobre o funcionamento da unidade complexa (equipe), se aproximando do 11 x 11. Sendo assim, quanto melhor a compreensão do jogo coletivo, melhor a manifestação das competências essenciais (relação com a bola, estruturação do espaço e comunicação na ação).

A partir da discussão acima, nosso trabalho possui como problema central o seguinte questionamento: “Quais são as características do futsal na sua formação esportiva para o futebol dos jogadores de equipes cearenses sub 20?”. Escolhemos a faixa etária sub 20 porque nesta categoria os atletas estão na fase de transição do amadorismo para o profissionalismo no futebol. Esta fase, de acordo com Soares *et al.* (2011), é o período da vida no qual se faz necessário o investimento em trabalho corporal e psicológico para o aprimoramento técnico/tático no futebol, coincidindo com a etapa em que os jovens necessitam, igualmente, ingressar no ensino superior.

Entendemos ser relevante pesquisar sobre essa categoria, também, porque nesse nível os atletas já compreendem o processo de sua formação. Além disso, existem poucos estudos com atletas beneficiados, ou não, pela prática do futsal, especialmente na perspectiva dos próprios atletas.

Este trabalho está dividido em quatro tópicos, a saber: AQUECIMENTO [Introdução] (este tópico), TÁTICAS DE JOGO [Metodologia], AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO [Análise dos dados e discussão dos resultados] e SAÍDA DE CAMPO [Considerações finais]. Trata-se de uma arquitetura do texto pensada como um jogo de futebol. Bom jogo! Isto é, boa leitura!

2. TÁTICAS DE JOGO [METODOLOGIA]

Esta pesquisa combina abordagens quantitativa e qualitativa na coleta e análise de dados. A pesquisa quantitativa é apropriada para medir tanto opiniões, atitudes e preferências como comportamentos (Moresi, 2003). Segundo o autor, esta técnica de pesquisa também deve ser usada quando se quer determinar o perfil de um grupo de pessoas, baseando-se em características que elas têm em comum (como demográficas, por exemplo). Já a pesquisa qualitativa, conforme Minayo (1994), é o tipo de investigação que trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo

a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Entendemos que a abordagem qualiquantitativa seja a mais adequada ao nosso estudo, pois apuramos opiniões dos participantes, utilizando instrumentos padronizados (questionários), que são empregados quando se sabe exatamente o que deve ser perguntado.

A coleta de dados foi realizada com equipes na categoria sub 20, em três clubes tradicionais do futebol cearense, que jogam competições no território nacional e participam do Campeonato Cearense sub 20. A amostra foi composta de 86 atletas da categoria sub 20, tendo como critério de escolha dos atletas a boa vontade dos mesmos em participar da pesquisa.

Com o intuito de conservar a identidade dos participantes e das instituições que contribuíram na pesquisa, os atletas indicaram apenas a posição em que jogam nas suas equipes. Já os clubes foram denominados de Clube 1 (C1), Clube 2 (C2) e Clube 3 (C3).

Como instrumento de coleta de dados utilizamos um questionário fechado¹, tendo como referência o trabalho de Barros Junior e Araújo (2018). O questionário abordou temas como: se o atleta treinou ou não futsal; até que idade treinou futsal; onde treinou futsal; se o futsal é o melhor início para formação no futebol; se teve dificuldades na transição do futsal para o futebol.

Quanto aos procedimentos, partimos de um estudo bibliográfico exploratório para sustentar e embasar cientificamente a pesquisa. Após a aprovação do projeto pela banca examinadora, contatamos com os coordenadores das equipes sub 20, solicitando a realização do trabalho no local de treinamento das respectivas equipes. Com os aceites, aplicamos o questionário aos atletas interessados no segundo semestre de 2023.

A pesquisa foi realizada conforme a resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que estabelece a ética da pesquisa em autonomia, beneficência, não maleficência, justiça e equidade (Brasil, 2003). Aos participantes da pesquisa foi entregue um termo de consentimento livre e esclarecido, contendo todas as informações necessárias sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa à qual seriam submetidos.

¹ Utilizamos um questionário com apenas perguntas fechadas, pois os participantes não possuem experiência nesse tipo de atividade, além de terem pouco interesse na participação de pesquisas. Muitas vezes, participam por imposição do clube ou treinador.

Os dados coletados foram tabulados em planilhas do Microsoft Excel e convertidos em gráficos elaborados com auxílio do Microsoft PowerPoint. Por fim, realizamos inferências interpretativas na construção das análises, articulando-as às referências teóricas e às nossas próprias percepções, procurando dar conta do objeto de estudo, como indicam Molina Neto e Triviños (1999).

3. AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO [ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS]

Os dados coletados mediante a aplicação do questionário a 86 participantes foram tabulados e convertidos em gráficos, possibilitando a interpretação e análise. Em função das restrições de espaço, os gráficos foram retirados deste capítulo. Assim sendo, realizamos a descrição dos resultados obtidos.

Cabe colocar, inicialmente, que o futsal é um jogo de futebol adaptado para a prática em uma quadra esportiva por times de cinco jogadores. Tem sua origem no Brasil, que é reconhecido como o “berço do futebol” (Barros Junior; Araújo, 2018). Dessa forma, o futsal possui uma relação histórica e pedagógica com o futebol, sendo utilizado como um meio de iniciação e aperfeiçoamento para os jogadores de campo (Sardinha, 2023; Casarin, 2017).

A primeira questão, cujos resultados são analisados, foi: “Antes de ser jogador de futebol profissional, você treinou futsal?”. Verificamos que 86,2% dos atletas participantes da pesquisa treinaram futsal antes de ingressar em uma equipe de futebol e apenas 13,8% não treinaram futsal. Barros Junior e Araújo (2018), Sá *et al.* (2010), Cunha Neto (2013), Fonseca (2007) e Bettega (2014) realizaram estudos sobre a temática, cujos resultados corroboram com nossa pesquisa. Esses autores constataram que, em grande número (percentagens superiores a 77%), os atletas participantes das pesquisas jogaram futsal antes de serem jogadores de futebol e reconhecem que o futsal contribuiu na sua formação esportiva.

Em relação aos 13,8% que não praticaram futsal antes de ingressar no futebol, os fatores correspondem, de alguma forma, aos argumentos de Barros (2013): qualquer atividade não dirigida em que exista a bola nos pés pode favorecer o desenvolvimento do futuro futebolista e ao passar dos dez anos é interessante que seja iniciado o processo de especialização no futebol.

A nossa pesquisa alinhou-se a muitos outros trabalhos nessa temática, mostrando que a grande maioria dos atletas teve suas iniciações e treinamentos no futsal para depois

ingressar no futebol. Assim, entendemos que o futsal pode contribuir para a formação esportiva do jogador de futebol.

Em desdobramento da questão anterior, perguntamos aos jogadores que treinaram futsal (86,2% dos atletas participantes) até que idade praticaram essa modalidade. A análise dos dados aponta como resultados mais significativos que 34,5% dos atletas treinaram futsal até os 15 anos de idade; 26,4%, até os 13 anos; e 14,9%, até os 17 anos. Corroborando com os resultados da pesquisa, Balzano; Lunardelli e Basso (2020) expõem que os jogadores cumprem, o tempo todo, as funções de defensores e atacantes em alta intensidade no treino/jogo de futsal, sendo um diferencial do futsal no arcabouço motor, físico, tático e cognitivo dos atletas/alunos, transferindo-se para o futebol, não devendo ocorrer uma ruptura aos 13 anos. Na mesma linha, Andrade e Voser (2022) apontam que não existem evidências sobre a “idade ideal” para ocorrer a transição.

Ainda em relação à faixa etária da prática do futsal, vale destacar as contribuições de vários pesquisadores que, em geral, confirmam resultados de nossa pesquisa: Bello Junior (1998), em estudo realizado em 1994, constatou que a maioria dos atletas iniciou a prática entre sete e 14 anos e que muitos atletas começaram muito cedo a praticar o esporte especializado; Sá *et al.* (2010), em pesquisa com as categorias sub 15 e sub 17 do Santos Futebol Clube, mostrou que 95,5% dos atletas entrevistados praticaram futsal e o tempo médio de prática foi de 4 anos e meio; Carvalho e Sousa (2023) apontam que, no clube investigado no estado do Ceará, os atletas praticam o futsal até os 13 anos de idade e depois passam a praticar futebol 11; Klent e Voser (2008) expõem que todos os participantes de seu estudo acreditam na importância da transição do futsal para o futebol a partir dos 13 e 14 anos, no que se diferencia dos resultados de nossa pesquisa.

Fechando a análise dos resultados da questão, ainda ressaltamos que alguns trabalhos citam os exemplos de Neymar, Robinho e Ronaldinho Gaúcho, que jogaram futsal até os 12 anos e depois se transferiram para o campo. No caso desses atletas, segundo Balzano, Lunardelli e Basso (2020), não foi o futsal que contribuiu, nem o momento da “transição”, pois entendem que poderia ter sido qualquer prática, como futebol de areia, futebol 7, futebol de rua, e a “transição” poderia ser feita em qualquer idade, pois todos já eram “craques” nos primeiros contatos com a bola. Outro dado interessante é que 14,9% dos jogadores praticaram futsal até os 17 anos. Nesse aspecto, concordamos com Balzano, Lunardelli e Basso (2020) e com Andrade e Voser (2022), pois acreditamos que não deva acontecer uma ruptura

da prática do futsal aos 13 anos. Cada jogador tem seu tempo de amadurecimento e, como dito por Andrade e Voser (2022), o fator cognitivo e o tempo de resposta aos estímulos solicitados são importantes na avaliação para transição no futebol.

Nossa próxima análise corresponde à seguinte pergunta: “Onde você começou a treinar futsal?”. Os resultados foram: 32,2% começaram a treinar futsal em escolinhas esportivas/formativas; 20,7%, na escola; 17,2%, em escolinha de projeto social; 16,1%, em clube esportivo; 10,3%, em outros lugares.

No que se refere às escolinhas esportivas/formativas, Venliones (2001) traz que o objetivo dessas instituições é a formação de atletas voltados para o alto rendimento. Os treinamentos buscam desempenho e condicionamento, formando equipes para disputar de campeonatos. Para Balzano (2020), a busca por escolinhas formativas ocorre pela possibilidade de ascensão social através do futebol, anseio/necessidade de muitas famílias de classes populares, que vislumbram, em casa, um filho com talento para o esporte.

Quanto ao início de treinamento do futsal na escola, Santana (2008) afirma que essas escolinhas surgem para que o esporte seja praticado de uma maneira dirigida, pois há algumas décadas atrás os treinadores nem eram professores. Para Estigarribia (2005), o futsal é o esporte mais praticado nas escolas, pois pode ser praticado em qualquer idade, como atividade extraclasse e na formação das equipes representantes do estabelecimento em jogos escolares. Segundo Santana (2008), as escolinhas de esportes na escola, em contraturno, trazem sensação de segurança aos pais, pois seus filhos estão praticando uma atividade orientada. Sobre a temática, pesquisa realizada por Sá *et al.* (2010) com categorias sub 15 e sub 17 do Santos Futebol Clube mostra que 25% dos atletas jogaram em nível escolar.

Sobre escolinhas de futsal de projetos sociais, Venliones (2001) afirma que elas são criadas, em geral, para comunidades de baixa renda e são desenvolvidas em projetos sociais, tendo como objetivos afastar as crianças das ruas e trabalhar os valores éticos através do esporte. Para Guedes (1998), as escolinhas sociais de futebol apresentam o papel de agente socializador de crianças e adolescentes, sendo responsáveis por introduzir e socializar os jovens brasileiros em um novo contexto, com regras, linguagens e conceitos específicos para a modalidade, fazendo com que ocorram diversas interações culturais e sociais no dia a dia.

Em relação às escolinhas sociais, a cidade de Fortaleza possui um projeto chamado “Areninhas”, que são campos de futebol urbanizados e requalificados pela Prefeitura de Fortaleza, localizados em bairros com alto índice de vulnerabilidade social e baixo Índice de

Desenvolvimento Humano (IDH). O projeto tem o objetivo de oferecer para a população equipamentos esportivos de qualidade, onde a comunidade possa, além de praticar atividade física, ter um espaço seguro de convivência, lazer e formação cidadã (Sousa, 2022).

Já sobre o início da prática do futsal em clubes esportivos, Bello Junior (1998) constatou, com seu estudo, que a maioria dos atletas iniciou a disputa de campeonatos pelos clubes com sete, 10, 12 e 14 anos. Os principais motivos para ingressarem no esporte foram: por convite, a família e o futebol de campo. Na mesma linha, a pesquisa de Sá *et al.* (2010) traz que, quando indagados sobre o nível praticado no futsal, 71,9% dos respondentes afirmaram que participaram de campeonatos organizados pelas federações de cada estado. Acreditamos como, Sá *et al.* (2010), que essas experiências vividas pelos jogadores, em escolinhas e clubes, proporcionaram-lhes uma bagagem motora que carregarão para o resto de suas vidas, contribuindo para uma boa formação e desenvolvimento futuro no futsal e futebol.

A seguir, a análise dos resultados da pergunta: “Na sua opinião, o futsal pode ser o melhor início para a formação de um jogador de futebol profissional?”. Esta questão é relevante porque muitos jogadores de renome mundial começaram suas carreiras no futsal, como Pelé, Zico, Ronaldo, Ronaldinho Gaúcho, Neymar, entre outros. Além disso, muitos treinadores e educadores físicos defendem que o futsal pode proporcionar benefícios físicos, técnicos, táticos e psicológicos para os praticantes, benefícios esses que podem ser transferidos para o futebol de campo.

Os resultados da nossa pesquisa mostraram que a grande maioria dos jogadores participantes (88,5%) assinalou que o futsal pode ser o melhor início para a formação do jogador de futebol profissional. Apenas 11,5% dos participantes discordaram dessa afirmação. Esses resultados estão muito próximos dos obtidos por Barros Junior e Araújo (2018), onde 76,27% dos jogadores participantes do estudo concordam que o futsal é/pode ser o melhor início para formação do jogador de futebol, opinião compartilhada inclusive por quem declarou não ter jogado futsal em sua carreira profissional. Além disso, quando indagados se existe a possibilidade da prática de futsal pelos seus filhos – caso gostem do futebol, iniciarem na modalidade do futsal –, 84,75% responderam de forma afirmativa.

Esses resultados indicam que os jogadores reconhecem o valor do futsal como um esporte que pode contribuir para o desenvolvimento integral dos jogadores de futebol. Essa percepção pode ser corroborada por alguns estudos que abordam as relações entre o futsal e

o futebol. Coelho *et al.* (2010) defendem que o futsal pode ser um recurso metodológico para o treinamento do futebol, pois possibilita aos atletas desenvolverem capacidades físicas, técnicas e táticas específicas do futebol, além de estimular a inteligência e a criatividade dos jogadores, aspectos fundamentais para a solução de problemas no jogo. Parreira (2004) afirma que o futsal é uma modalidade esportiva completa, exigindo habilidades físicas, técnicas, táticas e psicológicas de seus praticantes. O autor também ressalta que o futsal é um esporte democrático, pois permite a participação de pessoas de diferentes idades, sexos, estaturas e condições socioeconômicas.

Nessa linha da participação de todos, Balzano, Lunardelli e Basso (2020) consideram que o futsal é a modalidade esportiva que possui o maior número de praticantes em todo o Brasil. Um dos motivos é que não impõe o biótipo geralmente requerido para certas modalidades, podendo praticá-lo o alto, o baixo, o gordo, o magro, o jovem ou o mais idoso. Possuindo quadras em “quase todos os lugares”, o futsal é o esporte que mais se aproxima do futebol – a paixão nacional –, necessitando de apenas dez jogadores para jogar e pode ser jogado em qualquer clima.

Portanto, com base nos resultados da nossa pesquisa e da revisão da literatura, acreditamos que o futsal seja o melhor início para a formação do jogador de futebol profissional, pois desenvolve capacidades essenciais para o desempenho no futebol. Além disso, defendemos que o futsal pode ser utilizado como um meio de ensino e de treinamento do futebol, proporcionando aos praticantes experiências de jogo ricas e diversificadas que favorecem a aprendizagem, podendo ser praticado por todos.

A próxima questão: “Você teve dificuldade de adaptação na transição do futsal para o futebol?”. Essa questão é relevante, porque muitos atletas que iniciam suas carreiras no futsal podem ter potencial para se destacar no futebol, mas podem encontrar barreiras que dificultem ou impeçam a sua transição.

Em nosso trabalho, os resultados mostraram que 67,8% dos participantes não tiveram dificuldade na transição do futsal para o futebol. Apenas 14,9% dos entrevistados afirmou que tiveram dificuldade na transição e 17,2% não fizeram a transição. Esses dados se alinham aos resultados da pesquisa de Barros Junior e Araújo (2018), sobre a dificuldade de adaptação na transição do futsal para o futebol. Para os autores, 68,96% declararam que não sentiram dificuldades ao trocar o futsal pelo futebol e 39,13% disseram ter dificuldade na transição.

Os resultados apresentados podem indicar que os jogadores consideram que o futsal foi uma modalidade que os auxiliou para seu ingresso no futebol sem terem problemas de adaptação. Esta percepção é corroborada por alguns estudos científicos e teóricos que descrevem a transição do futsal para o futebol. Andrade (2020) analisou as contribuições do futsal para a formação de jogadores de futebol, a partir de entrevistas com atletas profissionais que iniciaram suas carreiras no futsal. O autor observou que os atletas relataram benefícios do futsal para o desenvolvimento de habilidades técnicas, táticas, cognitivas e psicológicas, que foram transferidas para o futebol. Além disso, os atletas afirmaram que não tiveram dificuldades na transição do futsal para o futebol, pois contaram com o apoio de treinadores e clubes que facilitaram o processo. Complementando, segundo Ré (2008), apesar de haver diferenças, futebol de campo e o futsal estão intimamente interligados e cada vez mais acabam sendo colaborativos um ao outro, pois são caracterizadas como modalidades coletivas de elevada instabilidade e imprevisibilidade, exigindo a execução de habilidades motoras abertas.

A respeito dos atletas que não fizeram transição (17,2%), em nossa pesquisa, podemos considerar que esses treinavam, simultaneamente, as duas modalidades em seus clubes. Esta situação está sendo bem comum em diversos clubes brasileiros. Sant'anna *et al.* (2022) descrevem que Santos F.C. e S.C. Corinthians Paulista, trabalham em conjunto as duas modalidades. No Santos F.C., em reunião do Conselho Geral, no dia 6/11/22, foi aprovado que a modalidade futsal agora é estatutária no clube, institucionalizando a prática do futsal (treinos e jogos oficiais/federados) como contribuinte dentro dos processos formativos para o futebol de base.

Já em relação aos atletas que tiveram dificuldades (14,9%), nossa pesquisa possui dados menores que os da pesquisa de Barros Junior e Araújo (2018). Neste estudo, 39,13% atribuíram dificuldades nesse processo, indicando o posicionamento e o campo como fatores para adaptação. Conforme Barros (2013), uma transição tardia de um jogador do futsal para o futebol pode ser prejudicial para o desenvolvimento do atleta. Isso não quer dizer que um jovem jogador de futebol não possa ou deva jogar futsal quando tem oportunidade para o fazer, até porque, segundo alguns estudos científicos, qualquer indivíduo precisa de 10 000 horas de prática na sua área para ser um *expert*. Segundo o autor, durante a formação de base o aprendizado do futsal em conjunto com o futebol implicaria “preciosas horas” perdidas que

poderiam ser aproveitadas para o desenvolvimento da *expertise*, isto é, da especificidade do futebol.

Com base nos resultados da pesquisa, acreditamos que a maioria dos atletas que fazem a transição do futsal para o futebol não enfrenta dificuldades de adaptação, pois o futsal desenvolve capacidades essenciais para o desempenho no futebol. Nesse sentido, concordamos com Santana (2008) que considera que esse processo de transição precisa ser bem acompanhado, tanto pelos profissionais que atuam no futebol como os que atuam no futsal, pois os jovens irão praticar as duas modalidades com características diferentes simultaneamente. É necessária uma aproximação de ambas as modalidades para evitar futuras sobrecargas, treinamentos inadequados, chegando até a possíveis lesões, atrapalhando o crescimento do atleta dentro do esporte.

Em desdobramento da questão anterior, solicitamos – para quem respondeu que teve dificuldades na transição – que indicasse as principais dificuldades. Trata-se de questão importante que se coloca no âmbito da transição do futsal para o futebol é sobre quais os aspectos, ou fatores, que podem dificultar na adaptação dos atletas de futsal às novas características e exigências da modalidade de campo. Isso porque muitos atletas que passam por esse processo podem encontrar desafios que influenciam no seu desempenho e a na sua permanência como jogador de futebol. Sobre a questão, os principais resultados foram: 43,7% indicaram “nenhum aspecto” dificultou sua transição para o futebol; 20,7%, “tamanho do campo”; 19,5%, “tática do jogo”; 17,2%, “campo/piso/grama”; 17,2%, “não fiz transição”; 12,6%, “treino físico”.

Quanto ao item “nenhum aspecto” como dificuldade, Sá *et al.* (2010) expõem que normalmente o atleta que chega ao futebol e que teve uma passagem, mesmo que mínima pelo futsal – um esporte parecido em ações táticas, regras, fundamentos, entre outros –, não terá muita dificuldade sobre esses aspectos, mas com certeza irá demorar um tempo para sua adaptação a novos espaços de jogo, a via metabólica utilizada e adaptações referentes aos materiais para prática do futebol, como o tipo de piso, o calçado e o tipo de bola.

Em nosso estudo, as duas maiores dificuldades apontadas pelos jogadores foram “tamanho do campo”, com 20,7%, e “tática do jogo”, com 19,5%. Andrade (2020), a partir de entrevistas com atletas profissionais que iniciaram suas carreiras no futsal, observou que os atletas relataram algumas dificuldades na transição do futsal para o futebol, como a adaptação ao tamanho do campo, à bola e ao calçado. Os resultados de nossa pesquisa

indicam que alguns participantes consideram que existem vários aspectos que podem interferir na transição/adaptação do futsal para o futebol, sendo alguns mais relevantes do que outros. Essa percepção pode ser corroborada por alguns estudos científicos e teóricos que abordam as vantagens e desvantagens da transição do futsal para o futebol. No estudo de Klent e Voser (2008), as principais dificuldades foram o espaço de jogo e a velocidade na execução das ações, ambos ligadas à tática do jogo. Nessa linha, já citado anteriormente, a pesquisa de Barros Junior e Araújo (2018) apontou que 39,13% sentiram dificuldades no posicionamento e também no campo como fatores para adaptação.

Contribuindo com o aspecto tamanho do campo, Barboza Junior (2022) ressalta que, no futebol, o tamanho do campo corresponde a 8.000 m², um jogador tem uma maior parte do terreno de jogo para cobrir 727 m², em um maior tempo absoluto de jogo, tendo que proteger um alvo maior e é jogado tanto pelo chão como pelo alto. Já no futsal, o tamanho da quadra corresponde a 800 m², a área coberta pelo jogador é consideravelmente menor 114 m², a dinâmica do jogo é mais rápida e jogado pelo chão, o alvo é menor para defender e o tempo absoluto é menor. Também em relação ao tamanho do campo, Andrade e Voser (2020) relatam falas de jogadores que tiveram experiência tanto no campo como na quadra. Citam o exemplo de Manoel Tobias em relação ao tamanho do campo: “o futsal tem muito chute, o tempo todo, e no campo é diferente, para você construir uma jogada é totalmente diferente” (p. 132). Também o atleta Anderson expressou a dificuldade: “muita diferença, o trabalho específico para o futsal é totalmente diferente do futebol de campo, a questão da dimensão do campo, do trabalho de força, e eu senti muito isso” (p.135).

Em relação à adaptação tática, Müller (2009), no estudo “Comportamentos táticos no futsal”, constatou que o comportamento tático dos jogadores foi influenciado pela dinâmica relativa as duas modalidades. Na fase defensiva, os atletas de futsal apresentaram desempenho superior quando comparado com o dos jogadores de futebol. Outro ponto importante é que os jogadores de futebol apresentaram maior média de erros na realização de ações táticas, quando comparados aos jogadores de futsal. No futsal acontece um maior número de ações táticas: os jogadores executam mais a cobertura ofensiva, defensiva, concentração e a contenção que no futebol. No futebol, os jogadores utilizam mais os princípios espaço e unidade defensiva que no futsal. Já na pesquisa de Klent e Voser (2008), em relação ao aspecto tático, no futsal é preciso jogar em todas as posições e no futebol as falhas individuais aparecem mais.

No que tange à adaptação ao material, na pesquisa de Barros Junior e Araújo (2018) a bola como dificuldade teve 13% das escolhas dos jogadores e a chuteira, apenas 8,7%. Na nossa pesquisa foi semelhante, pois “grama/piso” teve 17,2% das indicações, “calçado” obteve 8% e a “bola” 16,1%. No trabalho de Klent e Voser (2008), os participantes também indicaram que um dos problemas de adaptação é o equipamento (chuteiras).

Uma curiosidade em nossa pesquisa foi que 12,6% dos participantes indicaram o “treinamento físico” como dificuldade de adaptação. Em relação ao aspecto físico, o estudo realizado por Sardinha (2023) comparou as demandas físicas e metabólicas do futsal e do futebol em jogos oficiais. O autor observou que os jogadores de futsal apresentaram maior frequência cardíaca média e máxima, maior consumo de oxigênio médio e máximo, maior distância percorrida em alta intensidade e maior número de *sprints* do que os jogadores de futebol. Esses dados sugerem que o futsal exige um maior nível de resistência aeróbia e anaeróbia dos seus praticantes, o que pode ser uma vantagem na transição para o futebol. No entanto, o autor também ressalta que os jogadores de futsal podem ter dificuldades na adaptação ao treino físico específico do futebol, que envolve mais corridas de longa distância e menor frequência de mudanças de direção. Quanto a esse aspecto, segundo o trabalho de Ré (2008), os resultados contraditórios dos estudos pesquisados não permitem inferir, tanto no futebol quanto no futsal, que as capacidades fisiológicas (físicas) e características antropométricas sejam aspectos determinantes para o desempenho, especialmente quando o jogo é realizado com o objetivo de lazer dos praticantes.

Portanto, com base nos resultados de nossa pesquisa e dos estudos de especialistas, constatamos que os atletas que fazem a transição do futsal para o futebol podem enfrentar dificuldades ou facilidades de adaptação, dependendo dos aspectos ou fatores envolvidos. Nesta etapa, mesmo que os esportes se assemelhem, os ambientes de um modo geral são outros, precisando de um acompanhamento diário de possíveis problemas que os atletas que estão chegando e se adaptando irão enfrentar. Por isso, é fundamental uma articulação entre os departamentos de futsal e futebol, propiciando uma boa continuidade da carreira do atleta.

4. SAÍDA DE CAMPO [CONSIDERAÇÕES FINAIS]

O futsal é uma modalidade esportiva que tem sido utilizada como um meio de formação de jogadores de futebol, pois apresenta características e exigências semelhantes ao futebol de campo. No entanto, poucos estudos investigam a importância ou não do futsal na

formação esportiva dos jogadores de futebol a partir da perspectiva dos próprios atletas. Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa foi verificar as características do futsal na formação esportiva dos jogadores sub 20 de equipes cearenses de futebol.

Em resposta ao objetivo principal da pesquisa, verificamos que os jogadores de equipes cearenses sub 20 de futebol praticaram/treinaram futsal na sua formação esportiva. Os resultados mostraram que a maioria dos participantes (86,2%) praticou/treinou futsal antes de iniciar no futebol, sendo que 34,5% praticaram até os 15 anos de idade e 32,2% dos atletas começaram a treinar futsal em escolinhas esportivas/formativas. Além disso, a maioria dos participantes (88,5%) afirmou que o futsal pode ser o melhor início para a formação do jogador de futebol profissional.

Os resultados indicam que a prática do futsal pode ser uma importante etapa na formação esportiva de jogadores de futebol. Acreditamos, ao analisar nossa pesquisa, que o futsal pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências transferíveis para o campo, sendo útil para o treinamento e formação de jogadores de futebol.

Já em relação à questão se sentiram dificuldades no processo de transição do futsal para o futebol, os resultados mostraram que a maioria dos participantes (67,8%) não teve dificuldade alguma. Apenas 14,9% dos entrevistados afirmaram que tiveram dificuldade na transição, sendo que os aspectos mais citados foram o tamanho do campo e a tática do jogo. Acreditamos que esses dados são muito positivos e revelam que o futsal pode servir de uma boa base para o futebol de campo, pois não implica uma mudança drástica ou traumática para os jogadores. Isso corrobora a ideia de que o futsal pode e deve ser utilizado como ferramenta durante a formação do jogador de futebol de campo, preparando os jogadores para as exigências e as características do futebol de campo, sem prejudicar o seu desempenho ou a sua adaptação.

Concluimos que o futsal é uma modalidade esportiva presente na formação esportiva dos atletas de futebol, participantes desta pesquisa, e pode ser uma modalidade introdutória essencial aos que pretendem apostar na carreira de jogadores de futebol.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. X. de. **A transição de atletas do futsal para o futebol**: um estudo descritivo. Dissertação (Mestrado) – UFRGS, Porto Alegre, 2020.

ANDRADE, M. X.; VOSER, R. C. **A transição de atletas do futsal para o futebol**. Porto Alegre: Editora Secco. 2022.

- BALZANO, O. N. **O ensino do futebol na perspectiva decolonial**: desgastando a produção de sujeitos “pés de obra” – da formação na educação superior aos clubes de Futebol. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas-RS, 2020.
- BALZANO, O. N.; LUNARDELLI, E. R.; BASSO, E. **Dois Um Brasil** – um método genuinamente brasileiro no ensino do futsal e futebol. São Paulo: Editora Fontoura, 2020.
- BARBOZA JUNIOR, F. L. **Os efeitos do treinamento de futsal na performance do futebol 7 society, na perspectiva dos atletas da UFC**. Trabalho de Conclusão de Curso. UFC. Fortaleza. 2022.
- BARROS, R. **O papel do futsal na formação do jogador de futebol**. Manual do Homem Moderno. 2013. Disponível em: O papel do futsal na formação do jogador de futebol (manualdohomemmoderno.com.br). Acesso em: 16 out. 2023.
- BARROS JUNIOR, E. S.; ARAÚJO, W. C. de. A importância do futsal na formação esportiva do jogador de futebol. **Revista Diálogos em Saúde**, v. 1, n. 2, jul/dez. 2018.
- BASTOS, A. L. Relação entre os movimentos do futsal para utilização intrínseca no futebol. **Universidade do Futebol Revista Digital**. São Paulo, 2010. Disponível em: <http://universidadedofutebol.com.br/relacao-entre-os-movimentos-do-futsal-para-utilizacao-intrinseca-no-futebol/> Acesso em: 01 jun. 2022.
- BELLO JUNIOR, N. **A ciência do esporte aplicada ao futsal**. Rio de Janeiro: SPRINT, 1998.
- BETTEGA, O. B. Iniciação ao futebol: diversidade esportiva ou especificidade? **Universidade do Futebol Revista Digital**, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://universidadedofutebol.com.br/iniciacao-ao-futebol-diversidade-esportiva-ou-especificidade/> Acessado em: 01 jun. 2022.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Normas para pesquisa envolvendo seres humanos (Res. CNS n. 196/96 e outras)**. Ministério da Saúde, Conselho Nacional de Saúde, Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. 2. ed. ampl., 1. reimpr. Brasília. Ministério da Saúde. 2003.
- BUENO, M. A. A influência do futsal na formação dos jogadores profissionais: análise sobre os conceitos técnicos aplicados ao futebol brasileiro atualmente. **Revista Brasileira de Futsal e Futebol**. São Paulo, v. 5, n. 18, 2013.
- CARVALHO, P. L. de O.; SOUSA, R. C. **Futebol total**: uma proposta metodológica de formação de atletas para o futebol 11. Trabalho de Conclusão de Curso em Educação Física, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

- CASARIN, R. V. Relação do futebol com o futsal. Universidade do Futebol. **Revista Digital**, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://universidadedofutebol.com.br/relacao-do-futebol-com-o-futsal/> Acesso em: 04 maio 2023.
- CASARIN, R. V.; CELLA, F. **A formação do jogador de futebol no Brasil**: um estudo sobre a importância da graduação em Educação Física para os profissionais que atuam na área. Trabalho de Conclusão de Curso. UFRGS. Porto Alegre. 2008.
- COELHO, R. W.; SANTOS-SILVA, P. R.; GRECO, P. J.; UGRINOWITSCH, H.; BENDA, R. N. O futsal como ferramenta metodológica no treinamento do futebol: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Brasileira de Futsal e Futebol**, v. 2, n. 6, p. 216-224, 2010.
- CUNHA NETO, P. S. A influência da prática regular de futsal na formação de atletas profissionais de futebol do Clube Atlético Paranaense. **Periódico do Instituto Brasileiro de Pesquisa e Ensino em Fisiologia do Exercício**. São Paulo. Vol. 5. Núm. 17. 2013. p. 221-226. Disponível em: <http://www.rbff.com.br/index.php/rbff/article/download/213/190>. Acesso: 12 out. 2023.
- ESTIGARRIBIA, R. C. **Aspectos relevantes na iniciação ao futsal**. Trabalho de Conclusão de Curso, PUC-RS, Porto Alegre, 2005.
- FERREIRA, F. W. F. **O futsal na formação esportiva dos jogadores de equipes cearenses sub 20 de futebol**. Trabalho de Conclusão de Curso. UFC. Fortaleza. 2023.
- FONSECA, C. **Futsal**: o berço do futebol brasileiro. São Paulo: Aleph, 2007.
- GUEDES, S. L. **O Brasil no campo de futebol: estudos antropológicos sobre os significados do futebol brasileiro**. Niterói: EDUFF, 1998.
- KLENT, U.; VOSER, R. C. **Futsal e futebol de campo**: parceiros ou adversários? Disponível em: <http://www.futsalbrasil.com.br/artigos/2008>. Acesso em: 07 jun. 2023.
- MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento**. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1994.
- MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. **A pesquisa qualitativa na educação física**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: UFRGS/Sulina. 1999.
- MORESI, E. Metodologia da pesquisa. Brasília. **Universidade Católica de Brasília**, Brasília, v. 108, n. 24, p. 5, 2003. Disponível em: <https://docplayer.com.br/889693-Metodologia-da-pesquisa.html>. Acesso em: 05 abr. 2023.
- MÜLLER, E. S. **Comportamentos táticos no futsal**. Estudo comparativo a escalões de formação e ao futebol. Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto, Porto – Portugal, 2009.
- PARREIRA, A. **Futsal**: técnica, tática e preparação física. Rio de Janeiro: Sprint. 2004.

- RÉ, A. N. Características do futebol e do futsal: implicações para o treinamento de adolescentes e adultos jovens. **Revista EFDeportes.com**, Buenos Aires, Ano 13, Num. 127. Dez. 2008. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd127/caracteristicas-do-futebol-e-do-futsal.htm>. Acesso em: 17 abr. 2023.
- SÁ, F.; CARDOSO, J. A. F. M.; SILVA, R. O. DA; NAVARRO, A. C. N. A influência do futsal nas posições dos atletas de futebol do Santos F.C.: um estudo exploratório. **Revista Brasileira de Futsal e Futebol**, v. 2, n. 5, p. 105-115, 2010.
- SANTANA, W. C. **Futsal**: apontamentos pedagógicos na iniciação e na especialização. Campinas/SP: Autores Associados, 2008. 144 p.
- SANT'ANNA, M. V.; FERNANDES, R. N.; MARQUES, H. F.; MENEZES, M. de S.; BOVO, V. A. **O segredo do futebol brasileiro futsal e futebol de base**. São Paulo: D3 Educacional, 2022.
- SARDINHA, T. **Transição do futsal para o futebol**. Ciência da Bola, 2023. Disponível em: <https://www.cienciadabola.com.br/blog/transicao-do-futsal-para-o-futebol>. Acesso em: 16 out. 2023.
- SOARES, G. J. A.; MELO, S. B. L. de; BARTHOLO, L. T.; ROCHA, A. P. H. da. Jovens Esportistas: profissionalização no futebol e a formação na escola. **Revista Motriz**, Rio Claro, v.17, n. 2, p. 252-263, abr./jun. 2011.
- SOUSA, J. L. de. **A expansão da prática de futebol 7 society na Regional I de Fortaleza/CE**. Trabalho de Conclusão de Curso, UFC, Fortaleza, 2022.
- VENLIOLES, F. M. **Escola de futebol**. Rio de Janeiro: Sprint, 2001.
- VOSER, R. C.; GIUSTI, J. G. **O futsal e a escola**: uma perspectiva pedagógica. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2015.

CAPÍTULO XXVI

A REPRESENTAÇÃO DA PERSONAGEM FEMININA EM *MEU SERIDÓ*, DE FILIPE MIGUEZ

THE REPRESENTATION OF THE FEMALE CHARACTER IN *MEU SERIDÓ*, BY FILIPE MIGUEZ

DOI: 10.51859/ampla.ecv4376-26

Caroline Rodrigues Correa ¹
Geuvana Vieira de Oliveira Maia ²

¹ Doutora em Literaturas de Língua Portuguesa. Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

² Graduada em Letras Português. Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES

RESUMO

O presente trabalho tem por finalidade analisar a representação feminina na peça teatral *Meu Seridó* por meio da construção das personagens femininas, especialmente na identificação da opressão da feminilidade presente no texto teatral. O estudo abordará como a mulher é construída através das ações e diálogos dos personagens, evidenciando a opressão da feminilidade. Para isso, este trabalho será produzido por meio de pesquisas bibliográficas, com estudos teóricos e críticos de autores como Décio de Almeida Prado (1998), Geuvana Vieira de Oliveira (2011), Massaud Moisés (2012), Serge Moscovici (2012), entre outros. A análise do texto literário será feita sob a perspectiva da construção das mulheres e de sua atuação na peça teatral. Considera-se que as personagens femininas são representadas na condição de submissão e opressão.

Palavras-chave: Representação feminina. Opressão. Teatro.

ABSTRACT

This work aims to analyze the representation of women in the theater play *Meu Seridó* through the construction of female characters, especially in identifying women's oppression present in the theatrical text. The study will approach how women are constructed through the characters' actions and dialogues, highlighting their oppression. To achieve this, this work will be written as a bibliographical research with theoretical and critical studies by authors such as Décio de Almeida Prado (1998), Geuvana Vieira de Oliveira (2011), Massaud Moisés (2012), Serge Moscovici (2012), among others. The analysis of the literary text will be conducted from the perspective of the construction of women and their role in the play. Female characters are represented in a condition of submission and oppression.

Keywords: Female representation. Oppression. Theater.

1. INTRODUÇÃO

O autor Filipe Miguez é um dramaturgo brasileiro, reconhecido por suas contribuições para as telenovelas e o teatro contemporâneo. Miguez destaca-se por sua escrita, que explora a complexidade das relações humanas, os conflitos sociais e as questões identitárias. Suas obras, frequentemente, desafiam as convenções e oferecem uma visão provocativa e perspicaz da sociedade brasileiro, oferecendo ao público reflexões sobre questões como identidade, política e relações humanas. Esse dramaturgo colaborou com novelas da Rede Globo de televisão, assinando, em 2012, a sua primeira novela como autor principal, *Cheias de Charme*, em parceria com Izabel de Oliveira. Em 2014, escreveu a sua segunda novela, *Geração Brasil*, repetindo a parceria.

A peça teatral *Meu Seridó*, escrita em 2018, é estruturada em três atos e retrata o sertão do Rio Grande do Norte por meio de um enredo fluido e popular. A obra foi idealizada pela atriz Titina Medeiros, do grupo A Casa de Zoé, evidenciando a origem e os costumes da região do Seridó, trazendo densas questões que norteiam a peça, como a condição da mulher no sertão, a extinção do indígena em detrimento do boi e a desertificação, que permeiam a diária luta pela sobrevivência. O grupo A Casa de Zoé, do Rio Grande do Norte, de iniciativa de Titina Medeiros e César Ferrario, trabalha com produção cultural e tem o propósito de democratizar o acesso à cultura nas áreas das artes cênicas e do audiovisual produzidas no Nordeste. O primeiro grande projeto foi o espetáculo *Meu Seridó*, com ênfase no teatro, sob direção de César Ferrario. Em 2018, o mesmo grupo publicou o livro da peça pela editora Escribas.

A representação feminina no teatro tem sido um tema relevante ao longo da história, uma vez que evidencia normas, valores e perspectivas sociais de cada época. As personagens femininas têm sido construídas de tal maneira para as representações de gênero nas produções literárias que têm contribuído para a evolução e diversificação das narrativas teatrais. Massaud Moisés, em seus estudos, afirma que um “[...] autor, embora se oculte mais que possa, sempre conduz as personagens, não como espectros ou marionetes (o que pode acontecer deliberadamente), mas como representações de que se vale para comunicar o seu modo de ver o mundo.” (Moisés, 2012, p. 252). Desse modo, embora os autores possam tentar se distanciar de suas criações, suas personagens sempre refletem suas próprias visões

de mundo, uma vez que as personagens são veículos por meio dos quais o autor comunica sua compreensão e interpretação do mundo ao seu redor.

A trajetória das mulheres na sociedade, no contexto do campo e da cidade, é importante para compreender a representação destas na construção ficcional. A posição e a ocupação da mulher na sociedade têm sido marcadas por uma trajetória complexa, repleta de desafios, lutas e conquistas. As expectativas e as normas relacionadas ao seu desempenho social na sociedade variam de acordo com o ambiente em que vivem e as circunstâncias que as cercam.

2. TEXTO TEATRAL: A REPRESENTAÇÃO FEMININA

A representação da mulher na literatura reflete as percepções sociais. Ao destacar a diversidade das vivências femininas, a literatura promove um entendimento mais inclusivo e equitativo das mulheres, mostrando-as não apenas como objetos de narração, mas como sujeitos ativos de suas próprias histórias. As representações literárias oferecem múltiplas perspectivas que podem proporcionar questionamentos e reflexões das atividades desempenhadas pelas mulheres.

Conforme Décio de Almeida Prado (1998), no teatro, as personagens concentram em si a totalidade da obra, tendo, muitas vezes, o cenário como elemento interdependente, o que justifica o viés escolhido para a análise. O autor pontua que as personagens, no teatro, são o cerne ao redor do qual toda a obra se desenvolve, pois impulsionam a trama e dão significado às ações. A relação interdependente entre as personagens e o cenário são relevantes, pois o ambiente físico no qual elas estão inseridas pode influenciar suas ações e emoções. Esse fator permite uma compreensão mais profunda das nuances e das complexidades das obras teatrais.

Em seu trabalho *Representações sociais: Investigações em psicologia social*, Serge Moscovici esclarece:

As representações sociais emergem, não apenas como um modo de compreender um objeto particular, mas também como uma forma em que o sujeito (indivíduo ou grupo) adquire uma capacidade de definição, uma função de identidade, que é uma das maneiras como as representações expressam um valor simbólico (Moscovi, 2012, p. 20-21).

Conforme o fragmento acima, as representações são resultado de atividades mentais dos indivíduos e grupos que, por sua vez, influenciam suas atitudes em relação às situações, objetos e comunicações com os quais interagem. Entende-se que essas representações pode

ser uma forma pela qual as pessoas percebem e dão sentido ao mundo ao seu redor, refletindo suas percepções, valores e crenças. Essa compreensão das representações como produtos das atividades mentais humanas destaca a importância da subjetividade e da interpretação na construção da realidade social, evidenciando como as diferentes perspectivas e pontos de vista podem influenciar a forma como as pessoas entendem e respondem ao mundo a sua volta.

No livro *Meu Seridó*, a personagem Maria Paraibana é retratada como personagem central da família, uma matriarca forte e resiliente que simboliza a força das mulheres do sertão. Josefa, em suas diferentes fases de vida, representa a transformação e os desafios enfrentados pelas mulheres em um ambiente patriarcal. Como menina, adolescente e mulher, ela vive as expectativas de seu contexto social. A avó índia laçada traz à tona as raízes indígenas da região, representando a resistência cultural e a conexão com a ancestralidade. Trata-se de uma mulher que representa a violência e a opressão sofridas pelos povos indígenas. As personagens femininas na peça evidenciam um retrato multifacetado da mulher sertaneja, evidenciando as lutas, forças e a importância de suas histórias na narrativa cultural da região.

2.1. A REPRESENTAÇÃO FEMININA NA PEÇA TEATRAL MEU SERIDÓ

A criação de personagens é, inicialmente, um aspecto importante a ser ponderado, visto que o escritor, ao conceber sua obra, planeja abordagens que moldarão esses personagens, isto é, como esses indivíduos retratarão a humanidade, tanto em termos individuais quanto sociais, dentro das convenções literárias. Personagens na ficção são construções literárias que personificam ideias, emoções e ações em uma narrativa, funcionando como agentes que impulsionam a trama e permitem a identificação e o envolvimento do leitor. Antonio Candido (2011, 2011, p. 35) afirma que “a ficção é o único lugar – em termos epistemológicos – em que os seres humanos se tornam transparentes à nossa visão, por se tratar de seres puramente intencionais sem referência a seres autônomos; de seres totalmente projetados por orações.”. A personagem, ao ser concebida, apresenta traços que se assemelham tanto às peculiaridades humanas e ao ambiente real, por meio de elementos que evocam a condição humana, quanto se afasta devido à natureza ficcional.

A peça teatral concentra-se na jornada de estabelecimento do personagem Tomaz de Araujo Pereira e de sua família. O interesse da presente pesquisa reside na análise das figuras

femininas, representadas por sua esposa e filha, Maria Paraibana e Josefa de Araujo Pereira, respectivamente. A personagem Josefa é apresentada nas diferentes fases de sua vida: infância, adolescência e idade adulta. Essa progressão por meio das etapas da vida da filha é uma técnica utilizada para explorar os desafios e as experiências das mulheres no ambiente sertanejo, assim como as relações de poder e opressão enfrentadas por elas.

O trecho a seguir é uma conversa entre Maria Paraibana e sua filha, ainda um bebê, conforme se lê:

NA SALA DA DAS MULHERES, MARIA PARAIBANA CONVERSA
COM A FILHA, AINDA UM BEBÊ DE COLO.

MARIA PARAIBANA
Filha, tu nasceu mulher
Numa terra que é de homem
Maria como tua mãe
Este vai ser o teu nome.
Te prepara, minha filhinha,
Nossa vida é sofrimento.
Achei que seria feliz
Enfim, com o meu casamento.
Pra convencer sua mãe
A se tornar sua esposa
Teu pai prometeu que a vida
la de ser um mar de rosas
E trouxe sua noiva iludida,
Para esse oceano de espinhos.
E olhe que teu pai é bom
Não é violento ou mesquinho
Mas tu nasceu no sertão.
Sertão: terra de homens...
(Miguez, 2018, p. 78)

Observa-se que "ser Maria" transcende a mera identidade individual para representar um destino predeterminado e as experiências compartilhadas pelas mulheres no sertão. Ao nascer mulher em uma terra dominada pelos homens, a personagem é automaticamente associada à figura materna, Maria, e recebe seu nome. Esse ato de nomeação não apenas estabelece sentido genealógico, também sugere uma herança cultural e um lugar de ocupação definido na sociedade sertaneja. O aviso de que "nossa vida é sofrimento" adiciona uma camada de resignação e expectativa às experiências que aguardam a personagem. Assim, "ser Maria", nesse contexto, simboliza a inevitabilidade do destino feminino no sertão: uma vida marcada pela adversidade, pelo trabalho árduo e pela luta contra as limitações impostas pelo ambiente e pelas estruturas sociais dominantes.

A personagem Maria Paraibana, ao mencionar: “Achei que seria feliz/ Enfim, com o meu casamento.”, revela a trágica ilusão que muitas mulheres enfrentam ao atribuírem as esperanças de felicidade ao casamento, especialmente quando influenciadas pela figura paterna e por padrões machistas arraigados na sociedade. Observa-se a recorrência do desejo de que a união matrimonial proporcionará uma libertação das restrições e uma realização pessoal. Influenciadas por narrativas culturais que idealizam o casamento como o ápice da felicidade feminina, a personagem demonstra que depositava suas esperanças em uma promessa de liberdade que não se materializou. No contexto do ambiente sertanejo, há no imaginário das jovens moças que, ao se casarem, poderão deixar a opressão paterna e encontrar um espaço de autonomia e realização.

De acordo com Geuvana Vieira de Oliveira (2011, p. 35): “A forma de comportamento feminino sempre foi imposta pelo homem, na sociedade patriarcal. Na maioria das vezes, essa imposição existia pelo homem, mesmo depois de as mulheres serem casadas, sendo a este subordinadas”. Nessa perspectiva, há influência do patriarcado na imposição dos comportamentos femininos ao longo da história, uma vez que o casamento deveria ser aprovado pelos pais.

A personagem Maria Paraibana expõe sua experiência anterior ao casamento e se vê enredada em um ciclo de expectativas irrealizáveis, enquanto luta para encontrar sua própria voz e liberdade dentro de um sistema patriarcal que tenta restringir sua autonomia e felicidade. A personagem, ao mencionar: “E olhe que teu pai é bom/ Não é violento ou mesquinho”, evidencia a naturalidade na ideia de que a maioria dos homens podem ser violentos e mesquinhos, sugerindo, portanto, que é privilegiada por ter se casado com um homem que não possui tais características. Logo, nota-se que, no sertão, onde as estruturas sociais são conservadoras e patriarcais, as mulheres frequentemente enfrentam abusos físicos e/ou psicológicos em seus próprios lares. A geografia isolada e a falta de recursos tornam as mulheres do sertão ainda mais vulneráveis a esses tipos de abusos, com poucos recursos disponíveis para buscar ajuda ou proteção, propensas a naturalizar tais abusos.

Durante um momento, no terceiro ato da peça, quando a personagem Josefa conclui sua narrativa de vida, ela se vê envolvida em um confronto emocionante com a personagem Cabocla-braba:

JOSEFA DANTAS CORREA

A história não se passou

Como diz esta indigente.
Como pode ela saber?
Nem tinha nome de gente!

CABOCLA-BRABA

Micaela.

JOSEFA DE ARAUJO PEREIRA

Meu marido adora esse nome.
Escolheu pra nossa menina.

CABOCLA-BRABA

Me deu um nome de branca
Apagou meu nome de índia.

JOSEFA DE ARAUJO PEREIRA

Ele não daria à cabocla
A graça de nossa filha!
Pra mim Micaela índia
Nem mesmo sequer existiu!

CABOCLA-BRABA

E tu, será que existiu?
Pois também não tem quem prove.
Talvez tu seja somente
A minha versão branqueada
Eu posso ser inventada
Mas vosmicê também pode!

JOSEFA DE ARAUJO PEREIRA

Eu sou uma figura histórica
E tu uma lenda arcana!

CABOCLA-BRABA

Eu sou a avó do povo
De Carnaúba dos Dantas!

JOSEFA DE ARALIO PEREIRA

A lenda me condenou
A esta figura ridícula
Pra sempre ficou meu nome
Laçado ao desta silvícola.

CABOCLA-BRABA

Eu fui me tornando mansa...

JOSEFA DE ARAUJO PEREIRA

Eu fui me tornando braba
Eu fui me tornando rubra

CABOCLA-BRABA

Eu fui me tornando branca!

(Miguez, 2018, p. 103-104)

Esse trecho é uma troca de perspectivas entre Josefa Dantas Corrêa e a Cabocla Braba, refletindo sobre as mudanças em suas identidades e autoimagens ao longo do tempo. Inicialmente, a personagem Josefa revela uma visão condescendente e desdenhosa em relação à Cabocla Braba, refletindo a hierarquia social e étnica dominante da época. Josefa desqualifica a narrativa da Cabocla Braba.

A troca subsequente de falas entre as duas mulheres revela um confronto entre as representações de identidade e história. Josefa continua a negar a validade da identidade da Cabocla Braba, enquanto essa última questiona a própria existência e autoridade de Josefa. Cabocla Braba reivindica sua posição como parte essencial da comunidade de Carnaúba dos Dantas, desafiando assim a narrativa dominante que a marginaliza. Ao revelar seu verdadeiro nome, Micaela, desafia essa visão ao afirmar sua própria humanidade e identidade. Essa personagem expõe a imposição de um nome "branco" sobre ela, que apaga sua herança indígena e a coloca em uma posição de inferioridade cultural.

A discussão culmina em uma reflexão sobre a construção da identidade e da história. Ambas as mulheres sugerem que suas próprias histórias podem ser reinterpretadas e reescritas de acordo com os interesses e poderes dominantes. A Cabocla Braba destaca sua

evolução ao longo do tempo, sugestionando uma adaptação forçada às normas e expectativas da sociedade colonial, enquanto Josefa reflete sobre sua própria transformação, associando-a a intensidade emocional da vida colonial.

A Cabocla Braba afirma ter se tornado branca, o que pode ser interpretado como uma alusão à assimilação forçada dos costumes e valores dos colonizadores, ao ponto de perder sua identidade e se fundir com a cultura dominante. A troca de falas revela a complexidade das relações entre colonizadores e povos indígenas, e as transformações psicológicas e culturais ocorridas entre as mulheres, que tem a identidade posta em validação contestada e reconstruída a partir de perspectiva e interesses da sociedade da época.

2.2. A OPRESSÃO DA FEMINILIDADE

A opressão, como uma sujeição imposta por uma força ou autoridade, em uma definição mais ampla, pode ocorrer em várias dimensões, como raça, gênero, sexualidade, origem geográfica, classe social, religião, entre outras. Apesar de suas diferenças, todos os tipos de opressões compartilham um elemento comum: a classificação hierárquica das pessoas. Em todas as formas de opressão, há uma estrutura social que pressupõe a suposta inferioridade intrínseca dos oprimidos e a superioridade dos opressores, um conceito destacado por Paulo Freire (1967).

Especificando a utilização do termo para a questão de gênero, a estudiosa Cecília Toledo (2001) apresenta discussões sobre a opressão de gênero, a qual envolve categorias diversas. Isso é nítido no trecho:

De fato, quando se fala em opressão da mulher não se pode utilizar apenas categorias econômicas. A opressão é um conjunto de atitudes que envolvem também categorias psicológicas, emocionais, culturais e ideológicas. A correspondência entre estas e a estrutura econômica da sociedade é muito complexa e varia de acordo com as épocas históricas. (Toledo, 2001, p. 30).

Discute-se, de maneira perspicaz, a complexidade da opressão enfrentada pelas mulheres, destacando que sua subjugação não pode ser reduzida apenas a fatores econômicos. Ao invés disso, a opressão é um fenômeno multifacetado que se manifesta por meio de diversas dimensões, incluindo aspectos psicológicos, emocionais, culturais e ideológicos. A autora ressalta a importância de reconhecer essa interconexão entre diferentes esferas de poder e influência, observando que a relação entre esses elementos e a estrutura econômica da sociedade é intrincada e sujeita a mudanças ao longo das épocas históricas. Essa abordagem mais abrangente convida o leitor a compreender a opressão das mulheres

em sua totalidade, indo além das análises unicamente econômicas e reconhecendo a influência de fatores sociais e culturais mais amplos.

O trecho a seguir é um diálogo entre a personagem Maria Paraibana e sua filha Josefa, ainda menina:

MARIA PARAIBANA ENSINA A MENINA JOSEFA A BORDAR.

MARIA PARAIBANA
Filha, tu nasceu mulher
Numa terra que é de homens...

JOSEFA MENINA
Por que é que eu fui nascer
Mulher como minha mãe?

MARIA PARAIBANA
Tu vai crescer neste meio,
No seio de nossa família.
Nesse arquipélago seco,
Cada sítio é uma ilha.
Nesse clima inóspito, esdrúxulo
Teremos de nos bastar
Numa casa de taipa sem luxo
Sem acesso ao copiar.
Tu vai viver só restrita
A sala das mulheres
E passar o dia e a vida
Tomada por mil afazeres
Rendas, bordados, costuras
Serão tua eterna lida.
Nesta pequena saleta,
Sempre à cozinha contígua,
Farás os pratos dos homens
Os nossos comemos sozinhas.
Dormir é na camarinha,
Um quarto sem janelas.
Com esta providência, teu pai
Por tua honra zela
Sem falar na segurança
Que Seu Tumaz tanto preza.
(Miguez, 2018, p. 80)

A opressão da feminilidade, naturalizada nas relações familiares, no sertão, é evidenciada no trecho apresentado, cuja resignação ao destino imposto e à proteção paterna são elementos centrais. A peça teatral descreve um ambiente familiar onde as mulheres são confinadas a um espaço físico e socialmente limitado, restritas à sala das mulheres e à cozinha, onde são relegadas a afazeres domésticos, como rendas, bordados e costuras.

Acerca das atividades atribuídas às mulheres, de acordo com os estudos de Oliveira (2011, p. 41), as principais responsabilidades das mulheres estavam centradas no ambiente doméstico, envolvendo tarefas como a limpeza da casa, a produção de itens caseiros, a educação das filhas para o casamento e a supervisão das escravas e índias, indicando uma divisão clara de papéis de gênero na sociedade. Essa estudiosa enfatiza a natureza árdua e desgastante dessas tarefas domésticas, especialmente no que diz respeito à preparação dos alimentos, como por exemplo, moer café e limpar arroz em pilões. Isso explicita a intensidade do trabalho exigido das mulheres em suas atividades cotidianas, sublinhando a carga física e mental que elas enfrentavam no lar.

Essa divisão de papéis baseada no gênero perpetua a ideia de que as mulheres devem se contentar em servir aos homens e cuidar das necessidades domésticas, enquanto estes desfrutam de privilégios e autonomia. Além disso, a ênfase na segurança e na honra, como preocupações do pai em relação à filha, sugere uma visão patriarcal que objetifica e controla as mulheres em nome da proteção familiar.

A construção de quartos sem janelas não é apenas uma questão arquitetônica, mas, simbolicamente, representa a privação de liberdade e autonomia das mulheres nessa estrutura social. Considerando o contexto, relaciona-se a falta de janelas com a proteção da integridade física e a preservação da virgindade das moças. Essa relação ressalta como a arquitetura e as práticas culturais se entrelaçam para fortalecer normas de gênero restritivas e opressivas, reforçando a tradição do patriarcalismo.

A situação apresentada reflete uma realidade na qual as mulheres são ensinadas a aceitar passivamente seu papel na família e na sociedade, resignando-se ao destino imposto e à proteção paterna como formas de garantir sua segurança e honra em detrimento de sua própria autonomia e realização pessoal. Conforme Oliveira (2011, p. 34), “Manter a virgindade até o casamento era tido como virtude e qualidade moral das moças até o século XIX”. Essa norma cultural refletia não apenas padrões de conduta, mas também concepções arraigadas de pureza e castidade feminina, que eram valorizadas e exigidas pela sociedade da época. A virgindade das mulheres é considerada um símbolo de honra não só para elas mesmas, mas também para suas famílias, e sua preservação era frequentemente associada à reputação e ao *status* social.

Essa ênfase na virgindade como virtude destacava o controle patriarcal sobre a sexualidade feminina e reforçava a ideia de que a mulher deveria ser guardiã de sua castidade

até o casamento, enquanto o homem, muitas vezes, era isentado dessas expectativas morais. Essa norma também refletia uma visão da mulher como propriedade do pai, antes do casamento, e do marido, após o matrimônio. A virtude era vista como um bem a ser preservado e protegido pelo patriarcado.

A pergunta retórica de Josefa Menina, questionando por que ela teve que nascer mulher como sua mãe, carrega uma carga emocional e existencial significativa. A personagem expressa não apenas a resignação diante das injustiças impostas pela sociedade patriarcal, mas também a dor e a frustração de ter sua identidade e oportunidades predeterminadas por sua condição de gênero. A identificação com a mãe ressalta a transmissão intergeracional das experiências femininas de opressão, sugerindo que as mulheres estão presas em um ciclo de desigualdade e restrição devido à condição de gênero.

Maria Paraibana, mãe de Josefa, está inserida em um contexto familiar cujas oportunidades de expressão e construção de autonomia são severamente limitadas. Ela faz parte de um sistema patriarcal que subordina sua participação a um papel secundário, principalmente no ambiente doméstico, no qual as responsabilidades se limitam às tarefas domésticas e aos cuidados com os filhos. Embora Maria tenha um papel na educação dos filhos, suas decisões são, muitas vezes, sobre aspectos cotidianos e menos significativos, sendo as decisões mais importantes ainda tomadas pelo chefe da família.

A afirmação “Ser igual à mãe”, para Josefa, significa aceitar um futuro de opressão e falta de autonomia, perpetuando o ciclo de submissão feminina. As restritas oportunidades para Maria Paraibana se expressar e influenciar decisões importantes não apenas refletem as limitações impostas às mulheres na sociedade patriarcal, mas também evidenciam as desigualdades de gênero arraigadas na estrutura familiar e social.

A peça também aborda, de forma contundente, o trato diferenciado entre filhos e filhas, bem como a disparidade de acesso à educação para ambos.

JOSEFA MENINA
O meu painho só me tranca
Porque sou moça donzela!
Os meus irmãos têm alcovas
Abertas, com livre acesso.

MARIA PARAIBANA
Aos homens é permitida
Total liberdade e recesso.

JOSEFA MENINA
Mainha, ainda esta tarde
Ouvi painho falar
Que vai contratar mestre-escola
Pra meus irmãos ensinar.
Seria uma grande chance
De sua filha estudar...

MARIA PARAIBANA
De latim nem matemática
Pra cozer tu necessita.
O mestre vai lhe ensinar
Um pouco de leitura e de escrita
Isto se teu pai deixar
Mas prometo falar com ele.
Eu mesma só estudei
Um pouco mais de dois meses.

JOSEFA MENINA
Então, pra me desasnar
Vou ter que nascer duas vezes?

MARIA PARAIBANA
Filha, tu nasceu no sertão.
Sertão: terra de homens...
(Miguez, 2018, p. 81-82)

A personagem Josefa Menina expressa sua frustração ao perceber as restrições impostas a ela como mulher em comparação com seus irmãos homens. Enquanto estes desfrutam de alcovas abertas e liberdade de movimento, ela é mantida trancada por seu pai, simplesmente por ser mulher. Essa diferença de tratamento reflete as normas patriarcais arraigadas na sociedade, cujos homens são privilegiados e as mulheres são submetidas a restrições e expectativas limitantes. Acerca dessa relação de instrução formal, Oliveira (2011) disserta que a baixa instrução formal entre essas mulheres refletia as normas sociais da época, que, muitas vezes, negavam o acesso das mulheres à educação formal e, também, tinha implicações significativas na função que desempenhavam como mães. Sem acesso à educação, essas mulheres enfrentavam dificuldades para contribuir efetivamente com a educação de seus filhos, já que estavam limitadas pela falta de informação e conhecimento. Essa falta de preparo educacional restringia suas próprias oportunidades e afetava o futuro de suas famílias, pois uma boa educação era fundamental para o sucesso e a mobilidade social.

Além disso, a discussão sobre o acesso à educação ressalta outra dimensão do trato com filhas e filhos. Enquanto o pai de Josefa planeja contratar um mestre-escola para seus irmãos, a mãe sugere que o aprendizado básico de leitura e escrita seria suficiente para a filha,

limitando suas oportunidades de desenvolvimento intelectual e autonomia. A mãe de Josefa diz que a educação formal não é necessária para a sua filha, mulher, uma vez que, no sertão, as habilidades domésticas são valorizadas em detrimento da educação formal.

No contexto do sertão, a mãe considera que a escolarização é desnecessária para as mulheres devido a uma série de fatores interligados. As habilidades domésticas são altamente valorizadas, sendo consideradas essenciais para a função das mulheres na família e na comunidade. Além disso, as expectativas culturais tradicionais, muitas vezes, reforçam a ideia de que o papel das mulheres se concentra nas tarefas domésticas e de cuidado, enquanto os homens assumem papéis de provedores. Em um ambiente onde recursos educacionais podem ser escassos e as oportunidades de emprego limitadas, o acesso ao ensino pode ser visto como menos relevante em comparação com a necessidade imediata de garantir o sustento da família.

A conversa entre mãe e filha revela a resignação da mãe diante das expectativas de gênero impostas pela sociedade patriarcal, na qual as oportunidades das mulheres são sistematicamente restringidas e seu valor é reduzido ao seu papel tradicional na esfera doméstica. A construção social da masculinidade como sinônimo de poder e autoridade tem raízes antigas em muitas culturas, refletindo-se em diversas esferas da vida, desde a política até a economia. Essa ideia foi historicamente reforçada por instituições como a religião, a lei e a educação, que, frequentemente, legitimavam e perpetuavam as disparidades de gênero. A manutenção dessa hierarquia de gênero muitas vezes foi garantida pela violência, tanto física quanto simbólica, contra aqueles que desafiavam as normas estabelecidas, criando, por vezes, um ambiente onde questionar ou contestar a ordem social estabelecida era arriscado e constantemente punido.

O trecho em que Josefa Menina conclui, por meio de uma pergunta, “Então, pra me desasnar/ Vou ter que nascer duas vezes?”, evoca uma profunda reflexão sobre o destino irrefutável das mulheres no sertão, representando a prostração diante das limitações impostas pela sociedade patriarcal. A personagem expressa a sensação de estar presa a um destino predeterminado, cuja condição de mulher a coloca em uma posição de desvantagem e restrição. A pergunta “Vou ter que nascer duas vezes?” sugere uma profunda insatisfação com as expectativas e limitações impostas às mulheres desde o nascimento. Essa personagem indaga se é necessário um renascimento para escapar das amarras da opressão de gênero, destacando a dificuldade de desafiar e transcender as normas sociais e estruturas de poder

existentes naquele contexto. O questionamento ressalta a inevitabilidade do destino das mulheres, cujas oportunidades e possibilidades são sistematicamente limitadas pela estrutura social.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base neste estudo, é possível perceber que a personagem analisada é representada em uma condição de predestinada à submissão e opressão, uma vez que nasceu mulher em uma terra dominada por homens. Ressalta-se, ao longo da trama, a desigualdade estrutural que permeia a sociedade, na qual o poder e o controle são predominantemente exercidos pelos homens. É possível perceber que, embora as personagens femininas desejem secretamente subverter o sistema, não encontraram condições ou possibilidades para concretizar esse desejo. A representação feminina e as relações sociais e familiares expostas na peça teatral refletem a complexidade das experiências femininas em meio à opressão, destacando a necessidade de adaptação como uma forma de resistência e sobrevivência em um ambiente hostil.

É enfatizada a desigualdade estrutural que permeia essa sociedade, na qual o poder e o controle são exercidos principalmente pelos homens. Observa-se que, apesar do desejo secreto das personagens femininas de desafiar o sistema, elas se deparam com a falta de condições ou oportunidades para fazê-lo. A representação das mulheres e das dinâmicas sociais e familiares, na peça teatral, reflete a complexidade das experiências femininas diante da opressão, ressaltando a necessidade de adaptação como uma forma de resistência e sobrevivência em um ambiente adverso.

O texto teatral, em linhas gerais, enfatiza uma crítica ao sistema patriarcal. A peça expõe as desigualdades e opressões enfrentadas pelas mulheres em uma sociedade dominada por valores patriarcais, trazendo à tona a submissão e a resistência feminina. A crítica ao patriarcado que se sobressai, sublinha as injustiças e os desafios enfrentados pelas personagens femininas. *Meu Seridó* não apenas retrata a realidade dura das mulheres, mas também convoca o público a refletir e questionar a persistência dessas estruturas opressivas.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio; ROSENFELD, Anatol *et al.* **A personagem de ficção**. 12 ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967

- MAGALDI, Sábato. **Panorama do teatro brasileiro**. São Paulo: Global Editora, 1997.
- MIGUEZ, Filipe. **Meu Seridó**. 1. ed. Natal: Escribas, 2018.
- MOISÉS, Massaud. **A análise literária**. 18. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.
- MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 9. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 9. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- OLIVEIRA, Geuvana Vieira de. **A representação feminina nos romances de Cyro dos Anjos**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2011.
- PRADO, Décio de Almeida. A Personagem no Teatro. *In*: CANDIDO, Antonio *et al.* **A personagem de ficção**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998. p. 83-101.
- TOLEDO, Cecília. **Mulheres: o gênero nos une, a classe nos divide**. São Paulo: Xama, 2001.

ESCREVIVÊNCIA COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA DE (CONS)CIÊNCIA DE PERSPECTIVA FEMININA SOBRE A FORM(AÇÃO) E ATUAÇÃO DAS PROFISSIONAIS DA ENGENHARIA DE PESCA.

WRITING AS A METHODOLOGICAL TOOL OF (CONS)CIENCE FROM A FEMALE PERSPECTIVE ON THE FORM(ACTION) AND PERFORMANCE OF FISHING ENGINEERING PROFESSIONALS.

DOI: 10.51859/amplla.ecv4376-27

Filomena Santos de Almeida ¹
Danilo Mamede da Silva Santos ²

¹ Engenheira de Pesca. Universidade do Estado da Bahia – UNEB

² Professor do Departamento de Educação, DEDC, Campus-VIII. Universidade do Estado da Bahia- UNEB

RESUMO

Este trabalho explora a escrevivência como metodologia nas ciências humanas, focando nas experiências de mulheres no curso de Engenharia de Pesca. A relevância deste estudo reside na compreensão das estratégias de enfrentamento e superação das relações de gênero no contexto acadêmico. Adotou-se uma abordagem qualitativa, com observação do cotidiano acadêmico, etnográfica e autobiográfica. A pesquisa incluiu narrativas pessoais da autora e de outras mulheres do curso. Foram analisados os desafios enfrentados pelas mulheres, as estratégias utilizadas para superá-los e a transformação dessas vivências em oportunidades de crescimento. O estudo também abordou como as relações de gênero influenciam na formação de identidade e no valor atribuído às mulheres. A pesquisa revelou que as mulheres desenvolvem habilidades de resiliência, adaptabilidade e criatividade. Estas habilidades são fundamentais para lidar com as dificuldades inerentes ao ambiente acadêmico e profissional. Conclui-se que a escrevivência, ao refletir sobre experiências pessoais, contribui significativamente para a produção de novos conhecimentos e para a compreensão das questões sociais e culturais no contexto acadêmico. A pesquisa sugere a necessidade de políticas educacionais que promovam a equidade de gênero em todos os espaços da universidade.

Palavras-chave: Mulheres. Engenharia. Sororidade. barreiras.

ABSTRACT

This paper explores writing as a methodology in the human sciences, focusing on the experiences of women on a fisheries engineering course. The relevance of this study lies in understanding the strategies for coping with and overcoming gender relations in the academic context. A qualitative approach was adopted, with observation of everyday academic life, ethnography and autobiography. The research included personal narratives from the author and other women on the course. The challenges faced by the women, the strategies used to overcome them and the transformation of these experiences into opportunities for growth were analyzed. The study also looked at how gender relations influence the formation of identity and the value attributed to women. The research revealed that women develop resilience, adaptability and creativity skills. These skills are fundamental for dealing with the difficulties inherent in the academic and professional environment. It is concluded that writing, by reflecting on personal experiences, contributes significantly to the production of new knowledge and to the understanding of social and cultural issues in the academic context. The research suggests the need for educational policies that promote gender equality in all university spaces.

Keywords: Women. Engineering. sorority. barriers.

1. INTRODUÇÃO

O termo "escrevivência" foi cunhado por Conceição Evaristo, uma escritora contemporânea brasileira nascida em Minas Gerais, para expressar a fusão entre a escrita e a vivência. Esse conceito de escrita dá voz aos indivíduos subalternizados, diferenciando-se de muitos relatos literários por focar no coletivo, em vez de se concentrar em um sujeito único.

Segundo Gayatri Chakravorty Spivak (2014), o "sujeito subalterno" refere-se a grupos marginalizados e historicamente silenciados pelas estruturas de poder dominantes. No contexto da escrevivência, esses sujeitos finalmente encontram uma plataforma para compartilhar suas histórias.

Soares e Machado (2017) destacam que essa metodologia "utiliza-se da experiência do autor para viabilizar narrativas que dizem respeito à experiência coletiva de mulheres". Essa abordagem permite examinar como as relações de gênero influenciam a formação da identidade e o valor atribuído às mulheres, relatando experiências específicas, como o "ser mulher" no curso de engenharia de pesca.

No trabalho de Oliveira (2018) a autora adota a perspectiva de que a a escrevivência se trata de "narrativas construídas tendo como lugar de fala a escrita em primeira pessoa", ou ainda, de um "termo presente nas narrativas de histórias de vida de sujeitos silenciados e subalternizados pela história oficial como direito a possuir um lugar de memória"

Este artigo propõe explorar a "escrevivência", conforme desenvolvida por Conceição Evaristo, como uma estratégia de produção de conhecimento em engenharia de pesca. A escrevivência é apresentada como um método de investigação que utiliza a experiência pessoal da autora para dar voz a narrativas que refletem a experiência coletiva das mulheres.

Na obra "Becos da Memória" (2017), Evaristo observa que, na escrevivência, "as histórias são inventadas, mesmo as reais, quando são contadas". Nesse processo, ela se posiciona em um espaço fluido entre a invenção e o fato, criando uma narrativa que é única, mas que ressoa na coletividade. Para Evaristo, a literatura não é apenas um exercício de criatividade, mas também uma forma de testemunho e resistência.

A escrevivência mescla elementos autobiográficos com histórias coletivas, conferindo voz não apenas à autora, mas a toda uma comunidade. Esse método é caracterizado por um realismo que não evita as dificuldades e violências enfrentadas pelas mulheres negras, mas

também celebra sua resistência e resiliência. Mesmo ao tratar de temas difíceis, Evaristo utiliza uma linguagem poética que confere beleza e profundidade às suas narrativas.

De acordo com Machado e Soares (2017) "escrever significa contar histórias profundamente particulares que remetem a outras experiências coletivas, reconhecendo um elemento comum entre o autor e o protagonista, seja por características compartilhadas através de marcadores sociais, seja por experiências vividas, ainda que em posições distintas". Neves e Heckert (2021) complementam essa visão ao afirmar que a escrevivência é uma experiência de narrar histórias que atravessaram a vivência pessoal, como ficções da memória que entrelaçam escrita e vida.

Durante a graduação, enfrentamos diariamente diversas situações que nos ensinam e nos fazem crescer. Essas experiências acumuladas moldam a nossa visão de mundo e a maneira como interpretamos os eventos ao nosso redor. Ao escrevermos e compartilharmos nossas vivências, estamos não apenas documentando nossa jornada, mas também criando e fortalecendo laços com outras pessoas. Essas pessoas, por sua vez, se identificam e se conectam conosco através das nossas experiências e emoções.

A partir da minha perspectiva como mulher, inserida tanto no meio acadêmico quanto no mercado de trabalho, busco explorar e provocar reflexões a partir das histórias vivenciadas por outras mulheres durante a graduação. Essas narrativas são complementadas pelas minhas próprias memórias e pelas histórias das mulheres que fazem parte da minha vida. Utilizando a escrevivência, dou voz a essas experiências individuais e coletivas, iluminando as complexas dinâmicas de gênero presentes no ambiente acadêmico.

2. METODOLOGIA

A escrevivência, metodologia de pesquisa nas ciências humanas criada por Conceição Evaristo, utiliza a vivência do pesquisador como ferramenta para a produção de novos conhecimentos (Evaristo, 2017). Este trabalho adotou como principal método a pesquisa qualitativa, incluindo a observação do cotidiano acadêmico com uma abordagem etnográfica e autobiográfica. Além de narrar as trajetórias de outras mulheres, inclui também minha própria trajetória no curso de Engenharia de Pesca.

A pesquisa explora como as mulheres enfrentam desafios e vivenciam relações de gênero dentro do curso, buscando identificar as estratégias, habilidades e recursos que utilizam para superar obstáculos e transformar suas experiências em oportunidades de

crescimento. Foram investigados os aspectos de como as relações de gênero influenciam na formação e construção de identidade, além do valor atribuído às mulheres. Relatam-se as experiências vividas no contexto de "ser mulher" no curso de engenharia, tanto pela autora quanto por outras personagens.

A partir dessas análises, pretende-se compreender como as graduandas desenvolve habilidades de resiliência, adaptabilidade e criatividade para lidar com as dificuldades inerentes à sua realidade. Pesquisas que utilizam escritas autobiográficas como abordagem metodológica se destacam pelo protagonismo daqueles que contam suas histórias, optando politicamente por falar com, em vez de falar sobre (Rocha, Azevedo, 2021). Isso envolve refletir sobre experiências pessoais, memórias e sentimentos para produzir novos conhecimentos e compreender questões sociais e culturais.

A escrituragem permite uma abordagem rica e multifacetada, que reflete a diversidade das histórias de vida e promove uma compreensão mais profunda das relações humano.

3. RESULTADOS

Através das experiências de mulheres no campo das engenharias, tenho o privilégio de poder compartilhar histórias reais, desafios enfrentados e a importância através das jornadas sensibilizando as pessoas sobre a realidade das mulheres no curso de Bacharelado em Engenharia de Pesca, localizado na região semiárida, Caatinga, do nordeste brasileiro.

A maioria dos processos descritos nesses parágrafos foram vivenciados também companheiras, após ingressar no tão sonhado ensino superior.

As experiências que vivenciamos, como mulheres, nesse novo ambiente nos promovem crescimento. No passado, enfrentamos diversos tipos de violência, como preconceito e discriminação. Muitas de nós, para conseguir embarcar em determinadas áreas, precisávamos ocultar nosso gênero para explorar e adquirir experiências. Porque as mulheres eram ditas como "azaradas" dentro da embarcação, somente o homem poderia adquirir tal experiência. Mesmo hoje, ainda enfrentamos situações relacionadas à cultura machista, que continua a afetar e a criar barreiras para as mulheres.

Iniciar o ensino superior em engenharia é um sonho para todas as mulheres que almejam ingressar na área e principalmente vindo de uma realidade com poucas oportunidades. A vida no ensino superior é uma experiência única para cada acadêmica, mas

é comum que compartilhemos sentimentos semelhantes devido a vivências parecidas. Embora venhamos de diferentes classes sociais e tenhamos gêneros diversos, essas experiências compartilhadas criam um senso de comunidade e compreensão mútua, o que muitas vezes gera sororidade entre nós mulheres.

Ao frequentar as aulas do curso, é possível observar a dinâmica, entre homens e mulheres, em relação a comportamento, roupas, número de matrículas, desenvoltura e etc. Para surpresa, no curso de engenharia de pesca (escolhido) existia um quantitativo maior de mulheres em comparação com outros cursos de engenharia pela cidade.

Mas, isso seria um rótulo? A engenharia deveria mesmo possuir mais homens? Por qual motivo pensamos que deveria ter mais homens invés de mulheres na engenharia? As mulheres não mereciam o cargo/ título de engenheira?

Apesar de observamos que em algumas engenharias há um número maior de mulheres comparado com homens, não podemos dizer que há uma igualdade. Estudos mostra que a feminização numérica não é sinônimo de igualdade; indica apenas a diminuição da exclusão de um sexo em relação ao outro e não altera a divisão sexual do trabalho nem as relações sobre poder (FORTINO, 2009)

Durante os primeiros períodos do curso, observa-se uma série de comportamento que provoca inquietação e traz reflexões, exemplos: a migração de alunos, desistência e permanência. Observa-se também o as disciplinas, quadro de profissionais com número de professores maior que de professoras.

- Qual seria a realidade dos anos anteriores naquele curso? Qual seria o critério referente ao preenchimento desse quadro? Seria somente questão de conhecimento?

Por vezes, algumas situações não são colocadas completamente em evidencia pelas estudantes por exemplo, que por vezes o ouvinte tem que interpretar o “não dito”. Alves em análise do discurso diz “, que implica em interpretar o(a) sujeito falando, tendo a produção de sentidos como parte integrante de suas atividades sociais”. (Alves, 2013 p14)

As dúvidas que cercam as estudantes de engenharia não se limitam aos primeiros períodos, nem se restringem apenas ao fluxo de matrículas ou ao quadro de professores. É durante as trocas de conversas com colegas que surgem as dúvidas, as inquietações e as observações sobre as barreiras preexistentes, que ninguém menciona, apenas as naturaliza. No entanto, é nesses momentos que ocorre o acolhimento entre as mulheres (sororidade).

Um dos momentos que causa mais dúvidas e até mesmo angústia para algumas mulheres é acerca dos estágios, onde conciliam a teoria com a prática sendo desenvolvidas em campo ou laboratório.

As barreiras para as mulheres chegam antes mesmo de entrarem no estágio, num simples questionamento, por exemplo de sua força braçal. Onde perguntas como: “você mulher magrinha, será que aguentaria mesmo trabalhar no meio dos homens?” “Eu tive uma estagiária horrível, não pegava saco de ração. Já Claudia (nome fictício) era excelente, ela pegava diversos sacos de ração”; se tornam naturais e comparativas, e deixam explícito que a mulher não atende as questões os requisitos selecionados por eles, “empregadores”.

Momentos desconfortáveis são vivenciados por mulheres acerca de seus próprios biotipos durante as aulas e estágios. Aparência juvenil, magra, baixa não passa a credibilidade que a sociedade quer de uma engenheira.

Mulheres que cuidam de sua aparência física, como: unhas pintadas e cabelos bem cuidados (sejam soltos ou amarrados), são frequentemente alvo de questionamentos sobre sua seriedade ou competência no campo e em sala.

Durante estágios, por exemplo, essas piadas, cantadas se tornam comuns e rotineiras, vindas até mesmo do corpo corporativo da empresa, que questiona "se as mulheres estão ali para trabalhar ou apenas para se enfeitar" ou ainda "se é estagiária mulher, sempre cabe mais uma", o que suaviza em muitos casos o tom de brincadeira, gerando risos na presença dos demais funcionários, ocasionando situações de desconforto e fragilidade.

Sobre as vestimentas, há uma padronização em relação a elas e mudança até mesmo o jeito de falar, para que não seja tão formal ou educada a ponto de entenderem de forma errada

- “Evitar problemas relacionado ao entendimento masculino” - disse uma em aluna um momento de acolhimento.

Em discussões geradas com colegas, quando uma mulher lidera a representação de um estande, sua presença muitas vezes é questionada por meio de sarcasmo e falsas justificativas, tentando deslegitimar sua posição. Nesses casos, em vez de questionar diretamente a capacidade intelectual da mulher, insinua-se que práticas imorais foram responsáveis por sua ascensão ao cargo. Esses comportamentos tem característica de assédio moral:

[...] quando uma pessoa se comporta com intenção de rebaixar o outro, mediante meios vingativos, cruéis, maliciosos ou humilhantes. Esses atos podem estar

dirigidos contra uma pessoa ou contra um grupo de trabalhadores. Trata-se de uma prática em que as críticas ao outro são repetitivas, visando desqualificá-lo e menosprezá-lo, isolando-o do contato com o grupo e difundindo falsas informações a respeito da pessoa (HELOANI; BARRETO, 2015, p. 147).

Julgamentos como esses deixam as mulheres bastante desestimuladas como graduandas, pois geram comparações desnecessárias em relação ao biotipo e intelecto, o que acaba afetando significativamente a autoestima e a confiança.

Essas observações surgem de falas de colegas e profissionais, que nos fazem questionar sobre nosso próprio intelecto e capacidade física. Alguns comentários recorrentes sugerem que as mulheres deveriam procurar áreas de trabalho menos exigentes em termos de carga física, simplesmente por serem mulheres. Isso enfatiza que áreas como laboratório e docência seriam os caminhos mais adequados a seguir após a formação.

Mas por que essas histórias não são contadas aos quatro ventos? Por que não mostram as barreiras e os enfrentamentos nesse período e dentro da sala de aula? Muitas de nós, mulheres, nos questionamos e, mesmo sem respondermos umas às outras, sabemos as respostas.

Um outro exemplo de naturalização do cenário é um pedido feito por uma aluna à professora responsável pela disciplina de estágio. A aluna, receosa do comportamento rigoroso do piscicultor, solicitou à professora que ela e uma colega de turma (duas mulheres) fossem colocadas para estagiar no mesmo local. A professora verificou que havia vaga disponível, mas a resposta obtida da empresa e reproduzida pela professora foi: - "Não quero duas estagiárias, quero um homem e uma mulher". Enquanto ela retransmitia a fala, mais uma dúvida surgiu:

- Por que ela, como responsável, não fez nenhum questionamento sobre a observação imposta pelo piscicultor? Isso é comum no curso? Aceitar as falas sem ao menos questionar qual seria a política de integração para tal? Por que “por vezes” os estágios não estão disponíveis para duas mulheres?"

Como não bastasse os vários entraves por ser mulher, os pré-requisitos de vagas para estágio são dificultosos por exigirem CNH, por exemplo. Para qual público estão sendo destinados as vagas de estágios em alguns locais? Seria isso um recorte de classe naturalizado para segregar ainda mais classes e estereótipos? Ou, meramente, situações segregadoras mascaradas por “casos isolados”? Estágio que exige CNH... Embora a atuação das engenheiras de pesca também seja em campo, continua sendo um estágio e não uma seleção de emprego.

Pensando sobre quem são os corpos pensados para público e para o privado; que brinca de carro ou de boneca – quase sempre porquê é o que lhe é, unicamente, ofertado, podemos inferir, para além do financeiro, quais corpos e gêneros terão acesso a CNH ainda na graduação.

Quando se trata da temática das relações de gênero, alguns professores dentro do curso afirmam desconhecer essas situações, buscando invalidar o tema devido à falta de familiaridade com esses assuntos, mesmo diante de relatos pessoais e experiências vividas pelas alunas. Isso frequentemente resulta em questionamentos em sala de aula, discussões prolongadas e desconfiança por parte dos professores em relação às estudantes.

Um exemplo dessa temática ocorreu na disciplina de Orientação de TCC, conduzida por um professor, o que gerou questionamentos além do esperado. Foi necessário o testemunho de outra voz feminina para validar que essas experiências não eram casos isolados, mas sim algo natural.

Alguns professores parecem não estar cientes e/ou sensíveis/preparados para essas questões, enquanto não as investigam com profundidade. Um exemplo disso é o caso de uma aluna que desejava estagiar em um ambiente de piscicultura. No entanto, ao iniciar o estágio em um local onde só havia homens, ela se recusou a continuar. Por que não há um exame cuidadoso das razões por trás de uma possível desistência?

Se houver fatores, como assédio, violência, que contribuam para o abandono do estágio, há medidas de proteção ou apoio disponíveis para esses casos? Existe uma investigação a fundo? A universidade do acolhimento? Ou conhecimento sobre essa temática? Faz-se necessário (re)pensarmos as relações de gênero e as violências naturalizadas e mascaradas no meio acadêmico e profissional dentro da engenharia de pesca. É preciso que todas as pessoas se impliquem no processo e novas discussões sejam abertas!

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrevivência, no contexto da produção de conhecimento no curso de Engenharia de pesca, emergiu como uma escolha metodológica e ética de pesquisa que representa uma forma de resistência para apresentar as barreiras e enfrentamentos além de história de mulheres. Essa abordagem considera as vidas das mulheres não como meros objetos passivos de estudo, mas como expressões ricas de arte e inventividade. Através da escrita literária, elas

são reconhecidas como protagonistas de suas próprias histórias, destacando sua capacidade de moldar e narrar suas trajetórias

Conseguimos notar que muitas mulheres ainda são estereotipadas dentro do ambiente acadêmico e profissional de acordo com sua aparência, tudo que foge do “ser mulher padrão” não se encaixa, não pertence e há o silenciamento. Além de estereótipos, mulheres enfrentam assédio sexual, assédio moral, comentários maldosos junto com piadinha, discriminação, preconceitos, sexismo, perseguição entre outras barreiras.

Este trabalho é de extrema importância para toda a comunidade, acadêmica ou não, pois aborda uma temática que, embora pouco explorada, é de grande relevância. Ele contribui para uma melhor compreensão das relações de gênero, especialmente quando enriquecido pela metodologia da escrevivência.

A experiência nos cursos de Engenharia é repleta de contradições, que merecem ser discutidas tanto com estudantes quanto com professores/as. A compreensão naturalizante do que é ser homem ou ser mulher nos cursos de graduação necessita ser problematizada a partir de experiências coletivas de ação política ou de formação, que permitam ao sujeito questionar a constituição das relações de gênero e demais marcadores sociais em todas as conexões sociais, históricas e culturais em que estão inseridas. (Moraes, 2020, pág 25.) Esse diálogo é fundamental para apoiar a permanência das alunas na universidade e prepará-las para ingressar no mercado de trabalho com maior confiança.

Para alcançar mudanças efetivas e romper com as barreiras que limitam o avanço das mulheres em um campo historicamente dominado por homens, como a engenharia, é necessário promover ações tanto dentro quanto fora da universidade, além de preparar os profissionais (professores), que estão afrente da sala.

REFERÊNCIAS

ALVES, Cleudemar Fernandes. Análise do discurso: reflexões introdutórias. Edição revista e ampliada. São Paulo: Cortez, 2013

EVARISTO, Conceição. Becos da Memória. 2017

FORTINO, Sabine. Coexistência dos sexos (verbete). In: HIRATA, H.; LABORIE, F.; LE DOARÉ, H.; SENOTIER, D. (Org.). Dicionário crítico do feminismo. São Paulo: Unesp, 2009. p. 44.

HELOANI, Roberto; BARRETO, Margarida. Assédio moral nas relações sociais no âmbito das instituições públicas. In: GEDIEL, José Antônio Peres; MORAES, A. Z. (Org.). Estudantes

de Engenharia: Entre o Empoderamento e o Binarismo de Gênero. São Paulo: Editora X, 2020, p. 25.

MORAES, A.Z(2020) Estudantes de Engenharia: Entre o Empoderamento e o binarismo de Gênero. Pagina 25

NEVES, José; HECKERT, André. Escrivência: uma ferramenta metodológica de análise. Mnemosine, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 139-162, jan./jun. 2021.

OLIVEIRA, Célia. Escrivências e reflexões sobre práticas pedagógicas nas ações para as relações étnicorraciais.– PPGEB - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Educação Básica, Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2024.

SILVA, Eduardo Faria; ZANIN, Fernanda; MELLO, Lawrence Estivalet de (Org.). Estado, poder e assédio: relações de trabalho na administração pública. Curitiba: Kairós, 2015. p. 145-162

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Pode o subalterno falar? Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

SOARES, Lissandra Vieira; Machado, Paula Sandrine. "Escrivências" como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social.

Revista Psicologia Política, São Paulo, v. 17, n. 39, p. 203-219, ago. 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicopolitica/article/view/34796>. Acesso em: 28 out. 2020.

CAPÍTULO XXVIII

LEIA, CRIANÇA!

READ, CHILD!

DOI: 10.51859/amplla.ecv4376-28

Nincia Cecilia Ribas Borges Teixeira ¹

¹ Professora Associada do Departamento de Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro-PR)

RESUMO

O projeto *Leia, criança!* promoveu ações e reflexões que valorizaram a diversidade e o respeito às diferenças por meio da literatura. Historicamente, a escola tem dificuldades para lidar com a diversidade e nessa lacuna projetos sociais que priorizem a leitura literária podem promover a discussão acerca das diferenças. O projeto discutiu temas historicamente invisibilizados no contexto escolar ao mesmo tempo em que luta pela promoção de cidadania plena por meio de práticas educacionais. Suas abordagens posicionaram a escola na luta direta contra as discriminações de gênero, étnico-raciais, econômico-sociais reconhecendo que tais práticas representam dilemas que precisam ser desnaturalizados e superados nas relações sociais, porque fomentam ódio, intolerância às diferenças e, acima de tudo, tornam pessoas desiguais no ambiente escolar. O público alvo foram alunos do 6º ano do Ensino Fundamental da Rede Pública da cidade de Guarapuava-PR.

Palavras-chave: Literatura. Letramento. Diversidade. Cidadania.

ABSTRACT

The project *Read, child!* promoted actions and reflections that valued diversity and respect for differences through literature. Historically, schools have difficulties dealing with diversity and in this gap, social projects that prioritize literary reading can promote discussion about differences. The project discussed topics historically invisible in the school context while fighting to promote full citizenship through educational practices. Their approaches positioned the school in the direct fight against gender, ethnic-racial, economic-social discrimination, recognizing that such practices represent dilemmas that need to be denaturalized and overcome in social relations, because they foment hatred, intolerance to differences and, above all, make people unequal in the school environment. The target audience were students in the 6th year of Public Elementary School in the city of Guarapuava-PR.

Keywords: Literature. Literacy. Diversity. Citizenship.

1. INTRODUÇÃO

Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas dessem ser expulsas do ensino, exceto numa, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. (BARTHES,1979, p.18 -19)

Atualmente, muitas crianças estão se distanciando do hábito da leitura. Fatores como o uso da tecnologia aliada à falta de incentivo têm contribuído para o desinteresse pela leitura literária. Nunca foi tão essencial ler como nos dias de hoje. Por meio da leitura, podemos nos transportar para mundos desconhecidos, explorar novas realidades, compreender sentimentos e emoções ao nosso redor e desenvolver um senso crítico.

Para Cosson (2006, p. 23) :

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura[...], mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização.

Assim sendo, de acordo com Azevedo et al (2023,) a leitura literária eleva a capacidade de entender a sociedade, uma vez que rege nosso modelo de comunicação. Não importa onde estejamos, estaremos sendo bombardeados com informações, mensagens que são transmitidas por meio de diferentes canais linguísticos, sejam eles verbal e não verbal. Porém, caberá ao leitor crítico saber como interpretar os diferentes textos literários e de que forma irá lidar com os diferentes contextos bem como os significados a que se destinam. Portanto, por meio da leitura que faz, o leitor desenvolve relações com o contexto sócio histórico cultural e aperfeiçoará o processo ensino- aprendizagem.

O projeto *Leia, criança!* teve como intuito incentivar e promover ações e reflexões que valorizem a diversidade e o respeito às diferenças por meio da literatura. Historicamente, as escolas enfrentam desafios ao lidar com a diversidade. Nesse contexto, projetos sociais que incentivam a leitura literária podem fomentar discussões sobre as diferenças. O ambiente escolar, considerado o embrião da sociedade, é composto por uma população diversificada, com variados grupos étnicos, costumes e crenças. É um espaço onde todos os alunos devem ter as mesmas oportunidades, mas com abordagens de aprendizagem diferenciadas.

Para Vygotsky (1989, p.16), “as crianças são o resultado de suas experiências e da troca com o outro”. Para compreender seu desenvolvimento é preciso considerar o espaço em que elas vivem e a maneira que constroem significados. Perrenoud (2000), aborda que enfrentar

o desafio de propor um ensino que respeite a cultura da comunidade significa constatar cada realidade social e cultural com a preocupação de traçar um projeto pedagógico para atender a todos sem exceção. O que se propõe é uma discussão sobre identidade entre culturas diferentes construindo uma reflexão acerca do homem e suas diferenças, tanto no que abrange a sua individualidade, quanto a sua posição no âmbito social e coletivo.

O *Projeto Leia, criança!* discutiu temas historicamente invisibilizados no contexto escolar ao mesmo tempo em que luta pela promoção de cidadania plena por meio de práticas educacionais. Suas abordagens posicionam a escola na luta direta contra as discriminações de gênero, étnico-raciais, econômico-sociais reconhecendo que tais práticas representam dilemas que precisam ser desnaturalizados e superados nas relações sociais, porque fomentam ódio, intolerância às diferenças e, acima de tudo, tornam pessoas desiguais no ambiente escolar. Para Brito (2014), dessa forma, podem sentir-se “desiguais” os sujeitos considerados estranhos, por não corresponderem a modelos ou padrões tradicionalmente aceitos como “normais”. E, por serem estranhos, porque não correspondem a esses padrões, sua proximidade causa resistência e, por isso, tornam-se perigosos, ameaçadores, por conseguinte, “marginais”, ou seja, à margem dos espaços (ambientes, contextos, relações) reservados aos “normais”: um qualificativo que se constrói nos meandros das redes de poder (Rangel apud Brito, 2013, p. 17).

O texto literário, pois, desponta a possibilidade de educar para incluir, pois a diversidade encontrada nessa manifestação da língua abre espaço para vozes excluídas, socialmente. Para Souza e Amarilha (2006), seu espaço é montado para personagens reais, com fraquezas, defeitos e diferenças, tais como o soldadinho mutilado, o patinho feio, o João atrapalhado, a madrasta invejosa, dentre outros personagens ficcionais. Tais qualidades reafirmam a Literatura como terreno transdisciplinar que possibilita o conhecimento da realidade humana e uma “vivência simbólica de caráter problematizador, político e criativo” (Amarilha, 2006, p.67).

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

“ Mire e veja: o mais importante e bonito no mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas estão sempre mudando. Verdade maior é o que a vida me ensinou. (Guimarães Rosa)

O projeto *Leia, criança !* abordou o letramento literário para formação humana e social e utilizou como referencial teórico a literatura de Rildo Cosson (2014), bem como alguns

apontamentos sobre Leitura e letramento das autoras Isabel Solé (2009); Magda Soares (2012) e Ricardo Bortoni (2012).

A leitura é essencial em nossa sociedade, pois tudo o que fazemos, somos e compartilhamos envolve a escrita. Desde o nascimento, quando recebemos um nome e um registro, até a morte, que também é documentada por escrito. Logo, o ato de ler e de escrever foi e continua sendo usado por muitos povos como forma de retratar as vivências, as experiências humanas e o conhecimento, é a forma pela qual os grupos fazem permanecerem vivas as culturas que os diferem dos demais grupos.

Embora a leitura divida a tarefa com outros núcleos sociais, como na família, a comunidade, os meios de comunicação, é a escola o principal foco de organização, sistematização e transmissão do conhecimento. A escola não tem razão de ser si mesma. Ela é fruto do meio assim como meio é a consequência dela. (Paulo Freire, 2011).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998, p.45) é dever da escola

[...] assumir o compromisso de procurar garantir que a sala de aula seja um espaço onde cada sujeito tenha o direito à palavra reconhecido como legítimo, e essa palavra encontre ressonância no discurso do outro. Trata-se de instaurar um espaço de reflexão em que seja possibilitado o contato efetivo de diferentes opiniões, onde a divergência seja explicitada e o conflito possa emergir; um espaço em que ninguém seja melhor ou pior, mas sim pessoas que pensam diferente.

De acordo com Dallastra e Teixeira (2014), o desenvolvimento da escola guarda relação com o desenvolvimento da sociedade e vice-versa. E esse pensar diferente que gera o conhecimento, o domínio da ciência e o desenvolvimento tecnológico, pois é desse conflito que o homem adquire meios para compreender e transformar a realidade e a sociedade em que vive, tornando-se apto a exercer sua cidadania. Nesse sentido, não existe outro meio a não ser a leitura a base para o aprendizado na escola. O aluno precisa ler a realidade que o cerca, refletir para depois transformá-la em algo melhor. A leitura é um processo complexo de busca de significado no texto.

A leitura como sugere Marcuschi (2008) é uma atividade complexa que leva o leitor a produzir inferências a partir das informações captadas no texto, dos conhecimentos que já possui e de suposições. Segundo ele, compreender é, essencialmente, uma atividade de relacionar conhecimentos, experiências e ações num movimento interativo.

A definição que se tem de texto irá contribuir no estudo que se faz sobre leitura. Segundo Isabel Solé (2009, p.107): “O texto contém mais do que sentido das expressões da superfície textual, pois deve incorporar conhecimentos e experiência cotidiana, atitude e intenções”. Com isso, nota-se o sentido às palavras do texto nasce da relação que se estabelece entre leitor, permeada pelas intenções e vivências de cada um.

Dessa forma, a leitura é um processo no qual o leitor realiza uma atividade de construção do significado do texto a partir do que se está buscando nele, do conhecimento que já possui a respeito do assunto. Assim, Solé no seu livro *Estratégias de Leitura* (2009, p.22) conceitua leitura como: “...um processo de interação entre leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer (obter uma informação pertinente para) os objetivos que guiam sua leitura”.

Esta afirmação tem consequências, tais como: envolve a presença de um leitor ativo que processa e examina o texto. Também implica que sempre deve existir um objetivo para guiar a leitura, em outras palavras, sempre lemos para algo, para alcançar uma finalidade.

Nessas condições, para ler necessita-se manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias.

As Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa, no Estado do Paraná (2008, p.56) compreende a “leitura como um ato dialógico, interlocutivo, que envolve demandas sociais, históricas, políticas, econômicas, pedagógicas e ideológicas de determinado momento”. Ao ler, o indivíduo busca as suas experiências, os seus conhecimentos prévios, a sua formação familiar, religiosa, cultural.

Segundo Bortoni-Ricardo (2012) mediar o desenvolvimento da leitura é exercitar a compreensão do aluno, transformando-o de leitor principiante em leitor ativo. Isso pressupõe desenvolver sua capacidade de ler com segurança, de decodificação com clareza e reconhecer com rapidez as palavras para uma leitura fluente. Realizar provisões, formular e responder questões a respeito do texto, extrair ideias centrais, identificar conteúdos novos e dados, relacionar o que lê com sua realidade social e particular, ler o que está subjacente ao texto, valer-se de pistas para fazer inferências, sumarizar, ser capaz de dialogar com outros textos são habilidades que vão constituindo o sujeito leitor em formação em leitor proficiente. A mediação da leitura acontece na dinâmica da interação. O mediador apoia o leitor iniciante auxiliando-o a mobilizar conhecimentos anteriores para desenvolver as habilidades específicas para aquela tarefa.

Diante disso, Solé (2009) aponta algumas estratégias de leitura e ações para realizar no ato de ler. São elas:

- O exame e o processamento do texto;
- A percepção do objetivo a ser seguido na leitura;
- A confirmação do conhecimento prévio culturalmente adquirido ou sua refutação e o uso da informação obtida com a leitura do texto.

Estas estratégias conformam o papel ativo desempenhado pelo aluno-leitor, que deve estar ciente de que a leitura do texto promoverá mudança qualitativa em sua cognição.

Sob o mesmo ponto de vista Bortoni (2012, p.244) também sugere algumas estratégias para a prática de ensino de leitura, tais como:

- Definição de objetivos para cada leitura;
- Preparação para a leitura: acionamento e atualização do conhecimento prévio; contextualização; motivação, estimulando a curiosidade; formulação de previsões sobre o texto a ser lido;
- Durante o processo de leitura: leitura em voz alta; encorajamento com acenos verbais; leitura silenciosa; releitura de trechos ou do texto em sua totalidade;
- Durante os questionamentos (importante estratégia responsável pela compreensão) que conduzem à compreensão da leitura, através de uma condução ancorada em perguntas: avaliação e elaboração de novas previsões para o conteúdo do que foi dito, como forma de extrapolar o universo do texto; estabelecimento de relação com outros textos (intertextualidade); esclarecimento de dúvidas sobre linguagem e conteúdo; elaboração de resumo; reformulação de perguntas; condução a autoquestionamentos; releitura de trechos; identificação de ideia principal e de temas.

Portanto, reconhecer que o ensino de leitura requer estratégias e buscar as estratégias mais eficientes para os sujeitos (alunos), fará alcançar resultados mais efetivos nas aulas de leitura na escola, o que há de se refletir em leitores competentes.

Então, se ler é prática social, é necessário tecer algumas considerações a respeito de letramento. Magda Soares (2012, p.72) no seu livro “Letramento: um tema em três gêneros” aponta:

...ler é uma prática social, é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais.

Para Soares (2012), o surgimento de novos fatos e de novas ideias exige o uso de novas terminologias. O termo letramento é “sem dúvida, a versão para o português da palavra da língua inglesa literacy” (Soares, 2012, p.17). A autora apresenta o significado de letramento como sendo “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (Soares, 2012,p.18).

De acordo com Kleiman (2002), a alfabetização, como uso individual da competência da escrita, enquanto o termo letramento surgiu para identificar o impacto social da escrita. Soares (2012) propõe o termo letramento levando em consideração sua necessidade social.

Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.

Assim, letramento envolve mais do que meramente ler e escrever. Como Kirsch e Jungeblut apud Letramento: um tema em três gêneros (2012, p.66) “é o uso dessas habilidades (leitura e escrita) para atender às exigências sociais”. Acreditam no poder do letramento para conduzir ao progresso social e individual, os autores definem-no como “o uso de informação impressa e manuscrita para funcionar na sociedade, para atingir seus próprios objetivos e desenvolver seus conhecimentos e potencialidades”.

Nessa perspectiva, o letramento é considerado como responsável por produzir resultados importantes: desenvolvimento cognitivo, econômico, mobilidade social, progresso profissional e cidadania. Isto é, a cada dia, o sujeito pode ver-se cercado pelas mais diversas práticas de letramento, e sentir a necessidade de engajar-se nelas, sob pena de que, não o fazendo, haja prejuízo em suas relações sociais.

Solé (2009, p.44) define:

... ler é compreender e que compreender é, sobretudo um processo de construção de significados sobre o texto que pretende compreender. É um processo que envolve ativamente o leitor, á medida que a compreensão que realiza não deriva da recitação do conteúdo em questão. Por isso, é imprescindível o leitor encontrar sentido no fato de efetuar o esforço cognitivo que pressupõe a leitura, deve conhecer o que vai ler, dispor de recursos- conhecimento prévio relevante, confiança, disponibilidade de ajudas necessárias, sinta-se motivado.

Dentro da vasta grandeza de gêneros textuais existentes, o texto literário merece destaque especial graças a enorme contribuição que pode trazer para a formação do homem.

Para concordar com essa afirmação, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua portuguesa (1998, p.24) postulam:

Os gêneros existem em número quase ilimitado, variando em função da época(epopeia, cartoon), das culturas (haikai, cordel) das finalidades sociais (entreter, informar),de modo que, mesmo que a escola se impusesse a tarefa de tratar de todos, isso não seria possível. Portanto, é preciso priorizar os gêneros que merecerão abordagem mais aprofundada. Sem negar a importância dos textos que respondem a exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem textos que caracterizam os usos públicos da linguagem.

Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. E sobre este ponto de vista, nada melhor que o texto literário, haja vista constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. (PCN-1998, p. 24-26)

Dessa forma, a literatura, como produção humana, está ligada à vida social. O entendimento do que seja o produto literário está sujeito a modificações históricas, para tanto necessita ter relações dialógicas com outros textos. Para Candido (1972, p.123), “[...] a literatura é vista como arte que transforma e humaniza o homem e a sociedade. O autor atribui à literatura três funções: a psicológica, a formadora e a social.”

A primeira, função psicológica, permite ao homem a fuga da realidade, mergulhando num mundo de fantasias. Para Antonio Candido, a literatura é uma das modalidades mais ricas. Essa ligação entre imaginação e realidade, para o crítico serve “para ilustrar em profundidade a função integradora e transformadora da criação literária com relação aos seus pontos de referência da realidade. Ao mesmo tempo, mostra as criações ficcionais...” (Candido, 1972, p.805).

Na segunda, Candido afirma que a literatura por si só faz parte da formação do sujeito, atuando como instrumento de educação, ao retratar realidades não reveladas pela ideologia dominante. Nesse sentido:

A literatura pode formar; longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica; ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela. Dado que a literatura ensina na medida em que com toda a sua gama, e artificial querer que ela funcione como manuais de virtude e boa conduta. E a sociedade não pode senão escolher o que em cada momento lhe parece adaptado aos seus fins, pois mesmo as

obras consideradas indispensáveis para a formação do moço trazem frequentemente aquilo que as convenções desejariam banir. É um dos meios porque o jovem entra em contato com realidades que se tenciona escamotear. Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver. (Candido, 1972, p.805-806).

Baraúna (2005, p.11) afirma que “a humanização é um processo de construção gradual, realizada através do compartilhamento de conhecimentos e de sentimentos”. Nesse contexto, humanizar é ter uma predisposição para contribuir (o sentimento e o conhecimento) com o outro de forma ética, individualmente e independente, reconhecendo os limites, seus e dele, compondo uma empatia entre indivíduos, possibilitando troca de informações, aprendizado e respeito pelo outro. Dessa forma, a literatura possibilita um alargamento de horizontes, já que oportuniza aos indivíduos uma posição crítica a diversidade vivenciada pelo leitor. E tem uma natureza geradora de inquietações. Ela propõe diferente e até ousadas concepções de mundo; transita pela esfera do real –, expressando-o e interpretando-o –, e do possível, indo além, ao plano do imaginário.

A complexidade do texto literário, que se reflete no seu aprofundamento existencial e social, aceita o acaso, a criatividade e o inesperado. A literatura compete à emancipação da humanidade de suas amarras naturais, religiosas e sociais. Esse papel está diretamente relacionado à experiência da leitura. A leitura crítica e reflexiva pode libertar o leitor de adaptações, prejuízos e apertos de sua vida prática, obrigando-o a uma nova percepção de vida, de mundo, de conceitos.

No exercício da literatura, pode-se tornar o mundo compreensível, transformá-lo em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas e é esta literatura precisa manter lugar especial nas escolas. (Cosson, 2014, p.17). Nesse sentido, a discussão e a promoção do letramento literário são oportunidades e, ao mesmo tempo, desafios no efetivo ensino e aprendizagem da literatura na perspectiva da humanização.

Segundo Candido (1972, p.249), a humanização é o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. “A literatura desenvolve nos seres humanos a quota da humanidade na medida em que torna-os compreensivos com o semelhante”.

O letramento literário enquanto construção literária dos sentidos se faz indagando ao texto quem e quando diz, o que diz, como diz, para que diz e para quem diz. Respostas que só podem ser obtidas quando se examinam os detalhes do texto, configura-se um contexto e se insere a obra em um diálogo com outros textos. Tais procedimentos informam que o objetivo desse modo de ler passa pelo desvelamento das informações do texto e pela aprendizagem de estratégias de leitura para chegar à formação do repertório do leitor. (Cosson, 2014,p.41).

Cosson (2014, p.23) define letramento literário como “prática social, e como tal, responsabilidade da escola”. Segue afirmando que é nela (escola) a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito da linguagem. O letramento literário pode ser concebido simplesmente como uma das práticas sociais da escrita, aquela que se refere à literatura.

Cosson (2014) propõe que se devem combinar três critérios de seleção de textos, fazendo-os agir de forma simultânea no letramento literário, pois ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, já que é nele que encontramos a herança cultural de nossa comunidade; também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim na sua atualidade. Do mesmo modo, precisa aplicar o princípio da diversidade entendido para além da simples diferença entre textos, como a busca da discrepância entre o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo, em um processo de leitura que se faz por meio da verticalização de textos e procedimentos. É assim que tem lugar na escola o novo e o velho, o trivial e o estético, o simples e o complexo e toda a miríade de textos que faz da leitura literária uma atividade de prazer e conhecimento singulares.

Nesse sentido, o letramento literário é uma estratégia metodológica no direcionamento, fortalecimento e ampliação da educação literária oferecida aos alunos a fim de torná-los leitores proficientes e ao mesmo tempo perceberem que a literatura pode contribuir de forma significativa para formação integral do educando.

Portanto, a leitura literária, numa proposta de letramento, tem a função de ajudar o aluno, e também o professor, a ler melhor a si mesmo, aos outros e ao mundo através das conexões texto-leitor (relações com as experiências de vida do aluno-leitor), texto-texto (intertextualidade-relações com outros textos) e texto-mundo (relações estabelecidas entre o texto lido e os acontecimentos globais).

O letramento literário é uma abordagem metodológica que visa direcionar, fortalecer e expandir a educação literária oferecida aos alunos, com o objetivo de torná-los leitores proficientes. Além disso, busca mostrar que a literatura pode contribuir significativamente para a formação integral dos estudantes. Assim, a leitura literária, dentro de uma proposta de letramento, tem a função de auxiliar tanto alunos quanto professores a compreenderem melhor a si mesmos, aos outros e ao mundo. Isso é feito por meio das conexões entre texto e leitor (relações com as experiências de vida do aluno-leitor), texto e texto (intertextualidade - relações com outros textos) e texto e mundo (relações entre o texto lido e os acontecimentos globais).

Para realização do Projeto a metodologia utilizada foi a Sequência Básica do letramento literário . De maneira simples e objetiva, Rildo Cosson (2006) propõe esta sequência constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

- A motivação consiste na preparação do aluno para entrar no texto: “O sucesso inicial do encontro do autor com a obra depende de boa motivação” (Cosson, 2006, p. 54). Segundo o autor, a motivação que apresenta laços estreitos com o texto principal é a que geralmente obtém mais sucesso. Nela devem estar envolvidas atividades que envolvam a oralidade, a escrita e a leitura, já que o trabalho com literatura e língua portuguesa devem estar integrados, porque um faz parte do outro. Todavia, por se tratarem de três momentos diferentes, deve-se tomar cuidado para o foco na leitura literária não se perder.
- A introdução é o momento de apresentação do autor e da obra. Apesar de ser uma atividade simples, demanda alguns cuidados: as informações sobre o autor devem se limitar às necessidades referentes àquele texto; é o momento de falar sobre a importância da obra e justificar o porquê da sua escolha, no entanto, deve-se evitar a síntese da história para não suprimir o prazer da descoberta. A obra deve ser sempre apresentada fisicamente aos alunos, chamando a atenção dos mesmos para os elementos paratextuais. Entretanto, esta etapa deve ser feita rapidamente, lembrando que sua função é apenas motivar o aluno para que o leitor receba-a de forma positiva. A leitura deve ser acompanhada pelo professor a fim de dar assistência ao aluno nas suas dificuldades.

Nos intervalos, outros letramentos serão trabalhados para que se possibilite o diálogo entre os textos. O intervalo é importantíssimo no processo de letramento literário, uma vez

que: por meio dele o professor resolverá problemas ligados ao vocabulário e à estrutura composicional do texto, entre outras dificuldades ligadas à decifração [...] Ao acompanhar a leitura dos alunos por meio dos intervalos, o professor poderá ajudá-los a resolver ou, pelo menos, equacionar questões que vão desde a interação com o texto, a exemplo do desajuste das expectativas que pode levar ao abandono do livro, até o ritmo de leitura, possível consequência tanto das condições de legibilidade do texto quanto da disponibilidade do aluno para realizar a atividade. (Cosson, 2006, p. 64).

- A interpretação é o momento de, a partir de inferências, “chegar à construção de sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (COSSON, 2007, p. 64). No processo de letramento literário, a interpretação deve ser pensada em dois momentos: um interior e outro exterior. O interior é o momento de encontro do aluno com o texto, palavra por palavra até o final, apreendendo a obra globalmente. O externo é a socialização do que se apreendeu com os colegas. É o momento do registro que varia de acordo com a turma, dos textos escolhidos e dos objetivos do professor. “O importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar” (Cosson, 2006, p.68). Ao utilizar esse método, o professor estará oportunizando aos alunos o contato com outros letramentos, além do literário, contribuindo, com isso, para a formação do leitor competente, ciente de sua responsabilidade como cidadão e a escola, por sua vez, estará cumprindo sua função como principal agente na formação do aluno-leitor.

As oficinas do projeto foram realizadas no Colégio Estadual Visconde de Guarapuava – Ensino Fundamental, Médio e Normal em Guarapuava, PR, com os alunos dos sextos anos do ensino fundamental. As atividades seguiram a sequência didática proposta por Cosson. As obras literárias trabalhadas incluíram títulos como *O Pequeno Príncipe Preto* de Rodrigo França, *Amoras* de Emicida, *Sulwe* de Lupita Nyong'oe e *Tudo bem ser diferente* de Todd Parr.

Após a leitura das obras, os alunos, acompanhados pelos professores do projeto, participaram de discussões aprofundadas sobre as temáticas principais de cada livro. Os temas discutidos incluíram preconceito, intolerância religiosa, gordofobia e igualdade de gênero.

Essas discussões foram conduzidas de maneira a incentivar a reflexão crítica e o diálogo aberto entre os alunos.

Para consolidar o aprendizado, cada aluno foi incentivado a registrar a temática discutida em forma de texto verbal ou imagético. Alguns alunos optaram por escrever redações ou poemas, enquanto outros criaram desenhos, colagens ou até mesmo pequenas apresentações teatrais. Essas atividades permitiram que os alunos expressassem suas compreensões e sentimentos de maneira criativa e pessoal.

Além disso, foram realizadas atividades complementares, como debates em grupo, onde os alunos puderam compartilhar suas opiniões e ouvir diferentes perspectivas. Houve também a criação de murais temáticos, onde os trabalhos dos alunos foram expostos, promovendo um ambiente de valorização e reconhecimento das produções individuais.

Participaram do projeto cerca de 400 alunos, que tiveram a oportunidade de desenvolver habilidades de leitura crítica, expressão escrita e artística, além de ampliar sua compreensão sobre temas sociais relevantes. O envolvimento ativo dos professores foi crucial para orientar e apoiar os alunos durante todo o processo, garantindo um ambiente de aprendizado colaborativo e enriquecedor.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura literária é o instrumento chave para alcançar as competências necessárias a uma vida de qualidade, produtiva e com realização. Ela permite a compreensão do significado dos textos, levando em consideração as relações do texto em questão com outros do mesmo assunto ou de outros autores nacionais ou internacionais, do mesmo período ou de épocas diferentes em que foram escritos, relacionando-os com a atualidade, possibilitando uma leitura reflexiva, mas que também oportunize o livre pensamento, que o leitor possa sonhar, emocionar-se.

O letramento literário desempenha um papel crucial na formação de leitores críticos e reflexivos, indo além da simples decodificação de palavras. O Projeto *Leia, criança* envolveu a imersão dos alunos em textos literários que estimularam a imaginação, a criatividade e as habilidades cognitivas, proporcionando uma compreensão mais profunda do mundo e de si mesmos, e, principalmente, levou-os a questionarem e refletirem sobre o que leem, promovendo um pensamento crítico que é essencial para a cidadania ativa.

Durante o projeto, os educandos tiveram a oportunidade de se identificar com os personagens permitindo desenvolver a capacidade de entender e respeitar diferentes pontos de vista e refletirem sobre suas próprias vidas e compreenderem as vidas dos outros. Ao relacionar os temas literários com questões contemporâneas, os alunos puderam desenvolver uma compreensão mais profunda e crítica do mundo ao seu redor.

AGRADECIMENTOS

A Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Paraná por fomentar o projeto.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, F.; Martins, C. O.; Magalhães, L. (2023). **Pensar as práticas de leitura e da educação literária: palavras prévias**. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança / Instituto de Educação.
- BORTONI, R. **Leitura e Mediação Pedagógica**. Série Estratégias de Ensino 30. São Paulo: Parábola, 2012.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) Língua Portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997
- DALLASTRA, P; TEIXEIRA, N. A leitura literária na sala de apoio à aprendizagem: um ambiente de construção do conhecimento, bem como espaço de socialização e humanização. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unicentro_port_pdp_patricia_romana_dallastra.pdf> Acesso em 4 de julho de 2024.
- CANDIDO, Antonio. A Literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*. São Paulo, v. 4, n. 9, p. 803- 809, set, 1972.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006, p. 120.
- COSSON, R; PAULINO, G. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania M. K. (Org.). **Escola e leitura: velhas crises, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2014. p. 61-78.
- BRITO, A. Projeto diversidade na escola: Tempo de “esperançar” Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/12857/1/2014_. Acesso em 3 de setembro de 2024.
- PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar** - trad. Patrícia Chittoni Ramos, Porto Alegre, Artmed, 2000.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Trabalho In: apresentação no GT: Alfabetização, Leitura e Escrita, 26ª Reunião Anual da ANPED. Poços de Caldas, MG. 5 a 8 de outubro de 2003, p. 1-17.

SOLÉ, I. Estratégias de leitura. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

SOUZA, D./ AMARILHA , M. Literatura infantil e diversidade: construindo caminhos para a inclusão escolar. Disponível em: https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_antteriores/anais16/sem08pdf/sm08ss02_07.pdf. Acesso em: 30 julho de 2024.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. 2ª edição São Paulo: Martins Fontes, 1989.

CAPÍTULO XXIX

A DUPLA FIGURAÇÃO DE DORALDA, EM DÃO-LALALÃO, DE GUIMARÃES ROSA

THE DOUBLE APPEARANCE OF DORALDA, IN DÃO-LALALÃO, BY GUIMARÃES ROSA

DOI: 10.51859/ampla.ecv4376-29

Geuvana Vieira de Oliveira Maia ¹

¹ Doutora em Literaturas de Língua Portuguesa. Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES

RESUMO

Dão-Lalalão é a uma das sete novelas que compõe o livro *Corpo de Baile*, de João Guimarães Rosa. Este estudo pretende analisar a maneira como o livro representa a personagem feminina Doralda. A personagem passa a viver no sertão, na zona rural porque se casou com Soropita. Far-se-á uma análise da construção da personagem feminina moderna e refinada que vive em um ambiente rústico e se difere desse local e, também, das pessoas que vivem neste local, principalmente das mulheres. Ademais, será verificado como Doralda é construída como uma mulher que desempenha as atividades do domésticas, ao mesmo tempo que é, também, erotizada e sensualizada no texto. A pesquisa utiliza o método qualitativo com o referencial teórico dos autores: Santos; Oliveira (2001); Candido (1974), Tacca (1983); Lukács (2000); Brandão (1993); Souza, (2003) e outros e análise do corpus que é o texto literário. A narrativa mostra a construção de Doralda pelo viés do narrador, do personagem Soropita, e pela própria personagem em que as vozes se entrecruzam e o leitor conhece a personagem sob diferentes aspectos. Assim, apresenta a construção de uma mulher com refinamento em um ambiente rústico.

Palavras-chave: Representação; Doralda; Dão-Lalalão.

ABSTRACT

Dão-Lalalão is one of the seven stories that make up the book *Corpo de Baile*, by João Guimarães Rosa. This study aims to analyze the way the book represents the female character Doralda. The character starts to live in the backlands, in the rural area because she married Soropita. An analysis will be made of the construction of the modern and refined female character who lives in a rustic environment and differs from this place and also from the people who live there, especially women. Furthermore, it will be verified how Doralda is constructed as a woman who performs domestic activities, at the same time that she is also eroticized and sensualized in the text. The research uses the qualitative method with the theoretical framework of the authors: Santos; Oliveira (2001); Candido (1974), Tacca (1983); Lukács (2000); Brandão (1993); Souza, (2003) and others and analyses the corpus that is the literary text. The narrative shows the construction of Doralda from the perspective of the narrator, the character Soropita, and the character herself in which the voices intertwine and the reader gets to know the character from different aspects. Thus, it presents the construction of a refined woman in a rustic environment.

Keywords: Representation; Doralda; Dão-Lalalão.

1. INTRODUÇÃO

Dão-Lalalão é a quinta novela que compõe o livro **Corpo de Baile**, de João Guimarães Rosa. A narrativa possui poucas personagens, sendo Doralda uma figura secundária com características planas, que possui a mesma estabilidade de ações dentro do texto. No entanto, a sua retratação, no ambiente em que se passam os fatos, cria certa disparidade entre a personagem e o local, uma vez que sua delicadeza e refinamento destoam da rusticidade do ambiente.

A novela conta a viagem do protagonista, Soropita, que retorna para casa e se encontra com um amigo, Dalberto, o qual não via há muito tempo. Soropita convida Dalberto para jantar em sua casa; mas se arrepende, por temer que o amigo conheça sua esposa, Doralda, que foi prostituta em Montes Claros, antes de se casarem. A narrativa se prolonga por toda a noite, com a angústia de Soropita em saber se o amigo reconhece sua mulher. Após o jantar, bebidas e conversas, Soropita ouve da esposa que não fora reconhecida, e ele a convida para se mudarem para Goiás, em troca da casa por umas terras no outro estado. A mulher concorda e ressalta que com ele ela iria para qualquer lugar.

Os fatos acontecem no **Ão**, próximo a Vila de Andrequicé, com a retratação de um tempo presente, com *flash back* ao remeter ao passado, quando a protagonista narra sobre a cidade de Montes Claros e outros assuntos.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Para definir o narrador, será utilizado os autores Luis Alberto Brandão Santos e Silvana Pessoa de Oliveira, em “*Sujeitos Ficcionalis*”, em que assertam sobre o assunto da seguinte maneira:

Há, nos textos ficcionais, um profundo imbricamento de vozes. As vozes das personagens são veiculadas pela voz do narrador. Mas o narrador também pode ser personagem, pois pode aparecer representado, figurado em sua própria narrativa. É preciso lembrar, no entanto, que as vozes do narrador e das personagens soam através de uma outra voz que as articula em um conjunto. Essa voz, agregadora mas múltipla é a voz do autor. (Santos; Oliveira, 2001, p. 81).

Dessa forma, para ser a voz do texto narrado, há os encontros e desencontros das vozes, porque a linguagem é dissolúvel e não pode ser controlada por nenhuma das partes, nem pelos narradores, sejam eles heterodiegéticos, autodiegéticos, homodiegéticos, autor, sejam personagem, devido à sua instabilidade e à subjetividade de seu usuário. Em *Dão-Lalalão*, é pertinente afirmar que o narrador é de terceira pessoa, autodiegético, que

representa Doralda, e, também, está atrelado ao seu protagonista, Soropita, que também narra os acontecimentos. As falas dos personagens aparecem através do discurso direto, recurso gráfico que destaca a voz dos personagens na novela. Há essa mistura da fala do narrador, que apresenta o discurso; e, no caso, os pensamentos do protagonista, que, através da linguagem oral, mostra as variações das falas. O narrador de terceira pessoa é quem apresenta Doralda ao leitor e diz que essa mulher não gostava de ir ao Andrequicé, povoado próximo de ão, porque, para sair de casa, “só para cidade grande como Pirapora, Belo Horizonte, Corinto, que possuíam cinema, bom comércio e chechego do trem-de-ferro. O resto era roça.” (Rosa, 2010, p. 103). Dessa maneira, essa mulher conhecia de entretenimentos e tinha suas preferências por ambientes mais requintados; o motivo pelo qual vivia ali, no ambiente rural era o amor que tinha pelo marido.

O narrador mostra o pensamento dos personagens, algumas vezes, entre aspas, outras, não; e esse recurso é chamado, por Oscar Tacca, de “intrusões”. Nem sempre esse destaque é a voz autoral, porque “tais reflexões, que não podem pertencer ao narrador – porque é outra a sua missão – também não costumam ser do homem: são exigidas pela obra e apresentadas pelo oficiante. A sua intervenção é, por vezes, dissimulada e subtil, outras, descarada e insuportável.” (Tacca, 1983, p.18-19). Esse recurso pode ser considerado uma inovação de Guimarães Rosa, que, através de um narrador masculino, retrata uma personagem feminina sem lhe dar voz; o ponto de vista é dele e, de acordo com seu modelo, conta sobre a mulher. Desse modo, o sujeito da enunciação vive nesse contexto e o representa de acordo com suas vivências e preferências ideológicas e sociais.

A análise da personagem Doralda será realizada sob os aspectos sociais, porque a pretensão nesta análise é verificar a maneira como essa mulher é retratada no texto; ou seja, sob que perfil é construída e como essa mulher atua dentro dessa novela. Sobre a especificação dos personagens, Antonio Candido diz que

é impossível, como vimos, captar a totalidade do modo de ser duma pessoa, ou sequer conhecê-la; segundo, porque neste caso se dispensaria a criação artística; terceiro, porque, mesmo se ele fosse possível, uma cópia dessas não permitiria aquele conhecimento específico, diferente e mais completo, que é a razão de ser, a justificativa e o encanto da ficção.

Por isso, quando toma um modelo na realidade, o autor sempre acrescenta a ele, no plano psicológico, a sua incógnita pessoal, graças à qual procura revelar a incógnita da pessoa copiada. (Candido, 1974, p. 65).

A partir dessa assertiva, é possível constatar que os personagens são construções fictícias, e, também, são interpretação de seu criador, mesmo aquelas que correspondem à vida real, porque a pessoa é inventada ou reproduzida e possui seu mundo próprio, que foi criado pelo romancista. Candido postula ainda: “Neste mundo fictício, diferente, as personagens obedecem a uma lei própria. São mais nítidas, mais conscientes, têm contorno definido, – ao contrário do caos da vida –, pois há nelas uma lógica pré-estabelecida pelo autor, que as torna paradigmas e eficazes.” (Candido, 1974. p. 67). Assim, as personagens são figuras da vida e do contexto social que representam, independentemente de onde são tiradas – se do convívio, da memória, ou da imaginação, ou se são mera reprodução. Então, a construção de Doralda é de um ser que figura este contexto sócio-cultural, ao mesmo tempo que representa a mulher que desempenha as atividades do lar, uma vez que é retratada como um objeto de desejo.

2.1. DORALDA – A CONSTRUÇÃO DE SEUS COMPORTAMENTOS

A construção da personagem Doralda, ocorre quando o narrador conta os fatos, e se posiciona a respeito da personagem, porque está explícito no texto literário: “Doralda não tinha os manejos de acanhamento das mulheres daqui, que toda hora estão ocultando a cara para um lado ou espiando o chão.” (Rosa, 2010, p. 103). Essa mulher é apresentada como refinada, desenvolta, diferente das demais mulheres do lugar, que são rústicas, sem o convívio social adequado para se portarem socialmente. A maneira dessa personagem se comportar, como esposa, em casa, era também diferente, como está no trecho: “mas também não se encafuava, na cozinha ou em quinta, nem desmazelava, como outras, mesmo pouquinho tempo depois de casadas, costumavam ser. Que era dona de casa quem referia era ele, que jurava.” (Rosa, 2010, p. 105). Nesse sentido, essa mulher tinha comportamento refinado e se desempenhava receptiva no convívio com a sociedade, seja com os homens ou mulheres. Apesar de estar no ambiente rural em sua casa, Doralda está sempre arrumada e desejável; o narrador julga sua diferença naquela sociedade, e a compara com as demais mulheres, embora não explicita as outras, mas afirma “como outras” que o narrador conhecia.

A partir disso, o leitor constrói um perfil para Doralda e outro para as mulheres nativas desse sertão. Sabe-se que a modernização já havia acontecido, desde as primeiras décadas do século XX, no Brasil; no entanto, em lugares mais adentro no sertão, a informação demorou chegar; por isso, as atitudes das pessoas ainda continuaram como as de outrora, rústicas e

sem refinamento. Tais comportamentos são herança de um país rural, colonizado, com pouca informação, onde os meios de comunicação eram restritos e de difícil acesso às cidades. A maioria dessas mulheres não frequentava escolas e vivia em ambiente rural, além de ser um país com resquícios do modelo familiar patriarcal, em que os homens eram quem comandavam a casa e as fazendas, e à mulher cabia cuidar da casa, dos filhos e de tudo que incluía o ambiente doméstico. Doralda vivia, após metade do século XX, sob esse modelo social, porque seu marido era fazendeiro e proprietário de uma venda, o provedor da casa, e essa mulher exercia, somente, as atividades que dizem respeito à casa.

A novela compara Doralda com o marido; todavia, se comporta no texto, em alguns momentos, de maneira oposta a ele; no caso de sua preferência por bebidas, porque aquela gostava de bebidas e esse não, conforme se lê no livro: “Doralda gostava de bebidas de regalo. Se dava por um cálice de vinho.” (Rosa, 2010, p. 106). Esse costume foi adquirido quando viveu no bordel, em Montes Claros; já seu marido não bebia porque não gostava do cheiro; e, consumir bebida alcoólica naquele momento, tanto no presente é ingerida, com maior frequência, pelos homens. O narrador também enfatiza que Doralda não tem medo, conforme o trecho a seguir: “Doralda era corajosa. Podia ver sangue, sem deperder as cores. Soropita não comia galinha se visse matar.” (Rosa, 2010, p. 108). A mulher é comparada ao marido porque a novela diz que esse homem era corajoso e tinha destreza em lidar com sangue, além de ser forte, másculo, boiadeiro e tinha matado alguns homens. Nesse viés, dentro do texto, em alguns momentos, a mulher é retratada como forte e autêntica.

Sobre a figuração literária, Georg Lukács afirma que o homem é a representação do histórico e social, do mesmo modo que o histórico-social é a retratação do humano. Trata-se, como se pode notar, de um processo que é intermediado pela linguagem, ou seja, a figuração não é algo natural, “espontâneo”, mas o resultado de um trabalho de estruturação, a busca por “condições sociais fundamentais”. (Lukács, 2000, p. 96.) Assim, Doralda pode ser a retratação de muitas mulheres em uma só, porque essa personagem existe no plano da linguagem; sua construção, ao mesmo tempo que se vincula ao ambiente, também se escapa dele.

Doralda desempenhava as atividades de dona de casa, como é possível verificar através do texto: “Não se denotava nunca afadigada de trabalho.” (Rosa, 2010, p. 111), e ainda: “perto dela, tudo resultava num final arrumado, a casa o simples, se carecer de tenção, sem encargo; mais não precisava. Diversa de tantas mulheres, as outras viviam contando de

doenças e remedando fastios.” (Rosa, 2010, p. 112). Com isso, fica explícito que, mais uma vez, o narrador faz um paralelo entre essa e as demais mulheres; assim, o leitor constrói o perfil dessa personagem e, também, faz a comparação dela com as outras mulheres. Além de organizada, essa mulher é boa cozinheira: “Soropita não aceitava carne malmal, fêbras vermelhas, sangue se vendo. Doralda guisava para ele tudo de que ele gostava, nunca se esquecia.” (Rosa, 2010, p. 112). A novela evidencia o desempenho das atividades de arrumadeira e cozinheira, ou seja, apesar de ter sido do bordel, o narrador justifica, em toda a trama, seu desempenho eficiente nas tarefas do lar.

A maioria das mulheres, nesse contexto, realizava as atividades da casa, pois eram criadas para se casarem e cuidarem do marido e filhos; então, desde pequenas, aprendiam tais ofícios. Por se tratar do sertão, o ambiente em que Doralda vivia, o texto não diz se as mulheres de lá, tinham acesso à escola, mas, segundo estudos de Gilberto Freyre, as escolas eram restritas, no Brasil, nesta época, e poucas tinham acesso a essa instituição; somente aquelas de famílias abastadas e que moravam em lugares mais citadinos, onde existiam escolas. Isso explica, também, porque a maioria das mulheres teve acesso ao conhecimento, no Brasil, tão tardiamente.

Doralda é refinada e sabia escolher suas roupas e objetos mais requintados, como é explicitado no texto: “Mas não traz dessas chitas ordinárias, que eles gostam de vender não. Roupas p’ra capiôa, tua mulherzinha ficava feia, tu enjôa dela. Manda vir fazenda direita, seda rasa.” (Rosa, 2010, p. 112). Observa-se que essa personagem tinha consciência de sua superioridade em escolher os trajés, e que as demais mulheres que eram “capios”; desse modo tinha consciência que viera da cidade e trouxera consigo os refinamentos de lá. Por mais que estivesse no sertão, essa mulher se comportava diferente, agia como se estivesse em um lugar moderno; além disso, sabia usar as regras de etiqueta, conforme está no texto literário: “– Doralda confirmava, cortando sua carne de porco com faca e garfo, num procedimento de gentileza, como devia de ser.” (Rosa, 2010, p. 171). Então, a novela retrata esses requisitos que possuía, os refinamentos adequados para uma mulher, porém não eram recorrentes a todas as mulheres desse ambiente. Assim, a construção de Doralda é de uma mulher fina, chique e que pode ser invejada e admirada. No Brasil, desde o início do século, com a modernização e tecnologia, principalmente, através do cinema, já fora passado às mulheres o ideal de comportamento mais burguês, uma vez que a modernização adentrava na sociedade brasileira.

O motivo que fizera Doralda sair do lugar mais civilizado para ir morar no sertão foi seu casamento com Soropita: “Havia mais de três anos Soropita deixara a lida de boiadeiro; e se casara com Doralda – no religioso e no civil, tinha as alianças, as certidões.” (Rosa, 2010, p. 112). De acordo com o livro, observa-se a troca da profissão de prostituta pelo papel de esposa. Essa mulher deixou de ser de vários homens, independente e livre, para viver com um único homem, no interior do estado de Minas Gerais, porque Montes Claros era uma cidade onde circulava pessoas de diversos lugares; e, nesta época, era um lugar com certo desenvolvimento de cidade moderna com lojas, fábricas, escolas, cinemas etc. O casamento oficializou, tanto juridicamente, quanto religiosamente, ou seja, o marido assumiu Doralda como mulher oficial. Segundo Wissenbach, as atividades desempenhadas pelas mulheres de classe baixa era o trabalho de lavadeiras, costureiras e prostitutas em bordeis; além de mulheres exercendo atividades de escritoras, trabalho em fábricas de costureiras, enfermeiras etc. O casamento proporciona à Doralda ocupar a mesma posição que as outras mulheres casadas, naquela sociedade; no entanto, em alguns momentos, o narrador está sempre se referindo ao seu passado, quando fora prostituta. Essa mulher tem a liberdade de escolher o marido, ou seja, essa é uma construção de mulher moderna, porque tem atitudes mais livre, decide com quem se casar, uma vez que até início do século XX, eram os pais quem escolhiam os maridos para seus filhos, principalmente para as filhas.

2.2. A CONSTRUÇÃO SENSUAL DE DORALDA

Além de agir neste ambiente social, Doralda é construída em **Dão-Lalalão**, como mulher para o prazer: sensual, bela, discreta, como pode ser percebido da seguinte maneira:

Que era que Doralda estava crendo? Serena se sentava, aquela era uma inocência. Ou a instante tornada a ser a fogaosa biscaia da casa da Clema, pelas doces desordens. Sorrindo, ali, entre os dois, sua risada sincera meio rouca, sua carinha bonita de cachorro, ela toda apavã, olhando lambido a pontinha da língua, e depois apertava os olhos como se fosse por estar batendo um sol. Se sentava elegante, com precisão de atormentar os homens, sabia cruzar as pernas. (Rosa, 2010, p. 171).

A personagem é sedutora, um objeto de desejo sexual, além de ser bonita e elegante. As duas personalidades de Doralda ficam evidentes uma é a que seduz eroticamente; e a outra se comporta como esposa; a prostituta e a casada; a dona de casa e a amante, o texto produz a construção de duas mulheres em uma só. Além disso, o narrador figura seus cinco sentidos, primeiro, mostra o cheiro de Doralda que encanta a protagonista: “Do cheiro, mesmo, de Doralda, ele gostava por demais, um cheiro que ao breve lembrava sassafrás, a rosa mogorim

e palha de milho viçoso; e que se pegava, só assim, no lençol, no cabeção, no vestido, nos travesseiros. Seu pescoço cheirava a menino novo.” (Rosa, 2010, p. 105). O texto literário utiliza os elementos da natureza e de seu convívio rural para descrever e enumerar o cheiro de Doralda, através de uma descrição plástica e erótica.

Além do cheiro, o paladar dessa mulher também é figurado, na novela, isso é nítido no fragmento: “O cuspe dela, no beijar, tinha pepego, regosto bom, meio salobro, cheiro de focinho de bezerro, de horta, cheiro como cresce redonda a erva-cidreira.” (ROSA, 2010, p. 105). É de maneira bastante erótica que ocorre a descrição do beijo de Doralda, é descrito de maneira positiva, desejada e com aproximação de vegetais e animais locais. Esse é um modo poético de Guimarães Rosa construir seu texto, porque essa personagem se mistura com o ambiente, uma vez que se destoa dele, no entanto, o narrador utiliza de elementos desse lugar para referir-se a ela, isso pode ser uma proposta para aproximar a personagem do lugar em que os fatos acontecem. A mulher nesta novela é erotizada e sensualizada porque é construída como objeto de desejo sexual do marido, a impressão passada ao leitor, é que mesmo fora do bordel, ela continua tendo o *glamour* de uma prostituta de luxo.

Outro sentido dessa figura que é retratado é o tato, em que percebemos explícito no texto: “Mel nas mãos, nem era possível se ter um mimo de dedos com tanto meigo.” (Rosa, 2010, p. 109) e, também: “quando ele pegava, apertava as mãos, por suave, finas, uma fazenda; e o pé encostava na perna dele, debaixo das cobertas: pé assim, liso, branquinho – quente ou frio – ela nunca tinha andado descalça.” (Rosa, 2010, p. 109). Essa descrição também mostra a delicadeza, sensualidade e refinamento de Doralda, porque não estragou os pés andando sem sapatos. Pressupõe que a maioria das mulheres do sertão são mais rústicas, com peles mais grossas e sem tanta delicadeza, porque o próprio ambiente proporciona essa diferença nas mulheres de lá ao compará-las com as mulheres do ambiente citadino.

Sabe-se que nessa época da escrita do livro, na década de cinquenta, do século XX, o ambiente rural ainda era bastante rústico; as casas e povoados eram muito simples, então nota-se que nessa novela a descrição desse ser com esses requisitos não são comuns às mulheres que habitavam esse lugar que ela vivia. O físico de Doralda é exaltado na narrativa da seguinte maneira: “Tinha aqueles dentes tão em ponta, todos brilhos, alimpados em leite – dentinhos de traíra rajadona.” (Rosa, 2010, p. 112). E, também, em outro trecho do livro literário é explícito: “Doralda, aquela elegância de beleza: como égua madrinha, total aos

guizos, à frente de todas.” (Rosa, 2010, p. 112). Os fragmentos ilustram sua beleza e elegância, que de acordo com a narrativa, esses requisitos não são recorrentes as demais mulheres que habitavam o Æo.

Outra característica de Doralda, é a alegria, o livro traz a seguinte afirmação: “Nunca estava amuada, nem triste” (Rosa, 2010, p. 109), e em outro trecho observa-se: “Doralda mesma enchia a casa de alegria sem tormentos.” (Rosa, 2010, p. 111). Reportando isso em mais outro fragmento por outra personagem, Soropita, que diz: “nunca me agrediu com um choro falso’... uma mulher emburrada, que suspira, era coisa desgraçável: tinha visto, as de outros, quase todas; sina sem sorte, um se casar com mulher assim. Ela Doralda não: ela já tinha de olhos livres, coração contente.” (Rosa, 2010, p. 109). Essa última fala é do marido, observa-se que Doralda vai sendo construída no texto, dentro de um perfil de qualidades ímpar para uma mulher, como moderna, polida e com maturidade emocional. As citações retiradas da novela demonstram essa enumeração de qualidades psicológicas dessa figura, uma vez que as demais mulheres, com as quais são comparadas, não são nomeadas no texto; e outras duas personagens que são retratadas não têm continuidade sequencial na narrativa.

O narrador detalha ainda o andar sensual de Doralda: “seu empino bonito de caminhar, o envago redondo de seus braços.” (Rosa, 2010, p. 111). Além desse, há em fragmento explícita: “era aquela onceira macieza nos movimentos, o rebrilho nos olhos aciente, o nariz que bulia.” (Rosa, 2010, p. 111). O narrador descreve o andar da personagem com muita sensualidade e erotismo, parece uma deusa com tanta beleza e perfeição. Além disso, ela se arrumava para Soropita como se estivesse indo a uma festa:

Era Doralda voltando. Estava com outro vestido, chique, que era de cassa leve, e tinha passado pó de arroz, pintado festivo o rosto, a boca, de carmins. No pescoço, um colar de gargantilha; e um cinto preto, repartindo o vestido. E tinha calçado sapatos de salto alto – aqueles que ela só ela quem usava no Æo, no quarto, para ele venerar, quando ele queria e tinha precisão dela assim. Remexida e linda, representava mesmo uma rapariga, uma murixaba carecida de caçar homens, mais forte, muito, que os homens.” (Rosa, 2010, p. 173).

O livro expõe o posicionamento do marido que tinha necessidade de ver a mulher bela e arrumada, há um certo esbanjamento de luxo, beleza e requinte da personagem. E no inconsciente, a mulher que o marido desejava para si era a prostituta de outrora, bela e arrumada, a mulher para o prazer, como a que conheceu no bordel. A mulher é trazida no texto como um ser enigmático que através do narrador nota-se a necessidade do marido em vê-la como era em Montes Claros, como objeto de desejo. Dessa forma, é a construção de

uma mulher para os prazeres, que se difere porque ela é sensual e bela e destoa das mulheres do lugar que eram companheiras de luta, trabalho, em que criava os filhos, no ambiente rural e não se preocupavam em estar arrumadas, assim, mulheres como Doralda não são recorrentes nesse local e com tais comportamentos.

A problemática narrativa da personagem gira em torno de seu passado, que no início do texto, o narrador diz: “o nome que lhe davam também, quando ele a conheceu, se *Sucena*, era poesias desmanchadas no passado, um passado que, se a gente auxiliar, até Deus esquece.” (Rosa, 2010, p. 103). O narrador não conclui, ou explícita suas intenções em dizer o que essa personagem era. O leitor só fica sabendo após diversas suposições de Soropita. “quem sabe o Dalberto conhecia Doralda, de Montes Claros, de qualquer tempo, sabia de onde ela tinha vindo, a vida que antes levara?” (Rosa, 2010, p. 153). Há uma transformação social dela que deixa de ser prostituta para tornar-se esposa, dona de casa, que abdica da liberdade na cidade por causa de um homem e outra vida no interior.

Doralda tinha seus requisitos também como prostituta, uma vez que o texto afirma: “Sendo *Sucena*, Doralda espalhava fama, mulher muito procurada... O Dalberto, moço femeeiro...” (Rosa, 2010, p. 153). O fragmento do livro expõe que mesmo após se casar, o marido quer esconder seu passado, não quer que as pessoas de seu convívio social, saibam do que aquela era uma ex-prostituta que se redime, mas que precisa ser esquecida, isso está explícito na novela: “se dessem qualquerzinho sinal de já serem conhecidos, de Montes Claros, da casa da Clema?” (Rosa, 2010, p. 154). O texto mostra que o marido incomoda com a atividade que ela desempenhava, por isso, pensa em matar Dalberto, caso ele saiba do passado da esposa, ao mesmo tempo que aborda o seu caráter com integridade: “Mas Doralda não mentia, nunca houve, se algum fato ele perguntava.” (Rosa, 2010, p. 111). Então o narrador justifica a construção de sua personagem, que era prostituta e torna esposa respeitada de Soropita. É pertinente inferir que os dois nomes da personagem são as duplas identidades; ao mesmo tempo, que *Sucena* é o nome fictício usado na prostituição, e Doralda, é o nome de registro, aquele que ela responde socialmente por ele. Ao abandonar a profissão de prostituta e exercer outra função social, a de esposa de Soropita, ela retoma o nome de batismo, aquele que atende também juridicamente.

O contraste da personagem feminina se dá em muitos aspectos: no social, no psicológico e no físico. No social, porque o lugar que ela ocupa de uma mulher do lar que desempenha as atividades da casa, mas de forma diferente com primor e destaque que o

narrador representa. No psicológico, porque seu equilíbrio emocional, sua integridade é retratada, apesar de ter sido prostituta sua integridade é construída ao longo da narrativa. Além dos aspectos físicos, beleza, olhar, trajés, andar e postura; além de ser uma mulher refinada, sensual e com a construção para o prazer sexual. Essa dupla construção se dá também na visão do narrador que é uma, e quando aparece a voz de Doralda que é outra: “Tivesse me achando velha...” (Rosa, 2010, p. 163). O narrador diz que ela é bela, linda, possui todos os requisitos de delicadeza e refinamento de uma mulher da época. No entanto, seus pensamentos são explícitos e é retratada como uma mulher que também se sente insegura e teme a velhice e a falta de beleza.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dessas questões, pode-se afirmar que as vozes femininas são restritas na novela, o narrador é quem controla suas atitudes, sem deixá-las fluir no contexto histórico e cultural que representam. Talvez isso ocorra porque o narrador seja masculino e um sujeito que viva, ainda, com resquícios de uma ideologia patriarcal. Suas representações confundem-se com suas preferências femininas, como pontua Ruth Silviano Brandão: “Se o narrador as apresenta, no início de diversos romances, como personagens desejanter, com voz própria, elas acabam por se ajustar ao ideal feminino do sujeito-narrador.” (Brandão, 1993, p. 53.) Essa mesma estudiosa afirma, ainda: “o temor do homem diante da mulher desejanter, com discurso próprio, acaba por calá-la, através de um estranho recurso: registrar a voz feminina via discurso masculino, aí inscrevendo-a como se fosse sua própria enunciação.” (Brandão, 1993, p. 54). Assim, ao mesmo tempo que Doralda é erotizada, ela é silenciada, sua voz não aparece como personagem que se posiciona, seu ponto de vista passa pela retratação de um narrador que à sua maneira vai mostrando quem é essa figura na novela.

Essa diversidade representativa de Doralda, que é dona de casa no sertão, mas que prevalece com marcas de refinamento de um lugar civilizado; que é erotizada na maneira de andar, no cheiro, no paladar, no tato, e ainda cozinha, lava e cuida da casa. Essa personagem teve uma ascensão social porque de prostituta passou a esposa de um fazendeiro; no entanto, a condição do marido é que não seja do conhecimento das pessoas de seu convívio que sua mulher fora prostituta. A condição é velada, mas quando recebe a visita esse tem medo de ser descoberta a origem de sua esposa. Essa é a construção que João Guimarães Rosa faz de uma mulher que é com o olhar do narrador, mas que por trás desse, há uma voz da

enunciação, que é a voz do sujeito social, que representa no seu texto uma sociedade e as pessoas que fazem parte dela. Observa-se uma construção tradicional, porque desde o início do século XX, as mulheres no Brasil, já exerciam atividades fora de casa e já respondiam por atividades em lugares públicos, no entanto, a personagem Doralda é construída novela **Dão-Lalalão** como uma mulher que ocupa um lugar social recusado pela sociedade, trabalhar em um prostíbulo e o seu problema se resolve quando se torna uma mulher casada e realiza os afazeres domésticos e continua sendo para o sexo, no entanto, casada com Soropita, essa é uma forma de assegurar que esse é o seu verdadeiro local de atuação da mulher neste contexto.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Ruth Silviano. **Mulher ao pé da letra**: a personagem feminina na literatura. Belo Horizonte, UFMG/ Secretaria Municipal da Cultura, 1993.
- CANDIDO, Antonio. **A personagem do romance**. In: CANDIDO, Antonio et alli. A personagem de ficção. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1974. p. 51-80.
- FREYRE, Gilberto. **Sobrados e Mucambos**: decadência do patriarcalismo rural e desenvolvimento do urbano. 5. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.
- FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**. 46. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- LUKÁCS, Georg. **A teoria do romance**. 34. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2000.
- SANTOS, Luis Alberto; OLIVEIRA, Silvana Pessoa de. **Sujeito, tempo e espaço ficcionais**: introdução à teoria da literatura. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- TACCA, Oscar. **As vozes do romance**. Coimbra: Almedina, 1983.
- ROSA, João Guimarães. Dão-Lalalão. ROSA, João Guimarães, In: **Corpo de Baile**. Vol. 2. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.
- WISSENBACH, Cristina Cortez. Da escravidão à liberdade: dimensões de uma privacidade possível. In: SOUZA, Laura de Mello e. (Org.) **História da vida Privada no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. Vol. 3, p. 49-130.

REQUISITO MÍNIMO DE GRADUAÇÃO PARA A OCUPAÇÃO DE CARGOS POLÍTICOS NO BRASIL: MELHOR QUALIDADE REPRESENTATIVA OU ELITIZAÇÃO DA POLÍTICA?

MINIMUM GRADUATION REQUIREMENT FOR OCCUPATION OF POLITICAL POSITIONS IN BRAZIL: BETTER REPRESENTATIVE QUALITY OR ELITIZATION OF POLITICS?

DOI: 10.51859/ampla.ecv4376-30

Raiane de Jesus Santos ¹

Marcelo Alves de Souza Filho ²

Jorge Adriano da Silva Junior ³

¹ Graduanda do curso de Direito do Centro Universitário Adventista de Ensino do Nordeste.

² Graduando do curso de Direito da Faculdade Doctum.

³ Mestrado em Direito no programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pós-Graduado em Direito Administrativo pela Universidade Salvador (UNIFACS). Pós-graduando em Tecnologias Educacionais Avançadas para o Ambiente de Aprendizagem (UNIAENE). Graduado em Direito pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor Universitário do Centro Universitário Adventista de Ensino do Nordeste (UNIAENE). Coordenador do grupo de pesquisa Gestão e Políticas Públicas: Avaliando a Capacidade de políticas Públicas de Saúde, Educação e Segurança do Município de Cachoeira-Bahia, da UNIAENE. Membro do grupo de Pesquisa Direito, sentido e complexidade social - DSComplex (UFBA) e do grupo de pesquisa Direito, Sociedade Mundial e Constituição - DISCO (UnB). Advogado.

RESUMO

Este texto tem como objetivo central analisar os argumentos em torno do debate relativo à exigência de requisito mínimo de graduação em ensino superior para a ocupação de cargos políticos no Brasil. A problemática abordada delimita-se em responder a seguinte pergunta: o requisito mínimo de graduação em ensino superior traria melhor qualidade política representativa ou elitizaria a política? As expressões “elitização da política” ou “elitizar a política”, indicam a exclusão de parte da população dos processos decisórios e concentração do poder nas mãos da elite. Por sua vez, o sufrágio universal está associado à possibilidade de votar e ser votado, constituindo direito político fundamental do cidadão. Nesse contexto, é necessário analisar a prosta de exigência da instrução acadêmica de nível superior como critério de elegibilidade e seu efeito no processo de democratização e ampliação da cidadania. Para a elaboração desse artigo, foi feita uma pesquisa qualitativa bibliográfica. Ao final, concluímos que a exigência de graduação em ensino superior como requisito de elegibilidade além de representar uma ampliação do elitismo político no Brasil, não melhora a representação política, gerando uma elitização do processo eleitoral.

Palavras-chave: Elitização da política. Elegibilidade. Instrução acadêmica. Cargos políticos. Representação política.

ABSTRACT

The main objective of this text is to analyze the arguments surrounding the debate regarding the requirement of a minimum requirement of a higher education degree for holding political office in Brazil. The problem addressed is limited to answering the following question: would the minimum requirement of a higher education degree bring better quality political representation or would it make politics elitist? The expressions “elitization of politics” or “elitizing politics” indicate the exclusion of part of the population from decision-making processes and the concentration of power in the hands of the elite. In turn, universal suffrage is associated with the possibility of voting and being voted for, constituting a fundamental political right of the citizen. In this context, it is necessary to analyze the proposal for requiring higher education as a criterion for eligibility and its effect on the process of democratization and expansion of citizenship. In order to prepare this article, a qualitative bibliographical research was conducted. In the end, we concluded that the requirement of a higher education degree as a requirement for eligibility, in addition to representing an increase in political elitism in Brazil, does not improve political representation, generating an elitism of the electoral process.

Keywords: Elitization of politics. Eligibility. Academic instruction. Political positions. Political representation.

1. INTRODUÇÃO

Pensar a democracia brasileira requer a compreensão de seus problemas históricos e estruturais, sua condição de ex-colônia inserida na periferia do sistema capitalista mundial, sua imensa desigualdade social e seu “longo caminho” (Carvalho, 2001) na construção da cidadania. Portanto, analisar critérios de participação política não pode dispensar a observação acerca da estrutura social em que os sujeitos políticos estão inseridos.

Atualmente, compreender a política e seus dilemas democráticos está distante de ser uma questão obsoleta. No histórico recente da política do Brasil, identificamos desgaste da população com partidos e lideranças tradicionais do país, a fragilização das instituições públicas, a ascensão da extrema direita e a estruturação de suas operações autoritárias dentro das estruturas do Estado Democrático de Direito (Silva Junior, 2022). Nesse cenário, a percepção da crise política que mergulha a sociedade brasileira conduz o povo a um sentimento de insatisfação com nossos representantes no legislativo e no executivo, em suas diversas instâncias.

Assim, pelo estado em que se encontra o cenário político, há uma questão que preocupa e cria uma tensão ligada à confiança dos cidadãos nos seus representantes e à qualidade de todo o âmbito governamental do país. Nessa situação, é legítimo pensar no que poderia ser feito para melhorar a qualidade da representação política no Brasil e quais formas seriam mais ideais para isso. Portanto, essa pesquisa retoma a discussão sobre a implementação de um requisito de elegibilidade relacionado à instrução acadêmica, para candidatura e exercício de cargos políticos no Brasil, justificando a investigação se tal ato promoveria melhor qualidade representativa ou elitizaria o exercício da representação política.

Nessa perspectiva, este artigo pretende responder a seguinte pergunta: a inserção de requisito mínimo de graduação para o exercício de cargos políticos no Brasil promoveria uma melhor qualidade representativa ou causaria uma elitização do acesso aos cargos eletivos? Pela relevância social vigente atualmente, talvez mais do que nunca, por trazer em seu bojo assuntos relativos à construção efetiva do processo democrático, requisitos de elegibilidade e acesso à esfera política brasileira, é que se justifica a abordagem desse tema.

De tal forma, objetiva-se aqui analisar os argumentos em torno da inserção de requisito acerca do nível de escolaridade para concorrência a cargos políticos no Brasil,

aprimora a representatividade política ou elitiza o seu acesso. Nesse ângulo, a respeito da metodologia do artigo, a abordagem é qualitativa, vez que se volta mais para compreensão e coleta de dados discursivos. O tipo da pesquisa é bibliográfico, visto que utiliza de dados decorrentes de pesquisas anteriores em documentos como livros, artigos, teses etc.

Quanto ao caminho de análise do tema, é sabido, antes de tudo, verificar, como na primeira seção deste artigo, quais são os dispositivos legais a respeito dos requisitos mínimos de elegibilidade, e, se há movimento popular ou propostas de leis que tramitam no Congresso em favor de alguma mudança nesse sentido.

Em seguida, foi feita uma análise dos critérios de elegibilidade e inelegibilidade de acordo com a Constituição Federal de 1988 e da Proposta de Emenda nº 194/2016 para inserção de requisito mínimo de instrução acadêmica específica para o exercício de cargos políticos. Posteriormente, aprofundamos as discussões sobre elitismo político na democracia moderna. Ao final, compreendemos que a exigência de graduação em ensino superior como critério de elegibilidade não garante uma melhor representação por parte dos eleitos, pelo contrário, contribui para a ampliação do elitismo no Brasil, enfraquecendo, assim, a democracia.

2. ELEGIBILIDADE E INEGIBILIDADE NO BRASIL

Podemos definir o sufrágio com “o poder que se reconhece a certo número de pessoas (o corpo de cidadãos) de participar direta ou indiretamente na soberania, isto é, na gerência da vida pública” (Bonavides, 2003, p. 293). No Brasil, o art. 14 da Constituição Federal de 1988 positiva expressamente o direito fundamental ao sufrágio universal (Brasil, 1988). Para Bonavides (2003, p. 293), o sufrágio universal deve ser entendido como a faculdade de participação política que não fica adstrita às condições de riqueza, instrução, nascimento, raça e sexo.

Ao pensarmos sobre o sufrágio universal, temos que analisar as condições de exercício dos direitos a ele associados bem como os critérios de elegibilidade de um cidadão. Sobre o conceito de elegibilidade, conforme explica Moraes (2003, p. 182), “é a capacidade eleitoral passiva consistente na possibilidade de o cidadão pleitear determinados mandatos políticos, mediante eleição popular, desde que preenchidos certos requisitos.” Isto é, a capacidade do eleitor ser votado para concorrer a mandato eletivo, que nada mais é que um direito político-

público subjetivo presente na Constituição Federal de 1988 e na Lei Complementar nº 64/1990, que prevê os casos de inelegibilidade.

A respeito das condições de elegibilidade no Brasil, a Constituição Federal de 1988, artigo 14º, § 3º elenca que são condições de elegibilidade, na forma da lei:

- I - a nacionalidade brasileira;
- II - o pleno exercício dos direitos políticos;
- III - o alistamento eleitoral;
- IV - o domicílio eleitoral na circunscrição;
- V - a filiação partidária;
- VI - a idade mínima de:
 - a) trinta e cinco anos para Presidente e Vice-Presidente da República e Senador;
 - b) trinta anos para Governador e Vice-Governador de Estado e do Distrito Federal;
 - c) vinte e um anos para Deputado Federal, Deputado Estadual ou Distrital, Prefeito, Vice-Prefeito e juiz de paz;
 - d) dezoito anos para Vereador. (BRASIL, 1988).

Por sua vez, a inelegibilidade é a “ausência de capacidade eleitoral passiva, ou seja, da condição de ser candidato e, conseqüentemente, poder ser votado, constituindo-se, portanto, em condição obstativa ao exercício passivo da cidadania” (Morais, 2003, p. 183). Em complemento, Alexandre de Moraes (2003, p. 184) explica que a inelegibilidade se subdivide em: absoluta, da qual fazem parte os inalistáveis, que não podem votar por isso também não podem ser votados, e os analfabetos que não têm capacidade eleitoral passiva; e a relativa, que são “restrições à elegibilidade para certos pleitos eleitorais e determinados mandatos, em razão de situações especiais existentes, no momento da eleição” (Morais, 2003, p. 184). Assim, a inelegibilidade relativa ocorre por motivos funcionais, por motivos de casamento, parentesco ou afinidade, dos militares, e previsões de ordem legal, conforme art. 14, §§ 5º ao 9º da Constituição Federal. Manoel Gonçalves Ferreira Filho (2005, p. 116) destaca a importância de estabelecimento de critérios de inelegibilidade:

Inelegibilidade é uma medida destinada a defender a democracia contra possíveis e prováveis abusos. Em sua origem, na Constituição de 1934, aparecia ela como medida preventiva, ideada para impedir que principalmente os titulares de cargos públicos executivos, eletivos ou não, se servissem de seus poderes para serem reconduzidos ao cargo, ou para conduzirem - se a outro, assim como para eleger seus parentes. Para tanto, impedia suas candidaturas, assim como a de cônjuge ou parentes, por um certo lapso de tempo (Ferreira Filho, 2005, p.116).

Para além dos requisitos de inelegibilidade previstos no artigo 14, § 4º a 9º da Constituição Federal, a Lei Complementar nº 64/1990 também regula casos de inelegibilidades, havendo, inclusive, ampliação dessa normatização com a publicação da LC nº 135/2010 (Brasil, 1990).

Todavia, não foi positivada em nosso ordenamento jurídico a condição de inelegibilidade em razão da ausência de graduação de nível superior. A única limitação em relação ao requisito educacional é em relação aos analfabetos. Entretanto, o Tribunal Superior Eleitoral (Brasil, 2018), no julgamento do Recurso Ordinário nº 0602475-18.2018.6.26.0000, firmou entendimento de que o requisito de alfabetização tem que ser observado com baixo rigor, não devendo afastar as pessoas que possuem grau mínimo de instrução educacional.

Sobre a inelegibilidade dos analfabetos, Aleixo e Kramer (2010, p. 71-72) sustentam que é uma discriminação com esses cidadãos, sendo uma cláusula vexatória para o texto constitucional, pois os analfabetos também compõem o povo do qual emana o poder democrático.

É possível confirmar que não há do que se falar sobre requisito de graduação como condições de elegibilidade no que tange ao ordenamento jurídico brasileiro, inexistindo regra com a referida limitação da participação política passiva no processo eleitoral.

3. PROPOSTA DE EMENDA À CONSTITUIÇÃO PARA INSERÇÃO DE REQUISITO MÍNIMO DE GRADUAÇÃO DE NÍVEL SUPERIOR PARA O EXERCÍCIO DE CARGOS POLÍTICOS

Ao pesquisar as propostas legislativas no sentido de positivar o acréscimo de requisito de graduação em ensino superior nas disposições acerca das condições de elegibilidade descritas no artigo 14, encontramos a Proposta de Emenda Constitucional – PEC nº 194/2016. A referida proposta foi apresentada à Câmara dos Deputados em 15 de março de 2016, pelo então Deputado Federal Irajá Abreu. No texto de sua ementa a proposta traz o seguinte esboço:

Estabelece a exigência de conclusão de curso de graduação de nível superior em qualquer área como condição elegibilidade para os cargos de Senador, Deputado Federal, Estadual ou Distrital, Presidente, Vice-Presidente, Governador, Vice-Governador, Prefeito, Vice-Prefeito e Vereador. (Brasil, 2016)

Como se pode perceber, não é especificado qual curso de nível superior deve-se possuir para a condição de elegibilidade para os cargos citados. Além disso, conforme o artigo 1º da PEC nº 194/2016, o texto apresentado na ementa seria acrescentado ao artigo 14º da Constituição Federal, como seu § 3º, VII. A PEC possui um total de 4 artigos em que o art. 3º expressa que os Senadores, Deputados e vereadores que possuísem mandato na data da publicação da emenda não estariam sujeitos à mudança, no que tange suas candidaturas para reeleição (Brasil, 2016).

Todavia a PEC 194/2016 foi arquivada, não tendo apoio político necessário para a sua aprovação no Congresso Nacional. Ou seja, a criação de critério de elegibilidade baseada em conclusão de graduação não se coaduna com a vontade da classe política, no momento.

4. SEGREGAÇÃO E ELITIZAÇÃO DO ESPAÇO POLÍTICO

No Brasil, há um histórico de segregação popular do espaço político. O art. 94 e 95 da Constituição de 1824 previu o voto censitário, que restringia o direito de voto da população por renda, religião e condição social. Essa restrição só foi abolida pela Constituição de 1891, com o advento da República. Com a República votavam, de forma facultativa, apenas os homens maiores de 21 anos alfabetizados, sendo que os analfabetos (que representavam 50% da população) (Barreiros Neto, 2014, p. 47). Com o início da “Nova República” (1985), o Brasil reinstaura sua democracia e é editada a Emenda Constitucional nº 25, que positivou o direito de voto aos analfabetos (o alistamento e o voto não eram obrigatórios) (Barreiros Neto, 2014, p. 47).

Embora tenhamos notado os avanços nos direitos políticos, ao falarmos de representação política ou de sua segregação, torna-se necessário, antes de tudo, entender que se vive hoje no Brasil sob um regime democrático, o qual deveria proporcionar um ambiente de igualdade política real e material. Como identifica Miguel (2014, p. 147) “a inclusão formal, inerente aos regimes democráticos, convive com a exclusão efetiva de indivíduos, grupos, perspectivas sociais e interesses”. Além disso, “essa exclusão se reproduz e se compatibiliza com as regras formalmente democráticas da política” (Miguel, 2014, p. 147). Ou seja, não basta a previsão de igualdade formal, mas é necessário que seja estabelecida condição de igualdade política e participação democrática.

Dallari (2011, p. 163) reflete a respeito da contraditória tentativa de sufrágio universal e igualdade para todos na esfera política alcançada pela Revolução Francesa, pois a elite econômica e intelectual acabou dominando o espaço da política de forma a excluir o restante da população. Dessa forma, o sufrágio surge de forma associada a um elitismo político na democracia liberal.

Esse elitismo tem por base a ideia de liberdade e igualdade formal desenvolvidas na democracia liberal, em que haveria uma suposta luta concorrencial. Schumpeter (1984, p. 304) afirma que a democracia seria um método político para chegar a uma decisão política (legislativa ou administrativa), não sendo um fim em si mesmo. Schumpeter (1984, p. 316-

317) critica as teorias substanciais de democracia, mormente as noções de “bem comum” e “vontade do povo”.

Todavia, a democracia exige muito mais do que elementos formais e competitivos de participação política, para Dahl (2001, p. 50), sendo necessário: participação efetiva, igualdade de voto, aquisição de entendimento esclarecido, exercer o controle definitivo do planejamento e inclusão dos adultos. Portanto, Dahl (2001, p. 54) entende que a democracia é uma moldura idealizada que funciona como um parâmetro de avaliação do processo de democratização das poliarquias reais. A ampliação da participação política é essencial na democracia liberal, que precisa, com todas as suas assimetrias, promover elementos materiais e formais e participação do povo no processo democrático.

Em relação ao elitismo, Robert Michels afirma que a “democracia acabaria, desse modo, transformando-se numa forma de governo dos melhores, numa aristocracia” (Michels, 1982, p. 12). A necessidade de organizações partidárias acarretaria a formação de oligarquias políticas e concentração de poderes em pequenos líderes, considerando que “o princípio da organização deve ser considerado a condição absoluta da luta política conduzida pelas massas” (Michels, 1982, pag. 16).

É importante destacar que “a elite do poder é composta de homens cuja posição lhes permite transcender o ambiente comum dos homens comuns, e tomar decisões de grandes consequências” (Mills, 1975, p. 12). Mills (1975, p. 13) identificou que a democracia nos Estados Unidos da América era composta por uma elite compacta, que dominava o restante da população, sendo necessária mais representação política popular no poder. Essa estrutura de poder não está restrita aos EUA, sendo observada em diversas democracias pelo mundo. A construção de elites se torna algo inerente às democracias estabelecidas em ambiente com ampla assimetria social, racial e econômica.

Dessa maneira, podemos compreender que as elites costumam dominar a política democrática. A formação de elites na democracia não é um fenômeno exclusivo da política norte-americana, sendo que cada país possui uma formação histórica própria de suas elites. Entretanto, a democracia precisa de ampliação dos critérios de inclusão e participação política, o que não é compatível com o processo de elitização, de forma que os Estados precisam criar mecanismos que evitem o afastamento da população do processo democrático.

5. DA ELITIZAÇÃO DA POLÍTICA ATRAVÉS DA UTILIZAÇÃO DO CRITÉRIO DE ENSINO SUPERIOR COMO CONDIÇÃO DE ELEGIBILIDADE

Em relação à participação política de pessoas com “baixa” instrução educacional, temos que observar que o Brasil é um país com dimensões continentais e com grande desigualdade social. Assim, Costa (2009, p. 106) nos alerta acerca da necessária participação política de políticos com menor instrução educacional formal, principalmente em regiões em que a população possui menos acesso à educação formal.

Um vereador de cultura apoucada, semi-analfabeto beirando ao analfabetismo completo, poderá ser importante líder político em sua comunidade de imensa maioria de semi-analfabetos, tão encontradas nos grotões do Brasil (Costa, 2009, p. 106).

A restrição da capacidade eleitoral passiva apenas para aqueles que possuem ensino superior representaria uma redução na pluralidade de participação em nossa democracia, ampliando o poder das elites sobre o povo. Conforme o levantamento da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD, elaborado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, apenas 19,2% da população com ensino superior completo em 2022 (IBGE, 2022). Sobre a desigualdade na educação, em um recorte racial, a assimetria se acentua, pois enquanto 60,7% dos brancos com pelo menos 25 anos haviam finalizado o ensino médio, entre os pretos e pardos essa taxa foi de 47% (IBGE, 2022). Sem o ensino médio, não há possibilidade de ingresso no ensino superior, de modo que a graduação como requisito de elegibilidade excluiria muitos brasileiros do processo eleitoral.

A educação é um direito fundamental previsto nos artigos 6º e 208 da Constituição Federal de 1988, sendo positivado a universalidade do acesso à educação, de que todos deveriam estar incluídos em seu sistema (Brasil, 1988). As assimetrias sociais no Brasil, entretanto, se refletiu no acesso à educação em todos os níveis, sobretudo no ensino superior. Portanto, embora tenha havido avanços recentes no acesso às universidades, uma parcela pequena da população possui ensino superior. A limitação da capacidade para ser eleito apenas para pessoas com essa graduação limitaria muito a participação política democrática, fortalecendo o acúmulo do poder pelas elites políticas.

Embora as elites tendam a dominar a política, faz-se necessária a criação de instrumentos que viabilizem a maior pluralidade e participação popular na democracia. Ou

seja, a criação de requisitos que reduzam a participação popular nos espaços de poder, apenas ampliariam o poder das elites políticas, representando uma medida antidemocrática.

Ademais, não podemos desconsiderar que a exigência de graduação para ocupação de cargos políticos afeta principalmente a classe mais pobre da população. Nesse sentido, Alessandro Pinzani (2011, p. 96) observa a invisibilidade da classe mais pobre e sua não participação efetiva nas tomadas de decisões sobre políticas públicas que os interessam. Portanto, as restrições à elegibilidade do cidadão precisam ser as mínimas possíveis, considerando que a participação política deve ser garantida de forma ampla:

Tem a elegibilidade, portanto, quem preencha as condições exigidas para concorrer a um mandato eletivo. Consiste, pois, a elegibilidade no direito de postular a designação pelos eleitores a um mandato político no Legislativo ou no Executivo. Numa democracia a elegibilidade deve tender à universalidade, tanto quanto o direito de alistar-se eleitor. Suas limitações não deverão prejudicar a livre escolha dos eleitores, mas ser ditadas apenas por considerações práticas, isentas de qualquer condicionamento político, econômico, social ou cultural (Silva, 2005, p. 224).

Sob o discurso de ampliação da qualidade dos representantes políticos, a criação da exigência de graduação em ensino superior para lograr a capacidade de ser votado, representaria uma redução da participação democrática das pessoas, principalmente mais pobres. Ter um ensino superior não significa que o mandatário político necessariamente representará o interesse da população que o elegeu, nem amplia a possibilidade de cumprimento da vontade do eleitorado. Inclusive, como observa Marcelo Neves (2012, p. 189), a representação está associada à abertura do procedimento eleitoral para as diversas tendências políticas da esfera pública. Entretanto, o eleito não se legitima porque expressa a vontade ou interesse do eleitorado, mas sim pela aprovação na eleição. Até mesmo o desrespeito à linha programático-eleitoral não é, em princípio, um fator de afastamento do político, que possui mandato livre.

Cabe destacar que os políticos eleitos possuem assessores em seus gabinetes que o auxiliam na tomada de decisões técnicas, o que reduz a necessidade de uma titulação maior para a tomada de boas decisões políticas. Ou seja, havendo assessores técnicos e com formação superior, os políticos possuem instrumentos necessários para a decisão política.

Como afirma Bonavides (2003, p. 303), em países com alta taxa de analfabetismo, a exclusão da participação do analfabeto no sistema político e eleitoral oferece naqueles Estados imagem quase irreconhecível da sociedade democrática. Portanto, a sociedade

democrática deve ampliar a recepção das pessoas no processo eleitoral, não afastar seus cidadãos. Nesse sentido, Dallari (2011, p. 165) explica que “a experiência tem demonstrado que o maior nível de cultura não significa maior interesse pelos assuntos públicos, melhor discernimento político, e mesmo maior honestidade de propósitos”.

Conforme afirmou Dallari: “é indispensável que o indivíduo só se proponha como candidato se já tiver uma boa noção do que poderá e deverá fazer se for escolhido para representar o povo” (DALLARI, 1999, p. 58). Sendo assim, não ignoramos o fato de que pessoas bem capacitadas, do ponto de vista da educação formal, no exercício dos cargos eletivos do país, podem qualificar o debate público sobre determinados temas sociais. De fato, uma melhor instrução educacional dos representantes políticos seria um avanço na construção de políticas públicas, pois a universidade oferece conhecimentos essenciais para sociedade. Entretanto, essa não é uma condição essencial para a qualidade política dos nossos representantes. A exigência de graduação para os políticos seria desarrazoada e representaria uma ampliação da elitização do poder político, o que enfraqueceria nossa democracia.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A democracia deve ampliar os horizontes de participação do povo nas decisões políticas. Portanto a exigência de graduação em ensino superior como requisito de elegibilidade além de representar uma ampliação do elitismo político no Brasil, não melhora a representação política. Ou seja, o fato de um político possuir um ensino superior não determina que seus posicionamentos irão refletir melhor os anseios da sociedade, nem que ele possua critérios morais e intelectuais necessário ao desenvolvimento de políticas públicas. O que precisamos é de ferramentas de ampliação de representação popular e, conseqüentemente, fortalecimento da democracia.

REFERÊNCIAS

ALEIXO, J. C. B.; KRAMER, P. Os analfabetos e o voto: da conquista da alistabilidade ao desafio da elegibilidade. **Senatus: cadernos da Secretaria de Informação e Documentação**, Brasília, v. 8, n. 2, p. 68-79, 2010. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/191798/analfabetoseovoto.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Acesso em: 22 mar. 2024.

BARREIROS NETO, Jaime. **Temas de Ciência Política**. Salvador: Faculdade Baiana de Direito, 2014.

- BARREIROS NETO, Jaime. **Teorias da Democracia**. Salvador: JusPodivm; Faculdade Baiana de Direito, 2019.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, Brasília: Congresso Nacional, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 22 mar. 2024.
- BRASIL. Senado Federal. **Proposta de Emenda à Constituição nº 194, de 2016**. Inclui o parágrafo 3º, VII, ao art. 14 da Constituição Federal, para dispor sobre o rito legislativo das Medidas Provisórias e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2016. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2079587>>. Acesso em: 08 abr. 2024.
- BRASIL. Senado Federal. **Lei Complementar nº 64, de 18 de maio de 1990**. Estabelece, de acordo com o art. 14, § 9º da Constituição Federal, casos de inelegibilidade, prazos de cessação, e determina outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1990. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/////LEIS/LCP/Lcp64.htm>. Acesso em: 08 abr. 2024.
- BRASIL. Tribunal Superior Eleitoral. **Recurso Ordinário nº 0602475-18.2018.6.26.0000**. Tribunal Pleno. Relatora: Ministro André Mendonça. Julgado em 18 de setembro de 2018. Disponível em: <<https://www.tse.jus.br/comunicacao/noticias/2018/Setembro/teste-para-comprovar-alfabetizacao-de-candidato-deve-ter-o-menor-rigor-possivel>>. Acesso em: 27 de ago. 2024.
- BONAVIDES, Paulo. **Ciência Política**. São Paulo. Malheiros Editores, 2003.
- CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- COSTA, Adriano Soares da. **Instituições de direito eleitoral**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009.
- DAHL, Robert. **Sobre Democracia**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- DALLARI, Dalmo de Abreu. **O que é participação política**. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- DALLARI, Dalmo de Abreu. **Elementos de teoria geral do Estado**. 30 ed. São Paulo, Saraiva, 2011.
- FERREIRA FILHO, Manuel Gonçalves. **Curso de Direito Constitucional**. São Paulo: Saraiva, 2005.

- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD**. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em 17 de ago. de 2023.
- MICHELS, Robert. **Sociologia dos Partidos Políticos**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1982.
- MIGUEL, Luís Felipe. Mecanismos de exclusão política e os limites da democracia liberal: Uma conversa com Poulantzas, Offe e Bourdieu. **Novos estudos**. – CEBRAP, São Paulo, n.98, pp.145-161. 29 jan. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002014000100008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 20 fev. 2021.
- MILLS, Charles Wright. **A Elite do poder**. Rio de Janeiro. Zahar, 1975.
- MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional**. 13. ed. São Paulo, Atlas, 2003.
- NEVES, Marcelo. **Entre Têmis e Leviatã: uma relação difícil**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- PINZANI, A. De objeto de políticas a sujeitos da política: dar voz aos pobres. **ethic@**, Florianópolis, v. 10, n. 3, p. 83 - 101, Dez. 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/307712048_De_objeto_de_politicas_a_sujeitos_da_politica_dar_voz_aos_pobres. Acesso em: 28 fev. 2021.
- RIBEIRO, R. Candidatos a cargos políticos deverão ter obrigatoriamente grau de escolaridade nível superior e especialista em Gestão Pública. **Senado Federal**, Brasília, 2016. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaoideia?id=52895#:~:text=Conosco%20Perguntas%20Frequentes-,Candidatos%20a%20cargos%20pol%C3%ADticos%20dever%C3%A3o%20ter%20obrigatoriamente%20grau%20de%20escolaridade,possam%20disputar%20cargos%20eletivos%20pol%C3%ADticos.>>. Acesso em: 08 abr. 2021.
- SCHUMPETER, Joseph A. **Capitalismo, socialismo e democracia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.
- SILVA, José Afonso da. **Comentário contextual à Constituição**. São Paulo: Malheiros, 2005.
- SILVA JUNIOR, Jorge Adriano. **A função imunológica do sistema jurídico na crise de imunodeficiência do Estado Democrático de Direito**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal da Bahia, Salvador: 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/35080>. Acesso em: 16 de ago. 2023.

NOVA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DA GEOGRAFIA REGIONAL

NEW PEDAGOGICAL PRACTICE FOR TEACHING REGIONAL GEOGRAPHY

DOI: 10.51859/ampla.ecv4376-31

Caio Vinicius de Souza Pacheco ¹
Sidclay Cordeiro Pereira ²

¹ Graduando em Geografia pela Universidade de Pernambuco (UPE) – *Campus Petrolina*.

² Professor Adjunto do Colegiado de Geografia da Universidade de Pernambuco (UPE) – *Campus Petrolina*.

RESUMO

As Práticas Pedagógicas (PP) se apresentam como instrumentos para contribuir no processo de ensino-aprendizagem, principalmente quando se necessita o aprofundamento teórico e metodológico no uso de conceitos e categorias de análises. Essa necessidade se apresenta quando se fala do ensino de Geografia em universidades. Nesse sentido, o presente trabalho objetiva construir e vivenciar uma prática pedagógica para o ensino dos conceitos de região e escala em licenciatura plena em Geografia. Para a sua construção, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre os conceitos, bem como se procedeu com a utilização de sobreposição de mapas de diferentes regiões, mas tendo o mesmo lugar como ponto fixo para a compreensão das multiescalas. Em seguida, a prática foi aplicada em turmas de graduação. Por fim, a prática foi avaliada por discentes e docentes como exitosa, uma vez que os conceitos ficaram mais claros para os discentes. Concluiu-se que esse tipo de atividade é fundamental para se aprofundar em conteúdos que não são, inicialmente, de fácil compreensão.

Palavras-chave: Escala, Região, Ensino de Geografia.

ABSTRACT

Pedagogical Practices (PP) are instruments to contribute to the teaching-learning process, especially when theoretical and methodological deepening is required in the use of concepts and categories of analysis. It happens especially when talking about Geography teaching at universities. Having said that, the present article aims to build and experience a pedagogical practice for teaching the concepts of region and scale in full degree courses in Geography. For its construction, a bibliographical survey of the concepts was carried out, as well as using overlapping maps of different regions, but using the same place as a fixed point for understanding its multi scales. Then, the practice was applied in undergraduate classes. Finally, the practice was evaluated as successful, since the concepts became clearer to the students. It was concluded that this type of activity is essential to delve deeper into content that is not, initially, easy to understand.

Keywords: Scale, Region, Geography Teaching.

1. INTRODUÇÃO

O processo de institucionalização da Geografia brasileira, ainda na primeira metade do século XX, notadamente nos anos 30, teve na base epistemológica e metodológica francesa um norte teórico na produção acadêmica dos profissionais da geografia desde então. Esse

processo impactou fortemente as práticas docentes não apenas no que se conhece hoje como ensino superior, mas também na educação básica.

Na base epistemológica francesa, a região como categoria de análise é fundamental nas pesquisas em Geografia no processo de análise e interpretação da produção do espaço geográfico. Não obstante, a região é constantemente debatida, e novas abordagens ou releituras vêm à tona sempre que se propõe fazer as análises regionais e entender os processos de regionalização. A isso, soma-se o debate cada vez mais presente sobre a produção dos regionalismos e suas idiosincrasias (CORRÊA, 1986; CASTRO, 1996; HAESBAERT; 2010; SOUZA, 2013, PEREIRA, 2019).

Nos cursos de Graduação em Geografia no Brasil, sejam licenciaturas ou bacharelado, há sempre várias disciplinas de geografia regional em suas malhas curriculares e, com isso, a complexidade teórico-metodológica das abordagens regionais se impõem e, com isso, urge o debate metodológico e epistêmico que, por vezes, acarretam em dificuldades inerentes a esse próprio processo (SANTOS; PEREIRA, 2022).

Posto isto, a tarefa de ministrar esse componente curricular, em si, é complexa para docentes que necessitam buscar estratégias que dêem conta de tanto conhecimento produzido em apenas um componente curricular. Para isso, não existe uma fórmula e nem uma forma pré-determinada, mas existem concepções que são inseridas dentro desse contexto e, sobretudo, na pedagogia que tende a intensificar a relação professor/aluno.

Não basta só que o docente ensine o conteúdo, necessita-se fazer com que o discente sinta-se inserido no contexto, relacionando-o com as suas vivências. É nesse ponto que se introduz as práticas pedagógicas (PP), aqui entendidas como intencional tanto de ensino como de aprendizagem, sendo articulada à educação, como prática cotidiana e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética, entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares (FERNANDES, 2006; SANTOS; PEREIRA, 2022).

Tendo isso em mente, o presente artigo se propõe a apresentar como uma PP pode ser construída e vivenciada no ambiente acadêmico para que conteúdos mais complexos possam ser mais bem compreendidos no componente curricular Geografia Regional do Brasil, no curso de licenciatura em Geografia.

A sua metodologia envolveu o plano de monitoria como parte de uma das funções presentes nas atividades do monitor; a supervisão do docente responsável pelo componente

curricular; a observação sistemática do processo de ensino-aprendizagem dos alunos; a identificação das lacunas de aprendizagem, a saber, os conceitos de região e escala; o levantamento bibliográfico sobre o tema escolhido e, por fim, a construção, aplicação e avaliação da PP.

2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O ENSINO DE GEOGRAFIA

A PP é caracterizada como uma prática intencional de ensino e de aprendizagem. É a articulação para uma educação como atividade cotidiana e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada numa relação dialética, entre prática-teoria, conteúdo-forma em perspectivas interdisciplinares. Assim, a PP é uma produção histórica ligada ao conhecimento que implica em ensinar e aprender ao mesmo tempo, bem como objetiva resultados positivos e satisfatórios através da articulação da prática e da teoria na educação (FERNANDES, 2006).

Uma PP é entendida como “toda a bagagem cultural consolidada acerca da atividade educativa, que denominamos propriamente como prática ou cultura sobre a prática” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p.74). Segundo Toledo e Souza (2016), uma PP possui papel fundamental para a avaliação do processo de ensino-aprendizagem e converte-se em momentos fecundos de construção do conhecimento. Isso possibilita uma nova percepção acerca do conhecimento tanto no discente, quanto no docente.

Seja em qualquer campo disciplinar, a PP é importante. Trazendo esse debate para a Geografia, a sua relevância evidencia-se com a necessidade da contextualização que deve ser proposta pelo docente, como um profissional inovador e dinâmico, ao priorizar em suas aulas os diversos saberes geográficos aliados ao conhecimento científico. Isso se intensifica ainda mais quando se trata da Geografia Regional que trabalha com produção de conhecimentos que tangencia, necessariamente, as diversas subáreas da geografia, sejam nas questões ambientais e sociais.

Além disso, a PP permite que durante a relação ensino-aprendizagem haja uma compreensão do objeto de estudo da Geografia, a relação sociedade-natureza. Segundo Ferreira e Silva (2011), o objetivo de uma PP, em Geografia, é contribuir na formação de cidadãos e cidadãs com consciência do espaço e suas transformações; dos fenômenos que elas vivenciam cotidianamente, bem como a compreensão da articulação entre teoria e prática no espaço vivido. Assim, na perspectiva da construção do saber geográfico, o docente

torna-se intercessor do conhecimento buscando contribuir na contínua construção da Geografia como uma ciência analítica e propositiva (PONTUSCHKA, 2007).

Levando-se em conta o que foi exposto, é possível compreender que, para existir uma aprendizagem efetiva dos alunos, é fundamental que metodologias de ensino sejam voltadas às PP's que tenham a intenção de dinamizar, inovar e instigar o aluno a querer aprender cada vez mais e, assim, construir e reconstruir seus conhecimentos. A base teórica é fundamental, mas a vivência da prática é enriquecedora, pois concede que o aluno aperfeiçoe tudo o que já sabe e que encontre novos caminhos para a construção do saber.

Buscando minimizar as dificuldades até aqui expostas, novas formas de se entender e se trabalhar a Geografia Regional do Brasil em sala de aula devem ser pensadas e vivenciadas, caminhos apontados em pesquisas mais recente nessa subárea (HAESBAERT, 2010; SOUZA, 2013; SANTOS; PEREIRA, 2022). Ou seja, a necessidade de se construir novas PPs vem da experiência entre docentes e discentes.

3. VIVENCIANDO UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A palavra região na academia possui séculos de debates e produção literária (CORRÊA, 1986; HAESBAERT, 2010; SOUZA, 2013). Esmiuçar essa história não cabe aqui, uma vez que parte-se da perspectiva atual de compreensão que uma região é uma delimitação espacial a partir de critérios pré-estabelecidos, os quais levam em consideração a sua localização; culturas, material e imaterial; religiosidade, de todas as matrizes; construção histórica, política e econômica etc.

A isso, soma-se a ideia de que qualquer região possui, necessariamente, uma escala geográfica que lhe concede uma delimitação de recorte espacial numa perspectiva mais objetiva, bem como uma escala de influência em uma visão mais subjetiva. E aqui se diferencia a escala cartográfica, que é dos mapas e cartas da escala geográfica, aquela que delimita os fenômenos a serem analisados espacialmente (SOUZA, 2013).

Trazendo para a realidade vivenciada pelos alunos cotidianamente, compreender as diversas escalas geográficas e como se entrelaçam com distintos tipos de região se apresenta como uma abstração em vários momentos. É nesse contexto que os alunos possuem dificuldade, principalmente quando se dão conta que mesmo estando no mesmo lugar, a depender dos critérios pré-estabelecidos, podem estar em várias regiões ao mesmo tempo.

Dessa forma, pensando na construção de uma PP que pudesse dirimir as dúvidas, bem como aprofundar o conhecimento sobre regiões e escalas, foi escolhido o uso de mapas para ser a base didática do trabalho, pois é uma excelente representação cartográfica.

O uso da linguagem da Cartografia e de seus produtos (mapas, plantas, globos, croquis, imagens de satélite, maquetes, entre outros), contribui para o aprendizado à medida que possibilita a visualização e a análise de diferentes recortes do espaço e na escala que convém para o tema estudado. Ademais, por meio da observação da representação cartográfica de dados e objetos, [...] o aluno chega a generalizações – percebe diversas áreas em que pode ser identificada a mesma situação, facilitando o entendimento da lógica da distribuição espacial de determinados fenômenos (ALMEIDA; PASSINI, 1999, p. 13 *apud* NASCIMENTO LUDWIG, 2015. p. 31-32).

Primeiramente, escolheu-se o Município de Petrolina como ponto central de onde se entenderia a sobreposição das regiões a partir das escalas. Em seguida, optou-se por se iniciar de escalas geográficas maiores para as menores. O próximo passo foi selecionar mapas que tivessem locais que se cruzassem, mas que a observação do local fosse diferente, por exemplo, o Brasil está tanto na América Latina quanto na América do Sul que, por sua vez, está no continente americano.

A escolha dos mapas a serem utilizados seguiu então os seguintes critérios: o mapa apresenta uma região que, independente da sua escala, contém o Município de Petrolina; a representação cartográfica possui regiões construídas por critérios ambientais (relevo, clima, solos, hidrografia, vegetação) ou sociais (econômicos, demográficos, culturais, históricos), dando-se assim, atenção a diferentes tipos; os mapas são didáticos e permitem os alunos compreenderem as diversas escalas com suas delimitações territoriais e, por fim, evitar repetição de escalas das regiões nos mapas.

Uma vez estabelecidos esses critérios, foram selecionado quatorze mapas retirados de *sites* institucionais tais como do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), da Agência Pernambucana de Águas e Clima (APAC), do Instituto Nacional do Semiárido (INSA) e da Prefeitura Municipal de Petrolina. Em seguida, esses mapas foram organizados segundo da escala maior para a menor. Em datas pré-estabelecidas no cronograma das aulas, fez-se exposições dialogadas de cada mapa explicando quais os critérios foram utilizados para aquela região destacada, bem como qual a sua escala.

Inicialmente, foram trabalhados os quatorze mapas na PP, aqui, para efeito didático e da limitação que o formato de artigo impõe, simplificamos para apresentar os sete mais

significativos e representativos dos critérios utilizados e suas escalas. A seguir traz-se uma amostra do que foi destacado em cada um dos sete mapas utilizados.

Figura 1: Divisão regional da América do Sul



Fonte: IBGE (2021)

Nesse primeiro mapa apresentado na Figura 1, é possível destacar a América do Sul dentro do mundo. Aqui foi possível trabalhar o conceito de região através de uma escala continental que envolve o processo de formação territorial ligado ao processo de colonização, sobretudo por Portugal e Espanha.

Figura 2: Divisão regional da América do Sul quanto ao uso da terra.



Fonte: IBGE (2021)

Na figura 2, teve-se como objetivo apresentar como está constituída a cobertura e uso da terra. Este mapa apresenta a distribuição da ocupação humana no território em conjunto com a cobertura natural característica de cada região (IBGE, 2021). Aqui foi possível trabalhar a perspectiva atual do que se diferencia a América do Sul das demais regiões em escala internacional atualmente.

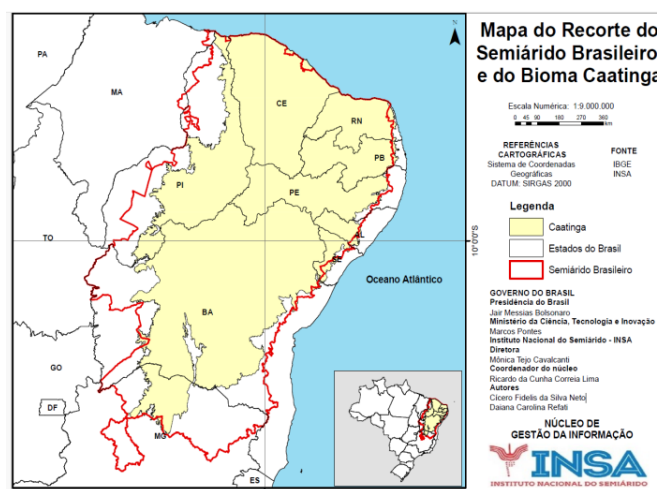
Figura 3: Mapa da República Federativa do Brasil com a sua divisão macrorregional.



Fonte: IBGE (2021)

Diminuindo a escala de análise trazendo do internacional para o nacional, apresentou-se o mapa do Brasil com seus limites nacionais, sua divisão macrorregional e as divisas estaduais. Aqui foi possível trabalhar todo o processo de regionalização brasileira que ocorreu no Século XX. A isso, somaram-se os aspectos naturais, político-administrativos e culturais que diferenciam as regiões brasileiras.

Figura 4: Mapa do recorte de semiárido brasileiro e do bioma Caatinga

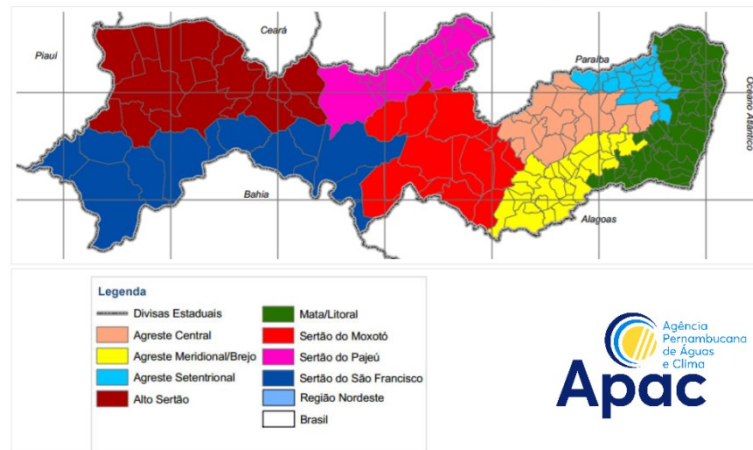


Fonte: INSA (2021)

Depois de ter se trabalhado as escalas em nível internacional e nacional, buscamos traz-se mapas para demonstrar as escalas mais próximas das vivências cotidianas dos alunos.

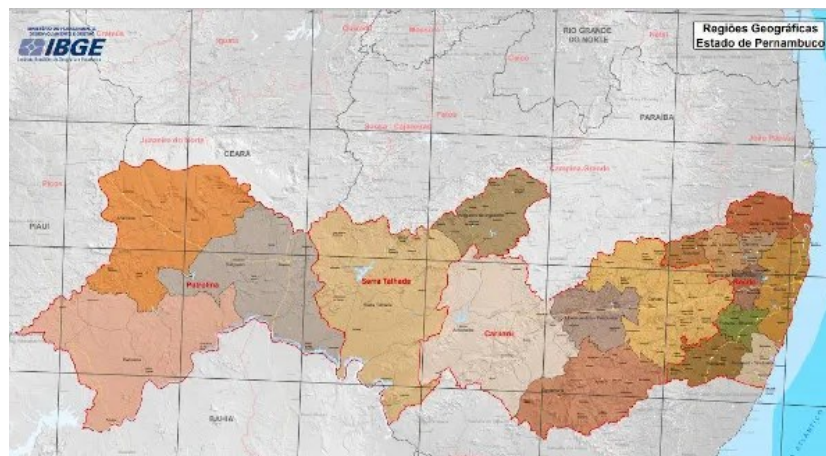
A figura 5 apresenta a atual configuração da região semiárida brasileira, delimitada a partir de critérios de aridez. Aqui se evidenciam os aspectos naturais no processo de regionalização.

Figura 5: Divisão das mesorregiões no Estado de Pernambuco.



Fonte: APAC (2011)

Figura 6: Divisão de Pernambuco em microrregiões



Fonte: IBGE (2021).

Nas figuras 5 e 6 a seguir, tem-se o Estado de Pernambuco em duas divisões regionais. A primeira em mesorregião e a segunda em microrregiões. Em ambas, tem-se um amálgama de critérios naturais e sociais que foram trabalhados. Aqui, a mesma escala foi utilizada para as divisas estaduais, mas compreendendo que um território pode ser dividido em várias escalas, se apresentando assim como várias regiões distintas.

Figura 7: Recorte do centro urbano do Município de Petrolina



Fonte: Prefeitura Municipal de Petrolina (2010) *apud* Lima; Pereira, 2023.

Por último, a menor escala utilizada foi a do Município de Petrolina em seu recorte de área urbana. Refere-se, assim, ao local ou lugar em que pode ser analisado, tais como uma cidade, um bairro, um espaço de convívio social ou de trabalho, mas ainda assim são escalas regionais.

É nesse último mapa que se faz compreender o conceito de escala associada às regiões. O aluno percebe que mesmo estando num mesmo local, nesse caso em um bairro de Petrolina que também é uma região, está ao mesmo tempo em várias regiões concomitantemente. Assim, se compreende a perspectiva da multiescalaridade.

Em todas as vezes que foi aplicada, a resposta dos alunos foi positiva. O aspecto visual associado às exposições sobre cada região, sua escala e o que a caracteriza trouxe uma profundidade teórica e os conceitos deixaram de ser apenas uma abstração para serem compreendidos dentro da materialidade dos mapas e do entendimento de cada escala.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas pedagógicas são formas de auxílio para a aprendizagem nas quais os envolvidos formulam, desenvolvem, aplicam e avaliam cada momento em busca de um processo de ensino-aprendizagem mais eficiente.

O componente curricular Geografia Regional do Brasil possui uma elevada quantidade de conteúdos que precisam ser trabalhados em pouco tempo. Exige, quase sempre, uma forte carga de leitura e um processo de abstração dos alunos para compreender conceitos e categorias de análise e, ao mesmo tempo, trazê-los para sua realidade.

A PP apresentada e discutida neste presente trabalho se mostrou eficiente no que se propôs. A resposta dos alunos foi positiva e isso pôde ser observado nas avaliações. Espera-se que ela possa ser aplicada mais vezes, bem como aperfeiçoada em cada um desses momentos. Por fim, espera-se ainda que o debate sobre o uso de PP se intensifique com mais contribuições como esta.

AGRADECIMENTOS

Agradecimento à Pró-Reitora de Graduação (Prograd) da Universidade de Pernambuco (UPE) pela bolsa de monitoria concedida no período de 2023-2024.

REFERÊNCIAS

- APAC - Agência Pernambucana de Águas e Clima, Sobre Meteorologia – Método dos quantis, 2011. Disponível em; <https://www.apac.pe.gov.br/sobre-meteorologia/113-sobre-meteorologia/503-metodo-dos-quantis>
- CASTRO, Iná E. de. Brasil, Questões Atuais da Reorganização Territorial. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- CORREA, R. L. – Região e Organização Espacial. São Paulo: Ática, 1986.
- FERNANDES, C. Currículo e prática pedagógica da educação superior. In: MOROSINI, M. (Ed.). Enciclopédia de pedagogia universitária: Glossário. Brasília, v. 2, 2006.
- FERREIRA, Ana G. R; SILVA, João B. F. S da. Ensino da Geografia: construção e desconstrução da prática pedagógica. In: RODRIGUES, Silvia M. R (Org.) Novas tendências e perspectivas da educação: métodos e práticas. Ponta Grossa: Aya, 2022. p. 170-180.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.
- HAESBAERT, Rogerio. Regional-Global. Dilemas da região e da regionalização na Geografia Contemporânea. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil. 2010.
- IBGE. Base cartográfica contínua do Brasil, escala 1:250 000 - BC250. Versão 2021. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/cartas-e-mapas/bases-cartograficas-continuas/15759-brasil.html?=&t=acesso-ao-produto>. Acesso em: nov. 2021.
- INSA, Mapa do Recorte do Semiárido Brasileiro e do Bioma da Caatinga, Atualizado em 28/05/2021. Disponível em; https://www.gov.br/mcti/pt-br/rede-mcti/insa/mapas-e-documentos-oficiais/mapas/recorte_sab_caatinga.pdf/view
- LIMA, Juciene f. PEREIRA, Sidclay C. Análise da gestão hídrica em Petrolina (PE) para a proposição de um modelo de governança. In: Ramos, Paulo R et al. (Orgs). Sustentabilidade em Ação . 2023. 396f. ISBN: 978-65-00-99962-4.

NASCIMENTO, Ederson; LUDWIG, Aline Beatriz. A educação cartográfica no ensino-aprendizagem de Geografia: reflexões e experiências. **Geografia Ensino & Pesquisa**, p. 29-42, 2015.

PONTUSCHKA, Nídia N. *et al.* Para Ensinar e Aprender Geografia. São Paulo : Contexto. 2007.

PEREIRA, Sidclay C. Analyse d'un siècle de représentations territoriales et de gestion hydrique dans l'État du Pernambouco, Brésil (1909-2019). Tese (Doutorado em Ciências Geográficas) – Faculté de foresterie, de géographie et de géomatique - Université Laval. Québec, (QC), Canadá, 261 p. 2019. Disponível em: <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/37711/1/35894.pdf>.

SANTOS, Carla D.M.; PEREIRA, Sidclay C. Temporalidades e espacialidades em uma prática pedagógica para o ensino da história do pensamento geográfico. IN: ANDRADE, G.S. MARINHO, Ana G. (orgs.) Meandros geográficos: práticas da formação do professor. Recife : EDUPE, 2022. p. 32-54.

SOUZA, Marcelo L. de. Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial. Rio de Janeiro : Bertand Brasil. 2013.

ANÁLISE DE IMAGENS DO SISTEMA CARDIOVASCULAR EM COLEÇÕES DE LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS

ANALYSIS OF CARDIOVASCULAR SYSTEM IMAGES IN SCIENCE TEXTBOOK COLLECTIONS

DOI: 10.51859/ampla.ecv4376-32

Fellippe Matheus Fortes Vieira ¹

¹ Graduado do curso de Licenciatura Plena em Ciências Naturais. Universidade Federal do Amazonas – UFAM

RESUMO

A comunicação visual é uma ferramenta crucial no processo de ensino-aprendizagem, especialmente em livros didáticos de ciências, onde estão inseridas em formato de imagens, que desempenham um papel fundamental na compreensão de conceitos complexos. Esta pesquisa analisa imagens presentes em livros didáticos de ciências do Ensino Fundamental II, aprovados pelo Programa Nacional do Livro didático em 2024 com foco no sistema cardiovascular. Justifica-se pela relevância de avaliar o uso pedagógico desses recursos visuais para o ensino de conteúdos abstratos como a anatomia e o funcionamento do sistema cardiovascular ou circulatório. O objetivo principal é investigar como as imagens contribuem para a construção do conhecimento dos estudantes, examinando aspectos como sequência didática, iconicidade, funcionalidade, relação com o texto principal e conteúdo científico. A metodologia adotada é uma análise documental de 9 coleções de livros. Os resultados indicam que 58,65% das imagens têm natureza sintática, mostrando articulação direta entre teoria e prática visual. 53,85% são desenhos figurativos puros ou acompanhados de signos, ficando evidente a preferência em uso de figuras. Além disso, 45,19% das menções tem caráter denotativo, reforçando o objetivo em conceituar e definir de forma direta. Cerca de 32,69% são do tipo descritivo, promovendo a explicação de estruturas e funcionalidades do conteúdo. E as imagens estão bem distribuídas na maioria do conteúdo científico das coleções. Conclui-se que, embora a maioria das coleções as imagens sejam utilizadas de forma eficaz, temos obras em que é evidente sua discrepância em relação as demais. Reforçando a necessidade de estudos adicionais sobre o tema.

Palavras-chave: Sistema Cardiovascular. Recursos visuais. Livros didáticos. Ensino de ciências.

ABSTRACT

Visual communication is a crucial tool in the teaching-learning process, especially in science textbooks, where they are inserted in the form of images, which play a fundamental role in the understanding of complex concepts. This research analyzes images present in science textbooks for Elementary School II, approved by the National Textbook Program in 2024, with a focus on the cardiovascular system. It is justified by the relevance of evaluating the pedagogical use of these visual resources for teaching abstract content such as anatomy and the functioning of the cardiovascular or circulatory system. The main objective is to investigate how images contribute to the construction of students' knowledge, examining aspects such as didactic sequence, iconicity, functionality, relationship with the main text, and scientific content. The methodology adopted is a documentary analysis of 9 collections of books. The results indicate that 58.65% of the images are syntactic in nature, showing a direct articulation between theory and visual practice. 53.85% are pure figurative drawings or accompanied by signs, making the preference for the use of figures evident. Furthermore, 45.19% of the mentions are denotative in nature, reinforcing the objective of conceptualizing and defining directly. Approximately 32.69% are descriptive, promoting the explanation of the structures and functionalities of the content. And the images are well distributed in most of the scientific content of the collections. It is concluded that, although most of the collections use images effectively, there are works in which their discrepancy in relation to the others is evident. Reinforcing the need for additional studies on the subject.

Keywords: Cardiovascular System. Visual resources. Digital Resources. Textbooks. Science Teaching.

1. INTRODUÇÃO

A comunicação visual tem se mostrado uma ferramenta essencial no processo de ensino-aprendizagem, especialmente no contexto contemporâneo, onde desempenham um papel significativo na mediação de conhecimentos (Khadimally, 2016). De acordo com Coutinho, Soares, Braga (2010) e Teixeira, (2008), em um mundo cada vez mais visual, a capacidade de interpretar e interagir com informações visuais torna-se uma competência essencial. Na educação por meio dos livros didáticos, essa tendência é ainda mais evidente, pois recursos visuais, como fotos, ilustrações e gráficos, facilitam a compreensão de conceitos complexos e abstratos. Para além da função estética, estes recursos atuam como complementos e reforços ao conteúdo textual, proporcionando uma aprendizagem mais dinâmica e interativa (Da Silva; Filho, 2016; Teixeira, 2008).

As imagens como recursos visuais nos livros de ciências são essenciais para o real entendimento dos alunos (Teixeira, 2008). Conforme mencionado por Tomio *et al.* (2013), desempenham um papel mais relevante na formulação e disseminação de conceitos científicos do que o papel usualmente a elas atribuído, como meros complementos visuais ou suportes para a memorização. Neste sentido, temas considerados difíceis, como o de sistema cardiovascular ou circulatório, onde para conseguir visualizar a sua estrutura e seu funcionamento, é necessário observar muito os recursos visuais, as imagens, figuras e esquemas se tornam essenciais para um entendimento satisfatório sobre o assunto.

Essa pesquisa, portanto, parte da necessidade de explorar como os recursos visuais, em especial as imagens presentes nos livros didáticos, contribuem para a compreensão de temas complexos. Ao focar especificamente no conteúdo relativo ao sistema circulatório, a pesquisa visa entender de que maneira as imagens são utilizadas para facilitar a aprendizagem dos estudantes. A análise documental dos livros busca identificar não apenas a frequência, mas também a sua sequência didática, iconicidade, funcionalidade, relação com o texto principal e os principais temas com representações visuais e se contribuem de maneira eficaz para o processo de ensino.

Diante desse contexto, o objetivo desta pesquisa é realizar uma análise crítica das imagens presentes nos livros didáticos de ciências, que tratam do sistema circulatório ou cardiovascular. A pesquisa visa, oferecer uma compreensão sobre como a comunicação visual

contribui para a formação de estudantes mais preparados para interpretar e aplicar conhecimentos científicos, deste modo, fomentando o debate sobre este tema.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1. COMUNICAÇÃO VISUAL NA EDUCAÇÃO

A comunicação visual desempenha um papel essencial na educação, especialmente quando se trata de transmitir conceitos complexos de maneira acessível. Estudos indicam que imagens facilitam a compreensão e retenção de informações e o pensamento (Santaella; Nöth, 1998; Tomio *et al.*, 2013). Além disso pode reduzir a carga cognitiva, tornando mais fácil para os estudantes assimilarem determinado textos com representações gráficas e relacionarem informações (Machado *et al.*, 2023). No ensino, em disciplinas que envolvem muitos conceitos e fenômenos abstratos ou invisíveis a olho nu, a comunicação visual é fundamental para conectar o conteúdo à realidade dos estudantes (Silva *et al.*, 2017).

2.2. IMPORTÂNCIA DOS RECURSOS VISUAIS EM LIVROS DIDÁTICOS

Os recursos visuais são essenciais em livros didático, pois desempenham uma função crítica na mediação entre o conteúdo textual e a prática pedagógica, e também auxilia na formação de imagens mentais que ajudam os estudantes a compreender conceitos difíceis, deste modo, contribuem para a assimilação dos estudantes e estimulam a leitura de elementos visuais (Da Silva; Filho, 2016; Silva; Braibante; Pazinato, 2013). Pesquisas indicam que livros didáticos com recursos visuais bem projetados podem resultar em melhores resultados de aprendizagem, especialmente em áreas onde a visualização de processos é crucial (Da Silva; Filho, 2016; Teixeira, 2008; Tomio *et al.*, 2013).

2.3. TIPOLOGIA DOS RECURSOS VISUAIS EM MATERIAIS DIDÁTICOS

Recursos visuais em livros didáticos podem ser classificados em várias categorias, cada uma com uma função pedagógica específica, de acordo com Santaella e Nöth (1998), os elementos visuais podem ser subdivididos entre representações cognitivas e ópticas. As representações cognitivas estão relacionadas a componentes abstratos, como ilustrações, diagramas ou pinturas. Já as representações ópticas se referem a objetos concretos do campo visual, como desenhos e fotos. Nos livros didáticos, os recursos visuais estão representados por imagens com legendas que podem abranger vários tipos diferentes de recurso visuais. (Da

Silva; Filho, 2016; Rosa; Biazus; Darroz, 2020; Santaella; Nöth, 1998; Silva; Braibante; Pazinato, 2013; Teixeira, 2008). Segundo Perales e Jiménez (2002), podemos categorizar as imagens de acordo com alguns critérios como sequência didática, iconicidade, funcionalidade, relação com o texto principal e conteúdo científico, cada uma delas com subunidades, que visam auxiliar em uma análise detalhada das imagens presentes nos livros didáticos.

2.4. RELAÇÃO ENTRE TEXTO E IMAGEM NO ENSINO DE CIÊNCIAS

A integração de texto e imagem é um dos aspectos mais importantes no ensino de ciências, a combinação adequada de palavras e imagens potencializa o aprendizado, pois ativa simultaneamente os canais verbal e visual (Machado *et al.*, 2023; Silva, 2009). Em livros de ciências, essa interação entre texto e imagem ajuda a clarificar explicações complexas (Silva, 2009). Entretanto, esta relação não fica restrita, ela pode ser encontrada no ensino da biologia (Coutinho; Soares; Braga, 2010), física (Rosa; Biazus; Darroz, 2020) e química (Silva; Braibante; Pazinato, 2013). Outrora, não são todas imagens que possuem um valor, algumas são consideradas inoperantes, sem valor de aprendizado e que dificilmente se interligam ao texto (Perales; Jiménez, 2002), estas apesar de esforços para serem evitadas ainda são encontradas em diversos livros didáticos (Coutinho; Soares; Braga, 2010; Rosa; Biazus; Darroz, 2020; Silva *et al.*, 2006).

2.5. AS IMAGENS E O ENSINO DO CORPO HUMANO

O ensino do corpo humano é um componente fundamental no currículo do ensino fundamental e médio, onde os conceitos relacionados à anatomia e fisiologia são abordados de forma detalhada, de modo a ensinar alunos sobre os diversos sistemas que o corpo humano é formado (Cavalcanti *et al.*, 2020). Também chamado de sistema circulatório, as imagens do sistema cardiovascular desempenham um papel crucial neste contexto, proporcionando representações visuais que facilitam a compreensão de estruturas e funções complexas (Ribeiro; Silva, 2019). No entanto, não são todos os livros que abordam de maneira satisfatória o conteúdo do corpo humano, neste casos, cabe ao docente pesquisar a analisar o livro ao qual ira utilizar para se familiarizar e evitar surpresas (Araujo; Filho, 2016). A eficácia das imagens pode ser comprometida se forem mal explicadas ou se não forem integradas de maneira adequada com o texto explicativo (Silva, 2009). Portanto, a qualidade das

representações visuais e sua capacidade de facilitar o entendimento dos conceitos científicos são aspectos importantes a serem considerados (Perales; Jiménez, 2002).

3. METODOLOGIA

3.1. TIPO DE PESQUISA

O presente estudo é classificado como uma análise documental com abordagem qualitativa, ao qual, busca compreender e interpretar fenômenos sociais de maneira profunda e detalhada (Junior *et al.*, 2021). Conforme evidenciado por Salge, Oliveira e Silva (2021), este tipo de análise envolve a investigação de forma organizada e crítica de obras, como livros didáticos, com o objetivo de interpretar os significados e as relações entre os diversos elementos textuais e visuais.

3.2. SELEÇÃO DOS LIVROS

Foram selecionadas as coleções de livros didáticos de ciências aprovadas pelo Programa nacional do livro didático do ano de 2024 para o Ensino Fundamental II. A seleção incluiu todas as obras para as quais foi possível obter acesso integral ao seu conteúdo e que tivessem referências ao tema sistema cardiovascular ou circulatório, conforme descrito no Quadro 6. Utilizando estes filtros, foram encontrados 9 livros abrangendo 9 coleções. O Quadro 1 apresenta os conjuntos e tópicos utilizados nesta pesquisa.

Quadro 1: Acervo de coleções utilizadas.

Coleção	Código	Nome e editora	Livro e tópicos estudados.
C1	0016P240100207030	Araribá Conecta, Ciências, Moderna.	8° ano, unidade 2, temas 1, 2, 3 e 4.
C2	0018P240100207030	Ciências Naturais: Aprendendo com o cotidiano, Moderna.	8° ano, unidade A, capítulo 3.
C3	0111P240100207030	Ciências, Tecnologia, Sociedade e Ambiente, AJS.	8° ano, unidade 2, capítulo 5.
C4	0078P240100207030	Ciências, Vida e Universo, FTD.	6° ano, unidade 2.
C5	0101P240100207030	Geração Alpha, Ciências, SM Educação.	7° ano, unidade 8, capítulo 3.
C6	0042P240100207030	Jornadas: Novos Caminhos, Ciências, Saraiva.	8° ano, unidade 3, trilha 6.
C7	0033P240100207030	#Sou+Ciências, Scipione.	8° ano, unidade 2, capítulo 6.
C8	0019P240100207030	Superação! Ciências, Moderna.	6° ano, unidade 4, capítulo 9.
C9	0054P240100207030	Teláris Essencial: Ciências, Ática.	6° ano, unidade 2, capítulo 8. subcapítulo 3.

Fonte: Autor, 2024.

3.3. COLETA E ANÁLISE DE DADOS

A coleta e análise das informações seguiu as diretrizes definidas pelos estudos de Perales e Jiménez (2002). Os autores propõem categorias e subcategorias denominadas de unidades para permitir uma análise minuciosa e detalhada das imagens presentes nos livros didáticos. Dos quais, foram selecionados os cinco principais, em que foi interpretado que abrangem as principais características das figuras representativas. Os dados foram reunidos e registrados no software Excel. Optou-se por apresentar as porcentagens com duas casas decimais para garantir maior precisão na representação dos dados, especialmente em situações em que pequenas variações percentuais podem ter impacto significativo na análise dos resultados. Posteriormente, foi feita uma avaliação para identificar padrões e relações.

Os detalhes das categorias e suas unidades, bem como os objetivos associados a cada uma, para a análise dos dados coletados, que visam classificar os recursos visuais, podem ser observadas a seguir.

3.3.1. Sequência didática

A análise da sequência didática busca avaliar as declarações, referências e questões apresentadas pelos autores dos livros, verificando se os conceitos foram introduzidos de maneira planejada e organizada. Está estruturada em seis unidades, conforme indicado no Quadro 2.

Quadro 2: Significado das unidades referentes à sequência didática.

Unidade	Significado
Evocação	Faz-se referência a um fato da experiência cotidiana ou a um conceito que se presume ser conhecido pelo estudante.
Definição	Estabelece-se o significado de um termo novo em seu contexto teórico.
Aplicação	É utilizado para reforçar ou expandir a definição de um conceito.
Descrição	Refere-se a fatos ou eventos não cotidianos que se presume serem desconhecidos pelo leitor e que ajudam a fornecer o contexto necessário. Também são incluídos nesta categoria conceitos necessários para o discurso principal, mas que não pertencem ao núcleo conceitual.
Interpretação	São explicativos em que se utilizam os conceitos teóricos para descrever as relações entre eventos experimentais.
Problematização	Apresenta questões que não podem ser respondidas com os conceitos já desenvolvidos.

Fonte: Perales e Jiménez (p. 375, 2002).

3.3.2. Iconicidade

Na categoria de iconicidade, avalia-se o nível de representação simbólica, onde as imagens se assemelham ao objeto que retratam. Portanto, a imagem pode representar algo real como uma foto ou artificial semelhante a um esquema de um diagrama. Esta categoria é formada por sete unidades, conforme indicado no Quadro 3.

Quadro 3: Significado das unidades referentes à iconicidade.

Unidade	Significado
Fotografia	Exibe o espaço por meio de imagens capturadas por fotos
Desenho Figurativo	Dá ênfase à representação orgânica, reproduzindo objetos por meio da imitação da realidade
Desenho Figurativo + signos	Retrata ações ou grandezas que não podem ser observadas, dentro de um contexto de representação heterogênea
Desenho Figurativo + signos normalizados	A imagem mostra figurativamente uma situação, enquanto, simultaneamente, alguns elementos são representados por signos normalizados
Desenho esquemático	Prioriza a representação de relações, sem se preocupar com os detalhes
Desenho esquemático + signos	Representa ações ou grandezas invisíveis

Fonte: Perales e Jiménez (p. 375-376, 2002).

3.3.3. Funcionalidade das imagens

A análise da funcionalidade tem como objetivo verificar se o uso de imagens para transmitir uma ideia contribui para a compreensão de um conceito científico. Neste sentido, as representações podem ou não exigir conhecimentos prévios. Essa categoria é subdividida em três unidades, conforme indicado no Quadro 4.

Quadro 4: Significado das unidades referentes à funcionalidade das imagens.

Unidade	Significado
Inoperante	A imagem não possui qualquer elemento funcional, sendo apenas algo a ser observado
Operativa elementar	A ilustração apresenta elementos de representação universal
Sintática	A imagem contém componentes que necessitam de conhecimento de regras específicas para serem compreendidos

Fonte: Perales e Jiménez (p. 377, 2002).

3.3.4. Relação com o texto principal

Possui como princípio verificar se o texto está articulado com os recursos visuais. É constituída por três unidades, conforme detalhado no Quadro 5.

Quadro 5: Significado das unidades referentes à relação ao texto principal.

Unidade	Significado
Conotativa	O texto descreve os conteúdos sem mencionar sua correspondência com os elementos incluídos na ilustração. Supostamente, estas relações são óbvias e o leitor pode fazê-las
Denotativa	O texto estabelece a correspondência entre os elementos contidos na ilustração e os conteúdos representados
Sinóptica	O texto descreve a correspondência entre os elementos da ilustração e os conteúdos representados. Além disso, estabelece as condições nas quais as relações entre os elementos inclusos na ilustração representam as relações entre os conteúdos, de modo que a imagem e o texto formam uma unidade indivisível

Fonte: Perales e Jiménez (p. 377, 2002).

3.3.5. Conteúdo científico em que estão inseridos

Após uma leitura e análise prévia dos livros, foram considerados como conteúdos científicos referentes ao sistema cardiovascular ou circulatório os tópicos estrutura do coração, vasos sanguíneos, circulação pulmonar e sistêmica e função do sangue. Os detalhes podem ser visualizados no quadro 6.

Quadro 6: Significado das unidades referentes ao conteúdo científico.

Unidade	Significado
Estrutura do coração	Ilustrações que apresentam as câmaras do coração (átrios e ventrículos), além de válvulas cardíacas, destacando o fluxo unidirecional do sangue
Vasos sanguíneos	Representações de artérias, veias e capilares, evidenciando suas diferenças estruturais e funcionais no transporte de sangue
Circulação pulmonar e sistêmica	Ilustrações que mostram o percurso do sangue oxigenado pelo corpo, partindo do coração até os tecidos e retornando para ser oxigenado novamente
Função do sangue	Ilustrações das células sanguíneas, como glóbulos vermelhos, brancos e plaquetas, enfatizando suas funções no transporte de oxigênio e defesa

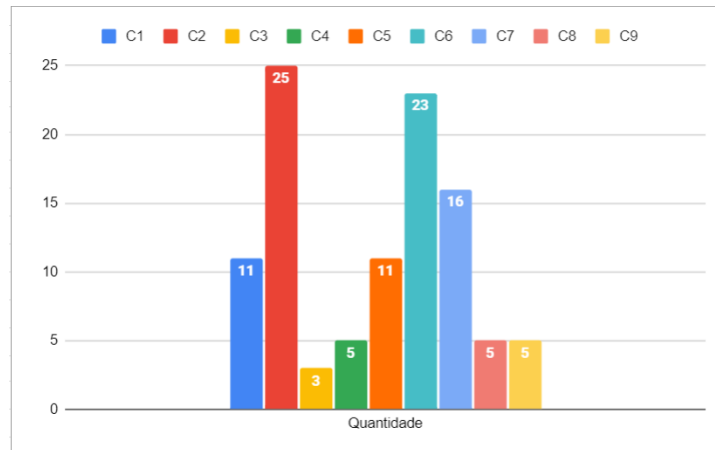
Fonte: Autor (2024).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das coleções de livros didáticos de ciências aprovadas pelo Programa nacional do livro didático (PNLD) de 2024 revela uma diversificação da quantidade de imagens. No

total, foram encontradas 104 imagens distribuídas entre 9 coleções. Conforme observado na Figura 1.

Figura 1: Quantidade de imagens relacionada ao sistema cardiovascular por coleção de livros.

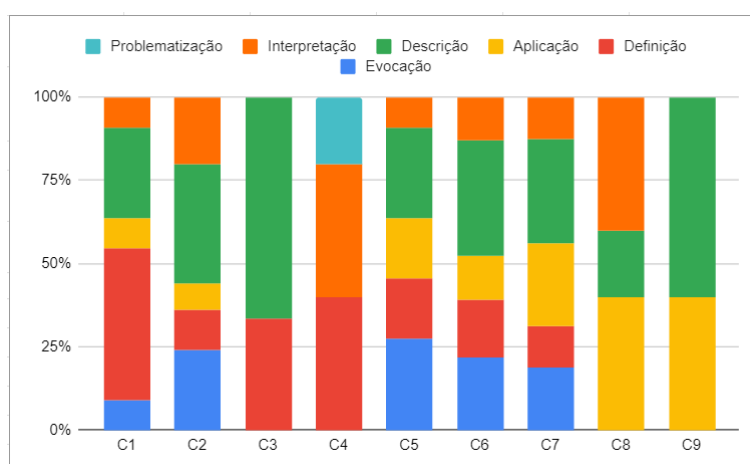


Fonte: Autoria própria.

4.1. SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Na análise da sequência didática observou-se que a maioria das coleções em 32,69% dos casos prioriza imagens que ilustram a descrição dos conteúdos científicos. Temos ainda a evocação com 17,31%, definição em 18,27%, aplicação 15,38% e interpretação com 15,38%. Em menos de 1% das imagens temos ainda a presença de problematização, ou seja, representações que forcem o aluno a ir além do ensinado, com objetivo de promover o pensamento crítico (Perales; Jiménez, 2002). Além disto, é evidente que as coleções C1, C2, C5, C6 e C7 tem a sequência didática está bem distribuída. Entretanto, em C3, C4, C8 e C9 não observamos este padrão. Isto reflete uma tendência de desigualdade no uso de recursos visuais, impactando o modo como os estudantes assimilam os conteúdos apresentados (Gomes, 2019). A sequência didática de cada livro pode ser observada na Figura 2.

Figura 2: Sequência didática por coleção de livros.

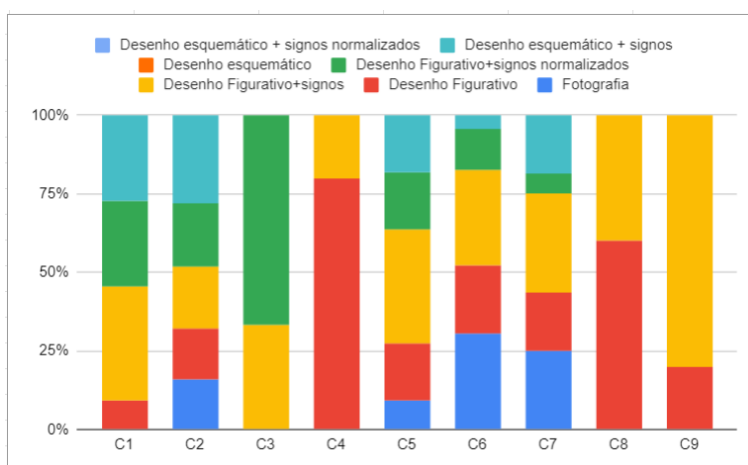


Fonte: Autoria própria.

4.2. ICONICIDADE

Ao analisar a iconicidade das imagens presentes nas coleções, observa-se uma predominância significativa de desenhos figurativos puros e desenhos figurativos acompanhados de signos com cerca de 53,85% das imagens. Essas coleções demonstram um esforço em associar os desenhos com informações adicionais, como setas e símbolos, que auxiliam na compreensão dos conceitos apresentados (Perales; Jiménez, 2002). Esse tipo de representação visual parece ser favorecido pelos autores como uma forma de simplificar e exemplificar conceitos mais abstratos e detalhados, além disso, busca uma aproximação mais direta com a realidade observável (Santos; Veiga, 2021). As coleções C1, C2, C5, C6 e C7 as imagens estão bem distribuídas em relação a iconicidade. Em contrapartida, C3, C4, C8 e C9 ficam limitados a dois ou três tipos. Segundo (Perales; Jiménez, 2002) quanto mais tipos diferentes de iconicidades melhor para a obra didática, pois mostra certo apreço dos autores sobre este tão importante tópico. A iconicidade de cada livro pode ser vista na Figura 3.

Figura 3: Iconicidade por coleção de livros.

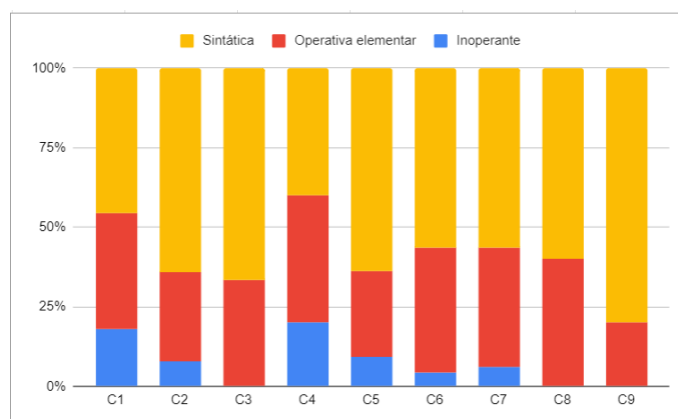


Fonte: Autoria própria.

4.3. FUNCIONALIDADE DAS IMAGENS

Em torno de 58,65% das imagens são de natureza sintática, evidenciando um esforço em promover uma articulação direta entre os conceitos teóricos e sua aplicação visual. Depois aparece as operativas elementares em torno de 33,65%, com intuito de exemplificar estruturas (Silva; Braibante; Pazinato, 2013). As inoperantes, aquelas que não contribuem significativamente (Perales; Jiménez, 2002), estão presentes em menor número, ocorrendo apenas em 7,69% de todas as figuras. De modo geral todas as coleções seguem um padrão, apresentam uma distribuição relativamente alta entre as funções sintáticas e operativas. Indicando que a propostas das imagens são de exemplificar estruturas e explicar funções referentes ao sistema cardiovascular. A funcionalidade de cada coleção pode ser visualizada na Figura 4.

Figura 4: Funcionalidade das imagens por coleção de livros.

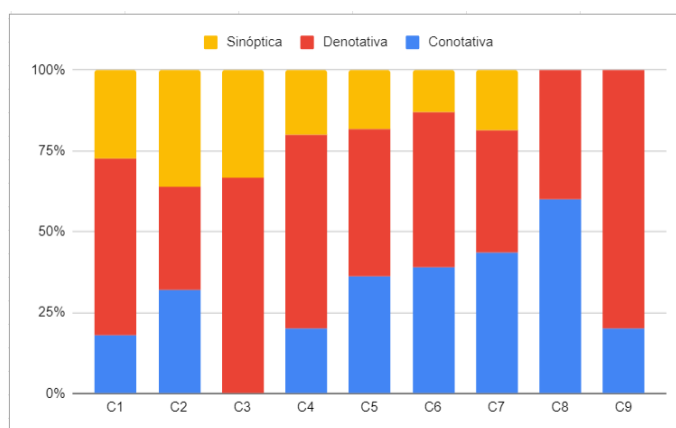


Fonte: Autoria própria.

4.4. RELAÇÃO COM O TEXTO PRINCIPAL

Em relação à conexão das imagens com o texto principal, observa-se que a maior parte das coleções apresenta uma predominância de imagens com caráter denotativo com cerca de 45,19% das menções, ou seja, imagens que descrevem de forma objetiva e direta o conteúdo tratado. Imagens conotativas, que exigem uma interpretação mais subjetiva e figurada, também são frequentes com 33,65% das imagens. Isso sugere que essas coleções tentam incorporar elementos mais interpretativos para enriquecer a experiência visual e promover reflexões além do que está sendo explicitamente descrito (Perales; Jiménez, 2002). Já as imagens sinópticas, que resumem e oferecem uma visão panorâmica do conteúdo, aparecem em menor quantidade com 21,15%, estas desempenham um papel essencial na síntese das informações, facilitando a compreensão global de diversos temas da biologia (Badzinski; Hermel, 2015), embora sua frequência seja limitada em comparação a outros tipos de imagens presentes no material. A maioria das coleções, como em C1, C2, C4, C5, C6 e C7, combinam relações denotativas, conotativas e sinópticas, oferecendo uma mescla de descrições diretas e interpretações figuradas. Em contrapartida, as coleções C3, C8 e C9 falta a presença de uma das relações, seja ela conotativa ou sinóptica. A análise das imagens quanto à sua relação com o texto principal é vista na Figura 5.

Figura 5: Relação das imagens com o texto principal por coleção de livros.



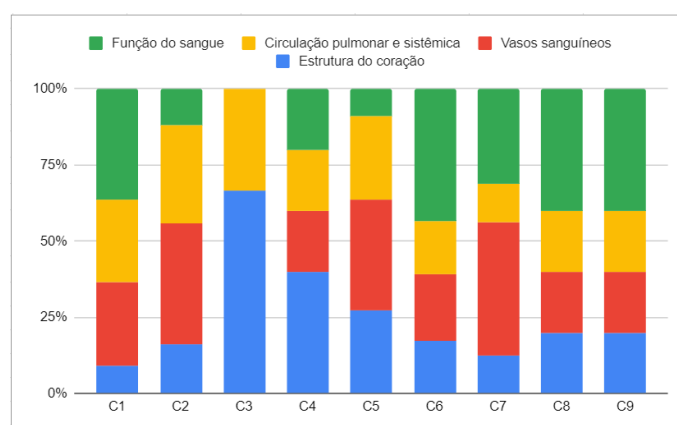
Fonte: Autoria própria.

4.5. CONTEÚDO CIENTÍFICO EM QUE ESTÃO INSERIDOS

Ao analisar o conteúdo científico em que as imagens estão inseridas, observa-se um certo equilíbrio entre os tópicos referentes ao sistema cardiovascular e a quantidade de imagens em quase todas as coleções, com exceção de C3. Em relação aos vasos sanguíneos,

que são o foco principal, correspondem a 30,77% das imagens, seguidos pela função do sangue, com 26,92%, circulação pulmonar e sistêmica, com 23,08%, e a estrutura do coração, com 19,23%. A consistência desse tema nas diversas coleções sugere uma ênfase no entendimento geral da anatomia e do papel de cada um dos tópicos presentes no sistema cardiovascular. Esta proporção também reflete a importância aplicada pelos autores em tornar as imagens presentes em cada tópico referente ao tema (Perales; Jiménez, 2002). Na Figura 6, podemos constatar a frequência do conteúdo científico.

Figura 6: Conteúdo científico das imagens por coleção de livros.



Fonte: Autoria própria.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos recursos visuais presentes nas coleções de livros didáticos de ciências de acordo com critérios claros como a sequência didática, iconicidade, funcionalidade, relação com o texto principal e conteúdo científico, demonstraram uma predominância de representações visuais equilibradas na maioria dos livros, com algumas exceções. Apesar de dados importantes, a indagação sobre a qualidade das imagens presentes nos livros didáticos de ciências não pode parar. São necessárias mais pesquisas, verificando outros temas e disciplinas para averiguar se os dados encontrados são constantes ou variações. Deste modo, possamos estimular mais pesquisas deste gênero sobre os recursos visuais presentes nos livros didáticos.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Isabel Joane do Nascimento de; FILHO, Paulo Augusto de Lima. AVALIAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO MEDIO: UMA ANÁLISE SOBRE O CONTEÚDO DO SISTEMA CARDIOVASCULAR. **Congresso nacional de educação - CONEDU**, [s. l.], 2016.

Disponível em:
https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO_EV056_MD1_SA18_ID450_15082016011025.pdf.

BADZINSKI, Caroline; HERMEL, Erica do Espírito Santo. A REPRESENTAÇÃO DA GENÉTICA E DA EVOLUÇÃO ATRAVÉS DE IMAGENS UTILIZADAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE BIOLOGIA. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, [s. l.], v. 17, p. 434–454, 2015.

CAVALCANTI, Renan Santos *et al.* O Ensino de Anatomia Humana em Escolas Públicas de Sergipe como Projeto de Extensão Universitária/ The Teaching of Human Anatomy in Public Schools of Sergipe as a University Extension Project. **Brazilian Journal of Development**, [s. l.], v. 6, n. 7, p. 45974–45986, 2020.

COUTINHO, Francisco Ângelo; SOARES, Adriana Gonçalves; BRAGA, Selma Ambrosina de Moura. Análise do valor didático de imagens presentes em livros de Biologia para o ensino médio. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [s. l.], v. 10, n. 3, 2010. Disponível em:
<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4085>. Acesso em: 12 ago. 2024.

DA SILVA, Simião Alefe Soares da; FILHO, Paulo Augusto de Lima. ANÁLISES E REFLEXÕES DO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO: ABORDAGEM AO CONTEÚDO EVIDÊNCIAS DA EVOLUÇÃO. **Congresso nacional de educação - CONEDU**, [s. l.], n. 3, 2016. Disponível em:
https://mail.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO_EV056_MD1_SA4_ID8988_10082016131952.pdf. Acesso em: 11 ago. 2024.

GOMES, Ellen Midiã Lima da Silva. Pedagogia visual na educação de surdos: análise dos recursos visuais inseridos em um livro didático digital acessível. **Dissertação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ**. 2019. Disponível em:
<https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/10075>. Acesso em: 12 set. 2024.

JUNIOR, Eduardo Brandão Lima *et al.* ANÁLISE DOCUMENTAL COMO PERCURSO METODOLÓGICO NA PESQUISA QUALITATIVA. **Cadernos da FUCAMP**, [s. l.], v. 20, n. 44, 2021. Disponível em:
<https://www.revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356>. Acesso em: 17 ago. 2024.

KHADIMALLY, Seda. Visual Communications and Learning. **US-China Education Review A**, [s. l.], v. 6, n. 8, 2016. Disponível em:
<http://www.davidpublisher.org/index.php/Home/Article/index?id=27993.html>. Acesso em: 11 set. 2024.

MACHADO, Luís Antônio Licks Missel *et al.* Recursos multimídia na educação sob o enfoque da teoria cognitiva de aprendizagem de Richard Mayer. **Redin - Revista Educacional Interdisciplinar**, [s. l.], v. 12, n. 2, p. 121–140, 2023.

- PERALES, F. JAVIER; JIMÉNEZ, JUAN DE DIOS. Las ilustraciones en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias. Análisis de libros de texto. **Enseñanza de las Ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas**, [s. l.], v. 20, n. 3, p. 369–386, 2002.
- RIBEIRO, Gabriel; SILVA, José Luís de Jesus Coelho da. Abordagem histórica do sistema circulatório humano: o valor educativo pelo olhar dos alunos de Ciências Biológicas. **Ciência & Educação (Bauru)**, [s. l.], v. 25, p. 945–965, 2019.
- ROSA, Cleci; BIAZUS, Marivane; DARROZ, Luiz. Estudo envolvendo a função das imagens associadas a tópicos de Física Moderna nos livros didáticos do ensino médio. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, [s. l.], v. 37, p. 27–50, 2020.
- SALGE, Eliana Helena Corrêa Neves; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SILVA, Lorrane Stéfane. SABERES PARA A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA DOCUMENTAL. **Revista Prisma**, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 123–139, 2021.
- SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. [S. l.]: Iluminuras, 1998.
- SANTOS, Maria Cristina Ferreira; VEIGA, Inara Alves. LIVRO DIDÁTICO E DISCIPLINA ESCOLAR: CONHECIMENTO E IMAGENS NA “CIÊNCIA PARA O MUNDO MODERNO”. **Diálogos e Diversidade**, [s. l.], v. 1, p. e12868–e12868, 2021.
- SILVA, Henrique César da *et al.* Cautela ao usar imagens em aulas de ciências. **Ciência & Educação**, [s. l.], v. 12, n. 02, p. 219–233, 2006.
- SILVA, Enio R. Barbosa. Imagens facilitam a compreensão da ciência. **Ciência e Cultura**, [s. l.], v. 61, n. 3, p. 64–65, 2009.
- SILVA, Alexandre Fernando da *et al.* O ensino de Ciências no ensino fundamental e médio: reflexões e perspectivas sobre a educação transformadora. **Revista Exitus**, [s. l.], v. 7, n. 2, p. 283–304, 2017.
- SILVA, Giovanna Stefanello; BRAIBANTE, Mara Elisa Fortes; PAZINATO, Maurícius Selvero. Os recursos visuais utilizados na abordagem dos modelos atômicos: uma análise nos livros didáticos de Química. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [s. l.], v. 13, n. 2, p. 159–182, 2013.
- TEIXEIRA, Narle Silva. **A linguagem visual do livro didático**. [S. l.], 2008. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/4207>. Acesso em: 11 set. 2024.
- TOMIO, Daniela *et al.* AS IMAGENS NO ENSINO DE CIÊNCIAS: O QUE DIZEM OS ESTUDANTES SOBRE ELAS?. **Caderno Pedagógico**, [s. l.], v. 10, n. 1, 2013. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/1210>. Acesso em: 28 ago. 2024.

CAPÍTULO XXXIII

A COMUNICAÇÃO INTERCULTURAL NAS ESCOLAS: PROMOVENDO A DIVERSIDADE E O RESPEITO

INTERCULTURAL COMMUNICATION IN SCHOOLS: PROMOTING DIVERSITY AND RESPECT

DOI: 10.51859/ampla.ecv4376-33

Aline Mayara Barbosa Rodrigues¹

Geane Lira da Silva²

Gracielly Lira da Silva³

Janieli Cezário da Silva⁴

Mateus Nascimento de Andrade⁵

Wilma Lira da Silva⁶

¹ Graduada em licenciatura plena em geografia. Universidade de Pernambuco - UPE

² Graduada em licenciatura plena em geografia. Universidade de Pernambuco - UPE

³ Graduanda do curso de letras português/inglês. Universidade de Pernambuco - UPE

⁴ Graduanda do curso de pedagogia. Centro Universitário Planalto do Distrito Federal - UNIPLAN

⁵ Graduado em licenciatura plena em geografia. Universidade de Pernambuco - UPE

⁶ Graduanda do curso de pedagogia. Centro Universitário Planalto do Distrito Federal – UNIPLAN

RESUMO

A diversidade cultural abrange problemáticas que se estendem desde anos anteriores até a atualidade no contexto do mundo globalizado. No presente trabalho será abordado importantes pontos referentes a comunicação intercultural nas escolas, o que é importante para refletirmos sobre a relevância de se inserir essa abordagem no âmbito escolar, pois é uma forma influente de ativar o olhar crítico das crianças e adolescentes durante seu desenvolvimento estudantil e enquanto cidadãos. Dessa maneira, construiremos uma narrativa sobre conceitos diversos que nos informarão um pouco mais sobre a globalização e sua contribuição nesse meio, desafios e dificuldades que são enfrentadas pelos docentes e alunos e, ainda, apontaremos estratégias que poderão trazer melhorias e facilitar todo o processo, com um embasamento nas práticas educativas que possam auxiliar nessa difícil tarefa de manutenção e equilíbrio na empatia e respeito.

Palavras-chave: Comunicação. Intercultural. Globalização. Respeito.

ABSTRACT

Cultural diversity encompasses problems that extend from previous years to the present day in the context of the globalized world. This paper will address important points relating to intercultural communication in schools, which is important for us to reflect on the relevance of inserting this approach in the school environment, as it is an influential way of activating the critical gaze of children and adolescents during their development as students and citizens. In this way, we will build a narrative on various concepts that will tell us a little more about globalization and its contribution in this environment, the challenges and difficulties faced by teachers and students, and we will also point out strategies that can bring improvements and facilitate the whole process, with a foundation in educational practices that can help in this difficult task of maintaining and balancing empathy and respect.

Keywords: Communication. Intercultural. Globalization. Respect.

1. INTRODUÇÃO

Diante do grande crescimento populacional e conseqüentemente de grandes mudanças seja ela econômica, social ou cultural é comum observarmos uma grande dificuldade na comunicação e aceitação de novos costumes atingindo assim a interação saudável entre os povos. O processo migratório, por exemplo, dado a partir dessas transformações nos remete um olhar crítico para a inserção da comunicação intercultural nas escolas, levando em consideração a grande massa que se deslocam em busca de novas oportunidades e melhoria de vida ocasionando assim novos grupos culturais em sala de aula devido ao fluxo que saem de uma região para outra.

Esse fluxo em questão, trata-se de famílias constituídas muitas vezes por várias crianças e adolescentes que necessitam dar continuidade aos estudos independente da localidade, tendo que se adaptar aos novos jeitos de vivência assim como também poder ensinar um pouco dos seus próprios modos de vida. Com isso, vemos a importância dessa comunicação dentro do sistema educativo escolar como forma de promover a diversidade, respeito, compreensão mútua, desconstrução de preconceitos, coesão social, valorização das diferenças e assim construir uma convivência pacífica.

Com essa perspectiva e análise, abordaremos de forma cautelosa e sucinta o tema “a comunicação intercultural nas escolas: promovendo a diversidade e o respeito” trazendo uma fundamentação teórica a partir de três capítulos e em seguida apresentado toda a metodologia que ajudará a compreender melhor essa discussão, pautando-se da realização de atividades no período de observações de estágio, como a construção de cartazes que promovem ensinamentos sobre a diversidade brasileira e variação linguística assim trabalhando práticas pedagógicas inclusivas, importantes na selagem dessa busca por harmonia comunicativa e seguindo o conceito do Guia de Comunicação Intercultural (Governo Federal) onde diz que a comunicação intercultural é a comunicação entre pessoas que, tendo referências culturais díspares, se autopercebem de culturas e/ou de grupos diferentes.

2. GLOBALIZAÇÃO E SUA INFLUÊNCIA NA INTERCULTURALIDADE

O processo de globalização vem se estendendo ao longo dos anos, tendo influência em diversas questões como política, economia, tecnologia e cultura. Esta tem atingido pontos críticos da sociedade aumentando a fragmentação e violação dos direitos humanos. O número

crescente da população estrangeira originária de diferentes culturas presentes no nosso país, por exemplo, nos emite a grande influência que esse processo tem na interculturalidade. Sobre o conceito de globalização, afirmam Campos e Canaveses:

Falar de Globalização remete para um conjunto de transformações econômicas, políticas, sociais e culturais que se fazem sentir a nível mundial. Nas suas formas mais visíveis, estas transformações estão frequentemente associadas a inovações tecnológicas. As novidades tecnológicas, e a velocidade a que estas ocorrem no mundo contemporâneo, contribuirão para crer que a globalização constitui um fenômeno completamente novo (Campos e Canaveses, 2007, p.16).

Podemos observar a grande contribuição da tecnologia na transmissão de informações que podem ou não somar no desenvolvimento de uma localidade, transformando o modo de vida e fazendo com que as diferentes instâncias sociais sejam confrontadas. Por outro lado, o conceito dado por Tacini se dá por:

Muito se tem estudado sobre a globalização. Alguns autores analisam o fenômeno considerando como ele alterou a dinâmica econômica entre nações. Outros pensam como as relações entre culturas se modificaram devido a este novo fenômeno. Há ainda aqueles que afirmam que a globalização tende a homogeneizar o mundo. Já outros denunciam conflitos de exclusão originados dessa mesma globalização “integradora” (Tacini, 2012, p.1).

A globalização é muito presente no mundo atual, sendo uma integração entre os países que podem ocorrer de forma política, cultural, social e econômica, ela acaba quebrando fronteiras políticas, social, geográficas, entre outras, o que é possível chamar de aldeia global possibilitando a movimentação de pessoas de informações, ideias, pessoas, produtos de forma mais rápida.

Dentro dessa narrativa, enxergamos o desenvolvimento tecnológico como uma grande ferramenta de ligação entre todo o mundo, dada pela globalização e avançando cada vez mais numa linha desordenada, atingindo uma diversidade, possibilitando uma troca de costumes e valores mundialmente.

2.1. A GLOBALIZAÇÃO COLABORA NA INTERCULTURALIDADE?

Se analisarmos os conceitos fornecidos, vemos que a interculturalidade também remete ao ato de dar apoio para a interação de diálogos e compreensão entre culturas e etnias por meios de políticas e práticas. Assim, pode-se citar sobre que:

A Interculturalidade exige o diálogo entre culturas, portanto, não se limita a dimensão moral da tolerância ou do respeito, advindos das referências do

Multiculturalismo e de vertentes dos Estudos Culturais que, por vezes, produzem um certo equilíbrio moral, mas, por outro, um ofuscamento das diferenças quando as analisam negligenciando a sobreposição dos contextos e conjunturas em disputa (Fratti, 2005, n.p.).

A globalização auxilia no processo de aumento de interculturalidade, é uma forma que ajuda nesse crescimento, no mundo contemporâneo, possibilidade a maior transmissão de cultura. O processo de globalização é um dos tipos de processos entre as culturas, é o processo mais complicada de interação, onde essa interação não é centrada é apenas um personagem e sim, na admiração de várias visões de cultura em apenas um elemento cultural (Tancini;2012). Um exemplo, da interculturalidade na globalização é na migração, onde os cidadãos precisam aprender sobre outra cultura. Esse fato é citado como:

O aumento da globalização, dos fluxos migratórios e da multiculturalidade faz com que os Estados e cultural dos seus utentes, profissionais e cidadãos, o que exige destas a adoção de práticas, de estratégias e de políticas adequada lá para atender a nova realidade social, cultural, educacional, comunicavam as diferentes instâncias sociais sejam confrontadas com uma grande heterogeneidade linguística e política (Ramos, 2009, p.10).

É inquestionável o quanto o modo globalizado da sociedade moderna afeta e influência nas variadas formas de comunicação como também implica na necessidade de aprendizagem de uma nova cultura, pois na medida em que um povo migra para um novo lugar de moradia diferente do que se insere em sua origem, faz-se necessário se adaptar aos novos costumes assim como achar uma maneira de ensinar os seus para que haja uma troca saudável das culturas existentes.

3. DIFICULDADES ENFRENTADAS DIANTE DA DIVERSIDADE EM SALA DE AULA

Quando falamos de dificuldade estamos revelando o papel do professor diante dessa diversidade existente dentro da sala de aula, pois no âmbito escolar o docente encontrará pessoas com culturas diferentes, jeitos e costumes variados.

Sendo assim existirá indivíduos que vieram de outra região ou até mesmo de outro país, isso nos remete a respeito das crianças imigrantes que vieram de uma realidade de vida e passo a vivenciar uma nova vivência, e além disso o profissional por estar em um ambiente de seres humanos com qualidade diferente fica sujeito a se deparar com preconceito étnico-racial e até mesmo de origem sexual e o docente terá que desenvolver mecanismo diante

dessa situação mesmo estando em um século totalmente avançado e com pensamentos compreensivos.

Porém o termo dificuldade é bastante amplo porque o profissional ele não só terá no quesito social, em sentido das relações das pessoas, mas também nas práticas pedagógicas por eles enfrentados tendo em vista que muitos dos profissionais ainda estão presos ao método tradicional baseado apenas no livro didático a ele fornecido e estando em uma era em que os aparelhos digital estão bastante presente pode-se desenvolver vários mecanismos para melhoramento da sua didática, porém essa adaptação das novas tecnologias ainda é um pouco escasso no âmbito escolar porque não é bem visto como algo positivo já que os alunos estão bem à frente nesse quesito, sua forma de uso é mais para o lazer onde tira o foco central por isso a importância de uma formação continuada para os docentes fazendo com que eles desenvolvam novos mecanismos para melhorar a sua didática e chamar a atenção do aluno fazendo com que desperte o interesse ainda mais de cada indivíduo.

Portanto fica evidente ainda que existe muitas barreiras no âmbito educacional a ser quebrados, não no quesito de esquecer mas de melhorar, ampliar os olhares através de uma nova vivência, e a partir disso desenvolver mecanismo para que acabe ou minimize essa dificuldade dentro da sala de aula, deixando os dentes se sentirem inseridos no ambiente e assim aprender junto com eles tornando um ambiente mais agradável e participativo onde elas não tem medo de errar, mas tenho vontade ainda mais de se tornarem cidadãos críticos com olhares inovadores para o futuro e com isso o profissional vai aprender a driblar essas dificuldades.

4. ESTRATÉGIAS PARA GARANTIR A COMUNICAÇÃO INTERCULTURAL NAS ESCOLAS

Partindo das diversas dificuldades reveladas dentro de sala de aula no cenário globalizado, vemos que se faz necessário a condução de novas práticas de ensino para um melhor funcionamento do sistema educacional no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem. Tendo em foco a comunicação intercultural, será apresentado algumas estratégias para que assim esta seja garantida, guiando de forma cautelosa e significativa o desenvolvimento do aluno bem como a evolução enquanto docente.

Uma das maneiras fundamentais para melhorar esse processo de partilha de informações é sem dúvidas a conscientização da diversidade cultural. Expor as práticas, tradições e perspectivas sociais diferentes possibilita que o estudante esteja por dentro das

limitações e comportamento de cada indivíduo assim como também das próprias predisposições.

Seguindo esse caminho, temos a necessidade de trabalhar a escuta ativa para atingir um meio que seja confortável, respeitoso e compreensível para todas as partes, pondo em prática a empatia com o ponto de vista do outro. Como destaca Clanel:

A interculturalidade é o conjunto dos processos psíquicos, relacionais, grupais, institucionais [...] originados pelas interações das culturas, numa relação de trocas recíprocas e numa perspectiva de salvaguarda de uma relativa identidade cultural dos parceiros em relação. (CLANET, 1993, p. 21).

Dentro desse prisma, analisamos a importância de uma boa convivência dentro e fora da sala de aula, entendendo os princípios básicos necessários para a vivência respeitosa para com o próximo. Assim, como função do docente, faz-se necessário estimular esses comportamentos ligados aos processos psíquicos, explorando as possibilidades oferecidas pela diversidade cultural em nível urbano.

Incluir atividades lúdicas no ensino fundamental I, abrangendo a diversidade cultural pode ser uma ótima estratégia para inserir a interculturalidade nas escolas, pois a praticidade ativa o interesse do aluno em aprender mais, a interagir e sobretudo observar as indiferenças que se dão no cotidiano de cada um. Além disso, o desenvolvimento cognitivo inicia-se na infância, fazendo com que a criança assimile conhecimentos aos seus estágios de vida e tendo também uma ênfase na prática do respeito.

Apesar do pontapé inicial ser indicado a ser dado desde os anos iniciais, é crucial que essas estratégias sejam também adotadas no fundamental II e ensino médio, desenvolvendo cada vez mais uma educação de qualidade que abrace as inúmeras formas de vida e adotando as etnias, raças, costumes, qualidade de vida, religiões, vestimentas, variação linguísticas, dentre outros.

Nessa perspectiva, vê-se que é uma tarefa contínua a ser realizada de modo eficiente de acordo com as ações construídas diante do cenário que estiver inserido. É de extrema importância incluir projetos, oficinas e palestras que ensine sobre a diversidade cultural cativando nos estudantes o saber da coletividade em um mundo globalizado.

A interculturalidade é um processo como enfatiza Candau:

[...] que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença; um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e

políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados; uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade; e uma meta a alcançar. (CANDAU, 2011, p. 10-11).

Assim, entendemos a grande relevância de adotar estratégias que garantam a comunicação intercultural nas escolas para que seja construído uma sociedade harmoniosa onde todos possam ultrapassar as dificuldades e preconceitos que atrasam o desenvolvimento da nação e do espaço sociocultural como um todo. Tendo em vista as dificuldades que os professores irão encontrar durante todo o processo de inclusão dessa comunicação, faz-se necessário destacar que o sistema deve fornecer materiais que ajudem a conduzir pois, as transformações sociais resultam numa série de conflitos que conseqüentemente será preciso de uma base de apoio para que a mediação de saberes melhor seja feita, isto é, dar aos principais responsáveis pela educação escolar seu instrumento de trabalho e assim realizar com êxito sua função enquanto docente.

5. METODOLOGIA

O instrumento utilizado na pesquisa de campo foi a observação de estágios, a fim de reconhecer a realidade dos alunos e compreender aquilo que estava sendo investigado. Diante do que foi observado, foi concluído que a forma com que os professores estavam trabalhando dificultava o reconhecimento e o respeito das diferenças culturais presentes na escola, despromovendo um ambiente inclusivo e acolhedor para todos.

Assim, levamos em consideração que as aulas dinâmicas chamam mais atenção dos estudantes estimulando a troca de experiências e das diferentes origens culturais, permitindo a compreensão mútua e o enriquecimento das relações. Com isso, foi realizado com os educandos em sala de aula cartazes com o intuito de desenvolver a paz e o respeito ao acertado. Selecionamos dois, os quais a partir dos seus entendimentos fizeram os cartazes sobre o tema, de forma espontânea. O primeiro grupo citou a adversidade brasileira, foram bastante criativos e abusaram de imagens. Já o segundo usou a variação linguística, através da linguagem formal e informal do nordeste brasileiro; que foram expostos na escola para os demais alunos.

Após essa experiência, nos sentimos ainda mais motivados a trabalhar com a metodologia envolvendo práticas pedagógicas inclusivas com aulas atrativas, buscando garantir que todos se sintam representados e valorizados.

6. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Buscamos conscientizar os alunos do 4º ano do ensino fundamental I e aos professores sobre a importância da comunicação intercultural nas escolas. Incentivando a professora de sala a buscar recursos que tornem a aula clara e inclusiva, e que direcione os alunos a terem respeito pela cultura de cada um.

Esta pesquisa foi executada na Escola Municipal André Cezário de Albuquerque localizada na cidade de São Vicente Férrer-PE. No qual, oferece espaço amplo, com salas espaçosas e laboratórios. Em observações nos estágios, deparamos com a dificuldade da professora em encontrar recursos adequados para realizar atividades recreativas que estimulassem a comunicação dos alunos, e o respeito à diversidade.

Se tratando de um assunto muito relevante, os educadores devem buscar cada vez mais uma maneira de desenvolver a temática com mais clareza, diante dessas observações, desenvolvemos um trabalho em sala de aula para que os estudantes trabalhassem em equipe estimulando a comunicação entre eles e desenvolver o respeito e a paz pelo próximo. No entanto, este estudo surge a partir da necessidade de analisar os aspectos que dificultam a convivência entre diversas pessoas.

Para adquirir resultados, cada equipe construiu cartazes demonstrando a importância da comunicação intercultural nas escolas, para promover a diversidade e o respeito. Nesse caso, escolhemos 2 cartazes que mais chamou a atenção em relação a temática para o levantamento desta pesquisa.

Figura 1: Diversidade brasileira



Foto: Autoria própria

A figura 1 mostra a produção de um dos cartazes da turma do 4º ano da escola André Cezário, destacando a diversidade brasileira, demonstrando que as diferenças nos enriquecem e que toda cultura independente da região merece respeito.

Figura 2: Variação linguística do Nordeste

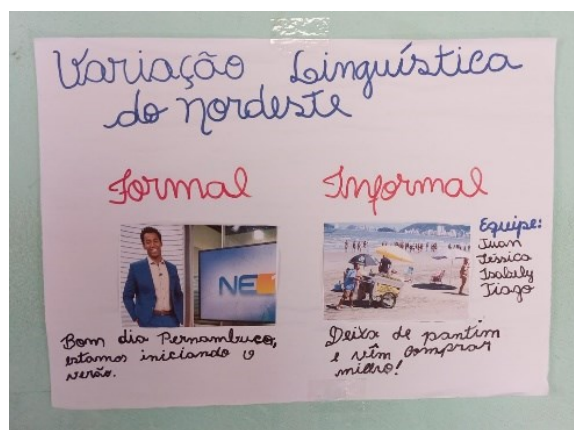


Foto: Autoria própria

A figura 2, é a produção do segundo cartaz escolhido, mostrando a variação linguística do Nordeste com exemplo de linguagem formal e informal. Identificando então, que a linguagem varia de cada ambiente, mas que são distintas formas de comunicação.

Dessa forma, o objetivo teve o alcance desejado, os alunos trabalharam em equipe envolvendo a comunicação entre si e buscando diferentes ideias para a realização dos cartazes, esse trabalho objetiva esclarecer e expor um dos principais desafios que os professores enfrentam dia a dia por falta de recursos adequados que promova o processo de ensino aprendizagem com mais clareza. Contudo, esse resultado mostra uma forma compreensiva do conteúdo, o qual, os professores podem se aperfeiçoar cada vez mais através de formação continuada para exercer com excelência seu trabalho.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta dada estabelece um importante papel diante da sociedade em que estamos inseridos. A partir da abordagem feita, foi possível observar a construção do saber dentro e fora de sala de aula na formação do respeito ao próximo. É um estudo de suma importância não somente para evolução dos alunos como também para um professor, esteja ele atuando ou em processo de formação. A prática de investigar, enxergar, imaginar, desenvolver e construir o pensamento lógico espacial são requisitos importantes para questões como a alfabetização da linguagem e comunicação intercultural, já que o conceito cultural carrega

um teor abstrato para uma criança, assim como também estabelece uma significativa contribuição ao que se refere a ampliação da perspectiva do aluno perante a leitura de mundo, abrangendo aspectos como lugar, paisagem, território, economia, costumes, entre outros. Será a partir de sua realidade e de forma concreta que o professor deverá trabalhar as noções espaciais em sala de aula, proporcionando situações que ajudem seu aluno a desenvolver o raciocínio e respeito, construindo seu conhecimento através de atividades práticas que envolvam diversas habilidades que ajudem na organização mental do espaço geográfico se tratando das atividades culturais de todo o mundo.

REFERÊNCIAS

- CAMPOS; Luís, CANAVEZES; Sara. **Introdução À Globalização**. INSTITUTO BENTO JESUS CARAÇA, departamento de formação da CGTP-IN, p.2-165, abril, 2007.
- CANDAU, V. M. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.
- CLANET, Claude. **L'interculturel**. Introduction aux approches interculturelles en education et en sciences humaines. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 1993.
- FRATTI; Rodrigo Gravoski. **Interculturalidade: Olhares sobre Tolerância, Resistência, Transmodernidade e Educação**. 5º Simpósio da Faculdade de Ciências Sociais, Goiânia, n.p., setembro, 2019.
- LIMA; Juliana Diógenes de Araújo, FILHO; Ismar Capistrano Costa. **O conceito de Aldeia Global de MC Luan Aplicador ao Webjornalismo**. XXII Congresso Brasileiro de Ciências da comunicação, Curitiba, p.1-11, setembro, 2009.
- RAMOS; Natália. Diversidade cultural, educação e comunicação intercultural- políticas e estratégias de promoção do diálogo intercultural. **Revista Educação em Questão**, Natal, v.34, n.20, p.9-32, jan./abril, 2009.
- TANCINI, Pedro Ernesto Gandine. **Processo de Interculadidade no Contexto da Globalização**. XVII Congresso de ciências da comunicação na Região Sudeste, Ouro Preto, p.1-12, junho, 2012.



AMPLLA
EDITORA

