

Organizadores
Leandro Silva Moro
Carlos Alberto Vasconcelos



FORMAÇÃO DE PROFESSORES

entrelaçamentos de saberes e experiências



GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E
TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO



Editora
REALCONHECER

Organizadores
Leandro Silva Moro
Carlos Alberto Vasconcelos



FORMAÇÃO DE PROFESSORES **entrelaçamentos de saberes e experiências**



F OPTIC

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E
TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO



Editora
REALCONHECER

© 2023 – Editora Real Conhecer

editora.realconhecer.com.br

realconhecer@gmail.com

Organizadores

Leandro Silva Moro - UEMG

Carlos Alberto Vasconcelos – UFS

"Esta publicação teve apoio financeiro de recursos Capes/Proap/Ppped/UFS, a partir do Edital Nº 03/2023"

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/Real Conhecer

Revisão: Respectivos autores dos artigos

CONSELHO EDITORIAL DO EBOOK

Formação de Professores: entrelaçamentos de saberes e experiências

Dr^a. Adriana Alves Novais Souza - Secretaria de Estado da Educação e da Cultura de Sergipe - SEDUC/SE

Me. Alisson Emanuel Silva, Universidade Federal do Piauí - UFPI

Dr. Américo Junior Nunes da Silva, Universidade Estadual da Bahia - UNEB

Dr^a. Ana Valéria de Figueiredo da Costa, Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ

Ma. Cândida Luísa Pinto Cruz, Secretaria de Estado da Educação e da Cultura de Sergipe - SEDUC/SE

Dr. Denson André Pereira da Silva Sobral, Universidade Federal de Alagoas - UFAL

Dr. Edivaldo da Silva Costa, Universidade Federal de Sergipe - UFS

Dr^a. Elaine de Jesus Souza, Universidade Regional do Cariri – URCA/UFS

Dr^a. Elza Ferreira Santos, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe - IFS

Dr^a. Irany Gomes Barros, Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Dr. Joao Paulo Attie, Universidade Federal de Sergipe - UFS

Me. Joaquim Cardoso da Silveira Neto, Secretaria de Educação e Cultura da Bahia

Dr^a. Larissa Fontinele de Alencar, Secretaria de Estado de Educação - SEDUC/ PA

Dr. Luiz Anselmo Menezes, Universidade Federal de Sergipe - UFS

Dr^a. Maria Eliane de Andrade, Centro Universitário Uninassau, Aracaju/SE

Dr^a. Maria Lenilda Caetano França, Universidade Federal de Alagoas - UFAL

Me. Mariana Galvão Nascimento, Universidade Federal de Sergipe - UFS

Dr^a. Sandra Virgínia Correia de Andrade Santos, Secretaria de Estado da Educação e da Cultura de Sergipe SEDUC/SE

Dr. Sebastião Rodrigues Moura, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA

Dr^a. Sheila Maria da Conceição, Secretaria de Estado da Educação e da Cultura de Sergipe - SEDUC/SE

Dr^a. Telma Timóteo dos Santos, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais - IFNMG

Dr. Waldinei Santos Silva, Secretaria de Estado da Educação e da Cultura de Sergipe - SEDUC/SE

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M867f Moro, Leandro Silva
Formação de Professores: entrelaçamentos de saberes e experiências / Leandro Silva Moro; Carlos Alberto Vasconcelos (organizadores). - Formiga (MG): Editora Real Conhecer, 2023. 338 p. : il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-84525-68-9

DOI: 10.5281/zenodo.7951887

1. Educação. 2. Formação de Professores. 3. Saberes e Experiências. I. Vasconcelos, Carlos Alberto. II. Título.

CDD: 370.71

CDU: 37

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Real Conhecer

CNPJ: 35.335.163/0001-00

Telefone: +55 (37) 99855-6001

editora.realconhecer.com.br

realconhecer@gmail.com

Formiga - MG

Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:

<https://editora.realconhecer.com.br/2023/06/formacao-professores.html>



SUMÁRIO

PREFÁCIO		07
Paulo Sérgio Marchelli		
APRESENTAÇÃO		10
Leandro Silva Moro Carlos Alberto Vasconcelos		
Capítulo 1	Formação e Prática Docente: um olhar a partir das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) <i>Joanna Angélica Melo de Andrade</i> <i>Anne Alilma Silva Souza Ferrete</i> <i>Danielle Santos Menezes</i>	17
Capítulo 2	Prevenção e Proteção: o Abuso Sexual contra Crianças no Brasil e a Formação dos Professores <i>Nathalie Paes Lima</i>	32
Capítulo 3	Breve Reflexão sobre a Natureza do Professor: do cotidiano à Idade Média <i>Alexandre Souza Franco</i> <i>Gabriel Mingareli Cavalini</i>	47
Capítulo 4	Desenho de E-atividade no Contexto do Curso “Formação para a Docência Digital em Rede” <i>Leandro Silva Moro</i>	63
Capítulo 5	Prática Pedagógica e Atendimento Educacional Especializado - AEE: uma relação necessária <i>Josiane Cordeiro de Sousa Santos</i> <i>Maria Elze dos Santos Plácido</i> <i>Lillianne Plácido</i>	84
Capítulo 6	Tecnologias no Contexto do Ensino Médio: uma Pesquisa Bibliográfica <i>Cléber Thiers da Silva Nunes</i> <i>Carlos Alberto Vasconcelos</i>	97
Capítulo 7	O Uso de Tecnologias na Educação de Surdos em Teses e Dissertações do RIUFS e da BDTD <i>Rafael Nascimento Santos</i> <i>Marcos Batinga Ferro</i> <i>Cristiano Mezzaroba</i>	118
Capítulo 8	Autoria de Jogos como Estratégia para o Desenvolvimento do Pensamento Computacional: uma Revisão Sistemática da Literatura <i>Jamille Silva Madureira</i> <i>Guilherme Barbosa Biriba</i> <i>Henrique Nou Schneider</i>	133

Capítulo 9	Avaliação Escolar e seu Papel Preponderante no Processo Ensino-Aprendizagem da Matemática <i>Marcos Batinga Ferro</i> <i>Matheus Luamm Santos Formiga Bispo</i>	149
Capítulo 10	Processo de Inclusão do Estudante Autista na Educação Básica <i>Maria Elze dos Santos Plácido</i> <i>Josiane Cordeiro de Sousa Santos</i> <i>Lillianne Plácido Gonçalves</i>	165
Capítulo 11	Diversidade Cultural e Ensino: Reflexões e Exclusões <i>Danielle Santos Menezes</i> <i>Iane da Silva Santos</i> <i>Joanna Angélica Melo de Andrade</i>	179
Capítulo 12	Identidade Étnico-Racial e Africanidades: Reagindo ao Preconceito <i>Jiselda Meirielly de França</i>	195
Capítulo 13	Caminhos das Pesquisas sobre Saberes Tradicionais <i>Dagmar Braga de Oliveira</i>	211
Capítulo 14	Alfabetização Científica e sua relação com a Resolução de Problemas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: um olhar Reflexivo em Fontes Bibliográficas <i>Géssica Maria Amarante Conceição</i> <i>Eliel Cardoso dos Santos</i>	235
Capítulo 15	A Arte da Retórica para persuadir o Leitor: <i>The Mask of the Red Death</i> e as Analogias aos Medos Humanos <i>Vitória Nascimento da Cruz</i> <i>Emerson Andrade Oliveira</i>	250
Capítulo 16	Os Efeitos da Pandemia da Covid-19 no Atendimento Psicopedagógico Clínico: Limites e Possibilidades <i>Tainah dos Santos Carvalho</i> <i>José Batista de Souza</i> <i>Suely Cristina Silva Souza</i>	265
Capítulo 17	“Você não está Sozinha!”: Feminismos versus Machismo na Escola <i>Eugèrbia Paula da Rocha</i> <i>Elaine de Jesus Souza</i>	286
Capítulo 18	As múltiplas Identidades e o uso da Língua Inglesa: uma Discussão de Poder <i>Iane da Silva Santos</i>	309

PREFÁCIO

As pesquisas no campo da formação de professores são fundamentais para o aprimoramento das práticas pedagógicas escolares, imprescindíveis para a formulação das políticas educacionais e basilares no que diz respeito ao desenvolvimento de novas abordagens, tecnologias e metodologias de ensino. Esse campo é interdisciplinar por natureza e envolve múltiplas abordagens epistemológicas e procedimentais para a discussão de textos bibliográficos e documentos, bem como o levantamento e a análise de dados oriundos da investigação empírica. Ao proporem o entrelaçamento de saberes e experiências como forma de organizar os trabalhos de pesquisa apresentados no livro, os professores Leandro Silva Moro e Carlos Alberto Vasconcelos valem-se de uma concepção editorial em que a multirreferencialidade temática oferece ao leitor uma visão ampla da complexidade, da diversidade e da pluralidade existentes no campo de pesquisa em pauta. Os autores e autoras dos trabalhos que compõem o livro detalham casos e grupos de casos específicos decorrentes de suas investigações, permitem uma compreensão apurada de problemas e suas soluções possíveis, descrevem a colaboração entre pesquisadores e professores para implementar e avaliar intervenções em sala de aula, e promovem abordagens participativas que visam melhorar a prática docente, entre outras importantes discussões formuladas.

É fundamental destacar que os trabalhos expostos no livro resultam do evento bianual promovido pelo *Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação (FOPTIC)*, no caso o *III Colóquio Interfaces entre Educação Básica, Graduação e Pós-Graduação*. Esse evento, organizado no âmbito acadêmico da Universidade Federal de Sergipe (UFS), tem representado um importante espaço para que a comunidade de pesquisadores e profissionais voltados para temas sobre a educação de uma forma geral, em particular sobre formação de professores, compartilhem suas ideias, bem como discutam e aprimorem seus trabalhos em andamento. Deve ser destacada a profícua atuação do Prof. Dr. Carlos Alberto Vasconcelos no que tange à coordenação do FOPTIC e à organização do Colóquio. Os grupos de pesquisa são fundamentais para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia em todas as áreas do conhecimento. No caso do FOPTIC, a coordenação do Prof. Dr. Carlos Alberto tem propiciado de forma exemplar a docentes da UFS e de outras instituições de Ensino Superior, pós-graduandos, graduandos e profissionais da educação de uma forma geral a

possibilidade de trabalharem juntos em termos do objetivo de avançarem em suas pesquisas voltadas para a construção de novos conhecimentos. Nesse sentido, a realização bianual do Colóquio em destaque tem sido uma ótima oportunidade para a troca de experiências entre pesquisadores de diferentes instituições, propiciando o estabelecimento de redes de cooperação e colaboração, bem como ajudando a promover a mudança e o aprimoramento da formação de professores e da educação como um todo.

Diversos temas importantes dentro da complexa trama decorrente da multirreferencialidade epistemológica e metodológica do campo de pesquisa em formação de professores estão presentes no livro. Entre eles, destaca-se a questão das tecnologias como aportes para a formulação de objetos de investigação, tema este que, pela natureza do FOPTIC, aparece de forma privilegiada em vários capítulos. O “olhar digital” na educação está assim presente como discussão da capacidade de perceber e utilizar as tecnologias de maneira crítica e consciente para o desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem, considerando questões éticas e de privacidade relacionadas ao uso de dados e informações *online*. Verifica-se que o “olhar digital” para a pesquisa em educação incentiva e promove a construção conjunta de conteúdos e o compartilhamento de informações e experiências por meio de plataformas digitais.

Questões sobre o ensino e aprendizagem de Matemática e Ciências também se destacam no livro em capítulos que discutem aspectos importantes do potencial que o tema possui em relação à formação de indivíduos críticos e capazes de interagirem com o mundo que os cerca. O desenvolvimento profissional de professores de Ciências e Matemática tem sido fundamental para que novas perspectivas curriculares interpostas pela contemporaneidade à escola possam ser implementadas e avaliadas. Assim, a pesquisa na área busca atualizar, à luz de inovações conceituais, teóricas e metodológicas, as visões existentes a respeito dos saberes e práticas dos professores para ensinar essas disciplinas no contexto escolar hodierno, abordando as dificuldades encontradas no processo e os modos de superá-las.

Vários outros objetos emergentes da abordagem investigativa no campo da formação de professores para o trabalho educacional no contexto dos problemas enfrentados pela escola e pela sociedade contemporânea são discutidos nos textos apresentados no livro. Assim, é contemplada de forma rigorosa e consistente em um dos capítulos a compreensão de como os professores podem ser formados para atuarem como agentes na prevenção do abuso sexual infantil, pois eles desempenham um papel

fundamental na identificação e prevenção desse tipo de violência, visto que têm contato direto e frequente com as crianças em sala de aula. Aportes da pesquisa em História da Educação são primorosamente utilizados para entender as características da docência no período medieval. Questões sobre as implicações do machismo na educação, a inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais, a exemplo dos alunos autistas, bem como as exclusões impostas às minorias raciais e culturais são estudadas à luz de abordagens fundamentadas em procedimentos investigativos cuidadosos. Os significativos efeitos da pandemia de Covid-19, que impôs o ensino remoto, acirrou as desigualdades educacionais, suscitou problemas de saúde mental em alunos e professores, ocasionou atrasos de aprendizagem, aumentou a evasão e exigiu uma ampla reorganização do trabalho escolar, aparecem como objeto de uma pesquisa inovadora em um dos capítulos. Uma abordagem original sobre a decolonização do currículo demonstra a atualização do livro em termos de contemplar bases teóricas consideradas fundamentais para a pesquisa contemporânea em educação. A formação de professores para o ensino de Inglês é discutida em um dos capítulos mediante a relação que estabelece no âmbito do Ensino Superior com os conceitos de identidade e poder, caracterizando uma forma indubitavelmente original de abordar a questão.

Por fim, parabenizamos a todos os envolvidos na realização deste projeto editorial e desejamos um ótimo aproveitamento aos seus leitores.

Aracaju - SE, maio de 2023

Prof. Dr. Paulo Sérgio Marchelli

Professor Associado no Departamento de Educação do Campus Prof. Alberto Carvalho da Universidade Federal de Sergipe.

APRESENTAÇÃO

Este *e-book* intitulado “**Formação de Professores: entrelaçamentos de saberes e experiências**” contempla parte dos trabalhos apresentados no **III Colóquio Interfaces entre Educação Básica, Graduação e Pós-Graduação** realizado entre de 4 e 7 de outubro de 2022, no formato híbrido. Reiteramos que o evento é bianual e promovido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação (FOPTIC), vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e à Universidade Federal de Sergipe (UFS) e liderado pelo Prof. Dr. Carlos Alberto Vasconcelos, desde sua criação em 2018.

O Colóquio teve como propósito tornar-se espaço-tempo de problematizações, discussões e reflexões por meio de oficinas, apresentações de pesquisas, relatos de experiências e rodas de conversa cujas temáticas contemplassem interesses e necessidades de professores no âmbito da Educação Básica à Pós-Graduação, com destaque para as seguintes: formação de professores e práticas pedagógicas; inclusão e diversidades; educação, comunicação e tecnologias, ensino de Ciências e Matemática e pesquisas diversas marcadas pela utopia de que por, meio da educação, “nós buscamos ser o que ainda não somos”.

Também ancorados no pensamento do professor e pesquisador brasileiro Antônio Severino (2021)¹, acreditamos que, nós professores, só conseguimos prestar serviços de qualidade à comunidade, se tais serviços nascerem e se nutrirem de pesquisas. Contudo, ressaltamos que a área das pesquisas está além da investigação, revisão de artigos, editoração de revistas científicas, organização de eventos, administração de sociedades científicas, assessoria *ad hoc* para periódicos e agências de fomento, publicações etc.

Há uma diversidade de finalidades da pesquisa científica, porém a primária parece consistir na busca por “entender” e/ou “conhecer”, com a função de contribuir para o avanço de conhecimentos e teorias. Ademais, podem prover *insights* e contribuições para o aprimoramento da prática e subsidiar a tomada de decisões, bem como o

¹ SEVERINO, Antônio Joaquim. A pesquisa como princípio pedagógico no ensino superior. **Ciclo de Palestras do Corpo e Mente**. Grupo de Pesquisa sobre Formação e Intervenção Profissional em Educação Física da Universidade Estadual de Goiás (UEG). 29 maio 2021. Disponível em: <https://youtu.be/2Fx7AnwEMOQ>. Acesso em: 20 maio 2022.

desenvolvimento de políticas públicas no âmbito da educação, por exemplo (PLOMP, 2018)².

Nessa perspectiva, as pesquisas em educação, em particular, mobilizam-nos e revelam possibilidades e desafios do presente, do passado e do futuro que se entrelaçam, opõem-se e até se somam. Para exemplificar, pensamos na pandemia de Covid-19 que evidenciou como as pesquisas científicas são importantes não apenas para o enfrentamento e a prevenção de doenças, mas para a manutenção da dinâmica social, a sustentabilidade e a dignidade humana. Tal acontecimento em escala global revelou a importância do campo da pesquisa, uma vez que ambicionamos por vacinas e tratamentos oriundos de estudos científicos que pudessem conter o coronavírus e gerar bem-estar fisiológico e psíquico, segurança e preservação de vidas.

Mesmo considerando o provável potencial de impacto das pesquisas, não temos a ilusão de que as respostas ou soluções sejam generalistas, fáceis e rápidas. Entretanto, a história da produção de conhecimentos científicos tem nas pesquisas a sua fonte possivelmente mais promissora, pois é o vetor responsável por nossa evolução humana, profissional, tecnológica e social. Por isso, desenvolvemos e publicamos pesquisas por meio do FOPTIC para colaborar em nossas atividades docentes e em diversos outros contextos.

Salientamos que, quando falamos de educação, há uma concepção de ensino híbrido subjacente, pois a diversidade é elemento constitutivo dos processos de ensino-aprendizagem, das instituições educacionais, dos projetos de pesquisa e das publicações decorrentes, uma vez que, segundo o artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 2020, p. 8)³.

Nesse contexto, o *e-book* é um *continuum* do referido evento e das suas publicações. Tanto que o consideramos mais um convite para dialogarmos sobre nossos desafios e experiências educativas. Estamos cômnicos de que os contextos pesquisados por nós

² PLOMP, Tjeerd. Pesquisa-aplicação em educação: uma introdução. In: PLOMP, Tjeerd *et al.* **Pesquisa-Aplicação em Educação**. Tradução de Emanuel do Rosário Santos Nonato. 1. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2018, cap. 1, p. 25-66.

³ BRASIL. **Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 2 maio 2023.

organizadores e pelos pesquisadores-autores não dão conta da complexidade das temáticas, mas gostaríamos de apresentar vertentes que possam contribuir para avançarmos em níveis de entendimento e possibilidades de ações educativas.

Nesse horizonte convidativo e reflexivo, lembramos do encontro do prestigiado escritor e crítico argentino, Jorge Luis Borges (1899-1986), quase cego, com as pirâmides do Egito, no deserto do Saara:

[...] a uns trezentos ou quatrocentos metros da Pirâmide inclinei-me, peguei num punhado de areia, deixei-o cair silenciosamente um pouco mais adiante e disse em voz baixa: estou a modificar o Saara. O ato era insignificante, mas as palavras nada engenhosas eram justas e pensei que fora necessária toda a minha vida para que eu pudesse pronunciá-las (BORGES, 2010, p. 23)⁴.

O referido autor aponta que somos capazes de mudar apenas um punhado de areia do complexo lugar com o qual interagimos, nossos contextos imediatos. Pode parecer pouco, mas isso pode ser decisivo na vida dos nossos alunos, colegas de trabalho e outros (des)conhecidos.

Então, é com essas concepções e esse desejo de enriquecermos a percepção e o entendimento das nossas condições neste mundo que nos colocamos na arriscada e desafiadora empreitada de apresentar os 18 capítulos selecionados pela comissão científica do citado evento e que constituem a presente obra. Assim como o evento, o *e-book* aborda as mencionadas temáticas que se entrelaçam e perpassam por diferentes níveis de ensino.

No primeiro capítulo, nomeado “**Formação e Prática Docente: um olhar a partir das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)**”, as autoras Joanna Angélica Melo de Andrade, Anne Alilma Silva Souza Ferrete e Danielle Santos Menezes, a partir de uma pesquisa bibliográfica, discutem alguns aspectos da formação docente para o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e sua aplicabilidade na prática pedagógica em contextos presencial e remoto.

A pedagoga, Nathalie Paes Lima, apresenta, no segundo capítulo, o texto “**Prevenção e Proteção: o Abuso Sexual contra Crianças no Brasil e a Formação dos Professores**”, onde aponta a necessidade de formar os docentes, durante a graduação e

⁴ BORGES, Jorge Luis. O deserto. In: BORGES, Jorge Luis; KODAMA, María. **Atlas**. Tradução de Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

pós-graduação, para que tenham acesso a conhecimentos específicos sobre o abuso sexual infantil e o papel do professor na prevenção e proteção das crianças.

O terceiro capítulo, **“Breve Reflexão sobre a Natureza do Professor: do cotidiano à Idade Média”**, de autoria dos filósofos Alexandre Souza Franco e Gabriel Mingareli Cavalini, objetiva refletir sobre o entendimento acerca da natureza do conceito de professor a partir de um fato do cotidiano. Para realizar uma análise comparativa da figura do docente em períodos distintos, escolheram o texto “Os professores”, de Verger (1996), que demonstra a figura do professor no período medieval, séculos XII e XIII.

No quarto capítulo, o professor e pesquisador Leandro Silva Moro apresenta o **“Desenho de E-atividade no Contexto do Curso “Formação para a Docência Digital em Rede”**, voltado para a disciplina Física das Radiações e o curso de bacharelado em Biomedicina. Por meio desse trabalho, o autor busca uma compreensão sistematizada acerca dos desafios e das possibilidades de desenhar atividades de ensino-aprendizagem para ambientes digitais na perspectiva de rede.

“Prática Pedagógica e Atendimento Educacional Especializado - AEE: uma relação necessária” é o título do quinto capítulo, de autoria de Josiane Cordeiro de Sousa Santos, Maria Elze dos Santos Plácido e Lillianne Plácido. A pesquisa de cunho bibliográfico visa mostrar a materialização do ensino de Matemática ao longo dos tempos, destacando sua importância e as dificuldades que insistentemente permanecem vinculadas aos processos de ensino e aprendizagem.

Com o propósito de analisar as produções que assumem como objeto central a investigação da prática docente com indícios de apropriação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no contexto do Ensino Médio, o mestrando Cléber Thiers da Silva Nunes e o professor-pesquisador Carlos Alberto Vasconcelos produziram o sexto capítulo, **“Tecnologias no Contexto do Ensino Médio: uma Pesquisa Bibliográfica”**.

Os pesquisadores Rafael Nascimento Santos, Marcos Batinga Ferro e Cristiano Mezzaroba apresentam, no sétimo capítulo, o texto **“O Uso de Tecnologias na Educação de Surdos em Teses e Dissertações do RIUFS e da BDTD”**, com o propósito de analisar a produção de conhecimento no âmbito da pós-graduação sobre o uso de tecnologias na educação de surdos.

Jamille Silva Madureira, Guilherme Barbosa Biriba e Henrique Nou Schneider assinam o oitavo capítulo no qual fazem uma “revisão sistemática da literatura” a respeito da **“Autoria de Jogos como Estratégia para o Desenvolvimento do Pensamento**

Computacional: uma Revisão Sistemática da Literatura". Os autores defendem que o ensino na contemporaneidade precisa desenvolver nos aprendizes habilidades necessárias para resolverem problemas complexos, por isso há a necessidade de desenvolvimento dos pilares do pensamento computacional.

Os doutorandos, Marcos Batinga Ferro e Matheus Luamm Santos Formiga Bispo, vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UFS, analisam, no nono capítulo, a "**Avaliação Escolar e seu Papel Preponderante no Processo Ensino-Aprendizagem da Matemática**".

No décimo capítulo, as professoras e pesquisadoras Maria Elze dos Santos Plácido, Josiane Cordeiro de Sousa Santos e Lillianne Plácido Gonçalves discutem o "**Processo de Inclusão do Estudante Autista na Educação Básica**". Para tanto, fazem uma análise qualitativa acerca de alguns trabalhos relacionados ao autismo e ao processo de socialização de estudantes autistas nessa etapa.

"**Diversidade Cultural e Ensino: Reflexões e Exclusões**" é o décimo primeiro capítulo e foi escrito pelas pós-graduandas Danielle Santos Menezes, Iane da Silva Santos e Joanna Angélica Melo de Andrade. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica cujo objetivo foi refletir e analisar se a diversidade social e cultural dos alunos está sendo contemplada no ensino, a partir do livro didático de língua inglesa e da literatura infantil, de um modo geral, utilizando autores que discutem a temática.

No décimo segundo capítulo, "**Identidade Étnico-Racial e Africanidades: Reagindo ao Preconceito**", a pedagoga e mestra Jiselda Meirielly de França apresenta um plano de intervenção desenvolvido na conclusão do Curso de Especialização em "Direitos Infantojuvenis no Ambiente Escolar (Escola que Protege)", da Universidade Federal de Sergipe (UFS), cujo intuito foi reduzir os impactos das relações étnico-raciais da Educação Infantil.

O décimo terceiro capítulo, intitulado "**Caminhos das Pesquisas sobre Saberes Tradicionais**", de autoria da pesquisadora Dagmar Braga de Oliveira, traz um recorte de uma tese de doutorado e tem como objetivo principal compreender os legados coloniais e possíveis brechas decoloniais presentes na proposta curricular do Piauí (2020) para o ensino de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental.

Géssica Maria Amarante Conceição e Eliel Cardoso dos Santos, no décimo quarto capítulo, cujo título é "**Alfabetização Científica e sua relação com a Resolução de Problemas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: um olhar Reflexivo em Fontes**

Bibliográficas”, analisam se publicações apontam evidências de que a resolução de problemas enquanto elemento metodológico no ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental contribuem para o processo de alfabetização científica.

Os pesquisadores da área de Letras Vitória Nascimento da Cruz e Emerson Andrade Oliveira escreveram o décimo quinto capítulo, nomeado de **“A Arte da Retórica para persuadir o Leitor: *The Mask of the Red Death* e as Analogias aos Medos Humanos”**. Eles evidenciam como o autor Edgar Allan Poe utiliza-se do *Pathos* no conto *The Masque of the Red Death*, para mexer com as emoções dos leitores, bem como para observar a construção do discurso, a fim de criar imagens persuasivas para causar o terror característico de seus contos.

No décimo sexto capítulo, intitulado **“Os Efeitos da Pandemia da Covid-19 no Atendimento Psicopedagógico Clínico: Limites e Possibilidades”**, os pesquisadores Tainah dos Santos Carvalho, José Batista de Souza e Suely Cristina Silva Souza investigam as possíveis mudanças e adaptações no atendimento psicopedagógico clínico em tempos da pandemia decretada em março de 2020. Esse estudo foi realizado por meio de uma entrevista estruturada *online* com uma psicopedagoga clínica atuante em um município do estado de Sergipe.

“Você não está Sozinha!': Feminismos versus Machismo na Escola” é o título do décimo sétimo capítulo, escrito por Eugerbia Paula da Rocha e Elaine de Jesus Souza, ambas da Universidade Federal do Cariri (UFCA). O objetivo do trabalho foi analisar discursos sobre feminismos e feminilidades juvenis no contexto escolar do Cariri cearense a partir da problematização de artefatos culturais. A pesquisa contou com sete estudantes, jovens e mulheres, de escolas públicas estaduais, por meio de uma entrevista coletiva e análise foucaultiana do discurso.

Por fim, o décimo oitavo capítulo, **“As múltiplas Identidades e o uso da Língua Inglesa: uma Discussão de Poder”**, de autoria da doutoranda Iane da Silva Santos, tem como objetivo identificar a ocorrência de diferentes ou múltiplas identidades derivadas do uso da Língua Inglesa em sujeitos no papel de professores de Inglês e alunos de uma Universidade Federal.

Saudações acadêmicas!

Leandro Silva Moro,
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Unidade Ituiutaba - MG.

Carlos Alberto Vasconcelos,
Universidade Federal de Sergipe (UFS), *Campus São Cristóvão* - SE.

(Organizadores)

Outono de 2023



Capítulo 1

***FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE: UM OLHAR A
PARTIR DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC)***

Joanna Angélica Melo de Andrade

Anne Alilma Silva Souza Ferrete

Danielle Santos Menezes

FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE: UM OLHAR A PARTIR DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC)

Joanna Angélica Melo de Andrade

Anne Alilma Silva Souza Ferrete

Danielle Santos Menezes

Introdução

As tecnologias ao longo das últimas décadas avançaram tanto em recursos quanto em processos, tal como a sociedade sofreu transformações diante da sua integração à nossa vida cotidiana, causando uma verdadeira revolução no mundo (CASTELLS, 1999). Ainda, conforme o autor, as tecnologias é a própria sociedade, isto porque conforme ela avança a sociedade se moderniza, se reinventa e altera as formas de viver e até as formas de ser. Ao mesmo tempo, é a sociedade, principalmente através da força do Estado, que impulsiona o avanço ou estagnação das possíveis influências em nossos comportamentos.

Com o avanço tecnológico acelerado, por exemplo, com o advento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).

Assim como da internet, mudanças significativas ocorreram, alterando nossa forma de viver, pensar e agir. Nessa sociedade as informações chegam de forma mais acelerada a todos os locais do planeta e, por isso, que a ela dá-se o nome de sociedade do conhecimento ou da informação (OLIVEIRA, 2018).

A evolução do conhecimento humano e o desenvolvimento de técnicas que potencializam a relação dos indivíduos com o mundo levou a este processo de aceleração contemporânea o que por consequência gerou a explosão urbana, a explosão do consumo, o crescimento exponencial dos objetos e o crescimento exponencial do próprio conhecimento (SANTOS, 1998).

Esse conhecimento se torna a cada dia mais diversificado e os conteúdos variados circulam no nosso cotidiano através da mídia que repassa as informações numa velocidade feroz à casa das pessoas utilizando na rede de computadores e a internet. O aluno que está mergulhado nesse contexto é bombardeado o tempo inteiro por

informações de todo tipo, por isso que pensar é um dos grandes desafios da sociedade atual, para assim saber discernir sobre aquilo que se assiste, se lê e se ouve através das mídias veiculadas por vários recursos tecnológicos (SANTOS; VASCONCELOS, 2018).

Ainda conforme estes autores, é nesse ponto que se encontra um dos principais papéis da escola e dos professores diante da sociedade da informação: orientar os alunos para o desenvolvimento do senso reflexivo e crítico diante do fluxo de informações e acontecimentos que ocorrem freneticamente ao nosso redor.

Mas, é importante ressaltar que segundo Bruzzi (2016) o uso das tecnologias em sala de aula não é uma novidade em si, porém, a relevância da análise das tecnologias vem tomando grandes proporções no cenário atual, sobretudo frente às transformações sociais pelas quais perpassamos. Tendo em vista a necessidade que o sistema educacional acompanhe as mudanças trazidas pela conjuntura histórica, surge a indispensabilidade do uso das TDIC, uma vez que estas tecnologias vão além da base comum do conteúdo, por afetar o dia a dia de alunos e professores (COLL, 2011, p. 17).

Nesse processo é fundamental que o docente compreenda que os objetos tecnológicos apesar de serem importantes para a educação não garantem por si só a aprendizagem, é necessário para tanto o planejamento e intencionalidade diante do uso do recurso. Neste sentido, o professor precisa analisar o que está sendo ensinado e para quem se ensina, ou seja, é necessário que o professor analise qual recurso é mais adequado diante do conteúdo que deseja abordar e também que ele busque conhecer a realidade de seus alunos, do local onde eles vivem, quais são suas predileções para assim escolher o melhor recurso (OLIVEIRA; VASCONCELOS, 2018).

Posto isso, e tendo em vista que a formação do professor percorre aspectos não só internos como também externos, desponta a necessidade de adequação às demandas que surgem, as quais findam por afetar profundamente a educação como, por exemplo, a iminência de um sistema de ensino híbrido no qual as aulas poderão ser realizadas de forma presencial e remota. Neste contexto, o entendimento sobre as TDIC e sua aplicabilidade adequada em sala de aula será decisiva para que os docentes consigam atingir sua proposta educativa ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Para tanto é essencial buscar compreender o percurso histórico da tecnologia em nossa sociedade e poder situar-nos enquanto coparticipes desse processo de forma crítica e reflexiva, ainda mais quando na posição de educadores, cuja principal incumbência é

colaborar com a formação cidadã de nossos educandos em meio ao mundo globalizado em intrínseca e constante transformação.

Diante das reflexões descritas anteriormente, o presente artigo pretende discutir alguns aspectos da formação docente para o uso das TDIC e sua aplicabilidade na prática pedagógica em contexto presencial e/ou remoto.

Formação Docente e sua Relação com as Tecnologias

Considerando que o desenvolvimento humano ocorre no processo de aprendizagem e vice-versa, a formação docente é um processo de amadurecimento pessoal e profissional. Nós docentes nos desenvolvemos, sobretudo, nos contextos do trabalho exercido na escola, na qual estabelecemos relações alicerçadas em estruturas que as sustentam e permitem sua alteração.

A formação docente é uma trajetória permanente dos profissionais da educação, em cujo caminhar atuam todas as suas dimensões individuais e coletivas de caráter histórico, biopsicossocial, político e cultural, próprias de seres integrais e autores de sua própria formação.

Para Tardif (2016), os docentes são trabalhadores que já convivem há anos em seu espaço de trabalho, devido sua vida escolar pregressa, além de que seus saberes são utilizados e desenvolvidos no âmbito de sua carreira. Estes saberes são também plurais e heterogêneos, isto porque eles provêm de várias fontes, como a cultura pessoal, escolar e da sua história de vida. Os saberes docentes são personalizados também, isto porque tendo sua história de vida o professor é um ator social, tem emoções, um corpo, personalidade, uma cultura, pensamentos e ações que carregam as marcas dos contextos nos quais se insere.

Paralelamente a essa realidade temos o reconhecimento de uma sociedade onde a tecnologia se diversifica e mais ativamente participa das realizações de nossas atividades cotidianas, e isto leva à necessidade de incluir nos currículos escolares as habilidades e competências para lidar com as estas durante as práticas pedagógicas.

Nesse contexto, a educação requer uma abordagem diferente, em que o componente tecnológico não pode ser ignorado. As tecnologias digitais, quando usadas de forma reflexiva e responsável, podem contribuir significativamente para a formação crítica do cidadão, diante a qual a escola necessita proporcionar a melhor forma de

conduzir criticamente seus usos, com isto a formação docente precisa estar em consonância com uma prática educativa significativa, desde a formação inicial à formação continuada dos educadores (ALVES; FERRETE; SANTOS, 2021).

As tecnologias e o aumento exponencial da circulação e acesso à informação levam a uma nova organização de trabalho, em que se faz imprescindível a especialização dos saberes, a colaboração transdisciplinar e interdisciplinar (SANTOS, 1998).

Contudo, para que haja êxito ao longo do processo de ensino e aprendizagem é necessário que professores e alunos desenvolvam algumas competências, conforme Moran (2012) para o docente recomenda-se uma posição de mediador do processo, e para o aluno é fundamental o desenvolvimento da autonomia e senso crítico, o que implicará em mudanças de posturas diante do mundo a cada dia mais informatizado.

O professor [...] passa a ser mediador do processo, propondo novas abordagens e métodos de ensino para uma clientela que também vem se transformando ao longo dos tempos e que é protagonista e construtora do próprio conhecimento, ainda que seja extremamente influenciável diante do acesso ilimitado à informação (SANTOS; FERRETE, 2021, p 4).

Para tanto é necessário criar bases para uma transposição didática a partir de práticas efetivas dos professores. Perrenoud e Thurler (2002) apresentam um referencial de competências que identificam os saberes e as capacidades necessárias para os docentes durante sua prática pedagógica. Para estes autores, competência corresponde à aptidão para lidar com uma diversidade de situações semelhantes, mobilizando, de maneira adequada, ágil, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro competências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio.

Considerados como profissionais que realizam diversas incumbências durante a prática pedagógica, nós professores, devemos reconhecer que para ensinar verdadeiramente precisamos desenvolver uma gama de competências fundamentais que são construídas antes, durante e depois do processo da nossa formação docente, sendo importante realçar que estas transpassam o domínio do conhecimento. Isto posto, espera-se que nós sejamos capazes de analisar e resolver problemas conceituais e do cotidiano, selecionar e organizar conteúdos e propostas metodológicas mais pertinentes à nossa realidade e dos nossos alunos, estruturar e realizar pesquisas, além de desenvolver formas avaliativas ao processo de aprendizagem dos mesmos.

Diante disto notamos que a tarefa de ensinar requer do professor dedicação e formação significativas e constantes para, assim, atingir tais objetivos, e para o aluno caberá uma posição mais ativa e protagonista. Neste sentido Bizelli (2013, p. 119) destaca:

[...] olhar a tecnologia como instrumento de ensino, as novas mídias devem ser utilizadas para reforçar ou tornar mais eficiente o trabalho do professor. [...] Contudo, ao olhar a tecnologia como instrumento barra ferramenta de aprendizagem, descortina-se um processo ativo que vai permitir ao aluno alcançar a participação e ficar significativa na vida em sociedade.

Quando observamos que ainda existem muitos estudantes que não têm acesso à internet ou a outro meio tecnológico digital, podemos pensar no quanto o uso de dispositivos como o computador, celular, tablets, entre outros podem contribuir para que os estudantes tenham conhecimento e acesso a meios eletrônicos e digitais que fazem parte da sociedade em que vivem, além de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem deles.

Vasconcelos (2020, p. 53-54) complementa a análise ao concluir que:

Assim, faz-se necessário que os profissionais envolvidos em qualquer área, inclusive na educação, possam acompanhar a integração das TDIC na prática do dia a dia e na formação dos indivíduos oportunizando e permitindo que os mesmos tenham a condição de estarem aptos a atender as necessidades atuais da sociedade.

Além disso, outros aspectos podem ser mencionados, como a necessidade de que qualquer profissional dê continuidade à sua formação, isto porque o ensino e aprendizagem, nos últimos anos, ganharam uma nova aliada, que são as TDIC, e os professores não devem estar fora delas, uma vez que a conjuntura educacional de aprendizagem com recursos digitais vem se tornando cada vez mais importante para professores e estudantes. Assim, eles devem abraçar e buscar promover novas teorizações e práticas educativas aliadas às metodologias de ensino que estão sendo utilizadas em sala de aula.

É válido destacar, no que se refere à formação continuada dos professores, o parágrafo único, do artigo 61, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), que estabelece:

Parágrafo único. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: [...] II- a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; III - aproveitamento da formação e

experiências anteriores em instituição de ensino e outras atividades.
(BRASIL, 1997, p. 26)

Portanto, além de sua formação acadêmica, o professor necessita estar disposto a buscar formação continuada com a finalidade de, durante suas aulas, inovar, reinventar-se, não se acomodar e buscar um diferencial para suas aulas, por meio de prática pedagógica com a utilização do lúdico e do concreto, estimulando o aluno em sua aprendizagem, fazendo com que o estudante relacione o conteúdo à prática. Daí que a formação continuada se torna tão importante. Segundo Libâneo (2004, p. 227):

[...] A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.

Ao professor é recomendado, durante a vida profissional, buscar formação continuada, posto que por meio dela ele estará enriquecendo sua prática, o seu currículo profissional e colaborando com a formação de um indivíduo mais crítico, reflexivo, dinâmico, capaz de buscar um futuro melhor e melhorar sua qualidade de vida com o auxílio da educação.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) o uso das TDIC na educação é apresentado de forma abrangente, o que se torna primordial para a prática pedagógica docente principalmente diante das necessidades impostas pela pandemia, com o distanciamento físico e o surgimento do Ensino Remoto Emergencial. Uma das competências gerais da BNCC se refere à Cultura Digital, a qual se entende por:

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 (BRASIL, 2017, p. 9).

Assim, a BNCC reconhece o papel de utilização da TDIC na educação e na escola contemporânea, nas quais o estudante pode fazer um uso qualificado e ético dos recursos digitais existentes, o que promove uma educação de qualidade e comprometida com as necessidades do mundo contemporâneo.

Compreender as questões que perpassam as práticas e saberes docentes é essencial quando buscamos ser um(a) professor(a) consciente de nossa realidade, além de colaborar com a busca de caminhos que desenvolvam uma atuação pedagógica direcionada a atender as mudanças que ocorrem na nossa sociedade.

Aplicabilidade das TDIC na Prática Pedagógica

O ambiente físico das salas de aula vem sendo redesenhado numa parcela das escolas brasileiras, passando a ser mais centrado no aluno. Com isto, as salas de aula se tornaram mais multifuncionais, combinando facilmente atividades de grupo, de plenário e individuais, dessa forma mais adaptados para o uso das tecnologias (BACICH; NETO; TREVISANI, 2019).

Para tanto, o professor pode estruturar seu planejamento utilizando metodologias ativas da aprendizagem, uma vez que essas metodologias podem ser uma forma eficiente de integrar a tecnologia na educação. Ao apoiar-se nessas metodologias o professor poderá estimular o aluno a explorar sua criatividade e a capacidade de formar opinião e solucionar problemas, além de incentivar o trabalho em grupo, a dialogar e respeitar o outro (NASCIMENTO; COUTINHO, 2016).

Alguns métodos dentro da abordagem das metodologias ativas são: problematização, sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos, contextualização da aprendizagem, programação, ensino híbrido, gamificação, entre outros. Métodos estes que não são inéditos em sua essência, porém em sua abordagem, pois demandam maior autonomia para o aluno durante o desenvolvimento das atividades, e para o professor requerem a recuperação de metodologias do passado de modo que sejam reformuladas no presente para contemplar as necessidades atuais da educação e dos aprendizes da cultura digital (BACICH; MORAN, 2018).

Para Moran (2013), o ensino híbrido se baseia na flexibilização, mistura e compartilhamento de atividades, técnicas e espaços que compõem o processo educativo, e terá a mediação tecnológica como potencializadora desse ensino, uma vez que ela abrange uma variedade de recursos, arranjos, itinerários e atividades. No ensino híbrido parte da aprendizagem pode se dá remotamente, utilizando-se meios digitais e outra parte presencialmente, utilizando diversos espaços formativos. Coutinho, Rodrigues e Alves (2016, p. 5) afirmam que “as possibilidades para o ensino híbrido se amplificam com o advento dos dispositivos móveis, como tablets e celulares, graças à facilidade de utilizá-los em diferentes ambientes, oportunizando diversas formas e espaços para aprendizagem”.

A sala de aula invertida é um modelo de ensino híbrido no qual os conteúdos e orientações das atividades propostas são passados antes do encontro presencial. Esse

momento pode ser on-line, através de videoconferências ou grupos em redes sociais. Após este encontro alunos e professores se reúnem na sala e os conteúdos estudados/acessados anteriormente, serão desenvolvidos por meio de atividades práticas, discussões, projetos, entre outras formas de estimular o protagonismo discente. Outro ponto muito relevante dessa metodologia é que ela proporcionará ao professor um diagnóstico preciso das percepções, dificuldades e interesses dos alunos diante do conteúdo estudado, o que certamente potencializa a aprendizagem (VALENTE, 2018).

Outro método que já existia, mas que com as metodologias ativas ganhou uma roupagem diferente, é a utilização de jogos na educação, também chamado de gamificação. Segundo Moran (2013), esta é uma estratégia de encantamento e motivação para uma aprendizagem mais significativa e próxima da realidade do aluno, uma vez que este pode escolher seu ritmo de aprendizagem, vê seu avanço e o de seus colegas, enfrentar desafios e aprender a trabalhar em equipe. Para a atual geração a gamificação se torna atraente e de fácil percepção, ao considerarmos que grande parte dos alunos têm familiaridade com o uso dos dispositivos móveis e a internet.

Percebemos quão enriquecedora as TDIC podem ser para o processo formativo de nossos alunos. Contudo, um dos maiores desafios encontrados nesse caminho, talvez o primeiro deles, seja identificar nossas limitações, perder o medo de experimentar, de cometer erros e de efetivamente aprender ensinando e ensinar aprendendo (MENEZES; SOUZA; OLIVEIRA, 2017).

Desafios na Prática Docente durante a Pandemia da COVID-19

Em 2020, diante da situação emergencial devido à pandemia da COVID-19, o ensino foi forçado a mudar e frente a esse cenário trouxe para o centro as discussões acerca da educação. Comprova-se que as desigualdades sociais e a formação dos professores com as TDIC tornaram-se assuntos recorrentes nas diferentes redes de comunicação acadêmica e nos estudos acerca da qualidade da formação dos professores. Assim, com a pandemia, foram adensadas as questões no sentido de que o professorado brasileiro não tinha domínio com as novas tecnologias e a sua formação era centrada somente no ensino presencial.

A pandemia colocou máscara em nossos rostos escondendo sorrisos, nos distanciou dos nossos entes mais próximos e afastou-nos do convívio dos profissionais da

escola. Dessa forma, a sala de aula silenciou e a cada dia os professores e estudantes precisaram recorrer a outros contornos sociais. Com isso, as nossas casas deixaram de ser um espaço doméstico e tornaram-se também um ambiente profissional: a inserção de uma câmera para gravar videoaulas, a mesa que servia exclusivamente para o encontro familiar na hora das refeições passou a ser a mesa de planejamento e formação, criação de estratégias, execução de estratégias de comunicação virtual.

A escola deixou de ser um espaço de encontro e partilha, uma vez que não se podia chegar próximo do outro colega; os olhos tornaram-se de fato a nossa maior ferramenta de comunicação. Porém, mesmo em meio às dificuldades que os alunos e professores enfrentaram por conta da falta de acesso à internet, assim como a precariedade de recursos digitais (dispositivos móveis, computadores, *notebooks*, *tabletes*, etc.), os professores precisaram dar um salto “acrobático” para as plataformas digitais, ou seja, precisaram participar de formação continuada na modalidade *online* oferecidas através das Universidades, para que, assim, aprendessem a gravar vídeos-aulas, criar *links* para aulas *online*, utilizar aplicativos de edição de vídeos, fazer usos das gameficações nas suas aulas. Sendo assim, as plataformas que iam sendo criadas e divulgadas eram popularizadas visando a importância da formação continuada do professor.

Para avançar na análise em voga, é preciso compreender quem são os nativos digitais e os imigrantes digitais. Segundo Marck Prensky (2001), nativos digitais são as pessoas que nasceram a partir de 1980, principalmente após o surgimento da internet e dos dispositivos móveis, e que desde pequenos convivem com os diversos recursos tecnológicos estando seu cotidiano mediatizado por estes, desta forma, o uso das TDIC normalmente é de fácil aceitação e compreensão. Em contrapartida, os imigrantes digitais são as pessoas que nasceram antes de 1980 e não são familiarizados com a tecnologia e suas constantes evoluções. Como nossa sociedade é bem diversificada e o acesso as diversas tecnologias digitais ainda é de forma desigual, consideramos em nosso estudo que os nativos digitais correspondem aquelas pessoas jovens que interagem o tempo todo em seu cotidiano com a tecnologia digital, e os demais com problemas de apropriação tecnológica e, portanto, não familiarizados com o uso intensivo dos diversos recursos tecnológicos, denominamos de imigrantes digitais.

Considerando que, no corpo docente das escolas brasileiras, especialmente as públicas, tem-se professores imigrantes digitais, são presumíveis as dificuldades deles em migrar para as plataformas digitais e aprender a manuseá-las. Entretanto, até mesmo para

os professores nativos digitais, as dificuldades lhes foram manifestas, uma vez que, durante a pandemia da COVID-19, tanto nativos quanto imigrantes digitais precisaram de apoio de políticas públicas para ter bons equipamentos para dar aula, uma vez que os faltava poder aquisitivo.

Assim, diante desse quadro pandêmico, surge uma nova modalidade de ensino, denominada Ensino Remoto Emergencial, definida pela virtualização do processo de ensino e aprendizagem de forma síncrona, em que os atores (professores e alunos) estão simultaneamente conectados e interagindo em tempo real, porém, geograficamente distantes (MOREIR; SCHLEMMER *apud* SANTOS, 2021, p. 2).

O Ensino Remoto Emergencial se trata de um modelo de ensino que o(a) professor(a) juntamente com seus alunos realizam uma transferência do modelo da sala de aula física para uma videoconferência em um computador, *notebook*, *tablet* ou celular. Assim, no modelo de ensino remoto emergencial, a aula pode ocorrer por meio de vários programas, como *google meet*, *zoom*, *discord* etc.

Essa mudança do físico para o virtual envolveu a integração da TDIC no processo de ensino e aprendizagem como forma de aproximar virtualmente professores, alunos, família e escola. Não dá para negar que cada vez mais estamos inseridos em ambientes tecnológicos, os quais exigem conhecimento, tanto para aprendermos novos conhecimentos quanto para ensinarmos, visto que os estudantes nativos digitais têm contato desde cedo com as tecnologias digitais a partir do toque em telas e manusear computadores. Sendo assim, é necessário usar as TDIC para aprimorar a interação dos estudantes com as aulas *online*, a fim de que os mesmos estejam inseridos na atualidade tecnológica digital.

Compartilham do mesmo pensamento Anne Ferrete e Rodrigo Ferrete (2017), ao assinalarem que:

[...] a presença das Tecnologias móveis digitais de Informação e Comunicação, na educação brasileira encontra-se em andamento, pois começou a ser introduzida timidamente em algumas escolas, através da implantação da informática e de disciplinas ligadas à área de tecnologias na Educação. O uso das tecnologias móveis digitais nas práticas de ensino, têm cada vez mais sido alvo de debates nas discussões acadêmicas e na necessidade de reformular seus currículos para a introdução destas. E, efetivamente, podem melhorar as dinâmicas que envolvem tanto o processo de ensino quanto o de aprendizagem (FERRETE; FERRETE, 2017, p. 585).

Todavia é importante ressaltar que [...] a fluência no uso das tecnologias digitais não se resume apenas na capacidade de conversar, navegar ou manusear um computador,

mas, sobretudo, ser capaz de projetar, criar, inventar algo significativo.” (RESNICK, 2014, p. 2)

Diante do exposto, tornou-se imperativo aos docentes e demais membros do campo educacional, mesmo aqueles mais críticos, analisarem sobre a necessidade de reformulação e incorporação dos diversos tipos de tecnologias digitais que estão sendo inseridas nas escolas, pois eles precisam estar diretamente ligados ao processo de aprendizagem, além de iniciar o processo de incorporação do novo modelo de ensino.

Considerações Finais

Em meio à sociedade permeada pelas TDIC que se desenvolvem exponencialmente a cada dia, na qual a informação se diversifica e é veiculada aceleradamente, a escola e os professores apresentam um papel essencial, o de mediar o desenvolvimento da reflexão e senso crítico do aluno para que este possa acessar a informação não mais de forma alienada, mas sim de forma crítica, que faça sentido para ele no contexto de seu cotidiano.

Para que isso ocorra é necessário que nós professores aprimoremos nosso entendimento sobre os recursos tecnológicos e como estes podem ser integrados à nossa prática diária. Contudo, atuar como mediador entre as TDIC e o processo de ensino e aprendizagem tem seus desafios, estes que vão desde as fragilidades dos cursos de formação de professores, implicando diretamente na reformulação de sua estrutura curricular, indo até a disponibilidade de recursos tecnológicos para as escolas e os alunos, o que está longe de ser homogêneo em nossa sociedade.

Nesse sentido, muitas vezes nossa formação inicial pode ser insuficiente, por isso, precisamos buscar formações de forma contínua para compreender que a tecnologia ganha destaque na educação, no entanto, vale destacar que o uso simplesmente pelo uso não será o bastante.

É necessário, para tanto, proporcionar a integração das TDIC na educação, em vista disso, a abordagem das metodologias ativas pode ser eficaz posto que elas utilizam vários recursos tecnológicos para favorecer o processo de ensino e aprendizagem, orientando o professor a agir como mediador entre o conhecimento e o aluno. E para que isso seja possível será necessário observar e analisar alguns aspectos pontuais dos discentes, como exemplo, de onde eles vêm, quais são seus interesses. A partir desses pontos, planejar o conteúdo a ser desenvolvido, seja este do currículo explícito (assuntos ligados ao saber

clássico da área) ou do currículo oculto (habilidades e competências socioemocionais), assim provavelmente teremos discentes motivados para aprender e proporcionar de fato a integração da tecnologia digital ao cotidiano da escola.

Em suma, a partir deste trabalho, entendemos que o uso da TDIC, relacionada a formação de professores, é fundamental em nossa sociedade atual, e nesse sentido precisamos nos apropriar das tecnologias digitais, entender seu papel na constituição social, tal como o que elas oferecem, dos quais (animação, vídeos, imagens, áudios, entre outras), que contribuem para o aprendizado dos alunos.

Referências

ALVES, Manoel Messias Santos; FERRETE, Anne Alilma Silva Souza; SANTOS, Willian Lima. Reflexões acerca do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na formação inicial docente de uma turma de licenciatura em EaD. **Scientia Plena**, v. 17, n. 01, 2021.

BACICH, Lilia; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido: personificação e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso Editora, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília: Ministério da Educação - MEC, dezembro de 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 2/2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 20 set. 2022.

BIZELLI, José Luis. **Inovação: limites e possibilidades para aprender na era do conhecimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

CASTELLS, Manuel. Prólogo: a Rede e o Ser. In: CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede: a era da informação, economia, sociedade e cultura**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. p. 39–107.

COLL, César. **O Construtivismo na sala de aula**. Ática, São Paulo, 2011.

COUTINHO, Isa de Jesus; RODRIGUES, Patrícia Rocha; ALVES, Linn. Jogos eletrônicos, redes sociais e dispositivos móveis: reflexões para os espaços educativos= Jogos digitais,

redes sociais e dispositivos móveis: considerações para espaços educativos. **Obra digital: revista de comunicação**, n. 10 de 2016.

FERRETE, Anne Alilma Souza; FERRETE, Rodrigo Bozi. As tecnologias móveis digitais nos cursos de licenciatura. In: VI Congresso Brasileiro De Informática Na Educação, Pernambuco, 2017. **Anais [...]**. Pernambuco: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Universidade Federal de Pelotas (UFPel), 2017. p. 584-593. Disponível em: <http://www.brie.org/pub/index.php/wcbie/article/view/7442>. Acesso em: 10 fev. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

MENEZES, Andreia dos Santos; SOUSA, Greice de Nobrega e; OLIVEIRA, Rosangela A. Dantas de. TDIC e formação docente: ampliação da sala de aula, consciência crítica e autonomia. **Caracol**, 2017.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas /SP: Papyrus, 2012.

MORAN, José. Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, p. 26-44, 2018.

NASCIMENTO, Tulliana Euzébio; COUTINHO, Cadidja. **Metodologias ativas de aprendizagem e o ensino de Ciências**. Multicência, 2016.

OLIVEIRA, Felipe Silva de. O papel da mídia escrita como promotora da divulgação científica e seu uso na escola in VASCONCELOS, Carlos Alberto. **Tecnologias, currículo e diversidades: substratos teórico-práticos da/na educação**. Maceió: EdUFAL, 2018. p. 163.

OLIVEIRA, Vanessa Graciela Souza. VASCONCELOS, Carlos Alberto. Aprendizagem autodirigida via internet: um meio possível de instruir-se. In: VASCONCELOS, Carlos Alberto. **Tecnologias, currículo e diversidades: substratos teórico-práticos da/na educação**. Maceió: EdUFAL, 2018. p. 163.

PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002. (Principalmente o capt. 1 - A Formação de Professores no século XXI.) <https://statics-americanas.b2w.io/sherlock/books/firstChapter/189081.pdf>

RESNICK, Mitchel. "A tecnologia deve levar o aluno a ser um pensador criativo". **Nova Escola**, ed. 273, p. 2-4, 01 jul. 2014. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/905/mitchelresnick-a-tecnologia-deve-levar-o-aluno-a-ser-umpensador-Criativo>. Acesso em: 11 jan. 2023.

SANTOS, Eliane Vasconcelos. VASCONCELOS, Carlos Alberto. Prática docente e tecnologias: outros tempos, outros espaços, outros saberes in VASCONCELOS, Carlos

Alberto. **Tecnologias, currículo e diversidades**: substratos teórico-práticos da/na educação. Maceió: EdUFAL, 2018. p. 163.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo**: Globalização e meio técnico-científico informacional. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

SANTOS, Willian Lima; FERRETE, Anne Alilma Silva Souza. A integração das tecnologias digitais de informação e comunicação no Ensino Remoto Emergencial em Jeremoabo-BA: The integration of digital information and communication technologies in Emergency Remote Education in Jeremoabo-BA. **Revista Cocar**, v. 15, n. 32, 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed., Petrópolis/RJ: Vozes, 2016.

VALENTE, José Armando. **A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado**: uma experiência com a graduação em midialogia. *In*: BACICH, Lilian;

VASCONCELOS, Alana Danielly. **Trilhando Caminhos da Formação Profissional Sobre as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe**. 2020, p. 204. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2020.



Capítulo 2

***PREVENÇÃO E PROTEÇÃO: O ABUSO SEXUAL
CONTRA CRIANÇAS NO BRASIL E A FORMAÇÃO
DOS PROFESSORES***

Nathalie Paes Lima

PREVENÇÃO E PROTEÇÃO: O ABUSO SEXUAL CONTRA CRIANÇAS NO BRASIL E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Nathalie Paes Lima

Introdução

Dentre os diversos aspectos da formação docente, é possível destacar o desafio de formar profissionais que atendam às múltiplas demandas emergentes no contexto educacional. A partir de documentos normativos, bem como do avanço das tecnologias digitais, evidencia-se a necessidade de o profissional docente possuir uma variedade de conhecimentos e habilidades de diferentes naturezas para realizar a tarefa educativa, não se limitando aos conteúdos específicos da sua área de atuação e formação. Tal exigível diversidade tem se traduzido em demandas próprias do exercício da profissão docente, apontando-se para a imprescindível aprendizagem de práticas educativas baseadas na interdisciplinaridade, na contextualização curricular e no uso das tecnologias e metodologias diferenciadas de ensino.

Entre as demandas relevantes para a formação de professores, este trabalho pretende destacar papel do professor para o desenvolvimento integral dos estudantes, acreditando na força do seu trabalho diário em salas de aula, para a prevenção do abuso sexual em crianças.

É possível observar que, nos últimos anos, as notícias veiculadas acerca dos casos de abuso sexual contra crianças tornaram-se mais frequentes, não exclusivamente pelo aumento dos seus casos, mas pela divulgação e denúncia de violências que antes não eram notificadas pelas famílias.

A maior parte dos abusos acontece com crianças e adolescentes que estão em idade escolar e, por isso, a formação docente para a prevenção ao abuso é de extrema importância. Quando lemos ou ouvimos uma notícia de que um agressor foi denunciado e preso, é muito comum também perceber que a vítima, seja criança ou adolescente, resolveu denunciar após ouvir uma palestra ou assistir a uma peça teatral na escola. Isso acontece porque o assunto sexualidade ainda é um tabu entre as famílias e por isso as

crianças ficam despreparadas para identificar quando estão sendo vítimas de uma violência. Para grande parte delas, as ações educativas na escola, responsabilidade de todos que fazem parte da instituição, são a única forma de informação, prevenção e proteção.

Levando em consideração que a educação dos seres humanos, pouco a pouco, tornou-se mais complexa, o mesmo deverá acontecer à profissão docente, atuando de forma integral para educar seres humanos emocionalmente saudáveis e considerando além dos aspectos cognitivos.

Os professores têm um enorme potencial para a proteção e para isso é necessária “uma nova forma de ver a instituição educativa, as novas funções do professor, uma nova cultura profissional e uma mudança no posicionamento de todos que trabalham na educação e, é claro, uma maior participação social do docente” (IMBERNÓN, 2019, p. 10).

A violência contra a criança pode surgir de diferentes formas, como: negligência e abandono, pornografia infantil, tortura, trabalho infantil, violência física, psicológica e sexual. No cenário brasileiro, encontramos todas essas formas e, em grande parte dos casos, praticada por pais ou parentes muito próximos. Com uma cultura baseada na violência, em que o corpo da criança é espaço público de punições, o poder protetivo e de educação preventiva da escola torna-se indispensável na construção de uma sociedade mais humana e menos violenta.

No Brasil, o abuso sexual infantil é um sério problema social a ser enfrentado pelos governos, entidades sociais e sociedade como um todo. Esse fenômeno deixa marcas a longo prazo, com consequências mentais, emocionais e físicas que se arrastam para a vida adulta, provocando um impacto profundo no desenvolvimento das crianças e dos adolescentes. Mais do que qualquer outro tipo de violência, a cometida contra a criança não se justifica, pois, as condições peculiares de desenvolvimento desses cidadãos os colocam em extrema dependência de pais, familiares, poder público e sociedade.

Muitos desses casos de violências, seja nas relações cotidianas entre pais e filhos ou especificamente a violência sexual contra a criança, poderiam ser reduzidos se não fosse pela escassez de profissionais capacitados para ensinar sobre os diversos aspectos da sexualidade infantil e aplicar dentro das escolas estratégias de prevenção ao abuso sexual infantil, como a contação de histórias infanto-juvenis com este tema, dinâmicas de grupo e brincadeiras direcionadas. O que percebemos nos lares brasileiros é uma deseducação sexual ou educação sexual inadequada, feita mediante antigos padrões

sociais, que mais prejudicam do que educam. Por tudo isso, a proteção contra esse tipo de violência passa pela urgente necessidade de formação de profissionais qualificados para abordar o tema nas salas de aulas brasileiras, levando em consideração o desenvolvimento infantil em seus aspectos físicos e emocionais.

Nesse sentido, Imbernón nos adverte que

a profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais, já que exerce influência sobre outros seres humanos e, portanto, não pode nem deve ser uma profissão meramente técnica de “especialistas infalíveis” que transmitem unicamente conhecimentos acadêmicos (IMBERNÓN, 2019, p. 30).

Educação e violência são palavras que, infelizmente, andam juntas em nossa educação tradicional. Pais e professores usam de repressão, castigos, gritos, agressões e ameaças com objetivo de disciplinar crianças, provando total desconhecimento do desenvolvimento infantil e da neurociência, cujos estudos já provaram que crianças se desenvolvem de maneira saudável quando convivem em ambientes ricos em amparo e afetividade.

Nesse sentido, Tardif (2019, p. 130) nos alerta que

uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e de sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos.

Sexualidade, diferente do que nos foi ensinado, não é sexo. Sexualidade é desejo de viver, de realizar, é a forma como cada pessoa se percebe e se relaciona com outras pessoas. Para as crianças, significa ensinar sobre corpo, sentimentos, relacionamentos, emoções, desejos, afetos e sonhos.

Nelsen, Lott e Glenn (2017, p. 74) nos assegura que

[...] o professor que está disposto a ensinar a seus alunos habilidades para se relacionarem frequentemente descobre que seu trabalho fica mais fácil e mais prazeroso. Ajudar os alunos a vivenciarem afeto, aceitação e importância é a coisa mais poderosa que o professor pode fazer – motivando-os a atingirem seu mais alto potencial, acadêmico ou não.

Dessa maneira, promover a formação de professores, com foco na prevenção ao abuso infantil e formação saudável da sexualidade, é uma lacuna que precisa ser preenchida na formação continuada.

Nesse sentido, Sanderson (2008, p. 26) corrobora que

a sexualidade das crianças ainda é um assunto muito difícil para pais e adultos, os quais não se sentem à vontade para falar sobre ele. Essa discussão pode refletir os medos, ansiedades, inibições dos pais quanto à sexualidade. O sexo e a sexualidade podem ser associados a crenças negativas, como serem sujos, proibidos, degradantes ou representativos de dominação e submissão. Acompanhando essas crenças há, por vezes, uma sensação de constrangimento em relação ao corpo e a nudez, o que pode ser sutilmente transmitido à criança, deixando-a constrangida e pouco à vontade.

Percebemos assim que os assuntos relacionados à sexualidade precisam ser tratados com leveza e intencionalidade desde o nascimento, por partes dos familiares e desde a pré-escola, no que diz respeito aos educadores, para que se torne um assunto natural no cotidiano.

A Realidade Brasileira

Crianças que não recebem Educação em Sexualidade, segundo a coordenadora do Programa de Estudos em Sexualidade da Universidade de São Paulo, Carmita Abdo (2002), estão vulneráveis a abusadores. Além disso, a educação em sexualidade, através das atividades voltadas para a prevenção ao abuso sexual infantil, tem a capacidade de impedir a formação de novos agressores.

A sexualidade é transmitida de várias formas diferentes. No nosso cotidiano, nós exprimimos nossa sexualidade para nossos filhos, amigos e pessoas com as quais nos relacionamos. O modo como falamos, vestimo-nos ou comemos são formas de expressão da nossa sexualidade. A todo momento, estamos educando sexualmente as crianças, quer queiramos ou não. O nosso comportamento em geral passa uma visão positiva ou negativa, porque pais e professores ensinam através de suas atitudes, muito mais do que através de suas palavras.

A escola, no que diz respeito à prevenção ao abuso sexual infantil, tem potencial para transformar a história de vida de muitos pequenos cidadãos, na medida em os professores, enquanto agentes sociais, podem romper os tabus e fazer o seu trabalho pautado na ciência, com intencionalidade e eficiência. Para Brino (2006), Camargo e Libório (2005) e Brino e Williams (2003-b, p. 2) a escola mostra-se como lugar ideal para prevenção, intervenção e enfrentamento desta forma de violência, pois deve ter como objetivo a garantia da qualidade de vida de seus alunos e a promoção da cidadania. Isto também pode ser explicado pelo contato próximo e pelo considerável período de tempo

em que há a interação entre a criança, seus familiares e a instituição a qual pode corroborar com a revelação e prevenção do abuso sexual.

Nessa perspectiva, a formação de professores qualificados para atuar desta maneira é essencial para promover proteção, bem como a mudança na mentalidade sobre os objetivos destas formações e abertura das instituições para o novo e necessário conhecimento. Imbernón (2016, p. 114) nos alerta que

[...] não podemos nos esquecer das mudanças sofridas pelos alunos, diferentes formas de ser, de ver a realidade e de aprender. As mudanças intergeracionais se encurtam entre as idades. Os alunos sempre foram diferentes, mas a mudança geracional era mais lenta; agora se precipita, e em muito pouco tempo ocorreram mudanças radicais entre alunos e alunas de idades muito próximas. É possível que as atuais instituições educacionais, herdeiras de um passado que sempre é resistente à mudança em alguns aspectos, não sejam totalmente adequadas para ensinar e aprender nessa heterogeneidade de alunos no âmbito de uma mudança geracional constante.

No que se refere à violência sexual infantil (0 a 12 anos), os dados são assustadores, como mostram os números retirados do relatório do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos de maio de 2020. A violência sexual figura 11% das denúncias no disque 100, o que corresponde a 17 mil ocorrências. O levantamento da Ouvidoria Nacional dos Direitos Humanos permitiu identificar que a violência sexual acontece em 73% dos casos na casa da própria vítima ou do suspeito e é cometida por pai ou padrasto em 40% dos casos. Dentre eles, bebês recém-nascidos também têm sido vítimas de abuso sexual.

O Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2022 aponta que, referente à relação vítima e autor, apenas 17,5% são desconhecidos da família, enquanto 82,5% são conhecidos (BRASIL, 2022). O documento afirma ainda que essa violência é preponderantemente intrafamiliar e ocorre dentro de casa e que o enfrentamento não se dá apenas no âmbito da segurança pública. Esses dados são um exemplo típico disso.

Acerca desses dados, Sanderson (2008, p. 79) explica que

o abuso sexual dentro da família pode incluir o pai biológico ou os padrastos quanto quaisquer outras figuras masculinas em quem a criança deposita confiança e para as quais têm algum poder e autoridade sobre ela. Podem estar incluídos os namorados da mãe, tios, avós, amigos do sexo masculino próximos da família, assim como irmãos mais velhos. Pessoas do sexo feminino também abusam de crianças dentro da família.

A escola pode ajudar no processo de identificação e denúncia, mas, sobretudo, no processo de prevenção. Muitas vezes o abusador se aproveita da ignorância da criança e,

se ela tiver consciência, dependendo da situação, pode mesmo evitar que o abuso ocorra. Na contramão dos dados referentes ao ambiente familiar, vale lembrar que apenas 1% dos casos registrados de violência sexual ocorreu em estabelecimento de ensino. Sendo assim, a escola é elemento estratégico e fundamental para o enfrentamento da violência sexual cometida contra crianças e adolescentes. Segundo o documento,

enfim, fala-se muito de falta de dados, de subnotificação, o que é mesmo uma realidade, mas o fato é que este dado – mais de 4 meninas de menos de 13 anos estupradas por hora no Brasil – existe. Por que não estamos falando disso cotidianamente? Trata-se de uma violência estrutural, que precisa entrar na pauta da sociedade. Nós, adultos, precisamos romper o silêncio, pois só as nossas vozes serão capazes de provocar consciência e impulsionar a discussão para construção de políticas públicas capazes de mudar esta realidade (BRASIL, 2022, p. 5).

Nesse sentido, para que os professores assumam seu papel ativo na prevenção ao abuso sexual, é necessário que recebam uma formação inicial e continuada adequadas. Sabe-se que, nos cursos de formação de professores, de modo geral, a violência e, especificamente, a violência sexual, não é abordada, embora esteja associada a um dos temas transversais previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Por meio de formações adequadas sobre a violência sexual e conhecimento do desenvolvimento infantil, os professores poderão orientar e ensinar as crianças, de zero a doze anos, a se protegerem de possíveis abusos. Para chegar a esse objetivo, é preciso que os professores tenham acesso à formação inicial e continuada sobre o fenômeno da violência sexual, ensinando estratégias e ferramentas voltadas para prevenção do abuso sexual, orientando o olhar dos mesmos para a identificação de possíveis sinais de abuso sexual, preparando-os para acolher adequadamente as vítimas e encaminhar corretamente a denúncia às autoridades competentes. Para Ghedin (2002, p. 133) “perceber a teoria e a prática como dois lados de um mesmo objeto é imprescindível para se compreender o processo de construção do conhecimento”. O autor nos coloca que ao quisermos dissociar teoria e prática estamos querendo “separar o que é inseparável” e que isso ocorre por não percebermos a sua dialética.

O que diz a Legislação?

A Constituição Federal de 1988 direcionou um capítulo especialmente para a família, as crianças, os adolescentes e os idosos. No artigo 227, a Lei Maior estabelece que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar, com prioridade absoluta, os

direitos das crianças e dos adolescentes, a exemplo do direito à vida, à saúde, à alimentação e à educação (BRASIL, 2016). De acordo com a Constituição, os menores também têm direito ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. A família, a sociedade e o Estado devem, ainda, protegê-los de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990), em seu Art. 5º, assevera que “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (BRASIL, 1991, on-line). Além disso, a lei estabelece pena também para todos os tipos abuso sexual cometidos de forma virtual e sem toque físico.

O Brasil já possui outras legislações específicas sobre a proteção à infância - o Marco Legal da Primeira Infância (lei n. 13.257, de 2016) e a Lei Menino Bernardo (lei n. 13.010, de 2014) - que destacam que se deve realizar, no âmbito das políticas públicas, programas de orientação para as famílias, a fim de melhorar as relações afetivas familiares e orientar sobre práticas educativas positivas (BRASIL, 2014; 2016).

Em 2022, foi sancionada a lei Henry Borel (lei n. 14.344/2022) que cria mecanismos para a prevenção e o enfrentamento da violência doméstica e familiar contra a criança e o adolescente, inclusive criminalizando a omissão da denúncia, ou seja, também se configura crime ter conhecimento da violência vivida pela criança ou pelo adolescente e não comunicar às autoridades competentes (BRASIL, 2022).

Há também dois Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) que tratam, mais especificamente, sobre o enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes: ODS 5.2- eliminar todas as formas de violência contra todas as mulheres e meninas nas esferas públicas e privadas, incluindo o tráfico e exploração sexual e de outros tipos; e ODS 16.2 - acabar com abuso, exploração, tráfico e todas as formas de violência e tortura contra crianças (ONU-BRASIL, 2022).

Apesar dos dados alarmantes e da robusta legislação brasileira citada, as políticas públicas nacionais de educação, com o objetivo de prevenir o abuso sexual infantil, não mostram força e prioridade da causa no cenário nacional. Na contramão da necessidade social, o Ministério da Educação (MEC) suprimiu da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a Educação Sexual no âmbito escolar como forma de manter ou instituir a

“organização social” que, como podemos ver, faz com que sejam perpetuadas as relações históricas de violência sexual e doméstica (BRASIL, 2017). Embora seja possível abordar tais questões sob o que é definido pelas competências gerais descritas no documento, o que percebemos é a necessidade de evidenciar a relevância desses temas na formação docente, bem como no fazer diário do professor, valorizando a possibilidade de abrangência da sua atuação para a prevenção desse tipo de violência.

O Abuso Sexual em Crianças

O abuso sexual em crianças, indivíduos de 0 a 12 anos incompletos segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, é um tema pouco tratado nas escolas, bem como nos lares brasileiros. Infelizmente existe a falsa ideia de que ele é raro e, por conta disso, acaba sempre deixando marcas. Os meios de comunicação, geralmente, noticiam apenas casos de extrema violência, quando o abuso acontece juntamente com sequestro e morte da criança, por exemplo. Sanderson (2008, p. 13) nos explica que

o abuso sexual em crianças existe há séculos. É difícil conseguir dados históricos por causa da natureza obscura do ASC e do segredo que o rodeia. Uma percepção mais aumentada do ASC – juntamente com serviços melhorados de proteção à criança e ao adolescente – permite que mais crianças e adultos sobreviventes revelem suas experiências de abuso sexual. Além disso, à medida que a sociedade lida com a natureza inaceitável do ASC e disponibiliza os recursos para combatê-lo, as taxas de detecção e as denúncias aumentam.

Esse tipo de violência pode acontecer de diferentes formas e, por isso, os professores, em contato diário e direto com os alunos, têm papel primordial na prevenção e proteção das crianças. O abuso acontece com contato físico: acariciar, beijar, tocar os genitais, pedir ou forçar a criança a tocar no genitais do abusador, colocar a criança no colo com intenções sexuais. E sem contato físico: mostrar os genitais à criança, induzir a criança a mostrar o próprio corpo, falar palavras obscenas, aliciar por meios digitais, fotografar a criança em posições sexuais, espionar a criança no banho ou em outras atividades.

É possível perceber que o abuso sexual infantil pode acontecer das mais diversas formas e por isso a maioria das crianças não consegue nem identificar que está sendo vítima de um tipo de violência. Essa consciência só será estabelecida, na fase adulta, quando as marcas já estarão enraizadas em seu subconsciente.

Sobre esse tipo de abuso, Sanderson (2008, p. 28) explica que

o Abuso Sexual em Crianças pode ser violento, mas a maneira pela qual ele é infligido não necessariamente envolve algum tipo de violência física. A maior parte dos ASC envolve engodo, manipulação e “lavagem cerebral” sutil da criança. De início muitos pedófilos demonstram pela criança atenção e “amor” extra especiais e, então, a chantageiam para garantir que ela se submeta ao abuso sexual e permaneça quieta, o que é feito pela remoção do amor e da atenção ou pela recompensa da criança com agrados ou presentes.

Quanto mais inteirados sobre o assunto e à vontade estiverem professores e pais, mais fácil será para eles entenderem e conversarem abertamente sobre este tema tão importante. A ação conjunta entre a escola e a família, através de conhecimento e relacionamento, é capaz de proteger e educar nossas crianças.

As Contribuições da Formação Docente e o Papel dos Professores

As escolas brasileiras, em geral, não possuem uma educação sexual em seus currículos e, quando abordam o tema, geralmente o fazem a partir da perspectiva biológica, ensinando sobre os órgãos sexuais, os processos de concepção e, às vezes, sobre infecções sexualmente transmissíveis (ISTs). Além da saúde sexual e reprodutiva, entretanto, a dimensão da sexualidade está presente em relações afetivas, vivências sexuais, aspectos subjetivos e individuais, e dentro de um contexto histórico, social, cultural e político.

Para muitas famílias e para algumas escolas, há um temor de que a educação sexual possa aguçar a curiosidade infantil, a ponto de incentivar a iniciação sexual precoce das crianças. Estudos desenvolvidos pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 2016, p. 34), contudo, apontam que, quanto menos informação, mais precocemente se iniciará a vida sexual, não raras vezes pautada por situações de violência.

Sendo assim, o papel da escola e do professor precisa iniciar desde a Educação Infantil, visto que, ao chegar ao Ensino Médio para estudar o aparelho reprodutor, o estrago na vida desse indivíduo já poderá estar consumado. É importante que seja ofertada formação adequada desde a sua graduação e também de formação continuada, para levar conteúdos apropriados ao desenvolvimento infantil, os quais ofereçam informações verdadeiras e estratégias preventivas e protetivas. Segundo Sanderson (2008):

- Com menos de 4 anos, é sugerido informar sobre: meninos e meninas serem diferentes; nomear as partes do corpo; entender que bebês vêm das

mamães; ensinar sobre limites pessoais; e dar respostas simples a todas as perguntas sobre as funções físicas. No quesito segurança, é importante diferenciar toques adequados de não adequados; que todos têm o direito de dizer “não” ao ser tocado, mesmo por adultos; há diferença entre surpresa e segredo; e definir para quem se pode contar se alguém lhe fizer algo.

- Entre 4 e 6 anos, pode-se falar sobre as mudanças corporais com o passar dos anos; explicar sobre os bebês dentro do útero; colocar regras sobre os limites pessoais; explicar sobre sensações agradáveis nas partes íntimas e que isso deve ser feito em privacidade. Informar sobre abuso sexual ser quando alguém toca ou pede para ser tocado nas partes íntimas, mesmo que seja alguém conhecido.
- Entre os 7 e 12 anos, a conversa é sobre o que esperar e como lidar com as mudanças da puberdade; informações básicas sobre reprodução, gravidez, parto e métodos contraceptivos; os riscos associados à atividade sexual. Já é possível evidenciar que abuso sexual pode ou não incluir contato físico; ensinar como manter a segurança pessoal e os limites no mundo virtual; explicar como reconhecer e evitar riscos em situações sociais.

Todo esse diálogo, utilizando linguagem adequada e ludicidade, é importante para a prevenção de abusos. Muitas vezes, a criança vê na escola um espaço seguro para revelar que está sofrendo violência física, psíquica ou sexual. Nem sempre elas encontram um adulto de confiança no ambiente familiar porque, geralmente, é lá que está o abusador. Além disso, a primeira tendência no âmbito familiar é a da negação, enquanto nas escolas, os educadores, por não possuírem vínculos afetivos com os agressores, poderão estar mais preparados para ouvir e então encaminhar às autoridades competentes.

Para Vagliati e Gagliotto (2014, p. 174), a sensibilização e o conhecimento científico contribuirão para educar o olhar dos professores para identificar sinais de abuso que não deixam marcas, além de aperfeiçoar suas habilidades de escuta e capacidade de abordar essa temática.

Para isso, alguns aspectos relevantes para a formação de professores, como agentes de prevenção ao abuso sexual infantil, precisam ser considerados: os educadores devem conhecer os aspectos fundamentais do desenvolvimento infantil, aprender estratégias e ferramentas para abordar o tema de forma simples e lúdica, ensinar

caminhos de autoproteção às crianças, conhecer os direitos das crianças, estar atentos para sinais que demonstrem a violência sexual contra seus alunos, ajudando-os a equilibrar emoções na construção de sua personalidade e, assim, o desenvolvimento e aprendizagem.

É muito importante também que o professor tenha interesse e sensibilidade para conhecer quem é seu aluno, pois somente assim poderá perceber alterações em seu comportamento e intervir de forma assertiva. Nesse sentido, Imbernón (2019, p. 74) nos adverte que

Entre as características necessárias para promover esse conhecimento profissional ativo, a formação permanente não deve oferecer apenas novos conhecimentos científicos, mas principalmente processos relativos a metodologias de participação, projetos, observação e diagnóstico dos processos, estratégias contextualizadas, comunicação, tomada de decisões, análise da interação humana.

Entre os recursos possíveis para este trabalho nas salas de aulas brasileiras, os livros com contação de histórias fictícias são ferramentas privilegiadas de comunicação com a criança, por meio da sua configuração textual, ilustrações e formatos, transformando-se em um instrumento rico de possibilidades. A Literatura Infantil deve ser abundantemente explorada pelos professores, pois é um recurso fundamental e democrático na construção do conhecimento. Trata-se de um instrumento de mediação e problematização das temáticas sobre sexualidade e prevenção da violência sexual, uma vez que permite que crianças e adultos dialoguem a partir de todos os elementos de uma obra, estabelecendo relações entre os personagens e suas histórias com situações reais do cotidiano, levantando reflexões sobre ideias e valores, além de fazer uma ponte com as emoções dos sujeitos envolvidos

No currículo atual dos cursos de pedagogia e de licenciaturas, existem poucas menções à violência sexual, por isso os professores carecem de experiência pedagógica para lidar com a problemática. Diante dessa conjuntura, Sanderson (2008, p. 262) explica que “para manter as crianças seguras e protegê-las, é importante que pais e professores invistam em conhecimento e lhes proporcionem um relacionamento caloroso, aberto e de confiança, a fim de que possam se comunicar de maneira eficiente”.

Através de regulares e objetivos programas de formação de professores, desde a graduação, como agentes de prevenção ao abuso sexual infantil, estes poderão ensinar de várias maneiras às crianças sobre os aspectos fundamentais da sexualidade humana e principais sinais de alerta acerca deste crime e do aliciamento por parte dos abusadores,

sem descrever detalhes sexuais. Embora essas orientações não garantam que as crianças nunca correrão riscos, elas asseguram que tenham acesso ao conhecimento e às informações que podem minimizar os riscos.

Considerações Finais

Levando em consideração o cenário mencionado, estados, municípios e a sociedade civil não podem fechar os olhos para um problema social evidente e adotar um papel de cúmplices das injustiças e violências sofridas por crianças, especialmente dentro de seus próprios lares.

A prevenção do abuso sexual em crianças não é apenas responsabilidade de pais, professores, agentes de órgãos governamentais de proteção infantil e da polícia. É uma responsabilidade que todos da comunidade precisam compartilhar. O que propomos é uma revisão mais aprofundada para a formação de professores, incluindo estudos específicos, que possam, ao serem colocados em prática, minimizar os casos de violência sexual contra a criança, visto que, por estarem em idade escolar, o contato diário e o estabelecimento de vínculo e da confiança têm potencial gigante para ensinar e proteger esses pequenos cidadãos.

Esse diálogo público depende de conhecimento adquirido, o qual, por sua vez, precisa ser apoiado por uma mudança de atitude do governo, do sistema de justiça criminal e da mídia, bem como das comunidades locais. A iniciativa não pode ser apenas de alguns poucos profissionais que se sensibilizam com o tema, mas uma política pública nacional. Para isso, é necessário que os educadores sejam capacitados desde a formação acadêmica inicial, com disciplina específica na graduação, tal como “O desenvolvimento da Sexualidade na Infância e Prevenção ao Abuso Sexual Infantil”, assim também em cursos de pós-graduação e de formação continuada.

Este estudo alerta que estados, municípios e a sociedade civil não podem ignorar um problema social tão antigo. Prevenção ao Abuso Sexual em crianças e adolescentes é responsabilidade de pais, professores, agentes de órgãos governamentais de proteção infantil, da polícia, da sociedade em geral. Reforçamos que o objetivo deste trabalho não é sobrecarregar professores com mais formação de maneira compulsória ou questionar sua formação, sabemos que nela existem muitas lacunas para lidar com inúmeros desafios do cotidiano escolar. O que propomos é uma reflexão mais aprofundada acerca de um

vácuo presente nos cursos de pedagogia e licenciaturas. Professores têm grande potencial como agentes de prevenção à violência sexual contra a criança e ao adolescente, tendo em vista o contato diário e o estabelecimento de vínculo e de confiança.

Para prevenir o abuso sexual infantil, atitudes ultrapassadas e ideias erradas precisam ser contestadas e substituídas por conhecimentos mais atualizados. Somente essas mudanças permitirão à sociedade sair do modelo de apenas reagir e passar a agir. O primeiro passo nesse processo é trazer o tema para a luz e não permitir que ele permaneça como um crime fantasma, sempre varrido para baixo do tapete.

Referências

ABDO, C. H. N., OLIVEIRA JR, W. M., MOREIRA JUNIOR, E. D., & FITTIPALDI, J. A. S. **Perfil sexual da população brasileira**: resultados do Estudo do Comportamento Sexual (ECOS) do Brasileiro, 2002.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90. São Paulo, Atlas, 1991.

BRASIL. **Lei Menino Bernardo**. Lei nº 13.010, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13010.htm. Acesso em: 11 set. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 11 set. 2022.

BRASIL. **Marco Legal da Primeira Infância**. Lei nº 13.257, 8 mar. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm. Acesso em: 11 set. 2022.

BRASIL. **Lei Henry Borel**. Lei nº 14.344, 24 mai. 2022. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2022/lei/L14344.htm. Acesso em: 11 set. 2022.

BRASIL. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública**, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 11 set. 2022.

BRINO, R. F. Professores como agentes de prevenção do abuso sexual infantil: avaliação de um programa de capacitação. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2006.

BRINO, R. F; WILLIAMS, L. C. A. Capacitação do educador acerca do abuso infantil. *Interação em Psicologia*. São Paulo, n. 7, v. 2. 2003. p. 1-10.

GHEDIN, E. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-150.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2019.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do Ensino e Formação do Professorado**: uma mudança necessária. Cortez: São Paulo, 2016.

NELSEN, J.; LOTT, L.; GLENN, H. S. **Disciplina Positiva em Sala de Aula**. Manole: São Paulo, 2017.

OMS. **INSPIRE**: Sete Estratégias para Pôr Fim à Violência Contra Crianças. FAPESP, 2016. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/207717/9789241565356-por.pdf?ua=1>. Acesso em: 11 set. 2022.

ONU-BRASIL. Objetivo de Desenvolvimento Sustentável: 16 Paz, Justiça e Instituições Eficazes. 2022. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/16>. Acesso em: 11 set. 2022.

SANDERSON, C. **Abuso Sexual em Crianças**: fortalecendo pais e professores para proteger crianças contra abusos sexuais e pedofilia. São Paulo: M.Books, 2008.

TARDIF, M. **Saberes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2019.

VAGLIATI, A. C; GAGLIOTTO, G. M. **Formação de professores e educação sexual**: o conhecimento psicanalítico na prevenção e identificação da violência e abuso sexual contra crianças e adolescentes na escola. *Tecnia*, v.15, n.37, p. 168-177, 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/24428/17406>. Acesso em: 10 set. 2022.



Capítulo 3

***BREVE REFLEXÃO SOBRE A NATUREZA DO
PROFESSOR: DO COTIDIANO À IDADE MÉDIA***

***Alexandre Souza Franco
Gabriel Migareli Cavalini***

BREVE REFLEXÃO SOBRE A NATUREZA DO PROFESSOR: DO COTIDIANO À IDADE MÉDIA

Alexandre Souza Franco

Gabriel Migareli Cavalini

Introdução

Com esse texto, pretendemos desenvolver uma reflexão sobre o entendimento acerca da natureza conceitual do professor partindo de um fato do cotidiano, qual seja, a definição dada pelo escritor Mário Sergio Cortella (2019), na qual afirmou, durante uma de suas palestras, que qualquer indivíduo que “possuísse” alunos ou que transmitisse algum tipo de conhecimento poderia ser chamado pelo nome de professor.

Para isso, analisou-se o texto *Os professores* de Jacques Verger (1996), com o propósito de demonstrar que a figura do professor enquanto homem de saber – como aquele que é digno do nome por possuir o domínio total da disciplina que estudou – diverge do entendimento de professor concebido até então pelo palestrante Cortella. Ademais, esse trabalho advém das inquietações suscitadas a partir da leitura do texto *Questões para a História do Presente*, de Agnès Chauveau e Philippe Tétart (1999) estudado e discutido durante período de mestrado, do qual surgiu a motivação para as discussões aqui apresentadas.

A partir desses pressupostos, o problema que se formula é o seguinte: o professor é uma figura distinta na sociedade, ou qualquer sujeito que transmite algum tipo de saber pode ser considerado um preceptor? Como resposta a essa indagação, a partir de estudos realizados em dupla, levantamos a hipótese de que o termo professor está relacionado à ideia de ensino vinculada a de excelência num domínio específico. Não obstante, pensamos que outras interpretações são possíveis.

Dessa maneira, este escrito se justifica na medida em que possibilita, ao leitor, refletir sobre a essência do professor partindo da análise do seu tempo presente, assim como, enquanto um exercício do pensamento para auxiliar na formação docente. Com isso, esperamos contribuir para o debate em torno da questão da dignidade do professor

que, aparentemente, encontra-se “manchada” e desvalorizada socialmente, pelo menos em âmbito nacional.

O Fato do Cotidiano como Ponto de Partida

A intenção desse primeiro tópico é apresentar a problemática, a partir de um fato do cotidiano que se pretende analisar para, posteriormente, confrontá-lo com o conceito de professor dos séculos XII e XIII, descrito por Jacques Verger na obra *Os professores*, tendo como base a perspectiva da história do presente.

Para a exposição do problema, como pressuposto teórico, buscou-se embasamento em estudiosos que afirmam que: “[...] no que concerne diretamente à história do imediato, só nos resta contemplar o deserto que a nós se oferece. Não há um instrumento de referência, tudo está por fazer” (CHAUVEAU; TÉTART, 1996, p. 19).

Agnès Chauveau e Philippe Tétart, referem-se a uma nova maneira de compreender a História, para isto, faz-se necessário ir além do que já foi desbravado na história dos tempos atuais. Em outros termos, não se deve ficar apenas na reprodução de entendimento dos fatos ou seguir o que outros autores já balizaram desde a década de 1970, é preciso buscar uma nova definição de seus fundamentos. Análoga a esta questão, é que se partiu de algo concreto para repensar o problema da identidade do professor, ou seja, se este é um indivíduo diferenciado ou apenas mais um sujeito social.

Neste sentido, buscamos fazer uma reflexão a partir de um fato que permite pensar sobre o papel do professor nos tempos atuais. No entanto, é importante destacar que não se pretende dar cabo do problema, mas estimular o pensar por meio do exercício do próprio pensamento para contribuir com a formação do próprio professor.

Para fundamentar um pouco mais a questão, a posição adotada aqui foi a de que os fatos imediatos fazem parte da história, embora Agnès Chauveau e Philippe Tétart, levantem o problema, demonstrando seus paradoxos. Lê-se:

A história imediata é a que mais suscita desconfiança, pois é a que parece engendrar o maior paradoxo fazendo rimar dois termos contraditórios: *imediato* e *história*. Pode-se falar de uma história do imediato? Essa história é legítima? (CHAUVEAU; TÉTART, 1999, p. 20).

Mesmo apresentando essa problemática sobre a aparente inconsistência dos termos *imediato* e *história*, a autora e o autor possibilitam compreender que, embora seja fugaz afirmar alguma coisa a partir dos acontecimentos atuais, deve-se entender que

muitos fatos possuem suas raízes no passado. Segundo os autores: “sabemos que o princípio dessa literatura não é em nada particular aos últimos anos, nem mesmo a este século: sempre existiram análises judiciosas escritas no calor do acontecimento ou antes que seu eco atenuasse” (CHAUVEAU; TÉTART, 1999, p. 21).

Isso para dizer que a análise dos acontecimentos do momento presente é importante e que o contexto histórico e a percepção interferem diretamente no trabalho do pesquisador; o que, por sua vez, implica uma responsabilidade social diante dos seus contemporâneos. Em outras palavras, é papel do pesquisador (historiador) explicar os acontecimentos do presente para a sociedade que, em muitos casos, por possuir uma percepção transitória, deixa escapar o verdadeiro significado do fato instantâneo e ignora o próprio movimento da história em que vive.

Destarte, para assegurar uma forma de dar sentido aos fatos do tempo presente e se contrapor ao imediatismo e ao pensamento instantâneo, que não permite entender o desenvolvimento amplo do acontecimento, o historiador é convidado a fazer a história do presente para proteger as pessoas do turbilhão de informações que recebem, sem nenhum filtro, dos meios de comunicação de massa.

A esse respeito Jean Pierre Rioux indaga o seguinte:

[...] Como não sentir [...] que uma reflexão histórica sobre o presente pode ajudar as gerações que crescem a combater a atemporalidade contemporânea, a medir o pleno efeito destas fontes originais, sonoras e em imagens, que as mídias fabricam, a relativizar o hino à novidade tão comumente entoado, a se desfazer desse imediatismo vivido que aprisiona a consciência histórica como a folha de plástico ‘protege’ no congelador um alimento que não se consome? (RIOUX, 1999, p. 46).

O supracitado permite inferir outra composição para compreender a história do presente; aquela em que ela ajuda a combater, em certa medida, o imediatismo midiático que aprisiona a consciência histórica da grande maioria que não consegue relacionar acontecimentos do passado ao presente, bem como não compreende fatos da própria história contemporânea.

Em face desses pressupostos, de maneira análoga, volta-se o argumento para a questão da influência midiática e de seus agentes para a formação da consciência coletiva, na tentativa de fazer o exercício da crítica daquilo que está proposto como solução de definição conceitual.

A esse respeito, a apreciação que aqui se levanta se refere à definição de professor dada pelo escritor Mário Sergio Cortella⁵, no lançamento de um de seus livros, em 14 de março de 2019. Durante a apresentação de sua obra, o palestrante foi questionado sobre o tratamento dado por ele a Olavo de Carvalho (1947-2022)⁶:

Outro dia me disseram assim: - mas você chama o professor Olavo de carvalho de professor? Eu falei sim, porque ele é professor. No sentido de que ele ensina, ele tem alunos. Eu não tenho nenhum tipo de privilégios de achar que professor sou eu, por exemplo, jogador de futebol chama o técnico de professor, a pessoa chama o professor de capoeira de professor, o professor de pilates de professor, por que eu vou achar que professor é uma exclusividade minha?⁷

No excerto acima, Cortella defende a ideia de que professor é qualquer pessoa que saiba transmitir determinado conhecimento adquirido, seja este das mais variadas coisas ou tipos possíveis. Dito de outro modo, o professor é aquele que ensina algo e possui alunos.

Assim, para ser professor não importa o tipo de formação, pois, a partir da fala do escritor, o tipo de conteúdo (ensinamento) transmitido não é condição para não ser chamado de professor. Em outros termos, a essência do professor está na capacidade de saber alguma arte ou ofício e transmitir esse conhecimento a outrem, isso faz do transmissor um professor.

O discurso pronunciado arrancou aplausos do público presente, pois, por ser uma figura pública, o professor Cortella está “legitimado”⁸ pelos meios de comunicação de massa a dar definições daquilo que sua figura representa.

⁵ Nascido em Londrina/PR em 1954, foi seminarista da Ordem dos Carmelitas Descalços, deixou a perspectiva de vida religiosa e seguiu a carreira acadêmica. Gradou-se em filosofia pela Faculdade de Filosofia Nossa Senhora Medianeira em 1975. Em 1989 concluiu o mestrado em Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação do Prof. Dr. Moacir Gadotti, e em 1997, sob a orientação do Prof. Dr. Paulo Freire, conclui seu doutorado. (CORTELLA. **Mário Sergio Cortella**. Disponível em: <http://www.msccortella.com.br/mario-sergio-cortella-vida-e-obra>. acesso em 24 de jun. de 2022.

⁶ Olavo de Carvalho, astrólogo nascido em Campinas, Estado de São Paulo, em 29 de abril de 1947 [...] A obra de Olavo de Carvalho tem ainda uma vertente polêmica, onde, [...] ele põe a nu os falsos prestígios acadêmicos e as falácias do discurso intelectual vigente. Seu livro O Imbecil Coletivo: Atualidades Inculturais Brasileiras (1996) granjeou para ele bom número de desafetos nos meios letrados, mas também uma multidão de leitores devotos, [...]. (ROXANE CARVALHO. **Olavo de carvalho**. Disponível em: <http://olavodecarvalho.org/dados-biograficos/>. Acesso em: 24 de jun. de 2022).

⁷ CORTELLA, **Sobre o busto de Paulo Freire no MEC**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pBZIEDqdiJU>. Acesso em: 24 de jun. de 2022.

⁸ Cf. “os circuitos de consagração são tanto mais eficazes quanto maior a distância social do objeto consagrado”. In. **Especial para a folha**: Clóvis de Barros filhos. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs0302200210.htm>. Acesso em: 24 de jun. de 2022.

A retórica da afirmação de que ser professor não é uma exclusividade, agrada aos ouvidos na medida em que essa afirmativa abre possibilidades para qualquer pessoa que detenha a mínima noção de um determinado ofício possa se autointitular professor.

Todavia, a definição proferida por Mário Sergio Cortella, embora dada no afã de uma entrevista, ou seja, algo não pensado, revela, ainda que de maneira parcial, a concepção que o escritor tem acerca do professor, mas esta concepção é satisfatória para se compreender a natureza deste? Ter alunos e transmitir determinado tipo de conhecimento dá ao indivíduo essa categoria distinta? Ou ser professor não consiste em distinção alguma?

Essas questões demonstram que a figura do professor passou por várias concepções ao longo dos séculos e que, atualmente, um formador da opinião pública, ao propor uma definição que generaliza todos os modos de conhecimento como sendo suficientes para qualificar alguém como professor, possibilita entender que a natureza deste não goza de exclusividade. Nessa perspectiva, lamentavelmente a importância professoral estão diluídas numa sociedade sem referencial para distinguir o que pode representar a figura do professor.

De outra maneira, ao generalizar a figura do professor, o autor deixou margem para uma interpretação que desqualifica e deslegitima até mesmo profissionais de outras áreas, visto que autoriza, de certo modo, alguém que não é de uma determinada área do saber, a política, por exemplo, a dar sugestões de como se deve ou não governar um país.

Por outro lado, quando o posicionamento teórico de um profissional (cientista político, sociólogo, filósofo) versado no assunto, que recebeu uma formação por meio da aplicação aos estudos e pesquisas na área em questão é colocada ao público, não possui relevância alguma, pois tanto este quanto o primeiro “detém” algum saber sobre o assunto, portanto a relevância daquilo que se expõe tem a ver com o público que acolhe e não com a análise científica que se faz, em outras palavras, “acaba não tendo diferença alguma”.

Entendemos que a colocação de Cortella seguiu-se numa tentativa de igualar o termo professor para todos os que transmitem algum saber. Ao afirmar que ser professor não era uma exclusividade sua, o autor buscou “democratizar” a figura do professor, para isso nivelou os tipos de conhecimentos.

Entretanto, é possível atribuir o mesmo valor a tipos diferentes de conhecimentos? De outra maneira, é possível democratizar os saberes de igual modo para que todos

tenham a mesma correspondência no seu valor de utilidade? Há conhecimentos mais elevados do que outros? Se existem saberes mais elevados existe da mesma forma detentores de conhecimentos mais elevados e detentores de conhecimento menos elevados? Por conseguinte, se for possível a existência de detentores de saberes diferentes, pode-se atribuir o mesmo termo para ambos?

Para tais questões, faz-se necessário fazer uma retomada da história dos professores. Neste sentido, retomar estudos sobre a figura do professor num período específico da História, os séculos XII e XIII, momento de surgimento das universidades para compreender esse sujeito excêntrico que é o professor.

O Passado como Prólogo

No primeiro tópico deste texto, buscamos problematizar a questão em torno da figura do professor a partir de uma definição dada por Mário Sergio Cortella na qual afirmou que professor é qualquer sujeito que tenha alunos e ensine algo. Para isto, introduzimos a questão por meio da perspectiva da possibilidade de se fazer a história do presente, uma vez que, elencou-se um fato concreto do cotidiano para que, a partir dele, se desenvolvesse uma reflexão a qual tem como objeto de estudo a figura do professor.

Nesta segunda parte, a finalidade consiste em fazer uma apreciação crítica do conceito dado por Cortella, por meio dos estudos de Jacques Verger (1996), em sua obra *Os professores*, em especial, sobre o professor situado entre os séculos XII e XIII. Antes, porém, busca-se fazer a distinção entre os conhecimentos para demonstrar que eles não são iguais, ou seja, que há diferença no valor de cada um, bem como uma hierarquia no grau de importância.

Embora a discussão acerca do valor de cada conhecimento seja bastante antiga, já em Platão (428 – 347 a.C.) que ao fazer a divisão entre o mundo sensível e o mundo inteligível, propunha a ideia de uma hierarquia dos saberes, ou seja, graus de conhecimentos para apreender a ideia do Bem, mas é em Aristóteles (384 – 322 a.C.) que esta hierarquia se torna mais evidente.

Segundo o estagirita, a própria ciência é dividida em três grandes ramos: (a) ciências teóricas, que buscam o saber em si mesmo; (b) ciências práticas, saber pelo qual se busca a perfeição moral e (c) ciências poiéticas ou produtivas, saber que tem por objetivo a produção de algum objeto (REALE; ANTISERI, 2007).

Para Aristóteles, em termos de dignidade e valor, as ciências teóricas (metafísica, física, psicologia e matemática) são as mais elevadas porque é em função delas que todas as outras adquirem seu prospectivo significado (REALE; ANTISERI, 2007). Dessa forma, assim como há uma hierarquia nos seres (partindo dos inanimados aos animados mais complexos), do mesmo modo, destaca-se que há uma hierarquia dos saberes.

A partir da divisão feita, compreende-se que não há “democracia” entre os saberes no sentido de congruenciá-los, torná-los iguais, pois são diferentes, desiguais, existe conhecimento que tem relevância decisiva, uma utilidade maior na convivência em sociedade, como por exemplo, o conhecimento político. Por outro lado, existem conhecimentos menos importantes para a vida coletiva, no caso de determinado conhecimento prático de como depilar sobrancelhas com pinça, por exemplo, visto que, esse saber diz respeito ao gosto estético de um único indivíduo e não possui o impacto que uma decisão política tem numa coletividade.

Compreendemos, dessa forma, que o saber é hierarquizado e que, de tal maneira, quem possui o conhecimento das ciências políticas é superior a quem sabe fazer a correção de sobrancelhas pelo grau de importância do conhecimento de cada um para a vida em sociedade. Neste sentido, Aristóteles é implacável no que diz respeito a essa hierarquia dos saberes, bem como no seu valor:

Por isso consideramos os que têm a direção nas diferentes artes mais dignos de honras e possuidores de maior conhecimento e mais sábios do que os trabalhadores manuais, na medida em que aqueles conhecem as causas das coisas que são feitas; ao contrário, os trabalhadores manuais agem, mas sem saber o que fazem, assim como agem alguns dos seres inanimados, por exemplo, como o fogo queima: cada um desses seres inanimados age por certo impulso natural, enquanto os trabalhadores manuais agem por hábito. Por isso consideramos os primeiros mais sábios, não porque capazes de fazer, mas porque possuidores de um saber conceptual e por conhecerem as causas (ARISTÓTELES, *Metafísica*, Livro I, 2002, p. 5-7).

É precisamente sob essa perspectiva que, quem sabe as causas de uma determinada arte – e saber as causas é compreender os princípios, meios e fins – é superior a quem, por hábito, pratica determinada função sem saber o porquê de se fazer o que se faz.

Como exercício mental, suponha-se que, ao questionar um depilador de sobrancelhas acerca da finalidade do seu trabalho, possivelmente a resposta mais plausível estaria relacionada à questão da beleza, ou seja, de que quisesse deixar as outras pessoas mais bonitas. Se aprofundasse um pouco mais a interrogação lhe perguntando o

que seria o bonito ou a própria beleza, talvez dissesse que estaria relacionado à cosmética e a estética. E por ironia socrática, se lhe indagasse o que seria a estética, certamente responderia que tem a ver com tratamento de beleza. Isso, por sua vez, demonstra um pensamento tautológico na medida em que a estética está relacionada, do ponto de vista de Hegel (1770-1831), a uma produção do espírito nas obras de artes⁹ e, nem de longe, está relacionada à simples repetição mecânica de pincelar sobrancelhas.

Neste aspecto, como já demonstrado acima, há uma hierarquia nas ciências. A partir disso, pode-se entender que existe uma hierarquia nos detentores dos diferentes saberes. O que implica dizer que nem todos podem ser considerados preceptores do ponto de vista da diferença dos conhecimentos, pois se existe um conhecimento mais digno em grau de importância e mais relevante para a sociedade, como é o caso da ciência política, da mesma forma há quem seja chamado de professor pelo conhecimento que possui das ciências mais dignas. Esta diferença, na visão de Aristóteles está na capacidade de ensinar:

Em geral, o que distingue quem sabe de quem não sabe é a capacidade de ensinar: por isso consideramos que a arte seja sobretudo a ciência e não a experiência: de fato, os que possuem a arte são capazes de ensinar, enquanto os que possuem a experiência não o são (ARISTÓTELES, *Metafísica*, Livro I, 2002, p. 7).

Destarte, professor é aquele que ensina a arte da ciência política, ao passo que quem corrige e/ou ensina corrigir sobrancelhas é denominado de: *designer* de sobrancelha. Com isso, espera-se, talvez, ter demonstrado que nem todos que ensinam algum ofício e possuem alunos podem ser chamados de professor.

Mas o que seria então o professor, esta figura excêntrica, ou seja, fora do centro da opinião midiática? Para essa indagação é preciso voltar a atenção para o Período Medieval, séculos XII e XIII, momento da história em que para a figura do professor é dado um sentido bem distinto do proferido por Cortella.

A princípio cumpre destacar que a figura do professor no século XII era tão significativa que durante o surgimento das escolas “[...] a localização institucional do ensino era menos importante do que a personalidade de um professor capaz de atrair um grupo de alunos dispostos a segui-lo para qualquer lado [...]” (NARDI, 1996, p. 75.). Não obstante, quando o professor partia, a escola deixava de existir, caindo na obscuridade (VERGER, 1990).

⁹ HEGEL, **Estética: a ideia e o ideal**. Trad. de Orlando Vitoriano. São Paulo: Nova Cultura, 2005. p. 27. (Coleção os pensadores).

Para que essa situação não se tornasse corriqueira a autoridade máxima da época, aqui se refere à Igreja Católica, propôs-se a assegurar a permanência do professor nos arredores das cidades. A saber: “[...] Em 1179, o terceiro concílio de Latrão, no seu cânone 18, recordava que toda a catedral deveria reservar uma prebenda para a manutenção de um mestre que ensinaria gratuitamente os estudantes pobres [...]” (VERGER, 1990, p. 267).

Dessa forma, com suas permanências asseguradas, os professores passaram a se organizar e dessa organização surgiram as universidades durante o século XII. A esse respeito, lê-se: “Em Paris, foi ao redor da associação dos mestres, em particular dos mestres em artes e em teologia, que nasceu a universidade [...]” (VERGER, 1990, p. 269).

Até este ponto, buscou-se demonstrar a figura do professor em seu aspecto exterior de importância, todavia, a partir daqui, pretende-se ir mais a fundo no que diz respeito às suas características intrínsecas para entender algo acerca de sua natureza. Para isso, como base textual, retomam-se excertos da obra *Os professores*.

A primeira característica que permite diferenciar a figura do professor na sociedade durante a Idade Média não está relacionada ao nome propriamente dito, mas ao conhecimento que este detinha, relacionado à “[...] ideia de ensino aliada à de excelência num determinado domínio [...]” (VERGER, 1996, p. 143).

Possuir a premissa de professor significava, sobretudo, ser detentor de vasto conhecimento, principalmente da disciplina que havia cursado, o que lhe permitia, além de lecionar, ser capaz de ocupar outras funções para as quais sua formação intelectual o tinha preparado. Dessa maneira, ser professor na Idade Média era possuir uma dignidade social autêntica a qual lhe permitia o acesso ao mundo da nobreza (VERGER, 1996).

Todavia, é importante destacar que toda a fama que o título de mestre ou doutor conferia à figura do professor, pela capacidade intelectual que dispunha, exigia muito trabalho, ou seja, seu dever diante da sociedade era bastante laborioso. Para se ter noção das funções de um professor no Período Medieval, destaca-se o seguinte:

A obrigação primária de um professor regente era <<ler>>, isto é, dar as lições magistrais sobre textos específicos pelo programa de estudos. Estas lições eram dadas de manhã e duravam entre hora e meia a duas horas. Os regentes tinham de ler todos os dias em que era permitido trabalhar (*dies legibiles*) [...] Alguns mestres davam uma segunda lição de tarde, mas as lições <<extraordinárias>>, mais especializadas ou opcionais – que tinha lugar ao fim da manhã ou a tarde –, eram dadas, geralmente, pelos regentes extraordinários ou bacharéis [...] tinham de planejar as disputas (geralmente realizadas a tarde) um dever que implicava fazer a escolha dos temas, presidir às disputas e fazê-las chegar

a uma conclusão, o que acontecia, normalmente, por meio da apresentação – pelo próprio professor, nos dias seguintes – da <<resolução>> das questões em debate [...] (VERGER, 1996, p. 153).

O supracitado demonstra simplesmente uma parte do trabalho do professor, uma vez que para lecionar é preciso se organizar antes, ou seja, preparar as leituras e escolher os temas das disputas. A esse respeito, escreve Verger:

Para poder dar lição e realizar disputas, cada professor tinha de ter exemplares dos livros essenciais na sua biblioteca pessoal. Além disso, ele tinha de dedicar um certo período de tempo à preparação do seu trabalho, mesmo que lecionasse o mesmo curso todos os anos, visto que os estatutos proibiam – pelo menos, em teoria – que se ditasse um curso previamente escrito na totalidade. Os melhores professores poderiam, igualmente, redigir uma versão, dos seus comentários (provavelmente depois da realização das aulas e das disputas) e confiar esses textos a um livreiro, que os fazia circular entre os estudantes e os copistas (VERGER, 1996, p. 154).

Embora tais prerrogativas já se demonstrem suficientes para entender as tarefas pelas quais o professor era responsável, elas ainda não demonstram todas as funções que ele exercia na sociedade.

A figura do professor era responsável, além de suas funções pedagógicas, pela parte administrativa das universidades. Ele tinha que participar de rituais religiosos oficiais, bem como, ordinários; participava de assembleias, júris de exame, conselhos das universidades, dos colégios dos doutores. Como reitor desenvolvia outras tantas variadas funções, as quais muitas estavam relacionadas a fazer parte de embaixadas e de comissões examinadoras junto ao rei e ao próprio Papa (VERGER, 1996).

Sob esta perspectiva, tamanha era a importância do professor que, para além do caráter pedagógico que este exercia, havia ainda a dimensão humana, ao ponto de comparar as escolas, pelo menos no início, como uma sociedade composta pelo mestre e seus correspondentes alunos/discípulos (VERGER, 1996).

Ao entrar para a faculdade, mesmo depois de se apresentar ao conselho da própria universidade, o aluno era convidado a se submeter sob a tutela de um professor, pois este era quem garantia ao recém-chegado a efetivação de fato do seu ingresso no mundo universitário (VERGER, 1996).

Essa submissão implicava que o mestre, ao registrar a matrícula do estudante em suas aulas para ter o controle ou para o pagamento da *propina* “[...] era responsável, até certo ponto, pela conduta desses alunos [...]” (VERGER, 1996, p. 156). No entanto, a principal responsabilidade do professor para com seus alunos estava em assegurar que

estes progredissem em seus estudos. De tal maneira eram os vínculos entre professor e aluno que:

[...] facilmente se compreende que laços pessoais muito fortes – de natureza intelectual, mas, também, afetiva – ligassem um mestre aos seus estudantes [...] os antigos alunos de um professor gostavam de falar do seu <<mestre>> [...] (VERGER, 1996, p. 156).

No que se refere à relação com seus pares, os professores, mesmo tendo divergências por questões do tipo de falta de privacidade – em Paris, por exemplo, alguns professores da faculdade de Artes se queixavam da vigilância dos teólogos sobre o conteúdo de suas aulas; em outros lugares, reclamavam da arrogância dos doutores do direito – em geral, o que prevalecia era o companheirismo entre os mestres. Neste sentido, escreve Verger:

[...] Além do mais, estas desavenças eram sempre contrabalançadas pelos laços que ligavam os mestres uns aos outros, velhos laços de camaradagem, formados nos dias de estudantes, uma consciência comum da necessidade de salvaguardar a independência da comunidade universitária, assegurando que esta não sofresse sobressaltos e a necessidade de fazer uma exibição de solidariedade contra possíveis ameaças exteriores [...] (VERGER, 1996, p. 159).

Sob essa perspectiva, compreendemos que além de demonstrar a preocupação dos mestres com a importância de assegurar a independência das universidades, evidencia também a questão da *societas* preservada, ou seja, a relação afetiva que se construía nos tempos de estudantes e se prolongava enquanto professores.

A partir do exposto até o presente momento, é possível afirmar que o professor não é apenas aquele que transmite algum saber ou que possui alunos; muito além, ele é a figura singular que desempenhava uma função tão importante que era descrito como um mestre *regens*, isto é, um regente, em outras palavras aquele que rege, dá direcionamento para a sociedade (VERGER, 1996).

Resta, sobretudo, tratar sobre a natureza intrínseca do professor, ou seja, aquilo que ele possui de essencial no sentido de identidade própria. A esse respeito cumpre destacar que o professor era uma figura de autoridade, seus títulos de mestre e doutor conferiam-lhe, não somente a autorização para lecionar, mas davam-lhe dignidade e ordem numa sociedade hierárquica como a da Idade Média. Isso implica dizer que ele se encontrava numa posição elevada, semelhante à própria nobreza (VERGER, 1996).

A nobreza de um professor estava associada, em primeiro lugar, ao conhecimento que ele tinha, ou seja, sua capacidade intelectual. “[...] Um doutor era um acadêmico

dotado de um saber que era, simultaneamente, perfeito e acabado. A sua autoridade era justificada pela dignidade do saber que possuía [...]” (VERGER, 1996).

Embora fosse um sujeito de conhecimento amplo, um erudito, o professor nunca deixava de lado os estudos, sempre se dedicava a novas formulações no intuito de aproximar-se cada vez mais da verdade. Era zeloso para com seu trabalho de pesquisa e ensino. Era este perfil que lhe conferia glória, respeito, admiração e gratidão perante a sociedade (VERGER, 1996).

Para além, amparado de tais características o *professor* – aquele que professa o conhecimento¹⁰ - possuía uma autoridade que transcendia o campo intelectual e emanava para o campo moral. O professor era eminentemente responsável pela forma como a ciência era utilizada na sociedade (VERGER, 1996).

Por esse motivo, devia ser irrepreensível tanto na sua vida moral quanto no ensino. “[...] Esperava-se que a seriedade do seu comportamento honrasse a ciência que ele representava [...]” (VERGER, 1996, p. 162). Dito de outra forma, o professor tinha consciência de sua responsabilidade para com a sociedade. Assim era esse entendimento que diante das crises políticas e sociais era convocado a propor soluções. A saber:

Os membros das universidades foram particularmente veementes na afirmação da sua responsabilidade social e política nos períodos mais conturbados – em especial, no início do Grande Cisma, altura em que se consideravam habilitados a apresentar soluções para a crise [...] Do mesmo modo, os mestres de Paris ofereceram-se para colaborar com o rei na promoção da <<reforma do reino>> durante o reinado de Carlos VI, o que forneceu ampla justificação para a explicação do chanceler Jean Gerson, no seu grande discurso de 1405 (*Vivat Rex*), acerca do modo como a universidade (por meio da suas quatro faculdades) <<representava>> o todo do conhecimento humano acessível – tanto na sua dimensão teórica como na prática – e como, além disso, graças ao recrutamento dos seus membros de todos os países e estados, ela servia como um microcosmo de toda a sociedade e, conseqüentemente, como o melhor de todos os intérpretes de <<utilidade comum>> [...] (VERGER, 1996, p. 162-163).

Contudo, a principal característica que diferenciava o professor era a virtude da humildade. Um verdadeiro mestre deveria ser humilde, em primeiro lugar diante de Deus, fonte de toda sabedoria; segundo, ante a ordem da Criação que dispunha cada coisa e ser no seu devido lugar e, em terceiro, ser humilde em reconhecer seu campo de atuação, seu próprio lugar de ação. Neste sentido, “[...] através do seu saber, um professor – ou um <<filósofo>> como lhe chamavam os membros das faculdades de Artes – alcançava

¹⁰ OLIVEIRA, T. **Aula expositiva**. Maringá, 30 de abril de 2019. Informação verbal.

<<todos os bens acessíveis ao homem>>, <<a melhor das condições possíveis>> [...]” (VERGER, 1996, p. 161).

Num mundo de hierarquias, e sujeito ao determinismo do modelo astronômico aristotélico, a única sabedoria era a dos mestres, por meio da qual se alcançava a verdadeira liberdade (VERGER, 1996). Essa afirmação permite entender que um professor era o único sujeito livre, um verdadeiro filósofo que tinha compromisso unicamente com a verdade.

Considerações Finais

Ao ousarmos escrever estas linhas, partindo de um fato do cotidiano, vislumbrou-se demonstrar ao leitor que é possível fazer a história do presente, no sentido de que, estando atento ao que os “gurus” dos meios de comunicação de massa pululam por meio das mídias sociais, consegue-se fazer uma apreciação crítica daquilo que é posto como verdade para a maioria das pessoas.

Neste sentido, ao estar atento aos discursos generalizados sobre a figura do professor, como foi o episódio da fala de Mário Sergio Cortella durante uma entrevista, todos aqueles que se dedicam à pesquisa da história de uma figura como a do professor que já ocupou os píncaros de respeito, admiração e gratidão, num determinado período da história, devem se sentir instigados a tomar posicionamento crítico diante de tais colocações apressadas e sem reflexão prévia.

Por este motivo, optamos por retomar os estudos de Jacques Verger e demais autores para demonstrar que, quando se trata da figura do professor, devemos considerar que estes não eram simples incutidores de conteúdo em seus alunos, mas sabiam, sobretudo o seu lugar na sociedade em que viviam, assim como tinham consciência da responsabilidade e do seu dever para com o conhecimento.

É precisamente sob essa perspectiva que, destacamos o posicionamento contrário ao que alega que professor é quem transmite um determinado tipo de conhecimento e possui aluno, pois se assim fosse, seria possível afirmar que a técnica de enfermagem e a enfermeira são médicas, na medida em que todas as três categorias da área da saúde lidam com pacientes em hospitais, assim como, as três também sabem medir a pressão arterial e aplicar injeções, já que segundo a lógica de Mário Sérgio Cortella, tanto a técnica de

enfermagem quanto a enfermeira poderiam ser chamadas de médicas, uma vez que todas têm pacientes e sabem executar os procedimentos apresentados.

Em linhas gerais, compreendemos que se poderia “aprender” com os nortes americanos, na medida em que eles ainda preservam a respectiva distinção no que diz respeito tanto no campo do conhecimento quanto em relação a figura do professor, uma vez que denominam *coach* para se referir ao treinador do time de futebol, *instructor* para designar a pessoa que instrui sobre uma determinada prática, como por exemplo dirigir automóveis, de *teacher* para o que cumpre a tarefa de ensinar em escolas e colégios, e *professor* para aquele que se distingue pelo mais alto nível de saber no campo universitário.

Em face disso, entende-se que o professor é a figura por excelência numa sociedade, pois a partir do lugar que ocupa ele é capaz de transformar, por meio do conhecimento, os que estão à sua volta.

Para além, quando o professor assume verdadeiramente o seu papel, isto é, busca o saber por meio de constantes estudos, fica evidente sua superioridade diante dos outros segmentos. Isso ocorre, como afirmou Aristóteles, não por saber fazer, mas por ser possuidor das causas intrínsecas de cada coisa.

Neste sentido, não é possível comparar os saberes buscando igualá-los, uma vez que não o são. De igual modo, os detentores de tais conhecimentos porque é superior quem é capaz de ensinar e inferior quem por hábito executa determinada função.

Por fim, ressaltamos que, diferente de ter aluno e lhe ensinar alguma coisa, o professor tinha um compromisso com a verdade e tal compromisso impulsionava-o na busca constante da sabedoria, sabedoria esta que o tornara livre. Tendo a liberdade como pressuposto, cabe ao professor denunciar as mazelas sociais e propor novas maneiras de se viver pelas quais cada um saiba reconhecer o seu verdadeiro lugar como o próprio mestre reconhecia, com humildade a partir de sua cátedra.

Referências

ARISTÓTELES. **Metafísica**. São Paulo: Loyola, 2005.

CHAUVEAU, Agnès; TÉTART, Philippe (Orgs.). **Questões para a História do Presente**. Tradução de Ilka Stern Cohen. Bauru - SP: EDUSC, 1999.

CORTELLA, Mario Sergio. **Mario Sergio Cortella**. Disponível em: <http://www.msccortella.com.br/mario-sergio-cortella-vida-e-obra>. Acesso em: 24 jun. 2022.

CORTELLA, Mario Sergio. **Sobre o busto de Paulo Freire no MEC**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pBZIEDqdiJU>. Acesso em: 30 jun. 2022.

FOLHA. **Especial para a folha**: Clóvis de Barros filhos. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs0302200210.htm>. Acesso em: 24 jun. 2022.

HEGEL, **Estética: a ideia e o ideal**. Trad. de Orlando Vitoriano. São Paulo: Nova Cultura, 2005. (Coleção os pensadores).

NARDI, Paolo. Capítulo 3 – Relações com as autoridades. In: RÜEGG, Walter. **Uma História da Universidade na Europa**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1996. v. I – As Universidade na Idade Média.

OLIVEIRA, T. **Aula expositiva**. Maringá, 30 abr. 2019. Informação verbal.

REALE, Giovanni.; ANTISERI, Dario. **História da filosofia**: Filosofia pagã antiga, v. 1. São Paulo: Paulus, 2007.

VERGER, Jacques. **As universidades na Idade Média**. São Paulo: Unesp, 1990.

VERGER, Jacques. Os professores. In: RÜEGG (Coord.). **Uma História da Universidade na Europa**. Lisboa: Casa da Moeda, 1996, v. I., p. 143-167.

RIoux, Jean Pierre. Pode-se fazer uma história do presente? In: CHAUVEAU, Agnès; TÉTART, Philippe (orgs.). **Questões para a História do Presente**. Tradução de Ilka Stern Cohen. Bauru - SP: EDUSC, 1999.

ROXANE CARVALHO. **Olavo de Carvalho**. Disponível em: <http://olavodecarvalho.org/dados-biograficos/>. Acesso em: 24 jul. 2022.



Capítulo 4

***DESENHO DE E-ATIVIDADE NO CONTEXTO DO
CURSO “FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA DIGITAL
EM REDE”***

Leandro Silva Moro

DESENHO DE *E-ATIVIDADE* NO CONTEXTO DO CURSO “FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA DIGITAL EM REDE”

Leandro Silva Moro

Contextos e Propósitos

Este capítulo traz um recorte da experiência do professor-autor, no curso “Formação para a Docência Digital em Rede”. E objetiva propor e contextualizar o desenho de uma *E-atividade*, considerando desafios e possibilidades de ensino-aprendizagem em ambientes digitais, na perspectiva de rede. Essa *E-atividade* foi elaborada como tarefa avaliativa no referido curso promovido pela parceria entre a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Universidade Aberta do Brasil (UAB), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Universidade Aberta - Portugal (UAb), durante o segundo semestre de 2021, no decorrer de 4 semanas e com carga horária de 30 horas.

O curso foi ofertado na modalidade Educação a Distância (EaD) e tinha como propósitos: auxiliar professores no processo de criação e desenho de docência digital em rede; e levar os professores a conhecer desafios da docência digital em rede relacionados com diferentes espaços, tempos e ambientes personalizados de ensino-aprendizagem.

Sabe-se que muitas são as possibilidades e os desafios de pensar, criticamente, a formação docente, o currículo, os processos de ensino-aprendizagem *online* ou EaD, presencial, híbrido e outras variáveis na vertente da cultura digital em rede e de seus desdobramentos (SCHLEMMER, 2023; MORO, 2021, 2020; MOREIRA *et al.*, 2020; AMANTE; OLIVEIRA, 2019). Então, para que o desenho da *E-Atividade* proposta pareça lógico e seja minimamente compreensível faz-se necessário apresentar algumas informações acerca de como o curso foi organizado e desenvolvido, pois isso fundamenta a sua composição, bem como fornece ao leitor critérios de análise e avaliação.

Inicialmente, no curso foram propostos alguns cenários de ensino-aprendizagem, que se concretizavam por percursos temáticos de forma transversal e transdisciplinar, a partir de três temáticas: “Educação e Comunicação *Online* e Modelos Pedagógicos

Virtuais”; “Plataformas e Tecnologias Digitais *Online*; *E-atividades* de Aprendizagem e Avaliação Digital *Online*. Sendo assim, cada temática envolvia um Guia Pedagógico Semanal (GPS), isto é, um roteiro e uma sequência de atividades propostas semanalmente. O seu cumprimento e o nível de participação eram os critérios considerados para a avaliação e a certificação. Sendo que, na última semana foi proposta a construção de uma E-Atividade e disponibilizados materiais de apoio, como *slides* e *e-books*, por professores do curso durante lives.

Pressuposto isso, o que vem a ser uma *E-atividade*?

Refere-se a uma ou mais atividades que são apresentadas, realizadas ou transferidas de modo *online*. Em minúcias, é um conjunto de (re)ações que os estudantes realizam para alcançar determinados objetivos de ensino-aprendizagem, considerando: o curso; a disciplina; a carga horária; os critérios e as concepções de avaliação; os seus estilos de aprendizagem; as tecnologias a que têm acesso; os seus níveis de alfabetização científica e tecnológica; e outras variáveis (im)previstas (CABREO; ROMÁN, 2006). Embora possam ser criadas e desenvolvidas de diversas maneiras, a pandemia de COVID-19, iniciada em março de 2020, evidenciou que no Brasil, parcela significativa de estudantes e docentes ainda não conseguiu vencer os desafios de acesso às tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). E isso, dificulta e até inviabiliza as possibilidades de avançar em termos de usos e apropriações dessas tecnologias com fins educativos.

Quanto à metodologia de trabalho do curso *online*, ancorou-se na realização de atividades ou tarefas, que se desenvolveram por meio da autoaprendizagem, isto é, o público-alvo (estudantes, professores, profissionais do setor público e privado, comunidade em geral) deveria iniciar o seu percurso e realizar as atividades propostas *online* por meio da plataforma digital, Eskada, sem de intervenção de tutor(es).

De modo geral, todas as atividades do curso demandavam múltiplas interações em diferentes níveis (dialógicas e não dialógicas) com os conteúdos, colegas, professores, plataforma mencionada, aplicativos, *softwares* diversos e outros artefatos. De modo que, essas interações se processavam em diferentes espaços-tempos (síncrono e assíncrono), por meio de: fóruns, mural, plataforma digital e *lives*, videoaulas, *e-books*, arquivos de textos em PDF (artigos e *slides*), *web conferências*, GPS e outros mediadores, nas vertentes de redes, com propósitos colaborativo e inclusivo.

Para além da questão de modismo associada a modalidade de ensino-aprendizagem *online*, os processos educativos parecem demandar mudanças, mas em quais aspectos?

Fundamentação Teórica para a E-atividade além do Curso “Formação para a Docência Digital em Rede”

Concebe-se que o planejamento docente é resultado de uma sucessão de etapas que se delineiam com as definições adotadas pelo Ministério da Educação (MEC), passando pela realização do trabalho docente em sala de aula e com desdobramentos além dessa. Sendo assim, qualquer que seja a modalidade e nível de ensino, é necessário considerar que as atividades propostas, bem como a avaliação, as aulas e os seus desdobramentos possuem dimensões (im)previstas.

Nesse âmbito, convém mencionar que quando se pensa em atividades *online*, não se está apenas tentando mudar o discurso, pois essa modalidade de ensino também apresenta possibilidades e desafios, inerentes à infraestrutura, ao espaço-tempo psicológico, comunicacional e educativo a serem transpostos e permeados por diferentes níveis de engajamentos, compreensões ou aprendizados.

Segundo o professor e pesquisador americano, Michael Grahame Moore, as bases empíricas têm levado pesquisadores e professores a perceberem que comportamentos de ensino tendem a destoar daqueles de aprendizagem. Tanto que, um dos diferenciais de sua teoria, conhecida como Teoria da Distância Transacional (TDT), é o aprofundamento do conceito de distância, ou seja, “a distância é um fenômeno pedagógico, e não simplesmente uma questão de distância geográfica” (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 239). De acordo com esses autores, a educação presencial também abarca variáveis “distâncias transacionais”, dependendo do contexto, do engajamento dos envolvidos e de outros fatores. O termo “transacional” aproxima-se de “transação” e nos contextos *online* ou EaD congregam uma diversidade de relações entre estudantes, professores, tutores, tecnologias, culturas, redes, ambientes etc.

Moore (1993) adverte que o conceito de interação é amplo, e por vezes interagir equivale a dialogar. Em uma acepção cotidiana, as interações além de “positivas” podem ser “negativas”, isto é, não promoverem entendimentos; ou “neutras”, sem comunicação de sentidos ou não estarem articuladas a interesses mútuos. Em uma relação educacional, o **diálogo** deve ser direcionado para o aperfeiçoamento da compreensão por parte dos

envolvidos, por isso é considerado uma interação “positiva”. No caso do curso e da proposta de E-atividade, o professor-autor deve procurar estabelecer diálogos com autores diversos, estudantes, colaboradores, textos, *softwares*, máquinas e outras tecnologias.

O segundo grupo de variáveis que influencia a “distância transacional” é a **estrutura**. A qual consiste na organicidade do curso ou da atividade, ou seja, esboça os elementos utilizados na sua elaboração e funcionalidade: objetivos de ensino-aprendizagem; justificativas e expectativas; TDIC acessíveis; conteúdos; modos de apresentação, estudos de caso, gráficos, imagens, tabelas, *hiperlinks*, bases de dados, exercícios propostos, projetos, simulações e outros. Dessa forma, a estrutura procura expressar, a rigidez ou a flexibilidade dos objetivos educacionais, das estratégias de ensino-aprendizagem e dos métodos de avaliação do curso ou da E-Atividade. Descreve em que medida essas propostas podem atender às necessidades individuais e coletivas. Entretanto, bem como o diálogo, a estrutura é função: da natureza dos meios de comunicação empregados; da didática docente; do perfil e dos níveis cognitivos dos envolvidos; das regras de funcionamento das instituições educacionais; das legislações do país; e de outros mediadores (MOORE, 2002).

O terceiro grupo de variáveis que parece influenciar a “distância transacional” é a **autonomia do estudante**. Será que todos os discentes desejam ser mais autônomos? Se não, como despertar isso? Em caso afirmativo, como o professor pode ajudar os seus alunos a tornarem-se mais autônomos?

Mesmo relativa, a autonomia “[...] significa que alunos têm capacidades diferentes para tomar decisões a respeito de seu próprio aprendizado” (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 45). Adverte-se que estudantes podem até estar conectados às TDIC referenciadas, em sala de aula ou fora dela, mas desconectados dos objetivos da E-Atividade, da aula, da disciplina e do Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Por isso, entende-se que o comportamento autônomo não é um atributo genérico, automático ou natural. “[...] Os estudantes têm, em diferentes graus, a habilidade de desenvolver um plano de aprendizagem pessoal, para encontrar recursos para estudar em seus trabalhos ou ambientes comunitários, e para autoavaliar quando o progresso foi satisfatório” (MOORE, 2013, p. 72). Então, ao elaborar e propor uma E-Atividade, o docente precisa ponderar sobre como fomentar o diálogo e minimizar a “distância transacional”.

Para ampliar esse repertório, defende-se a noção de redes a partir de sua mobilidade e dos seus modos de existência. Sendo assim,

[...] as redes não designam algo lá fora que teria grosseiramente a forma de pontos conectados por linhas, algo similar a redes de telefone, rodovias, esgotos. [...] **[a rede] qualifica a habilidade de cada ator de fazer com que outro ator faça coisas inesperadas** (LATOUR, 2005, p. 129, grifo nosso).

Nesse sentido de rede, usa-se o termo ator ou *actante* para incluir os elementos não humanos, porque, ao mesmo tempo, esses podem ser dotados de atributos humanos, como o uso de linguagens e agenciamento de humanos, isto é, levá-los a fazerem coisas; quanto de propriedades não humanas, como entrarem na composição química dos artefatos tecnológicos. Segundo Latour (2005) todos os *actantes* são possuidores do mesmo *status* ontológico, pois podem contribuir com a (des)construção da humanidade, como agência ou entidade.

Pelo exposto é possível perceber que a E-Atividade é um conceito polissêmico e, impõe uma compreensão contínua, e, portanto, desafiadora. Do ponto de vista didático, demanda associações críticas de muitos campos de conhecimentos (linguística, comunicação, história, filosofia, antropologia, sociologia, psicologia, física, matemática, ética, política e outros), os quais interferem sobremaneira nas possibilidades e nos desafios de apropriações e intervenções de um no/com outro.

Nos processos de interações, professores, conteúdos educacionais, estudantes, instituições de ensino superior e diversas tecnologias, todos são potencialmente agenciadores, isto é, cada um a seu modo pode levar o outro a fazer coisas; se entrelaçarem, justaporem e formarem redes heterogêneas (LATOUR, 2005). Os conteúdos e as TDIC por possuírem um *design* instrucional implícito (há interesses inscritos dos engenheiros de *software* aos investidores das bolsas de valores) e explícito (objetivam apropriações educativas); os humanos são movidos por interesses, habilidades, competências, pelos algoritmos e pela inteligência artificial; as instituições a partir de associações de máquinas, laboratórios, leis, protocolos, textos, prédios etc. Nesse sentido, as redes parecem ser processo e efeito do que cada elemento humano e não humano pode fazer quando se associa ao outro; como cada um desloca, é deslocado, transforma e é transformado.

Diante disso, como elaborar uma E-Atividade?

Caracterização de uma E-Atividade

Uma E-Atividade pode ser considerada um convite à construção de conhecimentos; experimentação; resolução de problemas; tomada de decisão e negociação de sentidos (CABREO; ROMÁN, 2006). Por isso, reitera-se que há possibilidades de ensino-aprendizagem, mas também desafios, uma vez que depende do contexto político de sua proposição e execução. A sua natureza de proposição aos discentes pode ser individual ou em grupo e o professor necessita estar disponível para mediar todo o seu processo de desenvolvimento, bem como ter disposição para fazer adaptações decorrentes da própria avaliação e demandas dos estudantes e da instituição.

Além disso, reitera-se que para elaborar uma E-Atividade que faça sentido para todos os participantes, dever-se-á considerar: as suas concepções e/ou os seus conhecimentos prévios; os seus interesses; a escolha de tecnologias “adequadas” e acessíveis segundo a lógica do professor e dos estudantes; e outras. Possivelmente, qualquer E-atividade vai exigir conhecimentos básicos a usabilidade de TDIC diversificadas, envolvendo imagens, áudios, vídeos, livros, fóruns, *chats*, serviços de *streaming*, *hiperlinks* etc. No entanto, é preciso que o professor

saiba que o seu “aqui” e o seu “agora” são quase sempre o “lá” do educando. Mesmo que o sonho do(a) educador(a) seja não somente tornar o seu “aqui agora”, o seu saber, acessível ao educando, mas ir mais além de seu “aqui agora” com ele ou compreender, feliz, que o educando ultrapasse o seu “aqui”, para que este sonho se realize tem que partir do “aqui” do educando e não do seu. No mínimo, tem de levar em consideração a existência do “aqui” do educando e respeitá-lo. No fundo, ninguém chega lá, partindo de lá, mas de um certo aqui. Isto significa, em última análise, que não é possível ao(a) educador(a) desconhecer, subestimar ou negar os “saberes de experiência feitos” com que os educandos chegam à escola. (FREIRE, 2013, p. 57).

Por isso, defende-se que as E-Atividades estejam centradas no tipo de relação cognitiva que os estudantes conseguirem estabelecer com a proposta, as tecnologias, os colegas, o professor, os objetivos de ensino-aprendizagem e demais atores envolvidos. Relação cognitiva nos sentidos de conhecer, entender e não de simplesmente acreditar.

Nessa perspectiva de rede, Moreira *et al.* (2020) e Cabreo e Román (2006) esclarecem que há critérios de sistematização para a elaboração de E-Atividades, tais como:

- propiciar uma postura mais ativa dos estudantes;

- contribuir para que os discentes construam conhecimentos a partir de interações com outras pessoas (estudantes e professor) e TDIC;
- elaborar situações-problemas que demandem investigação e autonomia;
- despertar nos acadêmicos o desejo e a necessidade de expressar, organizar e questionar informações; levantar e testar hipóteses;
- propor o desenvolvimento de projetos de pesquisa, pois implicam em solução de problemas e construções possivelmente mais inclusivas, coletivas e colaborativas;
- fomentar o engajamento cognitivo, isto é, fazer conexões críticas com a sua realidade de sala de aula, isto é, seleção e agrupamento de conteúdos;
- incentivar o engajamento comportamental, o que se tenta e consegue fazer associado aos conteúdos e TDIC no âmbito *online* e na perspectiva de redes, incluindo tarefas como resumir, argumentar, debater, relacionar, concluir, tomar decisões etc.
- estimular a comunicação e a aplicação ou transferência de processos cognitivos a outros cenários e contextos;
- refletir de forma metacognitiva, isto é, analisar o processo de autoaprendizagem, “o que aprende?”; “como aprende?”; “por que aprende?”; “por que é necessário aprender a aprender?”;
- estabelecer critérios claros e coerentes de avaliação (diagnóstica; formativa ou contínua; somativa). Isso implica elaborar um plano de avaliação contínuo, que permita aos estudantes se autoavaliarem;
- indicar as etapas do desenvolvimento das tarefas solicitadas com vista a flexibilizar a aprendizagem, a organização e a apresentação da E-Atividade.

Tem-se consciência de que os critérios são necessários, porém não são suficientes para assegurarem o ensino e a aprendizagem, processos amplos e complexos. Segundo o filósofo alemão, Karl Marx (1818 - 1883), a educação pode ter a função social de (re)produção das relações sociais em detrimento da possibilidade de uma transformação social. Haja vista que é possível utilizar TDIC com uma abordagem tradicional, mais como repositório de informações supostamente novas, e manter um discurso meramente salvacionista e rotulado de inovador. Novamente, pensando no contexto pandêmico, em que ficou explícito que há muitas demandas de interações por parte não só dos

estudantes, mas dos docentes também, e as instituições educacionais não conseguem atender ou suprir.

De acordo com Freire (2013), à medida em que aprende e profissionaliza é necessário também ir aprendendo com a nossa própria história, porque a história de cada indivíduo é muito particular, e não apenas do ponto de vista de ocorrências ou processos, mas de (res)significação, produção de sentidos e transformação.

Por isso, os processos de ensino-aprendizagem não podem ser reduzidos a “aprender conteúdos” ou a “aprender a manipular determinadas tecnologias”. É primordial considerar como conteúdos e tecnologias podem transformar a vida dos envolvidos e, por conseguinte, da sociedade. Logo, as experiências de ensino-aprendizagem sejam via E-Atividade ou não, considerando os aspectos apontados, podem ser mais efetivas e personalizadas às suas necessidades e aos seus interesses na medida em que se pratica leitura crítica; busca-se mais autonomia, transformação do nível de compreensão; tomada de decisão mais informada.

Desenho de uma E-Atividade voltada para a Disciplina Física das Radiações no Curso de Bacharelado em Biomedicina

A construção da E-Atividade seguiu o *Template* disponibilizado por professores do curso em questão. Assim, os elementos presentes na atividade em contexto *online* foram explanados durante o curso e compilados conforme o quadro 1, a seguir. Sendo livre, o conteúdo, o nível de ensino e o curso a que se destinava. Porém, algumas alterações estéticas e de concepções foram realizadas de acordo com o professor-autor e o seu contexto de formação e atuação.

A escolha da temática e do curso ocorreram em virtude de o professor ter trabalhado a temática “Física das Radiações” em um curso de Tecnologia em Radiologia de 2010 a 2019 e, posteriormente ter sido convidado para ministrar um minicurso para estudantes de Bacharelado em Biomedicina.

Quadro 1 - Desenho de E-Atividade.

Disciplina/Temática	Física das Radiações / Radiações: tipos, fontes, riscos e benefícios
Título e subtítulo	O que as radiações podem fazer com/por você?
Duração	A carga horária da disciplina no 2º período do curso de Bacharelado em Biomedicina é 40 de horas-aulas. Propõe-se 2 meses de duração. Em minúcias, 2 meses x 4 semanas x 2 horas-aula, o que corresponde a 16 horas-aula .

<p>Trabalho em Grupo ou Individual</p>	<p>Na perspectiva da personalização, inclusão, colaboração e de engajamento.</p>
<p>Descrição da E-Atividade (Contexto)</p>	<p>A E-Atividade se baseia postagens diversas realizadas em um Grupo Fechado na plataforma <i>Facebook</i> ou outra disponibilizada pela instituição. Para tanto, está fundamenta na Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS). Aporte teórico relevante porque leva em conta que para a ocorrência da aprendizagem significativa algumas condições devem ser consideradas: identificar o que os estudantes sabem; esses também precisam ter desejo de aprender e tentar relacionar os “novos conhecimentos” de maneira não arbitrária e substantiva, ou seja, não literal ao que sabem; e a proposta da E-Atividade precisa contemplar conteúdo potencialmente significativo, isto é, ser lógica não só para o docente, mas para os discentes também (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980).</p> <p>Além disso, tendo em vista a diversidade de TDIC pretende-se ter como referência, inicialmente, as seguintes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Youtube</i>; ▪ <i>E-books</i> (apresentados nas fases a seguir); ▪ Páginas institucionais no <i>Facebook</i>. Essa plataforma vem sendo utilizada com fins de ensino-aprendizagem em diversas partes do mundo; as três primeiras páginas institucionais a seguir foram objeto de pesquisa de doutorado do professor-autor (MORO, 2020): <ul style="list-style-type: none"> ▪ Centro de Informações Nucleares (CIN), disponível em: (https://www.facebook.com/cnen.cin); ▪ Conselho Nacional de Técnicos e Tecnólogos em Radiologia (CONTER), disponível em: (https://www.facebook.com/conselhoderadiologia); ▪ Instituto de Radioproteção e Dosimetria (IRD), disponível em: (https://www.facebook.com/institutoderadioprotecaoedosimetria); ▪ <i>Sites</i> e outras Páginas na Internet; ▪ Imagens fotográficas e radiográficas do acervo pessoal do professor-autor e das páginas institucionais no <i>Facebook</i> citadas; ▪ Materiais Complementares que se fizerem necessários.
<p>Objetivos Gerais de Aprendizagem (envolvem não só os discentes, mas o docente também)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar conhecimentos prévios dos estudantes relacionados ao conceito radiação ou radiações, seus tipos, riscos e benefícios de suas aplicações; ▪ Usar tais conhecimentos para potencializar a (re)construção do referido conceito a partir de um ecossistema de educação digital; ▪ (Re)conhecer como as radiações podem estar presentes em suas vidas, a partir de sua condição no planeta e aplicações na área da saúde (exames de radiodiagnóstico e tratamentos radioterápicos, por exemplo); ▪ Entender fundamentos da Física que tem possibilitado novas descobertas e aplicações das radiações; ▪ Aprofundar conhecimentos de física das radiações necessários para o uso mais seguro de radiações na área da saúde: posicionamento do paciente para reprodução do campo de

<p>Objetivos Gerais de Aprendizagem (envolvem não só os discentes, mas o docente também)</p>	<p>irradiação; seleção de variáveis físicas para a produção de radiações, por exemplo;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver a consciência da responsabilidade acerca do uso das radiações na área da saúde e outras; ▪ Compreender como postagens via <i>Facebook</i> e outras plataformas digitais se configuram como discursos hegemônicos, (des)considerando a fonte da publicação e os níveis de apropriações desses conteúdos pelos usuários; ▪ Possibilitar que “todos” os estudantes assumam papéis mais ativos, construam conhecimentos e avancem, considerando seus perfis.
<p>Competências a desenvolver (envolvem não só os discentes, mas o docente também)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Forjar itinerários de ensino-aprendizagem a partir de diversas mediações humanas (professores, colegas) e não humanas (livros, artigos, <i>Facebook</i> e TDIC); ▪ Apropriar criticamente e de modo responsável de TDIC; ▪ Avaliar/checar informações para construir conhecimentos; ▪ Conectar-se com diversos <i>actantes</i> de modo colaborativo e mais consciente; ▪ Resolver situações problema relacionadas à Física das Radiações aplicada ao radiodiagnóstico e radioterapia; ▪ Comunicar usando linguagem científica e de forma ética, crítica, educativa e criativa; ▪ Trabalhar em grupo e interagir com a diversidade de pessoas, ambientes de ensino-aprendizagem e as novas tecnologias, plataformas, <i>softwares</i> e linguagens; ▪ Ser curioso e desenvolver uma cultura de investigação-formação-autoria; ▪ Trabalhar a resiliência e a (auto)avaliação; ▪ Tornar-se corresponsável pela sua formação, em uma perspectiva emancipatória.
<p>Conteúdos Selecionados</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Breve histórico das radiações; ▪ Origem das radiações; ▪ Implicações do conceito: radiação ou radiações? ▪ Diferença entre radiações e radioatividade; ▪ Critérios de classificação das radiações; ▪ Riscos e benefícios de aplicações de radiações, por exemplo, na área da saúde;
<p>Dispositivos Digitais necessárias à realização da E-Atividade</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Notebook</i>; computador, <i>tablet</i>, celular ou dispositivo análogo conectado à <i>internet</i>; ▪ Perfil mais ativo na plataforma digital <i>Facebook</i> ou outra plataforma acessível;
<p>Apresentação das Etapas de Desenvolvimento</p>	<p style="text-align: center;">A E-atividade desenvolver-se-á em 8 fases:</p> <p>1.ª Fase: 1.ª Semana</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Convite aos estudantes para participarem da E-Atividade; ▪ Esclarecimentos quanto ao cronograma; as fases da E-atividade; aos critérios avaliação; e outras dúvidas que surgirem; ▪ Inclusão dos estudantes no grupo fechado no <i>Facebook</i>; aqueles que se recusarem podem sugerir outra plataforma em que todos tenham acesso para participar ou propor outro meio de

<p>Apresentação das Etapas de Desenvolvimento</p>	<p>desenvolver a atividade sem prejuízos do desenvolvimento do ecossistema de educação digital;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentação das “Normas de Conduta” no grupo fechado no <i>Facebook</i>; ▪ Disponibilização no grupo fechado no <i>Facebook</i> de todos os <i>e-books</i> e <i>links</i> sugeridos; ▪ Postagem da questão-título da E-atividade: o que as radiações podem fazer com/por você? ▪ Compartilhamento do vídeo motivador, “Dubladores de desenho animado ligam para crianças em tratamento de radioterapia”, hospedado no <i>Youtube</i>: https://www.youtube.com/watch?v=GUINEXnMxCQ; ▪ Para responder essa questão-título os estudantes deverão relacionar esse vídeo, à questão-título da E-atividade, às suas experiências com as radiações e às leituras dos textos-base; <p>Textos-base: E-books</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Capítulo 3, p. 37 - 41 do <i>e-book</i>: CARVALHO, Regina Pinto de; OLIVEIRA, Silvia Maria Velasques de. Aplicações da energia nuclear na saúde. São Paulo: SBPC; Viena: IAEA, 2017. ▪ Capítulo do e-book: “O radiodiagnóstico na Saúde Pública”, p. 25 - 30 do <i>e-book</i>: NAVARRO, Marcus Vinícius Teixeira. Risco, radiodiagnóstico e vigilância sanitária. Salvador: EDUFBA, 2009. ▪ Capítulo “Radiação”, p. 11 - 32 do <i>e-book</i>: OKUNO, Emico; YOSHIMURA, Elisabeth Mateus. Física das Radiações. São Paulo: Oficina de Textos, 2010. <p>Materiais Complementares: Filme, Documentário, Páginas Institucionais no <i>Facebook</i> e <i>Sites</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A Ciência e a Suástica - Soldados biológicos e o Experimento Fatal (2009). Duração: 97 min. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=4hZjcFZXyis. ▪ Os instrumentos da Medicina - Episódio 10: A Saga do Prêmio Nobel (2001). Duração: 26 min. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3I45ZPBoh08. ▪ Vídeos e fotos postados nas Páginas Institucionais no <i>Facebook</i> do CIN, IRD, CONTER e da IAEA. ▪ Artigos e reportagens dos <i>sites</i> do CIN, IRD, CONTER, a partir de suas respectivas páginas no <i>Facebook</i>; ▪ Artigos da página do CENTRO DE DESENVOLVIMENTO DA TECNOLOGIA NUCLEAR. Saúde. Disponível em: http://www.cdn.br/saude. ▪ Artigos da página do INSTITUTO DE PESQUISAS ENERGÉTICAS E NUCLEARES. Material de aula. Disponível em: https://www.ipen.br/portal_por/portal/interna.php?secao_id=132.
	<p>2.ª Fase: 2.ª Semana</p> <p>Desde quando existem as radiações?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Realizar uma postagem problematizada do vídeo: “Tudo se Transforma, Radiações, Marie Curie”, hospedado no <i>Youtube</i>: https://www.youtube.com/watch?v=tO3QMblAhRI.

<p style="text-align: center;">Apresentação das Etapas de Desenvolvimento</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compartilhar postagens problematizadas de infográficos contendo cientistas e anônimos envolvidos nas descobertas, exposições e aplicações das radiações; ▪ A resposta à questão-título dessa segunda fase deve se pautar em argumentos/apontamentos lógicos e embasados; e pode ter o formato de: <i>podcast</i>, infográfico, texto, mapa mental ou outro; <p>Textos-base: E-book</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Capítulo 2, p. 21 - 35 do <i>e-book</i>: CARVALHO, Regina Pinto de; OLIVEIRA, Silvia Maria Velasques de. Aplicações da energia nuclear na saúde. São Paulo: SBPC; Viena: IAEA, 2017. ▪ Capítulo “Radioisótopos”, p. 53 - 68 do <i>e-book</i>: OKUNO, Emico; YOSHIMURA, Elisabeth Mateus. Física das Radiações. São Paulo: Oficina de Textos, 2010. ▪ Capítulo 1, p. 3 - 10 do <i>e-book</i>: UNITED NATIONS ENVIRONMENT PROGRAMME (UNEP). Radiação: efeitos e fontes, Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente, 2016. <p>Materiais Complementares: Documentário Páginas Institucionais no <i>Facebook</i> e <i>Sites</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ O Clã Curie (A Saga do Prêmio Nobel) (2001). Duração: 27 min. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=kRgutN8PZ44. ▪ Vídeos e fotos postados nas Páginas Institucionais no <i>Facebook</i> do CIN, IRD, CONTER e da IAEA. ▪ Artigos e reportagens dos <i>sites</i> do CIN, IRD, CONTER, a partir de suas respectivas páginas no <i>Facebook</i>.
	<p>3.ª Fase: 3.ª Semana</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ De onde vêm as radiações? Qual a relação que existe entre átomos e radiações? Quais são as vias de transferências e transformações de energia? ▪ Realizar a postagem problematizadora por meio do vídeo “Balanço de Radiação”, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=clgqmbFnZM. ▪ Elaborar postagens problematizadas contendo diversas imagens fotográficas e radiográficas a partir dos <i>sites</i> e páginas institucionais do CIN, IRD e CONTER no <i>Facebook</i> e do acervo pessoal do professor-autor. Os estudantes deverão associar cada imagem numerada aos tipos de radiação envolvidos em sua constituição e/ou visualização e a fonte emissora dessas radiações; <p>Textos-base: E-books</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Capítulo 2, p. 21 - 36 do <i>e-book</i>: CARVALHO, Regina Pinto de; OLIVEIRA, Silvia Maria Velasques de. Aplicações da energia nuclear na saúde. São Paulo: SBPC; Viena: IAEA, 2017. ▪ Capítulo 2, p. 21 - 40 e Capítulo 4, p. 61 - 72 do <i>e-book</i>: REIS, Rócio Glória dos. NORM: guia prático. Rio de Janeiro. 2016. ▪ Capítulo “Tipos de Decaimento”, p. 53 - 68 do <i>e-book</i>: OKUNO, Emico; YOSHIMURA, Elisabeth Mateus. Física das Radiações. São Paulo: Oficina de Textos, 2010.

<p>Apresentação das Etapas de Desenvolvimento</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capítulo 3, p. 27 - 55 do <i>e-book</i>: UNITED NATIONS ENVIRONMENT PROGRAMME (UNEP). Radiação: efeitos e fontes, Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente, 2016. <p>Materiais Complementares: Documentário, Páginas Institucionais e Sites.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Gênios da Ciência Einstein $E = mc^2$. Duração: 90 min. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=eZMUm53d6LY ▪ Vídeos e fotos postados nas Páginas Institucionais no <i>Facebook</i> do CIN, IRD, CONTER e da IAEA. ▪ Artigos e reportagens dos sites do CIN, IRD, CONTER, a partir de suas respectivas páginas no <i>Facebook</i>. ▪ CARDOSO, Simone Coutinho; BARROSO, Marta Feijó. Rápida introdução à física das radiações. Rio de Janeiro: UFRJ. Disponível em: http://www.if.ufrj.br/~marta/cederj/radiacoes/.
	<p>4.ª Fase: 4.ª Semana</p> <p>Você quando escolheu o curso de Bacharelado em Biomedicina já tinha alguma ideia sobre radiação/radiações? O que é/são radiação/radiações?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Com base nas postagens problematizadoras de imagens e fotografias e nos textos-base a seguir os estudantes deverão tentar elaborar um modelo explicativo do conceito radiação ou radiações e tentar justificar a forma singular ou plural como a mais coerente. <p>Textos-base: E-books</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Capítulo 1, p. 9 - 20 e Apêndices, p. 51- 60 do <i>e-book</i>: CARVALHO, Regina Pinto de; OLIVEIRA, Silvia Maria Velasques de. Aplicações da energia nuclear na saúde. São Paulo: SBPC; Viena: IAEA, 2017. ▪ Capítulo “Radiação”, p. 11 - 32 do <i>e-book</i>: OKUNO, Emico; YOSHIMURA, Elisabeth Mateus. Física das Radiações. São Paulo: Oficina de Textos, 2010. ▪ Capítulo 1, p. 3 - 10 do <i>e-book</i>: UNITED NATIONS ENVIRONMENT PROGRAMME (UNEP). Radiação: efeitos e fontes, Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente, 2016. <p>Materiais Complementares: Documentário, Páginas Institucionais no <i>Facebook</i> e Sites.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Gênios da Ciência Einstein $E = mc^2$. Duração: 90 min. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=eZMUm53d6LY ▪ Vídeos e fotos postados nas Páginas Institucionais no <i>Facebook</i> do CIN, IRD, CONTER e da IAEA, a partir de suas respectivas páginas no <i>Facebook</i>. ▪ Artigos e reportagens dos sites do CIN, IRD, CONTER. ▪ CARDOSO, Simone Coutinho; BARROSO, Marta Feijó. Rápida introdução à física das radiações. Rio de Janeiro: UFRJ. Disponível em: http://www.if.ufrj.br/~marta/cederj/radiacoes/.

<p>Apresentação das Etapas de Desenvolvimento</p>	<p>5.ª Fase: 5.ª Semana Você sabe da diferença entre radiações e o fenômeno da radioatividade? Quais são critérios de classificação das radiações?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Realizar uma postagem problematizada contendo diversas imagens fotográficas e radiográficas. Os estudantes deverão tentar associar as características de cada tipo de radiação conhecida/envolvida em cada imagem numerada aos tipos de aplicações ilustrados; ▪ Diante disso, deverão perceber as regularidades perceptivas associadas ao objetivo ou interesse de aplicação, o que está intimamente relacionado aos critérios de classificação. <p>Textos-base: E-books</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Capítulo 4, p. 43 - 46 do <i>e-book</i>: CARVALHO, Regina Pinto de; OLIVEIRA, Silvia Maria Velasques de. Aplicações da energia nuclear na saúde. São Paulo: SBPC; Viena: IAEA, 2017. ▪ Capítulo 3, p. 41 - 59 do <i>e-book</i>: REIS, Rócio Glória dos. NORM: guia prático. Rio de Janeiro. 2016. ▪ Capítulo “Desintegração Nuclear”, p. 69 - 86 do <i>e-book</i>: OKUNO, Emico; YOSHIMURA, Elisabeth Mateus. Física das Radiações. São Paulo: Oficina de Textos, 2010. <p>Materiais Complementares: Série, Páginas Institucionais no <i>Facebook</i> e <i>Site</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Série: “O Átomo” (3 episódios): “Átomo - A ilusão da realidade”. Duração: 59 min.; “Átomo - A chave do cosmos”. Duração: 59 min. “Átomo - Duelo de Titãs”. Duração: 59 min. Acervo do professor-autor. ▪ CARDOSO, Simone Coutinho; BARROSO, Marta Feijó. Rápida introdução à física das radiações. Rio de Janeiro: UFRJ. Disponível em: http://www.if.ufrj.br/~marta/cederj/radiacoes/.
	<p>6.ª Fase: 6.ª Semana Quais são os riscos e benefícios de aplicações de radiações, por exemplo, na área da saúde?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A partir da postagem de imagens que representem essa questão busca estimular os estudantes a fazerem as leituras dos textos de Aleksievitch (2016) e Navarro (2009) e tentarem respondê-la com argumentos lógicos, claros e fundamentados; <p>Textos-base: E-books</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Capítulo 3, p. 37 - 42 do <i>e-book</i>: CARVALHO, Regina Pinto de; OLIVEIRA, Silvia Maria Velasques de. Aplicações da energia nuclear na saúde. São Paulo: SBPC; Viena: IAEA, 2017. ▪ Capítulo “Conceito e controle de riscos à saúde”, p. 37 - 59 e Capítulo “Avaliando o risco potencial” p. 85 - 134 do <i>e-book</i>: NAVARRO, Marcus Vinícius Teixeira. Risco, radiodiagnóstico e vigilância sanitária. Salvador: EDUFBA, 2009. ▪ Capítulo 2, p. 11 - 26 do <i>e-book</i>: UNITED NATIONS ENVIRONMENT PROGRAMME (UNEP). Radiação: efeitos e

	<p>fontes, Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente, 2016.</p> <p>Materiais Complementares: Vídeos, Páginas Institucionais no <i>Facebook</i> e <i>Sites</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Diagnóstico por imagem: como funciona? (Raios X, Tomografia Computadorizada, Ressonância Magnética, Ultrassom). Duração: 16 min. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=kycjTRoo48U. ▪ Vídeos e fotos postados nas Páginas Institucionais no <i>Facebook</i> do CIN, IRD, CONTER e da IAEA. ▪ Artigos e reportagens dos <i>sites</i> do CIN, IRD, CONTER, a partir de suas respectivas páginas no <i>Facebook</i>. ▪ Artigos da página do CENTRO DE DESENVOLVIMENTO DA TECNOLOGIA NUCLEAR. Saúde. Disponível em: http://www.cdtm.br/saude. ▪ Artigos da página do INSTITUTO DE PESQUISAS ENERGÉTICAS E NUCLEARES. Material de aula. Disponível em: https://www.ipen.br/portal_por/portal/interna.php?secao_id=132.
<p>Apresentação das Etapas de Desenvolvimento</p>	<p>7.ª Fase: 7.ª Semana</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Considerando a questão-título da E-Atividade: O que as radiações podem fazer com/por você? Que aspecto relevante foi em grande proporção negligenciado? (Os efeitos das radiações fazem parte da Ementa da disciplina Radioproteção e Biossegurança, o que pode ser tratado em outra E-Atividade complementar, por isso a duração poderia ser de um semestre); ▪ Socialização síncrona das impressões de leituras e da realização da E-Atividade: dúvidas, questionamentos, discussões, compreensões e aprofundamento das questões propostas; ▪ O professor deverá ter lido todas as respostas das fases anteriores; ▪ Cada estudante deverá se posicionar acerca da experiência vivenciada por meio da E-Atividade e do grupo. Do ponto de vista da autoavaliação, espera-se conseguir avançar na seguinte questão: em que aspectos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem a elaboração e o desenvolvimento de uma E-Atividade difere, de fato, das atividades tradicionais? ▪ O professor deverá mediar os relatos, tirar dúvidas, praticar o <i>feedforward</i> e incentivar o diálogo.
	<p>8.ª Fase: 8.ª Semana</p> <p>Como as radiações podem estar presentes em sua vida?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cada estudante deverá responder essa questão final e postar a sua resposta no grupo; ▪ Para tanto, de acordo com sua criatividade, cada estudante pode produzir um desenho, infográfico, mapa mental, texto, vídeo, <i>podcast</i> ou outro formato que julgue pertinente;
<p>Identificação dos Recursos de Aprendizagem</p>	<p><i>E-books</i>; textos; documentos; infográficos, vídeos, reportagens, imagens radiográficas e fotográficas, <i>giffs</i> problematizados.</p>

<p>Descrição do Procedimento de Entrega/ Apresentação do Trabalho</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Os acadêmicos deverão comentar/responder/questionar as postagens problematizadas e realizadas semanalmente; ▪ A cada postagem os alunos têm até 4 dias para realizarem a tarefa proposta (da 1.^a Fase: 1.^a Semana à 7.^a Fase: 7.^a Semana); ▪ O professor deve adotar o <i>feedforward</i> (MOREIRA <i>et al.</i>, 2020; AMANTE; OLIVEIRA, 2019); ▪ O <i>feedforward</i> deve provocar um desconforto intelectual nos acadêmicos e levá-los pensar e pesquisar mais sobre o assunto em outras fontes como por exemplo, <i>sites</i> de universidades e bases de dados; ▪ A resposta a questão final (8.^a Fase: 8.^a Semana) deverá ser postada em até 7 dias após a publicação dessa tarefa.
<p>Avaliação (critérios e cotações)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Avaliação processual (formativa e somativa) em função da natureza dos conhecimentos prévios explicitados pelos discentes; discussões deverão ser estimuladas a fim de aproximarem-se dos modelos explicativos considerados aceitos pela comunidade científica; ▪ “Dinamização da Discussão”: supõe-se analisar se os estudantes estão aprendendo ao longo do desenvolvimento da E-Atividade: se tornando autores; se produzem com autonomia; se leem adequadamente; se argumentam e fundamentam com propriedade, etc. (DEMO, 2012, grifo nosso) (20% da nota destinada à atividade); ▪ Nível de engajamento cognitivo: analisar se o estudante contribui criticamente em cada postagem; se consegue aprofundar no tópico em discussão (20% da nota destinada à atividade); ▪ Pertinência das participações em cada fase: se posicionar a partir do estabelecimento de relações entre ciências, tecnologia, sociedade, curso e outros domínios (20% da nota destinada à atividade); ▪ Resposta a questão final: deverão ser observados e apontados os seguintes aspectos: ir além das referências disponibilizadas e analisar criticamente “como as radiações podem estar presentes em suas vidas”; buscar a divergência/convergência de informações, atitudes, emoções e valores relacionados ao desenvolvimento de competências e a produção de conhecimentos (40% da nota destinada à atividade).

Fonte: Autoria própria (2023).

O Desenho da E-Atividade na perspectiva de redes é aberto, heterogêneo e, portanto, complexo, pois depende do contexto de aplicação ou intervenção pedagógica: das possibilidades e limites de interações entre estudantes, professores, tutores (quando for o caso), conteúdos, comunidades, meio ambiente e uma diversidade de tecnologias. Por conseguinte, a condição de docente e discentes nesses espaços-tempos é paradoxal. Porque, embora esses ecossistemas pareçam abundantes de informações e interfaces de interações, construir conhecimentos por meio deles não fácil e nem simples, uma vez que

para transformar informações em conhecimentos demanda tempo; interações dialógicas; disposição para correr riscos e “aprender a aprender”; dentre outros fatores possivelmente não previstos.

Considerações de Chegada e Novas Partidas

O curso “Formação para a Docência Digital em Rede”, contexto de elaboração da E-Atividade, evidenciou que é muito difícil imaginar alguma mudança efetiva na educação que não passe pela formação permanente e autêntica de professores. Por isso, elaborar uma proposta de E-Atividade é somente parte do desafio. Onde? Quando? E como e para quais estudantes aplicá-la?

São questões que permanecem abertas e das quais emergem outras problemáticas: de que vale ter uma imensidão de informações avulsas e TDIC acessíveis sem compreender os processos de construção científica no mundo? Como transformar informações em conhecimentos? Existe sentido para a E-Atividade ou outra proposta deslocada da cultura e do “projeto de vida” dos envolvidos?

Nesse rol reflexivo, quando se busca avançar no entendimento dos processos de ensino-aprendizagem *online* a partir de uma E-Atividade, por exemplo, pode-se construir sentidos muito vagos, ou uma compreensão até enganosa da realidade. Os estudantes precisam perceber que o que se aborda em uma E-Atividade ou uma aula é apenas parte do conteúdo, pois esse não se finda. Assim, o seu aprendizado não se esgota na educação escolar; a plataforma e outras TDIC podem ampliar a aula, na medida em que os envolvidos conseguem engajar cognitivamente, ou seja, alcançar outros níveis de participação, negociação de sentidos e construção de conhecimentos, no mundo.

Retomando noções de redes e da TDT defendidas neste trabalho, pode-se ter algumas noções das (re)ações, composições, alcances e limitações dos processos de ensino-aprendizagem. Mas também, é preciso reconhecer que esses processos são demorados, custosos, arriscados, não estão sob controle dos humanos e apresentam dimensões até incompreensíveis.

Nesse conjunto de relações entre objetos, envolvimento e consciências, além da empolgação, as experiências mediadas por TDIC e humanos podem trazer outras percepções: arriscar-se mais; entrar em contato com as complexidades da formação e atuação docente; ter sensações de pertencimento; poder falar e ser ouvido; aprender de

modos e em tempos diferentes; mobilizar/(re)construir uma pluralidade de conhecimentos; se identificar ou rebelar com os efeitos que essas experiências tem sobre o indivíduo, como o imperativo permanente de atualizações; etc.

Por fim, chama-se atenção para a avaliação, como processo e não evento, pois está aquém e além da E-Atividade. E por intervir em todo o trabalho pedagógico, a avaliação deve estar articulada a um PPC que tenha como interesses a aprendizagem contínua, a reflexão, a emancipação, enfim a transformação daquele que aprende. Isso implica levar os acadêmicos a pensarem que estão sendo avaliados o tempo todo, e não somente por meio de uma atividade estanque.

Referências

ALEKSIEVITCH, Svetlana. **Vozes de Chernobyl**: a história oral do desastre nuclear. Tradução de Sonia Branco. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

AMANTE, Lúcia; OLIVEIRA, Isolina. **Avaliação e Feedback**: Desafios Atuais. Universidade Aberta de Portugal. 2019.

AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. *Psicologia Educacional*. Tradução de Eva Nick. Rio de Janeiro: Editora Interamericana Ltda., 1980.

BALANÇO de Radiação. Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=clgqmbFnZM>. Acesso em: 10 dez. 2021.

CABREO, J.; ROMÁN, P. (Coords.). **E-actividades**: Un referente básico para la formación en Internet. Sevilha: Editorial MAD, S.L. 2006.

CARVALHO, Regina Pinto de; OLIVEIRA, Silvia Maria Velasques de. **Aplicações da energia nuclear na saúde**. São Paulo: SBPC; Viena: IAEA, 2017.

CARDOSO, Simone Coutinho; BARROSO, Marta Feijó. **Rápida introdução à física das radiações**. Rio de Janeiro: UFRJ. Disponível em: <http://www.if.ufrj.br/~marta/cederj/radiacoes/>. Acesso em: 12 dez. 2021.

CENTRO DE DESENVOLVIMENTO DA TECNOLOGIA NUCLEAR. **Saúde**. Disponível em: <http://www.cdtn.br/saude>. Acesso em: 12 dez. 2021.

CENTRO DE INFORMAÇÕES NUCLEARES. Facebook: @cnen.cin. Disponível em: <https://www.facebook.com/cnen.cin>. Acesso em: 09 dez. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE TÉCNICOS E TECNÓLOGOS EM RADIOLOGIA. Facebook: @conselhoderadiologia. Disponível em: <https://www.facebook.com/conselhoderadiologia>. Acesso em: 09 dez. 2021.

DEMO, Pedro. **Educação, avaliação qualitativa e inovação**. Brasília: INEP/MEC, 2012. p. 13.

DUBLADORES de desenho animado ligam para crianças em tratamento de radioterapia. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GUINEXnMxCO>. Acesso em: 10 dez. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

INSTITUTO DE PESQUISAS ENERGÉTICAS E NUCLEARES. Material de aula. Disponível em: https://www.ipen.br/portal_por/portal/interna.php?secao_id=132. Acesso em: 12 dez. 2021.

INSTITUTO DE RADIOPROTEÇÃO E DOSIMETRIA. Facebook: @institutoderadioprotecaoedosimetria. Disponível em: <https://www.facebook.com/institutoderadioprotecaoedosimetria>. Acesso em: 09 dez. 2021.

LATOUR, Bruno. **Reassembling the social**: an introduction to actor-network-theory. Oxford: Oxford University Press, 2005.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância**: sistemas de aprendizagem online. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância**: uma visão integrada. Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MOORE, Michael G. Teoria da Distância Transacional. Tradução de Wilson Azevêdo, com autorização do autor. Revisão de tradução: José Manuel da Silva. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, s/n., p. 1-14, ago. 2002. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2002_Teoria_Distancia_Tra nsacional_Michael_Moore.pdf. Acesso em: 04 jun. 2019.

MOORE, Michael G. Theory of Transactional Distance. In: KEEGAN, D. **Theoretical Principles of Distance Education**. London: Routledge, 1993. p. 22-38.

MOREIRA *et al.* **Educação digital em rede**: princípios para o design pedagógico em tempos de pandemia. Coleção educação à distância e e-learning, n. 10. Lisboa: Universidade Aberta, 2020. cap. 4. p. 47 - 55.

MORO, Leandro Silva. Sequência Didática como Proposta de Metodologia Ativa a partir de Representações Sociais sobre Radiações na obra “Vozes de Tchernóbil”. In: **Linguagem na interface com o ensino de Ciências**. 1. ed. Catu: Bordô-Grená, 2021, p. 120-137. Disponível em: https://www.academia.edu/49212401/LINGUAGEM_NA_INTERFACE_COMO_ENSINO_D E_CI%C3%84NCIAS. Acesso em: 15 fev. 2022.

MORO, Leandro Silva. **Características de Conteúdos de Física das Radiações em Três Páginas Institucionais no Facebook**. 2020.264 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2020.634>. Acesso em: 11dez. 2021.

OKUNO, Emico; YOSHIMURA, Elisabeth Mateus. **Física das Radiações**. São Paulo: Oficina de Textos, 2010.

REIS, Rócio Glória dos. **NORM: guia prático**. Rio de Janeiro. 2016.

SCHLEMMER, Eliane. Inventividade e Inovação Curricular e Metodológica na Formação de Professores do Ensino Superior para a Docência *Onlife*. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 18, n. 48, p.10-35, jan./abr. 2023. Disponível em: <https://revistas.utp.br/index.php/a>. Acesso em: 29 mar. 2023.

TUDO se Transforma, Radiações, Marie Curie. Parceria PUC Rio, Ministério da Educação, Ministério da Ciência e Tecnologia e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tO3QMblAhRI>. Acesso em: 10 dez. 2021.



Capítulo 5

***PRÁTICA PEDAGÓGICA E ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE: UMA
RELAÇÃO NECESSÁRIA***

***Josiane Cordeiro de Sousa Santos
Maria Elze dos Santos Plácido
Lillianne Plácido Gonçalves***

PRÁTICA PEDAGÓGICA E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA

Josiane Cordeiro de Sousa Santos

Maria Elze dos Santos Plácido

Lillianne Plácido Gonçalves

Introdução

A perspectiva de Educação Inclusiva defende que o sistema educacional deve se organizar para promover respostas pedagógicas aos seus alunos, de acordo com suas necessidades educacionais, sem atitudes discriminatórias e seletivas.

Nesses termos, por força de políticas e leis educacionais observa-se que vem se construindo o entendimento de que a Educação Especial deve ser reconfigurada, para atuar como mecanismo complementar à educação geral.

No documento das Diretrizes Nacionais para Educação Especial (BRASIL, 2001), a educação especial consiste em uma modalidade que atravessa transversalmente todo o fluxo de escolarização da Educação Básica ao Ensino Superior, com o objetivo de apoiar, suplementar, e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, para atender as necessidades educacionais especiais dos alunos, por meio de recursos e serviços especializados.

Ou seja, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) institui o Atendimento Educacional Especializado (AEE), tornando possível a efetivação dos serviços especializados na abrangência do ensino comum.

Nesse sentido, o AEE deve ser parte integrante do projeto pedagógico da escola que tem um espaço específico para o seu funcionamento chamado de Salas de Recursos Multifuncionais e seu papel é importante na medida em que complementa e/ou suplementa a educação e a autonomia do aluno.

O público alvo destinado a esse atendimento no AEE são alunos diagnosticados com deficiências, alunos com transtornos globais e alunos com altas

habilidades/superdotação. E, para frequentar o AEE, o aluno tem que estar matriculado no ensino comum e/ou regular (BRASIL, 2009).

Sabe-se que o programa de implantação das salas de recursos multifuncionais é destinado às escolas das redes estaduais e municipais de educação para o atendimento de crianças de forma complementar ou suplementar ao ensino da sala comum que tenham sido diagnosticadas com algum tipo de deficiência, podendo ser física, visual, auditiva ou intelectual, superdotação/altas habilidades e transtorno global do desenvolvimento. As Salas de Recursos Multifuncionais (SMR) devem funcionar em horário contrário ao que a criança estuda, no seja, no seu contra turno.

A estruturas dessas salas devem contar com equipamentos, materiais didáticos e pedagógicos. Visto que, os alunos com deficiência incluídos na sala comum e que frequentam o AEE devem ser atendidos com uma didática específica, exatamente porque cada aluno tem suas especificidades no processo de aprendizagem. O trabalho pedagógico deve ser organizado a partir do diagnóstico inicial do aluno e deve ocorrer em horário contrário ao das aulas na sala de aula comum.

Nesse sentido e conforme determina o Decreto Nº 7.611/11, os professores das classes comuns e do AEE devem se articular a fim de garantir a acessibilidade ao currículo e um ensino que proporcione aprendizagem e participação de todos.

Pode-se dizer que a inclusão de alunos com deficiência envolve os serviços da Educação Especial, como o AEE em SRM, e a escolarização em sala de aula regular. Conforme dispõe o Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2008), ou seja, o AEE é oferecido e realizado por professores designados para este atendimento que tem como objetivo complementar e/ou suplementar a formação dos alunos identificando, elaborando e organizando recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, não sendo substitutivo à escolarização.

De acordo com o que foi acima apresentado, enxerga-se que 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.

Dentro dessa perspectiva, este estudo se propôs a analisar o uso das Tecnologias Assistivas na prática do professor nas SRM, tendo como ponto de partida das seguintes reflexões: que alunos são esses; do que eles necessitam; como promover a aprendizagem; como os aparatos legais têm sido percebidos pela escola básica; as propostas são claras a

ponto de se converterem em práticas; quais as dificuldades que os professores têm encontrado.

Partindo do entendimento de que o atendimento educacional especializado está descrito na Constituição Federal de 1988, no artigo 208, inciso III, traz na sua redação que o mesmo deve acontecer preferencialmente na rede regular de ensino, pode-se dizer que o “preferencialmente” abriu precedentes, gerando julgamentos subjetivos e díspares no território nacional. Que critérios estabelecem a “preferência” pela rede regular?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96 (BRASIL, 1996), em seu parágrafo 2º do Artigo 59, previa o atendimento educacional especializado, indicando que seria feito em classes, escolas, ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não fosse possível a sua integração nas turmas regulares de ensino. Tal perspectiva assume outras dimensões com os debates mundiais sobre inclusão e não segregação, e “as condições específicas dos alunos” deixam de ser o foco da avaliação sobre onde o aluno deverá se escolarizar.

A Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008), já aqui citada, orienta que o lugar de matrícula e acesso à escola é pelo ensino regular, onde o atendimento educacional especializado é a oferta de serviço de apoio.

Por outro lado, nota-se também que a implantação da Educação Inclusiva em escolas públicas vem sendo questionada por educadores em termos da formação dos professores para a inclusão, bem como a forma de AEE nas SRM, principalmente, entre outras questões, pela falta de material e pela ausência de diálogo com os docentes das salas comuns.

Acredita-se que as novas realidades que ora constituem a escola, o professor de sala de aula regular e do Atendimento Educacional Especializado - AEE passam por um processo de ressignificação de sua formação e atuação na busca de atender as novas exigências profissionais apresentada.

Prática Pedagógica, Formação Docente e Salas de Recursos Multifuncionais: breve reflexão

A Resolução n.4/2009, no Art. 5º aponta que o AEE é realizado, prioritariamente, na SRM da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou

filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

Conforme já apontado, nesses espaços são desenvolvidas atividades a partir de estratégias que visem favorecer a construção de conhecimentos do aluno com necessidades educacionais especiais e sua participação na vida escolar. Deste modo, a sala de recursos multifuncional é um espaço que precisa estar preparado com materiais didáticos pedagógicos, equipamentos e profissionais que tenham formação para lidar com as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Os profissionais que atuam no atendimento educacional especializado devem ter formação para o trabalho a ser desenvolvido nas SRM, tendo conhecimento em diferentes áreas de forma a poder investir com os recursos específicos oferecidos, visando com isso, melhorar a adaptação e aprendizagem dos alunos do atendimento educacional especializado nas atividades de complementação e suplementação curricular.

Como colocado pela Secretária da Educação Especial (BRASIL, 2006): Os alunos com necessidades educacionais especiais têm assegurado na Constituição Federal de 1988, o direito à educação (escolarização) realizada em classes comuns e ao atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, que deve ser realizado preferencialmente em salas de recursos na escola onde estejam matriculados, em outra escola, ou em centros de atendimento educacional especializado (p. 13).

A educação especial é considerada como parte integrante da proposta da educação inclusiva e deve ser ofertada especialmente por meio do AEE de maneira transversal, ou seja, em todos níveis e modalidades de ensino. Segundo a Resolução de 2 de outubro de 2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Especial (BRASIL, 2009, Art. 2º): o AEE pode ser caracterizado enquanto um serviço educacional que tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Diante do exposto nota-se que a sala de recursos é multifuncional diante das suas possibilidades de intervenção, assim como precisa ser “multi” a equipe que proverá e organizará os recursos que nela forem construídos, usados, dependendo das demandas dos alunos para ela direcionados.

É importante destacar que as SRM podem ser uma ideia interessante para a efetivação do AEE, mas precisam incorporar a cultura escolar, fazer parte dos projetos

políticos pedagógicos e contar com mão-de-obra especializada. E, para isto, devem ser pensadas e efetivadas como espaços de interlocução sobre o processo de aprendizagem do aluno, sobre as metodologias de ensino utilizadas em sala de aula, e não como responsáveis exclusivos por todo o percurso – e por associação os profissionais que nela atuam.

A Resolução n.4/2009 estabelece as funções do docente do AEE da seguinte maneira: Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

- [...] I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Dentro do pressuposto acima enxerga-se que o principal desafio para a consolidação dessa prática se expressa em caracterizar uma escola inclusiva, ou seja, reinventar, reelaborar, reconstruir, ressignificar e manter um olhar de alteridade sob a prática pedagógica, adaptar às necessidades de seus alunos e não esperar que os mesmos se adaptem a um modelo previamente fixado; articular e estabelecer o desenvolvimento de atividades para efetiva participação e aprendizado dos alunos; orientar os professores e as famílias estabelecendo uma relação de cooperação e interação; desenvolver atividades próprias do AEE e promover recursos pedagógicos e acessíveis de forma que ampliem as habilidades promovendo a autonomia e a participação do aluno com deficiência.

Nesse sentido, Xavier (2002, p. 19) considera que:

[...] a construção da competência do professor para responder com qualidade às necessidades educacionais especiais de seus alunos em uma escola inclusiva, pela mediação da ética, responde à necessidade social e histórica de superação das práticas pedagógicas que discriminam, segregam e excluem, e, ao mesmo tempo, configura, na ação educativa, o vetor de transformação social para a equidade, a solidariedade, a cidadania.

Destaca-se aqui a individualização do ensino como uma atribuição importante, porém temos pouca experiência nesta ação, é preciso saber individualizar o ensino, sem torná-lo excludente ou segregativo, um recurso para favorecer essa ação é o Plano de Ensino Individualizado (PEI).

Em se tratando da prática pedagógica no âmbito da Educação Inclusiva, pode-se dizer que se diferencia enormemente das práticas integradoras. A esse respeito Mitler (2003, p.34) expressa que a inclusão difere da integração “muito mais do que uma moda e uma semântica do politicamente correto”. Uma vez que:

[...] A inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagógica e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o background social, o nível de aquisição educacional ou deficiência (MITLER,2003, p. 34).

Assim sendo, a inclusão escolar requer a constituição de práticas pedagógicas que orientem a convivência com a diversidade do alunado, de modo a eliminar as barreiras e discriminações tão presentes em salas de aula. Com relação ao aluno com deficiência, busca-se romper práticas que impõem limites anteriormente fixados e a serem alcançados pelos alunos, já que a inclusão escolar entende que eles possuem ritmos e capacidades próprios que devem ser respeitados.

Com relação a prática do professor do AEE, cabe a ele elaborar e desenvolver ações educativas adequadas as características de cada aluno com deficiência, que completem e ou acrescentem àquelas desenvolvidas pelo professor na sala de aula regular, para que o aluno possa participar de atividades e estratégias de ensino que favoreçam as suas aprendizagens.

Isso significa que a prática do professor do AEE, quando dialogada com as práticas dos professores de salas regulares, proporciona a constituição de ações educativas que atendem a diversidade dos alunos em sala de aula e em especial, aqueles com deficiência.

Dentro dessa conjuntura, a Tecnologia Assistiva surge como recurso pedagógico para facilitar o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência.

Segundos os estudos de Galvão Filho 2009 o termo Tecnologia Assistiva, é uma expressão nova, que se refere a um conceito ainda em pleno processo de construção e sistematização.

Para este autor, a utilização dos recursos das Tecnologia Assistiva, entretanto, remonta aos primórdios da história da humanidade ou até mesmo da pré-história. Qualquer pedaço de pau utilizado como uma bengala improvisada, por exemplo, caracteriza o uso de um recurso de Tecnologia Assistiva. Como faz notar Manzini:

[...] 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).

Pode-se afirmar que existe um número incontável de possibilidades, de recursos simples e de baixo custo, que podem e devem ser disponibilizados nas salas de aula inclusivas, conforme as necessidades específicas de cada aluno com necessidades educacionais especiais presente nessas salas, tais como: suportes para visualização de textos ou livros; fixação do papel ou caderno na mesa com fitas adesivas; engrossadores de lápis ou caneta confeccionados com esponjas enroladas e amarradas, ou com punho de bicicleta ou tubos de PVC “recheados” com epóxi; substituição da mesa por pranchas de madeira ou acrílico fixadas na cadeira de rodas; órteses diversas, e inúmeras outras possibilidades.

Com muita frequência, a disponibilização de recursos e adaptações bastante simples e artesanais, às vezes construídos por seus próprios professores, torna-se a diferença, para determinados alunos com deficiência, entre poder ou não estudar e aprender junto com seus colegas.

Em se tratando do contexto 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 tratam 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).

De acordo com as citações acima pode-se afirmar que o uso da Tecnologia Assistiva, na prática pedagógica do professor nas salas de recursos multifuncionais é fundamentalmente importância para facilitar o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência. Pois, se a importância da tecnologia na educação é real em relação a qualquer aluno, muito mais ainda em se tratando de alunos com alguma deficiência.

Corroborando com Radabaugh, (1993) se para as pessoas sem deficiência, a tecnologia torna as coisas mais fáceis. Para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis.

Considerações Finais

Diante do que foi abordado, chega-se ao entendimento de que, as práticas pedagógicas voltadas para os estudantes envolvidos na educação inclusiva, devem ser carregadas de características, visto que, esses estudantes são cheios de pluralidade, mas ao mesmo tempo são singulares, únicos, onde temos que ter o cuidado com o nosso olhar sobre eles em diferentes espaços.

Estes sujeitos não são somente os estudantes com deficiência, são também, os familiares e os professores da sala de aula do ensino regular que estão no dia a dia compartilhando conhecimentos, experiências e instaurando novas aprendizagens.

O professor do Atendimento Educacional Especializado atua não somente com seus estudantes com deficiência, atua com os seus colegas professores de sala de aula, equipe diretiva (gestão escolar) e com os familiares e/ou responsáveis destes alunos.

Seu maior legado é enxergar as pessoas, com alteridade e permitir-se a reinventar sua prática pedagógica para resgatar o que há de melhor no sujeito com deficiência, visualizando suas potencialidades, suas habilidades e não somente o que não consegue fazer e o que sabe fazer.

Quando se fala em enxergar, é olhar para o sujeito com lentes de aumento (zoom) e poder ver toda sua caminhada, seu crescimento desde o momento que nasceu até o momento em que chegou nas nossas vidas.

Existem coisas mínimas que são aprendizado e crescimento cognitivo, que às vezes as pessoas não enxergam por estarem muito atreladas a conceitos, conteúdos, laudos, pareceres, rótulos e formalidades que uma escola regular exige e não consegue perceber que neste sujeito existe uma pessoa com experiência cultural, bagagem de aprendizado e conteúdos inatos, que estão ali amortecidos e prontos para alguém descobrir, redescobrir ou até mesmo lapidar.

Acredita-se que as Tecnologias Assistivas, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), as salas de recursos multifuncionais e os Planos de Ensino Individualizados (PEI) são estratégias, lugares e ações que podem favorecer inclusões escolares, porém a formação docente com o desenvolvimento de autonomia e autoria profissionais é requisito básico para uma escola que inclua todas as diferenças e promova aprendizagem de todos, precisamos de bons professores, de especialistas e de investimento público financeiro na carreira docente.

Evidencia-se que é a necessidade que faz com que o professor da Sala Comum busque alternativas para trabalhar com o aluno com deficiência na sala, dentre elas ir à Sala de Recursos Multifuncionais.

Porém, entende-se que a função do professor de sala regular é diferente do profissional do AEE, contudo, é fundamental haver uma parceria entre os dois, uma vez que o professor da sala regular, ao buscar junto ao AEE o apoio para a elaboração das adaptações curriculares necessárias, para a utilização de equipamentos e materiais didáticos e pedagógicos que contribuam para a aprendizagem dos alunos com deficiência, eles podem promover a participação de todos os alunos de sua sala e potencializar o desenvolvimento de todos.

Para isso, ambos devem estabelecer uma relação dialógica que valorize a troca de experiências, o que contribuirá para a construção de escolas inclusivas.

Contudo, esta prática parece não fazer parte do seu planejamento. Sem uma organização antecipada, entende-se que as atividades vão acontecendo e as adaptações vão sendo feitas quando possível, o que inviabiliza a utilização de recursos que exigem uma preparação antecipada, impossibilitando a adaptação das atividades que dependem destes recursos. Desta forma, o trabalho do professor da SRM, não atinge seu objetivo, pois os recursos e adaptações ficam restritos ao atendimento.

Aponta-se que os professores do Atendimento Educacional Especializado ainda têm um longo caminho a percorrer para que o serviço realizado provoque, através da formação dos professores e da didática aplicada, melhorias significativas junto aos alunos com deficiência e, também, que a inclusão se torne uma realidade concreta na educação brasileira.

Assim, ademais dos aparatos e condições pedagógicas individualizadas, vale, nesse contexto, a compreensão de que os profissionais responsáveis devem orientar suas opções e ações didáticas pela reflexão crítica e situada do ato pedagógico, para que esse seja constituído de sentido e comprometido com o bem comum.

Referências

BEHRENS, A. A. **Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente.** In: MORAN, J. M.; BEHRENS, M. A.; MASETTO, M. T. (Orgs.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica.* Campinas, SP: Papirus, 2008.

BERSCH, R., 2005. **Introdução à Tecnologia Assistiva.** Disponível em http://www.cedionline.com.br/artigo_ta.html. Acesso em: 12 jul. 2018.

BERSCH, R. **Tecnologia Assistiva e educação inclusiva.** In: *Ensaio Pedagógicos,* Brasília: SEESP/MEC, p. 89-94, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 12 jul. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** Nº 9394. Brasília, 1996.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Resolução CNE/CEB Nº 2/2001.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 08 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº 4**: Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

CUNHA, R. B.; PRADO, G. V. T. **A produção de conhecimento e saberes do/a professor/a-pesquisador/a**. *Educar, Educar*: Editora UFPR/Curitiba, n. 30, 2007, pp. 251-264.

GALVÃO FILHO, T. A. **A Tecnologia Assistiva**: de que se trata? In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Orgs.). *Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade*. 1 ed. Porto Alegre: Redes Editora, p. 207-235, 2009.

MANTOAN, M. T. E. **A tecnologia aplicada à educação na perspectiva inclusiva**. mimeo, 2005.

RIBEIRO, Jorge Alberto R. **Momentos Históricos da Escolarização**. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). *Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

ROZEK, Marlene. **Subjetividade, Formação e Educação Especial**: histórias de vida de professoras. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. Anais..., Belo Horizonte, 2010.

ROZEK, Marlene. **Subjetividade, Formação e Educação Especial**: Histórias de vida de professoras. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHWARTZMAN, J. S. et al. **Síndrome de Down**. São Paulo: Mackenzie; Memnon, 1999.

TREVISAN, A. **Hermenêutica da Alteridade Educativa**. In: TREVISAN, A. L.; TOMAZETTI, E. M. (Orgs.). *Cultura e Alteridade*. Ijuí: UNIJUÍ, 2006. p. 127-142.

VASQUES, Carla K. **Uma leitura sobre o Atendimento Educacional de alunos com transtornos globais do desenvolvimento**: diálogos sobre o acontecer da compreensão. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: Práticas Pedagógicas da Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado, 6., 2011, Nova Almeida. Anais... Nova Almeida, Espírito Santo, 2011. p. 16.

XAVIER, Alexandre Guedes Pereira. **Ética, técnica e política: a competência docente na proposta inclusiva**. *Revista Integração*, Brasília, v. 14, n. 24, 2002.

XAVIER, Maria Luisa merino de Freitas. **Políticas de inclusão e a educação básica – Implicações na organização curricular**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DO CIDINE: Novos Contextos de Formação, 2., 2009, Vila Nova de Gaia. Anais... Vila Nova de Gaia, Portugal, 2009.

WEISS, Maria Lúcia L. **Psicopedagogia Clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.



Capítulo 6

***TECNOLOGIAS NO CONTEXTO DO ENSINO
MÉDIO: UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA***

***Cléber Thiers da Silva Nunes
Carlos Alberto Vasconcelos***

TECNOLOGIAS NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO: UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Cléber Thiers da Silva Nunes

Carlos Alberto Vasconcelos

Introdução

Recentemente, as escolas brasileiras, bem como toda a sociedade, caminharam em um plano de retomada de suas atividades devido à experiência inédita envolta em restrições e orientações emergenciais para evitar aglomerações e o contato com outros indivíduos, cenário esse decorrente da pandemia de Covid-19. Aulas e atividades nas escolas foram suspensas, algo que aconteceria por um breve período de 15 dias, mas que se prolongou por dois anos. Todos aqueles que compõem a escola acabaram por sentir o impacto da alteração de suas rotinas e da dinâmica escolar.

Seguindo os reflexos da pandemia, observamos professores e alunos em suas casas, sistemas de ensino, Ministério e secretarias de educação, e outros órgãos da área, com a missão de propor orientações para tal situação pandêmica – algo para o qual não estavam preparados –, pois era necessário dar continuidade ao ano letivo, ainda que remotamente. É nesse contexto que as tecnologias disponíveis passaram a ser empregadas pelas escolas da Educação Básica e instituições de ensino em geral, o que era quase incomum para a vivência de professores e alunos. Aulas passaram a ser veiculadas por meio de salas virtuais, atividades eram entregues em grupos de aplicativos, e o diálogo entre professor e alunos passou a acontecer por meio de *chats* e trocas de mensagens virtuais. Salienta-se que o aparelho celular passou a ser utilizado sob uma nova perspectiva no campo da comunicação, sendo utilizado como um recurso educacional em conjunto com *tablets* e computadores.

É nesse ponto que cabe introduzir na discussão a necessidade de repensar as práticas pedagógicas em face da constante mutação da sociedade em virtude das tecnologias contemporâneas disponíveis. Nesse sentido, é preciso realizar reflexões sobre algumas ações necessárias no âmbito do uso das tecnologias da informação e

comunicação (TIC) na educação, tais como: os processos formativos de professores, tanto na perspectiva inicial quanto na continuada, assumindo as tecnologias como aliadas de sua atividade docente; a introdução e viabilização de abordagens e metodologias que se concretizem por meio da utilização de *softwares*, *hardwares*, redes e aparelhos móveis voltados para o acesso e o compartilhamento de informações; a adequação das orientações educacionais sobre a necessidade de proporcionar a formação de indivíduos com base nas necessidades requeridas pela sociedade, o que contempla a compreensão do uso das tecnologias disponíveis e a apropriação de informações e conhecimentos.

O Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais e municipais de educação promoveram ações formativas, sob a prerrogativa de auxiliar o trabalho de professores e profissionais da educação em meio à pandemia. É possível destacar que, de 2020 a 2022, foram diversas as formações em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), reuniões virtuais com corpos escolares e *lives* públicas veiculadas nas mais diversas redes sociais com a proposta de aproximar aqueles que atuam na educação, propondo debates e esclarecimentos sobre a utilização das tecnologias e seus recursos, bem como metodologias e abordagens aplicáveis no contexto vivenciado.

Pelo descrito até aqui, tem-se o delineamento do contexto da presente pesquisa, dado que a configuração da sala de aula já não é a mesma de anos anteriores, visto que aparelhos celulares, internet e outras tecnologias tornaram-se populares e se integraram à atividade humana. Adicionam-se a isso, também, as orientações de documentos oficiais, que apontam o desenvolvimento de propostas de ensino a partir do uso das tecnologias disponíveis no contexto escolar, de modo a viabilizar a reconstrução do conhecimento e a partilha de informações de mundo, o que passa a se acentuar em decorrência da vivência pandêmica e do ensino remoto.

Há ainda a discussão recente a respeito de como o indivíduo é formado no segmento do Ensino Médio, em especial no momento em que o currículo passa pela adequação frente à BNCC, ao mesmo tempo que se (re)discute a reforma do Ensino Médio, dando origem ao Novo Ensino Médio¹¹, pautado em itinerários formativos que apresentam interconexão com as tecnologias e as diferentes áreas do conhecimento.

¹¹ O Novo Ensino Médio é reflexo direto da Lei nº 13.415/2017, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nessa nova perspectiva, o Ensino Médio sai de uma carga horária mínima de 800 horas para outra de 1.000 horas; dessa forma, há a reorganização curricular de acordo com a BNCC e a adoção de itinerários formativos, sob a premissa de aproximar a escola e os alunos da realidade social e do mundo do trabalho.

Observa-se, assim, que as tecnologias, quando empregadas no ambiente escolar, precisam de um amparo teórico-metodológico, e não apenas do intuito de “se utilizar por utilizar”, visando, desse modo, à efetivação da proposta e ao fazer pedagógico, estabelecendo finalidades e alcançando objetivos predeterminados.

Partindo de tais ressalvas – como a ampla utilização de recursos tecnológicos, as mudanças nas dinâmicas em sala de aula, a reorganização do Ensino Médio – e diante das formações e ações desenvolvidas ao longo do período pandêmico, é preciso indagar-se sobre as concepções que professores atuantes no Ensino Médio apresentam sobre a utilização e incorporação das tecnologias, sob o ponto de vista teórico delas enquanto tecnologias da informação e comunicação¹².

O apresentado anteriormente compõe o escopo central do projeto de pesquisa em desenvolvimento pelos autores deste capítulo no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Demarca-se como foco a apresentação de uma pesquisa bibliográfica que segue a premissa de compor um estudo acerca das produções que discutem as concepções e a atuação docente a partir da utilização das TIC no contexto do Ensino Médio, permitindo, assim, que o pesquisador venha a se apropriar de conhecimentos essenciais à pesquisa através da leitura e sistematização das produções analisadas.

Delimita-se com isso o objetivo central do presente texto, que, em outras palavras, pode ser entendido como: analisar o produto do levantamento bibliográfico, pontuando os objetos e caminhos das pesquisas realizadas a respeito das concepções e da atuação docente quanto ao uso das TIC no Ensino Médio. Para alcançar tal objetivo, busca-se compor uma pesquisa seguindo a abordagem qualitativa, como orientam Flick (2013) e Gil (2022), almejando-se desenvolver um entendimento mais aprofundado acerca do assunto a ser investigado.

Marco Teórico

Pode-se abordar as tecnologias da informação e comunicação enquanto conjunto de recursos aptos a serem empregados das mais diversas formas, seja na indústria, no

¹² No decorrer do presente texto, a questão das tecnologias inseridas na educação será discutida e abordada a partir da utilização da terminologia tecnologias da informação e comunicação (TIC). De acordo com Vasconcelos e Menezes (2020), são compreendidos como tecnologias todos os recursos disponíveis à atividade humana, seja em interfaces analógicas, digitais ou móveis.

comércio, na política, na economia e na educação, entre outros campos. Dessa forma, o emprego das TIC é visto como uma tendência presente na realidade das salas de aula e das instituições formadoras. Compreendem-se as TIC como “[...] todos os meios técnicos usados para tratar a informação e auxiliar na comunicação, o que inclui o *hardware* de computadores, redes e celulares” (VASCONCELOS; MENEZES, 2020, p. 114). De tal modo, o pensar e o atuar a partir das TIC fazem referência ao desenvolvimento de ações nas quais sejam empregados recursos tecnológicos com a finalidade de disseminar informações, estabelecer canais de comunicação e interação e com isso promover a aprendizagem e a reconstrução do conhecimento.

O emprego das TIC no contexto educacional possibilita um novo molde de apropriação da informação e do conhecimento, visto que aproxima os indivíduos em formação – na escola, na universidade, na faculdade, ou em qualquer outro espaço. Kenski (2012, p. 115) pontua que “As TIC exigem transformações não apenas nas teorias educacionais, mas na própria ação educativa e na forma como a escola e toda a sociedade percebem sua função na atualidade”. Observa-se desse modo que as TIC promovem uma formação do sujeito, que passa a ser pautada na comunicação com o outro e na interação com o mundo e com as informações, dada a constante troca de conhecimentos.

A partir do momento em que buscamos refletir sobre o papel das tecnologias em nosso cotidiano e sobre como influenciam as atividades e a dinâmica das diferentes esferas da sociedade, é inerente o fato de que estamos a pensar a respeito de todos os meios técnicos e recursos tecnológicos assim utilizados para compartilhar e veicular informações, de modo a auxiliar na comunicação entre os indivíduos em sociedade, interligando-os independentemente do tempo e do espaço.

As máquinas, os instrumentos, os computadores e outros recursos produzidos pelos avanços tecnológicos passam a ser vistos de modo a auxiliar as mais diferentes práticas e atividades do homem. Seguindo essa linha, ainda podem ser mencionados diversos *hardwares* e *softwares* que são desenvolvidos a todo momento, recebendo atualizações e aprimoramentos para atender às atividades a que são destinados.

Diversas são as inovações que incorporam o cerne das TIC, e, ao situar o presente discurso no campo da educação, observa-se que tais tecnologias passam a ser integradas no cotidiano das salas de aula, otimizando o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para melhorias nos sistemas educacionais e ainda no trabalho docente e no rendimento dos alunos. Paralelamente a isso, cabe abordar que “[...] A formação de

professores é uma área da educação que merece destaque por não se tratar apenas de formar profissionais, mas também por produzir uma profissão” (VASCONCELOS; OLIVEIRA, 2017, p. 119).

A esse discurso adicionam-se as reflexões de Gatti (2017), uma vez que, no campo de formação de professores, no que concerne à educação brasileira, são inúmeras as provocações que recaem sobre a profissão e a atuação dos docentes. A autora segue a linha de abordar e reunir informações que impactam na formação inicial, tendo em vista que ainda persiste a necessidade de lançar olhares sobre quem forma e como se formam os futuros professores, considerando-se os inúmeros estudos e reflexões da própria autora, de outros autores, órgãos e organizações educacionais acerca desse tema. Ou seja, tal preocupação não foi superada, sendo percebido que, em meio às diretrizes e normativas que norteiam a educação brasileira, seja na esfera da Educação Básica, seja na do Ensino Superior, há um desmonte quanto à importância de pensar, repensar e fazer educação.

Um clássico das discussões no campo da formação de professores abordado por Gatti (2017, p. 1153) encontra-se no campo das “[...] discussões acadêmicas e sociais [sobre] o distanciamento cultural e das práticas de universidades e outras instituições de ensino superior em relação à educação básica [...]”. Esse fato se justifica, como aponta a autora, pela responsabilidade de formar alunos de modo que sejam capazes de compreender o mundo em sua totalidade, o que contempla a natureza e a vida social, e de realizar escolhas pautadas em conhecimentos e valores. Ainda nesse campo, observa-se que, de acordo com essa estudiosa, as estruturas curriculares das licenciaturas não apresentam espaços adequados para discussões e formações que aproximem o professor em formação de práticas, metodologias e abordagens de ensino de forma adequada.

As tensões e os desafios reunidos por Gatti (2017) decorrem principalmente dos contextos e tendências socioculturais e dessa forma evidenciam a necessidade do desenvolvimento de novas abordagens e perspectivas de trabalho docente para atender às diversas interfaces de comunicação e à utilização das tecnologias como recurso didático. Percebe-se, assim, a necessidade de atualização docente, seja na formação inicial, seja na formação continuada.

Realizando um recorte temporal, seguindo o período de 2020 a 2022, o campo de atuação docente passou por um momento ímpar da história da educação brasileira quando, em meio a uma pandemia global, as aulas precisaram ser suspensas e, por

orientação dos órgãos competentes, o ensino remoto foi instaurado. Diversos autores produziram materiais reflexivos a respeito de tal período, entre os quais Nascimento e Vasconcelos (2020, p. 176), que falam sobre “[...] uma mudança desafiadora atípica em nosso país”.

Seguindo as mudanças provocadas pela pandemia, Nóvoa e Alvim (2021) pontuam que a Covid-19 impulsionou tendências já conhecidas por outros autores e professores de formação mais recente, ou ainda que buscam se atualizar com frequência. É nesse contexto que a questão digital, o que engloba os AVA e a utilização de recursos tecnológicos, passa a ter mais destaque. Os autores relatam que “[...] não é possível pensar a educação e os professores sem uma referência às tecnologias e à ‘virtualidade’” (NÓVOA; ALVIM, 2021, p. 3).

É preciso assim pensar a educação e o papel dos professores, como apresentam Nóvoa e Alvim (2021), seguindo os ideais de construção de espaços públicos de educação comuns a todos; de construção de diversos ambientes escolares, para além do físico e presencial, adentrando o mundo digital; e de composição de uma pedagogia atual, pautada na relação entre os indivíduos, no conhecimento com significado, na dinamicidade, em conjunto entre teóricos, professores e alunos, que pense nos processos de aprendizagem – singulares a cada indivíduo – e que esteja em constante construção e reflexão.

Ao nos depararmos com o papel do professor, Gatti (2013) salienta que a educação é cultura, estando imersa nesta e atendendo a seus movimentos e necessidades; o professor é figura central no processo educativo, visto que necessita possuir o conhecimento e o preparo didático para mediar a dinâmica com seus alunos. Todo processo educativo tem como foco formar o aluno, independentemente do segmento educacional, pela incorporação de procedimentos cognitivos, afetivos, sociais, morais e que façam uso de técnicas e recursos diversos. Atribui-se aqui o sentido de que as tecnologias, quando incorporadas na prática docente, acabam por permitir que tais pressupostos possam ser alcançados, uma vez que são um produto cultural, fomentam a formação docente e contribuem para o processo de ensino-aprendizagem.

Alia-se ao exposto a intenção que se estabelece por meio das competências estabelecidas pela BNCC quando assinala que a prática docente deve vir a proporcionar o desenvolvimento de determinadas habilidades e a familiaridade com os recursos contemporâneos que se encontram dispostos em sociedade e precisam compor a dinâmica escolar.

Dentre as competências estabelecidas pela BNCC ao se trabalhar com as tecnologias no campo da educação, destaca-se a cultura digital, a quinta competência. Em relação a esta, cabe unir ao presente estudo o que narra o documento normativo que é a BNCC ao apontar que o trabalho com foco em tal competência busca compreender, utilizar e criar tecnologias para abordar e disseminar informações e conhecimentos, promovendo a comunicação entre os indivíduos e seu protagonismo nesse processo (BRASIL, 2018).

No campo da cultura digital, é interessante pensar nos seguintes elementos listados por Kenski (2018), observando-se que a autora, no intuito de apresentar e debater tal verbete, faz uso de referenciais tais como Lévy e Santaella. A autora menciona que cultura digital é uma expressão que passa a perspectiva de integração das tecnologias à sociedade, originando, assim, novos formatos de interação, comunicação e compartilhamento de informação. “Cultura Digital é um termo novo, atual, emergente e temporal” (KENSKI, 2018, p. 140), o que faz total sentido quando colocada como competência da BNCC, uma vez que o ensino precisa ser pautado nas necessidades da atualidade que convêm para o desenvolvimento do indivíduo.

É através da cultura digital que os indivíduos se interconectam em um mundo para além do físico e vivenciam uma nova relação com o conhecimento. As informações são compartilhadas em tempo real, independentemente da localização no globo terrestre, e assim, por meio das TIC, novos espaços de formação passam a se constituir.

Um ponto interessante elencado por Bacich e Moran (2015) diz respeito ao fato de que as tecnologias, dada a versatilidade de usos e recursos, permitem ao professor a possibilidade de personalização do processo de ensino e aprendizagem, já que abordagens são aliadas ao ensino, assim como inovações nas dinâmicas, nas atividades e nos contextos de aprendizagem.

Ao pensar na atuação docente mediada pela utilização das tecnologias, Sales (2018) destaca que o uso de tais recursos sob a perspectiva educacional resulta na adoção deles no processo de ensino-aprendizagem e na promoção do desenvolvimento das habilidades humanas durante sua formação.

No campo dos desafios e possibilidades para a incorporação das tecnologias nas práticas educativas, é preciso ter conhecimento de que a adoção das tecnologias não resulta em uma solução direta para os problemas vivenciados na educação. A partir do momento em que se pensa em ter as tecnologias inseridas na prática pedagógica, é necessário pensar em uma proposta interventiva, ou seja, uma alternativa para superar

os déficits educacionais no campo da atuação docente ou da formação dos alunos. Nesse contexto, ressalta-se a ressalva de Francisco e outros (2020, p. 8), ao pontuarem “[...] que as tecnologias podem ser utilizadas de diferentes maneiras na prática docente, o que remete ao professor, escolher a forma que melhor se adapta aos alunos”. Tal afirmativa apresenta uma correlação com o exposto por Julita Lopes (2020, p. 47), uma vez que, para a autora, é imprescindível pensar e repensar no papel mediador do professor, haja vista que no ensino “[...] tanto virtual como presencial com vistas à valorização das interações interpessoais e das atividades *on-line*”, as tecnologias mediadas pelo docente “[...] propiciam um ensino personalizado que vislumbra índices de desempenho significativos”.

Lopes (2020) também aborda que, a partir da interação entre professor, aluno e tecnologias, há, conseqüentemente, uma ação inerente a tais elementos presentes no processo educacional que nos leva a refletir sobre os papéis, as ações desenvolvidas e os objetivos almejados por cada um, o que implica reconstrução do conhecimento e ressignificação do papel da educação. A autora expõe que as mudanças são necessárias para alunos e professores, o que corrobora as mudanças percebidas em sociedade – que são um reflexo da forma como a comunicação passa a acontecer entre os indivíduos e da presença massiva das tecnologias no cotidiano.

A prática docente voltada para a utilização das tecnologias é algo que segue as tendências sociais. É cada vez mais comum a utilização de recursos e termos que remetem ao digital, ao uso das tecnologias, tais como banco digital, *smartphones*, redes sociais, aplicativos, *online*, infográficos, banco de dados, nuvem, inteligência artificial e tantos outros. Seguindo essa linha, Brito (2019) explana que as tecnologias precisam ser utilizadas de modo correto e com finalidade para que não se resumam a um marcador de acesso à tecnologia.

Tendo em vista a referida autora, cabe pontuar que seu discurso se relaciona com aquilo defendido por Kenski (2012), ao dizer que, a partir do momento em que se incorporam as tecnologias à prática docente, ao cotidiano escolar, ao processo de ensino e aprendizagem, à formação do indivíduo, é importante que se pense pedagogicamente, estipulando objetivos a serem alcançados e trajetórias que permitam a interação entre os sujeitos e a construção do conhecimento.

Retomando Brito (2019), as tecnologias auxiliam, sim, no processo de ensino e aprendizagem, mas, ao mesmo tempo, é essencial que o professor tenha formação ou

procure estar atualizado com as tendências, aceitando, desse modo, as transformações sociais e as incorporações das tecnologias à atividade humana, oriundas das invocações.

Nesse sentido, cabe refletir acerca da formação de professores, reunindo, através de uma investigação, elementos da formação inicial e continuada e afinando o olhar para a sua atuação prática e as reflexões pessoais, que se voltam aos empecilhos e às contribuições observados no ambiente escolar em que se atua, levando-se em consideração como as tecnologias se encontram presentes no cotidiano do professor em sala de aula, ou seja, são inerentes as atividades humanas.

Metodologia

Adotando na presente investigação as orientações para o desenvolvimento de uma pesquisa de cunho qualitativo, observa-se que, de acordo com Flick (2013), tal abordagem visa assumir os preceitos que concernem à captação de significados subjetivos do universo da pesquisa, os significados latentes de uma questão, ou ainda identificar e compreender as práticas sociais, o modo de vida e o ambiente em que se encontram os participantes da pesquisa. Desse modo, o pesquisador se depara com a tarefa de descrever e interpretar o fenômeno a ser investigado.

No contexto da pesquisa qualitativa, são diversos os métodos e as abordagens que podem ser adotados enquanto procedimentos a serem tomados para a obtenção de dados, entre os quais se aponta uma das atividades recorrentes no desenvolvimento de diferentes pesquisas, que é o levantamento bibliográfico, ou, em outras palavras, a realização de pesquisa bibliográfica.

De acordo com Sousa, Oliveira e Alves (2021), a pesquisa bibliográfica encontra-se inserida no meio acadêmico com a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento, recorrendo-se às produções já publicadas como um recurso, diga-se, valioso para a investigação científica.

Para Gil (2022, p. 44), a pesquisa bibliográfica “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Constituem-se também enquanto fontes de informação para esse tipo de pesquisa: documentos impressos, artigos, dissertações, teses e livros, entre outros materiais que em conjunto fomentam a construção da base teórica.

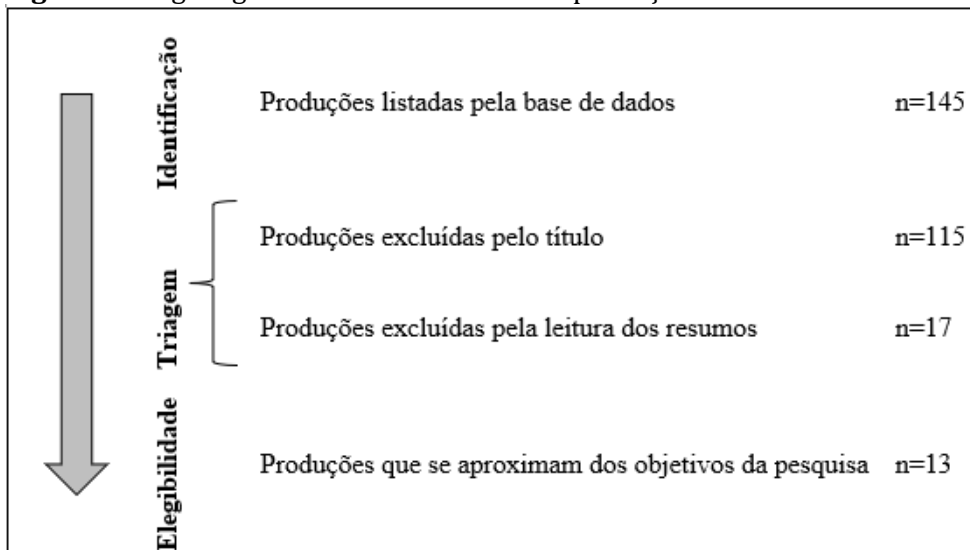
À medida que o pesquisador se depara com as questões presentes no seu campo de investigação, a realização da pesquisa bibliográfica vem a permitir que ele possa identificar produções já existentes que partilhem de um objeto de investigação, *locus* de pesquisa ou método em comum. Dito isso, é fundamental que a pesquisa bibliográfica seja realizada na elaboração de qualquer pesquisa, uma vez que permite uma melhor compreensão da questão a ser investigada (SOUSA; OLIVEIRA; ALVES, 2021).

É a partir da pesquisa bibliográfica que o pesquisador entra em contato direto com produções das mais diversas naturezas (artigos, dissertações, textos...) que se inter-relacionam com o assunto da pesquisa. Prodanov e Freitas (2013) destacam que é necessário ter atenção quanto aos dados coletados via internet, canal esse que possibilita ao pesquisador encontrar os mais diversos textos e produções em âmbitos nacional e mundial, investigando, assim, a veracidade das informações coletadas. Dessa forma, é interessante pautar a pesquisa bibliográfica em bancos de dados confiáveis.

Tendo em vista o objeto desta pesquisa, fez-se necessário realizar um levantamento das produções que têm relação com ele. Dessa maneira, utilizou-se como base de pesquisa a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), empregando os descritores “tecnologias da informação e comunicação” *and* “ensino médio”. Dada a natureza da presente pesquisa, foram adotados alguns critérios de elegibilidade das produções, como o recorte temporal de 2017 a 2022, buscando compor um levantamento condizente com as tendências da atualidade. Os descritores foram aplicados na busca em “todos os campos”, optando pela correspondência de “todos os termos”. Não foram limitados os quesitos de idioma, nem o tipo de documento ou ilustração.

A partir dos critérios elencados, obteve-se como retorno um total de 145 produções, entre dissertações e teses. Sob a premissa de trabalhar a partir de produções que apresentassem relação direta com os objetivos da presente pesquisa, realizou-se uma triagem em duas etapas, sendo que, na primeira, foram lidos os títulos, observando-se a possível relação com a temática da pesquisa. Em um segundo momento, partindo da leitura dos resumos, foram estabelecidas as produções que apresentavam aproximação com o estudo. De forma ilustrativa, tem-se o seguinte organograma:

Figura 1 - Organograma do levantamento de produções.



Fonte: Autoria própria (2022).

No processo de triagem das produções disponíveis na BDTD, foram descartadas as produções que apresentavam distanciamento da pesquisa, o que se justifica pelo fato de que as produções apresentavam temáticas relacionadas a: (i) implicações da utilização/produção de *softwares*, vídeos, jogos e material didático no processo de ensino e aprendizagem com foco no alunado; (ii) discussões no campo da Educação de Jovens e Adultos ou voltadas para o ensino profissionalizante; (iii) relatos de experiência; ou ainda (iv) resultados de projetos com foco na formação inicial de docentes ou oriundos da implementação orientada pela esfera federal, a frisar como exemplo o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo).

Resultados e Discussões

Partindo da triagem realizada a partir das produções listadas pela plataforma BDTD, destaca-se que elas se apresentam como dissertações no total de 13, apresentadas para a obtenção do título de mestre pelos programas de pós-graduação nas várias regiões do país aos quais os autores se encontravam vinculados. Os resultados da pesquisa bibliográfica realizada encontram-se expressos a seguir:

Quadro 1 - Produções que apresentam relação direta com a pesquisa.

Título	Autor	Instituição	Ano
As tecnologias da informação e comunicação – TICS e a docência no Ensino Médio público estadual: entraves e ganhos	Rose Alves de Moura Beserra	Universidade Estadual do Ceará	2017
Tecnologias e educação: uma análise das práticas pedagógicas dos professores do Ensino Médio mediadas pelas tecnologias da informação e comunicação	Jairo Brizola	Universidade Federal de Mato Grosso	2017
Tecnologias digitais e sua utilização no processo de ensino-aprendizagem no Ensino Médio	Vaneide Alves Barbosa Campos	Universidade Federal da Paraíba	2017
Pedagogia das tecnologias de informação e comunicação (TIC): outros tempos, outros espaços, outros saberes necessários à prática docente	Eliane Vasconcelos Oliveira	Universidade Federal de Sergipe	2017
O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na prática pedagógica do professor de matemática do Ensino Médio	Letícia Perez da Costa	Universidade Federal do Paraná	2017
O uso das tecnologias da informação e comunicação nos processos de ensino e aprendizagem no Ensino Médio da Escola Estadual Maria Matos Silva	Léa Marques Fernandes	Universidade Federal de Juiz de Fora	2018
As tecnologias da informação e comunicação na perspectiva de professores do Ensino Médio das escolas estaduais do município de Colombo - Paraná	Elio da Silva	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	2018
A utilização das TICS na Educação Básica: um estudo de caso na EEEMS (Minas Gerais)	Livian Cristina Vesfal	Universidade Federal de Juiz de Fora	2018
O uso das TICS na Escola de Ensino Médio Professora Lídia Carneiro de Barros, no estado do Ceará: potencialidades e desafios	Francisco Gerbson de Oliveira	Universidade Federal de Juiz de Fora	2019
Tecnologias e o professor de matemática: percepção, integração e entraves	Ana Paula Florencio Ferreira Pontes	Universidade Estadual da Paraíba	2019
As tecnologias da informação e comunicação na prática pedagógica da Escola de Ensino Médio Luiz Gonzaga de Alcântara: desafios e possibilidades	Cicero Edissandro dos Passos	Universidade Federal de Juiz de Fora	2020
Predisposição à utilização das tecnologias de informação e comunicação por professores de escolas estaduais da superintendência regional de ensino de Ouro Preto, Minas Gerais	Jarbas Glauber Santos Lopes	Universidade Federal de Juiz de Fora	2020
Educação e contemporaneidade: práticas docentes mediadas por novas tecnologias de informação e comunicação	Thalita Souza Moreno	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	2021

Fonte: Autoria própria (2022).

Tomando os textos para a realização de uma leitura aprofundada, na intenção de identificar proximidades e contribuições para o desenvolvimento da pesquisa, foi possível

perceber similaridades entre eles, tais como a abordagem qualitativa, a predominância da adoção da perspectiva metodológica do estudo de caso e a utilização de questionários e entrevistas como instrumentos de coleta de dados. A partir disso, reuniram-se as produções em eixos temáticos de acordo com seus objetos e os resultados obtidos.

Quadro 2 - Identificação dos eixos temáticos da seleção de produções

Eixos temáticos	Produções
TIC presentes na prática pedagógica/docente	Beserra (2017); Brizola (2017); Oliveira (2017); Costa (2017); Oliveira (2019); Passos (2020); Moreno (2021)
Concepções de professores sobre as TIC	Silva (2018)
A subutilização das TIC no Ensino Médio	Fernandes (2018); Vesfal (2018)
TIC e a formação docente	Pontes (2019); Lopes (2020)
Pesquisa bibliográfica sobre as TIC no processo de ensino e aprendizagem	Campos (2017)

Fonte: Autoria própria (2022).

O primeiro eixo temático, que corresponde à discussão e à investigação acerca das TIC presentes na prática pedagógica/docente, foi aquele que apresentou uma maior frequência dentro da seleção de produções realizadas. Partindo disso, observa-se que os trabalhos listados nesse agrupamento apresentam similaridades quanto à base teórica adotada, recorrendo, assim, a Lévy, Kenski e Castells para debater sobre as tecnologias e sua influência na dinâmica das sociedades.

Através desse primeiro agrupamento, percebe-se que os autores reúnem apontamentos que demonstram a ampliação de políticas públicas voltadas para a utilização dos recursos proporcionados pelas TIC. Além disso, destaca-se que há, sim, a utilização das TIC pelos professores participantes das pesquisas no campo do planejamento e na execução de suas aulas, embora sejam identificadas limitações nas escolas de Ensino Médio. Evidencia-se, também, o potencial que as TIC apresentam na perspectiva de aprimorar e/ou transformar a prática docente por meio da reflexão, proporcionando, dessa forma, o engajamento pedagógico de professores e alunos.

O trabalho desenvolvido por Oliveira (2019) reúne informações a partir de todo o corpo escolar, apontando que o principal empecilho para a utilização dos recursos das TIC se encontra no campo da formação inicial e continuada dos professores, visto que, por

vezes, não receberam formação adequada para utilizar as TIC do ponto de vista pedagógico, aspecto que ultrapassa a mera apresentação de informações, a realização de pesquisas e a “fuga” do quadro negro. A visão de Passos (2020) se assemelha ao apresentado anteriormente, de modo que destaca a superficialidade com que as TIC são tratadas no projeto político-pedagógico da escola tomada como *lócus* da pesquisa e a falta de infraestrutura básica, que corresponde à insuficiência de recursos disponíveis na escola pública.

Moreno (2021) desenvolveu sua pesquisa no cenário da pandemia de Covid-19, investigando como os professores se apropriaram dos recursos das TIC e o reflexo disso na prática educativa. Dessa maneira, a autora ressalta a importância que deve ser atribuída à formação de professores voltada para a utilização de recursos tecnológicos, o que contribui diretamente para a apropriação do conhecimento científico, a compreensão dos avanços e o entendimento do fazer pedagógico pela utilização dos recursos disponibilizados pelas TIC.

Na pesquisa apresentada por Silva (2018), o objetivo geral foi analisar as concepções de professores a respeito das TIC, configurando, assim, o segundo eixo, denotando que há preocupações quanto à formação e à infraestrutura e sobre como estabelecer as TIC como recurso pedagógico. Entre as concepções sobre as TIC, os professores participantes da pesquisa consideram que o simples acesso aos recursos tecnológicos já se configura como uma inovação no campo do processo de ensino e aprendizagem. Além de tais pontos, o autor expõe que os professores explicitaram a ausência de incentivo, preparo ou colaboração por parte dos gestores e da equipe pedagógica para que a prática docente na unidade de ensino fosse pautada a partir dos recursos das TIC, o que contribui diretamente para a continuidade de metodologias tradicionais e a utilização dos recursos tecnológicos de forma pontual, sem desenvolver a esfera pedagógica.

O terceiro eixo, que trata da subutilização dos recursos disponibilizados pelas TIC, compreende as pesquisas desenvolvidas por Fernandes (2018) e Vesfal (2018), que, a partir do desenvolvimento de estudos de caso em escolas públicas estaduais, trazem a reincidência de entraves para a prática docente, tais como infraestrutura e formação técnica e pedagógica, apresentando um outro fator: a dificuldade dos alunos em manusear/engajar-se em atividades desenvolvidas por meio de recursos tecnológicos. Diante desses apontamentos, cabe pontuar que a subutilização dos recursos acontece em

um cenário de unidades de ensino que dispõem de laboratórios de informática, projetores, *notebooks* e redes *wi-fi*, evidenciando que é preciso pensar na formação desses professores, tornando-os hábeis para desenvolverem suas aulas por meio dos recursos disponíveis, reverem o projeto político-pedagógico das escolas e promoverem projetos para sanar as dificuldades identificadas nos alunos.

O quarto eixo apresentado busca reunir trabalhos que discutem as TIC no que tange à formação docente. Dessa forma, os autores Pontes (2019) e Jarbas Lopes (2020) procuraram trabalhar a partir das reflexões que professores do Ensino Médio têm acerca da integração das TIC à sua prática, observando, assim, elementos da formação inicial dos indivíduos e o engajamento deles em ações de formação continuada. O estudo de Jarbas Lopes (2020) destaca que professores de um mesmo núcleo educacional apresentam predisposições diferentes acerca da utilização das TIC em sua prática no Ensino Médio, o que, para o autor, se justifica pelo trabalho desenvolvido pela gestão em cada uma das escolas em que atuam. Em Pontes (2019), observa-se que os professores demonstram interesse por formações que tenham foco no desenvolvimento pedagógico de práticas a partir das TIC, de modo que é preciso repensar o processo educativo a partir da integração das tecnologias de informação e comunicação no cotidiano escolar, lembrando-se de fomentar o acesso à informação via internet e com infraestrutura adequada.

O último eixo contempla a pesquisa bibliográfica desenvolvida por Campos (2017), que buscou reunir informações a respeito do uso e da apropriação das TIC no processo de ensino e aprendizagem. A autora procurou destacar que as TIC fomentam novas possibilidades de adquirir conhecimento, promovendo, desse modo, um ensino de qualidade e o engajamento de professores e alunos no desenvolvimento das aulas, a ponto de transformar não apenas o ambiente escolar, mas qualquer ambiente que permita o contato e as interações com as TIC. Campos (2017) traz uma reflexão de grande valor para o ambiente educacional ao dizer que não é informatizando o aluno ou o professor, instalando laboratórios de informática e permitindo o acesso livre à internet que a unidade de ensino passará a integrar as TIC ao processo de ensino-aprendizagem; é necessário que se tenha as TIC numa perspectiva de recurso a serviço da aprendizagem, sendo pensadas pedagogicamente. São, assim, necessárias ações e políticas públicas que permitam ao professor planejar, desenvolver e atuar em sala de aula fazendo uso dos recursos tecnológicos, perspectiva útil também para evitar prejuízos à educação e à

formação de indivíduos devido a não familiarização com a utilização de recursos que trabalhem as informações e a comunicação.

Considerações Finais

Ao longo dos últimos anos, percebe-se que o conjunto de recursos que compõem as tecnologias, de natureza analógica, digital ou móvel, encontra-se cada vez mais presente no cotidiano social, o que não difere do que é visto no espaço escolar. Alunos e professores passam a utilizar as tecnologias a favor do processo de ensino-aprendizagem, mesmo que se percebam entraves e desafios para tal.

O presente estudo teve como objetivo central analisar as produções listadas por meio do levantamento bibliográfico realizado, de modo a discutir sobre os objetos e caminhos das pesquisas selecionadas que tratam da prática docente e da utilização das TIC no Ensino Médio. Eixos temáticos foram delimitados para enriquecer o estudo, possibilitando, com isso, a captação de significados e a construção de entendimentos.

Como resultado destaca-se que pontos como falta de infraestrutura e de acesso à internet ou de poder econômico para adquirir recursos das TIC pelo alunado são frequentes nas reflexões constituídas pelas pesquisas listadas. Por outro lado, observa-se que o discurso docente se encontra impregnado pelo ideal transformador da prática docente e do processo de ensino e das aprendizagens que a apropriação das TIC na escola vem a proporcionar. Vale mencionar que ainda existe um déficit que diz respeito à formação de professores, inicial e continuada, no que se refere à utilização pedagógica dos recursos ofertados pelas TIC ou preparo para o desenvolvimento de uma prática docente versada na potencialidade das tecnologias.

Por fim, infere-se que escola, professores e alunos não podem deixar de fazer uso dos recursos disponibilizados pelas TIC, dado o contexto atual da sociedade, que a cada dia se torna mais tecnológica. Políticas públicas são necessárias, assim como apoio de gestores e ações planejadas para tornar o acesso às tecnologias viável nas escolas, contribuindo, dessa maneira, para a formação dos professores e dos alunos.

Referências

BACICH, Lilian; MORAN, José. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. **Revista Pátio**, v. 17, n. 25, p. 45-47, 2015.

BESERRA, Rose Alves de Moura. **As tecnologias da informação e comunicação - TICS e a docência no Ensino Médio público estadual**: entraves e ganhos. 2017. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino, Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2017.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRITO, Mayara da Silva. A tecnologia como recurso pedagógico na prática docente. *In*: ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNI7, 15., 2019, Fortaleza. **Anais eletrônicos** [...]. Disponível em: <https://periodicos.uni7.edu.br/index.php/iniciacao-cientifica/article/view/1026>. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRIZOLA, Jairo. **Tecnologias e educação**: uma análise das práticas pedagógicas dos professores do Ensino Médio mediadas pelas tecnologias da informação e comunicação. 2017. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017.

CAMPOS, Vaneide Alves Barbosa. **Tecnologias digitais e sua utilização no processo de ensino-aprendizagem no Ensino Médio**. 2017. 85 f. Dissertação (Mestrado em Gestão nas Organizações Aprendentes) – Programa de Pós-Graduação em Gestão nas Organizações Aprendentes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

COSTA, Letícia Perez da. **O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na prática pedagógica do professor de matemática do Ensino Médio**. 2017. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

FERNANDES, Léa Marques. **O uso das tecnologias da informação e comunicação nos processos de ensino e aprendizagem no Ensino Médio da Escola Estadual Maria Matos Silva**. 2018. 124 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FRANCISCO, Maloá de Fátima; VENDITTI JÚNIOR, Rubens; TERTULIANO, Ivan Wallan; OLIVEIRA, Vivian de; ISLER, Gustavo Lima. Tecnologias educacionais na prática docente: reflexões sobre o uso. **Revista Mundi Saúde e Biológicas**, v. 5, n. 1, p. 1-10, 2020.

GATTI, Bernardete Angelina. Didática e formação de professores: provocações. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1150-1164, 2017.

GATTI, Bernardete Angelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, n. 50, p. 51-67, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

KENSKI, Vani Moreira. Cultura Digital. In: MILL, Daniel. (Org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papyrus, 2018. p. 139-144.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papyrus, 2012.

LOPES, Jarbas Glauber Santos. **Predisposição à utilização das tecnologias de informação e comunicação por professores de escolas estaduais da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto, Minas Gerais**. 2020. 126 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.

LOPES, Julita Batista da Cruz. **Formação de professores e ensino híbrido**: perspectivas e desafios na educação superior. 2020. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020.

MORENO, Thalita Souza. **Educação e contemporaneidade**: práticas docentes mediadas por novas tecnologias de informação e comunicação. 2021. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2021.

NASCIMENTO, Emerson dos Santos; VASCONCELOS, Carlos Alberto. Ensinar em tempos de pandemia: (in)formações de professores com tecnologias. In: SILVA, Gabriel Calefe Pereira da; JORGE, Wellington Junior (org.). **Tecnologias Educacionais**: uma abordagem contemporânea. Maringá: Uniedsul, 2020. p. 175-190.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. Os professores depois da pandemia. **Educação & Sociedade**, v. 42, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mvX3xShv5C7dsMtLKTS75PB/>. Acesso em: 23 abr. 2023.

OLIVEIRA, Eliane Vasconcelos. **Pedagogia das tecnologias de informação e comunicação (TIC):** outros tempos, outros espaços, outros saberes necessários à prática docente. 2017. 113 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.

OLIVEIRA, Francisco Gerbson de. **O uso das TICS na Escola de Ensino Médio Professora Lídia Carneiro de Barros, no estado do Ceará:** potencialidades e desafios. 2019. 114 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

PASSOS, Cicero Edissandro dos. **As Tecnologias da Informação e Comunicação na prática pedagógica da Escola de Ensino Médio Luiz Gonzaga de Alcântara:** desafios e possibilidades. 2020. 120 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.

PONTES, Ana Paula Florencio Ferreira. **Tecnologias e o professor de matemática:** percepção, integração e entraves. 2019. 60 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2019.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SALES, Mary Valda Souza. As tecnologias no contexto educativo: perspectivas de inovação e de transformação. *In:* SALES, Mary Valda Souza (org.). **Tecnologias e Educação a Distância:** os desafios para formação. Salvador: Eduneb, 2018. p. 79-102.

SILVA, Elio da. **As tecnologias da informação e comunicação na perspectiva de professores do Ensino Médio das escolas estaduais do município de Colombo – Paraná.** 2018. 160 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021.

VASCONCELOS, Carlos Alberto de; MENEZES, Rodrigo da Silva. Ensino remoto e utilização de Tecnologias da Informação e Comunicação no contexto da Covid-19. *In:* AGUILERA, Jorge Gonzáles *et al.* (org.). **Ciência em Foco.** Nova Xavantina: Pantanal, 2020. p. 111-124.

VASCONCELOS, Carlos Alberto de; OLIVEIRA, Eliane Vasconcelos. TIC no ensino e na formação de professores: reflexões a partir da prática docente. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, v. 3, n. 1, p. 112-132, 2017.

VESFAL, Livian Cristina. **A utilização das TIC na educação básica**: um estudo de caso na EEEMS (Minas Gerais). 2018. 117 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.



Capítulo 7

***O USO DE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO DE
SURDOS EM TESES E DISSERTAÇÕES DO RIUFS E
DA BDTD***

***Rafael Nascimento Santos
Marcos Batinga Ferro
Cristiano Mezzaroba***

O USO DE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS EM TESES E DISSERTAÇÕES DO RIUFS E DA BDTD

Rafael Nascimento Santos

Marcos Batinga Ferro

Cristiano Mezzaroba

Introdução

Nos últimos anos ocorreram importantes alterações no cenário educacional concernentes à temática educação inclusiva, como a inserção de decretos, portarias e diretrizes que regulamentam o processo de ensino e aprendizagem relativos à inclusão de pessoas com deficiência no ambiente escolar. No ano de 2008, surgiu a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, na qual apresentou o direito da pessoa com deficiência a ter o acesso à escola, na busca de uma educação de qualidade para todos os estudantes.

No que se refere especialmente as políticas educacionais de pessoas surdas, a Lei nº 5.016 de 2013 estabeleceu diretrizes e parâmetros para políticas públicas educacionais voltadas à educação bilíngue para surdos(as). Para o ingresso dos estudantes surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para estudantes surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais estudantes da escola (BRASIL, 2008), além de dar providências para formação de docentes.

Nesse cenário, o uso de Tecnologias Assistivas (TA), entendidas como “uma ampla gama de equipamentos, serviços, estratégias e práticas concebidas e aplicadas para minorar os problemas funcionais encontrados pelos indivíduos com deficiência” (COOK; HUSSEY, 1995 apud GALVÃO FILHO, 209, p. 2019), passam a integrar o processo educacional de pessoas com deficiência, incluindo as pessoas surdas. O uso e o estudo das TA ligados a educação desse grupo de pessoas podem possibilitar o enfrentamento das

dificuldades e limitações historicamente encontradas na educação dos surdos e surdas.

As TA, portanto, são recursos que geram autonomia pessoal e vida independente do usuário. Ela é ponte para abertura de novo horizonte nos processos de aprendizagem e desenvolvimento de alunos com deficiências até bastante severas (GALVÃO FILHO, 2019).

Schneider (2012), em um dos seus objetivos de pesquisa afim de identificar as barreiras de acesso às comunidades de prática colaborativas on line para pessoas com deficiência auditiva, constata que além da linguagem podem ser verificadas barreiras em relação aos processos de sombra cronificada; à falta conhecimento e compreensão dos alunos ouvintes em relação à realidade de aprendizagem do aluno surdo; à falta de professores, tutores e coordenadores de polo, principalmente na educação a distância, com conhecimento de Libras; a propostas de ensino e aprendizagem que visam alunos individualistas, independentes e sem relacionamento sociais previstos para acontecerem; à falta de programas de capacitação para o uso de tecnologias para alunos surdos e ouvintes, visando facilitar o acesso aos ambientes virtuais de aprendizagem e suas tecnologias.

Cabello (2015), em sua pesquisa, afirma que as discussões sobre o uso das tecnologias no contexto educacional não são inéditas, elas já vem sido feitas em diferentes momentos por diversos autores, como destacado ao longo do seu trabalho, porém há necessidade de se (re)pensar nas práticas pedagógicas diante do avanço tecnológico e sua crescente popularização, pois embora não seja inédita, ainda se faz necessária. No contexto da educação de Surdos, tornando-se imprescindível ressaltar a importância da visualidade nas práticas pedagógicas, salientando as contribuições de uma pedagogia visual potencializada pelos diversos recursos multimídia, no sentido de uma alfabetização audiovisual.

Ainda que haja um significativo avanço nos processos normativos concernentes a educação inclusiva e que o uso de TA tenha ganhado relevância/reconhecimento em diversas áreas, é necessário identificar e analisar se os estudos científicos têm acompanhado essa temática. Em vista disso, esse trabalho objetiva analisar a produção de conhecimento no âmbito da pós-graduação sobre o uso de tecnologias na educação de surdos. A atenção para esta temática justifica-se pelo considerável número de pessoas surdas, sendo o segundo maior quantitativo no Brasil, conforme o Instituto Locomotiva e a Semana da Acessibilidade Surda apontou que em 2019, o país tinha 10,7 milhões de

pessoas com deficiência auditiva (INSTITUTO LOCOMOTIVA, 2019). Em corolário, buscar compreender como o estudo da inserção das Tecnologias Assistivas no contexto educacional para surdos(as) aparecem no âmbito da pós-graduação, verificando como tem sido conduzido os trabalhos em um dos espaços mais privilegiados de pesquisa.

Dessa forma, esta pesquisa contribui para identificar possíveis lacunas na produção científica acerca desse tema, analisar os resultados e apresentar conclusões. Por meio de pesquisa bibliográfica, cuja busca foi realizada no Repositório Institucional da Universidade Federal de Sergipe (RIUFS) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), este trabalho desenvolveu-se em duas principais etapas. Na primeira, foram feitas leituras sobre Tecnologias Assistivas e Educação para surdos(as). Também foi realizado o levantamento de teses e dissertações através do acesso ao RIUFS e na BDTD sobre "surdez"; "libras"; "educação" e "tecnologia". A partir disso, foram elaborado quadros com as informações das produções encontradas, identificando ano, título, autor e resumos.

Na segunda etapa da pesquisa mantiveram-se as leituras acerca do objeto estudado e foram realizadas a análise e interpretação dos dados e conteúdos obtidos nas teses e dissertações, além de uma nova síntese bibliográfica capaz de fundamentar os resultados e conclusões apresentados no presente trabalho.

Metodologia

Esta pesquisa trata-se de um levantamento bibliográfico que, segundo Cervo e Bervian (1996), explica um problema tendo como início as referências teóricas já publicadas, partindo do princípio de que nenhuma pesquisa começa do patamar zero, podendo utilizar-se de experiências passadas ou presentes. Consiste, essencialmente, na identificação e coleta de publicações sobre o assunto proposto em bases de dados e outras fontes de informação. Caracteriza-se também com pesquisa exploratória pois, segundo Gil (2002, p. 41), esse tipo de pesquisa “têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”.

Nosso enfoque é dado ao método de leitura científica em que, segundo Cervo e Bevia (1996, p. 76),

[...] o pesquisador deve certificar-se da existência ou das informações que procura, além de obter uma visão global das mesmas [...] permitindo o pesquisador selecionar os documentos bibliográficos que contém dado e

informações [...] dar uma visão global do assunto focalizado, visão indeterminada, mas indispensável para progredir no conhecimento.

Adotou-se, portanto, um percurso metodológico estruturado em etapas que resultaram no levantamento bibliográfico e leituras que referendaram o alicerce das análises, e que possibilitaram os resultados aqui apresentados. Sendo assim esta pesquisa está caracterizada essencialmente em duas fases. A primeira delas correspondeu a fundamentação da pesquisa bibliográfica e o levantamento bibliográfico. A busca por teses e dissertações ocorreu através das palavras-chave: "surdez"; "libras", "educação" e "tecnologia", identificadas no Repositório Institucional da Universidade Federal de Sergipe (RIUFS)¹³ e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)¹⁴, publicados em qualquer período.

Destaca-se que esta etapa objetivou a coleta, a leitura e o registro dos dados, identificando o título, temática, autores e tipo de produção. Este também foi o momento de traçar uma visão global e informações acerca do tema Educação para surdos e TA, selecionando os trabalhos encontrados aqueles que somente correspondem a nosso objetivo.

Após a identificação, seleção das informações e leituras dos respectivos principais resultados das teses e dissertações, partiu-se para a segunda fase, tratando-se da análise e interpretação dos dados e conteúdos obtidos. Confrontando com o referencial teórico acumulado refletiu-se sobre o tema delimitado, produzindo uma síntese integradora com os principais pontos das produções selecionadas, destacando os resultados centrais e indicando perspectivas futuras, exposto na redação dos resultados e considerações desse trabalho.

Esta pesquisa, possibilitada pela metodologia aqui descrita, segue uma sequência lógica de apresentação de conteúdos, com a produção de um referencial teórico introdutório; o estabelecimento dos procedimentos metodológicos; a exposição dos resultados e discussões e as considerações finais propiciadas por esta pesquisa.

¹³ REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (RIUFS). Segundo a Universidade Federal de Sergipe, o RIUFS é uma iniciativa que visa reunir, disseminar e preservar toda a produção acadêmica e científica desenvolvida pelos diversos setores da UFS. Os conteúdos são organizados e disponibilizados em acesso livre, de forma a aumentar a visibilidade e o impacto da produção institucional, bem como contribuir com a democratização do conhecimento. Disponível em: <https://ri.ufs.br/>.

¹⁴ BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD). Conforme o Instituto de Informação em Ciência e Tecnologia, a BDTD integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico. Disponível em: <https://bdtb.ibict.br/vufind/>.

Resultados e Discussões

Por meio do levantamento bibliográfico realizado nas bases de dados, foram encontradas 65 dissertações e teses no RIUFS e 51 na BDTD. Por meio da leitura dos resumos, do sumário e da introdução dos estudos, foram selecionadas cinco dissertações no RIUFS e 14 achados na BDTD, sendo nove dissertações e cinco teses.

Quadro 1 - Teses e dissertações sobre "surdez"; "libras", "educação" e "tecnologia" a partir do RIUFS.

Ano	Título	Autor(es)	Tipo
2016	O suporte digital no ensino de língua portuguesa para a comunidade surda: o caso da obra "As aventuras de Pinóquio em língua de sinais/português"	Santos, Almir Barbosa dos	Dissertação
2015	Prospecção em tecnologia assistiva para alunos com surdez e cegueira no ensino superior: um estudo do futuro	Santos, Sandra de Andrade	Dissertação
2011	A tecnologia assistiva digital na alfabetização de crianças surdas	Barbosa, Josilene Souza Lima	Dissertação
2016	Mídias comunicacionais e educacionais na pedagogia surda: proposição do STOOD-ON como modelagem de ambiente de aprendizagem	Pereira, Simone Lorena da Silva	Dissertação
2016	Comunicação e facebook: a Produção de conhecimento na mão do aluno surdo	Santos, Alex Reis dos	Dissertação

Fonte: Autoria própria (2023).

Quadro 2 - Teses e dissertações sobre "surdez"; "libras", "educação" e "tecnologia" apartir da BDTD.

Ano	Título	Autor(es)	Tipo
2011	<i>Software</i> em língua portuguesa/Libras com tecnologia de realidade aumentada: ensinando palavras para alunos com surdez	Carvalho, Dariel de	Tese
2016	Desenvolvimento de videoaula de ciências para estudantes surdos usuários da língua brasileira de sinais	Lima, Mariana Araguaia de Castro Sá	Dissertação
2019	Educação, multimodalidade textual e LIBRAS: descompassos entre práticas escolares e comunicativas envolvendo estudantes surdos	Lima, Juliana Maria da Silva	Tese
2013	Educação, inclusão e TICs: o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação como recurso para inclusão de deficientes auditivos	Nascimento, Grazielly Vilhalva Silva do	Dissertação
2017	A gamificação no processo de aprendizagem de LIBRAS	Rios, Lucas Tadeu Rosente	Dissertação
2015	Desenvolvimento de objetos de aprendizagem para alfabetização de crianças surdas: novas tecnologias e práticas pedagógicas	Cabello, Janaina	Dissertação
2015	Aprendizado bilíngue de Crianças surdas mediada por um <i>software</i> de realidade aumentada	Santos, Luiz Claudio Machadodos	Tese
2020	Um jogo educativo para aprendizagem significativa de libras	Pontes, Herleson Paiva	Tese
2011	Educação a distância e estudos surdos: experiências de acadêmicos surdos com as tecnologias	Silva, Rosane Aparecida Favoreto da	Dissertação
2019	Tecnologia assistiva para educação de surdos sobre saúde sexual e uso do preservativo	Áfio, Aline Cruz Esmeraldo	Tese

Ano	Título	Autor(es)	Tipo
2017	Produção de material didático acessível para surdos no moodle	Cureau, Mara Rúbia Roos	Dissertação
2012	Uma contribuição aos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) suportados pela Teoria da Cognição Situada (TCS) para pessoas com deficiência auditiva	Schneider, Elton Ivan	Dissertação
2021	Tecnologia no Ensino para Surdos numa Perspectiva bilíngue: Gênero Discursivo Meme	Kunzler, Selma de Moraes	Dissertação
2017	Aplicação do sensor leap motion como instrumento didático no ensino de crianças surdas	Felippsen, Eduardo Alberto	Dissertação

Fonte: Autoria própria (2023).

Os 19 trabalhos selecionados tratam especificamente da temática do uso de tecnologias na educação de surdos, apresentando as contribuições da sua aplicação como suporte educacional no processo de ensino-aprendizagem. Apesar da predominância de estudos da área da Educação, observou-se que o tema tem sido objeto de estudo de diversas áreas do conhecimento, como Enfermagem; Letras; Física; Gestão do Conhecimento; Tecnologias Educacionais em Rede; Informática Aplicada; Tecnologia da Inteligência e Design Digital; Ciência da Propriedade Intelectual; Engenharia e Gestão do Conhecimento.

Isso demonstra que esse debate tem se constituído multidisciplinar, visto que não somente estudiosos da área educacional tem se preocupado com o uso das tecnologias enquanto suporte no processo de ensino-aprendizagem dos surdos, mas os estudiosos da área da Tecnologia também têm se atentado as potencialidades dessa relação.

Santos (2016b) compreende a importância do uso de tecnologias na comunidade surda e destaca que os estudos acerca do uso de suportes digitais na produção de cultura surda, e em especial de literatura surda, favorece o aprendizado tanto no ambiente escolar quanto fora dele. Os resultados da pesquisa deste autor mostraram que ainda são raros os materiais específicos destinados à educação da pessoa surda e toda produção nesse sentido é, em geral, muito bem recebida. Para o autor, a proposta de um ambiente educacional inclusivo para os alunos surdos gera mudanças metodológicas nos processos

de ensino e aprendizagem, tornando efetivo o direito de todos à educação, ainda, ressalta que os suportes digitais se mostram imprescindíveis para a divulgação da cultura surda e, espera-se, com o tempo, a experiência e novas pesquisas, a sua aplicabilidade no ensino, respeitando sua identidade e sua cultura.

Autores como Barbosa (2011) corroboram com a afirmativa da importância das tecnologias na educação de surdos. Quanto ao último objetivo de sua pesquisa: "Analisar e discutir como a Tecnologia Assistiva Digital pode ser usada como um recurso pedagógico mediador na alfabetização de crianças surdas" e respondendo a questão inicial da mesma pesquisa, a autora afirma que os recursos da Tecnologia Assistiva Digital tornam-se mediadores na aprendizagem quando existe um planejamento adequado às necessidades educacionais dos alunos. Para isso, o professor precisa conhecer o contexto educacional no qual o aluno está inserido, selecionar e aplicar as atividades mais propícias, sempre respeitando os níveis de aprendizagem dos alunos, mas buscando desafiá-los a avançar nas zonas do desenvolvimento propostas por Vygotsky.

Para Barbosa (2011), acredita-se que é necessário mais incentivo por parte dos órgãos competentes para que haja mais pesquisas voltadas para esta temática, visto que estudos nesta área ainda são escassos no Brasil. Assim, entende-se que esta pesquisa contribuiu para mostrar que quando há uma metodologia e recursos apropriados os alunos podem avançar no processo da aquisição da Língua Portuguesa. A autora em questão trata do processo de alfabetização de crianças surdas e afirma que o uso das tecnologias digitais propiciou aos alunos momentos divertidos, e foi possível observar que ao término da coleta de dados da sua pesquisa os alunos estavam mais motivados e começaram a se interessar pela leitura e escrita das palavras.

Em conformidade, Cabello (2015) aponta a potencialidade dos recursos digitais para a democratização de práticas pedagógicas mais efetivas para a alfabetização de crianças surdas, ao proporcionar formas de ler e escrever que considerem suas particularidades. Tais reflexões indicam que os professores devem se atentar ao esgotamento das possibilidades de exploração de um recurso pedagógico e inserir imediatamente novos recursos assim que constatado.

Pesquisadores como Carvalho (2011); Santos (2015a); Lima (2016); Cureau (2017); Felippesen (2017) e Pontes (2020) possuem como objetivo de suas pesquisas o desenvolvimento e a aplicação de recursos pedagógicos tecnológicos para estudantes surdos, o que pode auxiliar os educadores no processo de ensino-aprendizagem de seus

alunos com essa condição. Entre jogos educativos, *softwares* e vídeoaulas traduzidas em Libras, as referidas pesquisas contribuem com a criação de recursos tecnológicos a serem utilizados na educação de surdos.

Carvalho (2011) apresenta em sua pesquisa o processo de desenvolvimento de um *software* em Libras para o ensino de palavras em Língua Portuguesa escrita, figuras e palavras em Libras, empregando o recurso de realidade aumentada. Conforme apontam Araújo *et al.* (2020), o uso de *softwares* educativos em Libras pode apresentar efeitos positivos no processo de aprendizagem de pessoas surdas.

Portanto, concordamos com Carvalho (2011) de que a criação de recursos que possam ampliar e facilitar o aprendizado da Libras pode ser uma forma de minimizar os desafios encontrados no aprendizado da língua e também oportuniza novas relações com os demais estímulos capazes de ser facilmente associados aos já conhecidos, gerando novos aprendizados. Nesse sentido, as tecnologias ampliam significativamente as possibilidades de um projeto de educação bilíngue Libras-Português, pois fornecem diversas possibilidades para trabalhar com a associação de elementos visuais e textuais, atendendo as especificidades dos alunos surdos. Em seu estudo, as atividades de realização de leitura, e que envolviam figuras e sinais em Libras, foram bem resolvidas, com resultados bastante positivos

Observamos semelhança na experiência de Lima (2016), que apresenta como produto da sua pesquisa uma videoaula bilíngue Libras-Português de ciências para estudantes surdos usuários de Libras, sinalizando outra alternativa de recurso a ser utilizada pelos professores. Um aspecto importante sinalizado pela autora se refere a importância de envolver a comunidade surda no desenvolvimento desses artefatos, pois é necessário que os surdos assumam espaços relativos ao desenvolvimento de estratégias de ensino que respeitem suas particularidades e necessidades. A autora observa que a forma de comunicação e ensino de línguas na escola ainda permanece ancorada na tradição do texto escrito, falado e com a presença da Libras para mediação comunicativa de estudantes surdos, em sala de aula. Nesse sentido, os resultados obtidos na pesquisa levam a sugerir que a educação incorpore, em seu currículo e suas práticas, esse arranjo de linguagens que resulta na multimodalidade textual demandada pela realidade da sociedade em rede.

Nessa direção, Nascimento (2013) chama atenção para o uso do aparato tecnológico disponível nos espaços escolares, essencialmente a televisão, ou ainda

programas como filmes, documentários e outros, com legendas abertas e janela de Libras. Para o autor, se estes recursos fossem utilizados como estratégia de ensino e de uso social dos códigos linguísticos, os alunos surdos se beneficiariam melhor desses recursos nos espaços extraescolares. Em conformidade com o autor, Rios (2016), aponta a importância de refletir sobre a influência do uso dessas tecnologias no comportamento e na relação social dos indivíduos surdos. É importante frisar que o uso da tecnologia abre novas possibilidades de comunicação e acesso à informação que favorecem as relações sociais e culturais entre surdos e ouvintes.

Para Pereira (2016), os espaços sociais digitais tornam-se um ambiente mais envolvente para os surdos, pois a identidade e a cultura surda transitam de forma mais fluída, sendo visível que a ubiquidade e a pervasividade das redes sociais digitais, proporcionadas pelas mídias móveis digitais, permitem aos surdos práticas de acesso a informação e a comunicação infinita. Possibilitando o surgimento de novas formas de aprendizagem, como a aprendizagem ubíqua que pode propiciar um ambiente motivador para que os surdos possam (re)criar livremente enfraquecendo as formações imaginárias advindas do preconceito e dos estigmas sofridos. Durante a sua pesquisa foi encontrado softwares que não são multiplataforma e que trabalham com temas específicos, principalmente, o aprendizado da Língua Portuguesa. Porém, a concepção do Stood-On (repositório para mídias comunicacionais e ducacionais na pedagogia surda) vai além de uma disciplina, tema ou bolha identitária, ao contrário, apresenta-se muito mais do que solução e/ou produto de Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Ele não se restringe a ser uma plataforma on-line para práticas pedagógicas e ensino a distância, mas um lugar de diferentes tipos de aprendizagens e interações permitindo que todos os envolvidos se aproximem da potência da co-autoria. Não ocorrendo, desta forma, a separação do pedagógico do contexto social e comunicacional possibilitando que o usuário encare a aprendizagem como algo natural, totêmico, inerente ao ser humano.

O estudo por Pereira (2016), permite atestar que, quanto mais explora as mídias comunicacionais os usuários contemplarão o Stood-On como parte de suas vidas, não como uma mídia que tem a “obrigação” de acessar, mas como repositório de atividades acadêmicas e não-acadêmicas, em que ele pode atuar livremente.

Ainda, segundo Santos (2016a), os alunos surdos que vivem dentro de uma cultura digital, estão superando a cada dia suas dificuldades e buscando uma evolução comunicativa e de construção de conhecimento. O estudo mostrou que os surdos

matriculados em uma instituição de ensino se apropriam das culturas digitais por uma necessidade de manter uma comunicação ativa e participativa, tanto com seus pares surdos quanto com ouvintes que são usuários ou não da Libras. Podemos perceber que essas aquisições acontecem de forma natural, a partir do contato desses surdos com outros interagentes, que acabam estimulando o consumo e a utilização desses dispositivos para facilitar a comunicação e o acesso ao conhecimento.

Estudos como o de Áfio (2019) chamam atenção para a contribuição das tecnologias na transmissão de conhecimentos acessíveis a pessoas surdas também na área da saúde. O autor relata a experiência da elaboração de um vídeo educativo sobre saúde sexual e reprodutiva para pessoas surdas, com uso de animação e tradução para Libras, em que foi comprovada a eficácia da tecnologia em promover conhecimento a esse público acerca do uso de preservativos. Tal ação evidencia a importância da criação e o uso de tecnologias assistivas para promoção de ações educativas para surdos que ultrapassem os conhecimentos escolares.

Áfio (2019), enfatiza a necessidade de desenvolvimento e aperfeiçoamento de materiais educativos acessíveis aos surdos para alcance pleno da saúde. Ademais, sabe-se que aprender usar preservativos estimula a prática, entretanto, faz necessário investigar atitudes e práticas favoráveis ao uso do preservativo neste público alvo. Segundo a autora, construir e validar tecnologias acessíveis para surdos que visem educação em saúde em diversos temas é válido e pertinente para esta população tão carente de informações de qualidade. Estas ainda podem ser aplicadas em outros cenários, com mais oportunidade de prática para os participantes, com acompanhamento de intervalo de tempo maior.

As pesquisas analisadas, bem como suas perspectivas futuras, mostram a necessidade da inclusão das tecnologias digitais em sala de aula para que se tenha uma melhor aprendizagem dos alunos surdos, tendo esses recursos acessíveis a eles. Essas adaptações exigem dos educadores preparo, sensibilidade e conhecimento, para tanto, há de se buscar a formação continuada para o aprimoramento e para a qualidade do ensino, tratando a formação como um dos princípios para a educação.

Considerações Finais

Considerando a análise dos trabalhos apresentados nos Quadro 1 e 2, em que foram identificadas teses e dissertações no Repositório Institucional da Universidade

Federal de Sergipe e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, visando alcançar as perspectivas e resultados dos estudos acerca da Educação de surdos e o uso de Tecnologia Assistivas, observou-se esta temática tem sido uma área multidisciplinar, ultrapassando a área da educação.

Também foi possível constatar que além de estudos teóricos, que fornecem uma gama de aportes bibliográficos do tema, há presença de trabalhos com relatos de experiências e a exposição de dispositivos e recursos tecnológicos resultantes de projetos vinculados a temática.

O levantamento e a revisão bibliográfica realizados apontam uma determinada eficácia no uso de tecnologias para educação de surdos, destacando que as possibilidades de usufruir das novas tecnologias não estar restrito somente a educação, mas ao universo de convivência com o ambiente externo. Os equipamentos favorecem a adaptação do corpo para a comunicação com o mundo externo, e no ponto de vista dos surdos, o uso do computador e da Internet construiu uma ponte com novas possibilidades de comunicação.

Por conseguinte, o estudo também revela a necessidade da consciência dos profissionais da educação estar alinhada na capacitação com formação continuada, aprimorar-se para contribuir na qualidade no ensino, tratando os princípios da atenção à diversidade com afetividade e a sensibilidade necessária.

Referências

ÁFIO, Aline Cruz Esmeraldo. **Tecnologia assistiva para educação de surdos sobre saúde sexual e uso do preservativo**. 2019. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

BARBOSA, Josilene Souza Lima. **Tecnologia assistiva digital na alfabetização de crianças surdas**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2011.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CABELLO, Janaina. **Desenvolvimento de objetos de aprendizagem para alfabetização de crianças surdas: novas tecnologias e práticas pedagógicas**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

CARVALHO, Dariel de. **Software em língua portuguesa/Libras com tecnologia de**

realidade aumentada: ensinando palavras para alunos com surdez. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica:** para uso dos estudantes universitários. São Paulo: McGraw-Hill, 1996.

CUREAU, Mara Rúbia Roos. **Produção de material didático acessível para surdos no Moodle.** 2017. Dissertação (Mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede), Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2017.

FELIPPSEN, Eduardo Alberto. **Aplicação do sensor leap motion como instrumento didático no ensino de crianças surdas.** 2017. Dissertação (Mestrado em Ensino), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2017.

GALVÃO FILHO, Teófilo. A. A Tecnologia Assistiva: de que se trata? In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (orgs.). **Conexões:** educação, comunicação, inclusão e interculturalidade. 1. ed. Porto Alegre: Redes Editora, 2009. p. 207-235.

KUNZLER, Selma de Moraes. **Tecnologia no Ensino para Surdos numa Perspectiva Bilíngue:** Gênero Discursivo Meme. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2021.

LIMA, Juliana Maria da Silva. **Educação, multimodalidade textual e LIBRAS:** descompassos entre práticas escolares e comunicativas envolvendo estudantes surdos. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

LIMA, Mariana Araguaia de Castro Sá. **Desenvolvimento de videoaula de ciências para estudantes surdos usuários da língua brasileira de sinais.** 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências), Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2016.

NASCIMENTO, Grazielly Vilhalva Silva do. **Educação, inclusão e TICs:** o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação como recurso para inclusão de deficientes auditivos. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

PEREIRA, Simone Lorena da Silva. **Mídias comunicacionais e educacionais na pedagogia surda:** proposição do STOOD-ON como modelagem de ambiente de aprendizagem. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016.

PONTES, Herleson Paiva. **Um Jogo Educativo para a Aprendizagem Significativa de Libras.** 2020. Tese (Doutorado em Informática Aplicada), Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2020.

RIOS, Lucas Tadeu Rosente. **A gamificação no processo de aprendizagem de LIBRAS.** 2016. Dissertação (Mestrado em Tecnologia da Inteligência e Design Digital), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

SANTOS, Alex Reis dos. **Comunicação e facebook**: a produção de conhecimento na mão do aluno surdo. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016a.

SANTOS, Almir Barbosa dos. **O suporte digital no ensino de língua portuguesa para a comunidade surda**: o caso da obra “As aventuras de Pinóquio em língua de sinais/português”. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016b.

SANTOS, Luiz Cláudio Machado dos. **Aprendizado bilíngue de crianças surdas mediada por um software de realidade aumentada**. 2015. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015a.

SANTOS, Sandra de Andrade. **Prospecção em tecnologia assistiva para alunos com surdez cegueira no ensino superior**: um estudo do futuro. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciência da Propriedade Intelectual), Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015b.

SCHNEIDER, Elton Ivan. **Uma contribuição aos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) suportados pela Teoria da Cognição Situada (TCS) para pessoas com Deficiência Auditiva**. 2012. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

SILVA, Rosane Aparecida Favoreto da. **Educação a distância e estudos surdos**: experiências de acadêmicos surdos com as tecnologias. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2011.



Capítulo 8

***AUTORIA DE JOGOS COMO ESTRATÉGIA PARA O
DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO
COMPUTACIONAL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA
DA LITERATURA***

***Jamille Silva Madureira
Guilherme Barbosa Biriba
Henrique Nou Schneider***

AUTORIA DE JOGOS COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO COMPUTACIONAL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

Jamille Silva Madureira
Guilherme Barbosa Biriba
Henrique Nou Schneider

Introdução

A computação e seus artefatos estão cada vez mais presentes no cotidiano e possibilitam a execução de tarefas de forma imaginável há alguns anos. Nesse cenário, são alteradas nossa maneira de ler e escrever, pois passamos a utilizar algo além da folha de papel. Abre-se espaço para a chamada cibercultura, com leitura e escrita sendo realizadas na tela digital, nos denominados ambientes virtuais (TEIXEIRA; GOMES, 2019).

Estamos vivendo uma era repleta de desafios e para enfrentá-los é fundamental entender as transformações que o mundo está passando, principalmente para quem tem a responsabilidade de educar. Na atual sociedade da informação, com o acelerado avanço tecnológico, não há como prever o futuro. Um exemplo é sobre a existência de certas profissões, muitas delas terão sua permanência afetada devido à inteligência artificial. Desta maneira, a educação deve se voltar para as incertezas ligadas ao conhecimento, já que vivemos em uma época de constantes mudanças em que os valores são ambíguos. Estudiosos em pedagogia defendem a ideia de que as escolas deveriam passar a trabalhar o pensamento crítico, comunicação, colaboração e criatividade (MORIN, 2000), (HARARI, 2018).

Nesse contexto, o ensino na contemporaneidade precisa desenvolver nos aprendizes competências como raciocínio lógico, abstração, sistematização e decomposição, dentre outras, aperfeiçoando a capacidade de resolução de problemas, tomadas de decisões e incentivando-os para a realização de trabalhos colaborativos nas diversas áreas do conhecimento (GUARDA; PINTO, 2021). Jeannette Wing (2006)

descreveu o pensamento computacional como um processo fundamentado na Ciência da Computação capaz de desenvolver muitas destas habilidades.

Wing (2006) o equiparou às capacidades básicas de leitura, escrita e aritmética. Assim, iniciou-se a discussão sobre o ensino dos conceitos de computação nas escolas em todo o mundo, desde as etapas iniciais. No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresenta o pensamento computacional como uma das competências que devem ser desenvolvidas desde a Educação Básica (BRASIL, 2018).

Diversos são os métodos para desenvolver o pensamento computacional, sendo os mais adotados: a computação desplugada, aprendizagem baseada em problemas, integração com outras disciplinas, programação em blocos, robótica, gamificação e autoria de jogos (BORDINI *et al.*, 2017).

A autoria de jogos é uma estratégia construcionista de aprendizagem, visto que se refere ao desenvolvimento de jogos como proposta pedagógica, exercitando programação, criação, expressão artística, entre outras habilidades (SANCHES, 2021). A teoria do Construcionismo se baseia na concepção de que quando o estudante analisa sobre o que está construindo, há uma reflexão a partir do resultado de seu raciocínio e uma revisão do seu próprio ato de pensar sobre uma determinada questão (PAPERT, 1993).

No Construcionismo, a aprendizagem é fundamentada na construção do conhecimento a partir do fazer, ou seja, da criação de objetos concretos e compartilháveis, nos quais os estudantes trazem uma motivação pessoal durante o desenvolvimento do projeto (RAABE; COUTO; BLIKSTEIN, 2020).

Este trabalho teve como objetivo, por meio de uma revisão sistemática da literatura, investigar como a autoria de jogos tem sido adotada no ensino brasileiro visando o desenvolvimento do pensamento computacional por meio de duas perguntas norteadoras: (QP1): Quais ambientes de programação têm sido utilizados na criação dos jogos? (QP2): Em quais níveis de ensino as estratégias têm sido aplicadas?

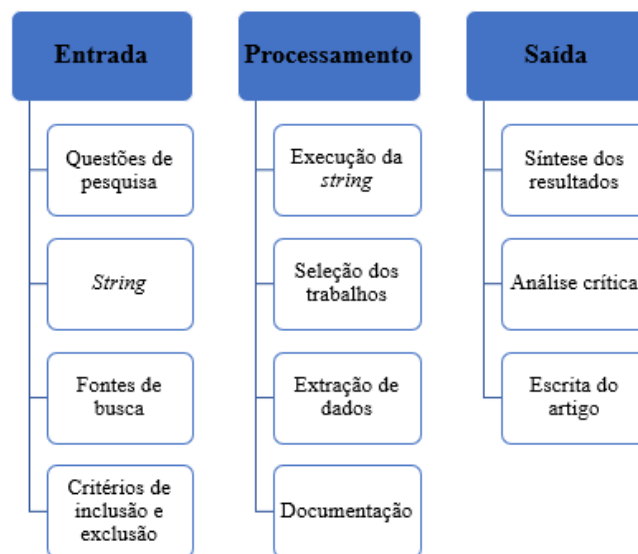
O texto está organizado como segue: a metodologia é descrita na seção 2; os resultados são demonstrados e discutidos na seção 3 e, por fim, na seção 4 são feitas as considerações finais.

Metodologia

Esta pesquisa apresenta uma investigação bibliográfica, de natureza exploratória e descritiva, tendo como procedimento na coleta de dados uma busca sistemática. Para alcançar o objetivo, foi realizada uma revisão sistemática de literatura com o intuito de conhecer as produções científicas que investigam a autoria de jogos como estratégia para o desenvolvimento do pensamento computacional.

De acordo com (RAMOS; FARIA; FARIA, 2014), uma revisão sistemática da literatura tem como proposta resumir a melhor pesquisa disponível sobre um tema específico, por meio de uma síntese dos resultados de diversos estudos. As etapas adotadas nesta revisão foram adaptadas dos protocolos propostos por (CONFORTO; AMARAL; SILVA, 2011) e (RAMOS; FARIA; FARIA, 2014) e são apresentadas na Figura 1.

Figura 1 - Etapas da RSL.



Fonte: Adaptado de Conforto, Amaral e Silva (2011); Ramos, Faria e Faria (2014).

A etapa de entrada da revisão sistemática da literatura, também conhecida como o planejamento, inclui a elaboração do protocolo, que deve ser seguido durante toda a sua execução (CONFORTO; AMARAL; SILVA, 2011). O primeiro passo foi identificar o tema e definir a questão central: Como a autoria de jogos tem sido aplicada para o desenvolvimento dos pilares do pensamento computacional no ensino brasileiro? Para complementar a resposta a essa pergunta, as seguintes questões norteadoras foram definidas: (QP1): Quais ambientes de programação têm sido utilizados na criação dos jogos? (QP2): Em quais níveis de ensino as estratégias têm sido aplicadas?

Para esta revisão, foi adotada a busca automática dos trabalhos. Após a elaboração das perguntas, foram selecionadas as palavras-chave que comporiam a *string*. A fim de encontrar trabalhos que utilizaram outros termos que se referem à mesma atividade, foram inclusos sinônimos para o termo “autoria de jogos”. Assim, a *string* aplicada foi definida como: [(“autoria de jogos” OR “desenvolvimento de jogos” OR “criação de jogos” OR “programação de jogos”) AND “pensamento computacional”].

Como fonte, foi utilizado o Buscador Integrado *EBSCO Discovery Science* (EDS) que reúne em uma única plataforma, os principais recursos bibliográficos disponíveis no Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Sergipe. Por meio do EDS, é possível pesquisar de forma unificada itens disponíveis no catálogo *Pergamum*: livros eletrônicos, Repositório Institucional (RIUFS), revistas nas principais bases de dados, como *Scielo*, *Scopus*, *ScienceDirect*, *IEEE Xplore*, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), dentre outras (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, 2022).

Para complementar a pesquisa, também foram realizadas buscas no *software* Google Acadêmico. A *string* foi dividida em quatro, combinando o termo “pensamento computacional” individualmente com “autoria de jogos”, “desenvolvimento de jogos”, “criação de jogos” e “programação de jogos”. Com o propósito de filtrar os resultados mais relevantes, a busca considerou apenas os títulos, visto que esta plataforma não dá a opção de limitar por resumo e palavras-chave e retorna qualquer trabalho que conste um dos termos, ampliando o número de resultados que não fazem parte do escopo.

A inclusão dos trabalhos é determinada pela relevância em relação às questões levantadas (RAMOS; FARIA; FARIA, 2014). Com o objetivo de filtrar os trabalhos encontrados, os seguintes critérios de inclusão foram adotados: trabalhos completos (artigos, dissertações ou teses) que relatam a experiência de autoria de jogos visando o desenvolvimento do pensamento computacional, especificando o nível de ensino em que a estratégia foi aplicada e a plataforma utilizada para a programação; pesquisas publicadas no período de 2017 a 2022, a fim de selecionar as mais recentes; estudos realizados no Brasil e publicados sem restrição de acesso.

A exclusão foi feita adotando os seguintes critérios: pesquisas que tratem sobre o uso ou desenvolvimento de jogos, mas que não foram criados pelos estudantes, documentos repetidos, fora do período estabelecido (2017 a 2022) e trabalhos não relevantes (não relacionados aos objetivos desta revisão).

Após a elaboração do protocolo, chegou-se à etapa do processamento. A busca foi realizada na plataforma *EBSCO* entre os dias 25 e 26 de agosto e retornou setenta e seis resultados. Já no Google Acadêmico, a pesquisa foi realizada em 27 de agosto e devolveu sete artigos, totalizando oitenta e três trabalhos na busca inicial.

Após a busca inicial, foram aplicados os critérios de inclusão e exclusão. As etapas de seleção dos trabalhos são apresentadas no Quadro 1, assim como a quantidade que compõe cada uma.

Quadro 1 - Seleção dos trabalhos.

Etapa	Quantidade de trabalhos
Busca inicial	83
Publicados entre 2017 e 2022	55
Leitura do título, resumo, palavras-chave	25
Leitura completa	09

Fonte: Autoria própria (2022).

Após aplicar os critérios de inclusão e exclusão, nove pesquisas foram selecionadas para compor o resultado desta revisão sistemática, sendo oito artigos e uma dissertação. Para documentar os dados, cada trabalho foi organizado em ordem cronológica crescente, de acordo com o ano de publicação. Em seguida, as informações foram sendo preenchidas em quadros que deram origem às respostas para as questões de pesquisa. Os resultados são apresentados e discutidos na próxima seção.

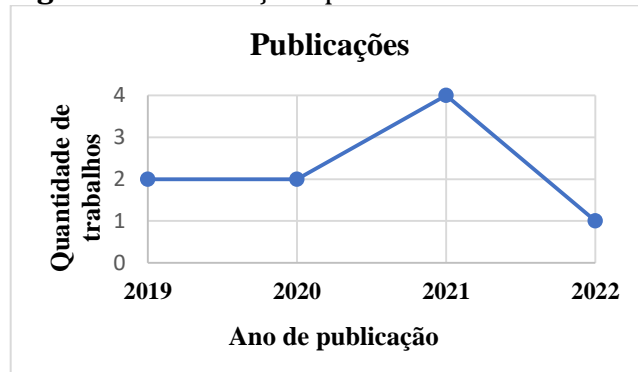
Resultados e discussões

Foram selecionados para análise nove pesquisas que relatam a adoção da estratégia de autoria de jogos com vistas ao desenvolvimento do pensamento computacional, especificando tanto o nível de ensino quanto o ambiente utilizado para a programação. Após a leitura completa dos trabalhos, seus dados foram extraídos e documentados.

A Figura 2 apresenta um gráfico que ilustra a quantidade de artigos (dentre os selecionados) por ano de publicação. Como pode ser observado, ainda são poucos os estudos que abordam a autoria de jogos com objetivo de desenvolver o pensamento computacional na Educação Básica no Brasil. A quantidade maior de trabalhos aconteceu

no ano de 2021, mas como a pesquisa foi realizada em agosto de 2022, há possibilidade de publicações após a escrita deste artigo.

Figura 2 - Publicações por ano.



Fonte: Autoria própria (2022).

Os nove estudos encontrados nesta revisão sistemática são apresentados no Quadro 2, onde são categorizados por ano, tipo (dissertação ou artigo), autores e títulos. Em sequência, os trabalhos serão descritos, objetivando responder às questões apresentados na seção anterior.

Quadro 2 - Trabalhos selecionados.

Ano	Tipo	Autores	Título
2019	Artigo	Angelo Magno de Jesus, Ismar Frango Silveira	Uma estratégia de aprendizagem cooperativa para desenvolvimento do pensamento computacional por meio de atividades de produção de jogos digitais
2019	Artigo	Sergio Crespo Coelho da Silva Pinto, Marcelo Simas Mattos	A programação de jogos como um instrumento motivador da aprendizagem
2020	Artigo	Sebastião da Silva Vieira	Aprendizagem criativa com experimentação mão na massa através do Scratch em sala de aula visando o desenvolvimento computacional
2020	Artigo	Sebastião da Silva Vieira, Marcelo Sabbatini (2020)	Cultura maker na educação através do Scratch visando o desenvolvimento do pensamento computacional dos estudantes do 5º ano da Escola Base Rural da Cidade de Olinda -PE
2021	Dissertação	Bruno Silveira Corrêa	Programando com Scratch no Ensino Fundamental: uma possibilidade para a construção de conceitos matemáticos

Ano	Tipo	Autores	Título
2021	Artigo	Rozelma França, Taciana Pontual, Flávia Peres, Dyego Morais	Uma análise da emergência de pensamento computacional em práticas de desenvolvimento de jogos digitais na educação do campo
2021	Artigo	Amanda Karollyne Monteiro Rodrigues, Ana Paula Mundim Silva, Murillo Guimarães Carneiro	Ensino de pensamento computacional para alunos do ensino básico usando Computação Desplugada e Scratch
2021	Artigo	Sebastião da Silva Vieira, Marcelo Sabbatini (2021)	Pensamento computacional com inserção de Scratch numa perspectiva maker
2022	Artigo	Ingrid Santella, Adriana Aparecida de Lima Terçariol, Elisangela Aparecida Bulla Ikeshoji	Do pensamento computacional desplugado ao plugado no processo de aprendizagem da Matemática

Fonte: Autoria própria (2022).

O trabalho relatado por Jesus e Silveira (2019) apresenta uma estratégia que adota os conceitos de aprendizagem cooperativa e colaborativa em atividades de programação de jogos digitais, com o objetivo de desenvolver os pilares do pensamento computacional em estudantes nas séries finais do Ensino Fundamental. A fim de incentivar a colaboração, foi aplicada a metodologia de programação em pares. No total, foram produzidos quatro jogos que foram avaliados pelos pesquisadores, assim como o entrosamento entre os estudantes. Os resultados apontaram que a estratégia foi capaz de mobilizar a resolução de problemas do pensamento computacional e reflexões sobre as interações sociais no grupo.

A pesquisa apresentada em Pinto e Mattos (2019) descreve uma arquitetura pedagógica que utiliza a programação de jogos como uma alternativa no processo de ensino-aprendizagem em disciplinas escolares. Tal arquitetura tem como proposta que os estudantes realizem melhorias sucessivas em um jogo, sendo disponibilizada uma versão inicial do jogo Bola Matemática. Foi feito um experimento com estudantes do Ensino Médio, com jogos que envolviam conceitos de matemática, em conjunto com o professor desse componente curricular.

Para a programação, escolheu-se uma linguagem de programação visual baseada em blocos do ambiente *MIT App Inventor 2*, de modo a abstrair a complexidade das linguagens de programação do paradigma textual. Os resultados obtidos com a aplicação da arquitetura indicam que o seu uso como recurso didático contextualizado com o

cotidiano dos estudantes do ensino médio, contribuiu para a motivação, o engajamento e a aprendizagem dos estudantes por meio do desenvolvimento do pensamento computacional.

Na pesquisa relatada em Vieira (2020), o ambiente Scratch é utilizado como plataforma a fim de iniciar uma cultura *maker* no espaço escolar em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental. O projeto teve por objetivo desenvolver o pensamento computacional por meio da programação de jogos, promovendo nos estudantes a criatividade, ludicidade, produção de conteúdos e o trabalho colaborativo. Os resultados mostram que, ao ser proposto a criação de jogos e histórias interativas, os estudantes demonstraram interesse, curiosidade e espontaneidade ao resolver os problemas propostos, sendo criadores de conhecimento, ao invés de consumidores passivos. Essa mesma experiência e análise é relatada nas publicações de Vieira e Sabbatini (2020) e Vieira e Sabbatini (2021).

A pesquisa apresentada em Rodrigues, Silva e Carneiro (2021) relata a experiência de duas oficinas visando o desenvolvimento do pensamento computacional em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental. A primeira envolveu atividades da computação desplugada, por meio de recursos como decodificação binária, Tangram, cartas, desenhos, entre outras. Na segunda parte do projeto, foram ministradas aulas de programação no ambiente Scratch e como exercício, os estudantes depuraram e corrigiram erros de jogos disponibilizados pelos professores, para depois construírem os seus próprios. Os autores afirmaram que, apesar de algumas adversidades (como infraestrutura, frequência e concentração dos estudantes), o Scratch despertou o interesse de alguns estudantes pela área da computação, que após o término das oficinas, relataram que continuaram utilizando o ambiente para projetos pessoais.

A dissertação de Corrêa (2021) teve como proposta analisar as contribuições da programação no desenvolvimento de conceitos matemáticos e do pensamento computacional no âmbito escolar em estudantes dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. O experimento foi composto por oficinas de programação de jogos no ambiente Scratch, envolvendo os conceitos matemáticos de plano cartesiano, números positivos e negativos, grandezas diretamente ou inversamente proporcionais. O autor relatou que o pensamento computacional contribuiu para o desenvolvimento do pensamento matemático dos estudantes durante os processos de programação de forma lúdica e criativa.

A pesquisa descrita em França *et al.* (2021) relatou a experiência do desenvolvimento de jogos e aplicativos digitais em duas escolas do campo em zona rural de Pernambuco. O projeto foi dividido em cinco etapas: convite e apresentação, imersão, delimitação conceitual, ideação, produção e testes. Os artefatos educacionais eram direcionados a um público do qual os estudantes fazem parte, como vida no campo, agricultura e ecologia. Foi apresentado o ambiente Scratch e suas funcionalidades sendo aprendidas no decorrer do processo de produção. Os autores afirmaram que o pensamento computacional surge na concepção das narrativas e implementação dos jogos, privilegiando perspectivas em que a computação se torna ferramenta de expressão, questionamento e desejo de transformação do contexto socioeconômico dos povos camponeses.

No trabalho relatado em Santella, Terçariol e Ikeshoji (2022), as autoras analisaram a contribuição do pensamento computacional no processo de ensino e aprendizagem da Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental. A pesquisa teve duas propostas de atividades: a primeira por meio de atividades desplugadas, como projetar carrinhos com materiais descartáveis e a segunda com a programação de jogos no ambiente Scratch. Sobre a segunda, foco desta revisão, foram aplicadas três atividades que eram desenvolvidas por meio da programação de jogos. Os temas eram relacionados a conteúdos de Matemática, como números romanos, múltiplos e divisores de um número, gráficos com coordenadas e localização de pares ordenados no plano cartesiano. Como resultado, evidenciou-se que a experiência proporcionou o desenvolvimento do pensamento computacional articulado à Matemática, em especial, o desenvolvimento de programação no ambiente escolar de maneira colaborativa, significativa e contextualizada.

Respostas às Questões de Pesquisa

Na seção 2, foi apresentada a questão central desta revisão sistemática: “Como a autoria de jogos tem sido aplicada para o desenvolvimento dos pilares do pensamento computacional no ensino brasileiro?” e mais duas questões complementares: (QP1): “Quais ambientes de programação têm sido utilizados na criação dos jogos?” e (QP2): “Em quais níveis de ensino essa estratégia tem sido aplicada?”. Para responder às perguntas, os dados foram extraídos e são apresentados de forma resumida no Quadro 3.

Quadro 3 - Extração de Dados.

Referência	Ambiente de programação	Nível de ensino
JESUS; SILVEIRA, 2019	<i>Scratch</i>	Fundamental
PINTO; MATTOS, 2019	<i>MIT App Inventor 2</i>	Médio
VIEIRA, 2020	<i>Scratch</i>	Fundamental
VIEIRA; SABBATINI, 2020	<i>Scratch</i>	Fundamental
CORRÊA, 2021	<i>Scratch</i>	Fundamental
FRANÇA <i>et al</i> , 2021	<i>Scratch</i>	Fundamental
RODRIGUES; SILVA; CARNEIRO, 2021	<i>Scratch</i>	Fundamental
VIEIRA; SABBATINI, 2021	<i>Scratch</i>	Fundamental
SANTELLA; TERÇARIOL; IKESHOJI, 2022	<i>Scratch</i>	Fundamental

Fonte: Autoria própria (2022).

Em relação à QP1, pode-se observar que o ambiente Scratch¹⁵ tem sido o mais utilizado na construção dos jogos, tendo apenas um trabalho (PINTO; MATTOS, 2019) que adotou o MIT App Inventor 2¹⁶.

Ambas as plataformas foram desenvolvidas pelo MIT (*Massachusetts Institute of Technology*) como alternativa à programação textual, com o intuito de proporcionar um ambiente amigável, no qual a programação é feita por meio de blocos que se encaixam uns aos outros, como um quebra-cabeça. Tais blocos são formados por características e cores específicas que indicam sua função (comandos e valores). Esses ambientes possibilitam a programação naturalmente relacionada aos conceitos da matemática e da lógica, por meio de uma experiência mais atrativa, intuitiva e visual (PERIN; SILVA; VALENTIM, 2021).

A principal diferença entre as plataformas é que a App Inventor permite a exportação dos aplicativos para o sistema operacional Android para *smartphones*, enquanto os projetos do Scratch são disponibilizados na *web*. De acordo com Resnick (2020), um dos idealizadores do Scratch, esta plataforma possui uma comunidade que possibilita a colaboração e cooperação, visto que os códigos dos projetos seguem a filosofia *open source*¹⁷. Assim, se a pessoa gostar de um projeto, é possível ver como a solução foi criada, e caso queira utilizá-la, o autor original recebe os créditos pelo seu trabalho.

¹⁵ Disponível em: <https://scratch.mit.edu/>.

¹⁶ Disponível em: <http://appinventor.mit.edu/>.

¹⁷ *Softwares* de código aberto que disponibilizam seu código-fonte publicamente para fins de estudo, mudança e melhoria de seu *design* (RAMOS; TEIXEIRA, 2015).

Ao que se refere à QP2, o Quadro 2 revela que as pesquisas que relacionam autoria de jogos e pensamento computacional são mais frequentes no ensino fundamental. Mais uma vez, apenas o trabalho apresentado em Pinto e Mattos (2019) se diferencia dos demais, com foco no Ensino Médio.

Esse resultado evidencia uma preocupação da inserção das tecnologias no espaço escolar já nesta etapa, o que está em concordância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que traz dentre as suas competências, o uso e aprendizado das tecnologias (BRASIL, 2018). O documento também salienta a importância da linguagem algorítmica, por esta possuir pontos em comum com a linguagem algébrica, sobretudo em relação ao conceito de variável, assim como na decomposição de um procedimento complexo em suas partes mais simples.

Ainda de acordo com a BNCC, é preciso haver uma continuidade da aprendizagem do pensamento computacional no Ensino Médio, objetivando a construção de uma visão integrada da Matemática, aplicada à realidade, em diversos contextos:

“[...] quando a realidade é a referência, é preciso levar em conta as vivências cotidianas dos estudantes do Ensino Médio – impactados de diferentes maneiras pelos avanços tecnológicos, pelas exigências do mercado de trabalho, pelos projetos de bem viver dos seus povos, pela potencialidade das mídias sociais, entre outros” (BRASIL, 2018, p. 528).

Assim, é necessária a inserção dessa aprendizagem em toda a educação básica, para que crianças e jovens da atual sociedade da informação desenvolvam habilidades como raciocínio lógico, planejamento e resolução de problemas com maior naturalidade em todas as áreas do conhecimento.

Em resposta à questão central desta RSL, pode-se afirmar que a autoria de jogos visando a aprendizagem do pensamento computacional ainda é pouco adotada no ensino básico brasileiro, principalmente no Ensino Médio. As iniciativas encontradas relatam experiências isoladas nas escolas, em formato de oficina, sem uma integração permanente no currículo escolar e depende de iniciativas particulares de um grupo restrito de docentes.

Sobre os temas dos jogos, houve trabalhos que adotaram jogos de *ping-pong* e labirinto (RODRIGUES; SILVA; CARNEIRO, 2021), tiro ao alvo e corrida (JESUS; SILVEIRA, 2019). A pesquisa apresentada em (FRANÇA *et al*, 2021), por ter sido realizada numa escola rural, abordou nos jogos a temática da vida no campo, trazendo reflexões sobre a cultura e costumes locais. Foi percebido uma predominância na integração com o

componente Matemática, trabalhando de maneira interdisciplinar os conceitos desta disciplina, conforme mostrado em (PINTO; MATTOS, 2019), (CORRÊA, 2021) e (SANTELLA; TERÇARIOL; IKESHOJI, 2022).

Os poucos trabalhos encontrados sugerem que a autoria de jogos é uma estratégia que, além de desenvolver os pilares do pensamento computacional, também contribui para a formação de cidadãos criativos, colaborativos e críticos por meio de uma aprendizagem significativa e pode ser associada a qualquer componente curricular.

Considerações Finais

O presente trabalho apresentou uma revisão sistemática da literatura, selecionando trabalhos entre os anos de 2017 e 2022, com o objetivo de investigar como a autoria de jogos tem sido utilizada visando o desenvolvimento dos pilares do pensamento computacional.

Os resultados apontam que há uma pouca incidência de pesquisas sobre o tema. Foi observado que há uma maior frequência no Ensino Fundamental, visto que oito das nove pesquisas ocorreram nesse nível escolar. Assim, são poucas as iniciativas no Ensino Médio, mesmo a BNCC ressaltando a importância da continuidade em desenvolver tais competências nesta etapa.

Por se tratar de um ambiente atrativo, o mais utilizado para a construção dos jogos foi o Scratch. Sua programação por meio de blocos coloridos permite que os aprendizes mantenham o foco na lógica da programação e, aliados aos recursos audiovisuais, desenvolver animações, estimulando a criatividade.

Entre os temas dos jogos, observou-se uma interdisciplinaridade com a Matemática. Essa metodologia permite que os estudantes possam desenvolver as competências desta disciplina aliadas às do pensamento computacional, intercalando saberes das duas áreas do conhecimento.

As dificuldades relatadas pelos pesquisadores se referem principalmente à infraestrutura das escolas. Para realizar as atividades propostas, é preciso um laboratório com computadores em quantidade adequada ao tamanho das turmas e com uma boa conexão com a internet. O número de computadores menor que o de estudantes fez com que estes dividissem as máquinas, dificultando a autonomia individual. Por outro lado, favoreceu a aprendizagem colaborativa, desenvolvendo as habilidades de se trabalhar em

equipe. A instabilidade da internet fez com que alguns encontros foram remarcados, o que dificultou o cronograma planejado.

Outra adversidade foi motivação de parte da turma, pois inicialmente alguns estudantes acreditaram que programar um jogo seria uma atividade complexa e que não tinham capacidade para realizá-la. Porém, ao decorrer dos encontros, as dificuldades foram sendo vencidas e conseguiram concluir com êxito os projetos.

Por fim, os resultados desta revisão sistemática indicam que a autoria de jogos é uma estratégia válida para desenvolver o pensamento computacional, assim como as competências necessárias para a educação do século XXI, com vistas a uma aprendizagem engajadora e significativa.

Referências

- BORDINI, Adriana et al. Pensamento Computacional nos Ensinos Fundamental e Médio: uma revisão sistemática. **Simpósio Brasileiro de Informática na Educação – SBIE**. Recife. p. 123 – 132. 2017.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ministério da Educação. Brasília, p. 600. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>.
- CONFORTO, Edivandro Carlos; AMARAL, Daniel Capaldo; SILVA, SL da. **Roteiro para revisão bibliográfica sistemática: aplicação no desenvolvimento de produtos e gerenciamento de projetos**. 8º Congresso Brasileiro de Gestão de Desenvolvimento de Produto - CBGDP 2011. Porto Alegre - RS, 2011.
- CORRÊA, Bruno Silveira. **Programando com Scratch no Ensino Fundamental: uma possibilidade para a construção de conceitos matemáticos**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. p.174. 2021.
- FRANÇA, Rozelma; PONTUAL, Taciana; PERES, Flávia; MORAIS, Dyego. Uma Análise da Emergência de Pensamento Computacional em Práticas de Desenvolvimento de Jogos Digitais na Educação do Campo. In: **Anais do Simpósio Brasileiro de Educação em Computação**. SBC, 2021. p. 104-112.
- GUARDA, G. F.; PINTO, S. C. C, da S. O uso dos jogos digitais educacionais no processo no ensino-aprendizagem com ênfase nas habilidades do pensamento computacional. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 17, n. 37, p. 1-35, 2021.
- HARARI, Yuval Noah. **21 lições para o século 21**. Editora Companhia das Letras, 2018.
- JESUS, A.; SILVEIRA, I. F. Uma estratégia de aprendizagem cooperativa para desenvolvimento do pensamento computacional por meio de atividades de produção de Jogos Digitais. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 10, n. 4, p. 192-211. 2019.

JESUS, Angelo Magno; SILVEIRA, Ismar Frango; PALANCH, Wagner Barbosa de Lima. Desenvolvimento do Pensamento Computacional por Meio da Colaboração: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 27, n. 02, p. 69, 2019.

MACHADO, Jean; JUNIOR, Almir. Utilização de jogos como ferramenta para auxiliar o desenvolvimento do Pensamento Computacional: uma revisão sistemática. In: **Anais do Workshop de Informática na Escola**. 2019. p. 217-226.

MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo. Editora Cortez, 2000.

PAPERT, S. **Mindstorms: Children, Computers, And Powerful Ideas**. 2. ed. New York: Basic Books, 1993

PERIN, Ana Paula Juliana; SILVA, Deivid Eive; VALENTIM, Natasha Malveira C. Um benchmark de ferramentas de programação em blocos que podem ser utilizadas nas salas de aula do Ensino Médio. In: **Anais do XXXII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**. SBC, 2021. p. 1162-1173.

PINTO, S.; MATTOS, M. A Programação de jogos como um instrumento motivador da aprendizagem. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 26, n. 2, p. 370 - 394, 10 maio 2019.

RAABE, A.; COUTO, N. E. R.; BLIKSTEIN, P. Uma metodologia para estudo do Pensamento Computacional: nos ensinos fundamental e médio. In: RAABE, André; ZORZO, Avelino F.; BLIKSTEIN, Paulo. **Computação na educação básica: fundamentos e experiências**. Penso Editora, 2020.p. 79-89.

RAMOS, Altina; FARIA, Paulo M.; FARIA, Ádila. Revisão sistemática de literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 41, p. 17-36, 2014.

RAMOS, Fellipe; TEIXEIRA, Lilian da Silva. Significação da aprendizagem através do pensamento computacional no ensino médio: uma experiência com Scratch. In: **Anais do Workshop de Informática na Escola**. 2015. p. 217-226.

RESNICK, M. **Jardim de Infância para a vida toda: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos**. Porto Alegre: Penso Editora, 2020.

RODRIGUES, A. K. M.; SILVA, A. P. M.; CARNEIRO, M. G. Ensino de pensamento computacional para alunos do ensino básico usando Computação Desplugada e Scratch. **Revista Em Extensão**, v. 20, n. 2, p. 228-240, 2021. DOI: 10.14393/REE-v20n22021-62305.

SANCHES, M. H. B. **Jogos digitais, gamificação e autoria de jogos na educação**. 1ª. ed. São Paulo: Editora Senac, 2021.

TEIXEIRA, A.; GOMES, S. dos S. Letramento digital no ensino médio: um estudo do gênero fanfiction nas aulas de Língua Portuguesa. **Debates em Educação**, v. 11, n. 24, p. 331-

348, 2019.

VIEIRA, Sebastião da Silva. Aprendizagem criativa com experimentação mão na massa através do Scratch em sala de aula visando o desenvolvimento computacional. **EaD & Tecnologias Digitais na Educação**, v. 8, n. 10, p. 39-54, 2020.

VIEIRA, Sebastião da Silva; SABBATINI, Marcelo. Cultura Maker na educação através do scratch visando o desenvolvimento do pensamento computacional dos estudantes do 5 ano de uma escola do campo da cidade de Olinda-PE. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 4, n. 2, p. 43-66, 2020.

VIEIRA, Sebastião da Silva; SABBATINI, Marcelo. Pensamento computacional através do Scratch numa perspectiva Maker. **REVISTA INTERSABERES**, v. 16, n. 37, p. 43-63, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. Guia de acesso remoto ao buscador integrado EBSCO DISCOVERY SCIENCE (EDS). São Cristóvão. 2021. 2p. Disponível em https://bibliotecas.ufs.br/uploads/page_attach/path/7178/Manual_Acesso_EDS.pdf. Acesso em 20/08/2022.

SANTELLA, Ingrid; TERÇARIOL, Adriana Aparecida de Lima; IKESHOJI, Elisangela Aparecida Bulla. Do pensamento computacional desplugado ao plugado no processo de aprendizagem da Matemática. **Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC**, v. 21, n. 1, p. 75-95, 2022.

WING, J. M. Computational Thinking. **Communications of the ACM**, v. 49, n. 3, p. 33-35, 2006.



Capítulo 9

***AVALIAÇÃO ESCOLAR E SEU PAPEL
PREPONDERANTE NO PROCESSO ENSINO-
APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA***

***Marcos Batinga Ferro
Matheus Luamm Santos Formiga Bispo***

AVALIAÇÃO ESCOLAR E SEU PAPEL PREPONDERANTE NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA

Marcos Batinga Ferro
Matheus Luamm Santos Formiga Bispo

Introdução

A avaliação foi instituída no Brasil a partir da década de 60 com a LDB 4024/61. Era denominada exames escolares, foi tida como obrigatória para verificação dos conhecimentos e desempenho dos alunos, servia apenas para classificar. No início da década de 70 a Lei 5692/71 redefiniu o termo passando para aferição do aproveitamento escolar e, somente com a LDB 9394/96 é que o termo avaliação da aprendizagem passou a ser usado, surgiu assim um novo olhar para avaliação, com o sentido de apropriar-se do saber, onde avaliar se caracteriza pelo diagnóstico e inclusão, permitindo assim que o desenvolvimento da aprendizagem do aluno seja acompanhado e orientado pelo processo da avaliação (LUCKESI, 2005).

A princípio, o processo avaliativo era tido apenas como um procedimento que definia se o aluno tinha ou não condições de avançar com seus estudos. Hoje, é quase consenso a compreensão de que a avaliação escolar não deve apenas verificar se o aluno atingiu os objetivos definidos pelo currículo, com a finalidade rasa de lhe atribuir uma nota.

Os métodos de avaliação ocupam, sem dúvida espaço relevante no conjunto das práticas pedagógicas aplicadas ao processo de ensino e aprendizagem. Avaliar, neste contexto, não se resume à mecânica do conceito formal e estatístico; não é simplesmente atribuir notas, obrigatórias à decisão de avanço ou retenção em determinados componentes curriculares.

Entende-se que avaliação é um instrumento fundamental para fornecer informações sobre como está se realizando o processo ensino-aprendizagem como um todo, tanto para o professor analisar o resultado do seu trabalho, como para o aluno verificar o seu desempenho. Assim, a avaliação não deve simplesmente focar no aluno em

seu acúmulo de objetos do conhecimento, para classificá-lo em “aprovado” ou “reprovado”. Mas sim no quanto o aluno se desenvolveu nesse processo.

De acordo com Luckesi (1999), os professores elaboram suas provas para testar os objetos do conhecimento trabalhado com os alunos e não para auxiliá-los na sua aprendizagem. Explica que esse fato possibilita várias distorções, como ameaças, elaboração de itens descontextualizados ensinados nas aulas, questões com um nível de complexidade maior do que aquele que foi trabalhado em sala de aula, usa de linguagem incompreensível para os alunos, ou seja, os alunos não conseguem entender o que o professor pede no enunciado das atividades.

Sendo assim, o presente artigo abrange as principais abordagens de ensino que permeiam a educação, a avaliação escolar em Matemática e a sua relação com o ensino e aprendizagem. Este trabalho faz um enfoque da avaliação nas perspectivas das tendências pedagógicas e apresenta uma análise sobre avaliação matemática segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013). Procuramos também, mostrar como se dá o processo de avaliação, a e forma pela qual ela é proposta nas salas de aula. Propondo assim, instrumentos de avaliação para que nós educadores, possamos transformar o simples ato de ensinar em momentos de criatividade e eficiência.

Avaliar

O termo “*avaliar*” tem origem no latim *a + valere* e significa atribuir valor e mérito ao objeto em estudo. Segundo o dicionário Aurélio, “*avaliar*” refere-se à determinação do valor de algo. Com isso, vemos que na própria etimologia o ato de avaliar está relacionado ao de “*medir*”.

A concepção de avaliação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) vai além da visão tradicional, que focaliza o controle externo do aluno mediante notas ou conceitos, para ser compreendida como parte integrante e intrínseca ao processo educacional. A avaliação, ao não se restringir ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno, é compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Acontece contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno. Possibilita conhecer o quanto ele se aproxima ou não da expectativa de aprendizagem que o

professor tem em determinados momentos da escolaridade, em função da intervenção pedagógica realizada. Portanto, a avaliação das aprendizagens só pode acontecer se forem relacionadas com as oportunidades oferecidas, isto é, analisando a adequação das situações didáticas propostas aos conhecimentos prévios dos alunos e aos desafios que estão em condições de enfrentar.

O processo de avaliação permeia a constituição da sociedade desde registros antigos da evolução do homem, visto que sempre estivemos sendo classificados por algum critério pela estética, pela etnia, por profissões ou por outros pressupostos impostos pela sociedade em que vivemos.

Tal colocação pode-se ser vista através de Chueiri (2008, p. 54), onde a autora afirma que “[...] na China, três mil anos antes de Cristo, já se usavam os exames para selecionar homens para o exército”. Assim, percebe-se que tal critério também é adotado no ambiente escolar, pois ao padronizarmos nossas políticas educacionais através de práticas com valores e normas, fazendo com que esta esteja ligada diretamente, em uma forma implícita ou explícita, à prática pedagógica adotada pela instituição e, deste modo, caracterizando-se uma prática educacional formalizada e organizacional, vemos uma prática exposta de critérios avaliativos.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), a avaliação da aprendizagem deve compreender o ensino oferecido, a atuação do professor, o desempenho do aluno, a estrutura da escola, as ferramentas auxiliares promovidas no ensino e a metodologia utilizada. Consiste no julgamento ou apreciação de algo ou alguém baseando-se em valores escalados. Portanto a avaliação pressupõe uma coleta de dados quantitativos e qualitativos e sua interpretação pautando-se em critérios definidos previamente.

[...] Uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar. (LIBÂNEO, 1994, p. 194).

Nesse contexto temos que a avaliação não deve ser apenas para obter nota, pois é uma tarefa bem mais complexa que isso, sendo através da avaliação que podemos acompanhar o desenvolvimento dos alunos no seu rendimento escolar.

Vinculado a este conceito, temos Luckesi (1999) afirmando que o exame se tornou a metodologia embasada para uma avaliação de aprendizagem escolar, denominando-a

como a “Pedagogia do Exame”, e que este tipo de prática se mantém presente até mesmo em questões nacionais, como por exemplo o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), reforçando que o exame é mais importante do que a avaliação de aprendizagem. Este tipo de “pedagogia” também nos trouxe regras específicas.

[...] Lá está normatizado que no momento das provas, os alunos não poderão solicitar nada que necessitem nem aos seus colegas nem àquele que toma conta da prova; não deverão sentar-se em carteiras conjugadas, porém se isso ocorrer, dever-se-á prestar muita atenção nos dois alunos que estiverem sentados juntos, pois que caso as respostas às questões dos dois sejam iguais, não se saberá quem respondeu e quem copiou; o tempo da prova deverá ser estabelecido previamente e não se deverá permitir acréscimos de tempo, tendo em vista algum aluno terminar de responder a sua prova pessoal; etc. (LUCKESI, 1999, p. 1).

Ainda segundo Luckesi (1999), a avaliação é entendida como um julgamento de valor sobre dados relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão. Os dados relevantes se referem às várias manifestações das situações didáticas, nas quais professor e aluno estão empenhados em atingir os objetivos do ensino. O julgamento de valor sobre esses dados, através da análise dos instrumentos de verificação da aprendizagem como provas, exercícios, respostas dos alunos, realização de atividades etc., permite uma tomada de decisão para o que deve ser feito em seguida.

Para Hoffmann (1993), a avaliação é inerente e indissociável da aprendizagem enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação. A avaliação é reflexão transformada em ação, ação essa que nos impulsiona para novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre a realidade, e acompanhamento passo a passo do educando, na sua trajetória de construção de conhecimento.

Ainda neste sentido, Hoffmann (1993) nos aponta alguns outros fatores que resultam a opção de educadores por um processo avaliativo menos eficaz em seus educandos, como a especialização dos docentes em determinada área, dificultando a troca de informações com outros docentes, a falta de acompanhamento do desenvolvimento dos alunos em séries anteriores, devido ao sistema e, também, a formação deficitária na formação inicial de futuros educadores quanto ao processo avaliativo.

Tomando ainda mais grave a postura conservadora dos professores, observamos que a avaliação é um fenômeno com características seriamente reprodutivistas, ou seja, a prática que se instala nos cursos de Magistério e Licenciatura é o modelo que vem a ser seguido no 1º e 2º Graus. Muito mais forte do que qualquer influência teórica que o aluno desses cursos possa sofrer, a prática vivida por ele enquanto estudante passa a ser modelo seguido quando professor. O que tal fenômeno provoca é, muitas vezes, a reprodução de práticas avaliativas ora

permissivas (a partir de cursos de formação que raramente reprovam os estudantes), ora reprovativas (a partir de cursos, como os de Matemática, que apresentam abusivos índices de reprovação nas disciplinas). Muitos professores nem mesmo são conscientes da reprodução de um modelo, agindo sem questionamento, sem reflexão, a respeito do significado da avaliação na Escola. (HOFFMANN, 1993, p. 51-52).

Entendida dessa maneira, a avaliação da aprendizagem escolar é um instrumento fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Assim, faz-se necessário buscar os instrumentos avaliativos que melhor se adaptem aos objetivos propostos para uma determinada aprendizagem.

Tipos de Avaliação e sua Função

Avaliação do processo ensino-aprendizagem, apresenta alguns tipos de funções: diagnóstica (analítica), formativa (controladora), cumulativa e somativa (classificatória).

A avaliação formativa (controladora) é aquela que tem como função controlar, devendo ser realizada durante todo o período letivo, com o intuito de verificar se os estudantes estão alcançando os objetivos propostos anteriormente. Esta função da avaliação visa, basicamente, avaliar se o aluno domina gradativamente e hierarquicamente cada etapa da aprendizagem, antes de avançar para outra etapa subsequente de ensino-aprendizagem. É com a avaliação formativa que o aluno toma conhecimento dos seus erros e acertos e encontra estímulo para continuar os estudos de forma sistemática. Para que esta forma de avaliação ocorra é necessário que seja controlada, porque orienta o estudo do aluno ao trabalho do professor, também podemos dizer que é motivadora porque evita as tensões causadas pelas avaliações tradicionais.

Tem como intuito fornecer dados e informações quanto ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, é um elemento que dará subsídios para realimentar e reorganizar o processo de ensino quando for necessário. Ao realizar este tipo de avaliação o professor poderá observar os sucessos e os fracassos dos alunos e com isso terá condições de corrigir suas ações e dessa forma tranquilizar o aluno quanto à sua aprendizagem, parte do princípio de que o diálogo seja o elemento mediador desse processo.

Já a avaliação somativa se caracteriza por ser pontual, dessa forma, é realizada num determinado momento do processo educativo e objetiva verificar o grau de domínio dos alunos em relação aos objetivos estabelecidos. Deve ser cumulativa, proporcionado a

reunião de diversos instrumentos realizados ao longo do processo educativo. A avaliação somativa (classificatória), tem como função básica a classificação dos alunos, sendo realizada ao final de um curso ou unidade de ensino. Classificando os estudantes de acordo com os níveis de aproveitamento previamente estabelecidos.

Avaliação cumulativa essa avaliação é aquela voltada à retenção dos conhecimentos repassados em sala de aula. O professor trabalha junto com o aluno e o acompanha em seu dia a dia. Assim, o estudante recebe orientações contínuas, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/1996).

A avaliação diagnóstica (analítica) é adequada para o início do período letivo, pois permite conhecer a realidade na qual o processo de ensino-aprendizagem vai acontecer. O professor tem como principal objetivo verificar o conhecimento prévio de cada aluno, tendo como finalidade de constata os pré-requisitos necessários de conhecimento ou habilidades imprescindíveis de que os estudantes possuem para o preparo de uma nova etapa de aprendizagem. É possível observar que a avaliação diagnóstica possui três objetivos. O primeiro é identificar a realidade de cada aluno que irá participar do processo. O segundo é verificar se o aluno apresenta ou não habilidades e pré-requisitos para o processo. E o terceiro está relacionado com a identificação das causas, de dificuldades recorrentes na aprendizagem. Assim é possível rever a ação educativa para sanar os problemas.

Para Luckesi (1999), para que a avaliação diagnóstica seja possível, é preciso compreendê-la e realizá-la comprometida com uma concepção pedagógica. No caso, considerarmos que ela deva estar comprometida com uma proposta pedagógica histórico-crítica, uma vez que esta concepção está preocupada com a perspectiva de que o educando deverá apropriar-se criticamente de conhecimentos e habilidades necessárias à sua realização como sujeito crítico dentro desta sociedade que se caracteriza pelo modo capitalista de produção. A avaliação diagnostica não se propõe e nem existe uma forma solta isolada. É condição de sua existência e articulação com uma concepção pedagógica progressista.

Por depender mais da sensibilidade e do olhar técnico do educador, esse formato de avaliação fornece mais informações que permitem a customização do trabalho do professor com base nas necessidades de cada aluno. Nesse sentido a avaliação é um instrumento de controle da qualidade, tendo como maior objetivo um ensino de excelência em todos os níveis.

Essas três funções da avaliação devem ser vinculadas ou conjugadas para se garantir a eficiência e eficácia do sistema de avaliação e assim tendo como resultado final a excelência do processo ensino-aprendizagem.

A Avaliação no Ensino de Matemática

As avaliações de Matemática em muitas escolas seguem sendo feitas com instrumentos tradicionais, ou seja, usam-se as avaliações tradicionais como instrumento exclusivo para recolher dados sobre o andamento do processo. Nesse tipo de avaliação os alunos devem mostrar seus domínios sobre eixos, destrezas e definições que constituem os aspectos mais elementares e simples do conhecimento matemático.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), o processo ensino-aprendizagem da Matemática deve visar a uma compreensão abrangente de mundo e da comunidade local em que o aluno está inserido. Para tanto, é muito importante que o processo de ensino-aprendizagem seja contextualizado e interdisciplinar, permitindo ao aluno usar a sua imaginação e criatividade para expandir os conceitos aprendidos para situações mais abrangentes e em diversos contextos.

A avaliação deverá acontecer durante todo o processo de ensino aprendizagem, envolvendo temáticas reais e presentes no cotidiano do aluno, ou seja, as situações propostas poderão ir além do objeto do conhecimento / componente curricular e assim relacionando-os com o ensino da matemática, trabalhando com dados informativos, a interpretação e análise de situações cotidianas. O professor proporcionará oportunidades diversificadas em sala de aula, para que haja uma melhor compreensão por parte do aluno, pois só assim, o aluno irá aprender com mais facilidade a matemática, à medida que ele começa a compreender a sua lógica.

A matemática é uma ciência viva, não apenas no cotidiano dos cidadãos, mas também nas universidades e centros de pesquisas, onde se verifica, hoje, uma impressionante produção de novos conhecimentos que, a partir de seu valor intrínseco, de natureza lógica, têm sido instrumentos úteis na solução de problemas científicos e tecnológicos da maior importância (BRASIL, 1998, p. 24).

A avaliação da aprendizagem escolar em matemática, segundo Dante (2005), deve configurar-se com a prática que demonstramos para os alunos o progresso de sua aprendizagem a partir das atividades e resultados de aprendizagem. Para isso, é preciso que o professor utilize métodos alternativos e adequados que possam expressar o

desenvolvimento do aluno e assim, reconhecer o valor de todas as experiências de aprendizagem, além dos momentos destinados às provas e testes.

É importante sabermos que, em se tratando de avaliação matemática, devemos não só avaliar a capacidade do aluno em resolver problemas padronizados, ou seja, mecanizados. O importante é analisar a capacidade que ele tem em conseguir resolver situações cotidianas, desafiadoras, nas quais são exigidos raciocínios lógicos e criativos.

A mudança no ensino da matemática deve vir acompanhada por uma mudança de ênfase na maneira de avaliar o aluno. Deixando de priorizar a nota e sim priorizando o que o aluno aprendeu enquanto estava sendo avaliado.

Segundo Libâneo (2013), o processo de avaliação é inerente ao trabalho do professor, ou seja, é um elemento necessário e permanente de toda a atividade pedagógica realizada. Para tanto, é um processo de que deve seguir todas as ações que serão desenvolvidas ao longo do processo educacional que se deseja realizar, pois, os resultados que serão obtidos tornam-se orientadores de todo o processo, ou seja, são os resultados que indicarão a necessidade de rever e de tomar decisões diante da aprendizagem dos alunos.

O ensino de Matemática só é válido realmente quando o aluno compreende os conceitos e significados da Matemática. Assim, cada vez mais torna necessário ao professor de Matemática diversificar seus conhecimentos, inventando e adaptando atividades que favorecem a consecução de certas finalidades da Matemática, tais como: desenvolver a capacidade de usar a Matemática como instrumento de interpretação e intervenção no real; desenvolver a capacidade que o aluno possui de expressar ideias utilizando a linguagem matemática; desenvolver a capacidade de ler e interpretar problemas; desenvolver habilidades em fazer demonstrações com materiais pedagógicos; desenvolver o raciocínio crítico, criativo, espacial e proporcional, promovendo o aprofundamento de uma cultura científica, técnica e humanística.

O que caracteriza a aprendizagem para Piaget (1967), é o movimento de um saber fazer a um saber, o que não ocorre naturalmente, mas “por uma abstração reflexiva, o processo pelo qual o indivíduo pensa o processo que executa e constrói algum tipo de teoria que justifique os resultados obtidos”.

Avaliar seria, dialogar com os alunos e suas produções e, nesse diálogo permanente, aprender mais e mais sobre a matemática. Avaliar seria confrontar discursos, discutir ideias, refletir sobre os diferentes sentidos dos diferentes modos de

dizer, isso tudo em situações diversificadas de ensino-aprendizagem. Desse modo tudo deve ser avaliado e é fundamental saber como olhar, o que e como avaliar o aluno, podendo o professor utilizar diversas ferramentas, selecionando as que mais lhe der possibilidade de obter melhores resultados no aprendizado dos seus alunos.

Instrumentos de Avaliação nas Aulas de Matemática

Na tendência tradicional, a avaliação era realizada com o propósito de verificar a capacidade do aluno em reter informações e assim repeti-los quando forem solicitados, ficando então restrito o raciocínio e a criatividade do aluno. Sendo assim nessa tendência era imposta apenas a aprovação ou a reprovação do aluno.

Segundo Bertagna (2006) e Iezzi (2013), o que tem sido feito usualmente é a verificação do aproveitamento do aluno apenas por meio do procedimento formais, isto é, aplicação de provas escritas no final do mês ou do bimestre. Sabemos que só isso não afere todos os progressos que o aluno alcançou, como: mudança de atitudes, envolvimento e crescimento no processo ensino-aprendizagem da matemática, avanço na capacidade de expressão oral ou na habilidade de manipular material pedagógico, descobrindo suas características e propriedades, etc. Por isso, sugerem-se vários tipos de instrumentos de avaliação. Vamos analisar alguns deles.

- a)** Autoavaliação: O professor deve auxiliar os alunos a compreenderem os objetivos da autoavaliação, fornecendo orientações. Os alunos devem ser motivados a detectar suas dificuldades e a questionar as razões delas.
- b)** Prova em grupo seguida de prova individual: nesta modalidade, as questões são resolvidas em grupo em seguida feita individualmente. O intuito é colaborar para que o aluno tenha consciência do próprio conhecimento, de suas potencialidades e dificuldades.
- c)** Testes-relâmpago: tem como objetivo não permitir que os alunos se mantenham sem estudo durante longos períodos, de modo que se acumule uma grande quantidade de objetos do conhecimento. Esse recurso, além de manter os alunos atentos aos assuntos ensinados em aula, ajuda-os na familiarização com os processos avaliativos.
- d)** Testes ou provas cumulativas: este instrumento de avaliação traz à tona objetos do conhecimento trabalhados em momentos anteriores. Tal prática contribui para que os

alunos percebam as conexões e a importância de usar os conhecimentos matemáticos de forma contínua.

- e)** Resolução de problemas: chamamos de “problema matemático” aquele que envolve um raciocínio matemático na busca por solução. Pode ser resolvido individualmente ou em grupo. A atividade de resolução de problemas deve envolver, entre outros fatores:
- A compreensão da situação-problema por meio de diferentes técnicas (leitura, interpretação, dramatização etc.);
 - A promoção da criação de estratégias pessoais (não haver solução pronta);
 - A identificação do problema e a seleção e mobilização dos conhecimentos matemáticos necessários para sua resolução;
 - A avaliação do processo para verificar se, de fato, os objetivos estão sendo atingidos;
 - A interpretação e verificação dos resultados, para que se avaliem sua razoabilidade e validade.
- f)** Mapa conceitual: durante a fase formal de avaliação, o professor pode solicitar aos alunos que construam o mapa conceitual sobre o tema já discutido e explorado em aula. Este tipo de instrumento propicia a verificação da aprendizagem mais aberta e pode ser usado como autoavaliação.
- g)** Trabalho em grupo: para que o grupo trabalhe de fato como grupo, são fundamentais a orientação e auxílio do professor no sentido de estimular os alunos a desempenharem novas funções em sala de aula, em colaboração com os colegas. O trabalho deve ser desafiador para despertar a curiosidade e a vontade de fazê-lo.
- h)** Diálogos criativos: a proposta é que os alunos produzam diálogos matemáticos em que estejam inseridos conceitos e propriedades de determinado objeto do conhecimento.
- i)** História em quadrinhos: nesta modalidade, os alunos criam histórias em quadrinhos para explorar os assuntos estudados em sala de aula. Esse é um recurso que, além de intensificar o interesse pela Matemática, permite ao professor a avaliação do conhecimento assimilado pelos alunos em contextos diversificados.
- j)** Seminários e exposições: são atividades que oferecem oportunidade para os alunos organizarem seu conhecimento matemático e suas ideias sobre os assuntos explorados em aula, além de promover a desinibição e a autonomia dos alunos.

- k) Portfólios: são coletâneas dos melhores trabalhos, que podem ser escolhidos pelos próprios estudantes. O professor deve orientá-los e sugerir que selecionem, durante um período, as atividades de Matemática que preferirem e que justifiquem as suas escolhas.
- l) Participação em sala de aula: analisa o desempenho do aluno em fatos do cotidiano da sala de aula ou em situações planejadas.

É importante lembrar que o processo de avaliação deverá considerar, além dos instrumentos apropriados, o estabelecimento de critérios de correção com o objetivo claro e justo. Deve-se ficar atento ao tratamento que se dar ao “erro” nas atividades de matemática. Ele deve ser analisado criticamente, de modo que forneça indícios de sua natureza e da correção do percurso pedagógico, para seu planejamento ou replanejamento e execução das atividades em sala de aula.

Por fim, a observação atenta e a percepção aguçada do professor também são relevantes no processo de avaliação, no sentido de detectar as aprendizagens, que muitas vezes não são revelados pelos instrumentos avaliativos escolhidos.

Seja qual for o instrumento utilizado, é fundamental que o professor estabeleça critérios de avaliação da aprendizagem matemática dos alunos para cada ano, tomando como referência as habilidades de matemática. Desse modo, os objetivos de aprendizagem destacados no planejamento do professor precisam ser explicitados para o aluno, para que ele compreenda aonde se quer chegar, tomando o cuidado de usar uma linguagem compatível com o seu entendimento.

O Papel do Professor junto ao Processo Avaliativo

Os professores ainda possuem dificuldades quanto aos conceitos de avaliação, fazendo com que esta não possua um processo claro e coerente em sua prática, tornando-a arbitrária e um instrumento de poder nas escolas. Deste modo, compreendemos que educadores se apropriam do instrumento avaliativo como um meio de se manter comportamentos, regras, valores e reconhecimento de poder dentro das instituições, assim como a autora nos afirma:

[...] avaliar torna-se um processo mantenedor da ordem, da disciplina em sala de aula, além de revelar relações de hierarquia e poder latentes na escola, refletindo na avaliação um sistema seletivo em que o processo pedagógico centra-se na classificação do aluno (BERTAGNA, 2006, p. 62).

Portanto, para que educadores possam utilizar-se de uma avaliação reflexiva e assim desenvolver em seus alunos conceitos de superação sem limitar-se, é importante que estes assumam seu papel de julgadores e passem a posicionar-se contra sistemas vivenciados pela nossa sociedade, tornando-se um referencial de conquista aos seus alunos.

Se pretendermos uma outra compreensão do processo de avaliação, ou melhor, se o objetivo é que ela exerça o seu papel no processo de aprendizagem, como um meio e não um fim em si mesma, primeiramente teremos que romper com o caráter classificatório e seletivo do sistema escolar da sociedade capitalista, redimensionando a avaliação no sentido de torna-la um auxiliar no desenvolvimento dos alunos, possibilitando-lhes a superação de dificuldades, não enfatizando resultado de aprendizagens (produto) em detrimento do processo de aprendizagem. (BERTAGNA, 2006, p. 77).

Para tanto, faz-se necessário que o professor, em sala de aula, busque novas metodologias para sua prática pedagógica e em seu sistema avaliativo de forma que os erros dos alunos, suas dificuldades, os erros cometidos, suas tentativas e suas hipóteses obtenham espaço para um encontro de possibilidades e desenvolvimento de novas habilidades e conhecimentos.

Planejamento por parte do professor é fundamental para que posteriormente o mesmo atinja melhores resultados durante suas avaliações. Se a avaliação escolar é, por um lado, a maneira de o professor verificar o grau de conhecimento do aluno sobre determinados assuntos, a mesma deve ser tratada de maneira planejada para que sua execução fique dentro do que se espera e que os resultados obtidos sejam favoráveis à valorização do conhecimento.

Segundo Luckesi (1999) a avaliação tem sido executada como se existisse independente do projeto pedagógico e do processo de ensino e por isso, tem-se destinado exclusivamente a uma atribuição de notas e conceitos aos alunos. Desta maneira o professor precisa planejar sua forma de ensinar, de aplicar os objetos do conhecimento e também de avaliar.

O planejamento define os resultados e os meios a serem atingidos; a execução constrói os resultados; e a avaliação serve de instrumento de verificação dos resultados planejados que estão sendo obtidos, assim como para aprofundar decisões que devem ser tomadas para que os resultados sejam construídos (LUCKESI, 1999, p. 149).

A avaliação dentro do processo de ensino e aprendizagem deve ser uma ferramenta que forneça ao professor formas de verificação dos resultados esperados, para

que assim ela assume o verdadeiro sentido que é colaborar com a tomada de decisão do professor e também nortear o planejamento das práticas pedagógicas a serem aplicadas.

Para que a avaliação não seja vista como apenas um método de adquirir notas e sim seja uma ferramenta que avalie o processo de ensino e aprendizagem podendo desta forma trazer melhorias para as escolas, professores e alunos, ela deve ser encarada como um processo fundamental para um ensino de qualidade. Uma forma de conciliar avaliação com ensino de qualidade é mostrar ao aluno que muito mais do que uma nota adquirida, este processo tem um sentido bem mais amplo tanto para si como para o professor, para a escola e para todos os envolvidos. Compreende-se que é importante mostrar maneiras diversificadas de aplicar uma avaliação, para que esta esteja integrada e continua dentro do processo de ensino.

Se fizer da avaliação um exercício contínuo, não há razão para fracasso, pois sempre chegaremos a tempo para agir e intervir inteligentemente no momento oportuno, quando o sujeito necessita de nossa orientação e de nossa ajuda para evitar que qualquer falha detectada torne-se definitiva (ALVAREZ, 2002, p. 17).

É importante buscar a avaliação contínua do aluno e do processo, pois é uma maneira de conseguir perceber se seu aprendizado vem evoluindo ou não, além de facilitar a correção dos possíveis erros do processo que tanto pode ser a não compreensão do aluno como a metodologia do professor com relação ao ensino dos objetos do conhecimento.

O que precisa estar bem claro a todos é que os maus resultados das avaliações não são decorrentes somente das ações dos alunos diante das provas, mas também do trabalho do professor com relação à explicação didática e a forma de apresentar aos alunos os objetos do conhecimento.

A responsabilidade do professor é garantir que aquilo que os alunos estudaram, lêem [*sic*] e aprendem vale a pena ser objeto de aprendizagem. A dos alunos consiste em conscientizar-se de que eles são os responsáveis máximos por sua própria aprendizagem, como exercício de vontade que é (ALVAREZ, 2002, p. 18).

Diante do sucesso ou fracasso de uma avaliação cabe ao professor fazer uma análise sobre seu trabalho e sua prova, por que este resultado pode ser mais do que uma nota baixa e sim um aluno que não entendeu os objetos do conhecimento por conta de sua metodologia de ensino ou que seu método não está atingindo a todos. Buscar, portanto

uma forma de conciliar uma avaliação coerente a sua maneira de ensinar é responsabilidade do professor.

Considerações Finais

Ao iniciar-se este trabalho, pontuei como objetivo principal a dúvida quanto à evolução do processo avaliativo junto as mudanças escolares que ocorreram ao longo da educação e, para isto, compreender seus conceitos, seus pressupostos e suas aplicações. Vimos que a avaliação é um elemento, uma parte integrante do processo ensino-aprendizagem, abrangendo a atuação do professor, o desempenho do aluno e também os objetivos, a estrutura e o funcionamento da escola e do sistema de ensino. É algo bem mais amplo do que medir quantidade de objetos do conhecimento que o aluno aprendeu em determinado período. Portanto, a avaliação deve ser compreendida como elemento integrador entre aprendizagem e o ensino.

Deste preceito, compreende-se que avaliar através do exame torna-se um processo de controle do que é considerado certo e errado, de tornar-se o centro do conhecimento e o ignorar do que se pode ser uma outra visão do mesmo tema. Devemos então entender que a avaliar não é um ato simples, mas sim, um ato rigoroso, onde o educando deve acompanhar o que seu aluno aprendeu ou o que não aprendeu, podendo então, reorientá-lo promovendo meios para sua aprendizagem, e assim superar suas dificuldades. Principalmente se tratando do ensino da matemática que já é tido como difícil por parte dos alunos.

Por meio da avaliação o professor pode refletir sobre a sua prática, para com isso, buscar diferentes metodologias, outros instrumentos de avaliação e perceber aspectos a serem retomados a fim de sanar dificuldades, assim avaliar a aprendizagem é também avaliar o ensino.

Referências

ALVAREZ M. J. M. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BERTAGNA, Regiane Helena. **Avaliação Escolar**: Pressupostos Conceituais. In: BERTAGNA, Regiane Helena; MEYER, João Frederico da Costa Azevedo. **O Ensino, a ciência e o cotidiano**. Rio de Janeiro: Editora Alínea, 2006.

BIANCHINI, Edwaldo. **Matemática**: Bianchini 9º ano. São Paulo: Moderna, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Matemática. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29. Dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 02. Maio. 2021.

CHUEIRI, Mary Stela. **Concepções sobre a Avaliação Escolar**. Estudos em Avaliação Educacional. 2008, v. 19: p. 49-64.

DANTE, Luiz Roberto. **Tudo é Matemática**. São Paulo. Ática, 2005.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mediadora**: Uma relação dialógica na construção do conhecimento. São Paulo: Ideias, 1993.

IEZZI, Gelson. **Matemática e Realidade**: 9º ano. São Paulo. Atual, 2013.

LAPA, Cintia Cristina Bagatin. **Mundo da Matemática**: 8º ano. Curitiba. Positivo, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos **Didática**. 2 Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1967.



Capítulo 10

***PROCESSO DE INCLUSÃO DO ESTUDANTE
AUTISTA NA EDUCAÇÃO BÁSICA***

***Maria Elze dos Santos Plácido
Josiane Cordeiro de Sousa Santos
Lillianne Plácido Gonçalves***

PROCESSO DE INCLUSÃO DO ESTUDANTE AUTISTA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Maria Elze dos Santos Plácido
Josiane Cordeiro de Sousa Santos
Lillianne Plácido Gonçalves

Introdução

O presente estudo pretende debruçar-se sobre uma análise qualitativa acerca de alguns trabalhos relacionados ao autismo¹⁸ e seu processo de socialização no contexto escolar. Pois, notamos que historicamente a trajetória do indivíduo com algum tipo de deficiência e\ou transtorno foi marcada por profundos traços de exclusão social\educacional, no que se refere ao processo de escolarização. Quando percebemos a não assistência devida no processo de desenvolvimento escolar desse público

A maioria dos professores mesmo estando preparados para lidar com crianças típicas perceber que a subjetividade de cada sujeito é peculiar. E quando esses docentes se deparam com crianças do Espectro Autista sentem uma grande dificuldade em lidar, sobretudo, devido a condição da objeção de socialização apresentado pelo Transtorno do Espectro Autista (TEA)¹⁹.

Na perspectiva da vida escolar dessas crianças o professor volta sua atenção para trabalhar o processo de socialização, assim como, o desenvolvimento da linguagem, tendo

¹⁸ Partindo do conceito etimológico, a palavra Autismo, deriva do grego “autos” que significa “voltar-se para si mesmo”. Sendo assim, a primeira pessoa a utilizar esse termo foi o psiquiatra austríaco Eugen Bleuler, que definia critérios para o diagnóstico de Esquizofrenia (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012, p. 159). De acordo com o Araújo (2016) o TEA é considerado um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado por déficits na interação social e comunicação, bem como presença de comportamentos repetitivos e interesses restritos.

¹⁹ TEACCH e PCS – trata-se de Programas com objetivos, melhorar a comunicação de crianças com autismo. Basicamente, esse modelo tem como princípios que o ambiente organizado, o ensino estruturado e a previsibilidade (o que fazer, onde fazer, como fazer, o que fazer em seguida) favorecem o desenvolvimento e a aprendizagem de pessoas com autismo. Com isso, é esperada a diminuição dos comportamentos disruptivos, a ampliação do repertório comunicativo e o aumento de engajamento nas atividades e do entendimento do que se deve fazer (com compreensão, não somente por repetição mecânica). A ideia é que, com o uso do TEACCH e PCS, a criança com autismo conquiste cada vez mais autonomia e melhore sua capacidade de compreender o que as pessoas comunicam (ARAÚJO, 2016).

em vista, que são fatores fundamentais para o desenvolvimento da vida humana. E é exatamente nas áreas das socializações e linguagem que estão as principais características do comportamento do TEA.

A conscientização sobre o tema, é relevante, pois, é uma discussão presente na sociedade desde que o Brasil sentiu a necessidade de adequar suas políticas em relação às pessoas com TEA, passando a incluí-las nas instituições de ensino regular com as devidas adaptações para seu desenvolvimento como discutido na declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

Com a presença cada vez mais de crianças com TEA no ambiente escolar, é necessário levantar algumas questões, tais quais: Como acontece o processo de socialização do sujeito autista no contexto educacional? Para que possamos cada vez mais levantar temas a respeito da importância da compreensão sobre o TEA.

Nesse sentido, as questões são levantadas em torno do entendimento do que é Autismo? Para alguns pesquisadores, é importante fazer levantamentos e análise do comportamento das crianças com TEA, afim, de buscar fundamentações científicas suficientes para o apontamento da causa ou um fator desencadeador do Transtorno de Espectro Autista. Algumas pesquisas levantadas propõem que a incidência do número de crianças com TEA é de que 1% da população mundial tem autismo.

Segundo a Organização mundial da saúde (OMS, 2017) o autismo acomete cerca de uma em cada 160 crianças no mundo. Levando esses dados em consideração, estima-se que no Brasil a população com o transtorno chega a 2 milhões. Dessa forma, é de suma importância compreender a situação da criança com Transtorno do Espectro Autista, bem como a melhor forma de auxiliá-la em seu processo de interação social em seu contexto escolar.

Para fundamentar esse trabalho, vamos utilizar como aporte teórico-metodológico Araújo e Neto (2013); Maria Teresa Eglér Mantoan (2015), Luciana Brites e Clay Brites (2019), Eugênio Cunha (2019), dentre outros. Os referidos autores, em seus estudos nos aponta que os “Transtornos Globais do Desenvolvimento”, que incluíam o Autismo, Transtorno desintegrativo da infância e as Síndromes de Asperger e Rett, foram absorvidos por diagnóstico, intitulado “Transtornos da Gama do Autismo”.

A mudança refletiu a visão científica de que aqueles transtornos são na verdade uma mesma condição com gradações em dois grupos de sintomas: Déficit na comunicação e interação social, bem como o padrão de comportamento associado aos interesses e

atividades restritas e repetitivas, esses conceitos estão no novo Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V)²⁰ oficialmente publicado em 18 de maio de 2013 (ARAUJO; NETO, 2013)

Com aporte teórico-metodológico acima mencionado podemos traçar como objetivo geral, analisar e discutir o processo de socialização dos autistas no contexto escolar. Assim como os objetivos específicos, a saber: compreender como se deu a inclusão do estudante autista no contexto escolar; apresentar perspectivas e desafios do processo de socialização dos estudantes autistas.

Nessa perspectiva dividimos esse trabalho em duas partes; a primeira denominada *Inclusão do Aluno Autista no Contexto Escolar*, traz uma reflexão sobre a trajetória da inclusão dos estudantes com transtornos do espectro autista no contexto escolar.

A segunda parte intitulada “*A Importância do Processo de Socialização do Aluno Autista*”, discorre sobre os pensamentos dos referenciais usados como base na elaboração deste artigo. E por fim, a conclusão que de maneira concludente mostrará os resultados da análise feita sobre as discussões que foram abordadas neste artigo.

A relevância deste estudo, deve-se ao fato de que o Autismo ainda enfrenta alguns obstáculos, sobretudo, no que se refere a não aceitação (por parte da sociedade e das famílias) da condição da criança, sempre rotulando-a como deficiente, incapaz ou estranha. Esse comportamento diante do TEA, pode ocorrer devido ao não entendimento da condição do Espectro Autista, reafirmando práticas e determinados estereótipos posto durante décadas na sociedade. Portanto, o próximo tópico pretende expor a história social dos TEA.

Inclusão do Aluno Autista no Contexto Escolar

Quando falamos sobre a inclusão de crianças com autismo em instituições escolares é necessário conhecer algumas das características comportamentais, que, são apresentadas pelas crianças com TEA.

²⁰ DSM – V é um manual diagnóstico e estatístico feito pela Associação Americana de Psiquiatria para definir como é feito o diagnóstico de transtornos mentais. Usado por psicólogos, fonoaudiólogos, médicos e terapeutas ocupacionais. A versão atualizada saiu em maio de 2013 e substitui o DSM-IV criado em 1994 e revisado em 2000. Desde o DSM-I criado em 1952, esse manual tem sido uma das bases de diagnósticos de saúde mental mais usados no mundo (ARAUJO; NETO, 2013).

Estudos nos revelam que algumas das características presentes em crianças com autismo são os déficits nas áreas de comunicação e interação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento e interesses específicos.

Segundo Orrú (2012) uma das características mais marcantes no desenvolvimento da maioria das crianças com Transtornos do Espectro Autista, notada na escola, são os déficits de comunicação e linguagem, ausência da linguagem verbal ou o seu desenvolvimento tardio. Não apenas os autistas em situação de maior comprometimento apresentam problemas em sua comunicação, esta parece ser uma característica presente nas crianças e jovens com esse diagnóstico em todos os níveis (ORRÚ, 2012, p. 39).

Para a autora, o sujeito com autismo tem dificuldade de se expressar adequadamente, apresentando algumas inabilidades quanto à comunicação, sendo as mais comuns à ausência de espontaneidade na fala; fala pouco comunicativa com tendência a monólogos; utilização do pronome pessoal de terceira pessoa; frases gramaticalmente incorretas; expressões bizarras, neologismos; dificuldade de compreensão de informações e significados abstratos, além da ecolalia.

Outra dificuldade do desenvolvimento está relacionada à área de interação social. Geralmente as crianças ou jovens com TEA apresentam dificuldades em estabelecer relações sociais com seus pares. Essas inabilidades, muitas vezes intrínseca, podem também ser fortalecidas pelos grupos que não entendem que este é um comportamento peculiar do TEA.

As crianças ou jovens com este diagnóstico podem até buscar contatos sociais, mas devido a estas características acabam ficando isoladas por terem comportamentos diferenciados. Nota-se também nestas pessoas certa inabilidade em reconhecer os sinais sociais, como gestos e intenções.

De acordo com Passerino (2012), esse déficit na simbolização, afeta a comunicação, pois há necessidade de um uso ativo de símbolos para representação, especialmente quando se trata de situações que envolvem elementos mais abstratos como sentimentos, emoções, entre outros.

A pessoa com TEA pode também apresentar dificuldades de organização, planejamento e compreensão de conceitos abstratos, podem ainda, apresentar interesses restritos, como por exemplo, apego a objetos ou interesses específicos.

De acordo com o Manual para as Escolas (2011)²¹, algumas pessoas com TEA podem também apresentar habilidades incomuns que permitem em muitos casos superar outras áreas de déficits, por exemplo: forte destreza visual, facilidade de entender e reter alguns conceitos, regras, e sequências; excelente memória para detalhes ou fatos mecânicos; memória de longo prazo; capacidade em informática, habilidades tecnológicas ou interesse musical; intensa concentração ou focalização especialmente em áreas de atividade preferidas; habilidades artísticas, matemáticas e a honestidade.

Estas características e habilidades podem determinar áreas de investimento pedagógico, desafiando a escola no desenvolvimento de novas práticas e abordagens metodológicas, sempre com vistas à inclusão.

O TEA é considerado um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado por déficits na interação social e comunicação, bem como presença de comportamentos repetitivos e interesses restritos. Características comuns ao autista, como a irritabilidade, presença de rituais comportamentais podem atrapalhar seu convívio social na escola.

Ou seja, o autismo não tem causa definida. É um transtorno que provoca atraso no desenvolvimento infantil, comprometendo principalmente sua socialização, comunicação e imaginação. Manifesta-se até os três anos de idade e ocorre quatro vezes mais em meninos do que em meninas.

Algumas características são bem gerais e marcantes, como a tendência ao isolamento, a ausência de movimento antecipatório, as dificuldades na comunicação, as alterações na linguagem, com ecolalia e inversão pronominal, os problemas comportamentais com atividades e movimentos repetitivos, a resistência a mudanças e a limitação de atividade espontânea.

Bom potencial cognitivo, embora não demonstrassem. Capacidade de memorizar grande quantidade de material sem sentido ou efeito prático. Dificuldade motora global e problemas com a alimentação (KANNER, apud MENEZES, 2012, p. 37).

Salienta-se que o TEA pode vir acompanhado de outros distúrbios, como depressão, epilepsia e hiperatividade, entre outros. Assim, apresentando-se em graus variados, desde os mais severos (em que a pessoa não fala, não olha, não mostra interesse

²¹ Manual para as Escolas (2011) tem como objetivo, oferecer informações sobre o autismo - as características, desafios e a força -, bem como algumas ferramentas e estratégias para promover e as interações mais positivas para todos os membros de uma comunidade escolar. Ou seja, visa, fornecer informações valiosas e recursos que possam ser empregados através da educação especial e do pessoal administrativo em seus esforços para planejar e apoiar os alunos autistas no ambiente de educação geral e no envolvimento da comunidade escolar como um todo (MANUAL PARA AS ESCOLAS, 2011).

algum no outro) até os mais leves, chamado de alto funcionamento (falam, são capazes de acompanhar estudo normal, desenvolver-se em uma profissão, criar vínculos com outras pessoas).

Dentro dessa conjuntura, é importante destacar que os indivíduos autistas enxergam o mundo de uma forma diferenciada e vivem nele, entretanto existem alguns que conseguem levar uma “vida normal” em sociedade, por isso, seu processo de aprendizagem pode ser observado por diferentes perspectivas. Nesse sentido, o sujeito com transtorno do neurodesenvolvimento é visto socialmente por diversos olhares.

A trajetória da história dos autistas, pode ser dividida em quatro momentos relevantes, como: a exclusão, em que tinham suas vidas ceifadas (os autistas, nos momentos de crises eram amarrados e levados a clínicas psiquiátricas) ; segregação, existia a oportunidade de viver, mas separados dos considerados “normais”; integração, começam a conviver junto com a sociedade, porém sem as condições mínimas de equidade; e, por fim, a inclusão, podendo ser intitulada como a interação de todos, de forma que suas necessidades sejam analisadas e os ambientes se adequam a elas. Ainda na perspectiva da segregação, Fernandes (2007) afirma:

[...] A prática de segregar as pessoas com deficiências foi constituída historicamente a partir das necessidades de sobrevivência de um meio hostil, mais efetivou-se, de fato entre as comunidades que adotaram uma estrutura de classes, privilegiando alguns de seus membros considerados mais eficientes no acúmulo de bens materiais (FERNANDES, 2007, p. 37).

As pessoas tidas como diferentes do padrão estabelecido pelos interesses da hegemonia vigente, sempre tiveram um histórico de exclusão, sendo marginalizados e excluídas de participação ativa na sociedade. Assim, sua inserção na escola, por muitos anos, foi marcada pela falta de recursos e adaptações.

Como a demanda desse público e ambientes escolares aumentou, os anseios sociais fizeram com que surgissem conferências para discutir sobre a inclusão desses indivíduos. Nesse contexto, em 1990, na Tailândia, ocorre a Conferência Mundial de Educação para Todos e, anos depois, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, deu origem a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Nela vários países, como o Brasil, assumiram a responsabilidade de trazer mudanças no âmbito educacional para inserção de todos os alunos com algum tipo de deficiência.

Vale ressaltar, que foram criadas escolas especiais como pretexto para crianças que não conseguiam atender as demandas das instituições escolares regulares, assim, segregando-as crianças típicas das não típicas.

Para isso, eram elencadas diversas justificativas para convencer que ali seria o melhor lugar para esse público. Com essa visão determinista, muitos alunos deficientes e/ou transtornos que estavam aptos a conviver nas escolas regulares, foram retiradas, visto que poderiam diminuir os índices de excelência do modelo escolar vigente. (MANTOAN, 2015).

Nesse contexto a perspectiva da educação especial se difere da inclusão escolar. A inclusão educacional está associada ao processo de escolarização que permita a valorização de todos os incluídos, sendo esse deficiente, com transtorno, ou não, convivendo juntos no mesmo ambiente. Podemos dizer, que a educação especial de forma eficaz, só é possível com a inclusão como mecanismo agregador.

A lei 12.764, de 2012, considera a pessoa com Espectro Autista como deficiente. No entanto, sabemos que o autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento como afirma o DSM V. Porém a lei mencionada de certa forma garantiu a seguridade social (legal) do sujeito com TEA. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu (pela primeira vez) em seu artigo 205, que a educação é um direito de todos e seus princípios reforçam “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (art. 206, inciso I).

Portanto, esses preceitos dentro da lei, deveria ser suficiente para compreender que todos os cidadãos são iguais perante a legislação. Assim, toda a criança tem o direito de estar inserido no processo de escolarização, sem exclusão ou segregação. Mesmo que em algumas situações (específicas) haja casos mais severos de autismo, que necessite estar em escolas especiais.

Nessa perspectiva, a Constituição reforça no artigo 208 que é garantido “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Logo, todos podem ser matriculados em escolas regulares, não havendo segregação, além disso, também é assegurado acompanhamento especial necessário a essas crianças.

Entre os acompanhamentos necessários que deve existir para as crianças com transtorno do neurodesenvolvimento, está o acesso ao AEE- Atendimento Educacional Especializado, com profissionais qualificados para realizar tal função, em que no

contraturno do discente, irão trabalhar as habilidades que estão em defasagem. (MANTOAN, 2015).

Contudo, podemos afirmar que a inclusão do sujeito autistas, necessita que a escola proporcione transformações em todas as áreas, como: curriculares, estruturais e físicas, sobretudo, dos profissionais da educação que estão envolvidos diretamente com o processo de desenvolvimento\aprendizagem das crianças com TEA, oferecendo-o a esse público condições de desenvolvimento.

Para isso, é necessário que todos os profissionais envolvidos estejam preparados para lidar e\ou oferecer um atendimento eficaz e de qualidade. O tópico a seguir vai dispor de uma análise acerca da importância do processo de socialização das crianças com TEA.

A Importância do Processo de Socialização do Aluno Autista

A socialização é um processo permanente na vida dos indivíduos, tanto, no momento em que esses adquirem novos papéis na vida social, como, quando eles se ajustam à perda de papéis sociais antigos.

Em concordância com Gonzales (2002) pode-se dizer que é por meio do processo de socialização que os sistemas sociais se perpetuam e funcionam eficazmente, na medida em que os indivíduos desempenham os seus papéis sociais mediante a incorporação de valores e padrões sociais vigentes numa determinada sociedade.

De acordo com Galvão (1998, p. 34), até que a criança saiba identificar sua personalidade e a dos outros, correspondendo a primeira ao eu e a segundas à categoria do não-eu, ela se encontra num estado de dispersão e indiferenciação, percebendo-se como que fundida ao outro e aderida às situações e circunstâncias. Portanto, o sentido do processo de socialização é de crescente individuação.

Corroborando com o pensamento de Moreira, Mendanha e Bittar (2014), podemos dizer que a socialização acontece no momento em que ocorre a adaptação da criança no contexto social para que consiga se adaptar. À medida que a criança cresce, sua condição social se altera porque a socialização – processo de adaptação às leis da sociedade – demanda da criança a adaptação às leis para garantir sua própria sobrevivência (MOREIRA, 2014).

Nesse sentido, entendemos ser importante no contexto escolar propiciar a inclusão da criança com TEA. Para isso, devemos analisar quais metodologias e estratégias de ensino podem possibilitar sucesso no processo de aprendizado\socialização.

Pois, a socialização é um processo relevante, visto que o homem é um ser social e não consegue viver só, isoladamente. A sociedade de uma forma geral depende da coletividade, parcerias, interações para prosperar.

Nesse contexto as habilidades sociais são extremamente necessárias para a convivência, compartilhar espaços adaptar-se a diferentes contextos e poder interpretar aquilo que alguém deseja ou pensa.

Assim, podemos dizer que a escola é o espaço propício para promover o desenvolvimento das habilidades sociais das crianças, porque, de forma geral ensina sobre a diversidade social, respeito às diferenças, valores, socialização, uma vez, que para alunos com necessidades educativas especiais conviver com outros discentes:

[...] se torna benéfico na medida em que representa uma inserção de fato no universo social e favorece o desenvolvimento e a aprendizagem, permitindo a formação de vínculos estimuladores, o confronto com a diferença e o trabalho com a própria dificuldade” (BRASIL, 1998, p. 35).

A interação é um processo da socialização, conceito importante o qual toda a comunidade escolar precisa estar em comum acordo, já que as crianças com Transtorno do Espectro Autista necessitam sentir-se acolhidas e que realmente fazem parte daquele contexto, no qual, a escola tem um papel fundamental de incluir professor/aluno, aluno/aluno, aluno e equipe escolar.

O processo de socialização/escolar contribui com que a criança tenha um melhor desenvolvimento quando ampliamos nosso entendimento em torno das noções comportamentais da criança com Espectro Autista.

Mas, para que tudo isso aconteça, é necessária uma adaptação ao ambiente em que elas estão inseridas, proporcionando segurança, proteção, incitando no estudante a vontade em interagir com seus colegas e demais pessoas ao seu redor.

As relações sociais são complexas e ocorrem de modo natural ou por meio de grupos que tenham interesses individuais das demais pessoas, estas relações são fundamentais para os seres humanos evoluírem, onde constituem uma base importante para a formação da sociedade, uma vez que se não houver as relações criam-se as situações-problemas e concede margem para conceitos como: isolamento, depressão e preconceitos.

E são justamente por formar um conjunto das ações entre aluno com necessidades educativas especiais e as demais pessoas que as relações sociais precisam ser incluídas no processo educativo. Sendo, muito importante que eles consigam se relacionar, criar uma afetividade e entender que é naquele ambiente onde aprenderá a encontrar caminhos para um futuro, construir conhecimento, compartilhar e receber informações, aflorar sentimentos e desenvolver seu cognitivo.

Portanto, para que isso aconteça é interessante a construção de relacionamentos, seja de modo afetivo, ou em prol de um interesse individual para se desenvolver e aprender coisas novas.

Nesse sentido é importante o papel do professor(a) no processo de socialização da criança, uma vez, que servirá de base para intermediar o discente em um contexto diferente daquilo em que estava acostumado socialmente.

O professor(a) será um facilitador na intenção de promover interações entre os alunos na sala de aula, utilizando propostas pedagógicas, atividades que visam à participação, colaboração, cooperação, trabalho em equipe, compartilhar, assim, incentivando a socialização destes com os demais.

Portanto direcionando todos os alunos a compreender que a interação com as crianças com TEA é fundamental para que haja a prática da socialização/inclusão.

Considerações Finais

O trabalho objetivou, analisar e discutir o processo de socialização das crianças com Transtorno do Espectro Autista no contexto escolar.

A partir do pressuposto mencionado, chegou-se ao entendimento de que a inclusão e o sucesso no processo de ensino e aprendizagem social da criança com TEA no ambiente escolar, o docente deve se utilizar de diferentes estratégias de ensino, inclusive de metodologias específicas como Tratamento e Educação para Crianças Autistas (TEACCH) e com Distúrbios Correlatos da Comunicação e o Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (PECS).

Dessa forma, o trabalho expõe que a mediação correta do professor em relação à criança autista em sala de aula, utilizando-se de diferentes metodologias possibilitará ganhos significativos no processo da socialização, interação social e linguagem dessa

criança, oportunizando-lhe melhores condições de aprendizagem e conseqüentemente de inclusão.

Portanto, o trabalho estudado não se encerra e certamente poderá colaborar para futuras reflexões e debates sobre o papel do professor e a criança Espectro Autista no contexto escolar e seu processo de socialização.

Referências

ARAÚJO, G. A. **Educação Gestão e Sociedade**. Disponível em: <http://uniesp.edu.br/sites/biblioteca/revistas/20170509162549.pdf>. Acesso em: 05 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2012.

BRASIL. **Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei Nº 9394/96- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1998.

BRASIL. **Constituição**: república federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre a Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtien/Tailândia, 1990.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: CORDE, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Edital Nº 01, de 26 de abril de 2007. Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais. Secretaria de Educação Especial. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007_salas.pdf. Acesso em: 28 ago. 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - LDBN, nº 9.394/96. Brasília, DF, Senado Federal, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação especial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial**, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação especial. **Salas de Recursos Multifuncionais**: espaço para atendimento educação especializado. Brasília, 2006.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2008.

BRASIL. **Decreto n. 6.571**. Atendimento Educacional Especializado. Brasília, 2008.

BRITES, Luciana e BRITES, Clay. **Crianças desafiadoras**: aprenda como identificar, tratar e contribuir de maneira positiva com crianças que têm transtorno opositivo desafiador. São Paulo: ed. Gente, 2019.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Gerente, 2009.

FERNANDES, E. M. **Educação para todos, saúde para todos**: a urgência da adoção de um paradigma multidisciplinar nas políticas públicas de atenção a pessoas portadores de deficiências. Benjamim Constant, Rio de Janeiro, 2007.

FREITAS, Itamar. **O livro didático de história de Sergipe**. *Jornal da Cidade*, Aracaju, p. 4, 20 fev. 2002.

GAIATO, M. B.; REVELES, L. T.; SILVA, A.B. B. **Mundo singular**: Entenda o Autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: Uma concepção Dialética do Desenvolvimento Infantil. 1998.

GONZALES, Wânia R. C. **A Educação da Teoria Sociológica Weberiana**. 2002, p. 10.

LAPLANE, A.L.F.; CAIADO, K.R.M. Uma década de educação especial no Brasil. In: JEFFREY, D.C., AGUILAR, L. E. (Orgs.). **Política Educacional Brasileira**: análises e entraves. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

MANTOAN, M^a Teresa Eglér. **Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças**. *In: Nova Escola*, maio de 2005.

MANTOAN, M. T. E. **O direito de ser, sendo diferente na Escola**. In: David Rodrigues (Org). **Inclusão: doze olhares sobre a Educação Inclusiva**, São Paulo: Summus, 2005.

MANTOAN, Maria T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MENEZES, A. R. S. **Inclusão escolar de alunos com autismo**: quem ensina e quem aprende? Dissertação (Mestrado), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

MOREIRA, Denise. **Dificuldade de Aprendizagem**: Um conceito Oriundo da Educação Bancária. 2014.

MOURA, Camila Hernadez. **Estudo Sobre a Relação da Pessoa com síndrome de Asperger e seu Ambiente Social de Desenvolvimento**. 2013.

MOURA, Camila Hernadez. Educação inclusiva – orientações pedagógicas. In: FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga; PANTOJA, Luisa de Marillac P.; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Atendimento Educacional Especializado**: aspectos legais e orientação pedagógica. Brasília, DF: SEESP/SEED/MEC. 2007.

MOURA, Camila Hernadez. **Programa de Educação Inclusiva: direito a diversidade. Documento Orientador**, 2005. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/p.f./orientador1.pdf. Acesso em: 10 ago. 2017.

MOURA, Camila Hernadez. **Edital Nº 01, de 26 de abril de 2007**. Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais. MEC/Secretaria de Educação Especial, 2007b 165. Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/p.f./2007_salas.pdf. Acesso em: 10 de agosto de 2017.

MOURA, Camila Hernadez. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/p.f./politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 01 de setembro de 2017.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Constituição da Organização Mundial da Saúde (OMS)**. 1994. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5651:folha-informativa-transtornos-do-espectro-autista&Itemid=839. Acesso em: 20 set 2021.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Contribuições da abordagem histórico-cultural na educação de alunos autistas**. Humanidades Médicas. Sep-Dic 2010; v. 10, n. 3, p.1-11. Disponível em: <http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v10n3/hmc020310.pdf>. Acesso em 20 set. 2021.



Capítulo 11

***DIVERSIDADE CULTURAL E ENSINO: REFLEXÕES
E EXCLUSÕES***

***Danielle Santos Menezes
Iane da Silva Santos
Joanna Angélica Melo de Andrade***

DIVERSIDADE CULTURAL E ENSINO: REFLEXÕES E EXCLUSÕES

Danielle Santos Menezes

Iane da Silva Santos

Joanna Angélica Melo de Andrade

Introdução

A diversidade cultural é um ponto importante a ser discutido nos livros didáticos de língua inglesa visto que, por vezes, dependendo de cada contexto escolar, é o único ou o principal material didático a ser utilizado na escola. Inúmeros utensílios e mídias podem ser considerados materiais didáticos como filmes, músicas, livros, revistas, instrumentos musicais, materiais escolares, dentre outros. Entretanto, o livro didático se destaca em muitas realidades em que não há uma variedade de recursos a serem utilizados em sala de aula.

Deste modo, é necessário um cuidado especial para esses livros que acompanham a trajetória do estudante durante o ano letivo, pois ao mesmo tempo que podem ser bastante positivos para a aprendizagem, ajudando a desenvolver habilidades e competências, podem reforçar estereótipos, contribuir para o apagamento e exclusão de diversos povos, além de corroborar para questões de preconceitos e racismo.

Este texto busca refletir e analisar se a diversidade social e cultural dos alunos está sendo contemplada no ensino, a partir do livro didático e a literatura infantil, de um modo geral, utilizando autores que discutem sobre a temática. Sabendo que a cultura é socialmente construída, diversa e está em constante transformação, por isso os livros didáticos do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) são modificados por um certo período de tempo para inovar seus materiais em alguns quesitos.

Apagamentos e Exclusões dos Livros Didáticos

Os livros didáticos devem contribuir para a diversidade cultural e para o sentimento de pertencimento do discente, porém, por vezes, o sentimento causado

pode ser extremamente o oposto, o de afastamento da cultura do discente. Exemplo disso é que em inúmeros livros didáticos a figura do índio está quase sempre associada a uma figura caricata, cheio de adornos e pinturas pelo corpo e que está afastado da sociedade vista como “civilizada”, morando apenas em florestas. Sem dúvidas existe o índio que mora em florestas e tem a sua cultura material e de ritos simbólicos preservados, entretanto, essa não é a única história possível de ser contada (CHIMAMANDA, 2013). Essa narrativa afasta-se da cultura do aprendiz, colaborando com a exclusão de povos indígenas que vivem na cidade, cursando faculdades, trabalhando, buscando objetivos diferentes e utilizando vestimentas que não se assemelham aquelas demonstradas pelo livro didático.

Do mesmo modo, os negros foram apagados por décadas dos nossos livros didáticos, aparecendo como figurantes, em segundo plano, como representantes de uma falsa diversidade que somente contribuía para mostrá-los o lugar que estavam sendo postos na sociedade e como essa mesma sociedade os viam, marginalizados. Suas profissões estavam sempre associadas a ocupações de sorte, de dom ou de esporte (CAMARGO; FERREIRA, 2014), mas dificilmente associadas a um cargo que necessitasse de um curso superior ou estudos mais intensos para ser ocupado. Seria sempre o capoeirista, o corredor, o cantor, mas quase nunca o jornalista, o médico, o piloto. Assim, dizem Camargo e Ferreira (2014) que:

os livros didáticos são um exemplo da divisão racial e do racismo velado na escola, pois muitos livros didáticos têm uma postura de representação da raça branca como norma, machista e classista, e, então, os livros didáticos são marcados pela ideologia da branquitude, a qual sobrepõe os brancos em relação aos negros (CAMARGO E FERREIRA 2014, p. 165).

A branquitude em excesso nesses materiais revela que a exclusão de diversos povos não é aleatório, visto que o branco é visto como padrão, enquanto negros, indígenas e outros povos como exceção. De acordo com a pesquisa de Camargo e Ferreira (2014), em uma análise do livro didático LINKS, do 6º ano, de 2009, “o índice de branquitude é surpreendente, ou seja, a cada 5,45 pessoas brancas que aparecem no livro, somente uma pessoa negra é representada” (p.170). O que confirma a visão que pessoas brancas são vistas como padrão. Além disso, a representação dos pretos em figuras de livros eram feitas quase sempre utilizando a mesma tonalidade de marrom, como se não houvesse diversidades nos tons de pele de pessoas negras. O mesmo tom de marrom também poderia ser utilizado pelo mesmo livro didático com conotações

negativas, como a cor da poeira, da sujeira ou de animais, a exemplo de macacos e cavalos.

O apagamento e estereótipos negativos de povos e culturas influenciam muito na visão de mundo que os alunos vão construindo e como eles mesmos se reconhecem no mundo, pois os estudantes, principalmente do ensino básico, estão em fase de aprendizagem e compreensão de mundo e do lugar que situam. Não é errado pensar que desde que nascemos estamos buscando constante aprendizado, todavia a fase do ensino regular requer delicadeza e cuidado ao mediar o conhecimento, dando espaço para a diversidade e sabendo se colocar no lugar do outro. Dessa forma, devemos ser críticos, refletindo sobre o fato de alguns pontos não serem apontados no material, a exemplos de pessoas travestis, lésbicas, gays, dentre outras inúmeras orientações sexuais.

O silenciamento também é um tipo de mensagem que induz ao pensamento de que o assunto não pode ser mencionado, por ser proibido, por ser um tabu, por incitar muita discussão, por trazer muitas dúvidas, por levantar mobilização ou por ser contra a ideologia de certa parcela da sociedade. Qual o motivo? Podem ser inúmeros, mas a maioria não inclui discutir sobre as temáticas. E os alunos que se identificam com a temática silenciada? Mantém-se em silêncio ou, se falam, podem ser vistos como inconvenientes. Assim, seria ideal que os livros trouxessem as temáticas e reflexões da diversidade cultural para possibilitar que os temas fossem tratados como todos os outros assuntos e não negligenciados, porque:

temos caminhado a passos lentos no sentido de acolher a diversidade cultural, sobretudo quando se considera a rapidez com que assumimos práticas preconceituosas, racistas, estereotipadas ou xenofóbicas diante do “outro”. Portanto, é fundamental que o estado assuma o compromisso de reformular os discursos, por meio de políticas públicas e as instituições formadoras, e implementar reformas nos sistemas educacionais e nos currículos oficiais, articulando princípios que levem em consideração o “respeito às diferenças culturais” (CUNHA *et al.*, 2020, p. 60).

O livro didático pode negligenciar outras pautas importantes ao deixar de considerar a diversidade local dos estudantes, considerando cultura ou ciência somente aquela imposta pela parcela hegemônica da sociedade, aquela detentora de poder e vista como padrão, ou até mesmo a cultura aceita pelo capitalismo. Por decorrência disso, as culturas locais podem ser marginalizadas e até mesmo demonstradas com conotações negativas pelo livro didático, o que proporciona que os alunos não se sintam

representados, não vejam sentido no aprendizado da temática discutida e até que percam a motivação pela distância cultural estabelecida entre o material e o educando, dificultando o processo educativo, pois

o fato é que a modernidade construída a partir de princípios euronorte-centrados, na qual a Europa pode (no sentido de ter se legitimado para isso) produzir ciência como modelo único, universal, além de invisibilizar todas as epistemologias da “periferia” do ocidente, produziu o controle político dos recursos, da produção, do trabalho, dos saberes, das linguagens, das existências e da natureza (LANDULFO, 2022, p. 99).

Em um artigo sobre a relação entre os livros didáticos brasileiros e o material utilizado para aulas do Timor-Leste, país no sudeste asiático, os autores discutiam que a medicina tradicional do país era exposta como algo bastante negativo, sendo que esta fazia parte da cultura de um povo.

Como exemplo ilustrativo, trazemos a temática da Medicina Tradicional muito utilizada no país, a qual é um conhecimento ancestral e um símbolo da resistência timorense, ser considerada algo obscurantista, explicitando no glossário do livro didático que se tratava do “estado de quem vive na ignorância; doutrina dos que se opõem ao desenvolvimento da instrução e do progresso, pelo facto de os considerarem perigosos para a estabilidade social.” O exemplo aponta uma exagerada ênfase na Ciência Moderna e uma hierarquização de saberes... (BARBOSA *et al.*, 2019, p. 117).

A visão do que é ciência também perpassa a narrativa tangencial do conhecimento local, pois é comum que o conhecimento popular não seja vislumbrado como ciência, pois o padrão é que o conhecimento das grandes universidades e o conhecimento do norte, ou europeu, seja valorizado e repassado nos livros didáticos. Ficando a cargo do professor, em diversas situações, tentar relacionar os conhecimentos colocados no livro didático com o conhecimento da região onde vive para que o conhecimento faça mais sentido para os discentes, tarefa que não é simples, visto as grandes implicações e desafios da educação brasileira.

É certo a impossibilidade de se colocar todos os assuntos e temáticas em um único livro didático, o que se busca refletir nas discussões relacionadas a diversidade e ensino é a escolha de conteúdos de qualidade, que evitem o reforço de estereótipos, preconceitos e promovam aproximação à cultura dos estudantes. Por exemplo, conhecimentos populares das produtoras de doce de Minas Gerais poderiam ser colocados nos livros de química, pois tem todo um conhecimento popular que envolve processos químicos do cobre e de outros materiais (XAVIER; FLÔR, 2021). Desse modo, a população que vive nas regiões onde há essa venda de doces caseiros podem

compreender muito mais facilmente o conteúdo, porque há uma aproximação com a sua realidade.

Para evitar a contaminação, alguns produtores continuam fazendo os doces no tacho de cobre, mas logo o transferem para uma vasilha plástica, como narrado (...) antes mesmo da resolução da ANVISA, os produtores tinham conhecimento dos problemas associados ao uso do tacho de cobre, bem como dos procedimentos para a limpeza e utilização do mesmo, saberes que também foram herdados dos antepassados. (XAVIER; FLÔR, 2021, p. 59).

Além disso, a partir de temáticas como essas, podem ser discutidos criticamente aspectos da nossa sociedade, como o fato das doceiras de Minas Gerais serem prejudicadas por grandes empresas de doces, pois em comparação com essas grandes marcas, suas produções não são em larga escala, o que acaba deixando mais caro alguns de seus produtos quando comparados a produtos de indústrias. Aliado a isso, pode-se discutir valorização dos pequenos negócios e da produção caseira.

Por vezes o livro didático traz o assunto de modo bastante amplo e não valoriza o local onde a escola se situa, tematizando apenas,

nem todo mundo que discute raça, cor, gênero, sexualidade, classe está discutindo decolonialmente; só está tematizando. Tematizar não é decolonizar, porque, às vezes, a postura na tematização não é de enfrentamento. Nem todas/os conseguem ter essa postura de enfrentamento – e não têm de ter, ou daqui a pouco, estamos querendo que todo mundo seja decolonial, e isso nos coloca nas caixinhas também. (REZENDE, 2020, p. 21).

Sem problematizar o que se é discutido, não observando os problemas em que a sociedade em que estamos inseridos enfrenta. Assim, não deve-se somente falar sobre macro, do imposto de modo colonial pelas culturas hegemônicas, mas também sobre o micro, a exemplo da agricultura de subsistência, ao invés de falar somente das grandes produções agrícolas capitalistas, discutir sobre os movimentos de aquisição de terras, ao invés de falar somente sobre biomas brasileiros, refletir sobre a língua inglesa como língua estrangeira, mas também problematizar que possuímos inúmeras línguas indígenas no Brasil. A partir disso, é interessante destacar que os estudos decoloniais possuem postura de enfrentamento contra as injustiças e de apoio as diversidades, afirmando que “devemos ter em mente que o que é inserido nos currículos dos mais diferentes contextos educacionais não deve hierarquizar os seres, os saberes, as línguas, os gêneros e a natureza” (LANDULFO, 2022, p. 101).

Livros Didáticos de Língua Inglesa e Diversidade Cultural

Nos livros didáticos de língua inglesa, o que pode ser feito para colaborar com a interculturalidade e com as diversidades de cultura é tentar trazer textos de fontes reais da língua estrangeira, evitando textos fictícios que só foquem em gramática puramente. Ao utilizar textos de fontes reais de língua inglesa, isto é, de revistas, livros, páginas da internet, memes, dentre outros, o aluno entra em contato direto com a cultura do idioma que está sendo utilizada. Desse modo, o idioma também faz parte da cultura, já que “vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta” (BAKHTIN, 1997, p. 124)

A seguir, será analisado uma atividade do livro didático de inglês Joy!, participante do Programa Nacional do Livro didático (PNLD) 2021 e buscaremos refletir sobre algumas características já pré-discutidas nesse texto, sabendo que essa atividade é apenas um recorte do texto e não pode ser considerada aspecto geral do livro didático. Na página 100 (anexo I), o livro didático intitula que a discussão será sobre *past simple*, tempo verbal que se refere ao passado simples. Depois disso, trazem uma biografia sobre a cantora Nina Simone e se utilizam do texto para ensinar o tempo verbal em questão.

A biografia sobre a cantora Nina Simone é bastante superficial e não aprofunda as lutas que a artista teve que enfrentar, apenas tematiza o assunto. Parece ser utilizada somente para introduzir um conteúdo gramatical. Nina é uma cantora negra americana e, por isso, parece que o livro tenta trazer uma tentativa de diversidade cultural. Por outro lado, as atividades desenvolvidas a partir do texto não são sobre os talentos e batalhas da cantora, mas sim sobre a gramática, usos e funções do passado simples. Portanto, a discussão sobre diversidade e a decolonialidade poderia ser bastante rica se o texto aprofundasse um pouco mais nas questões sociais e biográficas envolvidas na carreira da cantora e fossem levantados questões de debate crítico para serem discutidas com os alunos.

Também é bastante importante não associar o inglês somente a países europeus ou da América do Norte, pois “manter distância da tradição eurocêntrica equivale a estar ciente do fato de que a diversidade de experiências de mundo é inesgotável” (SANTOS, 2018). A associação do inglês somente a nações restritas só exclui os diversos outros países que têm este mesmo idioma como primeira língua ou até mesmo como língua franca, no caso do Brasil, que não possui um idioma como oficial, mas está

presente no mundo da tecnologia, dos negócios, turismo, etc. “Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais” (BRASIL, 2017, p. 241). Essa visão decolonial permite que culturas do sul também sejam valorizadas e que grupos minoritários ganhem voz, para se desprender das amarras impostas pelo norte que é visto unicamente como padrão, belo e rico de cultura.

É importante que um material didático selecionado para uma educação de reexistência possa contemplar os seguintes aspectos: refletir o mundo em que os alunos e alunas vivem; apresentar aos discentes diferentes visões e valores; ajudar os e as estudantes a desenvolverem a habilidade de construir críticas na sociedade, em relação a valores, ideias, comportamentos (LOBO; OLIVEIRA, 2022, p. 246).

Todos os argumentos utilizados para promover a diversidade cultural dos livros didáticos, em geral, também são válidos para o livro didático de língua inglesa, visto que também é uma disciplina inserida em um contexto cultural específico. A diversidade cultural discutida como essencial durante todo esse texto também é essencial para o ensino-aprendizagem desse idioma por diversos pontos: percepção de que o inglês é uma língua viva que permeia diversos contextos de formalidades e informalidades sociais; demonstrar que o inglês pode ser utilizado por uma variedade de falantes, como primeira, segunda ou como língua estrangeira; promover a criticidade da diversidade, a partir das discussões críticas trazidas. Cada um desses tópicos expostos neste parágrafo serão discutidos nos parágrafos seguintes.

A diversidade cultural nos livros didáticos de inglês favorece a percepção de que não existe somente um tipo de idioma engessado e padrão que pode ser falado ou escrito, mas múltiplas formas de se expressar o idioma, dependendo da região onde se encontra ou do grupo social que se utilize do idioma. É necessário que percebamos que não somente as fronteiras geográficas que impõe mudanças nos modos de se utilizar o inglês, mas também os limites sociais, impostos por suas classes e barreiras de oportunidade, nos quais o falante precisa se expressar de modo mais formal ou mais informal, dependendo com quem pretende dialogar. Isto é, a mesma pode ser extremamente formal com seus clientes ao vender seus produtos na feira, por exemplo, e pode ser bastante informal ao conversar com seus amigos em uma roda de conversa

ou por mensagens do *WhatsApp*. É o mesmo idioma sendo utilizado, mas como há múltiplos dentro de um mesmo, reflete a diversidade cultural, sendo que um grupo silenciado pode se utilizar de certos termos para demarcar a sua comunidade.

Os livros didáticos de inglês, a partir do cuidado das escolhas de seus tópicos e discussões, também podem auxiliar com que o docente exponha em sala de aula que o inglês é de quem se apropria dele e o usa como instrumento de comunicação. Sendo assim, aqui mesmo no Brasil utilizamos o inglês em estampas de camisas e cadernos, em legendas de fotos do *Instagram*, em comerciais de TV, dentre outros. Isso demonstra as variadas expressões e contextos que o idioma pode ser utilizado, em sua diversidade, não pertencendo somente àqueles reconhecidos como nativos.

Dessa forma, os textos, imagens e toda a multimodalidade presente no livro didático de inglês pode contribuir para a reflexão crítica das temáticas sociais em grande variedade, pois utilizar a língua permite que diversos assuntos sejam abordados. Se os autores do livro didático tiverem sensibilidade para saber como conduzir as sugestões de debate sobre o tópico e ativarem a noção de letramento crítico, sem dúvidas o livro didático servirá como potência de combate contra injustiças, estereótipos, racismo e tantas outras pautas que necessitam ser discutidas, contribuindo com a valorização e respeito às minorias silenciadas.

Literatura Infantil e Diversidade

Para compreendemos a literatura infantil é necessário pensar o contexto que a criança foi inserida na sociedade. No século XVII, as crianças conviviam e eram tratadas como adultos em miniaturas, compartilhavam o mesmo tipo de roupa, ambientes caseiros, sociais e de trabalho. Portanto, não existia o universo infantil e assim não se escrevia para crianças. Segundo Regina Zilberman:

[...] a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só acontece em meio à Idade Moderna. Esta mudança se deveu a outro acontecimento da época: a emergência de uma nova noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade (impedindo a intervenção dos parentes em seus negócios internos) e estimular o afeto entre seus membros (ZILBERMAN, 1985, p. 13).

A partir do século XVIII, a criança passa a ser considerada um ser diferente do

adulto, com necessidades e especificidades, existindo o afastamento da vida “adulta” e recebendo uma educação que a aprontasse para a vida. Diante desse contexto de mudanças na vida social da criança, a escola passa a ser centrada na criança. Assim, a criança inicia o processo de identidade e construção de representações sociais através do contato com o outro que é diferente dela.

É nesse sentido, que se deve apresentar diferentes culturas para as crianças através da contação de histórias da literatura infantil, uma vez que os livros têm potencialidades para entrar em contato com diferentes mundos e perspectivas e assim tornando-a consciente e tolerante. Conforme Coelho (2009):

a literatura em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir nessa sociedade em transformação: a de servir como agente de transformação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola. (COELHO,2009, p. 15).

Nessa perspectiva, a contação de histórias é de suma importância, pois tem um papel fundamental no desenvolvimento intelectual das crianças em virtude das construções significativas e lúdicas, possibilitando que o aluno desenvolva sua compreensão de mundo e um olhar crítico sobre os acontecimentos, lugares e culturas. Conforme afirma Bonin, (2015):

os livros infantis e suas narrativas, além de produções estéticas, também têm construído, ao longo da história, diferentes noções sobre a criança, o adulto, o índio, o negro, o bandeirante, o estrangeiro, a mulher e tantas outras personagens (BONIN, 2015, p. 23).

A vista disso, trabalhar a diversidade cultural através das literaturas infantis propulsiona repensar os valores culturais, políticos e sociais relacionados à compreensão do outro. Por isso, é importante trabalhar com as crianças desde de pequenas a diversidade através da literatura infantil. Uma vez que é na primeira infância que a criança constrói as habilidades básicas do ser humano (andar, falar, simbolizar). Nessa fase, a mesma constrói suas bases para a relação consigo mesma e com o outro.

Sendo assim, as discussões sobre a diversidade são fundamentais para construção das subjetividades na infância. Nesse contexto, a literatura infantil pode possibilitar a compreensão acerca das diversidades uma vez que as histórias abrem espaços para a reflexão e questionamentos.

A literatura brasileira é rica em livros que abordam a pluralidade cultural e valoriza as obras de diferentes visões, a título de exemplo: “Abaré” que narra um dia de um índio MATI e seus abarés (amigos). “Amoras” uma obra que aborda sobre a

representatividade negra, diversidade e autoestima. Uma obra fundamental para crianças e jovens que convive somente com a representação eurocêntrica de personagens literários. “Malala”, a menina que queria ir para escola, que conta sobre uma menina que nasceu e viveu no Paquistão em que mostra a importância de uma sociedade sem intolerância e que valoriza o outro. “A escova de dente azul”, que abordam o mundo dos meninos que se enquadram no espectro o transtorno do espectro autista (TEA) que são despercebidos em meio as suas singularidades.

Destaca-se que a escola juntamente com a propostas pedagógicas e o Ministério da Educação (MEC) são mediadores para que se possa estimular o aluno a descobrir, imaginar, conhecer e se situar no meio em que vive através das literaturas infantis e assim possibilitar o conhecimento acerca do mundo diverso no qual vivemos. Para isso, é preciso que escolas estejam em condições favoráveis, com bibliotecas equipadas e formação continuada de professores para que se possa trabalhar de maneira didática a leitura com seus alunos, além de políticas públicas que incentivem ao ato de ler conforme firma a lei nº 13.696, de 12 de julho de 2018.

O Livro Didático a favor de um Mundo Inclusivo

Caminhar para um mundo mais inclusivo é função de todos, mas à escola cabe um papel especial, que é educar para que todos alcancem seu desenvolvimento de forma integral, através de uma educação inclusiva, de acordo com o Manual para Garantir Inclusão e Equidade na Educação (UNESCO, 2019, p. 47), a educação inclusiva corresponde a um “[...] processo de fortalecimento da capacidade do sistema educacional em alcançar todos os estudantes”. Glat e Nogueira (2003) enfatizam que com a iniciativa da Educação Inclusiva no Brasil, grupos que antes eram marginalizados do sistema de ensino, passaram a ter seu potencial reconhecido e, por consequência, houve um aumento ao acesso à Educação destes (GLAT; NOGUEIRA, 2003).

Contudo, para que de fato a inclusão ocorra, os sistemas de ensino necessitam adequar suas culturas e práticas de modo que garantam uma educação efetiva para todas as pessoas, potencializando sua participação nos contextos sociais que estiverem inseridas e minimizando toda forma de exclusão e discriminação social.

Para que a inclusão se efetive no contexto educacional é essencial que haja investimentos em recursos materiais e humanos. Ao considerar os recursos materiais, o

livro didático, que é um dos instrumentos que existem desde os primórdios da escola e que até hoje tem impacto significativo no processo de ensino e aprendizagem dos educandos, se revela como potencial promotor da inclusão. Livros que enfatizem a diversidade regional e cultural do nosso país, assim como as diferentes raças e etnias ante a um país altamente miscigenado, que enfoquem no respeito e valorização das diferenças, assim como nas pessoas com deficiência, serão importantes meios para alcançarmos um mundo mais inclusivo. Ao considerarmos o aluno com deficiência, encontramos na Lei 13.146 de 2015, artigo 2^a, do livro I que:

considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, p. 8).

Diante desta definição e, ao analisarmos os vários tipos de deficiência que os educandos podem apresentar, como deficiência física (ausência ou limitação motora de algum membro), sensorial (surdez, cegueira, deficiência auditiva, deficiência visual, etc.), entre outros, nota-se que para o livro didático alcançar estes alunos é primordial que haja uma adaptação do recurso.

Para a educação dos alunos cegos ou com deficiência visual os livros podem ser impressos em braile ou com fonte ampliada, ou ainda produzidos em formatos de audiolivros, que apresentem audiodescrição dos cenários, desta forma serão recursos interessante e potenciais promotores da aprendizagem dos alunos. Como possibilidades de recurso didático para os alunos surdos ou com deficiência auditiva podemos citar os livros traduzidos em vídeos através da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), ou escritos através da escrita de sinais (*SignWriting*). Para os alunos com paralisia cerebral, que tenham o controle motor dos braços limitados, algo que pode ser significativo é a adaptação da estrutura física dos livros, para que fique mais fácil o manejo destes pelos educandos, e assim com maior independência possível o aluno possa ser construtor do seu processo de aprendizagem.

Todavia, devemos destacar que o recurso adaptado não garantirá a efetiva inclusão do aluno no ambiente educacional, neste entremeio entrará o papel do professor, ao considerar sua formação e dedicação para auxiliar nesse processo, assim como, o interesse e a motivação do próprio aluno na busca de sua aprendizagem. Mas, o fato é que

hoje em dia encontramos uma realidade mais diversa em nossa escola, e todo empenho é importante e necessário para promover a inclusão educacional.

Visto que, a inclusão almeja a construção de uma sociedade mais ética e igualitária, e considera as diversidades existentes, não mais como um obstáculo a ser superado, mas como um fator essencial para o estabelecimento de relações interpessoais mais profundas e positivas. Além de estimular o sentimento de pertencimento a determinada cultura, etnia, raça ou grupo social, a inclusão nos ajuda a reconhecer que somos diferentes devido as nossas singularidades, mas iguais em nossos direitos e dignidade.

Reflexão Final

A diversidade cultural nos livros didáticos deve ser discutida seriamente, pois seu silenciamento ou suas prioridades transmitem uma mensagem para o público estudantil. O fato de se sentirem representados ou tem muita associação com as imagens e discussões trazidas, por isso a necessidade de cautela. No caso do livro didático de inglês, essa reflexão entra no campo da língua estrangeira que não pertence só a parcela da sociedade vista como dominante, como no caso de países europeus e dos Estados Unidos, mas há diversos países que se utilizam da língua inglesa e, portanto, o idioma também os pertencem. Sendo eles, o inglês visto como nativo, como segunda língua ou como língua estrangeira/ língua franca.

A diversidade cultural não deve parar de ser discutido, pois somos diversos em nossa essência, de modo que não se perpetue preconceitos e estereótipos sociais contra grupos minoritários que muitas vezes não possuem voz, são reprimidos e silenciados em nossa sociedade. Sendo assim, “para que não se reproduzam desigualdades sociais, nós, educadores, entendemos que o ensino não pode estar desvinculada realidade social, cultural e política e nos cabe, através do diálogo, possibilitar mudanças entre culturas onde não exista a convivência pacífica entre as várias identidades” (MATOS, 2014, p. 170).

Referências

ADICHIE, Chimamanda. **The Danger of a single story**. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story. Acesso em: 21 de jul.de 2022.

BARBOSA, Alessandro; NASCIMENTO, Carolina; PADILHA, Raíza; RIBEIRO, Simone; CASSIANI, Suzani. A colonialidade no ensino de ciências e biologia: reflexões sobre o Brasil e o timor-leste para pensar horizontes decoloniais. In: **Conteúdos cordiais: biologia humanizada para uma escola sem mordada** / Pedro Pinheiro Teixeira, Roberto Dalmo Varallo Lima de Oliveira, Glória Regina Pessoa Campello Queiroz, organizadores. 1. ed. – São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8 ed. São Paulo : Hucitec, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (Terceira Versão). Ministério da Educação, Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 29 maio 2019

BRASIL. **Estatuto da pessoa com deficiência**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de edições técnicas, 2015.

BONIN, I.T. Representações da criança na literatura de autoria indígena. Estudos de literatura brasileira contemporânea, n. 46, p.21-47, 2015.

CAMARGO, Mábia; FERREIRA, Aparecida. Identidades sociais de raça no livro didático de língua inglesa: a branquitude como norma. In: FERREIRA, Aparecida (Org.). **As Políticas do Livro Didático e Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Livros Didáticos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura Infantil: teoria – análise – didática. São Paulo: Moderna, 2009.

CUNHA, Camila; PAGAN, Alice; Wartha, Edson. Diversidade e preconceito no ensino de ciências: elementos para a formação de professores. **Vitruvian Cogitationes**, Maringá, v. 1, n. 1, p. 50-64, 2020.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Comunicações**, v. 10, n. 1, p. 134-142, 2003.

LOBO, Valdiney; OLIVEIRA, Mateus. Materiais didáticos de reexistência. In: MATOS, Doris; SOUSA, Cristiane (Orgs.). **Suleando Conceitos em Linguagens: Decolonialidades e Epistemologias outras**. Campinas, SP : Pontes Editores, 2022.

MATOS, Doris. **Formação intercultural de professores de espanhol e materiais didáticos**. Abehache - ano4 - n^o 6 - 1^o semestre 2014.

OLIVEIRA, Denise de Andrade Santos. **Joy!** – 1. Ed. – São Paulo: FTD, 2020.

REZENDE, T. F.; SILVESTRE, V. P. V.; PESSOA, R. R.; SABOTA, B.; ROSA-DA-SILVA, V.; SOUSA, L. **Por uma postura decolonial na formação docente e na educação linguística: conversa com Tânia Rezende**. GLAUKS (UFV), v. 20, p. 15-27, 2020.

LANDULFO, Cristiane. Currículo e decolonialidade. In: Landulfo, Cristiane; Mattos, Doris (org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras.** – 1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2022.

LOBO, Valdiney; OLIVEIRA, Mateus. Materiais didáticos de reexistência. In: MATOS, Doris; SOUSA, Cristiane (Orgs.). **Suleando Conceitos em Linguagens: Decolonialidades e Epistemologias outras.** Campinas, SP : Pontes Editores, 2022

SANTOS, Boaventura de Sousa. Introducción a las Epistemologías del Sur. In: MENESES, Maria Paula; BIDASECA, Karina Andrea (Orgs.). **Epistemologías del Sur.** 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Coimbra: Centro de Estudos Sociais - CES, 2018, p. 25-61

UNESCO. **Manual para garantir inclusão e equidade na educação.** Brasília. 2019.

XAVIER, Patrícia, FLÔR, Cristhiane. Interloquções entre os saberes populares e científicos envolvidos na produção artesanal de doces. In: **Educação científica por meio da interculturalidade de saberes e práticas.** Salvador: EDUFBA, 2021.

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. 4 ed. São Paulo: Global, 1985.

ANEXO I - FRAGMENTO DA PÁGINA 100 DO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS JOY!

► **Simple Past**

5. Converse com um colega sobre as questões a seguir.
- Você gosta dos estilos musicais *blues* e *jazz*? Por quê?
 - Você conhece algum artista ligado a um desses estilos musicais? Quais? Caso não conheça, faça uma pesquisa sobre os principais artistas desses estilos musicais. Depois, compartilhe o que aprendeu sobre eles com o restante da turma.
6. Leia a biografia da cantora Nina Simone e observe as afirmações que seguem. Em seu caderno, escreva as afirmações verdadeiras e corrija as falsas.

Respostas pessoais. Se necessário, você pode mencionar artistas famosos do blues e do jazz, como Louis Armstrong, Ray Charles, Billie Holiday e Tony Bennett, para ajudar os alunos a conhecer alguns.



NINA SIMONE

Nina Simone. **Biography**, January 19th, 2018. Available at: <<https://www.biography.com/musician/nina-simone>>. Accessed on: January 10, 2020.

Nina Simone Biography

Author, Pianist, Singer, Civil Rights Activist (1933–2003)

Legendary performer Nina Simone sang a mix of jazz, blues and folk music in the 1950s and '60s, later enjoying a career resurgence in the '80s. A staunch Civil rights activist, she was known for tunes like "Mississippi Goddam," "Young, Gifted and Black" and "Four Women."

Who Was Nina Simone?

Born on February 21, 1933, in Tryon, North Carolina, Nina Simone studied classical piano at the Juilliard School in New York City, but left early when she ran out of money. Performing in night clubs, she turned her interest to jazz, blues and folk music and released her first album in 1957. [...] In the '60s, Simone expanded her repertory in exemplary fashion while becoming identified as a leading voice of the Civil Rights Movement. She later lived abroad and experienced major mental health and financial issues, though she enjoyed a career resurgence in the 1980s. Simone died in France on April 21, 2003.

[...]

- The text focuses on events that happened a long time ago. **True.**
 - Nina Simone was French. **False.** Nina Simone was American.
 - Nina Simone was only a singer. **False.** Besides being a singer, Nina Simone was an author, a pianist, and a civil rights activist.
 - Nina Simone studied at the Juilliard school in New York City. **True.**
 - Nina Simone recorded only one album. **False.** The text says she released her first album in 1958. Espera-se que os alunos consigam deduzir, pelo texto, que esse não foi o único álbum dela, mas o primeiro de muitos.
7. O que você sabe sobre o movimento dos direitos civis nos Estados Unidos? Se necessário, faça uma pesquisa e compartilhe as informações com seus colegas.
Resposta pessoal. Comente com os alunos que o movimento dos direitos civis nos Estados Unidos, nas décadas de 1950 e 1960, englobava movimentos sociais com o objetivo de acabar com a segregação e a discriminação racial.
8. Na biografia que você leu, há muitos verbos no tempo passado, pois ela narra eventos que já aconteceram na vida da cantora. Leia-a novamente e escreva em seu caderno a forma do passado dos seguintes verbos.
- | | | | |
|---------------------|------------------|-----------------------------|------------------------|
| a) sing
sang | c) live
lived | e) run out of
ran out of | g) release
released |
| b) study
studied | d) leave
left | f) turn
turned | h) enjoy
enjoyed |

9. Alguns dos verbos da atividade anterior são **regulares** e outros são **irregulares**. Em seu caderno, escreva a forma do passado dos verbos irregulares e nomeie a atenção dos alunos para a terminação em -d, -ied e -ed nos respectivos verbos.



Capítulo 12

***IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL E
AFRICANIDADES: REAGINDO AO PRECONCEITO***

Jiselda Meirielly de França

IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL E AFRICANIDADES: REAGINDO AO PRECONCEITO

Jiselda Meirielly de França

Introdução

A problemática da questão étnico racial no Brasil apesar de antiga é polêmica, além de ser um problema atual e presente em nossa sociedade. Desta forma, é de suma importância que questões como estas sejam abordadas, principalmente, na educação infantil por ser um espaço de aprendizagem, saber e conhecimento. Este trabalho é uma tentativa de contribuir para as relações étnico-raciais relacionada à educação infantil. Este plano de intervenção: Identidade Étnico-Racial e Africanidades: Reagindo ao Preconceito, foi desenvolvido com dez (10) docentes da Educação Infantil do Colégio Municipal Luís Braile, localizado no povoado Palmeiras, município de Malhador-SE. Este tem como objetivo geral: de reduzir os impactos das relações étnicos raciais nesta referida escola. E como objetivos específicos: aprimorar os conhecimentos sobre as relações étnicos raciais e que envolvem princípios, procedimentos, leis, currículos, atores do processo educacional, entre outros e formar um grupo de capacitação para as docentes do colégio sobre as relações étnicos raciais na escola.

Este estudo foi realizado com o intuito de intervir dentro do que propõe o curso de Especialização Direito Infante Juvenil no Ambiente Escolar (Escola que Protege). Desta forma, este plano de intervenção, trata-se de uma pesquisa qualitativa que propõe resolver a seguinte problemática: É corriqueiro na sala de aula da educação infantil o uso de apelidos preconceituosos e discriminatórios relacionado ao aspecto dos cabelos e da cor da pele por parte das crianças, apelidos como: “cabelo ruim”, “cabelo de Bombril”, cabelo pixaim” e “neguinho” que causam discussões e constrangimento nos alunos.

Nesta linha de reflexão, é relevante frisar sobre a questão étnico-racial e para tanto a autora Gomes (2002), define relações étnico-raciais como sendo "relações imersas na alteridade e construídas historicamente nos contextos de poder e das hierarquias raciais brasileiras", segundo a autora a "raça opera como forma de classificação social,

demarcação de diferenças e interpretação política e identitária", em um processo histórico, social, político, econômico e também cultural. Desta forma, a escola que é um espaço capaz de criar diálogos/discussões sobre esta questão e trabalhar em um viés de valorização a história e cultura africana e afro-brasileira, contemplando assim a Lei 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino da História e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar com ênfase nas disciplinas de História, Arte e Literatura, reafirmando assim a importância das relações étnico-raciais em nossa construção histórica, social e cultural.

Entende-se que a escola, como um dos principais veículos de disseminação de saberes e de valores de um sujeito, a escola pode colocar em discussão temas relativos à diversidade e particularmente, a diversidade de gênero. Para que o currículo reflita toda a humanidade é necessário que este inclua questões de gênero, classe, raça, e sexualidade, desta forma criando um espaço para todas as vozes, passando então a realmente refletir as características de toda a população (SANTOS, 1997). No contexto da escola, é importante compreender que o currículo deve ser pensado de forma abrangente, não apenas como sendo constituído de "fazer coisas", mas também vê-lo como "fazendo coisas às pessoas". O currículo é aquilo que nós, professores/as e estudantes, fazemos com as coisas, mas é também aquilo que as coisas que fazemos fazem a nós. O currículo tem de ser visto em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nós fazemos). Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz. (SILVA, 2009, p. 194, grifos do autor).

Dessa maneira, o currículo se torna uma forma de conscientização ou de disciplinamento social das diferenças, pois "de uma maneira global, pode-se dizer que as disciplinas são técnicas para assegurar a ordenação das multiplicidades humanas" (FOUCAUT, 2009, p. 206). Assim, a literatura que trata de questões referentes à diferença no currículo é uma questão de inclusão, ou seja, é uma forma de dar ao "outro" a condição de igualdade no campo da representação, pois, pode-se dizer mesmo que é através do processo de representação que o currículo se vincula com a produção de identidades sociais. É no currículo que o nexos entre representação e poder se realiza, se efetiva (SILVA, 2009, p. 200).

Neste presente trabalho *Identidade Étnico-Racial e Africanidades: Reagindo ao Preconceito*, foi aplicado em consonância com a Lei Federal 10.639/2003, que atribui a todas as áreas do conhecimento a responsabilidade da inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares, especialmente nas áreas de Educação

Artística, de Literatura e História Brasileira (BRASIL, 2003). Partindo desse pressuposto, justificou-se pela seguinte forma, que ao trabalhar com essa temática étnico-racial em prol da supracitada Lei 10.639/2013 iremos contribuir para uma Educação antirracista em favor da equidade e identificação racial.

Assim, afirmamos que a Educação Infantil é a fase principal da vida escolar do indivíduo, pois é a base e que se torna necessário que todo cuidado com relação à constituição de sua identidade, este plano de intervenção, se faz relevante, principalmente em um povoado em que a maior parte da população é de negros/as apesar de não considerarem parte desta etnia. Assim, é de fundamental importância trabalhar com este tema na escola para conscientizar as professoras, os alunos e a equipe pedagógica a trabalhar com os temas transversais em especial a questão do preconceito e discriminação racial. Mediante esta concepção, os resultados demonstram que se faz necessário uma mudança no olhar sobre africanidades no cotidiano escolar.

Dialogando com os Dados

No que se refere à identificação da Escola Municipal Luiz Braile, é uma unidade de ensino a referida escola oferta à população a educação infantil e o Ensino Fundamental menor. A comunidade escolar é constituída por alunos de classe social média e baixa. A faixa etária oscila dos 4 anos aos 17 anos, sendo que uma parte deles depende economicamente dos pais e outra trabalha (com agricultura, plantação de batata doce, inhame, mandioca, e algumas verduras). A religião católica se faz presente em aproximadamente 90%, sendo os demais evangélicos. Quanto aos aspectos organizacionais da escola há escola há 1 (um) diretor, 1 (uma) secretária, não possui coordenadora, 10 professoras (todos com habilitação na área em que lecionam) e 6 (seis) funcionários de apoio. A Escola Municipal Luis Braile, localizada no povoado Palmeiras no município de Malhador foi alvo do Projeto de Intervenção. Assim, este plano de intervenção trata-se de uma pesquisa qualitativa que envolveu alguns procedimentos teórico-metodológicos, a saber: 1) Visitas a Escola Municipal Luís Braile (Povoado Palmeiras, município de Malhador-SE); 2) Observação das aulas; 3) Conversa com as docentes e a coordenação pedagógica 4) Identificação do Problema; 5) Aplicação de questionários; 6) Intervenção no problema encontrado e 7) Ação de intervenção.

Neste estudo, passamos aproximadamente dois meses frequentando a escola com o intuito de percebermos algum problema em que pudéssemos intervir e contribuir junto com as docentes, a equipe pedagógica e os demais funcionários para uma educação que também que também abordar a questão racial de forma coletiva com os alunos e alunas. Desta forma, foi seguido alguns passos até que se chegasse ao diagnóstico e a partir disso aplicar uma ação de intervenção com o intuito de contribuir para efetivação de uma educação inclusiva para com a questão da efetivação de uma educação antirracista, respeitando a realidade dos alunos e a cultura da referida população deste povoado.

A pesquisa foi direcionada as 10 (dez) docentes e uma turma da Educação Infantil da Escola Municipal Luiz Braille Malhador-SE. Partindo desse seguinte ponto, a educação infantil é uma etapa importante para as crianças, já que, ela está em processo de formação, construção de conhecimento e decodificação do código escrito. Nesse sentido, foram aplicados questionários para percebermos a visão das docentes com relação à identidade étnico-racial através das seguintes perguntas: Identificação, formação acadêmica, tempo de atuação e turmas; Preconceito, Discriminação e Atitude na/da Escola; Abordagem das tendências Africanas e Afro-Brasileiras na Escola; Abordagem das tendências Africanas e Afro-Brasileiras na Escola; Abordagem das Temáticas Africanas e Afro-Brasileiras na Sala de Aula; Conscientização dos alunos que tratam os colegas negros com discriminação; Como a escola poderia fazer para reduzir o preconceito racial na escola e Literatura na Prática Pedagógica. Abaixo as questões respondidas para discussão e problematização do plano de intervenção. Nos questionários semi-estruturados foram inseridos questões que contribuem para a contextualização e conclusões a respeito da questão identitária, no que se refere à identidade racial. Abaixo seguem as questões e algumas discussões acerca das mesmas com o intuito de chegarmos ao diagnóstico e intervir para contribuição de uma educação igualitária. No que se remete a Identificação étnica dos alunos (Qual a sua cor?) aos alunos da educação infantil em uma turma com 27 alunos quando questionados sobre sua etnia (qual sua cor?), desse total apenas 3 (três) consideram-se negros e os demais brancos em uma população na qual a maioria é composta de negros e negras chega a ser contraditório este resultado, que nos incide a pensar em um tipo de não aceitação de sua cor da pele. O que mostra uma atitude preconceituosa/discriminatória. Nesse sentido, também se fez indispensável a Identificação étnica das docentes (Qual a sua cor?) 6 (seis) professoras consideram brancas, 2 (duas) professoras consideram negras e 2 (duas) professoras identificam como pardas. No quesito preconceito, Discriminação e Atitude

na/da Escola (Existiu algum ato racista na escola? Qual atitude da professora e da coordenação pedagógica?) 2 (duas) docentes afirmaram que existe racismo sim, mas, que na escola desconhecem, mas se contradizem ao afirmar que existe a presença de apelidos em sala de aula, constatando um tipo de violência com relação a população negra. Uma das informantes afirmou que existe um caso referente ao preconceito que chamou bastante atenção: “uma aluna foi chamada de macaca”. (“Os apelidos são constantes”). Nessa perspectiva, a professora de determinada classe “conversou com a turma. Diante desta perspectiva sobre preconceito/discriminação racial e qual a atitude da escola em relação a este fato, as informantes afirmaram que esses apelidos geralmente estão relacionados ao fenótipo dos negros/as e ao serem usados por crianças brancas remete a criança negra uma espécie de intereriorização/animalização, que causa estigma e estereótipos.

De qualquer forma percebendo ou não esse tipo de discriminação racial, as docentes em uma das perguntas demonstraram a relevância de discutir em sala de aula essa temática e em caso mais grave encaminhar para o conselho da escola, segundo uma das informantes. A preocupação delas com relação às crianças refere-se ao poder aquisitivo das mesmas como afirma uma das professoras “As dificuldades afloram independente da cor, o que pesa muito é a questão socioeconômica”. Mediante esta concepção, é primordial inferir que o preconceito racial é toda maneira que os grupos agem como diferentes e os “brancos” se acham os mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, entre outros, principalmente a etnia negra, mais escura de todas, e, emocionalmente, menos honesta, menos inteligente, ou seja, tudo isso são preconceitos que os brancos têm com seus descendentes, a cor não quer dizer quem são mais sábios, o que temos é o domínio do branco em relação ao negro que por muito tempo foi dominado e escravizado e hoje continua de forma disfarçada. A autora endossa que racismo:

é toda teoria que leve a admitir nos grupos raciais ou étnicos qualquer superioridade ou inferioridade capaz de atribuir a alguns o direito de dominar ou eliminar outros, pretensamente inferiores, e que leve a fundamentar julgamentos de valor em qualquer diferença racial, (bem como) as ideologias racistas, as atitudes fundadas em preconceitos raciais, os comportamentos discriminatórios, as disposições estruturais e práticas institucionalizadas que provoquem desigualdade racial, bem como a ideia falaciosa de que as relações discriminatórias entre grupos justificam-se moral e cientificamente (UNESCO, 1978 *apud* LIMA *et al.*, 2009, p.29-30).

Nota-se que o racismo é toda teoria que leve a admitir nos grupos raciais ou étnicos qualquer superioridade ou inferioridade capaz de atribuir a alguns o direito de dominar ou eliminar outros, pretensamente inferiores, e que leve a fundamentar julgamentos de valor em qualquer diferença racial, por isso que temos de trabalhar na escola durante o ano letivo o tema sobre o “racismo contra os afrodescendentes para não continuar essa maneira perversa que surge nos dias atuais em pleno século XXI. Para diminuir o preconceito racial na escola os professores, equipe diretiva e funcionários de apoio todos devem desenvolver atividades de conscientização dos alunos, porque na maioria das vezes tem aluno que na escola que não aceita as diferenças seja, de raças, gênero, cultura e religião. Por isso pretendemos com este trabalho de intervenção na escola incluir no projeto pedagógico da escola que pesquisamos com o tema Africanidades e Literatura na Escola de Educação Infantil em Palmeiras-SE para os professores comecem desde cedo trabalhar com os materiais didáticos que abranja o tema em foco.

É relevante que o docente trabalhar com a valorização das Africanidades e dos valores civilizatórios afro-brasileiros no processo educacional escolar e por isso já participamos de vários eventos organizados pela autora Lima (*et al.*, 2009) que abrange as identidades e alteridades e nós formados recentemente temos outra visão de mundo, ou seja, tivemos oportunidades de pesquisar com ênfase na diversidade cultural e estudar a Lei nº 10.639/2003 que pode ser considerada um ponto de chegada de uma luta histórica da população negra para se ver retratada com o mesmo valor dos outros povos que para aqui vieram, e um ponto de partida para uma mudança social. Não basta discutir a diversidade na escola se trabalhar com atividades de vez em quando ou em datas comemorativas que é o que tem acontecido todos os anos com o dia 20 de novembro com o dia da consciência negra em nosso país. Como o autor explica:

é aqui que a pluralidade cultural de grupos étnicos, sociais ou culturais necessita ser pensada como matéria-prima da aprendizagem, porém nunca como conteúdo de dias especiais, datas comemorativas ou momentos determinados em sala de aula. Fazer isso é congelar a cultura, retificá-la, transformá-la em recurso de folclorização, e como tal acentuar as diferenças. Nesse processo, rompe-se a possibilidade de comunicação e de instaurando a impossibilidade da troca e dos processos de equidade entre os sujeitos (GUSMÃO, 2003, p. 95-96).

Nota-se que Gusmão (2003) critica a forma que a escola trabalha a pluralidade cultural de grupos étnicos, sociais ou culturais com as datas comemorativas através do folclore e observamos que a escola trabalha pouco, porque mostre a importância só

naquele dia e pronto, pois para que surta efeitos é necessário trabalhar nos livros didáticos todos os conteúdos que fale da diversidade, principalmente a cultura afro-brasileira em todas as escolas de nosso país e colocar mais figuras de personagens negras nos livros. Quanto à abordagem das tendências Africanas e Afro-Brasileiras na Escola (Existe algum material didático pedagógico relacionado à questão racial? A escola trabalha algum dia com esse tema?), 10 (dez) professoras afirmaram que não tem material de apoio na escola e que durante o ano levito tem 2 (dois) dias em que a escola trabalha a questão racial que são: “O dia da Consciência Negra e o Dia do índio”. Quanto ao desenvolvimento da escola em ações e atividades relacionadas à história e culturas africanas e afro-brasileiras foi recorrente à afirmação de que existiu um projeto voltado a esse tema, mas no quesito de especificação não citam. E não conseguem falar muito sobre esse projeto. De uma maneira geral, ao conversarmos com as docentes e em algumas respostas do questionário percebi que as docentes trabalham em sala de aula com relação à cultura negra apenas nos dias 19 de Abril, o Dia do Índio e 20 de novembro Dia da Consciência Negra, nesses dias geralmente as professoras lêem um texto sobre o tema e os alunos confeccionam cartazes com frases e desenhos sobre esse período escravocrata, para serem expostos na parede central da escola, versando o tema: Escravidão. Uma preocupação, pois dentre tantas contribuições que a população negra deixou para a população brasileira, sejam em poemas, poesias, músicas, artes, culinária, entre outras, torna-se corriqueiro lembrar apenas desse processo de tortura e de maus tratos com relação ao negro.

Assim, esses dias comemorativos que poderiam acrescentar e desconstruir qualquer ideia que permeia o imaginário social sobre a discriminação e inferiorização da população negra é resumido em duas atividades padronizadas e que possa ser que não desenvolva interesse por parte de alguns alunos(as), já que parte da perspectiva de lembrar-se de uma fase triste da história brasileira.

Mediante esta concepção, o papel da escola é desenvolver projetos que viabilize o ensino que possa mudar a realidade de cada criança e adolescente como também a proteção dos mesmos, sendo assim podemos viver em um ambiente educacional mais favorável para proteger dos preconceitos e racismos que alguns carregam dentro de si. Se cada educador fizer sua parte e incluir a transversalidade no ensino à educação pode e deve melhorar, mas se ficarem só reclamando que o Governo não faz nada seja ele Municipal, Estadual e Federal a educação não tem avanço. Os livros didáticos, passando

pelos termos pejorativos usados nos textos chegando aos conteúdos ministrados nos cursos de formação de professores devem mudar a estrutura curricular para não se omitir a participação africana e afro-brasileira na construção do conhecimento em diferentes áreas das ciências, mas quando estamos no espaço escolar observamos as coisas com outros olhos, porque são temas trabalhados de forma que deixa transparecer que ali é só uma farsa do planejamento escolar e nada acrescenta, porque o racismo e preconceito continuam contra a nação afro-brasileira.

A escola como espaço de formação do profissional de ensino e de educação e, portanto, como parte responsável pela formação dos alunos, tem papel importante nesse processo. O Ministério da Educação exige que os conselhos estaduais, municipais e distrital de educação se comprometam com a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História Cultura Afro Brasileira e Africana, mas na escola são trabalhado de maneira pouco produtiva, como as datas comemorativas do dia do Índio em 19 de abril e 20 de novembro dia da Consciência Negra, mas não surtem efeitos, porque o ser humano adquire o preconceito com a convivência familiar e isso leva para a escola ou qualquer lugar e sendo pouco trabalhado não resolve nada. Abordagem das temáticas africanas e afro-Brasileiras na sala de aula as dez (10) docentes afirmaram que sabem a relevância em trabalhar com a questão da identidade e diversidade étnico-racial em sala de aula e das contribuições desse tema para uma prática educacional inclusiva. Quanto a isso uma das informantes da pesquisa ressaltou que: “Nossa cultura tem herança Africana e indígena, ao trabalhar com a diversidade cultural e racial, estamos dinamizando e fortalecendo a importância da origem do povo brasileiro” (Professora A). É indispensável trabalhar com a diversidade na escola em prol da Lei 10.639/2003, porque se cada um profissional fizer sua parte no trabalho em sala de aula poderemos trabalhar mais tranquilos e de forma produtiva, porque não adianta falar em diversidade se não soubermos lidar com ela, ou seja, só por exigência da escola e da lei que exige em primeiro lugar devemos nos corrigir. Como está inscrito:

os questionamentos transitam desde a imagem presente nos livros didáticos, passando pelos termos pejorativos usados nos textos chegando aos conteúdos ministrados nos cursos de formação de professores. De forma mais ampla, os questionamentos se dirigem à necessidade de mudança radical na estrutura curricular dos cursos em todos os níveis, modalidades e etapas do ensino que desconsideram ou simplesmente omitem a participação africana e afro-brasileira na construção do conhecimento em diferentes áreas das ciências (MINISTÉRIO DA

EDUCAÇÃO, 2008, p. 10).

Não adianta falar em racismo contra os afrodescendentes se não houver uma política educacional voltada para mudar a realidade de cada escola e a participação do coletivo é de fundamental importância para desenvolver planos de trabalhos que mude a realidade de ensino para uma aprendizagem de qualidade, pois, no Brasil por muitos anos os afrodescendentes foram escravizados e torturados pelos brancos e antes dos negros os indígenas foram torturados e mortos pelos trabalhos pesados e carga horária de 16 horas ou mais por dia. Por isso, é relevante o respeito independente de grupos sociais, econômicos, psíquicos, físicos, culturais, religiosos, raciais, ideológicos e de gêneros. Conscientização dos alunos que tratam os colegas negros com discriminação (Quando acontece algum tipo de discriminação em sala de aula o que você costuma fazer para conscientizar os alunos e alunas de que é errado?) Nesse quesito as professoras afirmaram que quando ocorrem alguns “apelidos” por parte dos alunos, elas conversam com a turma explicando o quanto é importante respeitar as diferenças raciais. Assim, consideramos a importância, não só da positividade do “eu” na constituição da auto-estima que motiva o desenvolvimento, mas, da explicitação do “nós” a partir dos referenciais ancestrais afro-brasileiros positivos nos diversos âmbitos onde essa participação tem sido ocultada. (LIMA, 2006). No que remete ao que a escola poderia fazer para reduzir o preconceito racial na escola? Nessa questão os resultados foram diversos: docente A afirma que “Através de palestra no dia da consciência negra”; docente B “com debates” “cartazes”; Professora C “Conversando com a turma”; Professora D “pesquisas para colocar novos métodos na classe”; Professora E “Palestra”; Professora F “Um dia para falar dos negros”; Professora G “Atividades de pintura”; Professora H “Leitura sobre o tema”. É relevante trabalhar com os alunos de forma inclusiva e diversificada, não só ajudará na formulação de um sujeito capaz de aceitar a diferença, ou seja, a diversidade. Diante disto, é pertinente inserir trabalhos que mostrem a presença da cultura africana e afro-brasileira na nossa constituição de sujeitos. O preconceito muitas vezes visto, ou presenciado na escola é reflexo do que aconteceu no Brasil no período colonial e imperial que foi constituído por uma sociedade escravista e racista, pois apesar da abolição da escravatura, com o passar dos anos o país considerou e considera os negros, mestiços e escravos livres, como “inferiores” a população branca (colonizador).

Essa representação da história que geralmente é transmitida de maneira errônea nas escolas remete os alunos a atribuírem valores negativos aos negros, nessa perspectiva

a escola acaba ajudando a disseminar características ruins a essa etnia e vêem como única forma de trabalhar essa questão racial através de palestras ou debates, sempre o aluno como passivo e não agente do trabalho. É nossa responsabilidade atuar como educadores no sentido de contribuir para autonomia, para a liberdade e a constituição do ser cidadão.

Com carga horária de 16 horas ou mais por dia. Por isso, é relevante o respeito independente de grupos sociais, econômicos, psíquicos, físicos, culturais, religiosos, raciais, ideológicos e de gêneros. Conscientização dos alunos que tratam os colegas negros com discriminação (Quando acontece algum tipo de discriminação em sala de aula o que você costuma fazer para conscientizar os alunos e alunas de que é errado?) Nesse quesito as professoras afirmaram que quando ocorrem alguns “apelidos” por parte dos alunos, elas conversam com a turma explicando o quanto é importante respeitar as diferenças raciais. Assim, consideramos a importância, não só da positividade do “eu” na constituição da auto-estima que motiva o desenvolvimento, mas, da explicitação do “nós” a partir dos referenciais ancestrais afro-brasileiros positivos nos diversos âmbitos onde essa participação tem sido ocultada. (LIMA, 2006). No que remete ao que a escola poderia fazer para reduzir o preconceito racial na escola? Nessa questão os resultados foram diversos: docente A afirma que “Através de palestra no dia da consciência negra”; docente B “com debates” “cartazes”; Professora C “Conversando com a turma”; Professora D “pesquisas para colocar novos métodos na classe”; Professora E “Palestra”; Professora F “Um dia para falar dos negros”; Professora G “Atividades de pintura”; Professora H “Leitura sobre o tema”. É relevante trabalhar com os alunos de forma inclusiva e diversificada, não só ajudará na formulação de um sujeito capaz de aceitar a diferença, ou seja, a diversidade. Diante disto, é pertinente inserir trabalhos que mostrem a presença da cultura africana e afro-brasileira na nossa constituição de sujeitos. O preconceito muitas vezes visto, ou presenciado na escola é reflexo do que aconteceu no Brasil no período colonial e imperial que foi constituído por uma sociedade escravista e racista, pois apesar da abolição da escravatura, com o passar dos anos o país considerou e considera os negros, mestiços e escravos livres, como “inferiores” a população branca (colonizador). Essa representação da história que geralmente é transmitida de maneira errônea nas escolas remete os alunos a atribuírem valores negativos aos negros, nessa perspectiva a escola acaba ajudando a disseminar características ruins a essa etnia e vêem como única forma de trabalhar essa questão racial através de palestras ou debates, sempre o aluno como passivo e não agente do trabalho. É nossa responsabilidade atuar como educadores no sentido de contribuir

para autonomia, para a liberdade e a constituição do ser cidadão.

A ideia dos cartazes é interessante, mas, é necessário que haja um roteiro de atividades para esse dia e que não restringisse apenas a essa data, pois o trabalho contínuo sobre esse tema em sala de aula contribui para uma conscientização e aceitação de que somos diferentes e que essa diversidade é positiva pois, a partir disso aprendemos uns com os outros. Assim, não se torna correto no sentido de trabalhar com a diversidade, a pluralidade e a diferença na educação. Sabemos da relevância desse recurso didático para o ensino nas series iniciais perguntei como elas conceituariam a literatura infantil, diante das respostas obtidas destacamos as seguintes:

Professora A: “A literatura infantil é uma maneira de a criança viajar através dos pensamentos”; **Professora B:** São livros ou textos destinados as crianças, cujos objetivos são o de conduzir o interesse pela leitura e imaginação”; **Professora C:** “É um caminho que leva a criança a desenvolver a imaginação, emoção e sentimentos de forma prazerosa; **Professora D:** “É a arte do encanto de imaginar e de descontrair”. Nesse sentido, a criança no processo de ensino e aprendizagem dos anos iniciais necessita de professores que trabalhem com uma literatura capaz de despertar a criatividade, o conhecimento e o cognitivo nas crianças, no entanto, sem criar estereótipos e sem estigmas. Apesar de não trabalharem com certa frequência com o tema étnico-racial através da literatura, as docentes são cientes da importância das histórias infantis, nesse primeiro contato da criança com escola. A partir dessa premissa deram destaque para os clássicos da Literatura infantil, como: **Professora B:** “Branca de neve e os sete anões, Cinderela, eles gostam e pede várias vezes”. Os resultados demonstram a necessidade de uma maior dedicação por parte das secretárias de educação, do município investigado, um investimento maior da equipe pedagógica da escola no que remete a uma prática educativa que inclua as práticas de políticas públicas, em especial, a igualdade racial. Assim, esse será um dos caminhos viáveis para uma prática pedagógica capaz de acolher a diversidade e alteridade.

Assim, para aplicar este projeto de intervenção foi necessário envolver os docentes e os alunos na participação de uma oficina, jogos pedagógicos, dentre outras atividades que favoreça a positivação da questão racial enfatizando a questão dos apelidos de uma forma que eles percebam o quanto é errado este tipo de comportamento, atividades pedagógicas relacionadas com o tema, recreação e a literatura infantil. Todos estes instrumentos interventivos atuando com o mesmo objetivo de reduzir os impactos das

relações étnicos raciais nesta referida escola, estes refere-se ao racismo e a discriminação relacionada aos negros/as, em prol da Lei 10.639/2003, que atribui a todas as áreas do conhecimento a responsabilidade da inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares, especialmente nas áreas de Educação Artística, de Literatura e História Brasileira (BRASIL, 2003).

Considerações Finais

As relações étnico-raciais no Brasil têm se constituído como foco crescente de discussões político-pedagógicas e sociais, bem como de produções científicas que tem fomentado ações de políticas educacionais, tais como a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que torna obrigatória a inclusão da história da cultura e história africana e afro-brasileira no âmbito de todo o currículo escolar. Desse modo, essa conquista em prol do que está denominado nas Diretrizes Curriculares oriundas da referida lei como Educação das Relações Étnico-raciais (BRASIL, 2004) implica na obrigatoriedade de abordagem dos conteúdos e de suas diretrizes em todas as áreas da educação escolar, especialmente, como aponta a Lei nas áreas de história, literatura e artes.

O presente estudo será desenvolvido com as docentes da Educação Infantil do Colégio Municipal Luís Braille, localizado no povoado Palmeiras, município de Malhador-SE. Este Plano de Intervenção tem como objetivo geral: de reduzir os impactos das relações étnicos raciais nesta referida escola, estes se referem ao racismo e a discriminação relacionada aos negros/as. E como objetivos específicos: aprimorar os conhecimentos sobre as relações étnicos raciais e que envolvem princípios, procedimentos, leis, currículos, atores do processo educacional, entre outros e formar um grupo de capacitação para as docentes do colégio sobre as relações étnicos raciais na escola. Embora as docentes considerem indispensável o papel da escola na redução do preconceito e apontar ações essenciais para isso, na prática essa temática ainda não foi incorporada como ações efetivas da escola.

Diante desta perspectiva, iremos contribuir para uma ressignificação com o intuito de desmistificar pré-conceitos com relação a nossa identidade negra ou de nossas matrizes africanas, na tentativa de desconstruir discursos preconceituosos e estigmatizados que tendem a valorizar os indivíduos pela estética hegemonicamente supervalorizada em detrimento da diversidade enriquecedora da humanidade. A partir das possíveis

contribuições dessas ações na escola irá contribuir para a efetivação do que se denomina Educação para as Relações Etnicorraciais (BRASIL, 2004), é de suma importância a efetivação desta Lei em prol da educação de relevante papel na polissêmica formação da humanidade para o respeito a sua maior riqueza, que é sua diversidade.

Portanto, com este trabalho espera-se romper com os silêncios que envolvem as práticas racistas, desvelando-as, e instituindo nos nossos contextos de atuação, através das nossas práticas a efetivação da pluralidade cultural na educação, que implica no fortalecimento das identidades negras e em uma prática que contemple a diversidade de culturas em suas relações e materiais. Logo, essas reflexões favorecem a compreensão do papel da escola e do professor na formação e vivência identitária do aluno enquanto cidadão que respeite a diversidade. Enfim, a partir dessa possível contribuição para a efetivação do que se denomina Educação para as Relações Étnico-raciais (BRASIL, 2004), conclui-se que essa intervenção tem um relevante na formação e constituição do papel na formação da humanidade para o respeito a sua maior riqueza, que é sua diversidade.

Referências

ANDRADE, Inaldete. Pinheiro de. **Racismo e anti-racismo na literatura Infanto-juvenil**. Recife. Etnia Produção Editorial, 2001.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília-DF: CNE, 2004. BRASIL. Lei 10.639/2003. Brasília: Presidência da República, 2003. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental.

CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000. CAVALLEIRO, Eliane.(Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2002.

FOUCAUT, Michel. Disciplina. In: FOUCAUT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 130-214.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (coleção leitura).

GOMES, Nilma Lino. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?** Scielo, v. 21, p. 40168, 2002.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Os desafios da diversidade na escola. In: GUSMÃO, Neusa Maria M. de. (Org.). **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira história & histórias**. São Paulo: Ática, 2003.

LIMA, Heloisa Pires. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 3. ed. Brasília-DF: MEC, 2001.

LIMA, Maria Batista. Identidades e africanidades na educação. In: Gomes, Magno; Ennes, Marcelo. (Org.). **Identidades Teoria e Prática**. 1ed. São Cristovão: Editora UFS, 2008, v. Unico, p. 153-170.

LIMA, Maria Batista Lima. Identidade Étnico/Racial No Brasil: Uma Reflexão Teórico- Metodológica. **Revista Fórum identidades**, ano 2, v. 3, p. 33-46, jan-jun de 2008.

LIMA, Maria Batista. **Práticas Cotidianas e Identidades Étnicas: Um Estudo no Contexto Escolar**. 2006. 257 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas-Educação), Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <https://grupoinfoc.com.br/publicacoes/doutorado/d15.pdf>. Acesso em: 28 maio 2023.

LIMA, Maria Batista; TRINDADE, Azoilda Loretto da. Africanidades, currículo e formação docente: desafios e possibilidades. In: MELO, Marcos Ribeiro de; LIMA, Maria Batista; LOPES, Edinéia Tavares (Orgs.). **Identidades e alteridades: debates e práticas a partir do cotidiano escolar**. São Cristóvão: Editora UFS, 2009.

LIMA, Mônica. **Como os tantãs na floresta: reflexões sobre o ensino de história da África e dos africanos no Brasil**. Cadernos PENESB. UFF, n.5, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Grupo de Trabalho Interministerial Instituído por Meio da Portaria Interministerial**. MEC/MJ/SEPPIR N° 605 de 20 de maio de 2008.

MUNANGA, Kabengele (Org) **superando o racismo na escola**. 3ed. Brasília, DF: MEC, 2001.

MUNANGA, Kabenguele. (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo, Edusp, 1996.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura Infantil e Ideologia**. São Paulo: Global, 1985.

SCHWARCZ, Lígia Mortiz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo, Companhia das Letras, 1993.

SANTOS, S. A. A Lei n° 10639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro. In: **BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação antirracista: caminhos abertos pela lei federal n.º 10.639/03**. Brasília:

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo**. São Paulo: Autêntica, 2009.



Capítulo 13

***CAMINHOS DAS PESQUISAS SOBRE SABERES
TRADICIONAIS***

Dagmar Braga de Oliveira

CAMINHOS DAS PESQUISAS SOBRE SABERES TRADICIONAIS

Dagmar Braga de Oliveira

Introdução

Este artigo objetiva apresentar parte da revisão de literatura realizada a partir dos trabalhos (dissertações e teses) produzidos no recorte temporal de 10 anos (2012 a 2021) publicados no Banco de Tese e Dissertações da Capes, relacionados a temática Conhecimentos Tradicionais. Trata-se de um excerto da tese, “Ensino de Ciências no Currículo do Piauí (2020): legados coloniais e possíveis brechas decoloniais (interculturais críticas)” que tem como objetivo principal compreender os legados coloniais e possíveis brechas decoloniais presentes na proposta curricular do Ensino Fundamental (anos finais) do Piauí (2020), para o ensino de ciências.

Nesse sentido, ressalta-se que, o recorte (da revisão de literatura) ora apresentado compõe um corpo maior de análise que foi construído na tese juntamente com os trabalhos identificados em torno dos descritores: Currículo, Saberes Tradicionais e Interculturalidade.

O itinerário percorrido no presente artigo pretende inicialmente apresentar algumas reflexões em torno da temática Saberes Tradicionais, a luz dos trabalhos de Baptista (2010, 2014), Lopes (1999), Mortimer (1996), Santos e Meneses (2010). Em seguida, traremos detalhes da ciranda metodológica empreendida no processo de busca dos trabalhos junto ao Banco de Tese e Dissertações da Capes. Finalizando com a apresentação e discussão dos trabalhos selecionados e agrupados por temáticas de referência.

Saberes Tradicionais no Ensino de Ciências

O diálogo sobre os saberes tradicionais no âmbito do ensino de ciências perpassa pela observação crítica de como o país tem lidado com a sua diversidade cultural. Assim, Baptista argumenta que “o que se pode perceber, nas salas de aula, não é a consideração

dos saberes culturais dos estudantes para ampliação com ideias científicas, mas, sim, para substituição por saberes científicos” (BAPTISTA, 2010, p. 680).

Baptista (2010) argumenta a favor da possibilidade de promoção do que a autora intitulou de “demarcação de saberes”, enquanto proposta de diálogo que venha a permitir:

[...] aos estudantes, a compreensão de que existem outras vias de explicação da natureza, além daquelas que fazem parte dos seus cotidianos. Nessa perspectiva, a ciência representará, para esses estudantes, uma segunda cultura, que tem seus próprios domínios de validade e compromissos filosóficos, sobre a qual poderão perceber a existência de relações de semelhanças e/ou diferenças (BAPTISTA, 2010, p. 690).

A possibilidade elencada por Baptista de que os estudantes possam compreender outras vias de explicação como possíveis, sinaliza, ainda caminhos de diálogo entre saberes que podem contribuir para avanços significativos, criando “oportunidade para a argumentação por parte dos sujeitos, especialmente dos estudantes. Por conseguinte, por desenvolver, neles, a consciência crítica, a autonomia, a emancipação e a valorização das suas culturas” (BAPTISTA, 2010, p. 690).

No âmbito da necessidade de propor inter-relações e diálogos acerca do conhecimento científico e saberes tradicionais na escola, sobretudo considerando o componente curricular ciências, concordamos com Mortimer, quando ele advoga que:

[...] aprender ciências envolve a iniciação dos estudantes em uma nova maneira de pensar e explicar o mundo natural, que é fundamentalmente diferente daquelas disponíveis no senso-comum. Aprender ciências envolve um processo de socialização das práticas da comunidade científica e de suas formas particulares de pensar e de ver o mundo, em última análise, um processo de “enculturação”. Sem as representações simbólicas próprias da cultura científica, o estudante muitas vezes se mostra incapaz de perceber, nos fenômenos, aquilo que o professor deseja que ele perceba (MORTIMER, 1996, p. 24)

Mortimer (1996) nos convida a refletir sobre as possibilidades reais de se ensinar e aprender ciências reconhecendo e valorizando os diversos saberes e apontando esse caminho como algo viável e possível dentro das experiências didáticas no âmbito do ensino de ciências. No entanto, Baptista sinaliza que:

[...] apesar dessa argumentação sobre a importância e necessidade de compreender a ciência como uma entre as diversas culturas, é fato que prevalece na maioria das salas de aula de ciências a prática pedagógica cientificista, centrada unicamente na transmissão e reprodução de conhecimentos científicos considerados como sendo os únicos verdadeiros e factuais e, além disto, distituidos dos contextos, seja da própria ciência e/ou das realidades dos estudantes (BAPTISTA, 2014 p. 30).

Os argumentos de Baptista nos remetem a reflexões profundas no âmbito da concretização do diálogo entre os conhecimentos científicos e os saberes tradicionais nas salas de aula de ciências, essencialmente se considerarmos como ponto de partida a atuação docente frente a esse desafio de formar para a cidadania e a constatação de que o “cientificismo no ensino de ciências, por sua vez, tem forte relação com a formação inicial dos professores” (BAPTISTA, 2014, p. 30).

Nesse contexto, Lopes (1999), contribui indicando que “a valorização dos saberes populares não deve passar pelo estabelecimento de uma igualdade epistemológica entre os diferentes discursos, na perspectiva de conferir aos primeiros uma cientificidade que não possuem” (LOPES, 1999, p. 153).

Dado esse contexto, surgiram várias indagações em relação às epistemologias construídas e legitimadas nas sociedades, suscitando alguns questionamentos, a saber:

“por que razão, nos dois últimos séculos, dominou uma epistemologia que eliminou da reflexão epistemológica o contexto cultural e político da produção e reprodução do conhecimento? Quais foram as consequências de uma tal descontextualização? São hoje possíveis outras epistemologias?” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 7).

Considerando a problemática supracitada surge então o conceito de “Epistemologias do Sul”, que segundo Santos & Meneses (2010):

trata-se do conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão dos saberes levada a cabo, ao longo dos últimos séculos, pela norma epistemológica dominante, valorizam os saberes que resistiram com êxito e as reflexões que estes têm produzido e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos. A esse diálogo entre saberes chamamos ecologias de saberes (SANTOS; MENESES, 2010, p. 7)

Dado esse contexto, o conjunto de intervenções pensadas no âmbito das Epistemologias do Sul, foram necessárias para denunciar o contexto de ações que ocorreram em decorrência da atuação do colonialismo que foi uma espécie de “dominação epistemológica”, que estabeleceu “uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade (SANTOS; MENESES, 2010, p. 7).

Ciranda Metodológica

No processo de busca dos trabalhos no Banco de Tese e Dissertações da Capes, utilizamos o descritor “Saberes Tradicionais”, com recorte temporal de 10 anos (2012-2021) e área de conhecimento e área de concentração: educação. Identificamos 64 trabalhos, sendo 48 Dissertações e 16 Teses, oriundos de 27 instituições de ensino, distribuídos em 37 bibliotecas.

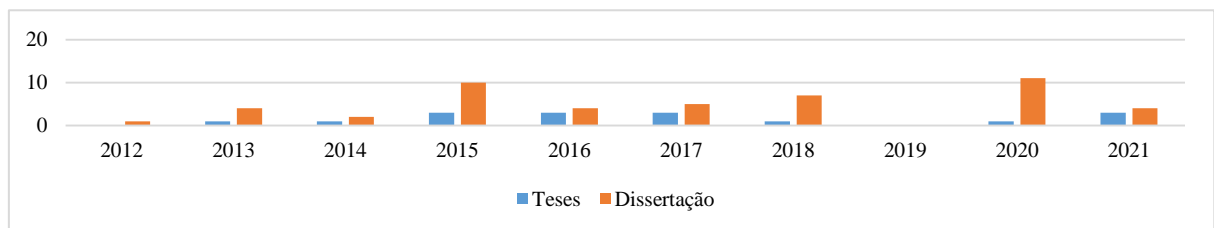
Ressaltamos que, não localizamos trabalhos publicados no ano de 2019, tendo essa produção iniciado (com base no recorte temporal 2012-2021) em 2012 (com a publicação de 01 Dissertação) e seguido com a frequência que apresentamos a seguir, inicialmente em tabela e posteriormente em gráfico para melhor visualização:

Tabela 1 - Panorama de dissertações e teses, por ano de publicação, referentes ao Descritor: "Saberes Tradicionais".

	Ano de Publicação									
	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Dissertações	01	04	02	10	04	05	07	-	11	04
Teses	-	01	01	03	03	03	01	-	01	03
Total de trabalhos	01	05	03	13	07	08	08	-	12	07

Fonte: Autoria própria (2022).

Gráfico 1 - Demonstração dos trabalhos, por ano de publicação, referentes ao Descritor: "Saberes Tradicionais".



Fonte: Autoria própria (2022).

Diante da obtenção dos dados acima descritos, executamos a triagem básica com enfoque na seleção dos trabalhos que farão parte de nossa análise. Durante a triagem básica, cadastramos todos os trabalhos relacionados aos Saberes Tradicionais, com códigos alfanuméricos, sendo as Dissertações de DST1(Dissertação/Saberes Tradicionais) à DST48 e as Teses de TST1(Tese Saberes Tradicionais) à TST16.

A partir dos trabalhos selecionados na triagem básica, iniciamos uma análise mais detalhada, com a leitura dos títulos e na maioria dos casos a leitura dos resumos, para

assim, filtrar ao máximo os trabalhos com maior aderência a nossa temática de pesquisa em questão, os Saberes Tradicionais.

Com os trabalhos devidamente cadastrados reunimos esforços inicialmente na análise das 48 dissertações, onde, destas, selecionamos manualmente 43 para nossa busca mais minuciosa. E na análise das Teses, das 16 inicialmente identificadas, selecionamos 12. Além de observar à aderência dos trabalhos a nossa temática de pesquisa, objetivávamos ainda, identificar a existência ou não de trabalhos publicados com o mesmo enfoque do nosso objeto de pesquisa.

Resultados e Discussões

Após a triagem básica e análise manual dos trabalhos, decidimos agrupá-los por **temáticas de referência**, as quais foram construídas de acordo com a leitura dos resumos dos trabalhos, a citar: Temática 01ST²²: Saberes Tradicionais e Comunidades Quilombolas; Temática 02ST: Saberes Tradicionais e Comunidades; Temática 03ST: Educação do Campo; Temática 04ST: Educação de Terreiros; Temática 05ST: Educação Ambiental; Temática 06ST: Educação Indígena; Temática 07ST: Saberes Tradicionais de mulheres (parteiras, camponesas maranhenses, mulheres indígenas-parteiras).

Ajustados esses detalhes, apresentaremos a seguir, os trabalhos agrupados por **temáticas de referência**, conforme a sequência supracitada.

Quadro 01 - Sistematização das dissertações referentes à Temática 01ST: Saberes Tradicionais e Comunidades Quilombolas.

Cód.	Ano	Autor(a)	Instituição	Título
DST3	2018	SOUSA, JOATAN SOARES DE	UFPA	SABERES TRADICIONAIS DOS REMANESCENTES DE QUILOMBOLAS DA COMUNIDADE UMARIZAL (BAIÃO/PA)
DST4	2014	BERNARDO, DELICIO JOSE	UFRRJ	O JONGO NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE SANTA RITA DO BRACÚ: INSTRUMENTO DE DIÁLOGO ENTRE OS SABERES
DST6	2020	SANTOS, TARYN SOFIA ABREU DOS	UFTM	A GINGA INTERCULTURAL ENTRE O SABER TRADICIONAL AFRO-BRASILEIRO E A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: O CORPO EM FOCO NA COMUNIDADE SÃO FRANCISCO DO PARAGUAÇU/ BA

²²Explicando o código alfanumérico: 01 = primeira temática, ST = Saberes Tradicionais.

Cód.	Ano	Autor(a)	Instituição	Título
DST10	2021	PEREIRA, LAURA BELEM	UFAM	EDUCAÇÃO E SABERES TRADICIONAIS QUILOMBOLAS: UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA ESCOLA MUNICIPAL JAÚ TAMBOR/NOVO AIRÃO - AM
DST13	2013	SANTOS, MANUELA TAVARES	UFPA	A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA INTEGRAÇÃO DE SABERES NO PROEJA QUILOMBOLA NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ (IFPA)- CAMPUS CASTANHAL
DST14	2021	BORGES, LEDIANE DA SILVA.	UFPA	HISTÓRIAS, MEMÓRIAS, EDUCAÇÃO E (R)EXISTÊNCIAS: entre saberes e fazeres do/no Quilombo de Bailique Centro, Município Oeiras do Pará
DST16	2020	SILVA, MARIA IVENI DE LIMA	UFPE	A PRÁTICA DOCENTE EM ESCOLAS QUILOMBOLAS NO MUNICÍPIO DE LAGOA DOS GATOS: uma análise a partir do pensamento decolonial
DST17	2018	MELO, MARIA DE LOURDES RAMOS DE	UFRRJ	EDUCAÇÃO ESCOLAR E TRADIÇÕES NO QUILOMBO SÃO JOSÉ DA SERRA-VALENÇA/RJ: UM ENCONTRO DE SABERES NA PERSPECTIVA DA LEI 10.639/03
DST22	2020	FACCO, SALETE VEDOVATTO	UFRGS	TRABALHO, EDUCAÇÃO E SABERES PARA A REPRODUÇÃO AMPLIADA DA VIDA: EXPERIÊNCIAS DE MULHERES QUILOMBOLAS EM PORTO ALEGRE/RS
DST23	2015	SOUZA, SHIRLEY PIMENTEL DE	UFBA	EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: AS PEDAGOGIAS QUILOMBOLAS NA CONSTRUÇÃO CURRICULAR
DST28	2016	ROSA, GEANGELO DE MATOS	UNEB	EDUCAÇÃO E SABERES ETNOBOTÂNICOS NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE BRASILEIRA, BOM JESUS DA LAPA - BAHIA
DST33	2020	DIAS, LUIZ MARCOS DE FRANCA	UNIMEP	COMUNIDADES QUILOMBOLAS EM TERRITÓRIOS COLETIVOS DO VALE DO RIBEIRA (SP): SABERES DA ROÇA EM CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO POLÍTICO EPISTÊMICO
DST37	2015	SUCUPIRA, TANIA GORAYEB.	UFC	QUILOMBO BOQUEIRÃO DA ARARA, CEARÁ: MEMÓRIAS, HISTÓRIAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Fonte: Autoria própria (2022).

Na Temática 01ST: Saberes Tradicionais, Educação e Comunidades Quilombolas, reunimos treze dissertações (sendo quatro destas vinculados a Universidade Federal do Pará – UFPA), no recorte temporal de 2014 a 2021, trabalhando temáticas diversas, quais sejam: saberes tradicionais dos remanescentes de quilombolas; o jongo na comunidade quilombola; a ginga intercultural entre o saber tradicional afro-brasileiro e a educação em

ciências; educação e saberes tradicionais quilombolas; a pedagogia da alternância; histórias, memórias, educação e (r)existências; a prática docente em escolas quilombolas; educação escolar e tradições; trabalho, educação e saberes; as pedagogias quilombolas; educação e saberes etnobotânicos; saberes da roça; memórias, histórias e práticas educativas.

Traremos para esse momento de partilha as pesquisas de Santos (2020); Facco (2020); Souza (2015); e Rosa (2016), que trabalharam as temáticas: a ginga intercultural entre o saber tradicional afro-brasileiro e a educação em ciências; trabalho, educação e saberes; as pedagogias quilombolas; e educação e saberes etnobotânicos, respectivamente.

Santos (2020), estabeleceu como objetivo de pesquisa a investigação dos diálogos interculturais entre os processos educativos que permeiam o saber tradicional afro-brasileiro, (por meio da lente, capoeira) e a Educação em Ciências, nos lembrando da necessidade de pensarmos conteúdos que atendam a lei 10. 639/03, que prevê a inserção da cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar. Teve com resultados de sua pesquisa a identificação de gingas interculturais com indícios de frestas decoloniais como diretrizes, aspectos subversivos para a revisão de práticas de ensino atravessadas pelo discurso colonial e que podem subsidiar a construção de processos educativos mais equânimes, justos e interculturais.

Facco (2020), em sua pesquisa, Trabalho, educação e saberes para a reprodução ampliada da vida: experiências de mulheres quilombolas em Porto Alegre/RS, estabeleceu como objeto de sua pesquisa as relações de continuidade e de descontinuidade entre saberes tradicionais e contemporâneos sobre ervas medicinais de mulheres da comunidade quilombola urbana Areal da Baronesa, situada em Porto Alegre/RS, na qual evidenciou que, “é nas suas relações de trabalho cotidiano que essas mulheres preservam e, ao mesmo tempo, modificam tais saberes” (FACCO, 2020, p. 7).

Souza (2015), norteou a sua pesquisa pelos princípios da etnopesquisa crítica, desenvolvida no quilombo Barreiro Grande, no município de Serra do Ramalho/BA, estabelecendo um processo de interlocução com seus moradores. A autora argumenta ter evidenciado as formas de ensinar e aprender dos quilombolas, ou seja, as pedagogias quilombolas, como elementos primordiais para a construção de um currículo escolar quilombola, sendo necessário “incorporar os atos de currículo dos povos e comunidades

quilombolas, desenvolvendo etnocurrículos implicados e multirreferenciados” (SOUZA, 2015, p. 5).

Rosa (2016), realizou sua pesquisa Educação e Saberes Etnobotânicos na Comunidade Quilombola de Brasileira, Bom Jesus da Lapa – Bahia. Rosa, buscou conhecer os saberes etnobotânicos bem como seus canais de reprodução e práticas, desenvolvidos na comunidade em questão, que é integrante do Quilombo Rio das Rãs. Quanto aos resultados da pesquisa, a autora defende que os depoimentos mostram que os sujeitos quilombolas, possuem um significativo conhecimento etnobotânico que se destacaram o uso dessas plantas para fins medicinais (55%). Para tanto, a autora faz uma ressalva quanto à “necessidade de uma sistematização destes saberes tradicionais, bem como, uma articulação formal com os saberes acadêmicos veiculados por meio da escola” (ROSA, 2016, p.7).

Quadro 02 - Sistematização das dissertações referentes à Temática 02ST: Saberes Tradicionais e Comunidades.

Cód.	Ano	Autor(a)	Instituição	Título
DST39	2017	LOZANO, SUSY ROCIO CONTENTO	UFMG	O LUGAR DA MEMÓRIA PALENQUERA, ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA ETNOEDUCATIVA EM SAN JOSÉ DE URÉ-COLÔMBIA, À LUZ DO PENSAMENTO DECOLONIAL
DST40	2020	SANTOS, OLAIZA QUARESMA DOS	UFPA	CULTURA, IDENTIDADE E GÊNERO NO BAIRRO DA ÁFRICA: HISTÓRIA, MEMÓRIAS E SABERES DE DESCENDENTE DE NEGROS MIGRADOS DO RIO ANAPUZINHO
DST41	2017	PASTANA, MARLON ASSIS	UEPA	CULTURA, SABERES E EDUCAÇÃO: a festividade de São Tiago em Mazagão Velho na voz das crianças no Estado do Amapá

Fonte: Autoria própria (2022).

Selecionamos na Temática 02ST: Saberes Tradicionais e Comunidades, três dissertações, registradas no recorte temporal de 2017 a 2020, sendo duas destas de instituições de ensino do estado do Pará, a citar: UFPA e UEPA.

Para tanto, apresentaremos nessa explanação mais detalhada as pesquisas de Lozano (2017) e Santos (2020), ambas realizadas na comunidade de origem palenquero San José de Uré-Colômbia, e no bairro da África, no município de Igarapé/PA, respectivamente.

Lozano (2017), em sua pesquisa, O lugar da memória palenquera, análise da experiência etnoeducativa em San José de Uré-Colômbia, à luz do pensamento decolonial,

argumentou em sua pesquisa que, “considerando que a história das/os ancestrais africanas/os que chegaram ao território do continente americano tem sido sistematicamente apagada pelo sistema moderno colonial” (LOZANO, 2017, p. 9). O autor se dispõe a refletir sobre as “estratégias que têm sido utilizadas, para reverter esse apagamento por meio de um olhar crítico sobre o conhecimento que tem sido transmitido para nós, e, que ao fim de contas é um conhecimento eurocentrado” (idem, p. 9). Assim, propôs como objetivo de pesquisa analisar a construção e desenvolvimento do projeto etnoeducativo na comunidade de origem palenquero San José de Uré-Colômbia, e ver o lugar das memórias revitalizadas na produção de conhecimentos dentro da escola.

Na pesquisa de Santos (2020), a autora buscou compreender o contexto de formação e transformação do bairro da África no município de Igarapé/PA, analisando a sua importância econômica, política e cultural para o município, tentando trazer à tona o protagonismo de mulheres negras, crianças, jovens e adultos, suas trajetórias de vida, suas reinvenções cotidianas, saberes e práticas culturais, obtendo como resultados de sua pesquisa, dados que apontam para elementos importantes do bairro da África, apresentando histórias de vida, vivências cotidianas, formas de trabalhos, saberes tradicionais, religiosidade e práticas culturais, culminando ainda na evidência de um bairro que existe para além do espaço geográfico, construído nas memórias de homens e mulheres.

Quadro 03 - Sistematização das dissertações referentes à Temática 03ST: Educação do Campo.

Cód.	Ano	Autor(a)	Instituição	Título
DST1	2012	ALTO, ROSANA LACERDA MONTE	UNIUBE	SABERES E FAZERES QUILOMBOLAS: DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO
DST7	2017	VAZ, ROSILDA DO SOCORRO FERREIRA	UFPA	A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO EM ABAETETUBA
DST11	2013	SOUZA, CAROLINA REZENDE DE	UEMG	LEITURAS DO MUNDO... SABERES TRADICIONAIS... TERRITÓRIOS MATERIAIS E EXISTENCIAIS DE EDUCANDOS DA EJA DO CAMPO: Novos olhares por meio de oficinas pedagógicas inspiradas em Paulo Freire
DST12	2020	BARRADAS, IEDA DE FATIMA PINTO	UFPA	PROGRAMA ESCOLA ATIVA: Um estudo sobre a prática docente nas turmas multisseriadas no município de Mocajuba/PA
DST18	2018	MORAES, SILVANA GONCALVES	UFPA	O MOVIMENTO QUE VEM DO CAMPO: O CURRÍCULO DO PROGRAMA PROJovem CAMPO SABERES DA TERRA. Uma análise da experiência na Comunidade de Porto Alegre/ Cametá-Pará
DST48	2020	BUREMA, LUANA DA CRUZ	UFMT	TRABALHO E EDUCAÇÃO: A ESCOLA SANTANA DO TAQUARAL E A PRODUÇÃO DA VIDA NO CAMPO

Fonte: Autoria própria (2022).

Para compor a Temática 03ST: Educação do Campo, selecionamos seis trabalhos onde três destes são oriundos de instituições de ensino do estado do Pará. Os trabalhos acima mencionados estão compreendidos no espaço temporal de 2012 a 2020, e versaram sobre temas diversos dentro da perspectiva da educação do campo, a citar: saberes e fazeres quilombolas; Pedagogia da Alternância; Saberes Tradicionais; Prática docente; currículo; e trabalho e educação.

Assim, destacaremos contribuições dos trabalhos de Alto (2012), Souza (2013), e Moraes (2018), que abordaram em suas pesquisas diálogos entre a educação do campo e saberes quilombolas, saberes tradicionais e currículo, respectivamente.

A dissertação de Alto (2012) teve como objetivo compreender como a Educação do Campo vem se dando entre populações quilombolas de uma comunidade de Minas Gerais (comunidade quilombola Justa I, situada no município de Manga/ MG). Trabalhando no objetivo supracitado, a autora conseguiu revelar alguns resultados, a saber: o fortalecimento da Educação do Campo a partir da chegada do PRONERA no município de Manga/MG; os “quilombolas (Justa I), por sua vez, consideram “saber” o conhecimento formal adquirido na escola, embasam seus valores no trabalho, família e território e a educação (formal ou não) é presente na vida cotidiana dos remanescentes quilombolas de Justa I” (ALTO, 2012, p. 8).

No trabalho de Souza (2013), intitulado Leituras do mundo... saberes tradicionais... territórios materiais e existenciais de educandos da EJA do campo: Novos olhares por meio de oficinas pedagógicas inspiradas em Paulo Freire, a autora argumenta que sua pesquisa se insere na perspectiva de uma experiência em Educação Popular, tendo como objetivos resgatar e valorizar leituras de mundo, saberes tradicionais, territórios materiais e existenciais de educandos da EJA, de uma escola rural localizada no distrito de Morro Vermelho, no município de Caeté, apresentando como resultados a constatação de que as oficinas pedagógicas permitiram descortinar as leituras de mundo, saberes tradicionais, territórios materiais e existenciais de educandos da EJA, além de revelarem potencialidades e limites no universo da Educação de Jovens e Adultos do Campo.

Moraes (2018) destaca o tema Currículo, trazendo uma experiência do Programa Projovem Campo Saberes da Terra, na comunidade de Porto Alegre, Cametá-Pará, que teve como objetivo analisar como as práticas curriculares, que são desenvolvidas pelo programa, estão contribuindo na vida de jovens agricultores do campo, na construção

e/ou fortalecimento de seus saberes tradicionais, atividades culturais e agrícolas, vinculados ao mundo do trabalho e sua emancipação.

O trabalho de Moraes (2018) trouxe como indicativo que “algumas proposições são possíveis perceber: que as atividades curriculares desenvolvidas pelo programa vêm cooperando na vida dos camponeses, respeitando seus saberes tradicionais, advindos do trabalho e das práticas agrícolas”(MORAES, 2018, p. 9), e no que diz respeito garantia de direitos educacionais, a pesquisa sinalizou que os “direitos educacionais, próprios aos povos do campo, necessitando, porém, de um atendimento mais ampliado, por meio de políticas públicas efetivas, com intuito de oportunizar uma ascendência social, política, econômica e cultural na sociedade” (idem, p. 9).

Quadro 04 - Sistematização das dissertações referentes à Temática 04ST: Educação de Terreiros.

Cód.	Ano	Autor(a)	Instituição	Título
DST25	2018	SANTOS, THAIS RODRIGUES DOS	UNICENTRO	CONSTELAÇÕES DE APRENDIZAGEM NAS PRÁTICAS DA UMBANDA NO TERREIRO MÃE OXUM E PAI OGUM
DST35	2014	OLIVEIRA, ARIENE GOMES DE	UFPE	A EDUCAÇÃO NOS TERREIROS DE CARUARU/PERNAMBUCO: UM ENCONTRO COM A TRADIÇÃO AFRICANA ATRAVÉS DOS ORIXÁS
DST45	2020	ALMEIDA, NILSON FERREIRA DE	UNICENTRO	TRASVERSALIDADES CORPORAIS: UMBANDA, CORPO E SABERES NO TERREIRO REINO DE IEMANJÁ

Fonte: Autoria própria (2022).

Continuando a apresentação das dissertações que versam sobre o descritor “Saberes Tradicionais”, traremos agora três dissertações agrupadas na Temática 04ST: Educação de Terreiros, sendo duas destas vinculadas a Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO registradas no recorte temporal de 2014 a 2020.

Destacaremos os trabalhos de Santos (2018) e Oliveira (2014), que versaram sobre aprendizagem nas práticas da umbanda e educação nos terreiros, respectivamente.

Santos (2018) objetivou em sua pesquisa investigar os processos educativos nas práticas da Umbanda no terreiro Mãe Oxum e Pai Ogum no município de Irati-PR a partir do conceito de constelações de aprendizagem (SILVA, 2016), se destacando, sobretudo, pela escolha teórico-metodológica, com enfoque nas “interações étnicas e fronteiras culturais, bem como a discussão da antropologia da educação como possibilidade de diálogo com os saberes tradicionais afro-brasileiros” (SANTOS, 2018, p. 9). Já Oliveira (2014) desenvolveu sua pesquisa sob a orientação da seguinte questão de pesquisa:

“como os sujeitos candomblecistas percebem a escola diante de suas experiências de educação nos terreiros?” (OLIVEIRA, 2014, p. 9) Construindo a fundamentação teórica inspirada nos estudos decoloniais, a partir dos estudos de Anibal Quijano, Edgardo Lander, Walter Mignolo, Fidel Tubino, dentre outros.

Quadro 05 - Sistematização das dissertações referentes à Temática 05ST: Educação Ambiental.

Cód.	Ano	Autor(a)	Instituição	Título
DST5	2018	AMARAL, KELE CONCEICAO ALVES VILACA	UEMG	"A GENTE CUIDA DO CERRADO PORQUE ELE CUIDA DE NÓS": UM DIÁLOGO ENTRE EDUCAÇÃO, AMBIENTE E SABERES TRADICIONAIS
DST9	2020	PEREIRA, WALQUIRIA DE ARAUJO	UNIFAP	EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA AMAZÔNIA AMAPAENSE: UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA FAMÍLIA AGROECOLÓGICA DO MACACOARI-EFAM NO MUNICÍPIO DE ITAUBAL-AP
DST47	2020	BERTIER, FLAVIA LOPES	UFMT	DEVANEIOS DA FOGUEIRA: OS SABERES POPULARES ASSOCIADOS AO FOGO ATIÇAM DIÁLOGOS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL SOBRE INCÊNDIOS FLORESTAIS, CRISE CLIMÁTICA E BEM VIVER

Fonte: Autoria própria (2022).

Na Temática 05ST: Educação Ambiental, selecionamos 3 dissertações, vinculadas a três instituições de ensino diferentes, com publicações em 2018 e 2020. Desse modo, traremos para esse momento de destaque e apresentação a pesquisa de Bertier (2020), intitulada Devaneios da fogueira: os saberes populares associados ao fogo atiçam diálogos de educação ambiental sobre incêndios florestais, crise climática e bem viver. Assim, Bertier (2020), nos apresenta como resultados de sua pesquisa “as relações entre as práticas cotidianas e os saberes tradicionais de uso do fogo com os ciclos da natureza, como o fogo cria e fortalece vínculos comunitários e como participa da conservação ambiental” (BERTIER, 2020, p. 15). Essas constatações foram possíveis através da escolha metodológica pelo Mapa Social, que segundo a autora “foi escolhida para dar visibilidade a estes saberes” (idem, p. 15).

Quadro 06 - Sistematização das dissertações referentes à Temática 06ST: Educação Indígena.

Cód.	Ano	Autor(a)	Instituição	Título
DST2	2016	LESCANO, CLAUDEMIRO PEREIRA	UCDB	TAVYTERÃ REKO ROKYTA: OS PILARES DA EDUCAÇÃO GUARANI KAIOWÁ NOS PROCESSOS PRÓPRIOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Cód.	Ano	Autor(a)	Instituição	Título
DST15	2021	OLIVEIRA, FERNANDO LOBO DAMASO DE	UFPR	EDUCAÇÃO MUSICAL CAIÇARA: PISTAS EM PERSPECTIVA DIALÓGICA
DST21	2016	RAMIRES, LIDIO CAVANHA	UCDB	PROCESSO PRÓPRIO DE ENSINO-APRENDIZAGEM KAIOWÁ E GUARANI NA ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA ÑANDEJARA PÓLO DA RESERVA INDÍGENA TE'YIKUE: SABERES KAIOWÁ E GUARANI, TERRITORIALIDADE E SUSTENTABILIDADE
DST24	2018	MARTINS, ANDERSON	UFMT	INTERPRETAÇÃO DOS SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS À INSTITUIÇÃO ESCOLAR PELO POVO RIKBAK TSA
DST27	2018	SOUZA, JANAINA ALINE DOS SANTOS E	USP	A PRÁTICA DOCENTE GUARANI MBYA: LIDERANÇA, ENGAJAMENTO E LUTA
DST29	2015	MIRANDA, JULIA CLEIDE TEIXEIRA DE	UEPA	O RITUAL DA FESTA DO MOQUEADO: EDUCAÇÃO, CULTURA E IDENTIDADE NA SOCIEDADE INDÍGENA TEMBÉ-TENETEHARA
DST30	2015	FARIAS, EDINEIDE BERNARDO	UCDB	A CRIANÇA INDÍGENA TERENA DA ALDEIA BURITI, EM MATO GROSSO DO SUL: O PRIMEIRO CONTATO ESCOLAR
DST31	2015	BRITO, MARIA EDNA DE	UNIVALI	CURRÍCULO NAS FALAS DOS MAKUXI DA MALOCA DO BARRO: DO PRESCRITO AO DESEJADO
DST32	2015	PROCOPIO, MARIA GORETE CRUZ	UEPA	A FESTA DO JACARÉ NA ALDEIA INDÍGENA ASSURINI TROCARÁ: ESPAÇO EDUCATIVO E DE MANIFESTAÇÃO DE SABERES
DST38	2016	ALVES, GERSON PINTO	UCDB	O PROTAGONISMO DA ESCOLA POLO INDÍGENA TERENA ALEXINA ROSA FIGUEREDO, DA ALDEIA BURITI, EM MATO GROSSO DO SUL, NO PROCESSO DE RETOMADA DO TERRITÓRIO DA TERRA INDÍGENA BURITI
DST44	2020	DOMINGUES, JEFFERSON GABRIEL	UEM	POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO E SUSTENTABILIDADE GUARANI: CAMINHOS PARA A AUTONOMIA INDÍGENA
DST46	2017	LEMONS, ROMA GONCALVES	UFRRJ	POR UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL: ESCRITORES INDÍGENAS E LITERATURA INDÍGENA CONTEMPORÂNEA NA EDUCAÇÃO

Fonte: Autoria própria (2022).

Para a apresentação dos trabalhos referentes a temática 06ST: Educação Indígena, realizamos o agrupamento de 12 dissertações, publicadas no recorte temporal de 2015 a 2021, com maior incidência de publicações no ano de 2015 (com o registro de 04 trabalhos).

As dissertações agrupadas na presente temática versaram sobre temas diversos, à citar: educação guarani Kaiowá; educação musical caiçara; saberes Kaiowá e Guarani; interpretação dos significados atribuídos à instituição escolar pelo povo Rikbaktsa ; prática docente guarani Mbya; educação, cultura e identidade; a criança indígena e o primeiro contato escolar; currículo; a festa do jacaré; o protagonismo da escola polo indígena Terena Alexina Rosa Figueredo; autonomia indígena; Pedagogia Decolonial.

Um diferencial do agrupamento de trabalhos da temática 06ST: Educação Indígena, é a incidência de trabalhos vinculados a Universidade Católica Dom Bosco - UCDB (com quatro trabalhos) sendo os demais trabalhos vinculados a UFPR, UFMT, USP, UEPA, UNIVALI, UEM e UFRRJ. Nesse sentido, daremos destaque as pesquisas de Miranda (2015), Brito (2015), e Lemos (2017), por apresentarem potencial de contribuição teórica a nossa pesquisa, por abordarem os temas: Educação, Cultura e Identidade, Currículo, e Pedagogia Decolonial, respectivamente.

Miranda (2015) teve como lócus de pesquisa a Aldeia Itaputyr, da Terra Indígena do Alto Rio Guamá, município de Capitão Poço, no estado do Pará. Adotando a seguinte questão problematizadora: Como o Ritual da Festa do Moqueado configura-se como um processo educativo no qual circulam e são apropriados múltiplos saberes? Segundo a autora, Festa do Moqueado é evento que celebra a passagem de meninas e meninos da infância para a vida adulta. Miranda partiu da premissa de mapear esses saberes, estabelecendo como estes se configuram em um processo educativo para assim compreender sua contribuição para a construção da identidade e da cultura indígena.

Brito (2015), argumenta que A Educação Escolar Indígena tem encontrado entraves no processo de aplicação de um currículo que contemple a especificidade dos saberes tradicionais. Nessa perspectiva a autora buscou ouvir os anciãos, pais, mães, avós, tuxauas e lideranças Makuxi na comunidade, a fim de identificar, nas falas, o que eles consideram saberes indígenas importantes para o currículo desejado.

Lemos (2017) buscou refletir sobre a possibilidade de encontrar na literatura de autoria indígena e na interação com seus autores e suas formas de produção de conhecimento, assim como perspectivas e propostas de trabalho no caminho da construção de um pensamento outro, intercultural, crítico e decolonial de educadores e educandos, construindo a pesquisa com enfoque nos conceitos de Diferença Colonial, Pensamento crítico de fronteira, pedagogia decolonial e interculturalidade crítica.

Quadro 07 - Sistematização das dissertações referentes à Temática 07ST: Saberes Tradicionais de mulheres (parteiras, camponesas maranhenses, mulheres indígenas-parteiras).

Cód.	Ano	Autor(a)	Instituição	Título
DST26	2013	LIMA, EDNALVA ALVES	UnB	Crenças ambientais de camponeses maranhenses relacionadas ao uso e conservação da água
DST34	2013	ARAUJO, IRTA SEQUEIRA BARIS DE	UFSC	O SAGRADO NA CULTURA DAS PARTEIRAS DO TIMOR LESTE
DST42	2015	KNUPP, RENATA MARIEN	UFMT	NASCIMENTO NA SOCIEDADE BORORO: SABERES E FAZERES NO TECER DO CORPO DA MULHER

Fonte: Autoria própria (2022).

Finalizaremos a apresentação das dissertações com foco no descritor “Saberes Tradicionais”, com a partilha dos trabalhos agrupados na Temática 07ST: Saberes Tradicionais de mulheres (parteiras, camponesas maranhenses, mulheres indígenas-parteiras, louceiras), com três dissertações abordando, desde crenças ambientais à nascimento na sociedade bororo.

Destacamos aqui, as contribuições da pesquisa de Araújo (2013), intitulada O sagrado na cultura das parteiras do Timor Leste, vinculada a Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, que traz um estudo centrado nos sagrados na cultura das parteiras em Timor-Leste, com indicativos de que “apesar do avanço da tecnologia, o recurso ao serviço das parteiras tradicionais em Timor-Leste continua a ser considerado indispensável, sobretudo em situações de emergência e falta de acesso aos serviços hospitalares modernos”(ARAÚJO, 2012, p. 11).

Nesse sentido, encerrada a apresentação das dissertações acerca do descritor “Saberes Tradicionais”, iniciamos a apresentação e diálogo acerca das Teses referentes a este descritor.

Iniciamos a apresentação das teses selecionadas no descritor “Saberes Tradicionais”, com os trabalhos incorporados na Temática 01ST: Saberes Tradicionais e Comunidades Quilombolas, que trataram de temas como currículo e representações sociais e saberes de mulheres quilombolas, conforme descritas no quadro 08.

Quadro 08 - Sistematização das teses referentes à Temática 01ST: Saberes Tradicionais e Comunidades Quilombolas.

Cód.	Ano	Autor(a)	Instituição	Título
TST1	2014	FERREIRA, ANTONIO	PUC/SP	O CURRÍCULO EM ESCOLAS QUILOMBOLAS DO PARANÁ: A POSSIBILIDADE DE UM MODO DE SER, VER E DIALOGAR COM O MUNDO
TST6	2017	XAVIER, JOSILDA BATISTA LIMA MESQUITA	UNEB	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E SABERES DE MULHERES QUILOMBOLAS: TESSITURAS E VIDA NO BIOMA CAATINGA

Fonte: Autoria própria (2022).

Ferreira (2014) em sua pesquisa O currículo em escolas quilombolas do Paraná: a possibilidade de um modo de ser, ver e dialogar com o mundo, teve como objetivo “investigar de que maneira a escola traduz as concepções de mundo das comunidades quilombolas para o currículo escolar” (FERREIRA, 2014, p. 6). O autor adotou como aportes teóricos para fundamentação da sua tese os estudos de ARRUTI, BHABHA, GEERTZ, HALL, SACRISTÁN, SANTOMÉ, MUNANGA, entre outros. Como resultados, foi sinalizado pelo autor “a possibilidade de afirmar que, o currículo das duas escolas quilombolas pesquisados sufoca a voz dos sujeitos quilombolas, torna folclóricos seus saberes tradicionais, ignora a dinâmica social destas comunidades” (idem, p. 6).

Quadro 09 - Sistematização das teses referentes à Temática 02ST: Saberes Tradicionais e Comunidades.

Cód.	Ano	Autor(a)	Instituição	Título
TST4	2015	ROSA, WALQUIRIA MIRANDA	UFMG	RELAÇÕES ENTRE PRÁTICAS TRADICIONAIS E PRÁTICAS ESCOLARES DE SAÚDE DAS POPULAÇÕES RURAIS EM MINAS GERAIS (IBIRITÉ, 1940 a 1970)
TST9	2021	CABRAL, CRISTIANO APOLUCENA	UFMT	TRABALHO ASSOCIADO E PEDAGOGIA DA SOLIDARIEDADE: PRODUÇÃO E EDUCAÇÃO CAMPESINA NA COMUNIDADE SÃO MANOEL DO PARI - MT
TST15	2017	VASCONCELOS, GEORGINA TEREZINHA BRITO DE	PUC/SP	EDUCAÇÃO BÁSICA RIBEIRINHA: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO NA REGIÃO AMAZÔNICA

Fonte: Autoria própria (2022).

Na Temática 02ST: Saberes Tradicionais e Comunidades, selecionamos três teses, no recorte temporal de 2015 a 2021, com os temas: Práticas tradicionais e práticas escolares de saúde, Educação Campesina, e Educação Básica Ribeirinha.

Cabral (2021) teve como lócus de pesquisa a comunidade tradicional de camponeses e camponesas São Manoel do Pari, localizada no município de Nossa Senhora do Livramento – MT, e teve como objetivo identificar na complexidade da produção material e imaterial da vida da comunidade tradicional São Manoel do Pari experiências contra-hegemônicas e alternativas à lógica do capital, adotando duas categorias enquanto premissas históricas para serem observadas e analisadas: trabalho e educação, além de conceitos como: costume, tradição, solidariedade, coletividade, autonomia, diálogo, equilíbrio, cooperação, autodeterminação.

Quadro 10 - Sistematização das teses referentes à Temática 03ST: Educação do Campo.

Cód.	Ano	Autor(a)	Instituição	Título
TST7	2021	ANDRIONI, IVONEI	UFMT	EDUCAÇÃO POPULAR, EDUCAÇÃO DO CAMPO E SABERES TRADICIONAIS: TRILHAS QUE SE CRUZAM E ENTRECruzAM NA FEIRA CANTASOL EM CLÁUDIA - MT

Fonte: Autoria própria (2022).

Na Temática 03ST: Educação do Campo, temos a tese de Andrioni (2021), que trata da educação popular, educação do campo e saberes tradicionais, protagonizada por produtoras, produtores, consumidoras e consumidores da Feira Sistema Canteiros de Comercialização Sociossolidária e Agroecológica (CANTASOL), no município de Cláudia, no estado de Mato Grosso. Andrioni (2021), partiu do objetivo de compreender como a feira CANTASOL se materializa como um projeto de produção da vida que se contrapõe ao projeto de produção do agronegócio, defendendo a seguinte tese, a feira CANTASOL se constitui enquanto instrumento que se contrapõe ao avanço da fronteira do agronegócio e ao projeto hegemônico do modo de produção capitalista.

Quadro 11 - Sistematização das teses referentes à Temática 04ST: Educação de Terreiros.

Cód.	Ano	Autor(a)	Instituição	Título
TST11	2017	CHAGAS, WAGNER DOS SANTOS	UNISINOS	EU SOU POR QUE NÓS SOMOS": EXPERIÊNCIAS DO EMOCIONAR NAS APRENDIZAGENS UMBANDISTAS

Fonte: Autoria própria (2022).

A Temática 04ST: Educação de Terreiros traz a tese de Chagas (2017). Aborda as aprendizagens umbandistas, analisando como acontecem os processos de aprendizagem na Umbanda, adotando como fundamentação teórica a perspectiva Ubuntu e a Biologia do Amor de Humberto Maturana. A pesquisa indicou que “aprender na Umbanda é um

processo de viver e conhecer em comunidade, onde os saberes tradicionais estão entrelaçados com as configurações do emocionar presente nos espaços umbandistas” (CHAGAS, 2017, p. 8).

Quanto a Temática 05ST: Educação Ambiental, registramos que não identificamos teses publicadas.

Quadro 12 - Sistematização das teses referentes à Temática 06ST: Educação Indígena.

Cód.	Ano	Autor(a)	Instituição	Título
TST3	2016	CALDERONI, VALERIA APARECIDA MENDONCA DE OLIVEIRA	UCDB	PROFESSORES INDÍGENAS E EDUCAÇÃO SUPERIOR: TRADUÇÕES E NEGOCIAÇÕES NA ESCOLA INDÍGENA ÑANDEJARA DA ALDEIA TE'YIKUE, CAARAPÓ/MS
TST5	2016	RODRIGUES, ELEOMAR DOS SANTOS	UFC	DITOS E FEITOS DOS TRONCOS VELHOS TREMEMBÉ DE ALMOFALA-CE: SABERES QUE BROTAM DA TERRA, DO CÉU, DOS RIOS E DO MAR
TST10	2013	PAZ, ANA AMERICA MAGALHAES AVILA	UnB	INDIANIZAR PARA DESCOLONIZAR A UNIVERSIDADE: ITINERÂNCIAS POLÍTICAS, ÉTICAS E EPISTEMOLÓGICAS COM OS ESTUDANTES INDÍGENAS DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
TST14	2018	SANTOS, MARIA SANTANA FERREIRA DOS	UnB	DA ALDEIA À UNIVERSIDADE - OS ESTUDANTES INDÍGENAS NO DIÁLOGO DE SABERES TRADICIONAL E CIENTÍFICO NA UFT

Fonte: Autoria própria (2022).

Para compor a Temática 06ST: Educação Indígena, agrupamos quatro teses, sendo duas destas vinculadas a universidade de Brasília – UnB, publicadas entre 2013 e 2021, envolvendo os temas: Professores indígenas e educação superior, Ditos e Feitos dos Troncos Velhos Tremembé, indianizar para descolonizar a universidade, Diálogo de saberes tradicional e científico na UFT.

Assim destacaremos as pesquisas de Rodrigues (2016) e Paz (2013), vinculadas a Universidade Federal do Ceará - UFC e a Universidade de Brasília-UnB, respectivamente.

Rodrigues (2016), visou compreender os modos de aprender-ensinar dos troncos velhos Tremembé de Almofoala-CE em relação aos saberes da tradição, construindo a seguinte questão norteadora: E as Escola Indígena Tremembé (EITs), o que estão a fazer para preservar e dar continuidade a esses saberes? Enquanto que Paz (2013), apresenta uma etnopesquisa crítica com aproximações à pesquisa-ação, que teve como objetivo

analisar e refletir criticamente situações cotidianas do percurso acadêmico, evidenciando a subjetividade dos estudantes participantes.

Quadro 13 - Sistematização das teses referentes à Temática 07ST: Saberes Tradicionais de mulheres (parteiras, camponesas maranhenses, mulheres indígenas-parteiras).

Cód.	Ano	Autor(a)	Instituição	Título
TST13	2016	FERNANDES, ALCIONE MARQUES	UnB	LOUCEIRAS DE ARRAIAS: DO OLHAR ETNOMATEMÁTICO À ECOLOGIA DE SABERES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

Fonte: Autoria própria (2022).

Na Temática 07ST: Saberes Tradicionais de mulheres (parteiras, camponesas maranhenses, mulheres indígenas-parteiras) selecionamos a tese de Fernandes (2016), intitulada Louceiras de Arraias: do olhar etnomatemático à ecologia de saberes na Universidade Federal do Tocantins, que teve como objetivo analisar e refletir criticamente situações cotidianas do percurso acadêmico, evidenciando a subjetividade dos estudantes participantes, tendo a pesquisa sinalizado para a “necessidade de descolonização do pensamento acadêmico hegemônico que separa o conhecimento científico dos saberes tradicionais, para que ocorra o diálogo intercultural com os povos indígenas nas instituições de ensino superior públicas” (FERNANDES, 2016, p. 6).

Considerações Finais

Considerando o objetivo do presente artigo de apresentar parte da revisão de literatura, para a tese “Ensino de Ciências no Currículo do Piauí (2020): legados coloniais e possíveis brechas decoloniais (interculturais críticas)”, realizada a partir dos trabalhos (dissertações e teses) produzidos no recorte temporal de 10 anos (2012 à 2021) publicados no Banco de Tese e Dissertações da Capes, relacionados a temática Saberes Tradicionais, inferimos que foi possível constituir um corpo de análise contendo 64 trabalhos, sendo 48 dissertações e 16 teses, os quais passaram por uma triagem básica, resultando em um corpo de 43 dissertações e 12 teses que foram devidamente sistematizados/agrupados por temáticas de referência (criadas a partir da análise de cada trabalho), facilitando o processo de apresentação e detalhamento dos trabalhos selecionados.

Diante do exposto, ao finalizarmos a apresentação das 43 dissertações e 12 teses, selecionadas minuciosamente pelas suas contribuições na área da temática dos saberes tradicionais, constatamos a ausência de trabalhos que versassem sobre os saberes tradicionais no Currículo do Piauí. Essa constatação reforça a pertinência de nossa pesquisa que tem como tema: “Compreensão dos legados coloniais e possíveis brechas decoloniais presentes na proposta curricular do Ensino Fundamental (anos finais) do Piauí (2020)”.

No entanto, ressalta-se que, considerando a dimensão da temática Saberes Tradicionais, o levantamento em questão pode ainda suscitar discussões outras em relação as Temáticas de Referência (Temática 01ST6 : Saberes Tradicionais e Comunidades Quilombolas; Temática 02ST: Saberes Tradicionais e Comunidades; Temática 03ST: Educação do Campo; Temática 04ST: Educação de Terreiros; Temática 05ST: Educação Ambiental; Temática 06ST: Educação Indígena; Temática 07ST: Saberes Tradicionais de mulheres (parteiras, camponesas maranhenses, mulheres indígenas-parteiras) que constituíram o corpo de análise no presente artigo, sobretudo, considerando, a) as inter-relações possíveis entre as temáticas de referência, b) e o baixo número de teses com enfoque na temática Saberes Tradicionais e Currículo, considerando que tem sido um conceito importante nas pesquisas em Educação.

Referências

ALTO, Rosana Lacerda Monte. **Saberes e Fazeres quilombolas: diálogos com a Educação do Campo**. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE UBERABA, Uberaba, 2012. 135 f.

ANDRIONI, Ivonei. **Educação popular, educação do campo e saberes tradicionais: trilhas que se cruzam e entrecruzam na Feira Cantasol em Cláudia - MT**. 2021. 209 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2021.

ARAUJO, Irta Sequeira Baris de. **O sagrado na cultura das parteiras do Timor Leste**. 2013. 120 f. Dissertação (Mestrado em EDUCAÇÃO) Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

BAPTISTA, Geilsa Costa Santos. Importância da demarcação de saberes no ensino de ciências para sociedades tradicionais. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 16, p. 679-694, 2010.

BAPTISTA, Geilsa Costa Santos. Do cientificismo ao diálogo intercultural na formação do professor e ensino de ciências. **Interacções**, v. 10, n. 31, 2014.

https://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/09/julia_cleide_teixeira_de_miranda.pdf. Acesso em: 20 abr. 2023.

MORAES, Silvana Goncalves. **O movimento que vem do campo: o currículo do Programa PROJOVEM campo saberes da terra. Uma análise da experiência na Comunidade de Porto Alegre/ Cametá-Pará.** 2018. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura), Universidade Federal do Pará, Cametá, 2018.

MORTIMER, E. F. Construtivismo, mudança conceitual e ensino de ciências: para onde vamos? **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 1, n.1, 1996.

OLIVEIRA, Ariene Gomes de. **A educação nos terreiros de Caruaru/Pernambuco: um encontro com a tradição africana através dos orixás.** 2014. 283 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea), Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2014.

PAZ, Ana America Magalhaes Avila. **Indianizar para descolonizar a universidade: itinerâncias políticas, éticas e epistemológicas com os estudantes indígenas da Universidade de Brasília.** 2013. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília, 2013. 305 f.

RODRIGUES, Eleomar dos Santos. **Ditos e feitos dos troncos velhos Tremembé de Almofala-CE: saberes que brotam da terra, do céu, dos rios e do mar.** 2016. 140 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

ROSA, Geangelo de Matos. **Educação e saberes etnobotânicos na comunidade quilombola de brasileira, Bom Jesus da Lapa - Bahia.** 2016. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade), Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

SANTOS, B. S.; Meneses, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Olaiza Quaresma dos. **Cultura, identidade e gênero no bairro da África: história, memórias e saberes de descendente de negros migrados do rio Anapuzinho.** Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura). 2020. 115 f. Universidade Federal do Pará, Cametá, 2020.

SANTOS, Taryn Sofia Abreu dos. **A ginga intercultural entre o saber tradicional afro-brasileiro e a educação em ciências: o corpo em foco na comunidade São Francisco do Paraguaçu/BA.** 2020. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2020.

SANTOS, Thais Rodrigues dos. **Constelações de aprendizagem nas práticas da Umbanda no terreiro Mãe Oxum e Pai Ogum.** 2018. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2018.

SOUZA, Shirley Pimentel de. **Educação escolar quilombola**: as pedagogias quilombolas na construção curricular. 2015. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

SOUZA, Carolina Rezende de. **Leituras do mundo... Saberes tradicionais... Territórios materiais e existenciais de educandos da EJA do campo**: novos olhares por meio de oficinas pedagógicas inspiradas em Paulo Freire. 2013. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.



Capítulo 14

***ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E SUA RELAÇÃO
COM A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM
OLHAR REFLEXIVO EM FONTES
BIBLIOGRÁFICAS***

***Géssica Maria Amarante Conceição
Eliel Cardoso dos Santos***

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E SUA RELAÇÃO COM A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR REFLEXIVO EM FONTES BIBLIOGRÁFICAS

Géssica Maria Amarante Conceição

Eliel Cardoso dos Santos

Introdução

Em virtude da sua relevância na formação integral dos alunos, a Alfabetização Científica (AC) é um tema que se destaca nas pesquisas que versam sobre o ensino e a aprendizagem das Ciências, tanto no Ensino Fundamental (EF) como no Ensino Médio (EM), em razão de sua natureza.

Nas concepções de Sasseron e Machado (2017), esse é um tema que necessita de uma reflexão constante, pois não basta desenvolver no indivíduo as habilidades de leitura e escrita aos modos como a Ciência está expressa, mas o estabelecimento de conexões entre o conhecimento de mundo que o sujeito apresenta no seu constructo e sua relevância em meio à relação com o conhecimento científico.

Nesse sentido, no ensino de Ciência está a necessidade de se trabalhar com a Resolução de Problemas (RP) para que o aluno consiga relacionar, de maneira eficaz, as abordagens que lhes são apresentadas. Posto isso, o papel do professor perpassa o campo de um planejamento escolar conteudista para uma abordagem ampla e aplicada para além dos espaços escolares, pois é necessário que exista uma atuação que possibilite um ensino crítico e transformador.

É dessa forma que a RP adentra na maneira de planejar e avaliar, pois, para muitos estudiosos, ao introduzir um problema são permitidas aberturas de hipóteses em que o aluno irá construir relações em favor de respostas para o problema apresentado.

Em meio a esse contexto, essa pesquisa é guiada pela seguinte problemática: *de que modo o ensino de Ciências por meio da Resolução de Problemas pode favorecer a construção de uma Alfabetização Científica nos anos iniciais do Ensino Fundamental?*

Na tentativa de responder a esse questionamento, objetivamos analisar se as publicações apontam evidências de que a Resolução de Problemas enquanto elemento metodológico no ensino de Ciências, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contribui para o processo de Alfabetização Científica.

O objetivo apresentado tem como base a justificativa de refletir um ensino de Ciências capaz de contribuir para a formação de um ser que atua de maneira crítica, em sociedade. Para isso, são evidenciadas metodologias que promovam a investigação, de modo que a AC seja um elemento de compreensão de vida e resposta para esse novo modo de fazer Ciência.

Como meio de organização, este texto foi estruturado em cinco pontos: no primeiro tem-se a *introdução*, com os elementos de apresentação do texto. No segundo, apresentamos o *referencial teórico*, um elemento de relação discursiva entre teóricos que abordam as teorias da AC e a RP, nessa parte do texto serão apresentados os conceitos dessas duas teorias e suas relações. No terceiro, a *metodologia da pesquisa*, refere-se à descrição da pesquisa e a apresentação das suas etapas. Já no quarto elemento são *examinados os textos e discutidos os dados*, com enfoque na pesquisa bibliográfica feita nos três artigos estudados/escolhidos. Por fim, no quinto estão as *considerações finais*, na qual é apresentada a conclusão dos elementos abordados no texto.

Referencial Teórico

O ensino das Ciências vem se transformando ao longo do tempo, a fim de permitir o protagonismo do aluno na sua formação. Pois, como se sabe, metodologia que não permite esse processo, impossibilita a formação crítica para atuar em sociedade. Ao mesmo tempo, é necessário que os sistemas educacionais permitam a relação entre o processo educacional e social, pois todo sujeito é indissociável. Logo, é necessário que os saberes sejam de vida e para a vida.

Alfabetização Científica

O termo alfabetização sempre foi muito usado no sistema educacional, a fim de permitir o entendimento de que todo ser que é alfabetizado é dotado de domínio sobre o alfabeto e seus códigos de relações. Nesse sentido, essa conceituação foi cada vez mais se

estruturando, ao ponto de permitir a existência da socialização do indivíduo, tornando acessível as trocas simbólicas das afinidades que envolvem o indivíduo e suas perspectivas sociais.

De acordo com Paulo Freire (1983), que entende o ato de educar como um ato político, a alfabetização está além do simples domínio mecânico de técnicas de decodificação de signos que permite o ato de ler e escrever. Para o autor, ela está na compreensão do que se lê, se escreve e da relação que o indivíduo é capaz de fazer com os contextos e as realidades que esses se deparam.

Nesse sentido, a alfabetização está no campo da consciência, em favor da elevação da cidadania. Sobre isso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enquanto um documento normatizador da educação nacional, permite-nos a compreensão da necessidade dos prazos de finalização desse processo, para que, assim, os procedimentos escolares sejam evidenciados de forma categórica em favor da formação do indivíduo. De acordo com esse documento,

nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (BRASIL, 2017, p. 58).

Dessa forma, ao relacionar a alfabetização e o ensino de Ciências, é necessário compreender que essas áreas do conhecimento são partes indispensáveis para o processo da alfabetização escolar, pois permitem que o discente relacione o seu cotidiano com os objetos do conhecimento, além da construção de hipóteses, favorecendo a formação do pensamento crítico científico. Segundo Carvalho,

os conceitos espontâneos dos alunos, às vezes com outros nomes como conceitos intuitivos ou cotidianos, são uma constante em todas as propostas construtivistas, pois são a partir dos conhecimentos que o estudante traz para a sala de aula que ele procura entender o que o professor está explicando ou perguntando (CARVALHO, 2019, p. 6).

Antes de adentrarmos no entendimento e nas nuances da AC, achamos pertinente uma abordagem sobre a alfabetização que nos permitisse refletir a importância do processo de alfabetização na formação social do indivíduo. A partir dela compreendemos que quanto mais cedo se inicia o processo da AC no ensino básico, maiores serão os resultados em favor do desenvolvimento social do alunado, pois o que se pretende

construir é a inserção de uma nova cultura (cultura científica), para que o indivíduo tenha condições de confrontar os diversos conhecimentos que lhe cerca.

Todavia, para que a AC se torne efetiva, faz-se necessário que a escola seja realmente a ponte que liga o aluno aos conhecimentos científicos de forma adequada, abordando a ciência como parte da vida do aluno e não como um conjunto separado, dissociado da sua realidade (SILVA; LORENZETTI, 2020, p. 5).

Assim, Sasseron e Machado (2017) salientam que no ensino de ciências deve-se promover a investigação e isso favorecerá na construção de habilidade do pensamento científico em consonância da criticidade das relações de mundo. Dessa forma, a AC deve permear em torno de um ensino problematizador em que os alunos utilizem habilidades científicas para intervir em problemas cotidianos.

Corroborando com esse entendimento, Chassot (2018) reitera ao dizer que um indivíduo alfabetizado cientificamente tem condições de realizar uma leitura dos problemas do mundo em que vive, muito além disso, percebe as necessidades de transformações que visem melhores condições de vida humana. O autor afirma que: “É recomendável enfatizar que essa deve ser uma preocupação muito significativa no ensino fundamental, mesmo que se advogue a necessidade de atenções quase idênticas também para o ensino médio” (CHASSOT, 2003, p.91).

Assim, Brito e Fireman (2016) apontam que para o alcance desse objetivo, se faz necessário levar para a sala de aula problemas de ordem natural, possibilitando aos alunos investigarem por meio de ponderações críticas. Dessa forma, haverá uma relação direta e significativa entre os saberes cotidianos e escolares, e a busca por um novo saber (o saber científico).

Para tanto, ao pensar no processo de investigação em sala de aula, é necessário conceber os indicadores desse tipo de atividade exposta enquanto análise apresentada por Sasseron e Machado (2017, grifo nosso): *Seriação de informação; Organização de informação; Classificação de informação; Raciocínio lógico; Raciocínio proporcional; Levantamento de hipóteses; Teste de hipóteses; Justificativa; Previsão; Explicação.*

As etapas acima fazem parte do processo da inserção das atividades investigativas no contexto escolar. Logo, é de grande valia pontuar que para acontecer o processo de investigação, é necessário que sejam apresentados problemas para que os alunos comecem a resolvê-los, construindo um perfil crítico em demandas que lhes são impostas.

Resolução de Problemas no Ensino de Ciências

Antes de qualquer relação com o ensino de Ciências, é importante apresentar a RP como três elementos distintos, mas que se interrelacionam para a construção de uma nova premissa educacional, sendo ela elementos favoráveis a construção de um ensino que busca a construção da autonomia do aluno em suas conexões socioeducacionais.

Onuchic *et al.* (2014), em uma abordagem geral, apresenta a RP como: Conteúdo, Acessório pedagógico e Metodologia. Ainda, segundo estudos da autora citada, essa abordagem também é considerada como: 1- O ensino sobre a Resolução de Problemas; 2- O ensino para a Resolução de Problemas; 3- O ensino através da Resolução de Problemas.

Dessa forma, para esse estudo, pontuaremos a RP na perspectiva metodológica, visto que as atividades propostas em sala de aula, no contexto das Ciências, dizem muito do perfil apresentado pelo docente. Isso porque, com a evolução do sistema educacional, não é mais cabível fazer Ciências apenas por meio de conceitos prontos apresentados nos livros didáticos. É necessário que o aluno se sinta atraído pelo objeto do conhecimento que é trazido para a aula.

Dessa forma, a RP é inserida no contexto do planejamento a fim de abordar as suas características enquanto metodologia que permite a construção autônoma do aluno e a presença do docente enquanto mediador do contexto ensino/aprendizagem. Assim, é de grande valia que, ao planejar, o docente compreenda que o problema pode ser vivenciado de formas diferentes, mas que as suas abordagens são necessárias. De acordo com Nunes e Costa (2016), sobre a RP enquanto metodologia,

[...] contempla ações pedagógicas que promovem a busca por informação, a investigação, a experimentação, a renovação do interesse, a motivação dos alunos e a interação entre os alunos e o professor.
Nessa perspectiva, a resolução de problemas possibilita aos alunos mobilizar conhecimentos e desenvolver a capacidade de gerenciar as informações que estão ao seu alcance (NUNES; COSTA, 2016, p.50).

Nesse sentido, estar aliada com a Resolução de Problemas é um elemento central para o desenvolvimento do aluno, bem como do professor, construindo assim uma relação articulada entre: Ensino/aprendizagem e até mesmo com a avaliação. Pois quando há uma metodologia centrada no aluno, os processos ocorrerão de forma indissociável (ONUCHIC *et al.*, 2014).

Essa demanda não é fácil de ser colocada em prática por parte de muitos professores, mas é perceptível que, com a evolução do sistema educacional, não cabe mais

construir um ensino fragmentado, pois ao se pensar no ser humano, temos entendimento que ele não se separa. Logo, as abordagens de ensino devem possibilitar essa interconexão. E ao pensar, sobretudo, nos anos iniciais da educação básica, esse é um elemento ainda mais a ser considerado. Pois quanto mais cedo ensinarmos aos alunos a construir uma aprendizagem por meio da Resolução de Problemas, haverá uma aquisição mais prática em favor das relações de vida e contexto escolar (ONUCHIC *et al.*, 2014). Ao mesmo tempo que permite a autonomia e criticidade de atuação social.

Assim, é de grande valia apresentar a RP enquanto elemento desde a contextualização para a alfabetização, pois se pensarmos em primeiro ensinar a decodificar das letras para depois contextualizar o ensino, não haverá sentido trabalhar com essa abordagem pedagógica. Dessa maneira, se não houver essa nova reconstrução pedagógica, sobretudo na prática docente, ou seja, o ensino que esteja pautado em uma metodologia como a RP que preze pela investigação, mobilização de saberes já construídos pelos alunos, para que assim possam adentrar a uma cultura científica, o processo de alfabetizar cientificamente dos estudantes não será possível. Sendo assim, é preciso estar atento aos caminhos metodológicos que precisam ser adotados e postos em prática (BRITO; FIREMAN, 2016).

Metodologia da Pesquisa

De modo semelhante ao ensino, na pesquisa, a metodologia está presente em qualquer relação científica, pois requer uma investigação que vise responder ou aprofundar uma inquietação sobre um determinado fenômeno. Para isso, é necessário pontuar que no sistema educacional podemos encontrar várias pesquisas que já foram publicadas ou que estão em andamento, mas que não respondem às inquietações e demandas do ensino de Ciências.

Sendo assim, "a pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não pode ser adequadamente relacionada ao problema" (GIL, 2002, p. 17).

Diante disso, salientamos que para este estudo adotamos a pesquisa de abordagem bibliográfica, em virtude de ela ser uma modalidade que permite com que o pesquisador aprimore o seu conhecimento, por meio de uma investigação científica, com o

levantamento e análise crítica de documentos já publicados sobre um determinado tema, a fim de atualizar e desenvolver novos conhecimentos e contribuir com a realização da pesquisa. De acordo com Amaral (2007), sobre a pesquisa bibliográfica:

[...] é uma etapa fundamental em todo trabalho científico que influenciará todas as etapas de uma pesquisa, na medida em que der o embasamento teórico em que se baseará o trabalho. Consistem no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa (AMARAL, 2007, p. 1).

Cientes dessas necessidades para a pesquisa, das etapas e dos caminhos a seguir, ainda que algumas mudanças forem necessárias para nos nortear no aprofundamento e análise, com o propósito de chegarmos ao objetivo desta pesquisa bibliográfica e que tem caráter qualitativo, buscamos em artigos, mensagens que expressem evidências de que a RP enquanto elemento favorece ao ensino de Ciências nos anos iniciais do EF e contribuem para o processo de AC. Assim, diante desse quadro metodológico, tomamos como base a Análise de Conteúdo que, na concepção de Bardin (1977, p. 42), caracteriza-se como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de predição/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

O emprego desse conjunto de técnicas é amplo, por essa razão que a Análise de Conteúdo é empregada em pesquisas de diversas áreas do conhecimento. Ela está sistematizada em três polos/fase cronológicos: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise é a fase em que o material é organizado, para que seja possível sistematizar as ideias iniciais de modo a tornar operacionais as fases seguintes. Esta fase consiste em: leitura flutuante; escolhas dos documentos; formulação de objetivos e hipóteses; e a elaboração de indicadores.

Nessa fase, não necessariamente seguindo a ordem das etapas citadas, assim afirma Bardin, dado o objetivo formulado, buscamos por artigos científicos disponíveis na base de dados da SciELO, mediante as seguintes palavras-chave: “alfabetização científica; atividades investigativas; e resolução de problemas”. Sendo que dissertações e teses não fizeram parte da busca.

Dos resultados, selecionamos aqueles mais recentes e que não tivessem autoria de Ana Maria Pessoa de Carvalho e Lúcia Helena Sasseron, pois as autoras em questão foram

usadas enquanto fundamentação teórica, isso porque elas já consistem em um perfil de compreensão elevado nas suas publicações nas temáticas de AC e Atividades Investigativas.

Diante disso, realizamos a leitura flutuante dos resumos, para perceber a proximidade entre o tema dos(as) pesquisadores(as) e os resultados apresentados. Assim, com elementos que indicam a temática desta pesquisa, foram retidos três artigos listados no Quadro 1 para serem analisados, na íntegra, na segunda fase da Análise de Conteúdo, denominada por Bardin como exploração do material.

A exploração de material consiste na categorização dos elementos dos materiais em unidades de registro, em síntese, um processo de codificação dos dados em unidades menores que permitem inferir significados das mensagens que descrevem fenômenos sociais representados em pesquisas qualitativa e quantitativa.

Nomeamos essa fase como “Examinando os textos e discutindo os dados”, nela apresentamos recortes dos artigos, na tentativa de reconhecer o tema, a unidade de registro no contexto das pesquisas, no caso da RP a favor da AC no ensino de Ciências.

Segundo Bardin (1977, p.105): “Fazer uma análise temática, consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objectivo [sic] analítico escolhido”. Nesse sentido, buscamos os temas em questão a partir das significações contidas nas mensagens (citações) retiradas dos textos e organizadas no Quadro 2.

Examinando os Textos e Discutindo os Dados

Ao trabalhar com a temática Resolução de Problemas enquanto elemento que aparece em uma perspectiva de investigação para o processo da inserção da AC no ensino de Ciências, é de grande importância observarmos a relação dos referências bibliográficos que apresentam essa temática e os resultados expressos nas pesquisas, para que sejam vivenciados os pontos de relação e divergências entre a teoria e prática.

Quadro 1 - Listagem dos artigos.

Autor(es)	Título	Periódico	Ano
Liliane Oliveira de Brito Elton Casado Fireman	Ensino de ciências por investigação: uma estratégia pedagógica para promoção da alfabetização científica nos primeiros anos do ensino fundamental	Revista Ensino	2016
Rodrigo Bastos Cunha	O que significa alfabetização ou letramento para os pesquisadores da educação científica e qual o impacto desse conceito no ensino de ciências	Ciência & Educação	2018
Virginia Roters da Silva Leonir Lorenzetti	A alfabetização científica nos anos iniciais: os indicadores evidenciados por meio de uma sequência didática	Educação e Pesquisa	2020

Fonte: Autoria própria (2022).

Em uma perspectiva de coleta de dados, percebemos que nos artigos os autores abordam a Resolução de Problemas enquanto premissa metodológica e a sua relação com o processo de AC. Assim, são apresentados conceitos contidos em recortes dos textos para que haja uma reflexão sobre essa provável relação.

Quadro 2 - Conceitos apresentados pelos autores.

Citação 01	<i>(...), acreditamos que, para iniciar o processo de mudança conceitual, é essencial que o professor propicie um ambiente encorajador para que os alunos se envolvam efetivamente com o fenômeno em estudo. Isso significa que o docente deve propor problemas investigativos, que não se limitem a situar o aluno como um expectador de aulas. Nesse contexto, é necessário disponibilizar tempo e espaço para que os alunos argumentem sobre os fenômenos estudados, que reflitam sobre suas afirmações, que construam conclusões pela troca de experiências no grupo, que adquiram o hábito de trabalhar com refutações até chegar à evolução dos conceitos envolvidos no fenômeno. Nessa perspectiva, partimos do pressuposto de que o ensino por investigação, por ocasionar uma mudança de atitude do aluno com a ciência, se constitui em uma metodologia de ensino que o ajuda a evoluir em seus sistemas explicativos pautados pelas concepções alternativas, pois uma metodologia investigativa pode propiciar ao aluno segurança no envolvimento com práticas científicas, de modo que o leve a resolver uma situação problema de forma não superficial. Nesses termos, o aluno não somente “faz ciência”, mas também aprende “sobre ciências”. O aluno não somente aprende conceitos pela argumentação e pelo exercício da razão, mas aprende a discutir e a emitir juízo de valor aos conteúdos estudados. Em decorrência disso, ele passa a compreender os fenômenos do mundo natural, de maneira que se torna capaz de fazer uma leitura de mundo mais consciente, isto é, se alfabetiza cientificamente (BRITO; FIREMAN, 2016, p.129).</i>
-----------------------	---

Citação 02	<i>(...) conhecimento científico como algo fundamental para a resolução de problemas (CUNHA, 2018, p.37).</i>
Citação 03	<i>(...) as aulas de ciências devem possibilitar ao aluno a problematização e a investigação de fenômenos vinculados ao seu cotidiano, para ser capaz de dominar e usar os conhecimentos construídos nas diferentes esferas de sua vida, buscando benefícios práticos às pessoas, à sociedade e ao meio ambiente. Por isso, a definição de alfabetização científica está centrada nos significados, sentidos e aplicabilidade dos conhecimentos científicos, ultrapassando a simples reprodução dos conceitos nas aulas de ciências (SILVA; LORENZETTI, 2020, p. 7).</i>
Citação 04	<i>(...) é importante que os alunos sejam confrontados com problemas autênticos nos quais a investigação seja condição para resolvê-los. Para isso, sustentam a inevitabilidade da realização de atividades que promovam discussão, de forma a criar um ambiente argumentativo mais complexo, que vão além da apresentação somente de dados e conclusões, mas que mostrem a aquisição de algumas habilidades próprias das ciências e do fazer científico, denominadas de indicadores da alfabetização científica (SILVA; LORENZETTI, 2020, p. 7).</i>

Fonte: Autoria própria (2022).

A fase de tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação trata da interpretação e dos resultados, neste caso, dado um tratamento de acordo como a análise qualitativa, apresentando aparições do pretendido no objetivo deste trabalho.

Diante do que foi apresentado enquanto conceituação dos autores, ficou evidenciado que mesmo sendo autores distintos, em periódicos distintos, a conceituação central parte da premissa de que a Resolução de Problemas deve iniciar de uma perspectiva de mudança no âmbito do ensino da ciência. Isso significa que os autores propõem que os docentes reflitam a sua prática, sendo ela uma ferramenta que deve possibilitar um ensino que seja ativo e que o seu aluno pertença ao processo.

Ainda nesse contexto de mudança, os autores apresentam a necessidade de que essa transformação não parta apenas da premissa metodológica, mas da perspectiva de aplicabilidade em suas aulas, em um contexto de melhor estruturação de espaço e de tempo.

Dessa forma, haverá um ensino de ciência pautado nas leituras de mundo que o sujeito está inserido, construindo, assim, uma AC em que o seu conceito foi apresentado no marco teórico. Sendo ela o rompimento das premissas de que o ensino que se dá como verdades prontas e construídas nos laboratórios, surgindo então um contexto de relação entre as vivências que o sujeito estava inserido e a melhor compreensão de novos saberes.

Nessas perspectivas, fica exposto que existe relação entre os artigos, sobretudo entre as citações 01, 03 e 04, sendo que elas apresentam perspectivas de mudança no ensino, para que exista a construção da autonomia do aluno e premissas de um ensino que busca as relações de vida dos seres envolvidos no processo.

Dessa forma, o segundo artigo examinado, embora muito sucinto na perspectiva da Resolução de Problemas, apresenta uma abordagem mais destinada à alfabetização de problemas. Assim, ele expressa sobre as conceituações distinções acerca da alfabetização científica e do letramento científico. O autor se vale da necessidade de que o conhecimento científico deve estar pautado na RP, sendo ele algo fundamental na perspectiva desse ensino.

Essa abordagem, apresentada na citação 02, vem intensificar a importância de que o conhecimento científico deve favorecer a construção de um ensino que permita a RP cotidianos, para que, dessa maneira, haja verdadeiramente a inserção do sujeito na construção do seu conhecimento científico. Pois o aluno irá compreender a importância de construção de RP apresentados desde os muros escolares. Permitindo, ainda, que exista a relação entre a vida social e vida escolar, pois elas devem ser indissociáveis para melhor favorecimento da formação humana.

No terceiro e último texto examinado, os autores retomam o princípio de investigação em favor das aulas de ciência. De certa forma, retomamos enquanto reflexão a ideia do texto apresentado por Brito e Fireman (2016), quando eles salientam a necessidade de vincular as relações de vida com os conhecimentos científicos. Além disso, ressaltam a importância de confronto desses conhecimentos cotidiano/científico que realizar-se-á com a apresentação de problemas autênticos, ou seja, de problemas vivenciados no cotidiano dos respectivos discentes.

Nessa premissa, os autores ancoram a ideia de que é necessário construir atividades que promovam a discussão e que criem o contexto argumentativo desses alunos, para que eles tenham condições de criar um ambiente significativo no que se refere a sua aprendizagem, levando em consideração as suas ciências e o fazer científico, para que aconteça verdadeiramente o contexto apresentado em alfabetização científica.

Em linhas gerais, os textos retomam a ideia de que, para acontecer a alfabetização científica, a Resolução de Problemas é parte crucial desse processo. Na perspectiva de apresentar questões vivenciadas pelos alunos, sendo que cabe ao docente construir uma prática que possibilite a inserção desses problemas para um ambiente acolhedor,

argumentativo e autônomo. Pois não cabe falar de um ensino de ciências que não permita conexões com esses elementos. Sendo que a Resolução de Problemas, apresentada nesse contexto de pesquisa, tinha como propósito abordar uma metodologia pedagógica que o docente ensina por meio da Resolução de Problema construindo caminhos em favor de uma aprendizagem argumentativa e autônoma.

Considerações Finais

Pelos dados da pesquisa, é pertinente a reflexão de que o ensino por meio de RP possibilita o fortalecimento da AC dos discentes. Porém, para isso acontecer, é necessário que o docente vivencie as relações em seu campo de atuação, oportunizando a construção de hipóteses diante das problemáticas que são levadas para as aulas de ciências.

Assim, como apresentado nos textos de Brito e Fireman (2016); Cunha (2018); e Silva e Lorenzetti (2020), para essa premissa em favor da RP em sala de aula, é necessário que o docente tenha compreensão do que realmente venha a ser ensino de ciência e a necessidade dessa transformação para que aconteça a significância entre os processos. Não esquecendo da necessidade de promoção entre ensino e aprendizagem e que a AC é o caminho para o rompimento de saberes mecânicos e a promoção de um saber relacionado e acessível, sendo então a RP a premissa metodologia que dará significância para essa construção.

Com relação à problemática apresentada enquanto pesquisa, os artigos que foram examinados possibilitaram a reflexão de que a RP pode favorecer a construção de uma AC, quando se nota nessa metodologia o emprego de elementos que desperte a investigação a partir da problematização em que o estudante é convidado a aplicar os conhecimentos científicos que já possuem para resolver problemas do meio.

Sendo assim, nesse caminho haverá uma relação entre o saber existente na vida cotidiana e o saber que se constrói progressivamente no campo escolar. Ao se tratar do contexto escolar, estudos apontam que esse princípio deve acontecer nas séries iniciais do ensino fundamental, para que as crianças, desde muito cedo, tenham uma compreensão de que cada conhecimento é válido e necessário para construir novos saberes mais sistematizados.

Referências

- AMARAL, João. J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 2007. Disponível em: <http://200.17.137.109:8081/xiscanoe/courses-1/mentoring/tutoring/Como%20fazer%20pesquisa%20bibliografica.pdf>. Acesso em: 28 maio 2022.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**; tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018.
- BRITO, Liliane Oliveira; FIRMAN, Eltan Casado. Ensino de ciências por investigação: uma estratégia pedagógica para promoção da alfabetização científica nos primeiros anos do ensino fundamental. **Revista ensaio**, Belo Horizonte, v. 18, n. 1, p. 123-146, jan- abr, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/mhnc5kG5WVLGNZMsBwwVbBI/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14 abr. 2022.
- CARVALHO. Ana Maria Pessoa. **Ensino de ciências por investigação: condições para a implementação em sala de aula**. São Paulo: Cengage Learning, 2019.
- CHASSOT, Attico. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, p. 89-100, 2003.
- CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. 8.ed. Ijuí: Ed Unijuí, 2018, 360 p.
- CUNHA, Rodrigo Bastos. O que significa alfabetização ou letramento para os pesquisadores da educação científica e qual o impacto desses conceitos no ensino de ciências. **Ciências & Educação**. Bauru: UNESP, v. 24, n. 1, p. 27-41, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/jSdWBpPTNdfP6KwGrD8wmZg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 abr. 2022.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.
- ONUCHIC, Lourdes de La Rosa *et al.* **Resolução de problemas: teoria e prática**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.
- NUNES, Célia Barros; COSTA, Manoel dos Santos. O raciocínio proporcional e a resolução de problemas na formação inicial de (futuros) professores de matemática. **REMATEC**. Natal, RN: EDUFRN, ano 11, n. 21, p. 47-63, jan./abr. 2016.
- SASSERON, Lúcia Helena; MACHADO, Vitor Fabrício. **Alfabetização científica na prática: inovando a forma de ensinar física**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017.

SILVA, Virginia Roters; LORENZETTI, Leonir. A alfabetização científica nos anos iniciais: os indicadores evidenciados por meio de uma sequência didática. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/swHL9FCwBrVv8nsVJq76zRH/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 22 abr. 2022.



Capítulo 15

***A ARTE DA RETÓRICA PARA PERSUADIR O
LEITOR: THE MASK OF THE RED DEATH E AS
ANALOGIAS AOS MEDOS HUMANOS***

***Vitória Nascimento da Cruz
Emerson Andrade Oliveira***

A ARTE DA RETÓRICA PARA PERSUADIR O LEITOR: *THE MASK OF THE RED DEATH* E AS ANALOGIAS AOS MEDOS HUMANOS

Vitória Nascimento da Cruz

Emerson Andrade Oliveira

Introdução

Neste trabalho, discutimos acerca do *Pathos*, uma vez que este termo grego é utilizado para a palavra emoção, bem como a inserção desse elemento do discurso no conto *The Mask of the Red Death*, escrito por Edgar Allan Poe. Deste modo, busca-se analisar aspectos estilísticos, considerando os recursos utilizados pelo autor com o intuito de evocar emoções nos leitores. A discussão se fundamenta nos debates em torno dos conceitos da retórica e poética.

Até o século I d.C. se resguarda a distinção: a retórica cuida da oratória e do raciocínio; a poética, dos gêneros hoje incluídos no que chamamos literatura, desdobrando-se em torno de alguns conceitos-chave já definidos em Aristóteles. A partir do século I d.C., porém, a linha divisória entre retórica e poética se dilui, na medida em que a primeira, ao incorporar, ao seu objeto inicial — os discursos públicos orais —, a composição escrita em geral, acaba por absorver a segunda. Essa confluência entre retórica e poética prevalece até fins do século XV, época em que a poética recobra sua autonomia, surgindo então a distinção entre retórica geral e retórica poética (SOUZA, 2007, p. 25).

A partir desse pressuposto, abordaremos a arte da retórica e a literatura, os elementos da retórica e a utilização do *Pathos* com a finalidade de mexer com as emoções dos leitores, para tal, utilizaremos excertos do conto para exemplificar e aprofundar a discussão.

Edgar Allan Poe foi um dos maiores escritores de terror na história da literatura, valendo-se de aspectos literários não usados, até então por outros escritores da sua época. Influenciou muitos escritores tais quais Agatha Christie, Arthur Conan Doyle e Jorge Luis Borges, e é considerado o pai da narrativa investigativa. Nascido em 19 de janeiro de 1809 em Boston EUA, ficou órfão aos dois anos de idade com a morte de sua mãe e do seu pai (dados imprecisos sobre esse fato são encontrados, especula-se que seu pai deixou a

família ou que tenha falecido), foi adotado ainda criança por uma família de boas condições chamada Allans e passou a viver em Richmond, Virgínia (FRAZAO, 2020).

Apesar de ter sido adotado por uma família de posses, Edgar não prosperou tanto quanto poderia, pois, seu dom para os jogos de azar e para as bebidas alcoólicas o transformou em um desafortunado homem. Viveu uma montanha-russa, entre momentos de equilíbrio em sua carreira de escritor, editor e crítico, e os excessos da boemia. Escreveu diversos contos, sátiras, poemas, obras relacionadas ao gótico, entre outras, viveu experiências que marcaram de tal forma seu estilo literário que, ao ler suas obras, o leitor sente um pouco daquilo que Poe costumou sentir, a dor da perda e a sensação de ser um homem sem sorte.

Traços particulares são vistos nas obras de Poe, uma vez que o luto se fez presente em sua vida desde a infância, e se tornou um traço inquilino de sua instável jornada. Desta maneira, percebe-se, durante a apreciação de suas obras, o peso e o medo de estar sendo coadjuvante, apenas um objeto de sua própria loucura, por este motivo, Edgar Allan Poe exercia com maestria a tarefa de transpor em seus escritos os próprios fantasmas que sempre o atormentavam. Deste modo, a concentração nas inseguranças e medos humanos que caracterizam o terror psicológico, é uma das pedras fundamentais para a construção de uma escrita tocante, fascinante, sedutora e viciante, que Poe sabia manusear como ninguém.

De acordo com Pereira e Gama-Khalil (2008), é notável que Poe é um escritor que se destaca pela sua peculiaridade uma vez que,

Ao contrário de autores que se concentravam no terror externo, no terror visual, valendo-se apenas de aspectos ambientais, Poe se concentrava no terror psicológico, vindo do interior de suas personagens, sendo o espaço, em sua produção, ainda mais denso e revelador (GAMA-KHALIL, 2008, p. 3).

Portanto, os personagens presentes nas obras deste autor são mais do que meras personagens, são alegorias, representações dos medos e impulsos humanos, medos que rondam nossas mentes a ponto de serem gatilhos para que se perca a sanidade mental. Logo, Poe descobriu como usar a seu favor algo que ele conhecia bem, a linguagem interna, aquela em que o medo se faz vívido e dilacerante.

Ethos, Logos e Pathos

Impossível escrever acerca da retórica e não falar sobre o filósofo grego Aristóteles (384-322 a.c.), discípulo de Platão, que estudou pormenores relacionados a diversos assuntos, desde a matemática até a poesia. Uma das grandes contribuições deste grande pensador se deu a partir das suas reflexões mediante a retórica, elaborando o que ficou conhecido como triângulo Aristotélico, caracterizado por três partes indissociáveis em um discurso: *Pathos, Logos e Ethos*. Para a definição destes três elementos temos no livro *The art of Rhetoric*, com tradução de W. Rhys Roberts,

Three divisions — (1) the speaker's power of evincing a personal character which will make his speech credible (*ethos*); (2) his power of stirring the emotions of his hearers (*pathos*); (3) his power of proving a truth or an apparent truth by means of persuasive arguments (*logos*) (ARISTOTLE, 2008, p. 236)²³.

Desse modo, o *Ethos* diz respeito à imagem que o orador transmite para a audiência. É necessário que o orador seja visto como sendo sincero ao compartilhar a mensagem com seu público. Logo, o *Ethos* construído (o público cria uma imagem do orador a partir do seu discurso) tem uma conexão com o *Pathos*, pois as pessoas para as quais mensagem é enviada têm suas emoções como sendo alvo de determinado discurso, enquanto que o *Logos* é mais facilmente orquestrado, pois se o orador possui uma imagem de credibilidade diante de seu público, ele terá melhores argumentos ao provar uma 'aparente verdade', como nas palavras de Mendes (2005, p. 304).

O fato é que a eficácia de tais critérios de construção do *ethos* só pode ser medida em função das relações do auditório, que é em última instância o alvo de qualquer discurso persuasivo, o que implica dizer que a construção discursiva do *ethos* do enunciador deve estar dialeticamente associada a uma projeção discursiva de disposições afetivas relacionadas ao *pathos* do auditório, de modo a se estabelecer uma relação de empatia numa dada situação de interação.

É dessa maneira, que ao combinar estes três elementos pode-se obter uma mensagem incrível o suficiente para mexer com as emoções de quem a recebe, já que, se em um conto temos um narrador que evoca a imagem de clareza e sinceridade ao relatar os fatos, os leitores passam a prestar atenção, a narrativa começa a usufruir um papel de

²³ Três divisões - (1) o poder do falante de demonstrar um caráter pessoal que tornará seu discurso crível (*ethos*); (2) seu poder de provocar as emoções de seus ouvintes (*pathos*); (3) seu poder de provar uma verdade, ou uma verdade aparente, por meio de argumentos persuasivos (*logos*). (ARISTÓTELES, 2008, p. 236).

destaque na imaginação dos leitores, que acreditam cada vez mais nas palavras ali relatadas pelo narrador, que quanto mais logicamente procura construir seus argumentos para transmitir a estória (mesmo que esta seja inverossímil), consegue envolver os leitores para o efeito desejado - a crença momentânea naquilo que está escrito. É desse modo que observamos o tratamento dado aos três elementos constitutivos do discurso retórico em *The Mask of the Red Death*, de Edgar Allan Poe. Discutiremos neste artigo a versão do conto no livro *The black Cat and other Stories*, da editora *Penguin Readers*, 1999.

A Arte da Retórica e a Literatura

Um questionamento feito por muitos escritores versa sobre a questão de haver, ou não, uma receita para escreverem suas obras. Ao pensar por tal viés, outras perguntas surgem, uma vez que a literatura instiga a mente humana desde tempos remotos, em razão de construirmos narrativas utilizando a linguagem de forma peculiar, não só para dizer e constatar, mas também para transmitir uma mensagem, decifrar, refletir, emocionar, relaxar. Assim, a literatura tem uma função primordial para a comunicação.

A literatura é, pois, um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo (CÂNDIDO, 2006, p. 84).

Percebemos, dessa forma, como a palavra 'descobrir' torna-se imprescindível ao nos depararmos com uma obra literária, ao lermos um conto que evoca imagens e calafrios, como também reconhecer os elementos de persuasão utilizados para provocar o público, este que não é passivo como supracitado. É assim que o escritor pode aproveitar-se da retórica para o benefício da escrita, posto que sabendo da não passividade do seu leitor, identificando que a sua audiência interage com a mensagem recebida, o escritor sagaz procura estabelecer a conexão entre sua obra e seu público, procurando o uso dos três meios, o da lógica, o da ética e o da emoção.

Ao falarmos dos três meios de se conectar aos leitores, e desse modo atingir o objetivo na arte da retórica, a emoção destaca-se como a mais latente, pois para que os leitores sintam o terror, faz-se necessária a ebulição das emoções. Para que as emoções

mais imprevisíveis sejam sentidas é de suma importância que a narrativa seja criada em uma linha tênue entre o que é crível, verossímil, ou o total oposto do crível. É de tal maneira que os escritores de contos de terror como Edgar Allan Poe brincam com as palavras, constroem imagens e sequenciam ações, a exemplo do momento em que as horas, minutos e segundos são citados em *The Mask of the Red Death*, sequenciando algo concreto para potencializar o que já não podemos chamar de abstrato '*But then, three thousand six hundred seconds later, the clock made the same sound again*'.²⁴

Dessa forma, o *Pathos* é usado para nos arrebatam com as constatações que nos aterrorizam, o tempo inevitável e cíclico, a constatação daquilo que é preferível ser esquecido, e então a retórica bem construída, mexe com as emoções dos que leem. É a partir destes fatores que se percebe como as raízes entre a retórica e literatura são intrínsecas. Assim como um advogado procura mecanismos da linguagem para defender seu cliente, o autor procura mecanismos para convencer o leitor de que as emoções sentidas por meio do conto são reais, busca instigar as emoções, iniciando pela mente as palavras tomam forma e invadem as sensações do corpo.

Uma das formas de chamar a atenção dos leitores, é enfatizar os acontecimentos, um suspense que cresce até o desfecho, pois os personagens não possuem a profundidade esperada, causando uma imagem coletiva do medo. Dessa maneira, a parte que incita o interesse do leitor é a cadeia de indícios sobre a doença, suas características que começam a aparecer pouco a pouco no decorrer do conto. Desse modo, a não profundidade é um elemento positivo para a construção do terror no conto.

Príncipe Próspero não se torna um personagem redondo²⁵, apesar de ser um personagem contraditório e trazer a contradição no próprio nome, já que não prosperou na sua tentativa de sobreviver à praga, não temos acesso aos pensamentos deste indivíduo, somente às suas ações, o narrador explicita friamente os atos que orbitam o terror sentido por conta da doença.

²⁴ Mas então, três mil e seiscentos segundos depois, o relógio fazia o mesmo som novamente.

²⁵ Personagens redondas são personagens que sofrem alterações ao longo da trama, surpreendendo o leitor com comportamentos inesperados, podem apresentar contradições, refletindo os comportamentos e atitudes humanas.

O Pathos: como mexer com as Emoções dos Leitores

Não é possível encontrar uma definição para as emoções. Apesar de termos vários significados em dicionários *online* e físicos, as emoções são subjetivas, tanto quanto a manifestação literária. Encontramos, então, uma similaridade a qual concerne à subjetividade. Emoção e literatura são indissociáveis desse ponto de vista, pois cada um interpreta e lê de forma diferente.

A utilização de um mecanismo da retórica para mexer com as emoções do público é algo existente desde a Antiguidade. Aquele que fala bem e possui o poder de persuasão, possui a capacidade de criar, de forma lógica, argumentos capazes de despertar no público emoções. É perceptível que as cadências lógicas utilizadas pelo autor em *The Mask of the Red Death* despertam emoções conflitantes desde o início. Primeiro, partindo do ponto de vista lógico, o Príncipe Próspero procura afastar-se, juntamente com seus convidados, de uma peste que assola o mundo, o ambiente que o príncipe constrói parece seguro, e esse é o primeiro passo que causará o abalo, posteriormente, visto que o sentimento de segurança de estar em um ambiente no qual não há o “mal” é posto em dúvida.

Ao se isolar do mundo lá fora, dentro de seu palácio com seus convidados, o Príncipe Próspero sente-se seguro a ponto de atear a chave fora e então permanecer dentro da habitação, porém, este primeiro ato que parece ser um ato de precaução, torna-se o fator preponderante para o final, pois fica evidente que não importa o quão hábil seja a alternativa de fugir, o inevitável chegará de uma forma ou de outra, neste ponto percebe-se que a segurança sentida inicialmente desaparece no decorrer do conto, quando o estranho mascarado aparece “*The Prince locked the great door of the house and threw the key over the wall, into the lake outside*”.²⁶

Por meio dessa cadência perturbadora, no intuito de criar, primeiramente, a imagem de um ambiente seguro e logo após torná-lo perturbador, o autor desenvolve a imagem do inesperado na mente do leitor, que sente a tensão crescer no decorrer dos acontecimentos.

Os fatores marcantes são milimetricamente citados e descritos, a fim de criar tensão. A cadeia lógica/fantástica que o autor cria é paradoxal, já que real é surreal. Ao

²⁶ “O Príncipe trancou o grande portão da habitação e arremessou a chave por cima do muro, dentro do lago lá fora”.

mesmo tempo em que o autor usa do *Pathos* para construir uma atmosfera que mexe com as emoções do leitor, ele também utiliza de uma cadência lógica que beira os aspectos investigativos, em um conto em que descobrir é a palavra de ordem.

A partir deste viés da descoberta que nos instiga como leitores, um dos principais aspectos que chama atenção é o uso das palavras. Ao ler o conto aqui trabalhado é perceptível o ritmo dado através da repetição que marca o texto. Tal característica prende a atenção já que não conseguimos decifrar a razão pela qual algumas palavras foram enfatizadas, palavras estas que poderiam ter sido substituídas por sinônimos e transmitem a mensagem de preferência de uso pelo autor. Consequentemente, a musicalidade que as recorrências dessas palavras entoam, remetem ao pêndulo hipnotizador, ou palavra de ação, que não pode ser decodificada, hipnotizando o leitor que não consegue decifrar qual o elemento estranho no conto. Nesse caso, o autor assume um papel de psicanalista, fazendo com que os leitores enfrentem o medo da morte.

A palavra de maior destaque devido às repetições e sonoridade é *strange*. O ritmo causado por esta palavra atribui uma particularidade à narrativa, a sensação de que há um elemento estranho que permeia o palácio. A repetição da palavra *strange* serve como uma conexão entre a musicalidade do conto e o estado hipnótico em que os leitores ficam ao imergir na narração, o que nos faz relacionar ao relógio, que tem um efeito onírico nos convidados do Príncipe Próspero. O relógio norteia o conto, causando uma melodia específica, pois quando o relógio bate, todos se concentram como em uma sessão de psicanálise, na qual é pedido que a concentração seja dada à voz daquele que pede, no caso do conto. Podemos considerar que a cada badalar das horas, os presentes estão entrando em transe, e os leitores também acabam entrando em transe, enquanto que a sensação implícita a cada badalar do relógio (repetição de palavras) é a de ouvir um estrondoso “lidem com seus medos”.

Por meio da repetição de algumas palavras, e ao enfatizar alguns pontos do conto, o leitor passa a esperar pelo fim, para desvendar como a doença conseguiu invadir aquele espaço aparentemente seguro. Não obtendo resposta, começa a especular ou investigar nas entrelinhas possíveis pistas para seus questionamentos, falhando assim como todos os personagens do conto.

A importância de se ter a recorrência de palavras em tal conto se dá pelo fator da crença nas palavras, do mesmo modo que cremos em certas sentenças que repetimos a ponto de achar que estas são reais, ou seja, acreditamos em mitos que nós mesmos

criamos. Por este motivo, ao usar as mesmas palavras várias vezes em um conto, o autor acaba por tentar confundir a mente do leitor, procura fundir o real e o fantástico, atingindo assim o medo real de algo que é apenas fictício.

A questão primordial ao discutir as palavras a fim de desvelar um possível significado, é objetivar o que é estranho no conto, o que causa estranhamento no conto, a doença não é o fator desconhecido na obra, pois esta é descrita no início, contudo, o autor retrata a doença como sendo a figura a temer, a fim de embalar todos em direção à sua intencionalidade, fazendo com que esqueçamos uma medida desesperada do Príncipe Próspero, a de isolar os seus convivas e jogar a única chave fora. Ao pensar por essa perspectiva, chegamos à conclusão de que um tempo desesperado exigiu uma medida desesperada, porém, como a doença poderia entrar em um lugar supostamente seguro? Seguindo tal orientação, temos o fator estranho, e o medo é o gatilho para que o enigmático apareça. Contudo, se estivermos hipnotizados pelo embalo do conto não descobriremos o que é estranho na narrativa.

A repetição envolve algo de que, por mais que se tente, não se consegue lembrar. O pensamento não consegue encontrá-lo: O que é isso? Isso é o que está excluído da cadeia significativa, mas em torno de que cadeia gira. O analisando dá voltas e mais voltas numa tentativa de articular o que parece estar em questão, mas não consegue localizá-lo, a menos que o analista aponte o caminho (FINK s.d., p. 241 *apud* ALMEIDA; ATALLAH, 2008, p. 208).

A palavra *room* também se destacou, sendo a mais repetida durante todo o conto, e sua importância é marcada por descrever o espaço de toda a trama. Notamos que, desde o início, todas as atenções estão voltadas para os dados relacionados à doença, e muito pouco para o espaço. Não temos informações sobre a cidade ou país onde está localizado o reino, apenas sabemos que há um príncipe que leva consigo convidados para um palácio no meio de uma floresta, sobre a qual também não temos nenhum dado descritivo. Tal lacuna só é preenchida quando todos se encontram no palácio do Príncipe Próspero, onde o espaço começa a ter sua importância, a começar quando o narrador nos apresenta a arquitetura de parte do palácio. Nos referimos a parte porque a narração se volta para os sete salões onde ocorrerá o baile de máscaras, e não para todo o projeto de edificação desenhado pelo Príncipe. Percebemos, deste modo, que o foco dado aos salões que são descritos como saídos da mente peculiar do anfitrião e onde se delineia toda a narrativa, nos dá a sensação de claustrofobia, apesar de inicialmente parecer seguro, o sentimento que é provocado é justamente o oposto.

Pathos em The Mask of the Red Death

Se o objetivo de um autor em uma obra literária de terror é usar da retórica para mexer com os sentimentos dos seus leitores, Edgar Allan Poe é um dos mestres ao usar tais elementos em seus contos, pois nada mais aterrorizante do que deparar-se com medos vindos de situações prováveis de convivência humana. Analisando o conto, é possível observar uma série de traços relacionados aos medos humanos, o medo de uma doença em que todos, dentro de um palácio, preferem fechar os olhos e esquecer do mal que assola o resto do mundo.

O conto trata de uma doença altamente letal e contagiosa, cuja característica principal é a saída de sangue por todos os poros do corpo, mas principalmente pelo rosto, causando assim um retrato de “máscara vermelha”. A imagem causada devido à doença é horripilante, a ponto de amedrontar aqueles que queriam ajudar os enfermos. Além de tais características há também a tontura e dores no estômago. Estes detalhes dados são importantes para os acontecimentos no conto, pois os personagens entram em pensamentos oníricos ao longo do imenso baile de máscaras, o que já é um prenúncio do que ocorrerá no final. Desse modo peculiar, o autor trabalha em pistas que são dadas sobre os terríveis acontecimentos.

O contágio não se dá apenas pelo contato, mas também pela aproximação. A doença é tão mortal que, após a contaminação, o ser falece em até no máximo trinta minutos, amedrontando ainda mais as pessoas.

A praga citada no conto já havia causado a morte de metade da população, ainda no início do conto, após a medida de isolamento do Príncipe Próspero, o qual carrega uma enorme ironia no nome, pois mesmo colocando mil pessoas saudáveis em um imenso palácio para o afastamento da praga, a medida não impede que estas sucumbam à doença.

O autor traz, durante o conto, alguns enigmas, alguns dos quais tentaremos decifrar por meio das reflexões aqui surgidas. Um dos primeiros enigmas diz respeito a palavra *time* que, na maior parte das versões do texto, aparece com a letra inicial maiúscula. Possuindo esta palavra tal padrão e, por conseguinte, chamando a atenção do leitor, este é levado a fazer a leitura e pensar profundamente sobre o fato, chegando à conclusão de que a possível intenção seja registrar a importância do tempo no conto, seja o tempo que levará todos à contraírem a praga, seja o tempo de vida de todos no conto.

Outro fator importante e enigmático se dá pelo número de salões, característica no conto que além de dar o mistério necessário, levanta o questionamento sobre a quantidade, o porquê de sete salões serem descritos de forma tão particular no conto. Os setes salões se pensarmos em uma representação dos sete²⁷ continentes podemos ter uma metáfora - a metáfora de uma praga que se espalha mundo afora - passando lentamente pelos sete continentes, bem como a personificação da praga em *The Mask of the Red Death* passeia vagarosamente pelos sete salões.

O autor, desse modo, traz na descrição do castelo, construído para abrigar seus convidados e se proteger da praga, detalhes que são essenciais para o entendimento dos acontecimentos: a descrição ricamente elaborada das cores de cada salão, como também o fato de destacar que os salões não são dispostos em linha reta, provavelmente dispostos em um formato circular, criando a imagem assim mais uma vez de um relógio, o que remete novamente ao tempo. O que podemos constatar em um fragmento do conto da versão Penguin Readers, 1999,

First of all, the rooms were not in a straight line. Walking through them, you came to a turn every twenty or thirty yards. So you could only ever see into one other room at a time. Yes, it was a strange part of the house, and in every room the furniture was different. With each turn you always saw something interesting and new (POE, 1999, p. 30)²⁸

Durante o baile promovido pelo Príncipe Próspero, enquanto todos se divertem distraídos ao som da música e escondidos sob máscaras, o autor nos chama a atenção mais uma vez para o tempo, descrevendo que no sétimo salão negro de vitrais de sangue, há um grande relógio de madeira que soa estridentemente por todos os cantos, fazendo-se ser ouvido por todos os presentes nos sete salões. O som é tão aterrorizante e ameaçador que faz todos os convivas pararem de súbito a dança, faz a orquestra cessar sua melodia e o silêncio prevalecer por alguns instantes.

O relógio toca a cada sessenta minutos e, toda vez que toca, causa o mesmo efeito nos presentes. Esse temor causado pelo relógio, logo pelo tempo, nos coloca enquanto leitores em uma espécie de contagem regressiva para o ápice do conto.

²⁷ Uma vez que não há uma divisão padrão para a quantidade de continentes, aqui consideramos sete continentes, América do Norte, América do Sul, África, Ásia, Antártida, Oceania e Europa.

²⁸ Primeiramente, os salões não eram dispostos em linha reta, caminhando por eles, percorre-se vinte ou trinta metros. Então, só poderia ser visto um salão de cada vez. Sim, era uma parte estranha da casa, e em todos os salões a mobília era diferente. A cada volta sempre se via algo interessante e novo (POE, 1999, p. 30).

Um dos pontos que nos permite romper as fronteiras das linhas e pensar além, diz respeito às cores de cada salão, pois surge o questionamento acerca do porquê de tais cores e o porquê de tal disposição, além de ser perceptível como Poe utiliza-se de elementos tangíveis e de fácil visualização até mesmo para leitores iniciantes. Se considerarmos que os sete salões são representações dos continentes, pensamos na questão de que cada continente possui sua própria cor, cultura, detalhes e beleza; cada um tem um detalhe que o diferencia dos outros, conectando assim ao ápice do conto, que é a aparição da personificação da praga dentro do baile, que em sequência marcha pelos sete salões, mesmo que estes não estejam dispostos em linha reta, mesmo que o tempo passe a praga caminha lentamente, pois o tempo é uma preocupação apenas humana.

A analogia aos sete continentes nos permite inferir que as cores representam os diferentes povos de cada continente. Contudo, a praga não faz distinção e, portanto, a marcha da doença por todos os salões nos transmite a mensagem de que é mera questão de tempo para que a doença se espalhe pelo resto do mundo.

Por meio de elementos lógicos, porém embebidos no mistério, Edgar Allan Poe cria imagens convincentes na cabeça de seus leitores, imagens que evocam o medo como uma emoção palpável. O autor mexe com as emoções de quem lê, utilizando-se do elemento da retórica que é primordial para que esse fenômeno ocorra.

O terror evocado no conto toca em algo profundo da natureza humana - o medo da morte - o medo humano de algo que é inevitável, e que é natural em várias culturas. Contudo, a mente humana evita pensar no fim, assim temos o terror psicológico característico dos contos de Edgar Allan Poe, que amarra ideias de que estamos presos, cercados de possíveis hospedeiros, coisas que estão além das nossas escolhas. O conto possui uma atmosfera que transmite a mensagem do *memento mori*, lembra-te da tua morte no latim, a palavra escrita na segunda pessoa do singular no modo imperativo, *memento*, avisa-nos que precisamos nos lembrar que somos mortais, pois não se pode prolongar a vida ao eterno.

O “lembra-te da tua morte” ou “lembre-se de que vai morrer”, em outras traduções, é um sábio aviso, o medo desse aviso é o ponto preciso no conto aqui discutido, pois ao tentar fugir, o Príncipe Próspero esquece da morte, evita a doença ao tentar estender sua juventude e a de seus convidados. A ideia de que morreremos causa pânico, principalmente por carregarmos os princípios que estamos vivos para cumprir um ciclo que se completa somente na velhice e se esse relógio biológico é ameaçado por uma

doença implacável, dolorosa e altamente contagiosa, entramos em colapso, procurando assim formas de esquecer o *memento mori*, tomando atitudes impensáveis como jogar a única chave do palácio fora, não deixando ninguém entrar ou sair, procurando assim esquecer do mundo festejando em sua propriedade.

A fuga que o personagem busca no conto é uma das estratégias utilizadas pelo autor para provocar o leitor, pois a falsa segurança se instala, ou seja, uma vez que adiamos pensar sobre nosso fim, abrimos espaço para que a confiança exacerbada e o orgulho apareçam, ao se ver como invencível, a confiança é convertida em fraqueza, a maior falha. É nesse sentido que o leitor percebe o medo como algo tátil, pois se identifica com as tentativas de se livrar das imagens da morte.

Considerações Finais

A partir das reflexões propostas neste trabalho, foi possível traçar os pontos convergentes com relação à arte da retórica, bem como o importante papel de três elementos fundamentais (*pathos*, *logos* e *ethos*) que fazem parte do triângulo Aristotélico, para um discurso convincente e crível mesmo sendo uma narrativa ficcional, em que há a personificação de uma praga. Conferimos aqui como o *pathos* é primordial para fazer com que os leitores manifestem suas emoções durante a leitura do conto, dessa forma, o autor joga com as analogias aos medos humanos.

Observamos aqui como o escritor Edgar Allan Poe utiliza de tais recursos para seduzir o leitor em um conto misterioso, deixando fissuras para que possamos teorizar acerca dos possíveis significados escondidos nas entrelinhas, descobrir o enigma que tanto nos causa medo, como também ser hipnotizado pela sua escrita, ao mesmo tempo em que, no processo de transe, o qual provamos no badalar do relógio que, apesar de fictício, tem o poder de emanar a recordação de que o tempo que possuímos é limitado e que não deve ser esquecido.

Com uma densa narrativa, o autor nos instiga para iniciarmos uma investigação sobre o fator que norteia o conto, os motivos pelos quais o Príncipe Próspero escolhe pessoas saudáveis para o isolamento, deixando com que a praga continuasse a assolar o mundo lá fora; uma atitude egoísta e cômoda, visto que a obrigação de um governante seria cuidar do bem-estar de todo o reino. Nos deparamos com uma situação calamitosa,

em que o governante se preocupa com poucos, porém a doença é implacável e não faz distinção entre nenhum lugar, pessoa ou continente.

É inexplicável como ao embarcarmos nesse trabalho intencionando fazer reflexões acerca dos referenciais supracitados descobrimos, por meio de repetidas leituras e após o levantamento de teorias, um leque de possibilidades.

Percebemos que o momento o qual vivenciamos se encontra na literatura configurando não somente uma questão social, mas também política, já que as escolhas expressas no material investigado conduzem o leitor ao clímax de forma a apresentar o confronto inevitável com aquilo que procuramos não pensar - a morte. Podemos nos perder em suposições e fazer, desta maneira, a ponte entre o real e o fantástico. Não procuramos, inicialmente, fazer relação direta entre a crise social mediante a COVID-19, a qual estamos presenciando, todavia, o conto nos apresentou similaridades e, de forma oportuna, nos abriu os olhos para questões que não podem ser esquecidas.

À vista disso, a literatura exhibe seu poder como fonte de inspiração, especulação, imersão, expondo o quanto necessitamos aprender com o passado para não repetirmos erros no presente e assim termos um futuro. A analogia ao medo humano, discutida neste artigo, é também um modo de examinar o medo sentido no mundo real, estranha coincidência e, ao mesmo tempo, um aviso: a história se repete e, ao fecharmos os olhos, a figura personificada do conto poderá caminhar firme e lentamente em nossa direção para assegurar o *memento mori*.

Referências

ALMEIDA, Leonardo Pinto de; ATALLAH, Raul Marcel Figueiras. O Conceito de repetição e a sua importância para a teoria psicanalítica. **Ágora**, Rio de Janeiro, v. XI n. 2, 2008.

ARISTOTLE. **The Art of Rhetoric**. Tradução de W. Rhys Roberts. Megaphone eBooks 2008. 247 p. Disponível em: www.wendelberger.com. Acesso em: 22 de jan. de 2020.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. 9.ed. Rio de Janeiro, 2006. 199p.

FRAZAO, Dilva. Edgar Allan Poe Poeta norte-americano. **Ebiografia**, 25 de mar. de 2020. Disponível em: www.ebiografia.com/edgar_allan_poe/. Acesso em: 03 abr. 2020.

MENDES, Paulo Henrique A. Linguagem e emoção: ethos, logos e pathos em "Antiperipléia". **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 9, n. 17, p. 302-314, 2º sem. 2005. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6165644.pdf>. Acesso em: 21 de mar. de 2020

NOGUEIRA, Pedro. Memento Mori, O recado que todo homem deveria lembrar. **El Hombre**, 2018. Disponível em: <https://www.elhombre.com.br/memento-mori-o-recado-que-todo-homem-deveria-lembrar/> . Acesso em: 21 de mar. de 2020.

PEREIRA, Aline Brustelo, GAMA-KHALIL, Marisa Martins. O Espaço E O Fantástico na Obra De Edgar Allan Poe. **Horizonte Científico**, 30 de dez. de 2008. Linguística e Letras. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/horizontecientifico/article/view/4025>. Acesso em: 15 de mar. de 2020.

POE, Edgar Allan. **The black Cat and other Stories**. Penguin Readers, 1999.

SOUZA, Roberto Acízelo Quelha de. **Teoria da literatura**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2007.



Capítulo 16

***OS EFEITOS DA PANDEMIA DA COVID-19 NO
ATENDIMENTO PSICOPEDAGÓGICO CLÍNICO:
LIMITES E POSSIBILIDADES***

***Tainah dos Santos Carvalho
José Batista de Souza
Suely Cristina Silva Souza***

OS EFEITOS DA PANDEMIA DA COVID-19 NO ATENDIMENTO PSICOPEDAGÓGICO CLÍNICO: LIMITES E POSSIBILIDADES

Tainah dos Santos Carvalho

José Batista de Souza

Suely Cristina Silva Souza

Introdução

Diversos autores apontam o atendimento psicopedagógico como uma premissa muito importante para o desenvolvimento de pessoas com transtornos e dificuldades de aprendizagem, uma vez que esse atendimento é de grande valia para a minimização das dificuldades que elas enfrentam cotidianamente (NOFFS, 2016; RUBISTEIN, 2017; MILANI, 2018; MELO *et al.*, 2020, entre outros). Em tempos de pandemia, a preocupação com esse assunto aumenta sobremaneira, tendo em vista que a impossibilidade de contato presencial, por conta da Covid-19, traz aos profissionais da área grandes desafios para realizar seus atendimentos (BARRETO; PRESTES, 2021; LIMA; SOUSA, 2021).

No contexto da Psicopedagogia, tem-se percebido, no decorrer dos anos, que o psicopedagogo conquistou notoriedade tanto em ambientes corporativos e institucionais, atuando de forma preventiva, como nos consultórios clínicos e salas de recursos multifuncionais, com foco na atuação interventiva, melhorando a qualidade de vida de pessoas e, especialmente, de crianças com déficits relacionados ao ensino e à aprendizagem.

Entretanto, em decorrência da pandemia da Covid-19, a população foi obrigada a manter o isolamento social, bem como se adaptar às novas regras de convivência, a fim de manter o distanciamento. As escolas, um dos locais de atuação do psicopedagogo, foram fechadas e, como alternativa, foram inseridas as aulas remotas²⁹, modificando a forma de ensinar, aprender e interagir. A atuação clínica também ficou prejudicada, pois em muitos

²⁹ Aulas a distância através de dispositivos digitais, livros didáticos ou atividades impressas.

períodos, só foi permitida a abertura de serviços essenciais, razão pela qual o psicopedagogo também precisou se adaptar.

É crescente nas escolas brasileiras o número de crianças diagnosticadas com transtornos e dificuldades de aprendizagem, sejam de causa genética, social ou pedagógica. Consoante a isso, a Psicopedagogia Clínica vem desenvolvendo inúmeros recursos interventivos para atuar de maneira individualizada com essas pessoas que necessitam de atendimento especializado, visando oferecer qualidade de vida e uma melhora efetiva na aquisição de conhecimentos e habilidades, o que acaba se tornando uma atividade essencial para as pessoas que são assistidas.

Diante desse contexto, questiona-se: de que forma tem sido realizado o atendimento psicopedagógico clínico e quais alternativas estão sendo utilizadas durante este período? Sendo assim, este trabalho tem como objetivo geral analisar as possíveis mudanças e adaptações no atendimento psicopedagógico clínico em tempos de pandemia. Para isso, esse caminho será percorrido a partir de três objetivos específicos: (i) descrever a importância do atendimento psicopedagógico clínico em relação ao ensino e à aprendizagem; (ii) identificar os princípios e recomendações que amparam o funcionamento do atendimento psicopedagógico clínico durante o período pandêmico; (iii) discutir, a partir de um estudo de caso, as limitações e possibilidades do atendimento realizado durante a pandemia.

A partir disso, partimos da hipótese que, mesmo encontrando diversas barreiras para a atuação pedagógica clínica, as tecnologias digitais apresentam um potencial complementar para superar a limitação e o distanciamento entre os profissionais psicopedagogos e os aprendentes³⁰ nesse momento complexo, e a família pode ser uma grande aliada nesse contexto.

Diante dessas premissas, essa pesquisa se justifica por um interesse pessoal na temática, atrelado à relevância social, pois nesse momento de pandemia, diversos desafios estão sendo enfrentados, e muitos profissionais podem descobrir ou não alternativas que suplementem a falta do atendimento psicopedagógico clínico de forma presencial ou com contato limitado. Além disso, a temática mostra-se cientificamente relevante, pois quanto

³⁰ Palavra escolhida para denominar neste artigo as pessoas atendidas pelos psicopedagogos, por entender que a palavra “pacientes” remete somente a área da saúde, e traz a ideia de que são pessoas que possuem uma doença, e não um problema ou dificuldade de aprendizagem, contribuindo para o estigma social já enraizado no Brasil.

mais pesquisas forem desenvolvidas sob este viés, haverá mais possibilidades de servirem como orientação para outros profissionais manterem o vínculo com seus aprendentes, mesmo a distância.

Em relação à metodologia adotada, fizemos uso de pesquisa bibliográfica e documental, bem como um estudo de caso por meio da pesquisa *online*, utilizando a entrevista estruturada como instrumento de coleta de dados e a análise de conteúdo para o tratamento dos dados.

Breve Histórico da Atuação do Psicopedagogo e sua Importância para o Ensino e a Aprendizagem

A Psicopedagogia, embora já seja bastante consolidada, é uma ciência relativamente recente no Brasil, pois, historicamente, começou a tomar forma como uma área independente por volta de 1970 e 1980, não obstante alguns profissionais já realizassem estudos sobre o fracasso escolar e as dificuldades de aprendizagem (MILANI, 2018). Ao contrário do que muitos acreditam, a Psicopedagogia não é simplesmente a junção entre duas ciências - Pedagogia e Psicologia - mas se caracteriza como uma ciência multidisciplinar, que tem seus próprios conhecimentos e objeto de estudo, existindo por si só, com o apoio de diversos ramos do conhecimento.

Um importante marco para alavancar as pesquisas sobre a área da Psicopedagogia e a formação profissional no Brasil, foi a criação da Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp), criada em 12 de novembro de 1980, anteriormente denominada como Associação Estadual dos Psicopedagogos de São Paulo, tendo como uma de suas principais finalidades promover o desenvolvimento e divulgação da Psicopedagogia, realizando debates, reuniões, conferências, cursos, seminários e etc., buscando o aprimoramento técnico-científico dos associados, além de também estabelecer os padrões de ética a serem seguidos pelos profissionais da área (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA, 2013). Dessa forma, a ABPp segue sendo um importante órgão que luta pela regulamentação da profissão.

É importante salientar que a Psicopedagogia começou a ser desenvolvida por volta do século XIX, na França, com contribuições de diversos campos do saber como a Medicina, a Filosofia e a Educação, mas todos tinham uma preocupação em comum: os problemas de aprendizagem das crianças, e no Brasil, as práticas psicopedagógicas tiveram forte influência da Argentina e França (MELO *et al.*, 2020). Conceitualmente,

define-se a Psicopedagogia como “[...] uma área de estudos que busca compreender como ocorrem os processos de aprendizagem e quais dificuldades possíveis podem ocorrer durante o processo” (MELO *et al.*, 2020, p. 357).

Além de ter como objeto de estudo os problemas e dificuldades de aprendizagem, é importante mencionar que os profissionais que se dedicam a essa área, estudam com afinco as diversas teorias referentes ao processo de ensino e aprendizagem, pois não há como trabalhar com os problemas de aprendizagem sem entender sua gênese e por que ocorrem, portanto, essa é uma das bases na qual a Psicopedagogia se apoia (MILANI, 2018). Além disso, a aprendizagem trabalhada por esse campo do saber, “[...] remete a uma visão de homem como sujeito ativo num processo de interação com o meio físico e social” (BOSSA, 2000, p. 75).

Diante da importância desse profissional para a sociedade e a especificidade de sua profissão, que está intrinsecamente ligada às áreas de educação e saúde, é essencial que o Psicopedagogo não seja visto somente como “mais um” na organização educacional, e sim como um profissional preparado para atuar em situações de ensino e aprendizagem, colaborando com uma equipe multidisciplinar (NOFFS, 2016).

Embora uma grande parcela dos profissionais da Psicopedagogia tenha como formação inicial a área da educação, salienta-se que também há outros profissionais com base de formação em outras profissões, como a Psicologia e a Fonoaudiologia, o que deixa claro a especificidade dessa ciência, que abrange campos de estudo para além da educação. Trata-se de uma área interdisciplinar com fundamentos psicológicos e pedagógicos, mas também da Fonoaudiologia, da Linguística, da Neurologia, entre outros campos do conhecimento (BOSSA, 2000).

A Psicopedagogia se ramifica em duas grandes áreas: na parte clínica, atuando de forma a intervir em situações que já estão acontecendo, e também na parte institucional, compondo a equipe escolar para atuar na prevenção dos problemas e dificuldades de aprendizagem. A esse respeito, o psicopedagogo tem “a chave” para lidar melhor com a complexidade das questões envolvidas dentro e fora dos muros das instituições, sendo assim, ele está preparado como o especialista em aprendizagem para acompanhar a equipe pedagógica no que se refere à adequação de programas e projetos no contexto escolar (RUBINSTEIN, 2017).

O público alvo atendido por esse profissional é bem amplo, pois vai desde crianças, até adultos e idosos, ou seja, todos aqueles que estejam envolvidos dentro de uma relação

de ensino e aprendizagem. Diante disso, denota-se a importância desse profissional para a sociedade, pois juntamente com a escola, ele trabalha para que se obtenha sucesso na aprendizagem e que as metodologias utilizadas sejam compatíveis com a realidade do aluno e suas possíveis limitações. Além disso, destaca-se também a sua multiplicidade, uma vez que essa profissão está ocupando cada vez mais espaços institucionais, não se resumindo à atuação clínica ou nas escolas.

Em consequência disso, algo que preocupa a comunidade de psicopedagogos é o fato de a profissão ainda não ter sido regulamentada, mesmo com todos os esforços da instituição que representa a classe, a Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp). Essa ainda é uma luta que já se estende por muitos anos, pois desde 1997 iniciou a tramitação do projeto na câmara dos deputados com o Projeto de Lei 3124/1997, do deputado Barbosa Neto. Mais recentemente, em 2010, o projeto teve sua redação final aprovada por unanimidade e seguiu para aprovação no Senado Federal, por meio do PLC 031/2010, que dispõe sobre o exercício da atividade de Psicopedagogia no Brasil, e ainda se encontra em andamento³¹.

Portanto, a profissão de Psicopedagogo está incluída na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO)³², documento normalizador e de reconhecimento das ocupações do mercado de trabalho brasileiro, desde 2002, representado pelo código 2394-25, pertencente ao quadro de técnicos da educação, o que confirma ainda mais a necessidade de regulamentação, pois é uma profissão cada vez mais presente no mercado de trabalho e deve ser valorizada.

A Atuação do Psicopedagogo Clínico diante do Contexto Pandêmico: Aspectos e Recomendações Legais

O ano de 2020 foi um dos mais tristes e desafiadores para todos os setores da sociedade: fomos acometidos por uma pandemia, algo que causou instabilidades sociais e mudanças radicais no convívio entre as pessoas, pois, por decorrência do Sars-Cov-2, um coronavírus altamente transmissível e causador da Covid-19, tornou-se obrigatório manter o distanciamento social.

³¹ O histórico da tramitação da regulamentação da Psicopedagogia se encontra disponível no site da ABPp. Cf. <https://www.abpp.com.br/tramitacao-da-regulamentacao-psicopedagogia/>. Acesso em: 26 jun. 2021.

³² Cf. <https://www.abpp.com.br/cbo-classificacao-brasileira-de-ocupacoes/>. Acesso em: 26 jun. 2021.

Dessa forma, foi essencial que a sociedade se adaptasse a ficar em casa, utilizando como alternativas viáveis para o andamento das atividades o *home office*, ensino remoto, *delivery* e etc., se adequando ao uso das Tecnologias Digitais, uma vez que, decretos regulamentaram o funcionamento apenas de atividades essenciais, como medida para conter o avanço do vírus.

Sendo assim, todos os setores da sociedade foram atingidos, exigindo dos profissionais, a exemplo dos psicopedagogos, alternativas para realizar seu trabalho. Como os psicopedagogos atuam tanto em escolas, como em clínicas, eles tiveram que interromper os trabalhos durante um período, causando grande prejuízo para o público atendido por eles, uma vez que há uma quebra na continuidade das ações interventivas, o que muitas vezes ocasiona o retrocesso dos aprendentes.

Diante desse contexto, sendo a Psicopedagogia considerada como atividade não essencial, com vistas a proteger aprendentes e profissionais, foi necessária uma adaptação dos profissionais ao mundo digital, mas antes, foi preciso estudar se os atendimentos clínicos poderiam ser realizados dessa forma, pois há um público específico, como pessoas com deficiência, que poderiam não se adaptar aos atendimentos *online*.

Dessa forma, a ABPp, após discussão com a gestão e seções dos estados, emitiu um comunicado, no dia 19 de março de 2020, em que recomendava aos psicopedagogos que atendem clinicamente, a suspensão dos atendimentos, com vistas a tentar conter o avanço do novo coronavírus e, sobretudo, sugeriu que nos casos mais graves, fosse oferecido suporte aos pais e responsáveis em forma de orientações e suporte técnico, porém, reiterou a não recomendação dos atendimentos psicopedagógicos propriamente ditos de forma *online* (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA, 2020a).

Por conseguinte, em 24 de março de 2020, em carta aberta aos psicopedagogos brasileiros, a ABPp convida os profissionais a refletirem e responderem algumas questões sobre a necessidade do atendimento psicopedagógico em um momento no qual os esforços estavam voltados para conter os avanços da pandemia. As questões giravam em torno da modalidade do atendimento, recursos, viabilidade e necessidade de os atendimentos serem feitos de forma *online* e etc. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA, 2020b).

Em novas orientações publicadas no dia 07 de abril de 2020, ressaltou-se o conceito de atendimento psicopedagógico, que conforme o documento, implica em estar diante do sujeito que aprende na articulação entre os aspectos objetivos, a tarefa, o

material utilizado, o espaço de atendimento e o próprio psicopedagogo, que contribui na constituição do sujeito que aprende de forma integrada (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA, 2020c).

Dessa forma, fica explícito no documento que, diante das necessidades e condições do psicopedagogo ao refletir sobre os questionamentos propostos, poderia oferecer um tipo de atendimento que se enquadra em assistência virtual com atitude psicopedagógica, mas não se constitui como atendimento psicopedagógico propriamente dito, e sim como uma modalidade não presencial provisória. Além disso, o documento também traz uma série de orientações, visando garantir a qualidade, ética e confidencialidade estabelecidas no código de ética do profissional.

Ainda vivenciando a pandemia, muitos profissionais questionaram a ABPp sobre o retorno aos atendimentos presenciais, dessa forma, o órgão posicionou-se por meio de um comunicado em 18 de maio de 2020, enfatizando que o retorno aos atendimentos em consultórios dependia da autorização do governo de estados e municípios, e que se autorizados, deveriam seguir todos os protocolos de segurança, entretanto, foi reafirmado que a modalidade de assistência virtual com atitude psicopedagógica permanecia como sugestão, pois segundo o órgão “os recursos e as ferramentas de um trabalho remoto, não são impeditivos da atuação efetiva, pois o maior recurso é o próprio psicopedagogo” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA, 2020d).

Assim, considerando uma grande demanda de atendimentos nesse formato denominado de assistência virtual, entende-se que surgiu a necessidade de os profissionais da área se atualizarem mediante o uso dos dispositivos e interfaces digitais, tanto em questões técnicas, quanto na análise da confidencialidade exigida para essas assistências, considerando que a partir de então, alguns passaram a exercer um trabalho *home office*. Além disso, coloca-se também as condições em que os aprendentes se encontram, pois nem todos têm condições de vivenciar esse momento de forma virtual, dependendo das condições do ambiente, ou ainda da própria dificuldade de aprendizagem na qual está sendo realizada a intervenção.

Percurso Metodológico

Pensando no contexto atual, com a ocorrência da pandemia e a necessidade de cada vez mais os psicopedagogos migrarem para esse tipo de assistência virtual, configurada

como um atendimento não presencial, buscou-se com essa pesquisa analisar as possíveis mudanças e adaptações no atendimento psicopedagógico clínico em tempos de pandemia

Para alcançar os objetivos específicos propostos nessa pesquisa, inicialmente foi necessária uma pesquisa bibliográfica, a fim de descrever, à luz dos autores da área a importância do atendimento psicopedagógico clínico em relação ao ensino e à aprendizagem. Além disso, optou-se por uma pesquisa documental, tendo como fonte alguns documentos e comunicados expressos pela Associação Brasileira de Psicopedagogia no decorrer da pandemia, e também o estatuto social e o histórico de tramitação de regulamentação da profissão, todos disponíveis no *site* da ABPp, visando alcançar o segundo objetivo, que era identificar os princípios e recomendações que amparam o funcionamento do atendimento psicopedagógico clínico durante o período pandêmico.

Para atender ao último objetivo específico, foi realizada uma entrevista³³ estruturada *online*, por meio da plataforma *Google Meet*, no dia três de março de 2021, com uma psicopedagoga clínica atuante no estado de Sergipe, para poder discutir sobre as limitações e possibilidades do atendimento realizado durante a pandemia a partir da experiência da entrevistada.

Dessa forma, utilizou-se como método de pesquisa um estudo de caso, pois ao ter como foco a experiência de uma profissional, foi enfatizada a interpretação em contexto, buscando retratar a realidade de forma completa e aprofundada, revelando a multiplicidade de dimensões presentes em determinada situação, alguns dos tópicos determinados ao definir o que é estudo de caso (LUDKE; ANDRÉ, 2012).

Quanto à abordagem, essa pesquisa é de cunho qualitativo, pois visa o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação investigada, e ainda segundo as autoras, tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados, tornando o pesquisador como seu principal instrumento (LUDKE; ANDRÉ, 2012). Além disso, a pesquisa se classifica como exploratória, à medida que proporciona ao pesquisador maior familiaridade com o problema, podendo envolver levantamento bibliográfico e entrevistas, como é o caso deste estudo (GIL, 2008). Quanto ao tratamento dos dados, optamos pela análise de conteúdo através da categorização (BARDIN, 1977).

³³ Durante a entrevista *online*, foi solicitada a permissão da psicopedagoga para a utilização de suas respostas numa possível publicação, ficando claro que sua identidade seria mantida em sigilo. A permissão foi concedida.

Resultados e Discussões

A análise dos dados da entrevista foi realizada seguindo os pressupostos da análise de conteúdo, elencando-se algumas categorias de análise (BARDIN, 1977). Essa escolha se deu pela necessidade de uma melhor sistematização e tratamento dos dados coletados durante a entrevista com a psicopedagoga. As categorias analisadas foram as seguintes: (i) formação, tempo de atuação e experiência; (ii) reação diante da pandemia e impacto nos atendimentos; (iii) desafios enfrentados durante os atendimentos no período pandêmico; (iv) comunicação e interação com outros profissionais da área; (v) metodologias utilizadas durante os atendimentos; (vi) uso de tecnologias digitais nos atendimentos e (vii) eficácia do atendimento psicopedagógico de forma remota.

O quadro 1 apresenta os dados relativos à categoria *formação, tempo de atuação e experiência*, momento no qual a participante da pesquisa traz informações bastante pertinentes e que nos ajudam a compreender melhor a importância dessa categoria para um entendimento da problemática em estudo.

Quadro 1 - Categoria: formação, tempo de atuação e experiência.

Tópicos	Dados coletados
Formação	Formada em Pedagogia; especialista em supervisão escolar; educação inclusiva e atendimento educacional especializado; tutoria EAD; psicopedagogia institucional e Clínica e pós-graduanda em ABA análise do comportamento e intervenção para autismo e deficiência intelectual.
Atuação profissional	Funcionária pública, atua no município de Nossa Senhora do Socorro - SE como professora na sala de recursos; atua na educação especial há quase 10 anos. Tem uma clínica psicopedagógica e atualmente atende de forma remota.

Fonte: Autoria própria (2021).

Ao analisar os dados dispostos no quadro 1, percebe-se detalhes importantes sobre a formação e a atuação profissional da psicopedagoga. Além da área de Psicopedagogia, sua formação perpassa outras áreas que se complementam e podem contribuir para a sua prática psicopedagógica, tanto de forma institucional (na sala de recursos), quanto na sua clínica. Essa formação é de grande valia ao psicopedagogo, porque propicia formas de ampliar sua percepção em relação às manifestações do ser humano em situação de aprendizagem, levando em consideração a facilitação do ato de aprender (MASINI, 2006). Nesse caso especificado na categoria 1, nota-se uma formação ampla do psicopedagogo, que o possibilita enxergar o aprendente sob diferentes óticas, o

que tornará seu atendimento ainda mais sólido, tendo em vista que o arcabouço teórico que ele possui sobre suas diferentes áreas de formação, de modos distintos o auxiliará, facilitando também a aquisição do conhecimento por parte dos aprendentes.

No quadro 2, consoante à discussão tecida na categoria 1, trazemos a segunda categoria, através da qual a psicopedagoga dá detalhes de como foi lidar com as dificuldades impostas pela pandemia para continuar realizando seu trabalho, sem, no entanto, perder de vista a preocupação com a qualidade do seu fazer profissional.

Quadro 2 - Categoria: Reação diante da pandemia e impacto nos atendimentos.

Tópicos	Dados coletados
Primeira reação diante do contexto pandêmico em relação aos aprendentes	Houve um retrocesso muito grande na aprendizagem dessas crianças. O maior público atendido são crianças com TEA, e a maioria delas não consegue acompanhar as atividades remotas da escola, mas converso muito com os pais, não deixei quebrar o vínculo.
Inicialmente buscou outras alternativas para atendimento presencial?	Não, pois acreditava-se que voltaria logo, então só suspendi os atendimentos. Só voltamos aos atendimentos entre setembro e outubro [de 2020] pois alguns pais procuraram para voltar com atendimento à domicílio.
Atendimentos de forma remota	Ainda estou atendendo de forma remota, com atendimento híbrido com a questão dos jogos <i>online</i> , atividades impressas, em que os pais executam em casa e depois dão o <i>feedback</i> , e atendimentos por meio da plataforma de <i>games</i> .

Fonte: Autoria própria (2021).

Entrando no contexto da categoria *reação diante da pandemia e impacto nos atendimentos*, a participante da pesquisa nos revelou que houve um retrocesso em relação ao desenvolvimento dos seus aprendentes, pois diante da pandemia muitos não conseguiam acompanhar as atividades remotas das escolas. Diante da demanda, apesar de suspender os atendimentos, inicialmente surgiu a necessidade de atender de forma remota, e ela correu atrás para se atualizar em relação ao manejo com as tecnologias e também com atividades que fossem viáveis para o momento. A psicopedagoga citou que o que tem dado mais retorno para ela são as plataformas em que ela utiliza os *games*, o que comprova, nesse sentido, a possibilidade de intervenção por meio das tecnologias digitais, pois os jogos digitais fascinam os indivíduos e, dessa forma, eles têm despendido muito tempo nessas atividades, inclusive “o aprender”, por meio de pesquisas, comunidades, redes e jogos (CORBELLINI; REAL; SILVEIRA, 2016).

Na mesma linha de raciocínio, a “[...] possibilidade de articulação das TICs como aplicativos de videoconferências e, conseqüentemente, *softwares* gratuitos que, mediados

pelo psicopedagogo podem trazer resultados satisfatórios [...]” (JESUS, 2021, p. 152). Ou seja, a partir de um olhar diferente do profissional para a tecnologia, ela pode ser fundamental para a continuação do seu trabalho e, a partir de um uso adequado, ele pode oferecer um atendimento com uma qualidade semelhante à do atendimento presencial, como aponta o autor.

O quadro 3 apresenta alguns desafios sinalizados pela entrevistada em relação aos atendimentos durante a pandemia, seguido da tentativa frustrada de continuar o trabalho de forma remota, pois nem as crianças nem as famílias estavam prontas para um atendimento como esse.

Quadro 3 - Categoria: desafios, retrocessos e avanços percebidos.

Tópicos	Dados coletados
Maiores desafios enfrentados nos atendimentos durante esse período	A família conseguir acompanhar essa criança que está se adaptando, pois elas por estarem em casa acabam se distraindo mais, mesmo tendo um local específico.
Houve retrocessos na evolução dos aprendentes que eram atendidos presencialmente?	O atendimento Clínico que estava sendo realizado era a domicílio [antes], mas eram realizados os mesmos procedimentos de um Espaço Clínico, não é tão comum pois os pais preferem levar para a clínica. Então parou tudo, até tentamos <i>online</i> , mas não estava funcionando, pois percebi o desinteresse das crianças, pois muitas estavam em casa sem rotina, sem sair e o psicológico e da família não estava muito bom, pois se é difícil para um adulto imagine para uma criança acostumar a estar ali trancada.
Existiram avanços para os aprendentes nesse período?	Sim, claro e quando acalmar mais ainda vai ser um momento auge para a Psicopedagogia, pois o profissional que quiser se organizar para vivenciar uma realidade onde vai ter muitos aprendentes, esse é o momento, por causa das dificuldades de aprendizagem; escolas que não estão funcionando ou que estão trabalhando apenas de maneira superficial, que não podem reprovar aí o aluno avança e as dificuldades vão se acumulando.

Fonte: Autoria própria (2021).

Sobre os *desafios, retrocessos e avanços* mostrados no quadro 3, as informações fornecidas pela profissional foram bastante significativas. Acerca dos desafios, foi evidenciado a questão da família, pois por estarem todos em casa e, muitas vezes, tendo que exercer trabalhos *home office*, se tornou complicado acompanharem a criança nos atendimentos, que acabou, conforme destaca a psicopedagoga, acarretando em retrocessos, pois para muitas crianças, o atendimento *online* não estava funcionando, por conta das distrações.

De fato, os desafios enfrentados pelo psicopedagogo para atuar em momentos de pandemia são muito maiores do que os de profissionais de outras áreas e, “[...] uma das formas de avaliação psicopedagógica considerada mais eficiente é a observação minuciosa do indivíduo, dos mais sutis movimentos, quando fala, anda, pega um lápis, ouve uma música, brinca ou mesmo quieto” (BARRETO; PRESTES, 2021, p. 131). Ou seja, algo que virtualmente o profissional não consegue captar com a mesma profundidade. De forma complementar,

dentre muitos desafios vividos por esses profissionais, cabe destacar a dificuldade em lidar com as novas tecnologias que não faziam parte do seu cotidiano e desenvolver as habilidades relacionadas a elas em um curto espaço de tempo, com a dificuldade em aliar as tecnologias digitais às novas práticas pedagógicas virtuais, a escassez de recursos digitais de uma parcela significativa dos estudantes (LIMA; SOUSA, 2021, p. 827).

Em relação aos avanços, a entrevistada sinalizou que, quando a pandemia passar, vai ser um momento em que os profissionais precisarão se atualizar bastante para lidar com possíveis dificuldades de aprendizagem decorrentes do ensino remoto. Dessa forma, fica evidente nas palavras dela que o avanço seria para os aprendentes, para a Psicopedagogia e também para os profissionais, que estarão cada vez mais atualizados para melhor atender.

No quadro 4, trazemos informações de suma importância para a pesquisa, relativas ao órgão responsável pela profissão do psicopedagogo e à busca, por conta própria, da entrevistada, por interação com outros profissionais da área, tendo em vista a ausência de comunicação com a associação da qual a profissional é membro.

Quadro 4 - Categoria: comunicação e interação com outros profissionais da área.

Tópico	Dados coletados
<p>Recomendações do órgão responsável e comunicação com os pares sobre viabilidade dos atendimentos</p>	<p>Eu sou sócia da associação de psicopedagogos aqui da região, porém a associação em si não enviou nenhum comunicado, então eu busquei com o sindicato nacional dos psicopedagogos. Também busquei uma interação com outros profissionais da área, eu faço parte de grupos que tem psicopedagogos do Brasil inteiro, nós interagimos bastante para conhecer a realidade, então houve uma comunicação favorável para saber se estavam trabalhando e se era válido ou não.</p>

Fonte: Autoria própria (2021).

Na categoria *comunicação e interação com outros profissionais da área*, um dado interessante é que a entrevistada é sócia da Associação de Psicopedagogos da sua região e, segundo ela, foi necessário buscar informações com o sindicato nacional e com outros

profissionais da área para saber sobre a validação dos atendimentos *online*, como destacamos com os comunicados da ABPp. Os profissionais tiveram que acompanhar a mudança, assim como todos os setores da sociedade. Ela ainda relatou que ficou surpreendida com muitos profissionais que não tinham muito conhecimento acerca das tecnologias, e hoje se atualizaram e melhoraram seu atendimento. Dessa forma, observa-se que não há como fugir do avanço da tecnologia, pois a maior parte do público é composto por uma nova geração que cresce usando múltiplos recursos tecnológicos desde a infância (CORBELLINI; REAL; SILVEIRA, 2016). Em consonância com este pensamento, “[...] o atendimento psicopedagógico *on-line* é viável e pode ser um suporte para as crianças e suas famílias” (MANTOVANI, MOTTA-OLIVEIRA E MINARDI, 2021, p. 186)

De fato, a depender da propriedade do psicopedagogo com determinada interface tecnológica e do tipo de atividade que ele propor para os seus aprendentes e familiares (já que eles acompanham o atendimento), pode haver resultados positivos, algo que, enquanto durar a pandemia, pode ser utilizado pelos profissionais da área e, conforme já foi assinalado, algumas plataformas utilizadas pelos psicopedagogos, com foco em *games*, têm captado a atenção dos aprendentes e trazido resultados satisfatórios, segundo os profissionais que têm utilizado (CORBELLINI; REAL; SILVEIRA, 2016).

O quadro 5 apresenta a categoria *metodologias utilizadas durante os atendimentos* pela psicopedagoga durante seus atendimentos no período pandêmico, e revela uma mudança de perspectiva dela para seu trabalho em períodos não pandêmicos.

Quadro 5 - Categoria: metodologias utilizadas durante os atendimentos.

Tópicos	Dados coletados
Métodos utilizados durante o atendimento de forma remota mais eficazes	Foi com os <i>games</i> , com jogos. Foi onde eu vi mais resultado. Eu vi o interesse das crianças de jogar, mas não era um jogo apenas, pois ali eu estava fazendo uma avaliação. É um jogo que tem regras que precisa de acompanhamento de um profissional e eu vejo o sorriso das crianças brincando e interagindo.
Se já utilizava esses jogos <i>online</i> antes da pandemia	Não era a minha proposta de trabalho até o momento. Quando eu conheci através de uma <i>live</i> eu gostei, investi no curso e na plataforma e estou obtendo os resultados, mas até o momento eu não pensava nisso.
A pandemia trouxe algum tipo de inovação nos atendimentos?	Sim, a inovação de buscar novidades né, de sair daquela realidade, de buscar novos horizontes e perceber que outros caminhos são bons, são interessantes e pode também trazer benefícios para a aprendizagem do aprendente.

Fonte: Autoria própria (2021).

O quadro 5, a partir das informações explicitadas, desvela a possibilidade de fazer uma intervenção de qualidade por meio das tecnologias digitais, uma vez que segundo a entrevistada, por meio dos *games*, ela conseguiu conquistar a atenção das crianças, porém salienta que a plataforma com a qual trabalha não é apenas um jogo e necessita do acompanhamento de um profissional. Por meio dos jogos, é possível observar e intervir em aspectos como a resistência da criança às frustrações; sua motivação em terminar as tarefas; seu empenho ou atitudes de competição e cooperação e diversos outros fatores que podem influenciar em atividades cotidianas do aprendente (BARRERA, 2020). Algo a ser destacado é que essa não era a proposta de trabalho dela antes da pandemia, e ela precisou investir em um curso e na plataforma, para melhor atender seus alunos, o que evidencia as possibilidades que a pandemia proporcionou no sentido de perceber outros caminhos viáveis para os atendimentos.

O quadro 6 traz o uso de tecnologias digitais nos atendimentos, momento no qual a entrevistada fala sobre as plataformas utilizadas, sobre perspectivas futuras de uso dessas plataformas e da possibilidade de atendimento *online* ou híbrido no pós-pandemia.

Quadro 6 - Categoria: uso de tecnologias digitais nos atendimentos.

Tópicos	Dados coletados
Quais plataformas tecnológicas utilizou durante os atendimentos?	Eu envio o <i>link (google meet)</i> e através disso a gente interage. Na anamnese eu não costumo fazer perguntas, eu envio através do <i>drive (google forms)</i> , a mãe já responde, e eu já obtenho a resposta e depois mando de volta.
Considera que seu uso nos atendimentos pode permanecer para além da pandemia?	Eu acredito que sim, porque pelo menos as plataformas que eu utilizo e a outra que eu vou começar a utilizar, mesmo no presencial eu vou continuar utilizando porque eu tenho uma boa interação, então eu vou continuar usando até para poder diversificar os atendimentos e as intervenções
Visualiza a possibilidade de oferta de atendimento online ou híbrido no seu consultório?	Bom, na minha concepção eu visualizo o presencial, mas eu pretendo utilizar o presencial e o híbrido, mas para alguns casos só o presencial funciona. Para o atendimento psicopedagógico onde a gente aplica as provas projetivas, operatórias, precisa do olhar clínico, e muitas vezes no virtual a gente não está visualizando o que você precisa, mas que pode funcionar.

Fonte: Autoria própria (2021).

A partir das informações da categoria *uso de tecnologias digitais nos atendimentos*, no quadro 6, fica claro que se tornou uma alternativa viável para um momento emergencial, uma vez que “os efeitos catastróficos de uma pandemia nos ensinam a buscar respostas operacionais, científicas e técnicas tais como investir na pesquisa científica, [...] buscar formas de conduzir o ensino por meios de tecnologias de informação

etc.” (HERMANN, 2020, p. 05). Dessa forma, a profissional revelou que utiliza algumas plataformas de videoconferência, além de interfaces para criar formulários, como está explícito nas informações do referido quadro.

Ademais, sobre a possibilidade de atendimento *online* ou híbrido após a pandemia, ela deixa claro a preferência pelo presencial, pois em alguns casos é preciso, mas não descarta a possibilidade e revelou que continuará trabalhando com a plataforma de jogos para também diversificar os atendimentos e intervenções, o que mostra que a pandemia, para além dos problemas que trouxe, fez emergir novas possibilidades aos profissionais da área.

A respeito de novas possibilidades de trabalho em tempos não pandêmicos, uma pesquisa realizada pela Agência EY, em janeiro de 2021, intitulada *A reinvenção do trabalho no mundo no pós-pandemia*³⁴, revelou que as mudanças provocadas pela pandemia podem gerar oportunidades positivas no retorno ao espaço físico de diversos profissionais, sobretudo as mudanças relacionadas à eficiência e flexibilidade nos ambientes de trabalho. A pesquisa ouviu duas mil pessoas entre empregadores e empregados - em empresas da América Latina (Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, México e Peru). O objetivo foi identificar o preparo dos entrevistados para adoção de novas formas de trabalho e as expectativas das pessoas em temas como retorno seguro aos escritórios, *home-office*, modelos híbridos, novas ferramentas digitais e personalização de salários e benefícios. Portanto, a possibilidade de atendimento híbrido adotada pela psicopedagoga entrevistada no pós-pandemia é algo que ela não descarta, tendo em vista a tendência do híbrido e seus benefícios em diferentes áreas de atuação profissional.

O quadro 7 apresenta informações importantes acerca do atendimento pedagógico durante a pandemia, e nos faz refletir sobre a eficácia dos atendimentos realizados remotamente ou *online*.

³⁴ Disponível em: https://www.ey.com/pt_br/agencia-ey/noticias/a-reinvencao-do-trabalho-no-mundo-pos-pandemia. Acesso em 07 de janeiro de 2022.

Quadro 7 - Categoria: eficácia do atendimento psicopedagógico de forma remota.

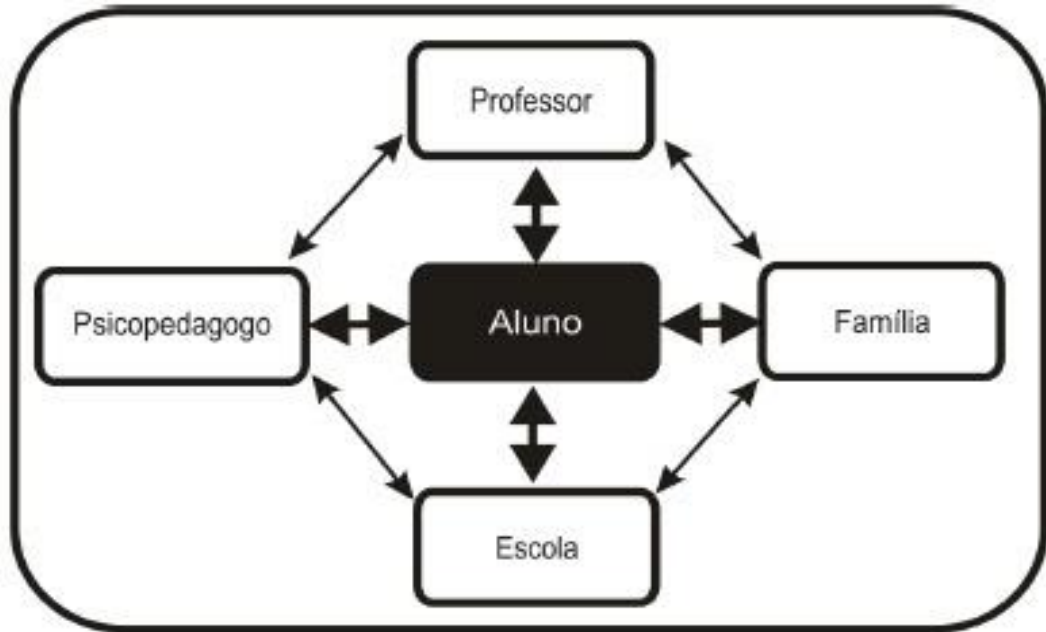
Tópicos	Dados coletados
Considera os atendimentos psicopedagógicos aplicados de forma remota eficazes?	Considero muito eficaz quando há planejamento, uma boa interação. Quando a família aceita e participa e a criança também se sente motivada é perfeito. É como também no atendimento presencial, pois tem pessoas que vão para os atendimentos e não se sentem motivados e não retornam ou por outros motivos, é a mesma coisa de <i>online</i> , quando eles são bem motivados, quando eles sentem interesse eles participam e cobram as famílias quando já está na hora de participar da sessão. Está fluindo com bons resultados.
Você considera que um atendimento pode acontecer de forma totalmente <i>online</i>?	Nada substitui o presencial. Acredito que o presencial é algo que não vai ser substituído, mas vai ser acrescentado virtualmente em alguns momentos, mas nós temos aprendentes que só o presencial funciona e o virtual não. Em outros momentos o virtual, dependendo de quem seja esse sujeito, pode ser que funcione ou misture os dois, uma vez presencial ou <i>online</i> , mas a depender da proposta da intervenção, então isso vai depender muito do público.

Fonte: Autoria própria (2021).

Na última categoria, cujo foco de análise é a *eficácia do atendimento psicopedagógico de forma remota*, a psicopedagoga nos relatou que considera eficaz, mas quando há um planejamento, além da parceria e participação da família, e compara com os atendimentos presenciais, uma vez que, quando os aprendentes são bem motivados pela família, há mais interesse na participação.

Observa-se, na fala da psicopedagoga, uma referência importantíssima em relação à parceria entre a família e o profissional psicopedagogo. A esse respeito, uma pesquisa realizada em 2018, intitulada *A psicopedagogia e a família no processo ensino aprendizagem* aponta para a “[...] necessidade dessa parceria entre a família de crianças com dificuldades de aprendizagem, uma vez que é na família que o ser humano absorve valores culturais, religiosos, deveres, responsabilidades, compromissos, para fortalecer as estruturas pessoais” (COSTA *et al.*, 2018, p. 35). Além disso, “[...] o diagnóstico psicopedagógico passa, então, a se assentar em diversos sujeitos e sistemas inter-relacionados, como escola, professor, aluno, família” (DUSI; NEVES; ANTONY, 2006, p. 153), como mostra a figura 1.

Figura 1 - Sistemas envolvidos no atendimento psicopedagógico.



Fonte: Dusi, Neves e Antony (2006).

Apesar de o aprendiz (geralmente aluno) ser a pessoa atendida pelo psicopedagogo, outros sujeitos são de grande valia nesse processo diagnóstico, como o professor (que geralmente vai perceber algum sinal que requer um olhar específico e vai procurar a família); a família (que vai ou deveria tomar as rédeas da situação e buscar ajuda profissional); a escola (que ao tomar conhecimento de alguns problemas vai ou deve buscar os serviços da Psicopedagogia para atender seu público); o próprio psicopedagogo (que vai prestar o atendimento necessário a cada sujeito).

Por fim, a psicopedagoga entende que nada substitui o atendimento presencial, mas que pode, em alguns casos, haver o acréscimo das plataformas virtuais, a depender de quem seja o sujeito atendido, lembrando que também pode depender da proposta de intervenção.

Considerações Finais

Ao iniciar a pesquisa, constatou-se que, diante do contexto emergencial, é imprescindível entender como estão ocorrendo os atendimentos e quais as possibilidades e desafios estão sendo enfrentados. Ao tratar da prática psicopedagógica de uma profissional, esse trabalho revela alguns pontos importantes para a comunidade acadêmica no que diz respeito à Psicopedagogia.

Como pôde ser constatado, o objetivo da pesquisa foi atendido, uma vez que, por meio do estudo de caso, foram analisadas as mudanças que ocorreram no atendimento psicopedagógico clínico. Além disso, foram especificadas algumas questões envolvendo a importância do atendimento, as recomendações feitas pela ABPp, bem como as limitações e possibilidades do atendimento durante a pandemia, que foram os objetivos específicos dessa pesquisa.

Também alcançamos a resposta para a pergunta de pesquisa, pois entendemos que as tecnologias digitais estão sendo utilizadas como alternativa para a continuidade dos processos interventivos e, apesar dos desafios, também surgiram novas possibilidades de atendimento a partir da colaboração da família, o que também confirma nossa hipótese.

Os resultados evidenciados na análise dos dados mostram que é urgente a necessidade de se preparar para atender uma demanda de aprendentes que pode surgir no contexto pós-pandemia. Além disso, como foi citado, as tecnologias têm um grande potencial para inovar e diversificar os atendimentos quando bem exploradas e de forma planejada e, investir em formações e plataformas com *games online* pode ser uma opção para atravessar esse momento difícil. No entanto, os dados aqui obtidos dizem respeito à realidade de uma profissional em seu contexto de atuação no auge da pandemia, quando os atendimentos presenciais foram interrompidos totalmente, no primeiro semestre de 2021, quando os dados empíricos foram coletados, apesar de os dados continuarem sendo coletados até o início de janeiro de 2022, por sentirmos a necessidade de encontrar mais informações importantes que pudessem dar um respaldo e uma credibilidade maior a esta pesquisa.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA. **Documentos e Referências:** estatuto social. São Paulo, ago. 2013. Disponível em: http://www.site2020.abpp.com.br/wp-content/uploads/2020/09/estatuto_nacional_registrado-1.pdf. Acesso em: 10 jun. 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA. **Documentos e Referências:** as(o)s psicopedagoga(os) do Brasil – segundo comunicado – COVID 19, São Paulo, mar. 2020a. Disponível em: <https://www.abpp.com.br/wp-content/uploads/2021/01/COMUNICADO-CORONA-VIRUS-2-190320.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA. **Documentos e Referências:** carta aberta aos psicopedagogos brasileiros, São Paulo, mar. 2020b.

Disponível em: https://www.abpp.com.br/wp-content/uploads/2021/01/CARTA-AOS-PSICOPEDAGOGOS-BRASILEIROS-FINAL_1.pdf Acesso em: 23 jun. 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA. **Documentos e Referências:** novas orientações para psicopedagogos em tempos de coronavírus, São Paulo, abr. 2020c.

Disponível em: <https://www.abpp.com.br/wp-content/uploads/2021/01/Novas-Orientacoes-3-CORONA-VIRUS-07-abril-2020-FINAL.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA. **Documentos e Referências:** as(o)s psicopedagogos do Brasil – terceiro comunicado – COVID 19, São Paulo, maio 2020d.

Disponível em: <https://www.abpp.com.br/wp-content/uploads/2021/01/comunicado-3-pandemia-18-05-2020-%C2%B4.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRERA, Sylvia Domingos. O uso de jogos no contexto psicopedagógico. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 3, n. 12, p. 64-73, Jan./Abr./2020.

BARRETO, Irani Muniz Vieira dos Santos; PRESTES, Luciane Aparecida de Souza. Desafios da Psicopedagogia em Tempos de Pandemia. **Caderno Intersaberes**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 126-138, Nov./2021.

BOSSA, Nádia. **A Psicopedagogia no Brasil – Contribuições a partir da prática**. São Paulo: Artes Médicas, 2000.

CORBELLINI, Silvana; REAL, Luciane Magalhães Corte; SILVEIRA, Nathália. Jogos digitais: contribuições para a Psicopedagogia. **Nuevas Ideas em Informática Educativa**, Santiago, v. 12, p. 449-454, 2016.

COSTA, Tereza Cristina de Oliveira *et al.* A psicopedagogia e a família no processo ensino aprendizagem. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Paulo, Ano 03, Ed. 09, vol. 1, p. 35-50, Set./2018.

DUSI, Miriam Lúcia Herrera Masotti; NEVES, Marisa Maria Brito da Justa; ANTONY, Sheila. Abordagem Gestáltica e Psicopedagogia: um olhar compreensivo para a totalidade criança-escola. **Paidéia**, v. 16, n. 34, p. 149-159, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

JESUS, Matheus Wisdom Pedro de. Uso das TICs no Atendimento Psicopedagógico para a Pessoa com Deficiência Intelectual durante a Pandemia da Covid-19. **Anais CINTERGEO – III Congresso Internacional de Educação e Geotecnologias e VIII Encontro de Pesquisadores da Rádio**. Salvador, ago./2021.

LIMA, Luciene César de; SOUSA, Léa Barbosa. Pandemia do Covid-19 e o Processo de Aprendizagem: um olhar psicopedagógico. **Id on Line Rev. Mult. Psic.**, Ceará, v.15, n. 54 p. 813-835, Fev./2021

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2012.

MANTOVANI, Carina Cella Panaia; MOTTA-OLIVEIRA, Ana Maria de Almeida; MINARDI, Maria Regina Fonseca Lindemberg. Distanciamento Social, Encontro Virtual: o atendimento psicopedagógico no contexto da pandemia. **Revista Qualidade HC**, Ribeirão Preto, Edição Especial Covid-19, v. 2, p. 186-191, Dez./2021.

MASINI, Elcie. Fortes Salzano. Formação profissional em Psicopedagogia: embates e desafios. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 23, n. 72, 2006, p. 248-259.

MELO, Janaína Farias *et al.* Teoria Histórico-Cultural – Contribuições para a prática psicopedagógica. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 37, n. 114, p. 353-365, 2020.

MILANI, N. F. **Psicopedagogia: breve histórico e alguns desdobramentos**. 2018. 48 f. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências (Campus de Rio Claro), 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/203428>. Acesso em: 09 de jun., de 2021.

NOFFS, Neide de Aquino. A formação e regulamentação das atividades em Psicopedagogia. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 88, n. 100, 2016, p. 110-120.

RUBINSTEIN, E. Psicopedagogia, psicopedagogo e a construção de sua identidade. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 84, n. 105, 2017, p. 310-319



Capítulo 17

***“VOCÊ NÃO ESTÁ SOZINHA!”: FEMINISMOS
VERSUS MACHISMO NA ESCOLA***

***Eugèrbia Paula da Rocha
Elaine de Jesus Souza***

“VOCÊ NÃO ESTÁ SOZINHA!”: FEMINISMOS *VERSUS* MACHISMO NA ESCOLA

Eugèrbia Paula da Rocha

Elaine de Jesus Souza

Introdução

O cenário regional do Cariri³⁵ Cearense ainda é marcado por violências de gênero que afetam a vida de muitas jovens/mulheres. Segundo o Fórum de segurança pública de pesquisa, o Ceará é o primeiro estado da região Nordeste, com maior número de homicídios e feminicídios contra as mulheres em 2020, apresentando uma taxa de 7 vítimas por 100 mil mulheres, considerado o segundo maior do país. Outro fator alarmante é que, entre todas as mulheres assassinadas no País, 66% dessas mulheres são negras evidenciando a desigualdade racial.

A vulnerabilidade social em que as mulheres estão inseridas pode ser atribuída a um conjunto de fatores: a cultura machista alicerçada no sistema patriarcal, falta de (in)formação das mulheres sobre seus direitos, submissão e subordinação feminina a partir da dominação masculina, ausência de políticas públicas. Além da omissão em incorporar nos currículos escolares as temáticas de gênero e feminismos, visando (des)construções nas relações entre homens e mulheres. Nesse contexto, justifica-se a necessidade de incluir, de forma contínua e sistemática, e discutir cada vez mais nos espaços educacionais as temáticas sexualidades, gênero, feminismos, feminilidades. Visando problematizar e desconstruir preconceitos, violências e essencialismos produzidos culturalmente, marcando as vivências de mulheres nos ambientes escolar e social.

³⁵ O Cariri cearense está localizado na região Sul, do estado do Ceará, no Nordeste brasileiro e abrange cerca de 28 municípios do Sul do Ceará. A etimologia do nome Cariri origina-se das palavras indígena “Kariri”, “Kairiri”, ou “Kiriri” que faz referência à origem dos povos indígenas “cariris” e aos locais onde esses índios se apropriavam, nesse caso no Ceará.

Vale destacar que diversas pesquisas sobre sexualidade e gênero ressaltam que a inclusão dessas temáticas nos currículos escolares possibilita problematizações e desconstruções de preconceitos. Guacira Louro (2000; 2014) vem discutindo em suas múltiplas publicações, a relevância de ampliar o olhar sobre essas temáticas de gênero e sexualidade nas escolas e demais espaços educativos, questionando a ideia de naturalização e universalidade. Jane Felipe (2009) em seu texto “Gênero, sexualidade e formação docente: uma proposta em discussão” ao analisar as questões de sexualidade no currículo salienta a importância de questionar “de que forma a escola, os cursos de formação e as políticas públicas têm se posicionado sobre tais questões?” (FELIPE, 2009, p. 47). Para Silva (2010), embora o currículo esteja submetido a regulamentos e restrições, também constitui um espaço discursivo de produção de múltiplas identidades/diferenças e relações sociais. Assim, salientamos a necessidade de investir em projetos educativos e formações docentes iniciais e continuadas, que possibilitem discussões favoráveis a problematizações e desconstruções sobre as desigualdades de gênero, feminismos e sexualidade.

Desse modo, faz-se necessário problematizar e disseminar (in)formações, visando desconstruir machismos e misoginias que permeiam a sociedade e, sobretudo a escola. Sendo importante trazer essas temáticas para os espaços educacionais, escolas e universidades, engajando o público juvenil e adultos/as, para discutir, além das desconstruções de machismo e demais preconceitos, os padrões hegemônicos de feminilidades (e também masculinidades). Nessa direção, cabe aqui destacar as seguintes questões norteadoras da pesquisa: *Como as desigualdades de gênero perpassam os muros das escolas e refletem em distintos artefatos culturais, espaços sociais e educacionais?* Ademais, apresentamos o seguinte objetivo geral: Analisar discursos sobre feminismos e feminilidades juvenis no contexto escolar do cariri cearense a partir da problematização de artefatos culturais.

Gênero, Feminismos e Feminilidades na Escola: a partir dos Estudos Culturais Pós-Estruturalistas

As contribuições dos Estudos Culturais na educação possibilitam problematizar o currículo “disciplinar” e “conteudista”, buscando ampliar a visão para além dos “muros da escola”, a partir da incorporação de questões socioculturais, que pressupõem discussões sobre as identidades/diferenças e os distintos processos de construir-se enquanto sujeito

por meio da cultura. Nesse contexto, os estudos culturais aliados à perspectiva pós-estruturalista instigam um olhar analítico acerca das relações de poder-saber (FOUCAULT, 1996; MEYER, 2014; SILVA, 2015). De acordo com Meyer (2014, p. 51), “A teoria pós-estruturalista têm privilegiado o exame de processos educativos assistenciais e de artefatos culturais”, a partir de questionamentos e da problematização da linguagem, para desconstruir aquilo que é tido como natural assim atribuindo-lhes novos significados.

Neste estudo, utilizaremos artefatos culturais como instrumentos analítico-investigativos acerca de discursos referentes aos feminismos e feminilidades no contexto escolar, em uma perspectiva pós-estruturalista. Podemos destacar as “pedagogias culturais” como uma ferramenta teórica produtiva que surgiu a partir da aproximação dos processos educacionais com a cultura, política e o poder. Por meio de problematizações sobre assimetrias em torno de identidades/diferenças, que aliadas aos diferentes marcadores sociais ocasionam exclusão social e desigualdades de gênero disseminadas na sociedade (ANDRADE; COSTA, 2015).

Nesse rumo, o conceito de gênero engloba múltiplas identidades, expressões de corpo e representações de masculinidades e feminilidades. Inclusive grupos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, *Queer*, Intersexuais, Assexuais e mais/LGBTQIA+, excedendo os limites do sexo biológico e a noção de “papéis sexuais”. Nessa perspectiva, gênero pode ser compreendido como uma construção sociocultural em nossa constituição como homens e mulheres, englobando processos educativos que operam por meio de, ou se apoiam em, distintas instituições e práticas socioculturais, não necessariamente convergentes, harmoniosas e estáveis. Consiste em um processo mutável e inacabado passível de transformação ao longo da vida do sujeito (MEYER, 2013; NICHOLSON; 2000; SCOTT, 1995).

Além de discutirmos sobre a dimensão de gênero, também é importante entender que a sexualidade envolve pensamentos, valores, comportamentos, desejos, fantasias, representações, linguagens e experiências construídas ao longo da vida pessoas, por meios de relações sociais e culturais. Não existe padrão único, pois, abrange todo um processo de construção histórico social, além do nosso corpo, passível de transformação (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004; LOURO, 2000).

A partir das feministas críticas e pós-críticas como Beatriz Sommer (2018), Bell Hooks (2001), Dagmar Meyer (2013), Joan Scott (1995), Linda Nicholson (2000),

Margaret McLaren (2016) compreendemos que em suas múltiplas vertentes, os feminismos constituem um movimento que reivindica os direitos sociais e políticos das mulheres e surgiu com a intenção de desestabilizar o patriarcado, que dissemina assimetrias nas relações gênero, buscando direitos igualitários para as mulheres com a ocupação plena dos diversos espaços sociais (OLIVEIRA; CASSAB, 2014; SILVA, 2008). Por outro lado, o machismo consiste em enfatizar o exagero de uma masculinidade hegemônica e a crença na superioridade dos homens como fenômeno natural caracterizado pelo uso da violência, acreditando que as mulheres seriam passivas, objetos e/ou propriedades.

É importante também destacar algumas diferenças nos processos de construção e entendimento de masculinidades e feminilidades, posto que, embora constituam a dimensão de gênero, abrangem distinções produzidas na e pela cultura. Embora não exista uma única definição para feminilidades, e justamente por isso escrevemos a palavra no plural. Neste estudo, assumimos essa categoria como as múltiplas formas de “tornar-se mulher”, abrangendo distintas identidades/diferenças, dimensões e marcadores sociais além de gênero, por exemplo, sexualidade, raça/etnia, classe, geração... Em consonância Dornelles (2007), aponta que masculinidades também pressupõem formas plurais de “tornar-se homem”, envolvendo distintas dimensões, instituições sociais, comportamentos, emoções, produzidos nas relações sociais na e pela cultura, logo, não são polos fixos, nem imutáveis, mas, provisórios e cambiantes.

Cabe explanar sobre o conceito de juventudes, posto que, usualmente, costuma ser atrelado ao período de transição entre a infância e a vida adulta. Para Andrade (2017, p.9), as juventudes podem ser compreendidas “como uma condição histórico-cultural, compondo múltiplas representações; contudo, entendo que essas representações não são dadas, nem fixas”. Dessa forma, torna-se importante problematizar e discutir sobre feminismos e feminilidades nas escolas para desconstruir mitos e tabus que colocam as mulheres em posições de “inferioridade”, gerando desigualdades de gênero.

Trajetórias Metodológicas

Este estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada em três escolas da educação básica de ensino do município X, envolvendo narrativas de jovens/mulheres estudantes acerca de feminismos e feminilidades no contexto escolar. Os procedimentos investigativos envolveram entrevistas coletivas com sete jovens/mulheres estudantes de

escolas públicas do Ensino Médio. Adotamos entrevistas semiestruturadas para compreender as narrativas, discursos e enunciações das participantes sobre os feminismos e feminilidades no contexto escolar. Para Ribeiro e Ávila (2013, p. 72), narrativas podem ser entendidas "como práticas sociais que constituem os sujeitos", os relatos das histórias refletem os modos de construção de si mesmo.

Os caminhos metodológicos envolvem narrativa de jovens estudantes e como ferramenta investigativa a produção de entrevista coletiva/em grupo, realizada de forma virtual por meio da plataforma digital o *Google Meet*, devido ao cenário atual ocasionado pela pandemia da COVID-19 que estabelece o distanciamento social como protocolo de segurança e saúde pública. Flick (2009) destaca que a técnica de entrevista *online* é uma forma de adaptação das entrevistas convencionais podendo ser organizada de forma "síncrona" ou "assíncrona". No caso desse trabalho, foram realizadas de forma síncrona, ou seja, *online* em tempo real e coletiva.

Nessa perspectiva, as entrevistas coletivas facilitam a interações entre os/as participantes e possibilitam capturar um leque de enunciados e práticas discursivas. Nosso foco consiste em observar divergências e convergências acerca das narrativas e vivências estudantis a respeito de feminismos e feminilidades no contexto escolar. Dessa forma, foi realizado um encontro via *Google Meet* com duração aproximadamente de 2 horas e 15 minutos, para a problematização da série "*Sex Education*", buscando relacionar com a temática em estudo. Vale ressaltar, que nossa conversa foi gravada e posteriormente transcrita, foram feitos os combinados com o grupo; em seguida, foi iniciada a entrevista coletiva semiestruturada com base nas perguntas gerais sobre a temática gênero, feminismos, machismos, feminilidades e masculinidades no contexto escolar.

Sex Education é uma série disponível na plataforma Netflix, tendo sua primeira temporada lançada em 2019 e a segunda temporada em 2020. A trama aborda os dramas de adolescentes acerca da Educação Sexual. A sinopse descreve que o autor principal é um adolescente socialmente inapto que vive com sua mãe, uma terapeuta sexual. Otis (Asa Butterfield) apesar de não ter "perdido" a virgindade ainda, ele é uma espécie de especialista em sexo. Junto com Maeve (Emma Mackey), uma colega rebelde, ele resolve montar sua própria clínica de saúde sexual para ajudar outros estudantes da escola".

Para produção do material empírico, escolhemos o episódio 07 da segunda temporada de *Sex Education*, devido ter uma maior aproximação com nosso estudo ao

abordar questões relacionadas aos feminismos. Quando a Sra. Sandy, coloca o grupo de meninas para pensar, durante duas horas, em algo que as unem como mulheres, visando nunca mais quererem envergonhar outra mulher. As meninas começam a pensar e iniciam uma discussão, Aimee (Aimee Lou) começa a chorar e revela que não consegue entrar no ônibus, narrando à cena do cara que a assediou no ônibus. Olívia continua o assunto e narra uma situação de assédio que também vivenciou na estação de trem. Maeve conta que, há alguns anos, uns garotos a assediaram e outra mulher disse que a culpa era dela porque o *shorts* era curto demais. Chinenye Ezeudu, narra que costumava ir à piscina local o tempo todo quando criança, um dia um cara mostrou o pênis dele debaixo da água. Ola Nyman (Patrícia Allison), conta que, um dia foi seguida por um cara quando voltava para casa. Então, as garotas concluíram que, infelizmente, o que as unem como mulher é o assédio e os traumas causados por violências e atitudes machistas presentes no cotidiano das mulheres, pois, todas as garotas do grupo já tinham passado por alguma situação de assédio e repressão na vida.

Como procedimento analítico adotamos a análise foucaultiana do discurso para problematizar de que modos os feminismos e as feminilidades são (des)construídas/discutidas no contexto escolar e que discursos são (re)produzidos nos espaços educacionais a partir da problematização de artefatos culturais. Foucault (1996, p.135) enfatiza “Chamaremos de discurso um conjunto de enunciados que se apoiem na mesma formação discursiva.” Vale ressaltar que os enunciados, nesse sentido, não são só “coisas”, mas, também os próprios acontecimentos. Nessa perspectiva, para Fischer (2001), a análise do discurso consiste em investigar não “o que está por trás”, “os ditos”, mas, as condições de existência de um determinado discurso, e/ou conjuntos de enunciados.

Ademais, salientamos que a pesquisa mais abrangente foi aprovada pelo Comitê de Ética, atendendo os procedimentos éticos, que percorreram todo o percurso da pesquisa, desde a escolha do objeto de estudo até a elaboração e organização da pesquisa. Foram usados nomes fictícios para todas as participantes e cada uma assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentamento Livre e Esclarecido (TALE) concordando com a participação voluntária na pesquisa.

No quadro a seguir, apresentamos o perfil sociodemográfico das participantes da pesquisa com seus respectivos nomes fictícios, utilizados para assegurar o sigilo sobre

toda e qualquer informação, destacando as identidades sexuais e de gênero, faixa etária, religião.

Quadro 1 - Perfil das Participantes das entrevistas coletivas.

NOME	IDENTIDADE DE GÊNERO	IDENTIDADE SEXUAL	IDADE	RELIGIÃO
Lorena	Feminino	Bissexual	18 anos	Ateia
Melissa	Feminino	Heterossexual	17 anos	Católica
Isabela	Feminino	Heterossexual	17 anos	Católica
Alice	Feminino	Heterossexual	17 anos	Católica
Pérola	Feminino	Heterossexual	17 anos	Evangélica
Eva	Feminino	Heterossexual	17 anos	Católica
Bianca	Feminino	Heterossexual	17 anos	Católica

Fonte: Autoria própria (2020).

Dessa forma, o grupo foi composto por alunas de três escolas: uma escola profissional que funciona em tempo integral, uma do ensino regular, e outra do (EJA) Educação Jovens e adultos, posto que, todas ofertam o Ensino Médio, mas, com modalidades diferentes. Essa escolha diversa, justifica-se pela dificuldade de contato e disponibilidade de participantes para realizar a pesquisa, devido ao contexto pandêmico e também por evidenciarem diferentes contextos socioculturais em que as participantes estão inseridas. A fim de capturar os enunciados e seus múltiplos significados, no intuito de problematizar as divergências e convergências nas narrativas, por meio dos (não) ditos que marcam a produção de “verdades” pelas lentes dos olhares juvenis.

Não Toque no Corpo Alheio”: Problematizando Feminismos, Feminilidades *versus* Machismo a partir das Lentes Juvenis

Ao analisar o episódio 07 da segunda temporada da série *Sex Education* (2020) relacionamos com as vivências das jovens/estudantes no contexto escolar sobre feminismos, feminilidades *versus* machismo e misoginia, que ocasionam assédios e distintas violências contra mulheres. Dessa forma, destacamos os principais fragmentos de falas das participantes com os enunciados que mais se aproximam de feminismos e feminilidades no contexto escolar, conforme problematizaremos a seguir:

Quadro 2 - Encontro das entrevistas coletivas com as estudantes.

SÉRIE “SEX EDUCATION”

1. Descreva a cena do episódio 07 que mais chamou atenção. Justifique?

Bianca: *quando a menina foi em uma vendinha lá, e os caras ficaram assediando-a, assim, associando ao fato dela estar de short curto, chamaram ela de putinha, [...] E outra foi quando as meninas estavam lá na biblioteca e a professora, mandou fazer aquela atividade que juntavam elas, que elas tinham em comum em ser mulheres e depois uma relatou que não conseguia entrar no ônibus, por causa de uma cara. Realmente muitas mulheres já passaram por algo desse tipo, tá impregnado na sociedade, nos homens esse negócio de “ser machista”, e achar que qualquer corpo de mulher que ele ache bonito ou que ele acha atraente, “deva ser propriedade dele”, “que ele tem o direito de tocar” [...] E o, feminismo nessa parte, causa uma coisa muito legal, entre as meninas e as mulheres em geral, que apoiam uma causa, por elas estarem juntas, ter se apoiado, elas conseguiram passar por aquilo, ir em frente buscar de seus direitos e saberem o seu lugar ali na sociedade e não se deixar rebaixar, poder passar por cima de seus traumas. Você não está sozinha, dar as mãos como aquelas mulheres, que estão apoiando a causa” [...].*

Alice: *[...]tinha a menina que estava traumatizada sem entrar dentro do ônibus e aí no dia seguinte todas elas estavam lá em grupo é foram juntas de ônibus, foi muito lindo.*

Lorena: *Essa cena da menina que tinha medo de entrar no ônibus me faz lembrar uma coisa que eu passo muito diariamente, quando eu estou na rua que, sei lá um cara tá atrás de mim, fico muito assustada. [...] É muito traumático, inclusive um acontecimento que passei também que é parecido com essa da menina do ônibus foi que uma vez eu estava numa topique, então só tinha um cantinho para mim, eu estava lá sentada de boas e um velho começou a colocar a mão para trás, tentando pegar alguma coisa, estava quase encostando em mim [...] Eu tenho muito medo de andar sozinha, um trauma que eu acabei desenvolvendo por tantos assédios que eu passei ao longo da vida que me deixam muito transtornada[...].*

Isabela: *[...] Quando a atendente falou: “nossa você com esse short curto vai chamar você de puta”. Como se o short da menina ou a roupa que ela usasse justificasse algo [...] E você pode prestar atenção, basicamente todas as mulheres já passaram por algo do tipo[...] é tão enraizado na sociedade que as vezes a gente mesmo, mulher, julga outras mulheres, entendeu? É muito enraizado desde sempre, desde anos passados, a gente pode mudar com a ajuda do feminismo [...]*

Melissa: *Achei muito forte a cena da menina mais gordinha, quando ela foi para a piscina e o homem mostrou seus órgãos para ela, ela não sabia que aquilo era assédio, ela contou para a mãe dela e ela não a deixou ir mais na piscina.*

Fonte: Autoria própria (2020).

Ao analisar os enunciados das discentes, destacamos dois aspectos importantes: o primeiro a questão do assédio quando relatam a cena em que Aimee foi assediada no ônibus, e a cena que Maeve também foi assediada na rua e a atendente justificou tal fato ter ocorrido devido a jovem usar roupa curta, como se o tamanho da roupa justificasse o comportamento e a possessividade masculina, que reforça a cultura do estupro. E o segundo, quando as participantes associam o feminismo como uma forma de solucionar e combater tais práticas machistas, possibilitando a liberdade das mulheres.

Nesse sentido, as falas de Bianca, Alice e Melissa convergem respectivamente quando destacaram as cenas que mais lhe chamaram atenção ao enunciarem: “quando a

menina foi em uma vendinha lá, e os cara ficaram assediando ela, assim, associando ao fato dela estar de short curto, chamaram ela de putinha”; “tinha a menina que estava traumatizada sem entrar dentro do ônibus e aí no dia seguinte todas elas estavam lá em grupo e foram juntas de ônibus”; “Achei muito forte a cena da menina mais gordinha, quando ela foi para a piscina e o homem mostrou seus órgãos para ela, ela não sabia que aquilo era assédio”. Tais enunciados representam uma realidade vivenciada por muitas mulheres no seu cotidiano, evidenciando o quanto os assédios estão presentes nos distintos espaços sociais e até educacionais, devido às práticas machistas e misóginas impregnadas na sociedade. Nessa perspectiva, precisamos discutir sobre feminismos e feminilidades nas escolas para desnaturalizar o machismo e encorajar as mulheres a lutarem e enfrentarem os assédios, presentes em suas vivências cotidianas, por exemplo, nos transportes públicos. Assim, o feminismo possibilita as mulheres se libertarem e derrubarem barreiras, quebrar laços que lhes aprisionam (DÁVILA, 2019).

Ademais, quando a participante Lorena enuncia *“inclusive um acontecimento que passei também que é parecido com essa da menina do ônibus. Foi que uma vez eu estava numa topique, então, só tinha um cantinho para mim, e um velho, começou a colocar a mão para trás, tentando pegar alguma coisa, estava quase encostando em mim”*, tal relato representa um cenário bem próximo da realidade de muitas mulheres, pois os assédios não estão presentes apenas no transportes públicos, a maioria da mulheres costumam traçar rotas mentais, mudar de calçadas para desviarem de “grupinhos” machistas que se sentem no direito de invadir, ofender e reprimi-las, por meio de atitudes arbitrárias que constitui assédios, violências, morais e sexuais. (DÁVILA, 2019).

Por outro lado, a participante Lorena ainda acrescenta: *“muitas mulheres já passaram por algo desse tipo. Está impregnado na sociedade, nos homens esse negócio de “ser machista”, e achar que qualquer corpo de mulher que ele ache bonito ou que ele acha atraente, “deva ser propriedade dele”, “que ele tem o direito de tocar”,* ressaltando o machismo, a objetificação dos corpos femininos, vistos como propriedades, o que alicerça uma “cultura do estupro” e, conseqüentemente a “naturalização” dos assédios. Para Dávila (2019, p.144), *“a cultura do estupro é esse ambiente de normalização das relações sexuais sem consentimento, acreditar que a vítima pode ser culpada pela roupa que usava, quantidade de bebida que ingeriu, frequentar tal local...”* Dessa forma, torna-se urgente e necessário desconstruir essa ideia arbitrária de culpabilização das mulheres que sofrem assédios, visando desestabilizar práticas machistas e violências cometidas por homens.

A participante Lorena ressalta a importância dos feminismos quando enuncia: “o *feminismo nessa parte, causa uma coisa muito legal, entre as mulheres em geral, que apoiam uma causa, por elas estarem juntas, ter se apoiado, elas conseguiram passar por aquilo, ir em frente buscar pelos seus direitos e saberem o seu lugar ali na sociedade e não se deixar rebaixar. Você não está sozinha, dar as mãos com aquelas mulheres que estão apoiando a causa*”, sinalizando uma noção sobre a sororidade feminina, compreendida como a união entre as mulheres para lutarmos juntas em busca de um bem em comum, baseadas na empatia, companheirismo e no empoderamento feminino, visando desconstruir o machismo alicerçado no sistema patriarcal.

McLaren (2016) salienta que para as feministas o empoderamento está diretamente implicado em relações de poder, discutidas pelo filósofo francês Michel Foucault, pois, a noção de liberdade possui um sentido ambivalente constituindo dois aspectos: negativo e positivo. No primeiro, o poder opera como forma de controle que limita, normaliza e regula os sujeitos se aproximando do conceito de “dominação masculina”. Já no segundo, o poder não é coercitivo, visto que opera de forma positiva, produtiva e coletiva, ampliando um leque de possibilidades e habilidades dos indivíduos, para (re)criar e transformar situações. Desse modo, constitui o empoderamento feminino como forma de resistência e combate a diversos modos de dominação. Vale ressaltar que ambas concepções de poder operam de forma individual e coletiva (MCLAREN, 2016).

Nesse sentido, a principal intenção dos Estudos Feministas, segundo Louro (2014, p. 151) foi “tomar a mulher como sujeito/objeto de estudos” uma vez que, ela fora ocultada e marginalizada no processo de construção da história. O feminismo possibilita as mulheres se empoderarem e se unirem para juntas combater o machismo e acabar com o patriarcado, visando construirmos uma nova história. E por que não começamos nos espaços escolares? Discutindo sobre feminismos e feminilidades para que as meninas cresçam empoderadas, praticando a sororidade e construindo um mundo mais filógeno.

Ao relacionar a questão do assédio abordado na série com suas vivências cotidianas e estudantis, as participantes destacaram uma multiplicidade de enunciados e discursos, evidenciando que as representações de gênero perpassam os muros das escolas refletindo nos demais espaços socioeducacionais.

Quadro 3 - Encontro das entrevistas coletivas com as estudantes.

2- Sobre a questão do assédio abordado na trama, vocês conseguem relacionar com alguma vivência do cotidiano escolar? Poderiam relatar?

Lorena: *Eu não sei se é de se esperar ou não. Só sei que eu já sofri assédio na escola e... principalmente na fila, era demais, era horrível em fila de merenda. Na maioria das vezes, um cara começava a encostar em mim, eu ficava com muita vergonha, tensa, eu comecei a ficar ao contrário, virada para trás esperando a fila andar, ou então, eu ficava de lado, um pouquinho fora da fila, e sempre a mulher acabava brigando e eu ficava com muita raiva, que era justamente para o "bendito", "santo" não tentarem encostar em mim, porque isso já estava ficando muito frequente. E não adiantava a gente falar pra diretor, coordenador, por que eles tratam como se fosse algo normal [...]*

Isabela: *[...] Eu estava pegando um livro no armário. Ai um colega meu bateu a mão na minha bunda sem querer né! aí ele pediu desculpa, só que ele olhou para minha bunda e disse assim " bicha gostosa". Na hora eu fiquei meio constrangida [...] a grande maioria dos meninos, de homens no geral acham que estão arrasando e que as mulheres gostam disso, de serem chamadas de gostosas ou de serem assediadas [...]*

Isabela: *É muito fácil um cara julgar porque tipo, ele pode usar a roupa que ele quiser, pode ficar sem camisa, andar de sunga, andar de noite sozinho... Ele troca à calçada? Ele não troca de calçada com um grupo de mulheres, entendeu?*

Alice: *Eles tentam jogar a culpa nas mulheres, quando elas tentam falar em alguma pauta feminista, eles "ah, porque você isso, você aquilo" é sempre tentando manipular a cabeça da mulher para ela se sentir culpada e tal. Enfim, são uns "machos muitos escrotos".*

Lorena: *[...] essas caras, quando estão presentes no debate sobre feminismo, o cara pega e começa a dizer que a mulher é tudo "mimizenta", tudo cheia de mi mi mi. Pode ter certeza que ele tem muitos hábitos de assédio, é... Eles tratam isso como normalidade[...] muitos meninos da sala que não gostavam de mim, por causa que quando eles começavam a falar mal do feminismo, eu ia lá e defendia. Eles ficavam dizendo que as feministas são tudo exagerada, muito doidona, e que... eu ia sair na rua mostrando meus peitos, e que isso estava tirando meu respeito[...]*

Mediadora: **Quando vocês falam machos escrotos, qual seria essa definição?**

Bianca: *O famoso "macho alfa", o que se acha melhor, o que tem o ego muito elevado. Eu acho que é isso. É aquele cara machista, completamente machista.*

Lorena: *O "hétero top", que "não pode vestir rosa que vira gay". E é isso aí.*

Alice: *assediador, possessivo, estuprador.*

Isabela: *Eles não querem fazer outra coisa além de "massagear o ego deles".*

Alice:[...] *A professora de sociologia já trouxe essas pautas para a gente discutir e era perceptível que os meninos da sala ficavam com raiva, intimidados mesmo, mas, isso foi raro, raramente.*

Lorena: *Só em a professora começar a falar de feminismo os caras já começam a bufar de raiva, Eu não entendo porque os caras odeiam tanto falar sobre feminismo, eu acho que eles são uns machistas escrotos, por isso que eles não querem falar sobre feminismos.*

Alice: *Eu lembro que uma vez ela falou uma frase assim, estava tendo, a gente estava discutindo sobre assédio e tal e ela falou assim "está escrito estupe-me, na minha testa", e aí quando era tipo toda vez que era para ser a aula dela, os meninos ficavam rindo e falando essa frase "tá escrito estupe-me, na minha cara", e riam, eles riam, riam mesmo.*

Lorena:[...] *Não sei como os homens se sentem tão superiores na inteligência e não conseguem entender o mínimo, que é "não toque no corpo alheio" [...]*

Alice: *a gente viu uma colega nossa ser assediada na cozinha, depois da aula de educação física, a gente viu o porteiro pegando na bunda dela. E ela não reagiu e tal... No final nós o expulsamos da escola e fizemos ser demitido, falamos com a professora de sociologia, fomos para a diretoria e tal, e a gente falou, não era para aquilo tá acontecendo não era para ele está achando normal.*

Lorena:[...] *eu acho que deixa as mulheres com medo de denunciar o assédio e o cara achar uma forma de dizer que eu aceitei esse é o ponto que fez eu ter muito medo de denunciar, foi... E se ele conseguir, contornar tudo como eu falei antes [...] tudo é parte de um trauma.*

Fonte: Autoria própria (2020).

As falas das participantes Lorena, Isabela e Alice convergem respectivamente quando relatam as questões dos assédios no contexto escolar ao enunciarem: *“eu já sofri assédio na escola e... principalmente na fila, era demais, era horrível em fila de merenda, na maioria das vezes, um cara começava a encostar em mim,”*; *“eu estava pegando um livro no armário. Aí um colega meu bateu a mão na minha bunda sem querer né! aí ele pediu desculpa, só que ele olhou para minha bunda e disse assim “ bicha gostosa”*; *“a gente viu uma colega nossa ser assediada na cozinha, depois da aula de Educação Física, a gente viu o porteiro pegando na bunda dela”*. Tais enunciados evidenciam o quanto é gritante e preocupante a questão dos assédios no ambiente escolar, fruto de uma sociedade patriarcal e machista, que causa às vítimas dores profundas e traumas irreversíveis. Nesse contexto, o “assédio compreende uma forma de violência que se caracteriza pela manifestação duradoura e repetitiva de atitudes e situações constrangedoras e humilhantes” (SOMMER, 2018, p. 35).

Já o assédio sexual pode ser compreendido por qualquer manifestação sensual ou sexual, abordagens grosseiras, ofensas e propostas inadequadas que constrangem, humilham, amedrontam a mulher. É essencial que qualquer investida sexual tenha o consentimento da outra parte, o que não acontece quando uma mulher leva uma cantada. Em consonância com o Código Penal brasileiro, o assédio verbal constitui importunação ofensiva ao pudor, caracterizado por atitudes desagradáveis e/ou evasivas, ofensivas, englobando também as “famosas cantadas” ou ameaças. Por outro lado, considera-se assédio sexual o ato de “constranger alguém com o intuito de obter vantagem ou favorecimento sexual, prevalecendo-se o agente da sua condição de superior hierárquico ou ascendência inerentes ao exercício de emprego, cargo ou função (BRASIL,1940).

Torna-se necessário desconstruir essa naturalização do assédio, da cultura do estupro e discutir sobre feminismos e feminilidades na escola para os/as jovens respeitarem as demais pessoas, na escola e em outros espaços sociais, visando desnaturalizar a prática de assédio nos espaços escolares, como nas filas das merendas e o banheiro. Vale ressaltar que, recentemente, na região Cariri houve uma onda de denúncia das mulheres, dentre elas de adolescentes, que denunciaram assédios e até estupros sofridos ao longo dos anos, o movimento ocorreu através das redes sociais ficando conhecido como *#ExposedCariri* trazendo à tona a questão da violência contra as mulheres na região. Esse movimento mobilizou a sociedade em geral cobrando das

unidades competentes uma resposta e punições a esses crimes, estabelecendo uma rede de apoio às vítimas para seguirem na luta contra qualquer opressão e agressão à mulher.

As participantes Lorena, Isabela e Alice ainda destacam em relação ao assédio “*eu ficava com muita vergonha, muito tensa*”; “*Na hora eu fiquei meio constrangida*”; “*Na hora ela não reagiu*”, representa o medo e os transtornos provocados pelo assédio nos espaços escolares. A participante Lorena acrescenta “*eu acho que deixa as mulheres com medo de denunciar o assédio é o cara contornar a situação e culpabilizar a mulher*”. Em consonância, Mendonça (2017, p. 60) adverte: “Os medos do estupro e do assédio em si seriam, a essência das restrições sobre a mobilidade feminina [...] tendo em vista que o assédio, por mais inofensivo que possa parecer, evoca e reforça o medo consciente do estupro”, tornando às mulheres vulneráveis a dominação masculina. A autora ainda ressalta que, os assédios não se restringem apenas a atos sexuais, mas incluem uma ampla gama de comportamentos e atitudes sem consentimento, que envolvem desde comentários verbais, estupro e abuso físico (MENDONÇA, 2017).

Nessa perspectiva, a participante Isabela ressalta: “*É muito fácil um cara julgar uma mulher porque tipo, ele pode usar a roupa que ele quiser, pode ficar sem camisa, andar de sunga, andar de noite, sozinho... Ele troca a calçada? Ele não troca de calçada com um grupo de mulheres, entendeu?*” A participante traz um questionamento acerca das desigualdades de gênero na sociedade, pois, as mulheres têm sua liberdade limitada ou até negada. Uma vez que, a todo momento da sua vida estão vulneráveis a práticas machistas, assédios, estupros em diferentes espaços sociais, institucionais, escolares...

Nesse contexto, Dávila (2019) alerta que toda mulher sempre é obrigada a traçar “rotas mentais” com o intuito de evitar assédio ou ser constrangida ao passar por um grupo de homens, as mulheres não podem andar sozinhas, seja de dia ou de noite correm o risco de serem atacadas por um “macho alfa”. Dessa forma, precisamos urgentemente mudar esse cenário e um dos pontos de partida seria incorporar, de modo transversal, abordagens sistemáticas e contínuas sobre feminismos e feminilidades nos currículos escolares para desnaturalizar essa cultura machista que objetifica o corpo das mulheres, privando-a sua liberdade em amplos aspectos.

Por outro lado, nota-se uma grande desaprovação da sociedade, principalmente por parte da figura masculina, quando se trata dos feminismos, talvez, por associarem como uma ameaça ao patriarcado. Nesse sentido, a participante Alice enuncia: “*quando tentam falar em alguma pauta feminista, eles “ah, porque você isso, você aquilo” é sempre*

tentando manipular a cabeça da mulher para ela se sentir culpada e tal. Enfim... são uns “machos muitos escrotos”. Convergindo com Isabela: *“esses caras quando estão presentes no debate sobre feminismo, o cara pega e começa a dizer que a mulher é tudo “mimizenta”, tudo cheia de mi mi mi. Pode ter certeza que ele tem muitos hábitos de assédio, é... eles tratam isso como normalidade [...]”*, retoma a questão do *mansplainig*, que além de outros atributos machistas propagam uma ideia deturpada do feminismo, com a intenção de manter as práticas machistas, misóginas e sexistas na sociedade.

Vale destacar, que a expressão “mi mi mi” foi inventada para desqualificar e banalizar as lutas feministas na sociedade. Nesse contexto, Berth (2019) destaca que os avanços das lutas feministas possibilitaram as vozes femininas (sempre forçadas a silenciar) romperem com o silenciamento e as opressões de gênero, ganhando visibilidade para combater machismos, misoginias e sexismos. Por outro lado, rapidamente surgiu a expressão “mimimi” como um recurso, manifestado para deslegitimar e banalizar os feminismos na tentativa de manter o patriarcado (BERT, 2019). Em consonância, Djamila Ribeiro enfatiza que o termo “mimimi” é usado para deslegitimar as questões sobre racismo e opressão de gênero, tratando-as como algo fútil. Uma vez que, a tomada de consciência sobre o que significa desestabilizar a norma hegemônica é vista como inapropriada ou agressiva porque aí se está confrontando as posições de poder (RIBEIRO, 2019).

Silva, Corredato e Versa (2015, p.02) enfatizam que a maioria das pessoas “acreditam que o feminismo se pauta na busca das mulheres, se tornarem superiores aos homens, ou, até mesmo, em uma política “anti-homem”, prejudicando a expansão do movimento”. Por outro lado, Bell Hooks (2001, p.01) destaca que o “Feminismo é um movimento que visa acabar com o sexismo, a exploração sexista e a opressão das mulheres [...]”. Dessa forma, torna-se importante desconstruir e combater esse discurso de ódio e também um discurso que banaliza ao utilizar a expressão “mi mi mi” acerca do feminismo que favorece a disseminação da misoginia, propagando desigualdades, principalmente no contexto escolar.

Ademais, a participante Isabela ainda *acrescenta “muitos meninos da sala que não gostavam de mim[...] eles ficavam dizendo que as feministas são tudo exagerada, muito doidona, e que eu ia sair na rua mostrando meus peitos, e que isso estava tirando meu respeito[...]”* evidencia uma ideia equivocada sobre o movimento feminista, disseminada a partir de discursos machistas e misóginos que visam deturpar o feminismo com o intuito

de manter a subordinação feminina e a dominação masculina alicerçada no patriarcado. Vale ressaltar, que quando associam o feminismo com as mulheres “sair na rua mostrando os peitos” estão se referindo a “marcha das vadias”.

No entanto, algumas pessoas costumam usar argumentos negativos disseminando uma ideia contrária do que é o movimento da “marcha das vadias” para deturpar o feminismo. Oliveira (2015, p.02) destaca que “a “marcha das vadias” constitui uma expressão do feminismo contemporâneo que reivindica a autonomia das mulheres sobre seus corpos e suas sexualidades e a não culpabilização pelas violências sofridas”, questionando discursos patriarcais e machistas que condenam as mulheres pelas violências e assédios sofridos em distintos espaços, inclusive nos escolares.

É importante também problematizar as expressões “macho alfa” e “macho escroto” que foram bastante destacadas nas falas das participantes, quando questionadas sobre a definição de tais termos as falas das jovens Bianca, Lorena, Alice e Isabela respectivamente convergem quando enunciam “*O famoso “macho alfa”, o que se acha melhor, o que tem o ego muito elevado[...] é aquele cara completamente machista.*”; “*O “hétero top”, “que não pode vestir rosa que vira gay”*”; “*assediador, possessivo, estuprador*”; “*Eles não querem fazer outra coisa, além de “massagear o ego deles”*”. Leia-se a masculinidade tóxica, termo usado para se referir a uma coleção de atributos que constituem normas, crenças e comportamentos exagerados e/ou estereotipados para a figura masculina e que são prejudiciais para as mulheres, homens, crianças e sociedade em geral. Uma vez que, a masculinidade tóxica está diretamente relacionada com a virilidade masculina, baseando-se em um tipo de homem agressivo, competitivo, homofóbico, sexista e misógino (SCULOS, 2017).

A masculinidade tóxica também reflete nos espaços escolares por meio de atitudes, práticas e comportamentos machistas nas relações afetivas e sociais entre meninos e meninas. Quando Alice enuncia “*a professora de Sociologia já trouxe essas pautas para a gente discutir e era perceptível que os meninos da sala ficavam com raiva, intimidados mesmo*” convergem com Lorena quando “*Só a professora começar a falar de feminismo, os caras já começam a bufar de raiva, eu não entendo porque os caras odeiam tanto falar sobre feminismo, eu acho que eles são uns machistas escrotos*” tais enunciados remetem aos efeitos e reflexos da “cultura machista” e a dominação masculina no ambiente escolar. Dessa forma, a escola como um espaço de interação das relações sociais é um dos ambientes que mais propaga as desigualdades. No entanto, a escola é também responsável

pela formação dos sujeitos e deveria contribuir para a desconstrução da “dominação masculina” (BOURDIEU, 2003).

Quando Alice relata *“uma vez, estávamos discutindo sobre assédio e tal e ela (a professora) falou assim “está escrito estupre-me, na minha testa”, e aí quando era tipo toda vez que era para ser a aula dela, os meninos ficavam rindo e falando essa frase “tá escrito estupre-me, na minha cara”, e riam, eles riam, riam mesmo.”* Esse comportamento dos alunos como forma de deboche representa uma prática machista, misógina e sexista que menospreza e ridiculariza as lutas feministas. Além de remeter a objetificação do corpo das mulheres, reforçando a dominação masculina como reflexo do patriarcado.

Nesse rumo, a participante Lorena traz uma crítica a essa dominação masculina quando enuncia: *“[...] não sei como os homens se sentem tão superiores na inteligência e não conseguem entender o mínimo, que é “não toque no corpo alheio”*”, sinalizando as oposições binárias e assimetrias nas relações de gênero, nas quais o homem seria visto como “ser superior”, o que reforça a subordinação e objetificação feminina, sobretudo, ao naturalizar práticas machistas e misoginias. Desde a segunda onda do feminismo, se intensificaram os questionamentos acerca de práticas machistas, bem como, são reivindicados os direitos de autonomia dos corpos das mulheres e liberdade de vivenciar suas sexualidades. Visto que na ordem patriarcal, a mulher é colocada como submissa em posição inferiorizada, sendo objetificada, tendo seus direitos negados e suas vidas marcadas por violências física e simbólica (GALETTI, 2014).

Nesse cenário, torna-se importante discutir as temáticas de gênero, feminismos e feminilidades no contexto escolar para problematizar e desconstruir as práticas machistas, misóginas e sexistas que muitas vezes se camuflam e passam despercebidas nas vivências estudantis e nos espaços escolares. Além, de alertar os/as jovens sobre a prática de assédio, compreenderem o que é um relacionamento abusivo e principalmente, saber sair dele antes de ter um final trágico. Dessa forma, o feminismo possibilita desconstruir o patriarcado e/ou amenizar seus reflexos e danos causados na sociedade, acirrando uma luta diária em busca de liberdade, emancipação e reconhecimento das mulheres nos mais distintos espaços socioculturais.

Durante as entrevistas, as participantes enfatizaram a questão da sororidade feminina relacionando com a cena da série em que todas as personagens se unem por uma causa em comum para ajudar Aimee a superar o trauma ocasionado pelo assédio sofrido

no ônibus da escola. Desse modo, problematizaremos a seguir os principais enunciados das discentes a respeito do conceito de sororidade.

Quadro 4 - 3º Encontro das entrevistas coletivas com as estudantes.

4- Você sabe o que é sororidade? Comente como a série retrata a importância da sororidade.

Isabela: *Eu aprendi isso com Manu Gavasse do BBB. A união das mulheres, a sororidade dentro da série retratada no momento em que as meninas se juntaram, para ajudar a outra sabe. Que estava com o trauma de ônibus, e essa parte foi essencial, como eu já disse anteriormente. Eu acho, que não só ajudou a menina que estava sofrendo do trauma do ônibus, mas ajudou a todas porque elas puderam ver naquele momento que elas não estavam sozinhas.*

Lorena: *E até no momento em que as meninas conseguiram ajudar a menina que sofreu assédio lá na escola. Isso foi uma forma de sororidade de vocês ajudarem entendeu, todo mundo se ajudar.*

Pérola: *[...] sororidade é quando as meninas se unem por uma causa em comum. Porque muitas meninas buscam causar rivalidade entre elas, e nos mais diversos aspectos ocorre essa rivalidade entre as mulheres. Como se as mulheres não deveriam se unir, mas sendo rivais. Então, acho que houve sororidade na série nos momentos em que elas se uniram para ajudar a menina que não estava conseguindo entrar no ônibus. Eu achei muito legal a cena também em que elas se juntaram e foram quebrar o carro, para descontar cada momento em que elas se sentiram mal. Foi bem legal.*

Lorena: *[...] hoje em dia eu tento olhar para as mulheres assim, de uma forma... Já basta o tanto de cara que já faz todas essas palhaçadas, cobranças, todos esses paranauê em cima das mulheres[...] a gente vai aprendendo a se botar no lugar das outras meninas. Muitas coisas influenciam no nosso crescimento, e a gente vai vendo que o certo é agente abraças todas as mulheres. Eu não faço nada de mal para ninguém, mas se quiserem minha ajuda, estarei aqui.*

Melissa: *Tem a ver com empatia, se colocar no lugar do próximo, e a cena que eu vi mais isso foi quando elas se uniram e foram ficar no ônibus com a amiga de Maeve quando ela não conseguia entrar no ônibus, por causa do trauma que ela passou*

Eva: *Sororidade é a união, a gente vê muito hoje em dia a rivalidade entre as meninas, então, a gente não deve rivalizar isso. Na série a gente pode perceber que acontece a sororidade quando as meninas resolvem se juntar e ir esperar o ônibus junto com a menina, até que Maeve dar apoio a amiga dela dizendo que “é só um ônibus, não é nada mais que isso” que ela não devia ter medo e que as meninas estavam lá dando apoio para elas.*

Fonte: Autoria própria (2020).

Quando questionadas sobre o conceito de sororidade, as participantes Isabela, Lorena, Pérola, Melissa e Eva destacaram termos como “ajuda”, “união feminina”, “empatia”, “mulheres se apoiando”, ao relacionarem com a cena em que Aimee fica traumatizada por conta do assédio e as personagens se juntam e a ajudam a entrar no ônibus e superar. Para Toledo (2017, p. 05), a sororidade pode ser entendida como, a “união das mulheres em busca de força e parceria na luta feminista” constitui uma aliança entre as mulheres baseada na empatia e no companheirismo criando um laço de

“irmandade”, “solidariedade”, que empodera as mulheres para juntas lutarem pelos seus direitos.

Quando Isabela enuncia *“Eu aprendi isso com Manu Gavassi do BBB. A união das mulheres, a sororidade dentro da série retratada no momento em que as meninas se juntaram, para ajudar a outra, sabe!”*, evidenciando que artefatos culturais, como programas televisivos, podem ser utilizados como ferramentas de informação e mudança, pois, mesmo sem o objetivo explícito de educar/ensinar, representam instrumentos potentes para veicular uma variedade de saberes e práticas influentes na produção de identidades e diferenças (SILVA, 2015).

Por outro lado, as falas das participantes Pérola e Eva convergem ao destacarem a questão da rivalidade feminina quando enunciam *“[...] muitas meninas buscam causar rivalidade entre elas, e nos mais diversos aspectos ocorre essa rivalidade entre as mulheres. Como se as mulheres não devessem se unir, mas sendo rivais [...]”, “a gente vê muito hoje em dia a rivalidade entre as meninas, então, a gente não deve rivalizar isso”*, criticam a competição e a rivalidade que constituem reflexos do machismo presente na sociedade e, acabam enfraquecendo a luta feminista em busca de equidade de gênero. Essa rivalidade feminina resulta do patriarcado e se manifesta de diferentes formas, sutil ou explícita, causando discórdia entre as mulheres, no entanto devemos nos unir para desconstruirmos o machismo patriarcal (BERNARDES et al, 2016).

Nesse rumo, quando Lorena enuncia: *“hoje em dia eu tento olhar para as mulheres assim, de uma forma... [...] a gente vai aprendendo a se botar no lugar das outras meninas e a gente vai vendo que o certo é a gente abraçar todas as mulheres. Eu não faço nada de mal para ninguém, mas se quiserem minha ajuda, estarei aqui.”* Esse enunciado enfatiza a importância da sororidade, filoginia e o empoderamento feminino. Desse modo, retomamos o conceito de empoderamento feminino, que pressupõe a ideia das mulheres construírem autonomia sobre suas vidas, decidirem sobre empoderar outras mulheres e conquistarem os espaços públicos e privados. De acordo com Mageste, Melo e Ckagnazaroff, (2008, p.02), o empoderamento das mulheres *“representa um desafio às relações patriarcais garantindo a elas autonomia para controlar o próprio corpo, a sua sexualidade, o seu direito de ir e vir. Bem como, um repúdio à violência”, ao abandono e às decisões unilaterais masculinas que afetam a toda a família”*.

Dessa forma, salientamos a necessidade de discutir sobre feminismos e feminilidades nas escolas para que os/as jovens desconstruam preconceitos, práticas

machistas, misóginas e sexistas que subordinam e oprimem as mulheres reforçando as desigualdades de gêneros. Bem como, incentivar as meninas/jovens/mulheres praticarem a sororidade e se tornarem mulheres empoderadas para se unirem e desestruturarem o patriarcado, visando alcançarmos a igualdade, equidade entre os gêneros e juntos/as construirmos um mundo mais filógeno, transformando o “discurso de ódio” em amor e empatia entre as mulheres.

Conclusões Transitórias

Os machismos e assédios envolvem cenas preocupantes na escola. Nesse sentido, a incorporação, contínua e sistemática, das temáticas gênero e feminismos deveriam estar entre as principais demandas educacionais contemporâneas, pois, possibilitariam questionar múltiplos enunciados e discursos acerca das oposições binárias e desigualdades de gênero que atravessam os distintos cenários educacionais. As violências físicas e verbais também são fatores destacados nos relatos das discentes, o que torna esse cenário ainda mais agravante, visto que, os casos de feminicídios são alarmantes na sociedade.

Assim, foi possível concluir que a partir das análises dos artefatos culturais, a exemplo da série *Sex Education*, relacionados com as temáticas de feminismos e feminilidades, buscamos incentivar as estudantes a desenvolverem um olhar crítico e problematizações acerca das práticas machistas que cercam o nosso cotidiano e privam as mulheres de terem autonomia sobre seus corpos e suas vidas, além de impedi-las de conquistarem sua emancipação social e política. Contribuiu também, para despertar o interesse das alunas acerca das temáticas de feminismos, uma vez que, nos espaços escolares não costumam ser discutidas, por mais que os assédio e machismos estejam explícitos nas vivências estudantis.

Dessa forma, torna-se urgente e necessário incorporar as temáticas de gênero, feminismos e feminilidades nos currículos escolares, para que possamos resgatar vidas através da educação. Assim, é possível apontar novos horizontes e ir além, buscar dar um novo sentido para os currículos escolares, abrindo espaços para problematizar e desconstruir práticas machistas, misóginas e sexistas, bem como, violências de gênero que permeiam os ambientes socioeducacionais. E quem sabe o feminismo não seria um ponto de partida para derrubar as barreiras e ultrapassar as fronteiras de gênero, bem

como, fortalecer a sororidade feminina. Portanto, sigamos nessa luta feminista, para juntas/os/es construirmos um mundo mais justo e igualitário... Afinal, você não está sozinha/o/e!!!

Referências

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Garcia Mary; SILVA, Lorena Bernadete. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004. p. 29-38.

ANDRADE, Paula Deporte; COSTA, Marisa Vorraber. Usos do conceito de pedagogias culturais em pesquisas dos Estudos Culturais em Educação. **TEXTURA-Revista de Educação e Letras**, v. 17, n. 34, p. 48-63, 2015.

ANDRADE, Sandra dos Santos. O que fazer no ano que vem? articulações entre juventude, tempo e escola. **Educação em Revista**, v. 33, 2017.

BERNARDES, C. R. O. et al. O que é Sororidade e por que precisamos falar sobre? In: **Carta Capital**, jun. 2016. Disponível em: <http://justificando.cartacapital.com.br/2016/06/02/oque-e-sororidade-e-por-que-precisamos-falar-sobre/>. Acesso em: 01 dez. 2021.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 184 p. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro).

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Código Penal**, Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del2848.htm. Acesso em: 04 out. 2020.

DÁVILA, Manuela. **Por que lutamos?: um livro sobre amor e liberdade**. Manuela Dávila -São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

DORNELLES, Priscila Gomes. **Distintos destinos?: A separação entre meninas e meninos na educação física escolar uma perspectiva de gênero**. (dissertação de mestrado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2007.

FELIPE, Jane. Gênero, sexualidade e formação docente: uma proposta em discussão. In: XAVIER FILHA, Constantina (Org.). **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2009. p.45-55.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, n. 114, p. 197-223, 2001.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

GALETTI, Camila Carolina. Feminismo em movimento: A Marcha das Vadias e o movimento feminista contemporâneo. **Anais do 18º Encontro da REDOR**. Recife: UFRPE, 2014.

HOOKS, Bell. **Feminism is for everybody**: passionate politics. Cambridge, MA: Pluto Press, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: G. L. Louro (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 07-34.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MCLAREN, Margaret A. **Foucault, feminismos e subjetividade**. São Paulo: Intermeios, 2016. (Coleção Entregênero).

MAGESTE, Gizelle de Souza; MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes; CKAGNAZAROFF, Ivan Beck. Empoderamento de mulheres: uma proposta de análise para as organizações. In: V ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS DA ANPAD. **Anais [...]**. Belo Horizonte: Anpad, Belo Horizonte, Brazil, 2008.

MENDONÇA, Yasmin Curzi. **"Meu nome não é psiu!"**: assédio nas ruas e a luta dos feminismos por reconhecimento jurídico. Dissertação (mestrado)- Pontifícia Universidade Católica. SOMMER ca do Rio de Janeiro, Departamento de Ciências Sociais, 2017.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p.11-29.

MEYER, Dagmar Estermann.; PARAÍSO, Marluce Alves (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 2, 2000.

OLIVEIRA, Thaisa. FEMINISMO CONTEMPORÂNEO: uma análise da Marcha das Vadias. In: **VII Jornada Internacional Políticas Públicas**, 2015.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & realidade**, v. 20, n. 2, 1995.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

RIBEIRO, Paula Regina Costa; ÁVILA, Dárcia Amaro. Sujeitos, histórias, experiências, trajetórias... a narrativa como metodologia na pesquisa educacional. **Pesquisas em Educação**: experimentando outros modos investigativos. Coleção cadernos Pedagógicos da EaD, v. 18, 2013. SCULOS,

SCULOS, Bryant W. Who's afraid of 'toxic masculinity'?. **Class, Race and Corporate Power**, v. 5, n. 3, p. 1-5, 2017.

SILVA, Ana Elize; CORREDATO, Kimberly, Versa Cezar. O movimento feminista na Pós-Modernidade: Dificuldades e controvérsias. In: **Escrito para apresentação na XIII Jornada Científica da Univel "Conflitos Mundiais: do local ao global"** 28 e 29 de outubro de 2015 – UNIVEL – CPE – Cascavel-PR. ISBN 978-85-98534-15-2.

SILVA, Elizabete Rodrigues. Feminismo radical pensamento e movimento. **Textura**, v. 3, n. 6, p. 24-34, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 2015.

SOMMER, Beatriz Miranda. **Desigualdade de gênero no mercado de trabalho**: Percepções de estudantes de Administração durante a experiência de estágio Trabalho. Trabalho de conclusão de Curso (Graduação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

TOLEDO, Ana Clara Bicalho. **Me Empoderar, te Empoderar**. 2017. Projeto Prático (Graduação em Comunicação Social/ Jornalismo), Escola de Comunicação - ECO, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.



Capítulo 18

***AS MÚLTIPLAS IDENTIDADES E O USO DA
LÍNGUA INGLESA: UMA DISCUSSÃO DE PODER***

Iane da Silva Santos

AS MÚLTIPLAS IDENTIDADES E O USO DA LÍNGUA INGLESA: UMA DISCUSSÃO DE PODER

Iane da Silva Santos

Introdução

Baseando-se na ideia de que o ensino da Língua Inglesa (LI) vem se expandindo cada vez mais no Brasil e ocupando espaço nas escolas de ensino regular, cursinhos de idiomas e até mesmo em centros de qualificação das diversas empresas. Sabemos que a expansão da LI como “língua internacional para pesquisa, negócios e indústria tem dissociado o falante nativo de inglês da sua localidade geográfica tradicional. O inglês se tornou a língua franca entre pessoas que não falam as mesmas línguas maternas, a fim de suprir suas necessidades e propósitos” (CRUZ, 2019, p. 162). É interessante repensar essa necessidade de se dedicar ao estudo da língua e, em decorrência, suas repercussões nos comportamentos sociais.

Assim, o objetivo desta pesquisa é identificar a ocorrência de diferentes ou múltiplas identidades derivadas do uso da Língua Inglesa, em sujeitos no papel de professores de inglês e alunos de uma universidade federal no estado de Sergipe. O interesse por esse assunto surgiu a partir de comentários de alguns estudantes e professores de Língua Inglesa, ao se sentirem mais confiantes através do uso da língua estrangeira. No referido estado de tradição nordestina, falante da Língua Portuguesa, o idioma não nativo em questão é bastante estudado em sua capital e regiões metropolitanas como aporte importante. Como resultado as pessoas que o dominam podem ser vistas ou se veem como superiores linguisticamente ou mesmo munidas de poder.

Como objetivos específicos, a investigação buscará compreender como as múltiplas perspectivas favorecem ou desfavorecem o ensino-aprendizagem da língua, ademais, se promovem possibilidades de interação a partir de múltiplas identidades. A pesquisa é construída a partir de abordagem qualitativa, tendo um questionário aberto como instrumento de coleta de dados e respondidos por estudantes de Língua Inglesa que

já possuem um nível considerável de proficiência, que permite a comunicação no idioma. As respostas destes questionários serão analisadas à luz do aporte teórico da pesquisa e apontam relação de mudanças de identidade e associação à ideia de poder advinda do uso do inglês.

Utilizando referências como Pennycook (2007), Hall (2005), Zacchi (2010) e Andreotti (2010), que propagam discussões acerca de identidades e culturas, este texto procura resultados para as inquietações do uso da Língua Inglesa como “válvula de escape”, como possibilidade de constituir um “eu” de sentimentos diversos, e, em decorrência, a motivação pelo estudo do idioma por esse motivo.

A questão que instiga curiosidade é o motivo pelo qual isso acontece. Essa “superioridade” seria advinda da correlação existente entre o indivíduo que se utiliza da língua e o país dominante do qual o idioma estaria conectado. A título de exemplo, os Estados Unidos e a Inglaterra são países extremamente famosos no Brasil por atraírem a atenção de várias pessoas e pela relação de poder e supremacia.

Dessa forma, as pessoas que se utilizam da língua falada nesses países são vistas em uma posição mais elevada em comparação às línguas faladas pelos outros países que não possuem as mesmas condições econômicas, políticas e de poder. Pois, “pelo poder socioeconômico de alguns países falantes de inglês, juntamente com sua ampla divulgação linguística e cultural desse idioma no mundo, a hegemonia e eurocentrismo da língua inglesa estão arraigados aqui” (OLIVEIRA, 2020, p 155). Esse sentimento de redenção é comumente repetido por grande parte da população brasileira na forma como enxergam os indivíduos de outros países. De acordo com Rajagopalan (p. 70, 2003) “o importante em todo esse processo é jamais abrir mão do nosso direito e dever no que tange à nossa ‘autoestima’. É preciso dominar a língua estrangeira, fazer com que ela se torne parte da nossa própria realidade; e jamais permitir que ela nos domine”. Outra possibilidade do grau de “nobreza” dos falantes de Língua Inglesa como língua estrangeira partiria da noção de que esse indivíduo teria mais oportunidades tanto pessoais quanto profissionais, como maior amplitude para entretenimento em geral, como escolha de filmes, séries, além de mais adequação para campos no mercado de trabalho. Desse modo, Gimenez (2011, p. 48) afirma que,

à medida que o inglês se torna uma língua de alcance global (GRADDOL, 2006), seu papel na produção e reprodução das relações sociais se altera. Não se trata apenas das possibilidades que a língua inglesa cria e de uma interação em escala mundial, mas também de sua limitação nas próprias fronteiras nacionais. Na atualidade, o inglês não discrimina apenas

porque não permite contato com outras culturas a quem não tem conhecimento da língua, mas também porque dentro do próprio país funciona como um mecanismo de exclusão.

De acordo com Hall (2005), o sujeito pós-moderno, é conceituado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”, formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós, há identidades contraditórias, que por vezes valorizam a cultura nativa e outras vezes a cultura dominante.

A definição de identidade pode ser bem complexa e abstrata, porém para Norton (1997), seria como os indivíduos reconhecem suas características em relação com o mundo e como essa relação é construída. Acrescentando a essa teoria de Norton, podemos falar que significa também o modo como o indivíduo se vê, e quais ideologias e aspectos assume como verdade.

Por esse sentimento de pertencimento em uma cultura hegemônica e almejada por muitos, uma nova identidade é formada. Essa nova identidade pode tentar se aproximar dos comportamentos e ações da cultura originária da Língua Inglesa (LI), muitas vezes pela sensação de poder que ela transmite, mas, em algumas situações, pela não identificação com a própria cultura dentro dos limites do que é reconhecido por nação. Dessa maneira,

o aprendiz de língua estrangeira gerencia permanentemente a diversidade no seu processo de aprendizagem e, por conseguinte, revisa princípios, reorganiza seus vínculos socioculturais, reelabora sentimentos acerca de si mesmo e do mundo. Deste modo, o contexto de aprendizagem de línguas estrangeiras pode significar uma verdadeira e inerente (re)construção identitária (BRUN, 2010, p. 77)

Reconhecendo isso, os cursos de idiomas e instituições de ensino de educação básica se apossam dessa ideia do “outro” para provocar motivação nos discentes. Essa tática consegue o efeito desejado muitas vezes, sendo comum encontrar decorações estereotipadas dos países de origem da LI como decoração dos ambientes de ensino. Assim, pode-se deduzir que essa motivação provém da semelhança com os países vistos como avançados, e pode ser reconhecida como uma “válvula de escape” para aqueles que não se identificam com as várias culturas ditas brasileiras. Porém, essa ideia de

identificação gera uma grande discussão dos primórdios em relação à forma como essa assimilação surgiu.

É importante deixar claro que esse não é o único motivo pelo qual os estudantes se dedicam ao estudo da LI. Há outras possibilidades como o ensino obrigatório nas escolas, curiosidade na língua desconhecida, mas é um dos mais observáveis. Um dos malefícios dessa criação da nova identidade guiada pela performance de indivíduos estrangeiros, é a criação de figuras estereotipadas e a não-valorização do “eu” nacional, de culturas locais, visando sempre enaltecer a imagem do admirado.

Para constatar as relações entre poder, identidade e suas repercussões no ensino de Língua Inglesa, utilizou-se uma entrevista realizada via *e-mail* com estudantes e professores de uma instituição no estado de Sergipe, na qual eles deveriam responder quais as suas relações com a LI e o que os instigava a continuar aprendendo e a se comunicar no idioma, além de outras questões de identidade que serão exploradas mais adiante neste artigo.

É essencial apontar que as identidades múltiplas podem favorecer e desfavorecer o ensino-aprendizagem em alguns aspectos, com a finalidade de ter como base fontes que nos ajudem a entender melhor as concepções de culturas e identidade, serão usados autores que discutem essas questões como forma de argumentar os pontos aqui discutidos.

“A Good Feeling³⁶” e a Proximidade com o País Hegemônico

Ao analisar os comportamentos dos alunos entrevistados ao se expressarem em Língua Inglesa, observamos comportamentos distintos se compararmos como se expressam em Língua Portuguesa. É possível lembrar de alguns comentários precisos sobre essa prática, como, por exemplo, alunos que geralmente não se expressam em aulas com palavras de baixo calão passam a se comunicar dessa forma, pois acham curioso e até mesmo descolado falar dessa forma. Outro exemplo seriam estudantes que preferem permanecer calados em aulas de outras disciplinas, mas se sentem mais “livres” para se comunicar em Inglês.

36 Em português: Um sentimento bom.

Claro que os exemplos não são regras e que pode haver outros fatores que influenciam esse comportamento, como a metodologia do professor, que pode permitir ou bloquear essa interação. O fato é que os comentários de alguns alunos afirmam essa ideia, como: “xingar em Inglês é mais divertido”; “as expressões em Inglês fazem mais sentido”; “usando o Inglês eu sou uma outra pessoa, eu fico menos tímida”; “nunca seria capaz de dar aulas em português, mas em inglês eu consigo”; “eu detesto o português”; “como eles fazem isso lá? (País falante de Língua Inglesa)”. No seu capítulo sobre língua estrangeira e autoestima, Rajagopalan (2003, p. 65) deixa bem claro que

o simples fato é que, com raríssimas exceções, sempre se pensou que só pode haver um único motivo para alguém querer aprender uma língua estrangeira: o acesso a um mundo melhor. (...) A língua estrangeira sempre representou prestígio. Quem domina uma língua estrangeira é admirado como pessoa culta e distinta. Tanto isso é verdade que a palavra “estrangeira” é comumente reservada para qualificar uma outra língua que conta com mais respeitabilidade que a língua materna de quem se fala.

O conceito de identidade é bastante denso e pode ser complexo ao tentar imaginar quando a identidade de certo indivíduo deixa de agir para que outra seja posta em ação. O fato é que as identidades estão presentes no indivíduo, mas são acionadas de acordo com a situação do contexto social. Em consonância com Zacchi (2010, p. 135) “[...] a identidade é dinâmica e está sempre mudando, assim como as relações de poder entre sujeitos ou grupos sociais dentro da sociedade³⁷.”

O Brasil está sendo “bombardeado” constantemente por referenciais da cultura de língua inglesa e americana, além disso, essas informações são mostradas para a população brasileira como algo belo e respeitável. Assim, por assistir e escutar entretenimentos provenientes desses países, os indivíduos assimilam comportamentos compatíveis a aqueles que representam tal cultura e, a partir dessas informações, passam a participar da performance unindo a linguagem e a identidade. Em consonância com Pennycook, (2007, p. 69) “o performativo não é apenas um ato usado por um sujeito pré-dado, mas é uma das formas poderosas e insidiosas pelas quais os sujeitos são chamados ao ser social, inaugurados na socialidade por uma variedade de interpelações difusas e poderosas³⁸.”

³⁷ Texto original: “Therefore, identity is dynamic and ever changing, and so are the power relations between subjects or social groups within society.”

³⁸ Texto original: The performative is ‘not merely an act used by a pregiven subject, but is one of the powerful and insidious ways in which subjects are called into social being, inaugurated into sociality by a variety of diffuse and powerful interpellations’

Além dessa hegemonia, as instituições que ensinam a LI ainda reiteram essas identidades, quando se faz necessário analisar criticamente as motivações por trás dos pensamentos, tentando ler se lendo e ouvir se ouvindo (SOUZA, 2011). Segundo Andreotti (2010), a desconstrução deve ser usada pelos estudantes em relação aos diferentes discursos, inclusive em relação aos próprios conceitos de mundo. Assim, de acordo com a mesma autora, há de se reconhecer que as identidades variam em relação aos diferentes contextos e aos motivos pelos quais o sujeito se utiliza de cada estratégia, pois pode-se perceber que

eles (novo perfil de aprendizes) também são mais proficientes que seus professores em multitarefas e sobrevivem dentro (e manipulam) a complexidade, mudando de acordo com os interesses geralmente definidos pela lógica de mercado (por exemplo, gratificações imediatas, popularidade, status, poder) (ANDREOTTI, 2010, p. 10, tradução nossa)³⁹

Vista disso, o estudante não só possui uma identidade falante de LI e outra de Língua Portuguesa, porém, nosso objetivo aqui é entender essas duas pontes em relação à motivação pela aprendizagem da primeira. Desse modo, segundo Hall (2005, p. 34) “aquelas pessoas que sustentam que as identidades modernas estão sendo fragmentadas argumentam que o que aconteceu à concepção do sujeito moderno, na modernidade tardia, não foi simplesmente sua desagregação, mas seu deslocamento.

No mundo moderno, as culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural. Ao nos definirmos, algumas vezes dizemos que somos ingleses ou galeses ou indianos ou jamaicanos. Obviamente, ao fazer isso estamos falando de forma metafórica. Essas identidades não estão literalmente impressas em nossos genes. Entretanto, nós efetivamente pensamos nelas como se fossem parte de nossa natureza essencial. (...) O argumento que estarei considerando aqui é que, na verdade, as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da *representação*. Nós só sabemos o que significa ser “inglês” devido ao modo como a “inglesidade” (*Englishness*) veio a ser representada - como um conjunto de significados - pela cultura nacional inglesa. Segue-se que a nação não é apenas uma entidade política mas algo que produz sentidos - *um sistema de representação cultural*. As pessoas não são apenas cidadãos/ãs legais de uma nação; elas participam da *ideia* da nação tal como representada em sua cultura nacional (HALL, 2005, p.47, grifos do autor).

³⁹ Texto original: Eles também são mais proficientes que seus professores em multitarefa e sobrevivem dentro (e manipulam) a complexidade e mudam de acordo com os interesses geralmente definidos pela lógica de mercado (por exemplo, gratificações imediatas, popularidade, status, poder).

Assim, esse sentimento positivo que os falantes de LI, tanto na posição de estudantes ou de professores sentem, é derivado de um sentimento de identificação com o país dominante, pois mesmo que de acordo com o teórico citado acima a cultura nacional não seja derivada de genes, este indivíduo desenvolve hábitos referentes à cultura nacional brasileira por conta da interação social em algum momento da vida, mesmo que depois passe a negá-la veementemente.

Em suma, com argumentos que a identidade é categoria múltipla e diversa, característica do ser da pós-modernidade, serão analisados agora os benefícios e malefícios das múltiplas identidades no ensino de Língua Inglesa em uma universidade do estado de Sergipe.

Repercussões das Identidades Múltiplas no Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa

A globalização latente estimula a descoberta de novas informações sobre outras culturas e povos. De acordo com Orozco (2003) que pesquisa a globalização em relação ao contexto dos imigrantes, a globalização estimula a ampla variedade de origens culturais, raciais, religiosas, étnicas e desafiam a ideia de unidade de nação, ou seja, esse movimento ameaça as identidades locais. Esse pensamento pode ser ampliado para a ideia do ser social estudante e falante de uma língua estrangeira, não somente se restringindo ao pensamento sobre a imigração, no qual a identidade do brasileiro falante de língua portuguesa é ameaçada.

De acordo com Rajagopalan (2016, p. 69),

uma das maneiras pela qual as identidades acabam sofrendo o processo de renegociação, de realinhamento, é o contato entre as pessoas, entre os povos, entre as culturas. É por esse motivo que se torna cada vez mais urgente entender o processo de ensino-aprendizagem de uma língua “estrangeira” como parte integrante de um amplo processo de redefinição de identidades. Pois as línguas não são meros instrumentos de comunicação.

Pensando no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, essas múltiplas identidades podem ser positivas quando almejam aprender a língua alvo por associação à língua dominante, criando certa motivação ao querer participar de um grupo identitário que segue a ideologia do estrangeiro. Entretanto, a motivação pode contribuir para o aprendizado, mas nem sempre é sinônimo de sucesso. Pode-se adicionar também aos elementos positivos o fato de que a língua também garante poder ao indivíduo que a

utiliza ou, até mesmo, quando essa outra identidade permite enxergar e analisar as diferenças do outro. A mesma concepção também é válida quando essa outra identidade dá oportunidade para explorar diversos contextos e entretenimentos sociais, permitindo que o indivíduo conheça a si mesmo.

A percepção de aprender a se reconhecer de modos diferentes é extremamente necessária no processo da educação, pois assumir que é interdependente do aprendizado em conjunto, fornece rica fonte de pensamento ao estudante da LI. A partir do momento em que o estudante ou falante de LI entra em conflito consigo mesmo, fomenta curiosidade para a reflexão do sujeito pertencente a uma cultura nacional de origem ou que nega essa origem, ou que ainda assume esses dois raciocínios e, mais importante, reconhecer a motivação da redefinição da sua própria identidade no meio social, pois “ (...) na construção de significados em eventos de letramentos é parte constitutiva a construção ou performance de quem somos ou de quem estamos nos tornando em tais eventos sociais (...)” (MOITA LOPES, 2005, p. 236).

Por conseguinte, é papel do professor se utilizar de estratégias que façam com que o discente pense sobre suas mudanças de comportamento pelo sentimento de pertencimento a uma cultura e analise criticamente a criação de significados gerados pelos discursos de encantamento ou desprezo por uma cultura. Essa metodologia pode se tornar muito instigante nas aulas, por tratar de assuntos que atingem não somente o campo linguístico, mas também os aspectos de poder, ideologia e contexto histórico.

Todavia, alguns pontos negativos podem ser desencadeados do processo de múltiplas identidades. Primeiro, o sujeito falante de LI pode manter sua cultura nacional de origem, mas negligenciá-la, nela não reconhecendo nela os valores de um povo, apenas diminuindo essa cultura a qual pertence e enaltecendo os valores daquela com a qual se identifica.

O contrário também pode acontecer porque o estudante pode se sentir extremamente subjugado pelo pensamento de que a cultura de prestígio é tão poderosa que ele/ela não conseguirá assumir uma posição superior e se equiparar a essa cultura, ocasionando a baixa autoestima pela aprendizagem da LI, gerando assim uma identidade reprimida.

Ao falarmos outra língua nos comportamos de forma particular em vários aspectos como jeito de ver o mundo, de se expressar, gesticular, de nos expressar, de investir, constituindo um todo multimodal (PIERCE, 1995) que resulta em uma nova identidade.

Outro problema que pode ser encontrado nessa situação é a repetição de figuras estereotipadas, tanto em aspectos linguísticos (por exemplo, achar que os aspectos da língua constituem uma única narrativa) ou comportamentais (por exemplo, trejeito ou a entonação da voz muda para se assemelhar ao nativo). Ao se flexibilizar para caber dentro do “quadrado perfeito estereotipado” do nativo, o falante de LI como segunda língua transforma sua identidade.

Cabe ao professor alertar para a percepção dos estereótipos como estórias que podem ser verdadeiras, mas que não divulgam a verdade de uma forma geral. Isso pode ser feito associando com os preconceitos e estereótipos criados com o próprio país de origem, como, por exemplo, que todos os brasileiros gostam de futebol.

É cada vez mais interessante que o professor saiba reconhecer os valores de múltiplas culturas, não somente dando valor àqueles países de prestígio, mas reconhecer que existem diversos países falantes de LI e que há muitos aspectos cativantes sobre eles. Descentralizando a atenção de países dominantes, acaba provocando a reflexão de que pode haver diferentes parâmetros pelos quais o estudante pode se guiar para adquirir uma nova língua, não somente o conjunto binário Estados Unidos e Inglaterra.

O ensino-aprendizagem da Língua Inglesa e as identidades que surgem a partir desse contato podem ser chamadas de “redefinição cultural” (RAJAGOPALAN. 2003, p. 70), pois está sendo modificado nas interações culturais e sociais. É por esse motivo que iremos discutir sobre a pesquisa que foi desenvolvida para constatar se essa redefinição ocorre simplesmente por vontade de conhecer o desconhecido, ou por algo maior, que vai além, como querer ser reconhecido ou ter um melhor estilo de vida.

Interpretando as Perguntas do Questionário

As perguntas dessa pesquisa foram enviadas por *e-mail* para universitários estudantes de Língua Inglesa para avaliar a relação deles com esse idioma, e perceber as relações de identidade existentes, além do nível de valoração direcionado a essa língua. As seis perguntas escolhidas e enviadas foram as seguintes:

1 - Por que você teve interesse em começar a aprender a Língua Inglesa?

2 - Qual a sua relação com esse idioma hoje em dia? Consideraria uma relação afetiva?

3 - Qual a sua concepção sobre "identidade"? Você acha que você possui várias identidades?

4 - Você acha/percebe que assume uma nova identidade ao se expressar na Língua Inglesa? Por que você acha isso?

5 - Você se sente mais interessante se expressando em uma língua estrangeira? Estaria isso associado à hegemonia de países dominantes? Expresse sua opinião.

6 - Quais as possibilidades que essa língua te permite experimentar? Qual delas você acha mais interessante?

O objetivo foi produzir perguntas abertas que possibilitariam respostas longas para que os discursos dos indivíduos submetida à pesquisa, fossem analisados de forma a confirmar ou não pensamentos de culturas hegemônicas e identidades múltiplas.

Algumas perguntas extremamente diretas ao tópico deste artigo como “você acha que possui várias identidades?” foram desenvolvidas para analisar a percepção de identidade nos acadêmicos e também a criticidade em relação ao tema. A seguir, serão analisadas algumas das respostas recebidas.

Analisando as Respostas

Das respostas que foram recebidas para a entrevista, sete serão usadas neste artigo como fundamentos da discussão e também como base discursiva. Os nomes das pessoas não serão apresentados aqui, apenas as designaremos como letras para preservar a privacidade dos entrevistados. Todos eles são estudantes da universidade do curso de Letras Português/Inglês e Letras Inglês, contribuíram voluntariamente para a pesquisa. A faixa etária dos envolvidos na pesquisa varia entre 19 e 32 anos.

Para a pergunta número um, todas as respostas recebidas foram semelhantes. Assim, para a pergunta “Por que você teve interesse em começar a aprender a Língua Inglesa?” todas as respostas foram direcionadas ao comércio neoliberal de mídias, livros, filmes e associação com lugares famosos da cultura dominante, principalmente dos Estados Unidos. Vejamos cinco respostas que mais chamaram atenção: “o principal motivo que me levou a aprender a Língua Inglesa foi meu apreço pelas músicas de artistas, principalmente, estadunidenses e britânicos.” (Estudante A, 2018); “porque eu sempre quis ir pra Disney, e sempre me identifiquei com os EUA...desde criança que eu gosto de inglês.” (Estudante B, 2018); “cresci ouvindo ABBA, Cyndi Lauper... Minhas músicas

favoritas, desde criança, eram em inglês. Gostava de acompanhar a letra e queria saber sobre o que elas tratavam; era algo que prendia minha atenção. Os clipes musicais da MTV também foram uma grande influência.” (Estudante C, 2018); “porque me interessava em músicas, filmes e livros em língua inglesa. Essa foi a minha maior motivação para aprender a língua.” (Estudante D, 2018); “a língua inglesa é um pré-requisito para muitos dos hobbies que cultivo desde pequeno. Ao me engajar nessas atividades, a curiosidade pela língua inglesa ia sendo cada vez mais aguçada e, com o tempo, decidi estudar e ensinar a língua.” (Estudante E, 2018).

É instigante perceber que o conhecimento da LI constitui algo bastante afetivo para 100% dos participantes, que relatam que o Inglês é algo que lhes encanta desde pequenos. Quando criança, a identidade ainda está sendo constituída e sofre as primeiras transformações, fazendo com que esse seja um momento bastante delicado para escolha das futuras preferências. Assim, é possível deduzir que essa nova geração está sendo muito influenciada e que possuem culturas cada vez mais móveis.

Já na pergunta número dois, as respostas foram um pouco diferenciadas, mas não completamente, ainda se continuou falando sobre a imersão no Inglês de forma afetiva, porém a resposta da estudante ‘D’ chamou atenção, veremos e discutiremos essa em especial. Assim as três respostas que se destacaram para a pergunta “Qual a sua relação com esse idioma hoje em dia? Consideraria uma relação afetiva?”, por contribuir para a pesquisa sobre identidades e poder da LI, foram as seguintes: “a fonte da grande maioria das formas de entretenimento que uso (seja música ou televisão), sinto que sou quase que completamente imerso na língua inglesa todos os dias. Por ainda estar em fase de aprendizado, minha relação com a língua tem seus altos e baixos (...)” (Estudante F, 2018); “tenho várias recordações agradáveis durante a formação da minha personalidade, das quais o inglês fazia parte. Por associação, desenvolvi um vínculo afetivo com a língua, que explica hoje a escolha da minha carreira.” (Estudante E, 2018); “ainda guarda uma relação afetiva, porém, bem menor. No começo havia a romantização de aprender uma nova língua. Agora, enxergo a língua como instrumento de empoderamento e possível meio de acessar o mercado de trabalho.” (Estudante D, 2018)

A argumentação da estudante “D” foi bastante pertinente, pois parece ter passado por um processo de conscientização crítica em relação ao olhar da LI como algo de valorização superior, passando a enxergar como meio de interação social e possibilidades, deixando a visão ingênua das relações entre as línguas. Os estudantes dessa língua, em

geral, deveriam entender que a língua é instrumento de poder que possibilita que mais pessoas tenham acesso a informações de outras culturas e que outros também tenham acesso as suas opiniões, não apenas como mero objeto de prestígio.

Vejamos assim apenas duas das respostas cedidas para a pergunta número 3, “Qual a sua concepção sobre “identidade”? Você acha que você possui várias identidades?”. Já que a maioria dos envolvidos afirmam possuir múltiplas identidades.

É difícil chegar a definir um conceito de um termo tão abstrato, mas quando se fala em “identidade”, penso de imediato em uma série de características que definem o perfil de um indivíduo. Mas não é tão simples, é claro. Acredito que temos múltiplas identidades, muitas vezes contraditórias, e que elas se manifestam de acordo com o contexto em que estamos inseridos (Estudante C, 2018).

Identidade é como você se enxerga, não obstante às variadas construções sociais presentes. Cada um possui as suas e estas são sempre coerentes edizem respeito apenas ao grupo que se identifica com tal. Com o aprendizado de uma língua estrangeira, por exemplo, o processo de aculturação vem em conjunto. Isso faz com que essa pessoa, que possui contato com várias culturas diferentes, possa se identificar de várias formas. Então sim, possuo várias identidades (Estudante F, 2018).

Essa pergunta foi feita com o objetivo de prepara-los para a pergunta que virá a seguir, que se constitui foco principal deste artigo. Então, a partir dessas respostas, é visível que os entrevistados estão conscientes dos processos de mudança das identidades, assim como das suas características multifacetadas e complexas

A quarta questão, ponto principal da pesquisa, visava compreender se os indivíduos se transformam, adquirindo uma nova identidade, analisando o processo de redefinição e a percepção desse. As perguntas anteriores serviram de base para que essa pergunta pudesse ser respondida de forma mais consciente, assim como auxiliaram no processo de identificação da motivação e de processos afetivos relacionados à Língua Inglesa. A seguir, podem ser conferidas quatro respostas.

Não sei se assumo uma nova identidade, mas alguns aspectos da minha personalidade ficam mais evidentes. Por exemplo, como uso o Inglês para trabalho, acredito que me torno uma pessoa mais falante e mais divertida quando me expresso em Inglês por um longo tempo (Estudante G, 2018). Com certeza. Quando me expresso na minha língua nativa, é algo natural. Não estou preocupada se pronunciei certo aquela palavra, ou se aquela outra frase que falei estava correta gramaticalmente. Falar em inglês é, para mim, um processo mecânico. Me preocupo não só com o conteúdo da minha fala como também com a forma que ela está sendo expressa. Quero evitar erros. O tom de voz é diferente, as piadas são diferentes. Sou uma pessoa muito mais cautelosa em inglês (Estudante C, 2018).

Alguns estudantes evidenciaram ideias contrastantes. Enquanto uns afirmaram que pelo processo de ensino-aprendizagem na LI se sentem mais extrovertidos, outros se sentem vigilantes com o que e como estão se expressando. Na primeira situação (estudante G), a nova identidade da estudante lhe permite se expressar com mais facilidade, como se muito das barreiras de comunicação antes existentes no indivíduo se eximissem pela possibilidade do novo, de se constituir uma nova pessoa. Na segunda situação, parece que o receio de ferir a língua de um país dominante transforma o indivíduo em um ser mais cauteloso, ainda assim, a estudante “C” concorda que muda o seu jeito de falar, contar piadas, etc. Entretanto, a concepção do medo de não adequar perfeitamente a língua dominante é algo digno de análise, pois significa que muito será evitado de ser discutido por esse indivíduo no meio social por se esquivar de ser mal compreendido.

Desse modo, analisaremos as seguintes respostas para continuar com a discussão acerca das identidades e poder da LI: “sim! Creio que aprender e utilizar um novo idioma possibilita a construção de novas formas de ver o mundo. Ao ativamente usar a língua inglesa, tenho uma oportunidade de me expressar em formas que as vezes não consigo na minha língua nativa” (Estudante E, 2018); “Por serem culturas diferentes, a tendência inicial é que o falante tente manter sua personalidade e aplicá-la ao falar uma LE. Porém, com o tempo, é fácil notar que aderimos à uma outra cultura ao falarmos uma outra língua. Então sim, sinto que possuo uma nova identidade” (Estudante F, 2018).

O estudante “E” diz conseguir realizar ações com a nova identidade que antes não conseguia executar. Essa ação pode fortalecer o indivíduo que é muito tímido na sala de aula, por exemplo, fazendo com que ele discuta mais utilizando “poderes” dessa nova identidade. Os professores precisam apenas ter cuidado em fazer com que os alunos notem que, mesmo que essa língua signifique prestígio e poder no mundo globalizado, cometer erros na pronúncia ou escrita é uma característica usual de todas as línguas e que, portanto, os discentes devem tentar se comunicar com a maior clareza possível, não deixando que a língua os controlem e impeçam de se empoderar crítica e discursivamente, pois as grandes potências mundiais já regulam muito os países com menos desenvolvimento econômico, financeiro e social como o Brasil. Dessa forma, é hora de usar a língua para agir ao nosso favor, gerindo nossas ideias e absorvendo informações de referenciais falantes de LI.

O estudante F percebeu a mudança de identidade quando acontecia gradualmente com a descoberta de elementos culturais diferenciados à sua personalidade enquanto absorvia a cultura de outros países de forma gradativa, no entanto, essa identidade nunca será fixa. De acordo com Orozco (2003, p.3) “a formação de identidade não é simplesmente um processo pelo qual se passa por uma variedade de estágios no caminho para alcançar uma identidade estável⁴⁰.”

Na quinta pergunta, objetivou-se entender se os indivíduos entrevistados se sentem em condições privilegiadas quando se expressam na LI. Estabeleceram-se como importantes para a pesquisa as seguintes respostas por serem bastante contrastadas: “Talvez. Eh pq como já disse eu amo os EUA e não me identifico como brasileira...eu amo me expressar em inglês e se pudesse escolher...teria preferido nascer lá” (Estudante B, 2018); “não. A língua é um veículo de comunicação, para mim, o lado atraente dela é poder passar a minha mensagem. Não acredito que o inglês tenha um "algo a mais" que outras línguas, apenas, por razões político-econômicas essa foi imposta como língua universal” (Estudante D, 2018); “isso não provoca em mim a sensação de prestígio ao fazer uso da língua” (Estudante E, 2018); “sim! Talvez pela exclusividade de saber falar uma língua que, mesmo sendo universal, existem muitos brasileiros que não são falantes. Isso te faz sentir incluído (mais pelo resto do mundo que pela sua própria cultura). Também pelo fato de que a cultura estadunidense (junto da de outros países dominantes) é adorada ao extremo; o sentimento de inclusão acaba vindo também em saber a língua que eles falam” (Estudante F, 2018).

Na visão do estudante B, a língua pode fazer com que o indivíduo se sinta mais especial e, nesse contexto, nega totalmente a cultura que gerou a identidade atribuída, local, privilegiando a cultura alcançada e exaltando o amor por essa nova identidade derivada dos Estados Unidos como nação de destaque. Já o estudante F declara abertamente que se considera exclusivo em meio aos outros por poder se expressar em uma língua que nem todos dominam, proveniente dos USA, que detém o poder. Entretanto, os estudantes D e E não acham que isso gere uma relação de prestígio social aqui no estado de Sergipe, Brasil.

Na questão de número seis, os entrevistados assumiram que o Inglês possibilita várias oportunidades, seja no entretenimento, estudo, comunicação ou na busca de

⁴⁰ Texto original: “Identity formation, I would argue, is not simply a process by which one passes through a variety of stages on the way to achieving a stable identity”.

informações, pois a LI se mostra importante pré-requisito para a compreensão e apreciação da produção humana. A possibilidade que eles consideram mais interessante é a de que, através da língua inglesa, podemos nos comunicar com outras culturas, abrindo portas que outrora estavam fechadas pela barreira linguística. Além de credibilidade em contratações de empregos, poder ler, ver filmes, séries e escutar músicas sem descaminho de piadas, referências ou informações adicionais, que normalmente se perderiam na tradução, e ainda ter a capacidade de viajar para outros países sem a necessidade de tradutores ou ajuda de guias, dentre outros.

Desta forma, o questionário foi uma maneira profícua de tentar entender as múltiplas identidades no contexto do ensino de LI. Percebe-se que a cultura brasileira seria uma característica de identidade atribuída, já a cultura de países com poder político e econômico constituiria uma identidade alcançada pela aproximação de valores culturais e de costumes (OROZCO, 2003). Logo, quando aprendemos uma nova língua, não aprendemos apenas estruturas linguísticas, mas também todas as outras questões que envolvem o idioma, a cultura principalmente, já que a língua é um produto da cultura. Isto é, através de interações no aprendizado de uma língua, as identidades vão mudando por um processo de identificação.

Considerações Finais

Levando em consideração os aspectos citados nesta pesquisa e os resultados encontrados, pode-se perceber que as múltiplas identidades estão diretamente relacionadas ao ensino-aprendizagem e o uso da Língua Inglesa. Desta maneira, torna-se necessário que os estudantes de LI dominem essa identidade linguística que está sobre seus controles, de modo a refletir criticamente sobre a interação da língua, sem colocar rótulos, percebendo que a língua é um grande instrumento de poder e não tratando de forma ingênua o modo pelo qual está adentrando as nossas barreiras.

Sendo assim, a pesquisa investigou brevemente as múltiplas identidades que o falante de uma língua estrangeira pode ter ao entrar em contato com a língua em questão, e fez com que fosse repensada a relação de limites das identidades. Concluiu-se que o indivíduo deixa adormecendo algumas identidades enquanto colocam outras em ação dependendo do contexto, podendo isso trazer pontos positivos e negativos para o cidadão.

Referências

- ANDREOTTI, Vanessa. Global Education in the “21st century”: Two different perspectives on the ‘post’- of postmodernism. **International Journal of Development Education and Global Learning**, IOE press, v. 2, n. 2, p. 5-22. New Zealand, 2010.
- BRUN, M. (Re) Construção identitária no contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). **Recortes Interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras**. Salvador: EDUFBA, 2010, p. 75 –106.
- CRUZ, L. T. DA. Que língua é essa? Crenças, atitudes e identidade na fala do aprendiz brasileiro de inglês. **Tabuleiro de Letras**, v. 12, p. 161-169, 9 maio 2019.
- GIMENEZ, T. Narrativa 14: Permanências e Rup-turas no Ensino de Inglês em Contexto Brasileiro. In: LIMA, D. C. (Org.) **Inglês em Escolas Públicas não Funciona? Uma Questão, Múltiplos Olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10a ed. Rio de Janeiro: dp&a; 2005.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Gênero, sexualidade, raça em contextos de letramentos escolares. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Linguística aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013.
- MOITA LOPEZ, Luiz Paulo da. **Os novos letramentos digitais como lugares de construção de ativismo político sobre sexualidade e gênero**. Trab. linguist. apl. 49 (2). Rio de Janeiro: UFRJ, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/DSFMVC5c5KtWmTWmmZwdKHb/?lang=pt>. Acesso em: 24 set. 2022.
- NORTON, Bonny. Language, Identity and the ownership of English. **Tesol Quarterly**, volume 31, número 3, Autumn, 1997.
- OLIVEIRA, F. C. M. O cenário do ensino de língua inglesa no Brasil: globalização, poder e exclusão social. **Tabuleiro de Letras**, v. 14, n. 1, p. 152-165, 15 jul. 2020.
- OROZCO, Carola. Formulating Identity in a Globalized World. In: **Globalization: Culture & Education in the New Millennium**. Califórnia: University of California Press & Ross Institute, 2003.
- PENNYCOOK, Alastair. **Global Englishes and transcultural flows**. Oxon: Routledge, 2007.
- PIERCE, B. N. Social identity, investment, and language learning. **TESOL Quaterly**, v. 29, n. 1, p. 9-31, 1995.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SOUZA, Lynn Mário. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (Org.). **Formação “desformatada”**: práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes Editores, 2011

ZACCHI, Vanderlei José. English, Globalization, and Identity Construction of Landless Workers. **The Global South**, volume 4, número1, Spring, Indiana University Press, 2010.



***SOBRE OS ORGANIZADORES, AUTORES E AS
AUTORAS***

SOBRE OS ORGANIZADORES, AUTORES E AS AUTORAS

Alexandre Souza Franco

Graduado e Licenciado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Especialista em Ensino de Filosofia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR); Especialização em Metodologia do Ensino de Sociologia e Filosofia pela Faculdade Campos Elíseos (FCE); Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Tem experiência na área de Filosofia, Educação, Ensino de Filosofia. Atualmente desenvolve atividades de ensino e pesquisa na área de Filosofia, Filosofia da Educação, com ênfase em Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação, História da Filosofia, História da Educação. Filosofia Antiga e Medieval, Filosofia Existencialista, Filosofia da Religião, Ética e Humanidades.

E-mail: alejandre22@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7369343292696094>

Anne Alilma Silva Souza Ferrete

Graduada em Tecnologia em Processamento de Dados pela Universidade Tiradentes (1994), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (2002) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2007). Atualmente é professora da Universidade Federal de Sergipe lotada no Departamento de Educação (DED), no Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH). Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED). Integrante do Núcleo de Pesquisa em Comunicação e Tecnologia (NUCA/líder), do Grupo de Pesquisa em Inovação Tecnológica do IFS (GPIT) e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Ambiental (GEPEASE).

E-mail: aferrete21@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8406868281308231>

Carlos Alberto Vasconcelos

Professor na Universidade Federal de Sergipe (UFS), lotado no Departamento de Educação. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED); no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIMA) e na Rede Nordeste de Ensino (RENOEN - Doutorado em Ensino). Graduado em Geografia, Pedagogia, Letras

Vernáculas e Espanhol. Especialista em Geografia do Brasil (FUNESO), Educação Ambiental (UFPE) e Desenvolvimento Sustentável (UFCEG). Mestre e doutor em Geografia pela UFS. Estágio Pós Doutoral em Educação Contemporânea (2015-UFPE) e em Educação (2022-UESB). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação (FOPTIC/CNPq/UFS) e membro da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

E-mail: grupo.foptic@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3035538916868812>

Cléber Thiers da Silva Nunes

Licenciado em Química, pela Universidade Federal de Sergipe (2013), e em Pedagogia, pela UNIFACVEST (2020); possui Especialização em Educação de Jovens e Adultos, pelo Instituto Superior Elvira Dayrell (ISEED-2019) e em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica, pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI-2019). Aluno do curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação (FOPTIC).

E-mail: ctsnunes@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6269617319130200>

Cristiano Mezzaroba

Licenciado em Educação Física (2004) e Ciências Sociais (2012) pela Universidade Federal de Santa Catarina. Mestrado em Educação Física (2008), e doutorado em Educação pela UFSC (2018). Foi professor substituto da Universidade Federal de Santa Catarina (2008-2009) e professor da Rede Municipal de Florianópolis (2010). Atualmente é professor Adjunto III do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFS). Coordenador do GEPESCEF - Grupo de Estudos e Pesquisas Sociedade, Cultura e Educação Física (DEF/CCBS/UFS).

E-mail: cristiano_mezzaroba@yahoo.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1835801891069733>

Dagmar Braga de Oliveira

Licenciada em Ciências Biológicas (2009). Licenciada em Pedagogia (2014). Especialista em Gestão Ambiental (2012). Especialista em Gestão e Políticas Públicas no Semiárido (2014). Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática (2019) e Doutora em Educação (2023), ambos pela Universidade Federal de Sergipe. Professora Substituta na Universidade de Pernambuco (UPE), Campus Petrolina (2022- Atual). Professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Petrolina-PE (2019- Atual). Membro do Grupo de Pesquisa Educação, História e Interculturalidade (GPEHI/UFS).

E-mail: dagmarbraga@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0517603661209468>

Danielle Santos Menezes

Licenciada em Pedagogia (2022) e mestranda em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Especialização em andamento na área da Educação Inclusiva e Psicopedagogia (Descomplica Pós-Graduação) Integrante do grupo de pesquisa NUC@ (Núcleo de Pesquisa em Comunicação e Tecnologia) e RESSALT (Relações de Saberes e Subjetividades: alfabetização, linguagem e trabalho) ambos reconhecidos pelo CNPQ.

E-mail: danimenezes68@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4216958000582606>

Elaine de Jesus Souza

Professora Adjunta do instituto de Formação de Educadores (IFE) da Universidade Federal do Cariri (UFCA). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Psicologia Social pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Vice-líder do Grupo de Pesquisa Área de Educação em Ciências (AEC/UFCA/CNPq); Membro do Grupo de Pesquisa Meio Ambiente, Biodiversidade e Ensino (MABE/UFCA/CNPq); Membro do Grupo de Pesquisa Gênero, Sexualidade e Estudos Culturais/GESEC/UFS/CNPq. Professora Permanente do Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Sergipe/PPGECIMA/UFS. Pós-doutoranda em Educação na Universidade Federal da Bahia/UFBA.

E-mail: elaine.souza@ufca.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5663850739310141>.

Eliei Cardoso dos Santos

Mestrando em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIMA/UFS); Licenciado em Matemática (UniFTC); licenciado em Química (UNITAU); Professor de matemática no Município de Esplanada - BA

E-mail: elielcardoso@academico.ufs.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5225401838183835>

Emerson Andrade Oliveira

Graduando em Letras/Inglês pela Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Eugèrbia Paula da Rocha

Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG); Bióloga e licenciada em Ciências Naturais e Matemática pela Universidade Federal do Cariri (UFCA). Membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Ciências (PemCie).

E-mail: eugerbiamarochabs@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8872820079518375>.

Gabriel Mingareli Cavalini

Licenciado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR-2017), Campus Maringá. Bacharel em Teologia pelo Centro Universitário Internacional. Especialista em Filosofia Contemporânea pela Faculdade (UNIBF-2019). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM-2022). Doutorando em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

E-mail: gabrielcavalini@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1321794101003936>

Géssica Maria Amarante Conceição

Formada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Paripiranga (2012) e em História (FAVENI). Especialista em Psicopedagogia, Gestão Educacional e em Neuropsicopedagogia. Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática (UFS). Membro do grupo de estudo LaPECI. Temáticas de interesse: Alfabetização Científica, Atividades Investigativas, Formação docentes.

E-mail: gessica.amarante@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8534794011105257>

Guilherme Barbosa Biriba

Graduado em Tecnologia da Informação (1997) pela Faculdade Integrada Tibiriça/SP. Servidor Público Federal da Universidade Federal de Sergipe (UFS), Campus São Cristóvão/SE (2013). Mestrando em Educação na UFS e Membro Grupo de Estudos e Pesquisas em Informática na Educação GEPIED/UFS.

E-mail: guigobb@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2008113044322505>

Henrique Nou Schneider

Graduado em Engenharia Civil pela Universidade Federal de Sergipe (1985). Mestre em Ciência da Computação pela Universidade Estadual de Campinas (1989). Doutor em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (2002), na área de Mídia e Conhecimento. Atualmente é professor da Universidade Federal de Sergipe e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe. É avaliador de cursos de graduação junto ao INEP/MEC. É Presidente do Comitê Gestor da Rede COMEP/RNP em Sergipe (Rede MetroAju). Tem experiência na área de Ciência da Computação, com ênfase em Ciência da Computação, atuando principalmente nos seguintes temas: informática educativa, interface humano-computador, banco de dados, engenharia de *software*, sociologia e filosofia da Internet, educação e educação a distância, pensamento complexo e pensamento computacional. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Informática na Educação (GEPIED/UFS).

E-mail: hns@terra.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0598828216648683>

Iane da Silva Santos

Licenciada em Letras Português-Inglês (2018), Mestrado em Estudos Linguísticos (2020) pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) na linha de Identidade e Práticas Sociais e doutoranda em Letras (PPGL) em Estudos Linguísticos, todos pela Universidade Federal de Sergipe.

E-mail: ianesilvaufs@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6914991436436432>

Jamille Silva Madureira

Doutoranda em Educação e mestra em Ciência da Computação pela Universidade Federal de Sergipe. Especialista em Administração de Sistemas de Informação (UFLA), Bacharel em Ciência da Computação (UESB), Licenciada em Informática e cursando Tecnólogo em Jogos Digitais (Centro Universitário Leonardo da Vinci). Foi professora temporária no Instituto Federal Baiano, professora efetiva do Instituto Federal da Bahia e Instituto Federal Baiano. Desde 2014 é professora no Instituto Federal Sergipe, atualmente no campus Estância. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Informática e Educação - GEPIED/CNPq/UFS. Tem experiência na área de Ciência da Computação e Educação, atuando nas seguintes áreas de pesquisa: pensamento computacional, aprendizagem criativa, jogos digitais educacionais, gamificação e realidade aumentada.

E-mail: jamille.madureira@ifs.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5386100283791045>

Jiselda Meirielly de França

Licenciada em Letras-Português pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Licenciada em Pedagogia (Estácio de Sá) Especialista em Língua Portuguesa e Literatura; Especialista em Direitos Infanto-Juvenil no Ambiente Escolar - Escola Que Protege (UAB/UFS). Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Tutora da UAB/CESAD/UFS. Professora na Secretaria de Educação de Aracaju. Membro do Grupo de Estudos Pesquisas em Educação, Formação, Processo de Trabalho e Relações de Gênero, institucionalmente vinculado à UFS.

E-mail: jiseldameirielly.98@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5677037818961064>

Joanna Angélica Melo de Andrade

Graduada em Ciências Biológicas Licenciatura (2015) e Mestra em Ensino de Ciências e Matemática (2018) pela Universidade Federal de Sergipe. Especialista em Atendimento Educacional Especializado e Educação Inclusiva (2018) pela Faculdade Jardins. Doutoranda em Educação pela UFS. Membro do grupo de pesquisa NUC@ (Núcleo de Pesquisa em Comunicação e Tecnologia) e do Núpita (Núcleo de pesquisa Inclusão e Tecnologia Assistiva) - UFS.

E-mail: joh_bio@yahoo.com.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6345815374577711>

José Batista de Souza

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Mestre em Letras pela UFS. Especialista em Ensino de Língua Inglesa pela Universidade Cândido Mendes (UCAM) e em Coordenação Pedagógica pela Faculdade de Administração e Negócios de Sergipe (FANESE). Graduado em Letras Português/Inglês pela Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC) e em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Professor das redes municipal e estadual da Bahia. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação - FOPTIC/CNPq/UFS e do Grupo de Estudos e Pesquisas Paidéia/FANEB.

E-mail: jbdesouza@bol.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8983148360089126>

Josiane Cordeiro de Sousa Santos

Mestra em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIMA/UFS-2018); Especialista em Educação Matemática pela Faculdade Atlântico (2012); Licenciada em Matemática (UFS-2007) e Pedagogia pela Universidade Tiradentes (2005). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Educação e Contemporaneidade (EDUCON/UFS) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação (FOPTIC/UFS). Participou de aperfeiçoamento para Formadores de Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental no âmbito do Programa GESTAR II, (PROETEX/UFPE-2014). Docente da Rede Pública de ensino nos municípios de Indiaroba e Estância, em Sergipe.

E-mail: josicordeiros@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7223440342238385>

Leandro Silva Moro

Licenciado em Física (2006). Especialista em Ensino de Ciências (2010). Mestre (2013) e Doutor em Educação (2020) pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU - MG). Professor Colaborador no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIMA) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), Campus São

Cristóvão, Sergipe (SE) (2022-Atual). Professor Temporário na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Unidade Ituiutaba - MG (2022-Atual). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação (FOPTIC) vinculado à UFS e do Grupo de Pesquisa em Educação Química, Ciências e Tecnologia (GPECT) articulado à Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

E-mail: moroleandrosilva@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3918808427094166>

Lillianne Plácido Gonçalves

Licenciada em Artes visuais/UNIP. Professora da rede Estadual de Ensino de Sergipe.

E-mail: lilliplacido45@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0348069790606448>

Marcos Batinga Ferro

Doutorando e Mestre em Educação pela UFS. Especialista em: Gestão Escolar; Pedagogia Empresa, em Novos Cenários e Múltiplas Linguagens; Competência Pedagógica e Docência Universitária e em Didática e Metodologia do Ensino Superior pela Faculdade São Luís de França (FSLF). Licenciado em Pedagogia (FSLF). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação (FOPTIC) e Membro da Liga de Estudos sobre Educação Especial da UNINASSAU. Atualmente, é Professor Adjunto da UNINASSAU (Aracaju/SE), Professor do Ensino Fundamental da Rede Municipal de São Cristóvão/SE e servidor da Secretaria de Educação de Sergipe.

E-mail: marcosbating@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6314474419529179>

Maria Elze dos Santos Plácido

Mestra e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Graduada em Educação Física (UFS); Pedagoga e Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Universidade Tiradentes (UNIT). Pesquisadora no Grupo de Estudo e Pesquisa (GEPEL)/UFS, onde desenvolve pesquisas na Linhas de Formação de Professores, Políticas Públicas Educacionais e Tecnologias Educacionais. Professora da rede Pública

Municipal de Estância desde 1988; Professora Tutora do curso de Pós-Graduação UAB/UFS (2011 - 2012); docente no curso de Educação Física da UNIT (2006 - 2012); diretora da Escola Municipal João Nascimento Filho (JNF), no município de Estância/SE (2013 – 2016).

E-mail: elzeplacido@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0168018493543938>

Matheus Luamm Santos Formiga Bispo

Doutorando em Educação e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS); Especialista em Gestão Escolar e Educação Empresarial pela Faculdade Jardins (FAJAR); Licenciado em Letras Português pela Faculdade São Luís de França (FSLF) e Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Membro do Núcleo de Estudos em Cultura da Universidade Federal de Sergipe (NEC-UFS) e do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Contemporaneidade (EDUCON/UFS). Professor Adjunto I da Faculdade São Luís de França (Aracaju/SE) e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental Anos Finais do Colégio Ideal (Aracaju/SE) e da Prefeitura Municipal de Nossa Senhora do Socorro/SE.

E-mail: professor.matheus.luamm@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7116281673383150>

Nathalie Paes Lima

Graduada em Pedagogia (UFS). Especialista em Neurociências, Educação e Desenvolvimento Infantil (PUCRS- 2023). Professora efetiva na Rede Estadual de Sergipe desde 2013. Atualmente é técnica pedagógica na Secretaria de Estado da Educação e da Cultura e atua como formadora de professores, gestores e conselheiros escolares. Autora do livro infanto-juvenil Turma da Aninha em A Brincadeira Protege - Ensinando relações saudáveis e proteção contra o abuso infantil. Pesquisadora no Grupo de Estudos em Educação Superior, GEES/UFS.

E-mail: prof.nathalie.lima@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5313537919072041>

Rafael Nascimento Santos

Graduado em Fonoaudiologia pela Universidade Federal de Sergipe, Campus Universitário Professor Antônio Garcia Filho (2021). Mestrando em Educação pela UFS. Especialista em Distúrbio da Fala e da Linguagem (2023). Participou do Centro Acadêmico de Fonoaudiologia como representante discente do Colegiado, promovido pelo Centro Acadêmico de Fonoaudiologia - Campus Lagarto (2019/2020). Participa do grupo de pesquisa: Grupo de Estudos PlenaMENTE - Abordagens em Saúde Mental - GEPASM, da Universidade Federal de Sergipe, GEPACC - Grupo de Estudo e Pesquisa em Acessibilidade, Corpo e Cultura e GEPESCEF - Grupo de Estudos e Pesquisas Sociedade, Cultura e Educação Física.

E-mail: rafaelfono7@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7059638089732458>

Suely Cristina Silva Souza

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Licenciada em Pedagogia (UNINTER), em Ciências Naturais e Matemática (UNIT) e Física (UNIASSELVI). Tem experiência na Educação Básica das redes públicas estadual e federal do estado de Sergipe, assim como em Instituições de Ensino Superior. Exerce funções docentes no Centro Universitário Maurício de Nassau/Aracaju, na Faculdade do Nordeste da Bahia e na SEDUC/SE. Membro do Grupo de Pesquisa Disciplinas Escolares: História, Ensino e Aprendizagem (DEHEA/UFS/CNPq) e do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe.

E-mail: suelycss35@yahoo.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6918132552062204>

Tainah dos Santos Carvalho

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI), Licenciada em Pedagogia pela Faculdade do Nordeste da Bahia (FANEBA); Graduanda em Letras Português e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Membro dos Grupos de Estudos e Pesquisas Paidéia/FANEBA e Educação e Culturas Digitais - ECult/UFS/CNPq.

E-mail: santostainah70@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1722717796129601>

Vitória Nascimento da Cruz

Licenciada em Letras Português-Inglês (2021) e mestranda em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Membro do Núcleo de Estudos de Cultura da Universidade Federal de Sergipe (NECU/FS).

E-mail: vtorinarin18@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3267323250298336>



Editora
REALCONHECER



GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E
TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

ISBN 978-658452568-9



9

786584

525689

