



Educação Infinita

Ensino e Aprendizagem

v.2 - 2025



Educação Infinita Ensino e Aprendizagem

v.2 - 2025

2025 - Editora Uniesmero

www.uniesmero.com.br

uniesmero@gmail.com

Organizador

Jader Luís da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Imagens, Arte e Capa: Freepik/Uniesmero

Revisão: Respectivos autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Me. Elaine Freitas Fernandes, Universidade Estácio de Sá, UNESA

Me. Laurinaldo Félix Nascimento, Universidade Estácio de Sá, UNESA

Ma. Jaciara Pinheiro de Souza, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Dra. Náyra de Oliveira Frederico Pinto, Universidade Federal do Ceará, UFC

Ma. Emile Ivana Fernandes Santos Costa, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Me. Rudvan Cicotti Alves de Jesus, Universidade Federal de Sergipe, UFS

Me. Heder Junior dos Santos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP

Ma. Dayane Cristina Guarneri, Universidade Estadual de Londrina, UEL

Me. Dirceu Manoel de Almeida Junior, Universidade de Brasília, UnB

Ma. Cinara Rejane Viana Oliveira, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Esp. Jader Luís da Silveira, Grupo MultiAtual Educacional

Esp. Resiane Paula da Silveira, Secretaria Municipal de Educação de Formiga, SMEF

Sr. Victor Matheus Marinho Dutra, Universidade do Estado do Pará, UEPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Educação Infinita: Ensino e Aprendizagem - Volume 2
S587e / Jader Luís da Silveira (organizador). – Formiga (MG): Editora Uniesmero, 2025. 224 p. : il.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5492-116-9
DOI: 10.5281/zenodo.15104073

1. Educação, pesquisa e tópicos relacionados. 2. Liberdade na educação. I. Silveira, Jader Luís. II. Título.

CDD: 371.104
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 Uniesmero
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001

www.uniesmero.com.br
uniesmero@gmail.com

Formiga - MG

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

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://www.uniesmero.com.br/2025/03/educacao-infinita-2.html>



AUTORES

Amanda da Silva Melo
Angélica dos Santos Freire
Bárbara Cristhinny Gomes Zeferino
Caio Veloso
Camila Beatriz Balbino dos Santos
Charlles Vieira Fonseca de Almeida
Danielly Ferreira de Moraes Pinto
Darla do Nascimento Silva Xerez
Denis Ferreira de Almeida
Eduardo Manuel Bartalini Gallego
Elane Araujo Nogueira
Eline Valeria Oliveira Gomes
Ezequiel Alves Salazar
Fabrício Duim Rufato
Felisberto Luan Moreira da Silva
Flávia Nóbrega Vidal
Francisco José Brabo Bezerra
Francisco Lucas Ferreira Barbosa
Gabriela Maia Koch Torres
Geovane dos Santos da Rocha
Gleisson Santos de Oliveira
João Diogo Sousa de Moraes
Jordana Gomes Maia Pires de Oliveira
José Gabriel Farias de Brito
José Gláucio da Silva
Josefa Silvoneide de Lima Gondim
Laís Gurgel Lima Zaranza Lopes
Larissa Marie Roque de Vasconcelos
Lorena Segantim Jacomassi
Luiz Eduardo Lima Ribeiro
Luiz Gustavo Santos da Silva
Lunimar Fagundes da Silva
Maria Larissa Soeiro Silveira
Maria Luiza Villar Santana
Mariana Oliveira Fidelis
Nandra Martins Soares
Nelia da Fonseca Pinto Ferreira
Nilton Soares Formiga
Osvaldino Moreira Galucio Filho
Samantha Maia Koch Torres
Sandra Patrícia Ataíde Ferreira
Sara Guerra Carvalho de Almeida
Sophia Maia Koch Torres

APRESENTAÇÃO

Vivemos em uma era marcada por mudanças aceleradas e transformações profundas em todas as esferas da sociedade. A revolução digital, os avanços tecnológicos e a globalização remodelaram a maneira como nos relacionamos com o conhecimento, tornando a aprendizagem um processo dinâmico, contínuo e ilimitado. Diante desse cenário, a educação tradicional, rigidamente estruturada e vinculada a modelos fixos, encontra-se desafiada a se reinventar, incorporando novas abordagens que atendam às exigências de um mundo em constante evolução.

Foi com essa inquietação que nasceu Educação Infinita: Ensino e Aprendizagem. Este livro propõe uma reflexão profunda sobre a necessidade de enxergarmos o ensino e a aprendizagem como processos que transcendem os limites institucionais e cronológicos impostos historicamente à educação formal. A ideia central que orienta esta obra é a de que aprender e ensinar são experiências contínuas, presentes em todas as etapas da vida, e que devem ser conduzidas com flexibilidade, criatividade e autonomia.

Ao longo destas páginas, o leitor encontrará uma análise criteriosa sobre o papel da educação no desenvolvimento individual e coletivo, além da exposição de métodos inovadores que podem transformar a experiência do aprendizado. Serão exploradas as potencialidades da tecnologia no ensino, as novas abordagens pedagógicas que incentivam o pensamento crítico e a importância de construir um sistema educacional que valorize a individualidade do aluno, estimulando-o a se tornar protagonista do próprio conhecimento.

A proposta desta obra não é apenas teórica, mas também prática. A intenção é fornecer ferramentas e estratégias para que educadores, estudantes e demais interessados possam aplicar, em diferentes contextos, conceitos que favoreçam uma educação mais aberta, colaborativa e significativa. A ideia de uma "educação infinita" nos convida a repensar o ensino como um processo dinâmico e adaptável, que não se restringe a uma fase específica da vida, mas que se estende ao longo de toda a existência.

Este livro é, portanto, um convite à reflexão e à ação. É um chamado para que nos tornemos aprendizes perpétuos, dispostos a questionar, descobrir e reinventar. Que esta leitura inspire educadores e aprendizes a enxergarem o conhecimento como um

horizonte sem limites, onde cada descoberta leva a novas possibilidades e cada aprendizado impulsiona a evolução individual e coletiva.

Seja bem-vindo a essa jornada de descobertas. Que a educação infinita seja um princípio norteador em sua trajetória.

Boa leitura!

SUMÁRIO

Capítulo 1

IMPACTO DA EDUCAÇÃO EM SAÚDE BUCAL NA QUALIDADE DE VIDA DO IDOSO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Samantha Maia Koch Torres; Gabriela Maia Koch Torres; Charlles Vieira Fonseca de Almeida; Sophia Maia Koch Torres; Osvaldino Moreira Galucio Filho; Nelia da Fonseca Pinto Ferreira **10**

Capítulo 2

ORALIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE PROPÓEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS?

Camila Beatriz Balbino dos Santos; José Gabriel Farias de Brito **23**

Capítulo 3

ENTRELAÇANDO VOZES E IDENTIDADE: EXPLORANDO A LEITURA E A PRODUÇÃO ESCRITA NA OBRA “OS NOVE PENTES D’ÁFRICA” DE CIDINHA DA SILVA

Darla do Nascimento Silva Xerez; Angélica dos Santos Freire **37**

Capítulo 4

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO: COLABORAÇÃO E DEBATE NA SALA DE AULA COM PROFISSIONAIS DE UMA CRECHE

Flávia Nóbrega Vidal; Laís Gurgel Lima Zaranza Lopes; Larissa Marie Roque de Vasconcelos; Maria Larissa Soeiro Silveira; Mariana Oliveira Fidelis; Sara Guerra Carvalho de Almeida **46**

Capítulo 5

ARTE E ESCOLA: UM DIÁLOGO POSSÍVEL A PARTIR DO CENTRO CULTURAL BANCO DO NORDESTE DE SOUSA-PARAÍBA

Francisco Lucas Ferreira Barbosa; Denis Ferreira de Almeida **58**

Capítulo 6

TEATRO DE SOMBRAS: ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA FRUIÇÃO A PARTIR DE UM CONTO DE TRADIÇÃO AFRICANA

Darla do Nascimento Silva Xerez; Elane Araujo Nogueira **72**

Capítulo 7

PEDAGOGIA DOS SENTIDOS, AUTOCONHECIMENTO E BEM-ESTAR DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Maria Luiza Villar Santana; Danielly Ferreira de Moraes Pinto; Sandra Patrícia Ataíde Ferreira **83**

Capítulo 8

PROGRAMA “TEMPO CERTO” INSERIDO PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE CARUARU PARA SANAR O DÉFICIT DO ENSINO DA MATEMÁTICA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS ACENTUADA PELA COVID-19

José Gláucio da Silva; Luiz Gustavo Santos da Silva **97**

Capítulo 9

ÍNDICES DE ADOECIMENTO PSIQUICO EM DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR

Nandra Martins Soares; Fabrício Duim Rufato; Geovane dos Santos da Rocha **105**

Capítulo 10 O USO DO ÁBACO PARA TRABALHAR AS OPERAÇÕES FUNDAMENTAIS DA MATEMÁTICA NO ANOS INICIAIS <i>Gleisson Santos de Oliveira; Jordana Gomes Maia Pires de Oliveira</i>	122
<hr/>	
Capítulo 11 PROCESSO DE OBJETIVAÇÃO E APROPRIAÇÃO: O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EMANCIPAÇÃO HUMANA <i>Bárbara Cristhinny Gomes Zeferino</i>	134
<hr/>	
Capítulo 12 PROJETO DONOS DE SI: CONTRA O BULLYING E CYBERBULLYING <i>Lunimar Fagundes da Silva</i>	147
<hr/>	
Capítulo 13 VIVÊNCIAS COM O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS EM UM CURSO DE PEDAGOGIA <i>Eduardo Manuel Bartalini Gallego</i>	156
<hr/>	
Capítulo 14 JOGOS DE TABULEIROS NO ENSINO DE HISTÓRIA VOLTADOS PARA O ENSINO MÉDIO DA ESCOLA ESTADUAL TEN. COR. CÂNDIDO JOSÉ MARIANO (CMPM V) <i>Eline Valeria Oliveira Gomes</i>	169
<hr/>	
Capítulo 15 OFICINAS DE LIBRAS COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO DE PESSOAS SURDAS NO IFMA CAMPUS CODÓ <i>João Diogo Sousa de Moraes; Caio Veloso; Amanda da Silva Melo; Ezequiel Alves Salazar; Luiz Eduardo Lima Ribeiro</i>	177
<hr/>	
Capítulo 16 QUAIS SÃO OS DETERMINANTES PSICOSSOCIAIS DOS HÁBITOS DE RECICLAGEM: UM ESTUDO PREDITIVO COM FAMÍLIAS BRASILEIRAS RESIDENTES EM PORTUGAL <i>Josefa Silvoneide de Lima Gondim; Nilton Soares Formiga</i>	185
<hr/>	
Capítulo 17 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA SOBRE TANGENTE: UMA ATIVIDADE PARA ALÉM DA SALA DE AULA <i>Francisco José Brabo Bezerra; Felisberto Luan Moreira da Silva; Lorena Segantim Jacobassi</i>	204
<hr/>	
AUTORES	218



Capítulo 1

IMPACTO DA EDUCAÇÃO EM SAÚDE BUCAL NA QUALIDADE DE VIDA DO IDOSO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Samantha Maia Koch Torres

Gabriela Maia Koch Torres

Charlles Vieira Fonseca de Almeida

Sophia Maia Koch Torres

Osvaldino Moreira Galucio Filho

Nelia da Fonseca Pinto Ferreira

IMPACTO DA EDUCAÇÃO EM SAÚDE BUCAL NA QUALIDADE DE VIDA DO IDOSO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Samantha Maia Koch Torres

*Mestranda pelo Curso de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade
Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, samanthakocht@gmail.com;*

Gabriela Maia Koch Torres

Cirurgiã-dentista pela UNIFLU, gabriela.mktorres@gmail.com;

Charlles Vieira Fonseca de Almeida

*Mestrando pelo Curso de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade
Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, charlles.vieira@hotmail.com;*

Sophia Maia Koch Torres

*Graduanda em odontologia na Universidade Salgado de Oliveira - Campos dos Goytacazes-
RJ, sophiamkторres@gmail.com*

Osvaldino Moreira Galucio Filho

*Mestrando pelo Curso de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade
Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, tracosculturais@gmail.com*

Nelia da Fonseca Pinto Ferreira

*Mestranda pelo Curso de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade
Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, neliafonseca.psi@gmail.com;*

RESUMO

Com o considerável aumento da população idosa nos últimos anos nos deparamos com a necessidade de adaptarmos a esse novo perfil demográfico, esse cenário enfatiza a importância de avaliar e promover

as condições bucais e o bem-estar geral desses indivíduos. A educação da saúde bucal na terceira idade desempenha um papel importante na qualidade de vida, influenciando diretamente atividades cotidianas como comer, falar e socializar. Problemas comuns nessa fase, como cáries, doenças periodontais e perda dentária, não apenas afetam a saúde bucal, mas também estão associados a condições sistêmicas sérias, como diabetes, doenças cardíacas, assim como o fator nutricional, entre outros. Investir em educação bucal específica para idosos é essencial para ensinar técnicas de higiene oral adequadas, incentivar visitas regulares ao dentista e promover o uso de próteses dentárias quando necessário. Programas de prevenção e intervenção precoce são fundamentais para identificar e tratar os problemas bucais antes que se agravem. O acesso a cuidados odontológicos de qualidade para idosos é um desafio crescente, portanto, políticas públicas que promovam a educação em saúde bucal ao longo da vida são essenciais. O objetivo desse trabalho é investir na educação de saúde bucal em idosos, mostrar que melhorando as condições bucais dos idosos não só irá contribuir para seu bem-estar físico e emocional, mas também pode reduzir os custos e riscos de saúde a longo prazo e promover uma sociedade mais inclusiva e saudável para todas as idades. Nossa metodologia será uma investigação através de levantamento bibliográfico.

Palavras-chave: Idosos. Saúde bucal. Qualidade de Vida. Políticas Públicas.

ABSTRACT

Língua With the considerable increase in the elderly population in recent years, we are faced with the need to adapt to this new demographic profile. This scenario emphasizes the importance of evaluating and promoting oral health conditions and the general well-being of these individuals. Oral health education in old age plays an important role in quality of life, directly influencing daily activities such as eating, speaking and socializing. Common problems in this phase, such as cavities, periodontal disease and tooth loss, not only affect oral health, but are also associated with serious systemic conditions, such as diabetes, heart disease, as well as nutritional factors, among others. Investing in specific oral education for the elderly is essential to teach proper oral hygiene techniques, encourage regular visits to the dentist and promote the use of dentures when necessary. Prevention and early intervention programs are essential to identify and treat oral problems before they worsen. Access to quality dental care for the elderly is a growing challenge, therefore, public policies that promote oral health education throughout life are essential. The aim of this study is to invest in oral health education for the elderly, to show that improving the oral health of the elderly will not only contribute to their physical and emotional well-being, but can also reduce long-term health costs and risks and promote a more inclusive and healthy society for all ages. Our methodology will be an investigation through bibliographical survey.

Keywords: Elderly. Oral health. Quality of life. Public policies.

INTRODUÇÃO

O envelhecimento populacional é um fenômeno global, a saúde bucal do idoso tem se tornado um tema central nas discussões sobre qualidade de vida e bem-estar. O envelhecimento traz uma série de mudanças fisiológicas que afetam diretamente a saúde bucal que muitas vezes é negligenciada. O número de idosos tem crescido de forma expressiva nas últimas décadas, e as projeções indicam que essa tendência se manterá.

No Brasil, a população de idosos, que correspondia a cerca de 8% no início dos anos 2000, deverá ultrapassar 20% até 2050 (IBGE, 2020). Este cenário impõe desafios complexos para os sistemas de saúde, que precisam se adaptar às necessidades dessa nova configuração demográfica, especialmente no que se refere à promoção de uma qualidade de vida saudável e ao manejo de doenças crônicas.

A saúde bucal é um aspecto frequentemente negligenciado no cuidado ao idoso, apesar de sua relação direta com a saúde geral e o bem-estar. Problemas bucais, como cáries, periodontite e perda dentária, são altamente prevalentes entre os idosos e podem prejudicar funções essenciais, como a mastigação, a deglutição e a fala, além de impactar a socialização e a autoestima. Há uma crescente evidência científica que associa a saúde bucal a condições sistêmicas graves, a falta de cuidados bucais adequados também está associada ao agravamento de doenças sistêmicas, como diabetes e doenças cardiovasculares (SHEIHAM & STEELE, 2001) e até doenças neurodegenerativas, como o Alzheimer (BAHEKAR et al., 2007). Portanto, uma abordagem integrada da saúde bucal é essencial para promover um envelhecimento saudável.

Nesse contexto, a educação em saúde bucal surge como uma ferramenta poderosa para promover a conscientização e a adoção de práticas preventivas, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida dos idosos. O envelhecimento é um processo que traz consigo uma série de desafios para o autocuidado, seja pela diminuição da destreza manual ou por uma menor capacidade de aprendizado de novas informações. Por isso, a educação em saúde bucal deve ser contínua, adaptada às necessidades e capacidades dos idosos, e abrangente o suficiente para abordar tanto a prevenção de doenças quanto o manejo adequado de condições orais já existentes. A educação em saúde não apenas contribui para a adoção de hábitos de higiene bucal mais eficazes, como também

capacita os idosos a tomar decisões mais informadas sobre seu próprio cuidado odontológico, incentivando-os a buscar atendimento profissional de forma regular.

O impacto de programas educativos voltados para a saúde bucal de idosos já foi amplamente documentado na literaturacientífica. Intervençõesque combinam educação em saúde, acompanhamento regular e suporte social têm mostrado resultados positivos na redução da prevalência de doenças bucais e na melhora da autopercepção da saúde oral entre os idosos (SILVA et al., 2020). Além disso, programas educativos que incentivam o uso correto e a manutenção de próteses dentárias são fundamentais para garantir o conforto e a funcionalidade, especialmente em uma população em que o edentulismo é prevalente. No entanto, apesar das evidências favoráveis, a implementação de programas educativos e de promoção de saúde bucal em larga escala ainda enfrenta diversos desafios, principalmente no que diz respeito ao acesso e à equidade. Muitos idosos, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade social, têm dificuldade de acessar serviços odontológicos de qualidade.

Nesse sentido, políticas públicas são essenciais para garantir que a educação em saúde bucal chegue a todas as camadas da população, com especial atenção para os grupos mais carentes. A integração de ações educativas em programas de saúde da família, unidades básicas de saúde e campanhas de conscientização pode ser uma ferramenta poderosa para disseminar informações e práticas preventivas.

Portanto, ao analisar o impacto de programas educativos e políticas públicas voltadas para a saúde bucal dos idosos, é possível evidenciar o quanto a educação em saúde bucal tem um papel transformador na qualidade de vida dessa população. A promoção da saúde bucal não só previne complicações graves, como também contribui para o envelhecimento ativo e para a inclusão social, proporcionando aos idosos uma vida mais plena e saudável.

Esta introdução destaca a importância de discutir o impacto da educação em saúde bucal na qualidade de vida dos idosos e de investigar como políticas públicas eficazes podem ampliar o alcance dessas ações, promovendo uma abordagem integrada e sustentável para o cuidado odontológico ao longo da vida.

METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa com base em uma revisão bibliográfica sistemática para identificar, analisar e sintetizar a produção científica

existente sobre o impacto da educação em saúde bucal na qualidade de vida de idosos e a relevância de políticas públicas que promovem o acesso aos cuidados odontológicos nessa população. A metodologia qualitativa foi escolhida devido à complexidade do tema, que envolve saúde bucal, educação, envelhecimento e políticas públicas, permitindo uma análise aprofundada das inter-relações entre esses fatores.

A revisão sistemática seguiu as diretrizes PRISMA, com o objetivo de garantir rigor metodológico e inclusão de evidências relevantes. Foram incluídos estudos que abordassem a saúde bucal de idosos e políticas públicas, enquanto estudos focados em aspectos puramente clínicos ou que não tratavam diretamente da relação entre saúde bucal e qualidade de vida foram excluídos. A coleta de dados foi realizada em bases científicas como *PubMed*, *SciELO* e *Google Scholar*, além de documentos oficiais de organizações como a OMS e o Ministério da Saúde do Brasil.

A seleção dos artigos foi feita em três etapas: triagem inicial de títulos e resumos, leitura completa dos artigos selecionados, e avaliação da qualidade metodológica utilizando a ferramenta CASP. Após a análise, os artigos foram categorizados em três temas principais: impacto da educação em saúde bucal na qualidade de vida, relação entre saúde bucal e doenças sistêmicas, e análise das políticas públicas voltadas para a saúde bucal dos idosos. A síntese dos dados seguiu uma abordagem temática, permitindo identificar padrões e lacunas na literatura sobre o tema.

Esta metodologia fornece uma visão abrangente sobre o impacto da educação e das políticas de saúde bucal na vida dos idosos, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias públicas que promovam o envelhecimento saudável e reduzam as desigualdades no acesso a cuidados odontológicos.

REFERENCIAL TEÓRICO

O envelhecimento populacional é um fenômeno global que traz desafios significativos aos sistemas de saúde pública, especialmente no que diz respeito à saúde bucal. À medida que a população idosa cresce, surgem demandas específicas de cuidados, e a saúde bucal, muitas vezes negligenciada, exerce grande influência sobre a qualidade de vida e o bem-estar geral dos idosos. Problemas bucais, como a perda dentária, doenças periodontais e o edentulismo, tornam-se mais prevalentes com o avanço da idade, sendo exacerbados por fatores como mobilidade reduzida,

comorbidades e dificuldades no acesso aos serviços odontológicos (SILVA et al., 2020). Nesse contexto, a educação em saúde bucal se destaca como uma estratégia crucial para a prevenção de doenças e intervenção precoce, contribuindo para o envelhecimento saudável e reduzindo as desigualdades no acesso ao cuidado odontológico.

A relação entre saúde bucal e qualidade de vida é amplamente reconhecida na literatura. Problemas orais podem afetar funções essenciais, como mastigar e falar, prejudicando a autoestima e o bem-estar psicológico dos idosos. Segundo Locker e colaboradores (2002), a perda de dentes compromete a capacidade de mastigação, provocando alterações na dieta e, consequentemente, deficiências nutricionais que podem agravar condições de saúde preexistentes. Estudos também indicam que o edentulismo está associado a uma pior percepção da qualidade de vida e a uma maior prevalência de doenças crônicas, como diabetes e doenças cardiovasculares (CUNHA-CRUZ ET AL., 2014). A autopercepção da saúde bucal influencia diretamente na busca por cuidados odontológicos, e muitos idosos deixam de procurar tratamento por acreditarem que a deterioração da saúde bucal é uma consequência natural do envelhecimento (GARCIA et al., 2021). Esse mito pode ser combatido por programas educativos que esclareçam a importância da prevenção e do tratamento precoce, destacando o papel da saúde bucal para o envelhecimento ativo.

Programas de educação em saúde bucal têm se mostrado eficazes ao promover a adoção de hábitos saudáveis, especialmente quando adaptados às necessidades cognitivas e motoras dos idosos. Intervenções participativas, como oficinas e grupos de discussão, têm resultados positivos, permitindo que os idosos compartilhem experiências e aprendam colaborativamente (BATISTA et al., 2019). Modelos que envolvem familiares e cuidadores também demonstram eficácia, particularmente entre idosos com limitações físicas ou cognitivas. Hauge e colaboradores (2022) destacam que a capacitação de cuidadores em técnicas de higiene bucal melhora significativamente a qualidade dos cuidados e, consequentemente, a qualidade de vida dos idosos dependentes.

Apesar dos avanços na conscientização e educação, barreiras persistem no acesso dos idosos aos cuidados odontológicos. Questões econômicas, geográficas e socioculturais, bem como falhas nos sistemas de saúde, continuam a dificultar o atendimento adequado. No Brasil, por exemplo, o atendimento odontológico público para idosos ainda é limitado, e muitos dependem de clínicas particulares para obter

cuidados essenciais (MOYSÉS, 2017). A percepção equivocada de que a perda dentária é inevitável no envelhecimento é uma barreira significativa, especialmente entre idosos com menor escolaridade (DE OLIVEIRA et al., 2016). Além disso, a dificuldade de locomoção e a falta de serviços especializados em áreas rurais agravam o problema, apontando para a necessidade de descentralização dos serviços de saúde (ARAÚJO et al., 2020).

A promoção da saúde bucal entre idosos requer políticas públicas eficazes que garantam acesso equitativo e universal aos cuidados odontológicos. Organizações como a OMS e o Ministério da Saúde do Brasil têm enfatizado a importância da saúde bucal no contexto do envelhecimento saudável, promovendo programas que integrem a saúde bucal com outros cuidados de saúde para idosos (OMS, 2021). No Brasil, o programa "Brasil Soridente" tem ampliado o acesso aos serviços odontológicos, mas ainda há muito a ser feito, especialmente em termos de especialização profissional na área de odontogeriatría (CHALMERS, 2003).

Em suma, a promoção da saúde bucal em idosos depende de uma abordagem multidisciplinar e integrada. A educação contínua e a capacitação de cuidadores são essenciais para melhorar os hábitos de higiene bucal e, consequentemente, a qualidade de vida dessa população. Além disso, é crucial que políticas públicas garantam o acesso universal aos cuidados odontológicos e incentivem a especialização em odontogeriatría, integrando a saúde bucal aos demais cuidados necessários para um envelhecimento saudável.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O objetivo deste artigo foi realizar uma análise aprofundada do impacto da educação em saúde bucal na qualidade de vida da população idosa, considerando os desafios e oportunidades que essa intervenção trouxe para o envelhecimento saudável. Através de uma abordagem multidisciplinar, o estudo buscou explorar diversos aspectos relacionados à educação em saúde bucal, incluindo a importância de programas de prevenção e promoção da saúde que capacitassem os idosos a manterem hábitos de higiene oral eficazes e a prevenir o desenvolvimento de doenças bucais, como cáries, periodontite e perda dentária.

Além disso, este artigo visou examinar a inter-relação entre a saúde bucal e doenças sistêmicas, destacando como a educação em saúde desempenha um papel crucial na prevenção de complicações sistêmicas graves, como doenças cardiovasculares, diabetes e infecções respiratórias, que frequentemente afetam a população idosa. Ao entender essa relação bidirecional entre a boca e o corpo, espera-se demonstrar que a saúde bucal vai além da cavidade oral, sendo um componente integral do bem-estar geral e da qualidade de vida dos idosos.

Outro foco importante deste trabalho foi a análise da necessidade e da eficácia das políticas públicas voltadas para a educação em saúde bucal. O artigo pretendeu investigar como o acesso aos cuidados odontológicos para idosos pode ser ampliado através de políticas que integrem a educação em saúde bucal em programas de atenção básica, unidades de saúde da família e serviços especializados em odontogeriatria.

Também foi analisado o papel de campanhas educativas e programas governamentais no fortalecimento da conscientização sobre a importância da saúde bucal ao longo da vida, e como essas iniciativas reduzem as desigualdades de acesso, especialmente em populações vulneráveis.

O estudo buscou ainda refletir sobre as dificuldades encontradas para a implementação desses programas e sobre os fatores que limitam sua eficácia, propondo soluções baseadas em evidências científicas e nas melhores práticas em saúde pública. Ao final, o artigo forneceu uma base sólida para a criação de estratégias que possam ser adotadas por profissionais da saúde, gestores públicos e educadores, com o objetivo de promover o envelhecimento ativo, saudável e com dignidade para a população idosa, garantindo que a saúde bucal seja considerada uma prioridade nas políticas de saúde pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação em saúde bucal revela-se como um alicerce fundamental para a melhoria da qualidade de vida dos idosos, promovendo não apenas a prevenção de doenças bucais, mas também a manutenção de um envelhecimento saudável e digno. Neste contexto, a capacitação dos idosos em práticas de autocuidado bucal desempenha um papel central na preservação das funções orais, que impactam diretamente atividades cotidianas como a mastigação, a fala e o convívio social. Ao fomentar uma maior

consciência sobre a importância da saúde bucal, programas educativos voltados para essa população têm o potencial de reduzir significativamente a incidência de problemas orais, como cáries, doenças periodontais e a perda dentária, evitando, assim, o agravamento de condições sistêmicas associadas, como doenças cardiovasculares e diabetes.

Os resultados desta revisão evidenciam que a educação em saúde bucal não apenas contribui para a prevenção de doenças orais, mas também age como um mecanismo de empoderamento, permitindo que os idosos se apropriem do conhecimento necessário para cuidar melhor de si mesmos. Essa autonomia no cuidado de sua própria saúde se reflete em ganhos de autoestima e bem-estar psicológico, aspectos cruciais para uma boa qualidade de vida na terceira idade. Além disso, as intervenções educativas demonstraram ser eficazes em promover a adesão dos idosos a hábitos saudáveis, visitas regulares ao dentista e o uso adequado de próteses, quando necessário, prevenindo complicações de saúde a longo prazo.

Todavia, embora a educação em saúde bucal tenha mostrado resultados promissores, a eficácia desses programas depende fortemente do acesso equitativo aos serviços odontológicos. Nesse sentido, as políticas públicas desempenham um papel essencial ao garantir que os idosos tenham acesso regular e de qualidade aos cuidados odontológicos. No Brasil, iniciativas como o "Brasil Soridente" representam passos importantes na ampliação do acesso a esses serviços, mas ainda há lacunas significativas a serem preenchidas, especialmente no que diz respeito à cobertura odontológica nas áreas mais remotas e na oferta de atendimento especializado em odontogeriatría. O fortalecimento das políticas públicas de saúde bucal voltadas para a terceira idade é, portanto, uma prioridade para garantir que os benefícios da educação em saúde bucal sejam plenamente aproveitados por toda a população idosa, independentemente de sua condição socioeconômica ou localização geográfica.

Além disso, este estudo destaca a necessidade de uma maior integração entre a saúde bucal e a saúde sistêmica nos modelos de atenção à saúde do idoso. A abordagem fragmentada e tecnicista, muitas vezes presente no sistema de saúde, não é suficiente para abordar a complexidade das necessidades dos idosos. A inclusão da saúde bucal em estratégias multidisciplinares e preventivas é crucial para reduzir os impactos das doenças orais sobre a saúde geral dos idosos. A integração de profissionais de odontologia em equipes de saúde multidisciplinares pode otimizar o diagnóstico precoce

e a gestão de doenças bucais, além de promover uma visão mais ampla sobre o cuidado à saúde do idoso, considerando suas especificidades e comorbidades.

Do ponto de vista econômico, a promoção da saúde bucal entre idosos também apresenta vantagens claras. Ao prevenir o desenvolvimento de doenças bucais e suas complicações sistêmicas, as estratégias educativas e preventivas podem resultar na redução de custos com tratamentos odontológicos e médicos mais complexos. Políticas públicas que favorecem a prevenção e a intervenção precoce, em vez de focar apenas no tratamento de condições avançadas, representam um investimento inteligente na sustentabilidade dos sistemas de saúde, especialmente em um cenário de envelhecimento populacional crescente.

Portanto, a promoção da saúde bucal em idosos requer uma abordagem multifacetada, que envolva não apenas a educação e conscientização sobre os cuidados preventivos, mas também o fortalecimento das políticas públicas de acesso a serviços odontológicos de qualidade e a integração entre saúde bucal e sistêmica. O envelhecimento saudável e inclusivo da população brasileira só será possível se os desafios relacionados à saúde bucal forem enfrentados com estratégias eficazes, abrangentes e inclusivas, garantindo que todos os idosos possam envelhecer com dignidade, saúde e qualidade de vida.

Assim, é imperativo que os sistemas de saúde e as políticas públicas coloquem a saúde bucal no centro das discussões sobre o envelhecimento populacional, promovendo não só a prevenção e o tratamento, mas também uma maior conscientização sobre a relação intrínseca entre a saúde bucal e a saúde geral. Dessa forma, poderemos construir uma sociedade mais saudável, equitativa e inclusiva para todas as gerações.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. S.; MONTEIRO, S. P.; & PAIVA, S. M. Acesso de idosos a serviços odontológicos em áreas rurais: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, v. 23, n. 2, p. 124-135, 2020. DOI: 10.1590/1809-9823.2020.23110.

BAHEKAR, A. A., et al. The relationship between periodontitis and coronary heart disease: a systematic review and meta-analysis. **American Heart Journal**, v. 154, n. 5, p. 830-837, 2007.

BATISTA, M. J.; SOUSA, M. L. R. Saúde bucal do idoso: uma revisão de literatura sobre a prevalência de doenças bucais e o impacto na qualidade de vida. **Revista de Saúde Pública**, v.53,n.1,p.110-121,2019. DOI:10.11606/s1518-8787.2019053000962.

CABRAL, E. A., & SOUZA, R. F. Educação em saúde bucal para idosos: análise de intervenções e seus resultados. **Revista Brasileira de Odontologia**, v. 75, n. 3, p. 240-248, 2016. DOI: 10.18363/rbo.v75n3.p240.

CAVALCANTI, A. L.; VASCONCELOS, M. F. P. Impacto das doenças bucais na qualidade de vida de idosos institucionalizados. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 23, n.11, p. 4299-4306, 2018. DOI: 10.1590/1413-812320182311.08352017.

CRUZ, S. E.; ANDRADE, F. S. Políticas públicas e saúde bucal no Brasil: desafios e perspectivas. **Revista de Políticas Públicas e Saúde**, v. 15, n. 1, p. 25-35, 2017. DOI: 10.20396/rpps.v15i1.15002.

CURY, J. A.; TENUTA, L. M. A. How to maintain a cariostatic fluoride concentration in the oral environment. **Advances in Dental Research**, v. 21, n. 1, p. 13-16, 2009.

FERREIRA, E. F.; VARGAS, A. M. D.; MOYSÉS, S. J. Condições de saúde bucal e qualidade de vida de idosos brasileiros: uma revisão sistemática. **Revista de Odontologia da UNESP**, v. 45, n. 4, p. 193-202, 2016. DOI: 10.1590/1807-2577.0454.

MENEZES, F. P.; SANTOS, P. N. O impacto da perda dentária na qualidade de vida dos idosos: uma revisão integrativa. **Revista Kairós Gerontologia**, v. 24, n. 2, p. 305- 322, 2021. DOI: 10.23925/2176-901X.2021v24i2p305-322.

MOYSÉS, S. J.; CAVALCANTI, Y. W. A inclusão da saúde bucal na atenção ao envelhecimento: reflexões sobre a odontogeriatría no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências da Saúde**, v. 22, n. 2, p. 111-119, 2018. DOI: 10.22478/ufpb.2317-6032.2018v22n2.39377.

NEVES, M.; MASSONI, A. C. O impacto da saúde bucal na qualidade de vida de idosos: uma revisão de literatura. **Revista Interdisciplinar de Estudos em Saúde**, v.8, n. 1, p. 87-98, 2015. DOI: 10.1590/1807-2577.0434.

OLIVEIRA, T. L.; SILVA, C. M. Educação em saúde bucal para idosos: desafios e estratégias. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, v. 22, n. 4, p. 112-122, 2019. DOI: 10.1590/1809-9823.2022.11342.

PEREIRA, A. C.; BASTOS, J. R. M. Avaliação da política de saúde bucal no Brasil: perspectivas e desafios para o futuro. **Revista de Saúde Pública**, v.48,n.5,p.787-794, 2014. DOI: 10.1590/s0034-89102014000500013.

PORTERO, P. P. L., et al. Envelhecimento e suas implicações bucais: revisão da literatura. **RFO UPF**, v. 19, n. 1, p. 111-116, 2014.

SANTOS,A.M.R.;FREITAS,C.H.S.M.Qualidadedevidarelacionadaàsaúde bucalemidosos:umarevisãocríticadaliteratura. **Revista Brasileira de Odontologia**,

v.74, n.4, p.299-309, 2017.DOI: 10.18363/rbo.v74n4.p299.

SANTOS, M. L. P.; FRAZÃO, P. Políticas públicas de saúde bucal no Brasil: avanços e desafios. **Saúde e Debate**, v.42, n.118, p.298-307, 2018. DOI:10.1590/0103-1104201811801.

SILVA, D. D.; MARTINS, A. M. E. B. L.; FERREIRA, R. C. O impacto da saúde bucal na qualidade de vida dos idosos: uma revisão de estudos brasileiros. **Revista Ciência e Saúde Coletiva**, v.25, n.3, p.849-860, 2020. DOI:10.1590/1413-81232020253.09982018.

SILVA, R. M.; OLIVEIRA, D. D.; ALMEIDA, P. P. Educação em saúde bucal para idosos: uma revisão integrativa. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, v.23, n. 3, p. 1-12, 2020.

SOUZA, J. G.; Martins, A. M. E. B. L. Saúde bucal e qualidade de vida de idosos: um estudo de base populacional no Brasil. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 19, n. 4, p. 880-892, 2016. DOI: 10.1590/1980-5497201600040014.7

SOUZA, R. F., et al. Elderly patients' knowledge of denture hygiene: a comparison before and after instruction. **Gerodontology**, v. 36, n. 4, p. 352-359, 2019.

VIANA, D. F.; ANDRADE, F. A. Avaliação de políticas públicas de saúde bucal no contexto do envelhecimento populacional no Brasil. **Revista Brasileira de Políticas Públicas**, v. 24, n. 3, p. 118-132, 2021. DOI: 10.18363/rbpp.v24n3.p118.



Capítulo 2

ORALIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE PROPÕEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS?

Camila Beatriz Balbino dos Santos

José Gabriel Farias de Brito

ORALIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE PROPÕEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS?

Camila Beatriz Balbino dos Santos

Graduada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba, e-mail: camilabeatriz.balbino@gmail.com

José Gabriel Farias de Brito

Graduado em Letras com habilitação em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba, e-mail: gabrielfariasletras@gmail.com

RESUMO

A comunicação, seja oral ou escrita, constitui parte fundamental do convívio social humano, pois é ela que media as relações entre sujeitos e são as interações verbais que permitem ao homem adequar-se aos diferentes contextos sociais. Dessa forma, é perceptível a importância do desenvolvimento dessa habilidade na formação do alunado desde a educação básica, em especial quando trata-se da linguagem oral, haja vista que é a partir principalmente dela que nos comunicamos e exercemos papéis sociais. Sendo assim, este trabalho objetiva analisar o que propõe os Parâmetros Nacionais Curriculares de língua portuguesa (Brasil, 1997) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) quanto ao eixo da oralidade no ensino fundamental anos finais, a fim de constatar avanços e desafios quanto a articulação ou não dos documentos norteadores da educação com os estudos linguísticos da oralidade. Nossa pesquisa caracteriza-se como descritiva e bibliográfica, haja vista que além desses documentos nos reportamos aos aportes teóricos de Marcuschi (2001), Galvão e Azevedo (2015), Bunzen Júnior (2016), Travaglia (2017), entre outros. Os resultados preliminares apontam que a oralidade conta com alguns avanços a partir da reflexão de diversos teóricos e homologação de documentos oficiais, que, embora ainda apresentem pontos questionáveis, compreendem o eixo como prática social inerente aos sujeitos.

Palavras-chave: Ensino de Língua. Oralidade. PCNs. BNCC.

ABSTRACT

Communication, whether oral or written, constitutes a fundamental part of human social interaction, as it is what mediates relationships

between subjects and it is verbal interactions that allow man to adapt to different social contexts. In this way, the importance of developing this skill in the training of students since basic education is noticeable, especially when it comes to oral language, given that it is mainly through this that we communicate and play social roles. Therefore, this work aims to analyze what the Portuguese Language National Curricular Parameters (Brazil, 1997) and the Common National Curricular Base (Brazil, 2018) propose regarding the axis of orality in elementary education in the final years, in order to verify advances and challenges regarding the articulation or not of the documents guiding education with the linguistic studies of orality. Our research is characterized as descriptive and bibliographic, given that in addition to these documents we refer to the theoretical contributions of Marcuschi (2001), Galvão and Azevedo (2015), Bunzen Júnior (2016), Travaglia (2017), among others. Preliminary results indicate that orality has made some advances based on the reflection of various theorists and approval of official documents, which, although they still present questionable points, understand the axis as a social practice inherent to the subjects.

Keywords: Language Teaching. Orality. PCNs. BNCC.

INTRODUÇÃO

A comunicação, seja ela oral ou escrita, constitui parte fundamental do convívio social humano, pois é ela que media as relações entre sujeitos. Consoante a Rodrigues & Dantas (2015), são as interações verbais que permitem ao homem adequar-se aos diferentes contextos sociais. Dessa forma, é perceptível a importância do desenvolvimento dessa habilidade na formação do alunado desde a educação básica, em especial quando trata-se da linguagem oral, haja vista que é a partir dela que nós comunicamos, principalmente, no cotidiano e exercemos papéis sociais.

No entanto, por muito tempo a ênfase do ensino esteve ligada à escrita, leitura e gramática, negligenciando o papel da oralidade como prática social. De acordo com Bunzen Junior (2016), desde a década de 30, do século XX, algumas práticas orais começam a se fazer presentes na sala de aula. Entretanto, não como um objeto de ensino, autônomo e digno de reflexão. Esse cenário começa a alterar-se entre as décadas de 70 e 80 em que diretrizes curriculares estaduais e livros didáticos começam abranger a importância da “comunicação oral”. Contudo, na realidade observa-se que a implementação da oralidade em sala de aula como objeto de estudo ainda enfrenta percalços, apesar da oralidade constituir algo primordial ao indivíduo.

Para tanto, neste trabalho, pretendemos analisar as proposições dos documentos oficiais norteadores da educação, Parâmetros Nacionais Curriculares de língua portuguesa (Brasil, 1997) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), quanto ao eixo da oralidade no ensino fundamental anos finais, a fim de constatar avanços e desafios na articulação ou não desses documentos com os estudos linguísticos da oralidade.

Para fins de organização, esta pesquisa comprehende mais cinco seções, sendo elas: metodologia, a qual irá se ater aos aspectos metodológicos adotados no trabalho, descrevendo as suas características e apresentando alguns recursos utilizados; referencial teórico, onde apresentaremos as teorias acerca da oralidade, apontando, por exemplo, a concepção de oralidade e gêneros orais para alguns autores, a importância do trabalho em sala de aula com essa habilidade; os resultados e discussões, em que apresentamos as postulações dos PCNs e da BNCC acerca da questão, para isso discorreremos à luz dos aportes teóricos de Galvão e Azevedo (2015), Marcuschi (2001), Bunzen Júnior (2016), Travaglia (2017) entre outro. Por fim, apresentaremos a última seção, das considerações finais, em que apresentaremos as conclusões proporcionadas pela pesquisa.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, nesse sentido “[...] caracteriza-se por ser ‘interpretativa, baseada em experiências, Situacional e humanística’, sendo consistente com suas prioridades de singularidade e Contexto” (Bruchêz *et al*, 2015, p. 3). Quanto aos procedimentos, este trabalho define-se como descritivo de caráter bibliográfico, haja vista que de acordo com Fonseca (2002, p. 32 *apud* Bruchêz *et al*, 2015, p.5) “a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos”. Nesse sentido, a coleta de dados para a construção do *corpus* deste trabalho realizou-se a partir de materiais bibliográficos, a saber a BNCC e os PCNs. Escolhemos esses documentos por serem os principais norteadores da educação básica brasileira.

REFERENCIAL TEÓRICO

Muito se tem discutido acerca da inserção da oralidade em sala de aula, principalmente, nos últimos anos com o desenvolvimento de estudos linguísticos e na área do letramento (Bunzen Jr., 2016). No entanto, ainda é comum socialmente a crença de que oralidade e fala são uma só unidade. Para tanto, faz-se necessário diferenciar esses conceitos. De acordo com Marcuschi (2001, p. 25 *apud* Galvão; Azevedo, 2015, p. 253) a fala seria uma forma de produção textual-discursiva oral, adquirida naturalmente em contextos informais do dia-a-dia, enquanto a oralidade pode-se definir como:

[...] uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso.

A partir disso percebe-se que, embora estejam relacionadas, fala e oralidade distinguem-se, haja vista que a fala constitui a produção em si e não há necessidade de advir de uma educação institucionalizada. Por outro lado, a oralidade diz respeito às habilidades do falante ao apropriar-se dos gêneros orais e materializá-los, através da voz, em diferentes situações comunicativas. Nesse sentido, tratar a oralidade em sala de aula não significa ensinar o aluno a falar, tendo em vista que isso é uma capacidade a qual ele já domina, trata-se, portanto, de prepará-lo para que tenha condições de interagir nos mais diversos contextos e, assim, exercer cidadania. Consoante a Dolz e Schneuwly (2004 *apud* Rodrigues E Dantas, 2015, p. 140) “[...] é papel da escola ensinar ao aluno se apropriar da linguagem oral, em diferentes eventos interacionais, especialmente nos mais formais”. Pois, esses gêneros estão presentes em diversas esferas da vida humana.

De acordo com Marcuschi e Dionísio (2007), toda atividade discursiva se dá através de gêneros. Sendo assim, para compreendermos a oralidade e como ela manifesta-se, convém conceituarmos também o que são gêneros e, posteriormente, o que são gêneros orais. Consoante a Travaglia *et al* (2017, p. 15):

Os gêneros são instrumentos, cuja apropriação leva os sujeitos a desenvolverem capacidades e competências individuais correspondentes aos gêneros. Tais capacidades e competências são capacidades e competências linguísticas e discursivas de construção e de escolha do gênero apropriado para a ação em dada situação social localizada.

Nessa perspectiva gêneros, sejam eles orais ou escritos, são enunciados, situados sócio e historicamente, que atendem às necessidades comunicativas dos falantes/escreventes e apropriar-se disso permite que os indivíduos ampliem suas capacidades, habilidades e competências de acordo com o gênero trabalhado. No tocante aos gêneros orais, Travaglia *et al* (2017) postula que é imprescindível que não concebamos como única característica dos gêneros orais a voz como suporte, pois tal concepção pode causar equívocos quando nos depararmos por exemplo com atividades de oralização de textos escritos, como é o caso da leitura oral de um romance, por exemplo. Sendo assim, os gêneros orais seriam:

[...] aqueles que têm uma versão escrita, mas que têm uma realização prioritariamente oral, usando a voz como suporte. Estariam neste caso, entre outros, gêneros tais como: conferências, representação de peças teatrais, telenovelas e filmes que têm um roteiro ou script, as notícias faladas em telejornais e no rádio que geralmente estão previamente redigidas, recontos, etc. (Travaglia *et al*, 2017, p. 18).

Dessa forma, para o autor, existem gêneros que são orais desde o princípio como é o caso do repente e há gêneros que têm uma versão escrita, mas foram feitos para ser oralizados. Vale ressaltar ainda a diferenciação feita pelo autor acerca de atividade e gênero, enquanto o gênero são instrumentos, as atividades são as ações mediadas por objetivos específicos que se realizam pelo uso desses instrumentos.

Ao se referir a oralidade, o que se deve ter em foco é que tal prática vem da junção entre a fala e a escrita. Nesse sentido, Marcuschi (2005) aponta como o uso da fala tem sido imposta nas instituições de ensino, em que ela é tida como um recurso que se encontra em segundo plano, uma vez que a escrita é a modalidade com maior exposição dentro desse âmbito. Com isso, o autor ainda se vale da noção de que não há necessidade de ensinar a prática da fala, mas sim reconhecer que existem diversas formas existentes no que concerne ao uso da língua.

Para o Dicionário de Linguística (2014) a palavra “oral” significa “a língua oral é sinônimo de língua falada”. Visto isso, Marcuschi ainda fala que a língua oral, a oralidade em si, vai além da ideia de expor algo oralmente, já que ela seria um “[...] grande meio de expressão e de atividade.” Destarte, “[...] enquanto prática social é inerente ao ser humano” estando ela vista como “[...] a porta de nossa iniciação à racionalidade” (Freitas; Teixeira; Machado, 2016, P. 202, *Apud* Marcurschi, 2001, P. 35). E como a oralidade em muito é valorizada em culturas menos letradas, essa pode ser

uma das razões pela qual é tão pouco organizada nas escolas.

Posto isso, segundo Teixeira (2014, p. 55) há um pressuposto em relação ao estímulo da fala, e por assim dizer da oralidade, visto que a ideia de que o aluno vai para escola sabendo falar, o torna conhecedor da prática. Porém, percebe-se a contradição, pois conhecer brevemente a língua não torna alguém socialmente disposto a se encaixar nas diversas situações recorrentes no dia-a-dia, precisando então que o indivíduo possua a oralidade como parceira, para um melhor desdobramento em sua vivência. E como a fala se apresenta como valor formador, ela se torna uma ferramenta “para o trânsito nas diferentes esferas sociais e também ajuda no desenvolvimento da escrita e da formação cultural” (Freitas; Teixeira; Machado, 2016, p. 202).

Ferrarezi Jr. (2014) ao abordar a *Pedagogia do silenciamento*, que provém da formação das escolas *moral e cívico*, predominantes do período militar no Brasil, retrata o silenciamento dos alunos. Desse modo, aponta que:

Falar é algo de um poder estupendo, uma forma de convencimento incrível e, por isso mesmo, um poderoso instrumento para resolver questões cotidianas da vida de todos nós. Falar bem é mais do que “falar bonito”, do que usar imbróglis vernáculos para dar a impressão de bem falar; é muito mais do que ser capaz de repetir clichês e outros tipos de frases feitas que impressionam à primeira vista, mas que denunciam a falta de substância do falante em pouco tempo (Ferrarezi, 2014, p.71).

Entendendo o ponto do autor, vale-se mencionar que o indivíduo ao se ater à fala, quer dizer algo, se comunicar, como é visto com as crianças, quando se expressam por meio da oralidade para pedir coisas e conversar com seus familiares e professores. Em muitas vezes essa fala é informal, então, ao perceber essa característica, o professor deve se atentar para o ensino de como se fala e não ensinar a falar. Dito isso, é preciso além de ensinar os conteúdos, ensinar o aluno a falar sobre eles, estimulá-los a isso, pois é o papel da escola, porém isso exige tempo e dedicação, tendo em vista que atividades devem ser criadas para isso, além da mudança de costumes preexistentes, novos valores, adição de novos recursos didáticos e também retoques nos que já estavam sendo usados.

Marcuschi (1996) se atém a quatro premissas para discorrer sobre o trabalho com a língua falada. A primeira premissa argumenta sobre o fato de a língua ser heterogênea e mutável, a qual possui um sentido e um ensino voltado para as noções de uso da língua, o foco é entender os diferentes discursos linguísticos que ocorrem na

vivência dos estudantes, deixando de lado a ideia de que a fala e a escrita são dicotômicas e que a fala seria algo não importante para o estudo. Na segunda premissa é dito pelo autor que a fala deve ser ensinada paralelamente a escrita, uma vez que ele concorda com Kato (1987:7 *apud* Magalhães; Lacerda, 2007, p. 2) que a escrita deve sim ser ensinada com maior evidência dentro do ambiente escolar, já que ela pertence a ideia de uma sociedade extremamente letrada, mas também argumenta a favor da união das duas, tendo em vista que a fala influencia a escrita. Com isso, para Magalhães e Lacerda (2007) ao entender as duas fica evidente que só se consegue trabalhar com o ensino da escrita se houver um conhecimento a respeito da fala e de seu funcionamento, sendo “[...] a língua falada como ponto de partida e a escrita como ponto de chegada”.

Sendo assim, fica claro que o aluno não deve abrir mão de sua variedade linguística, seja ela dependente de regionalismos ou expressões de um determinado grupo social em que se encontra. Destarte, é importante que o docente lhe apresente as formalidades que empregam a língua oral, para quando se deparar com as diversas situações sociais que utilizam a oralidade, ele saiba como agir de forma adequada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Partindo de tais concepções, Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018) indicam que desde o momento em que a nova Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9394/96), a qual ocasionou a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997, recaia sobre as instituições educacionais a importância de abordar questões de oralidade no ensino regular. Nesse sentido, Antunes (2003 *apud* Dantas E Rodrigues, 2015, p.143) deixa evidente que para realizar esse ensino é preciso que haja a devida atenção para o tal, visto sua demanda para com a interação entre indivíduos, a qual contribui para a fala assim deixar de ser “um mecanismo meramente espontâneo” e se volte para revelar um “caráter convencional”, de modo congruente as “situações propostas” e aos acontecimentos interativos selecionados. Além disso, ao falar sobre a educação e o seu papel para com o desenvolvimento do indivíduo, os Parâmetros Curriculares Nacionais dizem o seguinte: “O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do

novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos" (Brasil, 1997, p.5).

Diante disso, ao longo de seus dizeres, os PCNs afirmam que

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acessos a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo.

Considerando o exposto, fica claro que deve haver a disponibilização da linguagem formal para os estudantes, mas também não desconsiderar sua fala informal, visto o fato de as duas formas serem essenciais para a internalização da fala nas mais variadas situações orais, sendo importante destacar que não se deve colocar a língua oral em paralelo com a escrita, já que as duas devem caminhar em harmonia sempre, como já foi dito anteriormente no recorrente trabalho. Dessa maneira, partindo das concepções de Magalhães e Lacerda (2007) a forma pública da fala seria o modo como é trabalhada a oralidade. Assim, os PCN expõem que a escola deve proporcionar condições ao discente para que recorra à linguagem oral em momentos de planejamento e concretização de ações orais, como por exemplo, entrevistas, seminários, bancas jurídicas e entre outras, sugerindo situações nas quais essas ações sejam vistas com sentido e significado, uma vez que ao possuir o momento de fala, o aluno precisa saber como utilizá-la da melhor maneira, não podendo expor assuntos que não apresentem pertinência ou relevância para a discussão.

No que concerne aos elementos organizadores dos conteúdos de ensino na língua portuguesa, Dantas e Rodrigues (2015) deixam claro que o documento afirma o fato de que isso depende da "possibilidade e apropriação" por meio do indivíduo, o qual terá de convertê-los "em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles, mediado pela interação com o outro" (Brasil, 1997, p. 33). E vem disso a relevância em situar o sujeito sobre como e quando utilizar das duas facetas linguísticas, ou seja, da fala e da escrita, no tocante também as suas formas (formal e informal), para ocorrer desse modo uma reflexão e ampliação das competências comunicativas de todos aqueles "envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, já que "é na prática de reflexão

sobre a linguagem que pode se dar a construção de instrumentos que permitirão ao sujeito o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação" (Brasil, 1997, p. 34). Simultâneo aos conteúdos citados e ainda na perspectiva de Magalhães e Lacerda (2007), os PCN disponibilizam em seu exemplar objetivos definidos para a prática oral, em que as atividades são divididas em escuta e produção de textos orais. Com isso, o autor discorre sobre elas ao tocar na questão de que:

A prática de escuta e de produção de textos orais está delineada a partir de gêneros textuais, já que os textos são considerados no documento a unidade básica de ensino. Os gêneros – cuja diversidade é praticamente ilimitada – são selecionados pelo critério de domínio fundamental à efetiva participação social do aluno. A seleção, consoante o documento, não pode ser redutora, deixando livre a abertura para uma seleção que se encaixe no projeto da escola e das especificidades dos grupos de alunos (Magalhães, T.; Lacerda, A., 1007, P.5).

No que consta à escuta, há uma atenção para os recursos envoltos na construção dos sentidos, que envolvem conhecimentos semânticos, gramaticais e discursivos e, se observam também os constituintes não-verbais (gestos, linguagem corporal e entre outros) que contribuem para a interação. Então, para os PCN, os discentes precisam ser inseridos em situações que condizem com a realidade de interlocução (conversação), os quais devem ouvir ou mesmo utilizar da fala como forma de fazer manifestações pertinentes para o que estará sendo tratado, com o objetivo de produzir avaliações ao longo da exposição e após ela, se atentando ao tema, a linguagem utilizada e identificar o modo pelo qual ocorrem, em que saibam identificar a forma correta de realizar aquela determinada prática. Nesse viés, ouvir os textos é uma forma de mostrar a fala como ela é realizada, já que mudam de acordo com a situação, com isso o aluno consegue compreender e internalizar as características linguísticas de tal conjuntura.

De modo equivalente, ao inserir a produção, o documento se vale da união entre a língua oral e a escrita, atentando aos valores de pertinência do emissor e do receptor e da circunstância que se sucede. Mediante isso, as questões que abordam a produção seriam aquelas responsáveis por fazer com que o aluno se prepare previamente para um momento de exposição oral, o qual poderia elaborar um esquema para a memorização do assunto ou mesmo de como ele poderia seguir adequadamente a sua exposição, para quando adentrar nas diversas formas de se expor por meio da

oralidade, ele saiba como agir de forma relevante e significativa.

Porém, para Dantas e Rodrigues (2015), os parâmetros curriculares alertam sobre um deslize cometido pela instituição escolar, a qual tende a utilizar da interpretação textual como um meio para a concretização de uma atividade escrita. Assim, a escola ao abordar determinados temas dentro de textos como forma de discussão oral com os alunos, não significa dizer que é um erro, considerando que ocorre a interação entre professor/aluno e aluno/aluno, mas que se a intenção é desenvolver a “competência linguístico-discursiva dos sujeitos no exercício da cidadania, é preciso que sejam dados subsídios ao aluno”, ou seja, é preciso que eles consigam se atentar às “diferentes exigências” do uso oral e também consiga identificar qual forma deve ser inserida naquela situação, seja seguindo a padronização (língua formal) ou a não-padronização (língua informal).

Consecutivamente a criação e ao uso dos PCNs ao longo dos anos, houve a concepção de um novo documento que iria vir a guiar a educação e o ensino como um todo, que é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, acerca dela, Melo e Santos (2019) a apresenta como:

[...] um documento de caráter normativo que funciona como referência obrigatória para construção dos currículos escolares das redes de ensino e de suas instituições. É fruto de debates e de várias consultas públicas no Brasil e tem como objetivo definir o conjunto de aprendizagens essenciais aos alunos da educação básica. Com direcionamento restrito à educação escolar, esse documento surge da exigência estabelecida pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.934/96), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) e pelo Programa Nacional de Educação (2014) (Melo; Santos, 2019, P.118).

Na mesma perspectiva, Carvalho e Ferrarezi (2018) debatem sobre a homologação desse documento pelo Ministério da Educação no ano de 2017, o qual seria a substituição dos Parâmetros Curriculares, no que consta a nova legislação do Brasil para a educação infantil e o ensino fundamental, tendo em vista que o ensino médio possui a suas próprias diretrizes. Desse modo, para o componente de Língua Portuguesa foi estabelecido o propósito de:

Proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (Brasil, 2017, p.67).

Assim sendo, sobre o tratamento das práticas orais, a BNCC (2017) comprehende a importância desde a reflexão sobre as condições, as compreensões e as produções de textos orais, até mesmo ao entendimento dos efeitos de sentido provocados pelos recursos linguísticos no gênero selecionado e também, na relação entre a fala e a escrita. Com esse objetivo, recai uma atenção para como ocorrem determinadas produções orais, que surgem de diferentes contextos e situações, as quais dependem da linguagem (formal ou informal) e de termos estilísticos e linguísticos, bem como se atentar para “as diferentes mídias e campos de atividade humana” em que esses textos podem vir a surgir.

Com isso, percebe-se a oralidade como destaque e recai sobre os professores o papel de a utilizar de forma que leve o aluno a ser um ser crítico e autônomo, no que envolve atividades de uma escuta ativa, que incentive a uma melhor compreensão dos textos, para assim possibilitar o entendimento dos mais variados gêneros orais existentes em toda sociedade. Além do mais, o documento argumenta sobre inserir produções orais dentro da sala de aula, que abordem grande parte dos gêneros orais em vigor, observando os valores que incorporam as estratégias de planejamento e produção, tal qual as formas de se adequar aquela determinada prática. E a partir de uma escuta ativa, deve-se procurar entender os efeitos de sentidos que surgem a partir de recursos linguísticos e multissemióticos, ou seja, recursos e efeitos que podem ir além do verbal, tais como: volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc. (Brasil, 2017, p.79). E por fim, ao abordarem a relação entre a fala e a escrita retomam a relevância que a união dessas duas facetas linguísticas têm sobre um tratamento eficaz de ambas, para a formação do indivíduo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para tanto, ao fim deste trabalho, percebemos que mesmo que a educação já conte com alguns avanços, em relação ao trato da oralidade em sala de aula, a partir da reflexão de diversos teóricos e homologação de documentos oficiais, que garantem que oralidade deve ser trabalhada como prática social. Entretanto, observa-se que tais avanços ainda não são suficientes para uma verdadeira mudança de paradigma, haja vista que apesar de os documentos contarem com algumas propostas interessantes, as

pesquisas às quais recorremos mostram que na prática ainda há o prestígio da escrita em relação à oralidade, que muitas vezes resume-se a prática de oralização, assim, o aluno é privado do desenvolvimento de habilidades comunicativas importantes a sua vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003

BEZERRA, MARIA; DIONISIO, ANGELA (Orgs.). Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: **Livro didáticos de português: múltiplos olhares**. Campina Grande: EDUFCG, 2020, p. 25-46.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – Documento preliminar. MEC. 2º ed.- Brasília, DF, 2016.652 p.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRUCHÊZ, A. et al. **Metodologia da Pesquisa de dissertações sobre Inovação**: uma análise bibliométrica. Mostra de Iniciação Científica, Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão, XV., 2015, Caxias do Sul.

DUBOIS, J. et al. **Dicionário de linguística**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 2014.

CARVALHO, R.; FERRAREZI, C. **Oralidade na educação básica: o que saber, como ensinar**. São Paulo: Parábola, 2018.

DANTAS, M.; RODRIGUES, L. Gêneros orais e ensino: entre o dito e o prescrito. **Linha D'Água (Online)**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 137-153, dez 2015.

FERRAREZI, Celso (Org.). As quatro habilidades básicas da comunicação em sala de aula.

In: **Pedagogia do silenciamento**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014, p. 67-88.

FREITAS, S.; MACHADO, M.; TEIXEIRA, J. Desafios no ensino da oralidade. **Revista cadernos de estudos e pesquisa na educação básica**, Recife, v.2, n.1, p.197-215, 2016.

GALVÃO, M. A. M.; AZEVEDO, J. A. M. A Oralidade em sala de aula de língua portuguesa: o que dizem os professores do ensino básico. **Filol. Lingüist. Port.**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 249-272, jan./jun., 2015

MAGALHÃES, T. G.; LACERDA, A. P. DE O. Concepções e práticas de oralidade na escola básica na perspectiva dos docentes. **Horizontes**, v. 37, p. e019004, 15 mar. 2019.

MARCUSCHI, L.A; DIONISIO, A.P. **Fala e escrita**. Recife: UFPE/CEEL, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º Graus**: uma visão crítica. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 30: 39, 1997.

MELO, B.; ROCHA, L. Ensino da oralidade no ensino fundamental: abordagens presentes do livro didático. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, n.59, p.13-32, maio/ago. 2014.

MELO, R.; SANTOS, A. O ensino da variação linguística na Base Nacional Comum Curricular. **Entrepalavras**, Fortaleza, v.9, n.3, p.115-132, set./dez. 2019.

TEIXEIRA, Josina Augusta Tavares. **Eles fala, nós cala**: como a escola tem enfrentado o desafio de ensinar a norma culta a seus alunos. Juiz de Fora: UFJF, 2014. 210p.

TRAVAGLIA, L. C., et al. Gêneros orais – Conceituação e caracterização. **Olhares e Trilhas**, Uberlândia, vol. 19, n. 2, p. 12 - 24, Jul/dez. 2017.



Capítulo 3

ENTRELAÇANDO VOZES E IDENTIDADE: EXPLORANDO A LEITURA E A PRODUÇÃO ESCRITA NA OBRA “OS NOVE PENTES D’ÁFRICA” DE CIDINHA DA SILVA

Darla do Nascimento Silva Xerez

Angélica dos Santos Freire

ENTRELAÇANDO VOZES E IDENTIDADE: EXPLORANDO A LEITURA E A PRODUÇÃO ESCRITA NA OBRA “OS NOVE PENTES D’ÁFRICA” DE CIDINHA DA SILVA

Darla do Nascimento Silva Xerez

Mestranda do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) pela UFC, Bolsista da CAPES, Especialista em O Ensino da Literatura Brasileira, pela UECE e Graduada em Letras pela UECE.

Angélica dos Santos Freire

Mestra em Ensino e Formação Docente, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Especialista em Metodologias do Ensino de História (UECE) e Graduada em História (UFC).

INTRODUÇÃO

A leitura e a produção escrita desempenham um papel importante no desenvolvimento dos estudantes do Ensino Fundamental anos finais, pois são habilidades fundamentais para a formação acadêmica e pessoal. A leitura estimula o pensamento crítico e a capacidade de compreensão, permitindo que os alunos explorem diferentes perspectivas e adquiram conhecimentos variados. Além disso, ao ler regularmente, eles ampliam seu vocabulário e melhoram sua fluência verbal, o que contribui para um melhor desempenho em todas as disciplinas. A leitura também promove a empatia e a criatividade, ao permitir que os estudantes se conectem com histórias e experiências diversas.

Corroborando com a imprescindibilidade da produção escrita, ela se torna essencial para consolidar o aprendizado e expressar ideias de maneira clara e organizada. Ao escrever, os alunos desenvolvem habilidades de comunicação, que são indispensáveis para o sucesso acadêmico e profissional futuro. A prática constante da

escrita permite que eles organizem suas ideias, argumentem de forma lógica e revisem seu próprio trabalho para aprimorar a qualidade textual. Além disso, a escrita incentiva a reflexão e o pensamento crítico, ajudando os estudantes a entender e internalizar o conteúdo estudado de forma mais profunda. Portanto, o desenvolvimento dessas habilidades é fundamental para preparar os alunos para desafios futuros e para o exercício pleno da cidadania.

Nas escolas, percebe-se que sobre o professor de língua portuguesa recai a responsabilidade de ensinar ao aprendiz a tornar-se um leitor e escritor que domine as habilidades de leitura e escrita. Sabendo que a obrigatoriedade do incentivo inicial da leitura e da escrita do aluno seja da família e só depois da escola, de forma geral, é senso comum que o professor de língua portuguesa é o profissional que deve ensinar o estudante a ler e a escrever dentro de um padrão para diferentes situações comunicativas.

Entretanto, no contexto escolar, os docentes das demais disciplinas do currículo da educação básica também têm o papel de incentivar a leitura e a escrita, fazendo com que o estudante aprimore suas práticas. É o caso da disciplina de História, os alunos aprendem a avaliar fontes, distinguir entre diferentes tipos de evidências e entender a importância do contexto na construção do conhecimento histórico.

Os estudos de textos literários têm assim como objetivo não apenas desenvolver “o gosto pela leitura” entre os alunos, mas também fornecer condições de análises mais profundas para o estabelecimento de relações entre conteúdo e forma. As contribuições de vários pesquisadores da literatura e sua história têm possibilitado abordagens mais complexas que merecem ser introduzidas pelos professores de História. (Bittencourt, 2004, p. 340-341 – aspas da autora)

Nesse contexto, “o exercício da leitura sempre estará presente na interpretação das fontes e dos documentos históricos, nesse caso, usar a Literatura como recurso favorece a essência da imaginação e da criatividade, proporcionando outros saberes ao ensino de História” (Freire, 2022, p.5). Através da leitura, eles são expostos a diferentes narrativas e teorias, o que os ajuda a formar opiniões fundamentadas e a desenvolver um entendimento mais nuançado das questões históricas. Assim, as produções didáticas voltadas para a educação básica, revelam “uma expressiva variedade de sugestões, indicações, textos, imagens e exercícios que favorecem o acesso de alunos e professores às leituras e à compreensão de múltiplas linguagens” (Fonseca, 2009, p. 173). Essa capacidade de analisar e refletir sobre informações históricas é não apenas essencial

para o estudo da História, mas também para a formação de cidadãos informados e críticos, capazes de compreender e interpretar o mundo ao seu redor.

A leitura é essencial também para a produção do texto escrito. A escrita é uma ferramenta fundamental para a comunicação e preservação do conhecimento. Ela permite a expressão de ideias, pensamentos e emoções de forma clara e organizada, possibilitando a transmissão de informações entre indivíduos e gerações. Através da escrita, é possível registrar eventos históricos, compartilhar descobertas científicas e criar obras literárias que enriquecem a cultura e o entendimento humano. Além disso, a escrita desempenha uma função essencial no desenvolvimento do pensamento crítico e na capacidade de argumentar e refletir sobre questões complexas.

No contexto pessoal e nas atividades escolares, a escrita é essencial para a eficácia e eficiência na troca de informações. Ela é usada para elaborar diferentes gêneros textuais aplicados diariamente na vida dos estudantes. Uma boa habilidade de escrita influencia positivamente a percepção e a imagem do estudante, contribuindo para o seu sucesso nas mais diversas disciplinas do currículo. Em suma, a escrita não é apenas um meio de registrar e compartilhar informações, mas também uma habilidade vital que afeta a maneira como interagimos e compreendemos o mundo ao nosso redor.

Nesse ínterim, unimos a disciplina de Língua Portuguesa e História, para a leitura da obra “Os nove pentes d’África” de Cidinha da Silva (2015), livro que faz parte do PNLD Literário e é disponibilizado na escola. A obra apresenta uma narrativa que se passa no continente africano, e foi produzido por uma brasileira, conta a história de um avô idoso, que desempenha o ofício de escultor de peças em madeira, esculpe pentes personalizados para cada neto e os entrega a cada um junto com cartinhas que exaltam as qualidades de cada neto e lhes dão conselhos essenciais para a vida; e também a produção escrita tendo como embasamento a narrativa da obra.

Através da leitura da obra, aprofundamo-nos na importância de se trabalhar a literatura afro-brasileira na escola, inserindo-a num contexto histórico de valorização dos povos que compõem a população brasileira.

Nesse contexto, enfatiza-se que o ensino da literatura afro-brasileira é regido por diretrizes e normativas que buscam promover a inclusão e a valorização da diversidade cultural no currículo escolar. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe para a educação em Língua Portuguesa e Literatura a importância da diversidade cultural e histórica, incluindo a literatura afro-brasileira como parte essencial do currículo. Ela

propõe que os conteúdos abordem a diversidade étnico-racial e promovam a reflexão crítica sobre as diferentes culturas e identidades.

Dessa forma, compreendemos a literatura afro-brasileira como a produção literária de autores afro-brasileiros ou que aborda temas relacionados à experiência, cultura e identidade desses povos. Essa literatura reflete e explora a rica diversidade das vivências afro-brasileiras, incluindo a herança africana, a escravidão, a resistência e a contribuição cultural para a sociedade brasileira. Ou ainda, textos produzidos por autores brasileiros que refletem, em seus escritos, aspectos relacionados aos costumes ou cultura africanos.

É importante ressaltar que o ensino apresenta normatizações para o trabalho a ser desenvolvido com a literatura afro-brasileira. O que é postulado pela BNCC sobre a promoção dessa literatura foi produzido tendo como base a lei 10.639/2003¹, que tornou obrigatória a inclusão do estudo da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos das escolas de educação básica. Embora a lei não se refira especificamente à literatura, ela estabelece a base para a inclusão de temas relacionados à cultura afro-brasileira, o que inclui a literatura.

De acordo com a habilidade EF67LP28 (Brasil, 2017, pág 377), o estudante deve

Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. Reconstrução da textualidade, efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos.

Com base na habilidade assinalada, acentua-se que a leitura de textos afro-brasileiros devem ser inseridos nas práticas de ensino na sala de aula, mesmo estando inserida na disciplina de língua portuguesa, é comprovado que o incentivo à leitura deve ser feito de forma conjunta para que o estudante amplie seu repertório e possa aplicar o que aprendeu através da escrita.

¹ 22 BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>.

O estudo da literatura afro-brasileira é fundamental, pois impacta profundamente tanto na compreensão da cultura quanto na construção de uma sociedade mais inclusiva e justa, oferecendo uma rica tapeçaria de histórias, tradições e perspectivas que ampliam a compreensão do mundo, apresentando temas e formas narrativas diversas que podem enriquecer o repertório cultural e intelectual dos leitores brasileiros.

Ao introduzir a literatura afro-brasileira nas atividades cotidianas da escola, amplia-se o horizonte cultural dos estudantes, permitindo que eles se familiarizem com histórias, tradições e perspectivas semelhantes e diferentes das suas próprias, assim elaboramos este projeto que contribuiu para a promoção dessa literatura em uma escola municipal de Fortaleza.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Com objetivo de preservar histórias e tradições respeitando povos, gerações e culturas, o presente trabalho se propôs a leitura da obra “Os nove pentes d' África”, de Cidinha da Silva (2015) por alunos do 6º ano da Escola de Tempo Integral Professora Antonieta Cals, da rede Municipal de Fortaleza, para, a partir da leitura, compreender segmentos da cultura africana, história, linguagem e, especialmente, a tradição apresentada na obra. Diante dessa compreensão, os estudantes fizeram uma auto reflexão e escreveram textos do gênero carta para familiares ou amigos por quem têm sentimentos de proximidade.

Sabe-se que a escola é o espaço privilegiado onde encontram-se as bases para a formação do indivíduo, especialmente a escola de tempo integral, tendo em vista que os estudantes passam a maior parte das horas do seu dia inseridos no ambiente escolar. Nesse espaço, valorizam-se os estudos literários, tendo em vista que há mais oportunidade de espaço e tempo para ler e, por consequência, escrever.

Segundo Coelho (2000, p. 16),

(...) de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles (os estudos literários, grifo nosso) estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e o conhecimento da *língua*, da expressão verbal significativa e consciente (...).

Nesse espaço onde se valorizam os estudos literários, é onde aplicamos a nossa prática. Com relação a metodologia, a pesquisa caracteriza-se como um relato de experiência de procedimento qualitativo, descritivo e reflexivo, com coleta de dados tendo em vista que nos concentramos em compreender os fenômenos que ocorreram ao final da aplicação da atividade.

As ações foram desenvolvidas durante os meses de junho e agosto do corrente ano letivo de 2024. Nesse período, aconteceram inicialmente encontros entre as mediadoras do projeto para pesquisa e seleção de material bibliográfico, planejamento e elaboração do projeto, organização para a culminância, escolha do gênero textual trabalhado, aquisição de material, confecção das imagens dos pentes e produção das folhas onde seriam escritas as cartas.

A aplicação da atividade foi feita com a utilização dos espaços escolares como biblioteca, sala de inovação, auditório e sala de aula. Com atividades interdisciplinares de História e Língua Portuguesa.

Tendo organizado o projeto, iniciamos as atividades com uma pesquisa na sala de inovação, sobre história, cultura e literatura afro-brasileira, os estudantes fizeram pesquisas dirigidas, com aplicação de questionário sobre os assuntos. Em outro momento, os alunos pesquisaram sobre o enredo da obra que seria trabalhada “Os nove pentes d’áfrica” e sobre a autora Cidinha da Silva, retratando a pesquisa no caderno.

Em outro espaço da escola, na biblioteca, iniciamos atividades estratégicas que contribuíram para o envolvimento do estudante durante a leitura da obra “Os nove pentes d’África”, de Cidinha da Silva. Inicialmente, foram feitas predições orais a respeito do que seria literatura afro-brasileira e sobre o que eles imaginavam que teria no enredo do livro a partir do título. Em seguida, iniciamos a leitura dos capítulos. A obra é composta por doze capítulos e lemos três capítulos a cada duas horas aula. A cada capítulo, eram feitas, inicialmente, predições e, ao final da leitura de cada um, a confirmação ou não do que fora sugerido pelos estudantes. Eles faziam uma leitura silenciosa e depois uma leitura compartilhada com os professores e demais estudantes da sala. Durante a leitura oral, quando necessárias, eram feitas pausas para esclarecer termos ou ações que não eram comuns na cultura brasileira.

À medida em que eram feitas as leituras, os estudantes eram instigados a escrever no caderno palavras ou expressões do texto que eram desconhecidas do seu vocabulário ou diferente do vocabulário brasileiro. E, posterior à leitura da obra, eles

puderam pesquisar os significados na internet, na sala de inovação, ampliando seu repertório, o conhecimento de mundo e valorizando as expressões típicas da África.

Finalizada a leitura da obra, cada estudante recebeu uma folha pautada com a imagem de um pente referindo-se um sentimento ou expressão, semelhantes ao que fora lido na obra, mas sugeridos pelas mediadoras. São alguns: pente da perseverança, da força de vontade, do amor, da dedicação, da alegria, da empatia, da coragem, da gratidão, da confiança, do entusiasmo, da paciência, da curiosidade etc. Foi necessário explicar o que significa cada sentimento e expressão, sempre com a participação dos alunos.

Os estudantes escolheram uma pessoa de sua convivência para escrever a cartinha. Foram explanadas as características do gênero textual carta e sugerido a produção de 10 a 15 linhas, tendo em vista se tratar de uma produção escrita de carta pessoal. A produção escrita foi feita em sala durante as aulas de Língua Portuguesa e História.

A avaliação ficou a cargo das produções escritas, as mediadoras faziam uma revisão do texto das cartas, antes de serem enviadas e, ao final, os estudantes que receberam as cartinhas puderam socializar, lendo-as oralmente, na sala, para os demais estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, definiu-se como objetivo deste projeto a preservação da história e das tradições afro-brasileiras e percebeu-se, no desenvolver da atividade, que os estudantes se interessaram pelas pesquisas, pela leitura da obra “Os nove pentes d’África”, de Cidinha da Silva e se mostraram entusiasmados pelo conteúdo aprendido.

Há de se considerar, além disso, que, no tocante à produção escrita das cartinhas contendo expressões e sentimentos, os estudantes se empenharam em escrever da forma padrão, mas sem perder o sentimentalismo que deveria conter em cada produção escrita e ao socializar as cartinhas que receberam puderam explanar a alegria de participar do projeto.

REFERÊNCIAS

BITTENCOUT. Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos métodos /**

Circe Bittencourt - São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

SILVA, Cidinha da. **Os nove pentes d'África;** ilustrado por Iléa Ferraz – Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009. 2^a reimpressão: 2018.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise e didática.** 1. ed. São Paulo, Moderna, 2000.

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e ensinar História/** Selva Guimarães Fonseca. – Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

FREIRE, Angélica dos Santos; ALVES, Tatiana Silva. LITERATURE-SE NA HISTÓRIA: UMA EXPERIÊNCIA DE UM CLUBE LITERÁRIO NO ENSINO DE HISTÓRIA.. In: **Anais do II Congresso Internacional de Ensino e Formação Docente.** Redenção(CE) Unilab, 2022. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/cief/539113-LITERATURE-SE-NA-HISTORIA--UMA-EXPERIENCIA-DE-UM-CLUBE-LITERARIO-NO-ENSINO-DE-HISTORIA.> Acesso em: 01/09/2024



Capítulo 4

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO: COLABORAÇÃO E DEBATE NA SALA DE AULA COM PROFISSIONAIS DE UMA CRECHE

Flávia Nóbrega Vidal

Laís Gurgel Lima Zaranza Lopes

Larissa Marie Roque de Vasconcelos

Maria Larissa Soeiro Silveira

Mariana Oliveira Fidelis

Sara Guerra Carvalho de Almeida

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO: COLABORAÇÃO E DEBATE NA SALA DE AULA COM PROFISSIONAIS DE UMA CRECHE

Flávia Nóbrega Vidal

*Graduanda do Curso De Psicologia da Universidade de Fortaleza - UNIFOR,
flavianobrega12@gmail.com*

Laís Gurgel Lima Zaranza Lopes

*Graduanda do Curso De Psicologia da Universidade de Fortaleza - UNIFOR,
laiszaranza3@gmail.com*

Larissa Marie Roque de Vasconcelos

*Graduanda do Curso De Psicologia da Universidade de Fortaleza - UNIFOR,
larissamarie@edu.unifor.br*

Maria Larissa Soeiro Silveira

*Graduanda do Curso De Psicologia da Universidade de Fortaleza - UNIFOR,
marilarissasoeiro@gmail.com*

Mariana Oliveira Fidelis

*Graduanda do Curso De Psicologia da Universidade de Fortaleza - UNIFOR,
marianafidelis.uni@gmail.com*

Sara Guerra Carvalho de Almeida

*Professora orientadora: doutora, Universidade de Fortaleza - UNIFOR - CE,
psicologasaraguerra@gmail.com*

RESUMO

Este artigo descreve um projeto de educação inclusiva em um ambiente escolar que promoveu a conscientização e estratégias eficazes sobre a inclusão, idealizando que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender e crescer juntos, independentemente de suas demandas e especificidades. Assim, através de discussões, debates e compartilhamento de experiências entre as trabalhadoras da creche, iniciou-se uma reflexão sobre as ações pedagógicas adequadas para atender às necessidades educacionais, bem como a conscientização sobre os diferentes tipos de deficiência na escola. O espaço favoreceu o compartilhamento de desafios cotidianos vivenciados pelas profissionais, além dos obstáculos institucionais que precisam aprimorar. O objetivo deste trabalho foi evidenciar a importância do diálogo entre as educadoras, permitindo que cada uma pudesse expressar suas percepções, dificuldades e estratégias para promover uma educação mais acessível, e lembrá-las que, integrar e acolher as crianças de diferentes demandas de uma maneira mais adequada, cria um ambiente de bem-estar tanto para elas, como para quem trabalha na creche. Assim, a pesquisa apontou que, ao proporcionar um espaço de reflexão e troca de conhecimento, a escola se fortalece como um ambiente mais acolhedor e inclusivo, além de favorecer o desenvolvimento integral dos alunos e garantir um suporte mais eficiente para as funcionárias da creche.

Palavras-chave: Inclusão, Educação, Crianças, Profissionais, Instituições.

ABSTRACT

This article describes an inclusive education project in a school environment that promoted awareness and effective strategies about inclusion, idealizing that all students have the opportunity to learn and grow together, regardless of their demands and specificities. Thus, through discussions, debates and sharing of experiences among the daycare workers, a reflection on the appropriate pedagogical actions to meet the educational needs was initiated, as well as the awareness of the different types of disabilities in the school. The space favored the sharing of daily challenges experienced by the professionals, in addition to the institutional obstacles that need to be improved. The objective of this work was to highlight the importance of dialogue between educators, allowing each one to express their perceptions, difficulties and strategies to promote a more accessible education, and to remind them that integrating and welcoming children with different demands in a more appropriate way creates an environment of well-being for both them and those who work in the daycare. Thus, the research pointed out that, by providing a space for reflection and exchange of knowledge, the school is strengthened as a more welcoming and inclusive environment, in addition to favoring the integral development of students and ensuring more efficient support for daycare employees.

Palavras-chave: Inclusion, Education, Children, Professionals, Institutions.

INTRODUÇÃO

O artigo em questão apresenta resultados do projeto de extensão da disciplina de Psicologia, Políticas Públicas e Direitos Humanos, realizado por acadêmicas do curso de Psicologia da Universidade de Fortaleza. O projeto visou promover a conscientização e estratégias eficazes para incluir crianças neurodivergentes e/ou neurotípicas, para que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender e crescer juntos, cada um com as suas demandas e especificidades.

Segundo o dicionário da Língua Portuguesa o termo “inclusão” pode ser definido como o ato ou efeito de incluir a integração absoluta de pessoas que possuem necessidades especiais ou específicas numa sociedade. No contexto educacional, a inclusão é o que busca garantir a todos os estudantes, independentemente das suas características e diferenças, a oportunidade de ascender a uma educação de qualidade (Freire, 2008).

Entre as décadas de 1960, 1970 e 1980, a sociedade brasileira sofreu o período da integração escolar. Segundo Castro (2020), nesse período, as pessoas com deficiência tinham que se adaptar, não cabendo ao sistema, as escolas, nem ao menos aos professores, a culpa pelo seu fracasso, ou seja, caso os alunos fracassassem, seriam devolvidos às escolas especiais. Atualmente, a educação inclusiva tem sido um instrumento de debate nos mais diversos níveis de ensino, pois pressupõe mudanças inovadoras, lúdicas, estruturais e didático pedagógicas em todos os segmentos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), no Capítulo III, art. 4º, inciso III, afirma que é dever do Estado garantir o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996). Assim, é importante tentar garantir ao outro um olhar que respeita a diversidade humana nas suas mais diversas formas e contextos sociais (Sanches, Teodoro, 2006). Portanto, entende-se que ao pensar em educação inclusiva, faz-se necessário uma ação pedagógica adequada ao atendimento das necessidades educacionais, além da consciência das concepções dos tipos de deficiência e da importância de políticas públicas voltadas para esse tópico.

De acordo com Melo e Ribeiro (2019), o termo “diferença” vem sendo relacionado há anos com deficiência, déficit cultural, desigualdade ou um problema que necessita resolução. Dessa forma, o projeto teve como objetivo conhecer o trabalho

exercido em uma instituição de educação infantil que se dispusesse a cumprir com uma abordagem pedagógica inclusiva, e assim, discutir com profissionais de diversos setores a respeito do acolhimento à diversidade e dos aspectos favoráveis e desfavoráveis do trabalho multiprofissional.

A importância desse diálogo é necessária para uma maior interação e auxílio dos próprios profissionais, já que, ao partilharem seus diferentes tipos de conhecimento e experiências, eles contribuem uns com os outros, beneficiam o instituto e seus funcionários e trazem melhores formas de interagir e se integrar com as crianças em meio às diversas situações diárias, independente das suas idades e subjetividades. Em decorrência disso, essa conversa melhora a interação e vida escolar dos alunos, além de auxiliar na conscientização sobre o tema; tanto aos profissionais, quanto à formação das futuras psicólogas que realizaram o projeto, perpetuando uma melhor qualidade educacional.

Segundo Paulo Freire (2005), a educação é uma prática de liberdade que implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, pois rejeita a prática de dominação do homem. Nesse contexto, a escola presta um grande papel na construção de uma sociedade democrática, justa, respeitosa e inclusiva.

Diante disso, torna-se possível integrar e acolher crianças de diferentes idades e demandas de uma maneira mais adequada; se preparar, da melhor forma possível e em conjunto, para as diversas situações que surgirão. Desse modo, pode-se criar um ambiente de bem-estar para os alunos e profissionais da creche; e, idealmente, o aumento da qualidade de ensino e de vida para os estudantes.

METODOLOGIA

Para o projeto de extensão foi desenvolvido um estudo qualitativo, que é social e empírico, cuja finalidade não é expressar opiniões, mas explorar as diferentes representações sobre o assunto abordado, além de entender a variedade e a subjetividade entre as pessoas, usando, principalmente, interpretações (Bauer; Gaskell, 2008).

O estudo foi realizado em uma creche na cidade de Fortaleza, e a dinâmica foi feita com 9 profissionais de diferentes setores da instituição; tais como coordenação,

auxiliares de sala e professores, com o intuito de debater e conscientizar sobre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

A dinâmica realizada se deu através de um grupo focal que, segundo Morgan (1997), sua marca registrada é a utilização explícita da interação grupal para produzir dados e insights que seriam menos acessíveis sem a interação produzida em grupo.

A ação durou, aproximadamente, 60 minutos, e foi conduzida em quatro etapas, iniciando com uma apresentação e uma divisão de três grupos com três profissionais em cada. Logo após, foi solicitado que cada grupo criasse um cenário fictício ou resgatasse uma memória de uma situação com crianças em sala de aula, e esse cenário, então, seria passado para outro grupo que, em consenso, deveria decidir como agir conforme a situação que lhes foi dada. Por fim, foi feita uma roda de debate sobre os acontecimentos e as experiências do trabalho diário com crianças. Para a dinâmica, foram utilizados materiais para a escrita como quadro branco e pincéis; e ao final, a avaliação da ação foi realizada por meio da plataforma *Google Forms*.

Foi proposto às profissionais que compartilhassem suas experiências, simulando e/ou relembrando situações difíceis em sua carreira, naquela ou em outra instituição, e de que forma, eticamente, poderia ser trabalhada uma melhor ação para lidar com esses acontecimentos, os quais estariam envolvidos os alunos, com destaque para o acolhimento às crianças. É importante ressaltar que todo o material adquirido, por meio do projeto, somente será utilizado nele, mantendo todos os cuidados éticos como a retirada dos nomes dos participantes, do local da extensão e o acompanhamento pela professora orientadora.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Trabalho dos Educadores na Inclusão

A inclusão na educação é um tema que passou a ter mais destaque após a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994). Ela surgiu com a proposta de que todos os alunos deveriam ter a possibilidade de aprender juntos, independente de suas dificuldades e diferenças; tornando esse um princípio orientador para as escolas. Assim, elas prestariam um grande papel na construção de uma sociedade democrática, justa e inclusiva, tentando garantir ao outro um olhar que respeita a diversidade humana nas suas mais diversas formas e contextos sociais (Sanches; Teodoro, 2006).

Em estudo, Miskalo (2023) fala que trabalhar com práticas inclusivas não consiste apenas em trocar uma ação por outra, pois o ato educativo é complexo e, por isso, é importante que o professor traga significado às coisas estudadas e às práticas adotadas no ambiente escolar. Dessa forma, os princípios da inclusão indicam que os profissionais precisam de uma formação adequada e contínua para encontrar novos caminhos e formas de atos educativos, além de considerar as múltiplas e diversas formas de aprender, bem como toda a diversidade do desenvolvimento humano, marcada pelas condições biopsicossociais dos alunos (Oliveira, 2018, Miskalo, 2023).

Portanto, é preciso entender que, ao pensar em educação inclusiva, é essencial implementar uma ação pedagógica que responda de forma eficaz às necessidades específicas de cada aluno. Com isso, os educadores devem adaptar suas práticas e criar um ambiente de aprendizado acessível para todos os tipos de deficiência. Além disso, a eficácia da educação inclusiva depende fortemente do suporte proporcionado por políticas públicas que promovam a equidade e garantam recursos adequados para escolas e profissionais da educação.

Nesse contexto, este projeto foi essencial para promover uma maior interação e colaboração entre os profissionais, compartilhando diferentes tipos de conhecimento e experiências. Consequentemente, permitindo que eles se ajudem mutuamente, beneficiando a instituição e seus funcionários ao melhorar as formas de interagir e se integrar com as crianças em diversas situações diárias, independentemente das suas idades e subjetividades. Como resultado, promoveu-se o aprimoramento da interação e da vida escolar e uma maior conscientização sobre o tema, tanto para os profissionais quanto para a formação das futuras psicólogas envolvidas no projeto. Dessa forma, perpetuando uma melhor qualidade educacional.

A dinâmica

A dinâmica realizada foi executada através de um grupo focal, que é uma técnica de entrevista em grupo baseada na interação social de pessoas com características similares, buscando entender o que pensam ou sentem sobre um assunto específico (Silva; Vieira, 2012). No caso, o tema do grupo foi, justamente, experiências complexas com crianças em situação de inclusão.

Então, a dinâmica se iniciou pela divisão em 3 equipes, compostas por 3 profissionais cada, na qual cada trio recebeu uma lousa, com o objetivo de desenhar ou escrever situações difíceis de manejar experienciadas por eles. Em seguida, foi dado um tempo de 10 minutos para a idealização do cenário. Logo após, houve uma alternância das problemáticas que eles trouxeram. Concluído esse momento, as equipes tinham que solucionar a questão trazida pela outra equipe, propondo ideias e construindo reflexões acerca das situações-problema consideradas. Em decorrência disso, as equipes que originalmente trouxeram cada situação contavam o que foi feito para solucioná-la.

A experiência relatada pelo primeiro grupo foi a de uma criança que, ao chegar na sala, foi até o amigo, levantou sua blusa e quis mordê-lo. Em seguida, o segundo grupo resolveu a situação dando a ideia de chamar a atenção da criança através de sons como: bater palma, cantar alguma música, etc.

O segundo grupo trouxe a situação de uma criança que, em alguns momentos, andava em círculo na sala e, nas horas das atividades, só conseguia iniciá-las com ajuda da professora. O terceiro grupo sugeriu que fosse criado um cronograma para ajudar o aluno a saber como dividir as atividades em partes menores, em busca de facilitar as tarefas e tentar construir mais independência nas crianças; além de incluir a família de maneira colaborativa, através de uma boa comunicação.

Por último, o terceiro grupo descreveu a posição de uma professora que passou por dificuldade ao não conseguir lidar com um aluno diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA), devido ao fato dele não aceitar tomar banho com outra pessoa que não fosse com ela. O primeiro grupo apresentou a alternativa de duas professoras estarem presentes naquele momento para que, quando uma não pudesse estar presente, outra estivesse pronta para lidar.

As situações abordadas pelos profissionais envolveram casos reais de alunos da instituição, sendo os alunos citados crianças diagnosticadas com algum transtorno. A intervenção foi finalizada com uma roda de conversa sobre as temáticas de educação inclusiva, proporcionando às alunas autoras a oportunidade de trocar experiências e conhecimentos sobre as dificuldades diárias no ensino com crianças, ao mesmo tempo em que reafirmou a necessidade de uma abordagem acolhedora nesses momentos.

Por fim, as profissionais trouxeram, também, uma questão que vai além do próprio ensino: a influência dos pais na educação das crianças e, consequentemente, nas escolas. Elas destacaram que a educação tem início em casa e que a atitude dos parentes

pode impactar significativamente o ambiente escolar. Durante a dinâmica, foi mencionada a dificuldade de exercer a profissão confortavelmente devido à presença de câmeras de monitoramento espalhadas por toda a creche e até mesmo nas salas de aula. Ao final do grupo focal, as alunas autoras conversaram com a diretora, que relatou que “O maior problema são os pais e não as crianças. Já recebemos pedidos de pais para trocar o aluno de turmas em que haviam alunos atípicos”. Esse relato reflete a dificuldade de lidar com a influência negativa dos pais em processos de inclusão. Segundo Marques, Caron e Cruz (2020), a inclusão começa em casa, uma vez que a família é a estrutura fundamental responsável pelo desenvolvimento da criança.

Saúde mental dos profissionais e influência na educação

Durante a roda de conversa, uma professora relatou sentir-se exausta durante as atividades rotineiras na creche. Outras profissionais informaram estar vivenciando um desgaste parecido com o que foi trazido na discussão. A experiência profissional de muitos professores é marcada pela falta de estudos sobre suas reais condições de trabalho em escolas, da mesma forma que também há poucos estudos sobre os resultados que a organização e a gestão têm na saúde dos professores (Souza; Leite, 2010). Entretanto, as discussões que relacionam trabalho e saúde/doença são muito amplas e, hoje, a profissão docente é considerada uma das mais estressantes, pois sintetiza um conjunto de dificuldades e constrangimentos profissionais (Esteve, 1999).

Estudos mais atuais sobre o tema, já destacam o crescimento exponencial do adoecimento, as taxas de esgotamento e problemas de saúde mental entre trabalhadores na área da docência. Esses fatores se mostraram como resultados da exploração e precariedade nas condições de trabalho, como: jornadas exaustivas, o aumento das demandas e a pressão para atender a padrões rigorosos (Krause; Posse, 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do projeto de extensão, desenvolvido pelas alunas autoras, destacam a importância da inclusão de crianças neurodivergentes e neurotípicas em um ambiente educacional acolhedor e eficiente. O projeto visou proporcionar estratégias que

permitissem a todos os alunos, com suas particularidades, aprender e crescer juntos, assegurando um acesso igualitário a uma educação de qualidade.

A inclusão, que integra pessoas com necessidades especiais no ambiente educacional, é essencial para garantir um ensino justo e equitativo para todos os alunos. No entanto, o Brasil já vivenciou períodos em que crianças com deficiência eram deixadas para se adaptar sem suporte adequado, muitas vezes sendo excluídas em instituições especiais. Hoje, o conceito de inclusão evolui para exigir mudanças significativas nas práticas pedagógicas e na estrutura das escolas, com a legislação atual reforçando a necessidade de atendimento especializado e políticas públicas que promovam a diversidade.

O estudo qualitativo realizado no projeto ofereceu uma visão aprofundada sobre como os profissionais da educação podem colaborar para superar os desafios da inclusão. As dinâmicas de grupo permitiram explorar diferentes abordagens e soluções para situações complexas no cotidiano escolar, contribuindo para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para a promoção de uma abordagem educacional inclusiva que respeite e valorize a diversidade.

Além disso, o projeto evidenciou a importância do envolvimento dos pais no processo de inclusão. A resistência e as expectativas dos pais podem impactar significativamente o ambiente escolar e o sucesso das práticas inclusivas. Portanto, é essencial uma colaboração efetiva entre a escola e as famílias para assegurar que a inclusão seja bem-sucedida. A análise das condições de trabalho dos educadores revelou que os desafios enfrentados são frequentemente excedidos por fatores externos, como a resistência dos pais e as condições estruturais das instituições.

Em suma, o projeto de extensão demonstrou a necessidade de uma abordagem pedagógica adaptada às necessidades individuais dos alunos e a importância da formação contínua dos profissionais da educação. Criar um ambiente educacional inclusivo não só melhora a experiência de aprendizagem para todos os alunos, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa e respeitosa.

AGRADECIMENTOS

Flávia, por tamanho esforço e cumplicidade na vida;

Laís, pelo suporte e pelo companheirismo;

Larissa Marie, pelo aperfeiçoamento e habilidades;

Maria Larissa, pelas descobertas e pelas risadas;
Mariana, pelos aprendizados acadêmicos e de vida;
Sara, pelas aulas, apoio, orientação e confiança no nosso trabalho;
Aos que nos alfabetizaram e nos ensinaram que o verdadeiro significado da educação vai além do que se pode aprender nos livros;
A todos que vieram antes de nós, pelo conhecimento e oportunidade de ser, crescer e alcançar;
E a todas nós, pelo nosso nós.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUER, Martin. W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** 7. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008. 516 p.
- BRASIL. LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. - 10. ed. - Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.
- COSTA, Vanderlei. Balbino; ROCHA, Leonor. Paniago; LIMA, Adrielle. Martins de. **A (de)formação da formação inicial dos professores na perspectiva da escola inclusiva.** Rev. Científica UBM -, ISSN 1516-4071. ano XXV, v. 22, n. 42, 1. Sem. Barra Mansa (RJ) 2020.
- Dicionário Escolar da Língua Portuguesa.** 1 ed. Barueri, SP: Ciranda Cultural, 2015.
- ESQUINSANI, Rosimar. Serena. Siqueira. **Paulo Freire e a escola necessária à inclusão.** Revista Teias vol.22 no.67 Rio de Janeiro out./Dez 2021, Epub 14-Fev-2023.
- ESTEVE, José. Manuel. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores.** Bauru: EDUSC, 1999.
- FREIRE, Sofia. **Um olhar sobre a inclusão.** Revista da Educação, v. XVI, n. 1, p. 5-20, 2008.
- GUI, Roque. Tadeu. **Grupo focal em pesquisa qualitativa aplicada: intersubjetividade e construção de sentido.** Revista Psicologia: Organizações e Trabalho, v. 3, n. 1, p. 31-45, jun. 2003. Florianópolis.
- KRAUSE, Marcia; POSSA, Joce Daiane Borilli. **Saúde mental dos professores na contemporaneidade: impactos educacionais.** Revista Saberes e Sabores Educacionais, [s.l.], v. 10, p. 153-168, 2023. ISSN 2359-263X.

MARQUES, Cice. Mara.; CARON, Lurdes.; CRUZ, Adriane. Alves da. **Inclusão da criança com deficiência no ensino regular: olhar das famílias sobre a inclusão na escola.** *Práxis Educativa*, v. 15, 2020. Epub 26-mar. 2020.

MELO, Alessandro de.; RIBEIRO, Débora. **Interculturalidade e Educação Infantil: Reflexões sobre Diferenças Culturais na Infância.** Caxias do Sul, 2019.

MISKALO, Adriana. Ligia.; CIRINO, Roseneide. Maria. Batista.; FRANÇA , Denise. Maria. Vaz. Romano. **FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES .** *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, Boa Vista, v. 14, n. 41, p. 516–536, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.7963543.

MORGAN, David. L.; **Focus groups as qualitative research.** London: SAGE Publications, 1997.

SACHES, Isabel.; TEODORO, António. **Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos.** Revista Lusófona de Educação, Portugal, núm. 8, p. 63-88, 2006.

SOUZA, Aparecida. Neri de.; LEITE, Marcia de. Paula. **Condições de trabalho e suas repercuções na saúde dos professores da educação básica no Brasil.** Universidade Estadual de Campinas, 2010.

UNESCO. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Salamanca-Espanha, 1994.

VIEIRA, Gabriela; SILVA, Rogério. **Grupos focais.** Nota técnica 2/2012. São Paulo: Move, 2012.



Capítulo 5

**ARTE E ESCOLA: UM DIÁLOGO POSSÍVEL A PARTIR DO
CENTRO CULTURAL BANCO DO NORDESTE DE SOUSA-
PARAÍBA**

*Francisco Lucas Ferreira Barbosa
Denis Ferreira de Almeida*

ARTE E ESCOLA: UM DIÁLOGO POSSÍVEL A PARTIR DO CENTRO CULTURAL BANCO DO NORDESTE DE SOUSA-PARAÍBA

Francisco Lucas Ferreira Barbosa

Pós-Graduando pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino (PPLE) em Ciências da Linguagem com Ênfase no Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Bolsista do subprojeto PIBID Língua Portuguesa UAL/CFP/UFCG. Pombal-PB. E-mail: estud.franciscolucas@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8420021531120520>.

Denis Ferreira de Almeida

Graduado em Administração de Empresas pela Faculdade Maurício de Nassau. Graduado em Design de Interiores pela UNINASSAU. Graduando de Arquitetura e Urbanismo pela Cruzeiro do Sul. Integrante do grupo de teatro Coletivo 32. João Pessoa-PB. E-mail: denisalmeida8@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7140839775671889>.

RESUMO

Este artigo objetiva refletir acerca da importante relação entre a arte e a escola numa perspectiva dialógica junto ao Centro Cultural Banco do Nordeste (CCBNB) de Sousa-PB. As análises presentes nesse trabalho partem dos preceitos teóricos sobre a arte postulados por Ana Mae Barbosa na obra *A imagem no ensino da arte* (2004) e por Alfedro Bosi na obra *Reflexões sobre a arte* (2004). A metodologia utilizada é a de pesquisa bibliográfica dos textos divulgados acima. Como resultado dessas discussões surgem possibilidades e/ou estratégias para se trabalhar a arte numa perspectiva dialógica dentro e fora do ambiente escolar.

Palavras-chave: Arte. Escola. Centro Cultural. Diálogo

ABSTRACT

This article aims to reflect on the important relationship between art and school in a dialogical perspective with the Centro Cultural Banco do Nordeste (CCBNB) in Sousa-PB. The analyses present in this work are based on the theoretical precepts on art postulated by Ana Mae Barbosa in the work *The image in the teaching of art* (2004) and by Alfedro Bosi

in the work *Reflections on art* (2004). The methodology used is that of bibliographic research of the texts disclosed above. As a result of these discussions, possibilities and/or strategies arise to work with art in a dialogical perspective inside and outside the school environment.

Keywords: Art. School. Cultural Center. Dialogue.

INTRODUÇÃO

O que entendemos por arte? Qual a escola que temos e qual a escola que queremos? É possível estabelecermos um diálogo entre a escola e outros ambientes educativos? A fim de quê? Para atingir a quem? Eis as questões a serem examinadas adiante.

Nessa perspectiva, esse artigo tem por objetivo discutir com professores, estudantes e comunidade em geral a importância da relação entre a arte e a escola a partir do Centro Cultural Banco do Nordeste (CCBNB) tendo em vista ser o CCBNB um espaço de promoção da política cultural. A partir da compreensão da “a arte [...] como um meio de colocar o homem em estado de equilíbrio com o mundo que o rodeia” (Fischer, 1963, p. 9), podemos estabelecer um diálogo com o ambiente escolar haja vista ser um espaço que deve trabalhar a arte em seus diversos aspectos, colocando os estudantes tanto numa posição de expectadores como de produtores de arte.

Dada a importância desse estudo, vale observar que ele se justifica tanto no campo científico como no campo social. Em aspectos científicos porque aborda, embasado em fundamentos teóricos, a arte e a escola numa perspectiva dialógica perfazendo uma releitura de textos fundamentais que já abordaram essa relação, e em aspectos sociais porque contribui, de maneira decisiva, com a difusão de conhecimento para todos, além de divulgar o CCBNB/Sousa a fim de que o espaço se torne ainda mais frequentado pela população em geral e, em especial, pelas escolas localizadas na região do Alto Sertão da Paraíba.

Para fundamentar teoricamente essa discussão, embasamo-nos nos postulados teóricos sobre a arte apresentados por Barbosa (2004) e por Bosi (2004). Concomitantemente, faremos uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo das discussões apresentadas pelos estudiosos supracitados.

Além da introdução, esse artigo está estruturado em mais quatro seções. A primeira aborda questões referentes a uma nova escola, discutindo a escola que temos e

a escola que queremos, a segunda trata da compreensão da arte; a terceira aborda o Centro Cultural Banco do Nordeste (CCBNB) de Sousa-PB como promotor da política cultural; e, por fim, a quarta e última seção expõe as considerações finais das discussões empreendidas ao longo do trabalho.

1. A ESCOLA QUE TEMOS E A ESCOLA QUE QUEREMOS

Inicialmente, penso ser importante afirmar que consideramos essa discussão muito relevante para o campo da educação, pois pensar na escola que temos e na escola que queremos é um exercício que requer tempo, observação, crítica e análise. É a partir dessa discussão que pode surgir ideias com a finalidade de dinamizar o ambiente escolar e, consequentemente, colocar “às margens” aquele modelo de ensino mecanicista, centrado apenas no espaço físico da sala de aula na qual só o professor detém, ilusoriamente, o conhecimento.

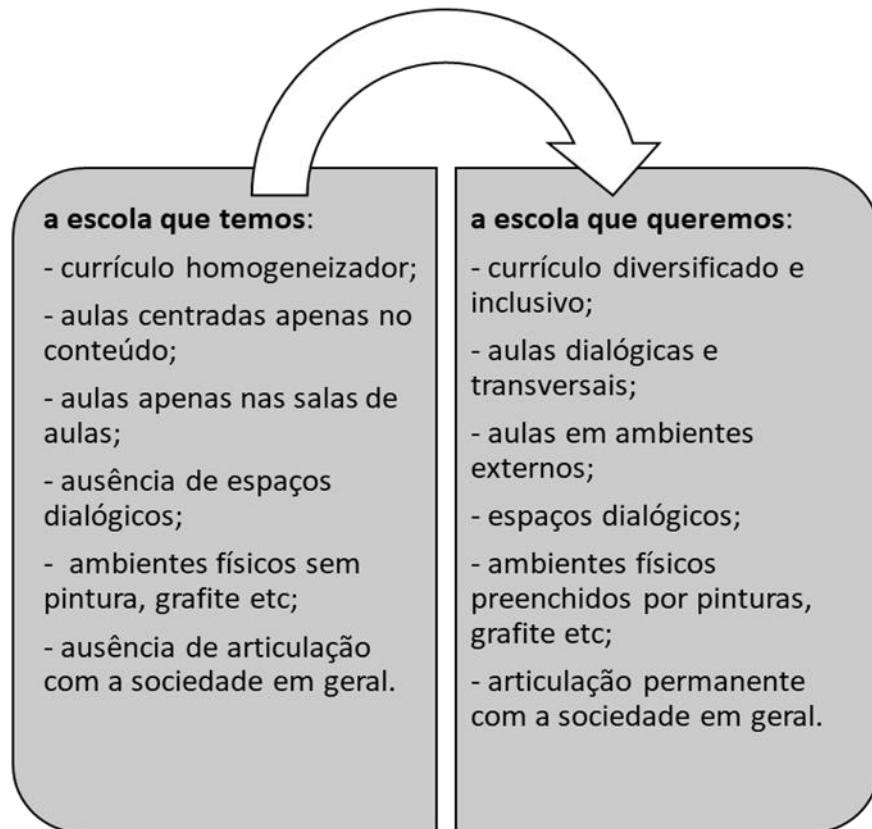
Com isso, é crucial que sempre façamos uma análise da escola que temos para, a partir de então, projetamos a escola que queremos. Ao realizar uma rápida visita nas instituições escolares do seu bairro ou município, infelizmente verá que a grande maioria dos ambientes educacionais ainda estão impregnados por uma prática pedagógica desatualizada, isto é, que não atende os anseios dos estudantes do século XXI, que buscam um “algo a mais” no seio da educação. A escola que temos não consegue atrair os estudantes para estarem nela e, principalmente, para se sentirem parte daquele espaço, com isso, o sentimento de pertencimento fica esvaziado e cede lugar apenas ao “estar por estar”. Essa escola pede socorro e precisa ser repensada a partir do inquietante questionamento, qual a escola que queremos?

As escolas não podem ser mais espaços fechados em si mesmos, com paredes brancas e muros pintados apenas por uma cor, é preciso e, com urgência, repensar e ressignificar o espaço escolar numa perspectiva artística que coloque os estudantes numa posição de artistas e coautores daquele ambiente de vivências. A nova escola pede um currículo diversificado e inclusivo, aulas fora das salas de aula, professores bem qualificados e dispostos a inovar, provocar e instigar o estudante. É bem verdade que para que tenhamos uma nova escola nos moldes discutidos acima faz-se necessário políticas públicas efetivas partindo da compreensão de que

pensar em currículos e conhecimentos escolares permanentes é a negação da dinâmica do conhecimento e da sociedade. Imaginar identidades docentes de profissionais do conhecimento e de alunos estáticas, permanentes, é a negação da docência e do ser aluno. Se o conhecimento se afirma e enriquece em seu permanente estado de incerteza, de dúvida, de indagação, os currículos e a docência se afirmam e se enriquecem deixando-se contaminar por esse estado de incertezas, de dúvida, de indagação. Mestres: qual é o nosso Ofício? (Arroyo, 2014, p. 67).

Dessa maneira, é importante termos bem esquematizada a escola que temos e a escola que queremos a fim de insistirmos nessa busca que deve ser intrínseca à luta de todo profissional da educação e da sociedade de maneira geral. Nessa perspectiva, poderíamos representar essa discussão esquematicamente da seguinte maneira, veja:

Imagen 1 – Esquematização *da escola que temos e da escola que queremos*



Fonte: os autores (2024)

Com isso, consideramos crucial persistirmos na busca pela escola que queremos, idealizamos e sonhamos, pois somente assim será possível termos uma “Pátria Educadora” que incentive a arte e promova o desenvolvimento cultural das pessoas.

2. COMPREENDENDO A IMPORTÂNCIA DA ARTE

A arte, em suas mais diversas manifestações, desempenha um papel fundamental na formação da identidade cultural, na expressão emocional e no desenvolvimento humano. Desde tempos imemoriais, a humanidade utiliza a arte como forma de registrar sua história, comunicar ideias e transmitir sentimentos que transcendem as palavras, dado que a

arte não é apenas o básico, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo. Como conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano (Barbosa, 2004, p. 4).

Desse modo, compreendemos que a arte é uma linguagem universal que ultrapassa fronteiras geográficas e barreiras linguísticas. Desde as pinturas rupestres até as instalações contemporâneas, a arte reflete o contexto histórico, social e político de sua época. Ela atua como um espelho da sociedade, permitindo que futuras gerações compreendam os valores, as crenças e os desafios enfrentados por seus antepassados. No âmbito educacional, a arte desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo e emocional. Estudos indicam que o ensino de disciplinas artísticas estimula a criatividade, melhora a capacidade de resolução de problemas e promove a empatia. Crianças expostas à arte têm maior facilidade em compreender conceitos abstratos e em expressar suas emoções de maneira saudável.

Uma outra discussão interessante é a da relação entre a arte e o bem-estar, pois participar de atividades artísticas, seja como criador ou apreciador, pode reduzir os níveis de estresse, melhorar o humor e promover uma sensação de pertencimento. Estudos em psicologia mostram que ouvir música, pintar ou assistir a uma peça teatral ativa áreas do cérebro ligadas ao prazer e à satisfação.

Além disso, a arte possui um papel terapêutico. A arteterapia, por exemplo, tem sido utilizada com sucesso no tratamento de distúrbios emocionais, ajudando os pacientes a processarem traumas e a se reconectarem consigo mesmos. Nesse sentido, a arte é não apenas um reflexo da condição humana, mas também um meio de cura e autodescoberta.

Por fim, fica evidente que a arte é um elemento indispensável na construção de uma sociedade mais humana, criativa e solidária. Seja como forma de expressão,

instrumento educacional ou fonte de bem-estar, ela desempenha um papel multifacetado que enriquece a experiência humana em todos os níveis. Reconhecer e valorizar a importância da arte é um passo essencial para promover uma cultura de respeito à diversidade e de incentivo ao desenvolvimento pleno do potencial humano.

3. O CENTRO CULTURAL BANCO DO NORDESTE (CCBNB) DE SOUSA-PB COMO PROMOTOR DA POLÍTICA CULTURAL

3.1 O BANCO DO NORDESTE DO BRASIL

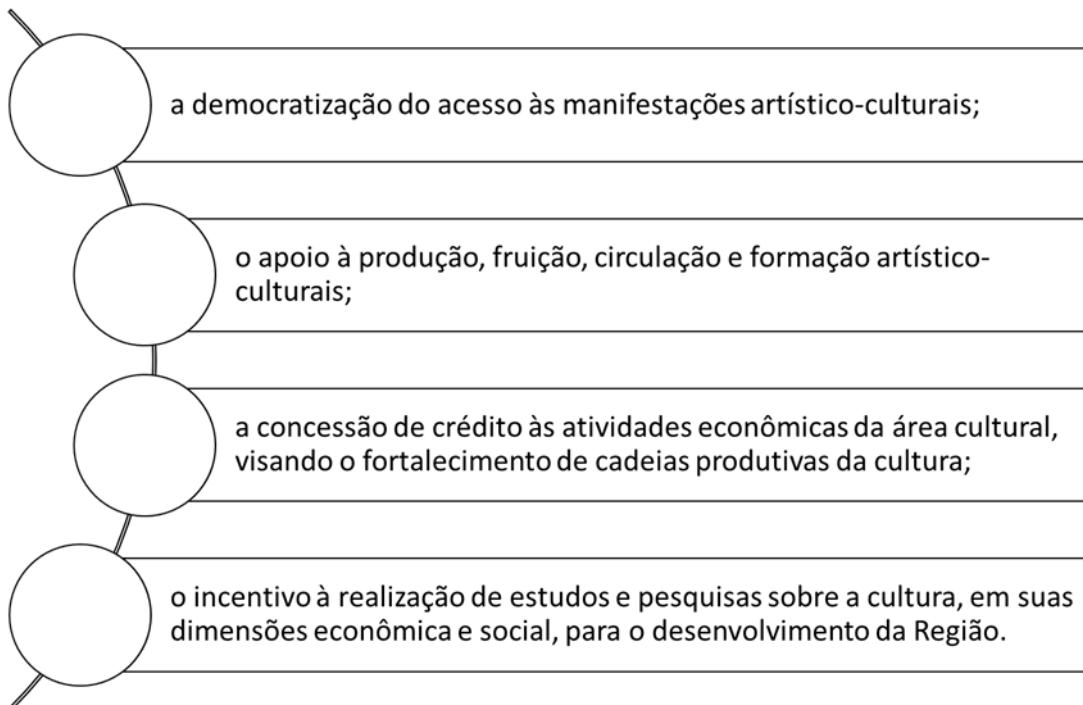
Ao abordar os dez anos do Centro Cultural Banco do Nordeste, o CCBNB (2010, p. 13) apresenta o Banco do Nordeste do Brasil (BNB) como uma “instituição financeira pública [que é] o maior banco de desenvolvimento regional da América Latina e uma importante referência enquanto agente indutor do desenvolvimento sustentável na Região Nordeste do Brasil”. Ao longo da sua trajetória o BNB tem procurado estimular atividades produtivas individuais ou coletivas, associando desenvolvimento à cultura. Ao discutir essa questão, retomamos o grande economista brasileiro Celso Furtado que certa vez afirmou que só haveria desenvolvimento social no Brasil ali onde houvesse um projeto social subjacente, de fato, a discussão proposta pelo economista se confirma na missão institucional do BNB.

Infelizmente, o que as instituições financeiras do país têm oferecido à sociedade não tem suprido as necessidades desta, dado que os bancos têm atuado cada vez mais aliados à uma forte política econômica, visando tão somente o lucro. Na contramão dessa realidade, o Banco do Nordeste se apresenta como uma instituição promotora de uma política cultural permanente, pois

com uma filosofia focada na democratização das oportunidades de criação, circulação e fruição dos bens culturais, e tendo em vista a promoção e a proteção da diversidade das expressões culturais, o Banco do Nordeste vem criando condições que facilitam o acesso da comunidade nordestina aos bens culturais, promovendo a formação de novas plateias constituídas de cidadãos críticos (CCBNB, 2010, p. 13).

Ao direcionar a atuação para a área cultural, o Banco do Nordeste tem por base os seguintes aspectos, veja:

Imagen 2 – Base da área cultural do Banco do Nordeste



Fonte: CCBNB (2010, p. 14)

Dessa maneira, acreditamos valer a pena nos aprofundarmos nessa discussão e, consequentemente, ampliarmos o nosso excedente de visão com relação a essa importante instituição financeira que tem atuado na promoção de uma política cultural permanente de valorização dos aspectos culturais do Nordeste.

3.2 O CENTRO CULTURAL BANCO DO NORDESTE (CCBNB)

O professor da PUC- Minas e da UEMG José Márcio Barros no texto de abertura da obra alusiva aos dez anos do Centro Cultural Banco do Nordeste afirma que os

Centros Culturais são espaços fundamentais para o exercício daquilo que se convencionou chamar de cidadania cultural. Isso quer dizer que compreender e avaliar tais instituições, que possuem já uma longa história e várias denominações, sugere o entendimento de como a cultura, tomada como direito, é ali tratada. Pensar a cultura como direito representa, para além do direito autoral, o mais consagrado e conhecido: o direito à participação na vida cultural que engloba os direitos à criação, fruição, difusão e à participação nas decisões de política cultural (CCBNB, 2010, p. 60).

Dada a abordagem do professor, passaremos a refletir sobre a importância cultural e política de espaços como os do CCBNB para a Região Nordeste. A história faz

questão de nos relembrar, quase que numa constante, o isolamento cultural e o forte preconceito que assolou e, infelizmente, ainda assola a Região Nordeste do Brasil. Com isso, podemos compreender com mais nitidez a importância de espaços culturais instalados no Nordeste que estejam, de fato, comprometidos em divulgar, valorizar e incentivar a cultura nordestina.

Nessa perspectiva, os Centros Culturais, como uma iniciativa do Banco do Nordeste, têm cumprido a relevante missão de promover uma nova política cultural oportunizando todos a ocuparem a posição de expectador, mas também de artista. Ao direcionar sua ação cultural para o desenvolvimento do nível de percepção do homem nordestino, tendo em vista a construção e o exercício da cidadania. Nesse sentido, os Centros Culturais têm dialogado constantemente com os preceitos constitucionais da Carta Magna de 1988, que explicita ser o acesso à cultura um direito de todos e condição fundamental para a formação da cidadania.

A formação de Centros Culturais na Região Nordeste se iniciou em 17 de julho de 1998 com a inauguração do CCBNB – Fortaleza no Estado do Ceará, em seguida, em 20 de maio de 2006 foi inaugurado o CCBNB – Cariri, localizado em Juazeiro do Norte e no dia 25 de junho de 2007 foi inaugurado o CCBNB - Sousa, na cidade de Sousa, no Alto Sertão Paraibano. Nesse estudo, deteremos nossa atenção para a importância da relação entre a escola e o CCBNB/Sousa numa perspectiva dialógica.

3.3 O CENTRO CULTURAL BANCO DO NORDESTE (CCBNB) DE SOUSA-PARAÍBA

O Centro Cultural Banco do Nordeste (CCBNB) de Sousa, localizado no Alto Sertão da Paraíba, é um espaço fundamental para a promoção cultural no sertão do Estado. Ao promover atividades nas áreas da literatura, cinema, teatro e música têm contribuído de maneira decisiva para a elevação cultural da sociedade sousense e região dado que as atividades têm sido cada vez mais descentralizadas numa perspectiva de atingir o maior número de pessoas, veja a exuberância com que se apresenta o CCBNB/Sousa:

Imagen 2 – Fachada do CCBNB/Sousa



Fonte: arquivo dos autores (2024)

No Centro Cultural Banco do Nordeste a cultura é fator fundamental para o fortalecimento das identidades nacionais e para a promoção dos desenvolvimentos social e humano, pois os Centros contribuem para que o nordestino passe a reconhecer a própria cultura, a identificar-se com ela e a valorizá-la. Com uma programação atrativa e dinâmica que acontece interna e externamente, o CCBNB-Sousa/PB atrai durante o mês inteiro diversos artistas e expectadores da cultura nordestina.

O CCBNB/Sousa tem sido essencial para desmitificar a ideia de que o Nordeste não valoriza a sua própria cultura dado que, na contramão dessa afirmativa infundada, o Centro Cultural de Sousa, ao cumprir o seu papel, tem democratizado o acesso à cultura e se mostrado cada vez mais vivo, dinâmico, receptivo e inovador.

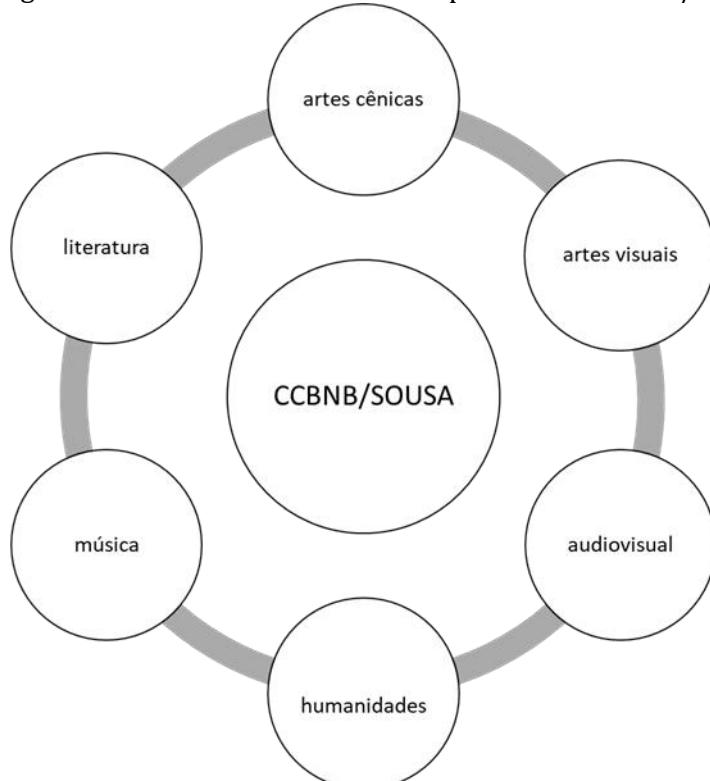
O espaço físico exposto na imagem 1 perfaz uma área total de 1.400m² e é composto por recepção, sala de exposições, corredor-galeria, administração, biblioteca

virtual, biblioteca física, auditório e um teatro multifuncional com 158 lugares inclusive para cadeirantes.

3.4 PROGRAMAS CULTURAIS PARA TODOS

Ao se firmar no cenário cultural como um “espaço dinâmico, inclusivo e plural” (CCBNB, 2010, p. 35), o CCBNB oferece atividades prazerosas que incentivam à arte e à cultura nordestina. Todos os programas do CCBNB- Sousa/PB são gratuitos e englobam linguagens artísticas e múltiplas identidades, suas propostas reconhecem a diversidade cultural, garantindo o pluralismo de gêneros, estilos, tecnologias e modalidades. Dada a estrutura do artigo limitar as discussões, sugerimos a leitura do robusto Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre o CCBNB-Sousa/PB realizado por Natarajan Ferreira Rodrigues². A seguir, na imagem 3 apresentamos as atividades desenvolvidas pelo CCBNB/Sousa, veja:

Imagen 3 – Atividades desenvolvidas pelo CCBNB-Sousa/PB



Fonte: CCBNB (2010, p. 40-53)

² RODRIGUES, Natarajan Ferreira. Da efetivação do direito à cultura na cidade de Sousa: análise da política cultural implementada pelo Centro Cultural Banco do Nordeste - CCBNB. 121f. (Trabalho de Conclusão de Curso - Monografia), Curso de Bacharelado em Ciências Jurídicas e Sociais - Direito, Centro de Ciências Jurídicas e Sociais, Universidade Federal de Campina Grande – Sousa- Paraíba - Brasil, 2010.

Ao observar a imagem 3, fica evidente que o Centro Cultural Banco do Nordeste tem uma atuação pautada no desenvolvimento de programas que atende as diversas áreas artístico-culturais. Com isso, podemos perceber que

cada programa relaciona-se a um contexto mais amplo e estabelece pontes entre saberes. O CCBNB representa um espaço aberto, onde os variados públicos têm a real oportunidade de conhecer e refletir sobre as culturas nordestina, brasileira e universal. Um trabalho cultural consciente e de qualidade que cria novas oportunidades para que o público conheça e escolha livremente, e ao seu próprio gosto, os programas culturais oferecidos (CCBNB, 2010, p. 26).

Dada a importância desse espaço, consideramos crucial o estabelecimento de parcerias com as escolas a fim de se promover em conjunto uma política cultural efetiva, a escola não pode agir sozinha, isolada da sociedade e dos seus anseios, por isso, é urgente dialogar, se articular e firmar parcerias que contribuam significativamente para o ensino e aprendizagem do estudante, sujeito principal dessa história.

3.5 O CCBNB/SOUZA EM NÚMEROS

O CCBNB/Sousa tem se mostrado cada vez mais ativo e ativo na promoção de cultura, ao abranger Sousa e todo o Alto Sertão Paraibano o CCBNB tem construído uma trajetória de sucesso a partir do entendimento de que cultura é tudo que o ser humano faz que dá sentido à sua vida. No Centro Cultural Banco do Nordeste, as diversas culturas, democrática e vivazmente, se encontram e encontram outros e outros tendo em vista que “todo enunciado tem sempre um destinatário (de índole variada, graus variados de proximidade, de concretude, de comprehensibilidade, etc.), cuja compreensão responsável o autor da obra de discurso procura e antecipa” (Bakhtin, 2003, p. 333).

O CCBNB divulgou, por meio da rede social Instagram (@ccbnb_sousa), dados importantes sobre o alcance do Centro no ano de 2024. A postagem informa que no ano de 2024 foram realizadas 1.019 atividades de Artes Cênicas, Artes Visuais, Literatura, Música, Humanidades e Audiovisual em Sousa e mais 29 cidades paraibanas, chegando ao alcance de 78.034 pessoas. As informações tornadas públicas só ratificam a importância desse espaço para a promoção da cultura nordestina. Na imagem 4, veja os cards da publicação:

Imagen 4 – Cards publicados no @ccbnbsousa



Fonte: @ccbnbsousa

Com isso, fica ainda mais evidente que o estabelecimento de parcerias que visem o fortalecimento da arte e da cultura são fundamentais para a promoção de uma efetiva política cultural nos ambientes escolares, visto que

é preciso refletir sobre este dado incontornável: a arte tem representado, desde a Pré-História, uma atividade fundamental do ser humano. Atividade que, ao produzir objetos e suscitar certos estados psíquicos no receptor, não esgota absolutamente o seu sentido nessas operações. Estas decorrem de um processo totalizante, que as condiciona: o que nos leva a sondar o ser da arte enquanto modo específico de os homens entrarem em relação com o universo e consigo mesmos (Bosi, 2004, p. 8).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o exposto, fica evidente a importância da relação entre a arte e a escola dentro e fora das salas de aula. Ao longo desse estudo, retomamos e tentamos responder os questionamentos colocados inicialmente acerca da relevância dessa interface e concluímos ser crucial que a escola promova um ensino dinâmico, criativo e crítico acerca da arte e da cultura a fim de mitigar o preconceito contra o ensino de arte no Brasil e garantir a todos o acesso aos bens culturais.

Certos de que a arte pode nos possibilitar vivenciar várias vidas e enriquecer a nossa experiência, conforme aborda Bakhtin (2003), devemos prezar por espaços que atuam na promoção de uma política cultural efetiva. Dessa forma, os Centros Culturais e, em especial, o CCBNB/Sousa tem se colocado como espaços de poder e de reflexão sobre a cultural, a arte, o Nordeste e o seu povo.

A valorização dos Centros Culturais também perpassa pela ocupação dos seus espaços quer seja como espectador, quer seja como produtor, pois o importante é estar e pertencer a esse espaço de defesa artística e cultural dado que “as massas têm direito a sua própria cultura e também à cultura da elite, da mesma maneira que a elite já se apropriou da cultura da massa” (Barbosa, 2004, p. 33).

Com isso, consideramos esse estudo de fundamental importância para se pensar a interligação arte-escola a partir do CCBNB-Sousa/PB. Essa relação pode e deve se concretizar a fim de que a escola se torne mais significativa, atraente, crítica e política, pois estamos certos de que “a escola [é] a instituição pública que pode tornar o acesso à arte possível para a vasta maioria dos estudantes em nossa nação. Isto não só é desejável, mas essencialmente civilizatório” (Barbosa, 2004, p. 33).

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. Repensar o Ensino Médio: por quê? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino de arte**. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BOSI, Alfedro. **Reflexões sobre a arte**. 7. ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.
- CCBNB Sousa. **Retrospectiva 2024**. Sousa. 7 jan. 2025. Instagram: @ccbnb_sousa. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DEf9njlzLXW/?igsh=MW5ydWtmamEyZXg30Q==>. Acesso em: 08 jan. 2025.
- FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. Harmondsworth: Penguin Books, 1959.
- NORDESTE, Centro Cultural Banco do. **10 anos Centro Cultural Banco do Nordeste**: a cultura como elemento de integração para o desenvolvimento e de formação para a cidadania. Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 2010.



Capítulo 6

TEATRO DE SOMBRA: ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA FRUIÇÃO A PARTIR DE UM CONTO DE TRADIÇÃO AFRICANA

*Darla do Nascimento Silva Xerez
Elane Araujo Nogueira*

TEATRO DE SOMBRA: ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA FRUIÇÃO A PARTIR DE UM CONTO DE TRADIÇÃO AFRICANA

Darla do Nascimento Silva Xerez

Mestranda do Curso do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) pela Universidade Federal do Ceará, darlaxerez@hotmail.com;

Elane Araujo Nogueira

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia Educacional pela Universidade Federal do Ceará, elanean@hotmail.com;

RESUMO

Trabalhar o letramento literário, envolvendo os estudantes numa prática leitora, tendo como base o espaço da biblioteca, no momento atual em que o apelo digital tem distraído demais os estudantes, tem sido um grande desafio. Entretanto, a criatividade dos estudantes, atrelada aos projetos desenvolvidos em parceria da Língua Portuguesa e da biblioteca escolar têm contribuído para envolver os estudantes em práticas que os possibilite desenvolver o senso estético para a usufruto da obra literária, como propõe a Base Nacional Comum Curricular (2018) em suas Competências Específicas para o ensino da língua. A leitura é uma oportunidade de criação. Objetivando a leitura do texto literário e o conhecimento de um conto da tradição oral africana, propomos uma atividade interdisciplinar unindo a disciplina de língua portuguesa e a biblioteca escolar. O estudo foi embasado em estratégias de leitura, bem como nas concepções de letramento literário de Rildo Cosson (2020) que comprehende o letramento literário como um processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos. A metodologia adotada foi o estudo de caso, visto que essa abordagem oferece uma compreensão detalhada das dinâmicas propostas em sala de aula, das interações entre alunos e professores, e das respostas individuais dos alunos às estratégias de leitura implementadas. O projeto foi desenvolvido com estudantes do 6º ano, alunos de uma escola da rede municipal de Fortaleza. Reunimos os estudantes na biblioteca para lerem a obra “O homem da árvore na cabeça”, de Celso Sisto. Um grupo foi reunido para organizar um teatro de sombras, ensaiaram e fizeram apresentação para os demais alunos,

no auditório da escola. Entendemos que essa foi uma experiência interdisciplinar exitosa, pois os estudantes entenderam a leitura do texto literário como fruição, se sentiram incentivados a ler, conheceram costumes da cultura africana e passaram a valorizar mais o espaço da biblioteca.

Palavras-chave: Letramento, Fruição, Conto africano.

INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita são habilidades fundamentais que abrangem praticamente todos os aspectos da vida cotidiana, desde a interpretação de um simples panfleto de supermercado até a compreensão de documentos jurídicos complexos. Dessa forma, pode-se afirmar que dominar essas competências é indispensável para a formação holística dos estudantes, pois são pré-requisitos para o aprendizado e a participação ativa na sociedade.

Contudo, a chamada era digital trouxe consigo um vasto leque de ferramentas e recursos tecnológicos que transformaram a maneira como os estudantes contemporâneos interagem com o mundo ao seu redor. O acesso rápido e, sobretudo, a facilidade no manuseio que os estudantes possuem para acessar sites, redes sociais, jogos e outras plataformas digitais têm influenciado significativamente seus hábitos de consumo de informação e entretenimento.

Desta maneira, trabalhar a capacidade leitora dos estudantes, em especial despertando o gosto pelo ato de ler obras literárias, tem sido cada vez mais desafiador na escola, pois os estímulos oferecidos por essas tecnologias tendem a competir diretamente com o tempo e a atenção que poderiam ser dedicados à leitura de livros, ao compartilhamento da leitura, às discussões sobre as histórias e à reflexão crítica sobre os textos, ações significativas para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes.

Diante do exposto até o momento, este artigo propõe compartilhar um relato de experiência, cujo objetivo foi promover o letramento literário, entre os estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública da modalidade de tempo integral no município de Fortaleza, envolvendo um total de 135 alunos, na faixa etária de 11 a 12 anos, divididos nas turmas A, B, C e D. Para isso, foi utilizada a narrativa de um conto da tradição oral africana, adotando uma abordagem interdisciplinar que integra o

componente curricular de Língua Portuguesa e a biblioteca escolar.

Nesse contexto, os estudantes foram reunidos na biblioteca, onde tiveram a oportunidade de ler a obra “O Homem da Árvore na Cabeça”, do escritor Celso Sisto. A partir dessa leitura, organizaram uma apresentação de teatro de sombras, que foi ensaiada e apresentada no auditório da escola para os demais estudantes. Revelando a leitura enquanto oportunidade de criação, contribuindo para um aprendizado mais dinâmico, lúdico e significativo no ambiente escolar, fundamental para a formação de leitores críticos e reflexivos.

METODOLOGIA

Este relato de experiência segue uma abordagem qualitativa e exploratória, fundamentada em um estudo de caso. Nessa linha de pensamento, as reflexões de Yin (2005, p. 32) reforçam o entendimento de que o estudo de caso é uma abordagem investigativa que examina “um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Nesta perspectiva, Ventura (2007) destaca que, como em qualquer pesquisa, essa abordagem costuma ser estruturada em torno de um número limitado de questões que exploram os aspectos do “como” e o “porquê”. Nesse contexto, Mendonça (2007), embasada nos estudos de Martins e Santos (2003), enfatiza que o pesquisador busca examinar a situação de forma detalhada, objetivando compreender os principais processos, mecanismos ou métodos envolvidos (como). Além disso, se concentra nas razões, motivações ou causas (porque) que explicam o fenômeno ou situação investigada.

Diante desse fato, Ventura reflete que, com relação às etapas a serem desenvolvidas em um estudo de caso, não existe um consenso por parte dos pesquisadores. Contudo, os estudos de Gil (2002), destacam quatro fases principais que delineiam esse tipo de pesquisa. De forma sucinta, são elas: a) delimitação da unidade-caso; b) coleta de dados; c) seleção, análise e interpretação dos dados; d) elaboração do relatório.

A primeira fase envolve delimitar a unidade de análise, garantindo dados suficientes para compreender o objeto de estudo. A segunda abrange a coleta de dados

por meio de diversos métodos quantitativos e qualitativos. Na terceira fase, ocorre a seleção, análise e interpretação dos dados. E por fim, a quarta fase consiste na elaboração de relatórios que detalham a coleta, categorização e validação das informações.

Diante dessas observações, sobretudo dada a flexibilidade das etapas do estudo de caso, conforme delineadas pelos autores, salienta-se que os procedimentos metodológicos deste relato de experiência não seguirão uma estrutura padronizada com a apresentação das etapas de forma isolada.

Em vez disso, as etapas elencadas serão discutidas de maneira integrada e harmônica, divididas em dois momentos: o primeiro abordando os procedimentos para a realização da proposta, e o segundo discutindo o desenvolvimento da atividade de releitura, a partir do teatro de sombras.

Esse segundo momento será detalhado no tópico referente aos resultados e discussões, almejando evidenciar como a prática interdisciplinar da leitura literária contribui para a diversificação das atividades, tornando os espaços de leitura mais interativos e envolventes para os estudantes.

Assim, no tocante à execução das atividades, sublinha-se que o planejamento, desenvolvimento e a culminância do projeto ocorreram ao longo do primeiro bimestre letivo do ano de 2024, no ambiente da biblioteca, durante o horário da aula do componente curricular de Língua Portuguesa.

Entre as principais atividades do projeto, destacam-se a escolha da obra literária a ser trabalhada, a aquisição e produção de materiais e a escolha da proposta de releitura por meio do desenvolvimento de um teatro de sombras. E, com relação a parte prática do projeto, para a execução das atividades, foram utilizadas ferramentas didáticas diversificadas, como rodas de leitura para o compartilhamento da obra literária, debates em grupos e apresentação teatral.

A avaliação foi realizada por meio de observações diretas durante as atividades de leitura, bem como por relatos escritos e orais dos estudantes ao longo do projeto, permitindo analisar o impacto positivo das estratégias adotadas no desenvolvimento do letramento literário.

Integração da Leitura Literária no Processo Educativo

O livro narra a história de Molefi, um personagem, que, de maneira surpreendente, descobre que uma árvore começou a brotar em sua cabeça, crescendo a cada dia. Intrigado, ele se pergunta sobre o que poderia ter feito para merecer essa situação inusitada. Sem entender a razão por trás desse fenômeno, Molefi parte em uma jornada pela savana africana, em busca da ajuda de uma misteriosa mulher, com a esperança de resolver seu problema. (Sisto, 2017).

A seleção dessa obra literária é dada a narrativa instigante, repleta de elementos fantásticos que capturam a atenção dos estudantes. A riqueza das ilustrações despertaram a curiosidade sobre o continente africano, oferecendo uma imersão visual que complementou a leitura. E, embora algumas palavras façam referências aos idiomas africanos, a estrutura textual facilita o entendimento.

Portanto, de modo geral, pode-se dizer que a linguagem é acessível e de fácil compreensão, o que facilitou o envolvimento dos estudantes e contribuiu para tornar a experiência de leitura mais fundamentada e agradável.

Com relação a parte prática, para a leitura da obra, os estudantes foram reunidos na biblioteca e distribuídos em pequenos grupos, com cada estudante recebendo um exemplar do livro, para a realização de dois momentos de leitura: o primeiro de forma individual e silenciosa, e o segundo, uma leitura compartilhada, contando com a participação das professoras do projeto e alguns estudantes que se voluntariaram.

Após a leitura, além de abordarmos temas relacionados diretamente ao contexto da narrativa, levando muitos estudantes a se surpreenderem com a história, decidimos também promover reflexões sobre as temáticas do bullying, respeito às diferenças culturais e a preservação do meio ambiente, tornando a leitura mais significativa e contextualizada. Essa ampliação das discussões foi motivada pela relevância dessas temáticas na formação crítica dos estudantes, proporcionando uma oportunidade para que eles conectassem a história lida a situações reais de suas vidas. Além de reforçarmos a importância de buscar ajuda quando se sentir desconfortável com qualquer situação vivenciada, especialmente durante a fase da adolescência.

Em vista disso, para além de uma leitura para fruição, nesse primeiro momento o objetivo foi a promoção de um espaço para a reflexão e o diálogo entre os estudantes, utilizando a narrativa da obra como ponto de partida. De acordo com as observações e

os relatos dos estudantes, pode-se perceber o quanto as discussões enriqueceram a compreensão dos temas abordados e favoreceram o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Diante dos desafios tecnológicos, promover um ambiente que valorize a leitura exige estratégias inovadoras que tornem o ato de ler atraente e relevante. Entre essas estratégias destaca-se o uso de abordagens interdisciplinares para o planejamento e o desenvolvimento de ações que propiciem o chamado letramento literário.

Segundo Cosson (2020), o letramento literário representa uma expressão singular dentro do conceito mais amplo de letramentos, pois se baseia na relação diferenciada que os leitores estabelecem com a escrita. Enquanto outros tipos de letramento se concentram na compreensão técnica e nas habilidades práticas de leitura e escrita, o letramento literário privilegia a interpretação crítica e a apreciação estética dos textos, promovendo um diálogo mais íntimo entre o leitor e o texto.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, esse tipo de letramento possibilita o “desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento” (BRASIL, 2017, p. 87), reforçando, portanto, o potencial da literatura como ferramenta de transformação sociocultural.

No que diz respeito à interdisciplinaridade, Fazenda (2008) ressalta que a elaboração de uma proposta interdisciplinar no ambiente escolar vai além de uma simples interação entre disciplinas. Trata-se de uma integração imersiva de saberes, que exige adaptações nos métodos, nas práticas pedagógicas e na utilização dos espaços, objetivando explorar e desenvolver estratégias educativas diversificadas. Essas estratégias visam promover o compartilhamento de informações e aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, proporcionando aos envolvidos uma experiência educativa mais holística e integrada em relação aos temas abordados.

Nesse ínterim, segundo Colomer (2007), é imprescindível permitir que os estudantes convivam, por algum tempo, em um ambiente povoado de livros, onde a relação entre suas atividades e o uso da linguagem escrita seja contínua, porém diversificada, o que torna possível a formação do leitor.

Portanto, ao proporcionar atividades como a leitura compartilhada de um texto diversificado e sua releitura, busca-se criar um ambiente rico em estímulos literários, que favoreça o desenvolvimento do hábito de leitura e da apreciação literária, estimulando a curiosidade, a interpretação crítica e o prazer pela leitura.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em relação ao segundo momento, a proposta de releitura por meio do teatro de sombras foi considerada pelos estudantes uma maneira divertida e criativa de explorar a história, permitindo que se apropriassem do conteúdo de forma envolvente e lúdica. Desta maneira, visando um melhor desenvolvimento das ações, essa etapa foi organizada em três fases distintas.

Na primeira fase, os estudantes, organizados por turmas no auditório da escola, assistiram ao vídeo interativo “O Homem da Árvore na Cabeça – Vídeo-Contação”, disponível gratuitamente pelo canal da Lenitiva Cultural no YouTube, onde são contados contos tradicionais diversos. O vídeo proporciona uma representação visual da história do personagem da obra literária, preparando os estudantes para a próxima fase da atividade.

Com relação à segunda fase, contamos com a participação do professor do componente curricular de Arte, que apresentou o conceito e a técnica do teatro de sombras por meio de uma breve demonstração realizada a cada turma no auditório da escola. Durante essa apresentação, o professor explicou as origens e a importância do teatro de sombras na cultura, destacando como essa forma de arte pode ser utilizada para contar histórias de maneira criativa e envolvente.

Nesta fase, os estudantes tiveram a oportunidade de ver exemplos de marionetes e cenários utilizados no teatro de sombras, o que despertou sua curiosidade e imaginação para a confecção das marionetes da nossa história.

Empolgados com a atividade, os estudantes discutiam animadamente sobre quem seriam os personagens, quais materiais seriam utilizados, a distribuição dos papéis, a montagem dos cenários e a escolha da música ambiente. A proposta incluía ainda o uso de um lençol de tecido gigante sem estampas para a apresentação teatral. Correspondendo à terceira fase.

A terceira fase, faz referência à produção do material do cenário e dos personagens. As marionetes foram confeccionadas a partir de cópias em xerox dos personagens do livro, criadas em tamanhos variados conforme a interpretação dos estudantes. Os cenários, igualmente elaborados a partir de xerox, representaram as imagens da paisagem da savana africana.

As marionetes, feitas de papel 60 kg, foram fixadas em palitos de madeira, garantindo maior estabilidade durante as apresentações. É importante destacar que a produção das marionetes e a seleção das músicas contaram com a participação direta de um grupo de estudantes, bem como das professoras envolvidas no projeto.

Após a confecção das marionetes e a distribuição dos personagens e cenários entre os estudantes, assim como a definição das tarefas, a quarta fase consistiu na apresentação teatral. Por entendermos que essa fase se caracteriza como uma atividade subjetiva, permitimos que a participação fosse livre.

Ficamos surpresos com a adesão de uma grande parte da turma, que acabou promovendo uma pré-seleção entre si. A única intervenção que fizemos nessa seleção foi garantir que os estudantes que desejassesem participar fossem escolhidos de todas as turmas. Os ensaios foram realizados no auditório para melhor familiarização com o espaço da apresentação.

A culminância do projeto ocorreu com a apresentação do teatro de sombras no auditório. Nesse momento, todas as turmas envolvidas foram reunidas para compartilhar o resultado de suas atividades. Para essa ocasião, o espaço foi cuidadosamente planejado para proporcionar uma experiência imersiva e enriquecedora, com imagens do livro coladas nas paredes e fotografias dos momentos vivenciados, celebrando o trabalho colaborativo dos estudantes. Além da exibição de um vídeo preparado para esse momento, enfatizando a importância desse trabalho interdisciplinar.

A avaliação do projeto ocorreu de forma contínua, por meio de observações sobre o nível de participação dos estudantes, suas contribuições durante as discussões e a aplicação da criatividade na proposta de releitura da obra por meio do teatro de sombras.

Além disso, foram considerados relatos orais e escritos, com o objetivo de verificar a assimilação dos conteúdos, o desenvolvimento das competências leitoras, das ações protagonistas e do senso reflexivo e crítico dos estudantes. Ademais, a avaliação

considerou o impacto da proposta interdisciplinar na aprendizagem, analisando o quanto os estudantes conseguiram fazer conexões tangíveis entre os temas discutidos e o conteúdo da obra literária.

Portanto, diante do exposto, pode-se concluir que o envolvimento ativo dos estudantes, o uso e ocupação de outros espaços da escola como a biblioteca e o auditório, a maior integração das turmas e os relatos positivos de participação demonstram o sucesso da experiência, evidenciando que alcançamos êxito no objetivo proposto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao escolhermos um conto da tradição oral africana como objeto de leitura literária e propormos sua releitura com base em objetivos pedagógicos educacionais, buscamos oferecer uma experiência de aprendizagem envolvente e colaborativa. A iniciativa permitiu a exploração de abordagens diversificadas, como a releitura da obra através do teatro de sombras, demonstrando que o entretenimento vai além das ferramentas tecnológicas digitais.

Outrossim, a abordagem interdisciplinar entre diferentes componentes curriculares, aliados ao uso e ocupação de diferentes ambientes da escola, além da sala de aula, contribuíram para engajar os estudantes em atividades de práticas leitoras, proporcionando o desenvolvimento do senso crítico e reflexivo dos estudantes.

Como resultado, os estudantes compreenderam a leitura do texto literário como fruição, sentiram-se incentivados a ler, conheceram aspectos da cultura africana e passaram a valorizar mais o espaço da biblioteca, observando-se um maior engajamento nas atividades propostas e um crescimento significativo no número de empréstimos de livros, contribuindo para fomentar o gosto pela leitura literária, o desenvolvimento protagonista, a criatividade, a valorização da cultura e o fortalecimento de vínculos.

Além disso, abre-se uma oportunidade valiosa para discutir a necessidade de novas pesquisas no campo, especialmente voltadas para o impacto de metodologias interdisciplinares e criativas, como o teatro de sombras, no desenvolvimento das competências leitoras e críticas dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Ministério da Educação.** Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 16 set. 2024.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola.** 1. ed. São Paulo: Global Editora, 2007.
- COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula.** 1. ed. São Paulo: Contexto, 2020.
- FAZENDA, Ivani (org.). **O Que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- MARTINS, J. P.; SANTOS, G. P. **Metodologia da pesquisa científica.** Rio de Janeiro: Grupo Palestra, 2003.
- MENDONÇA, Ana Waley (org.). **Metodologia para estudo de caso: livro didático.** Palhoça: Unisul Virtual, 2014. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstreams/5a6aeab8-82d0-44c4-964b-7d7ba28a41d8/download>. Acesso em: 28 set. 2024
- SISTO, Celso. **O homem com a árvore na cabeça.** 1. ed. Nova Fronteira.
- VENTURA, Magda Maria. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista SoCERJ**, v. 20, n. 5, p. 383-386, 2007. Disponível em: <http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf>. Acesso em: 16 set. 2024.
- YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2005.



Capítulo 7

PEDAGOGIA DOS SENTIDOS, AUTOCONHECIMENTO E BEM-ESTAR DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

*Maria Luiza Villar Santana
Danielly Ferreira de Moraes Pinto
Sandra Patrícia Ataíde Ferreira*



PEDAGOGIA DOS SENTIDOS, AUTOCONHECIMENTO E BEM-ESTAR DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Maria Luiza Villar Santana

*Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE),
luiza.villar@ufpe.br*

Danielly Ferreira de Moraes Pinto

*Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE),
danielly.moraes@ufpe.br.*

Sandra Patrícia Ataíde Ferreira

*Doutora em Psicologia Cognitiva – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE),
sandra.afferreira@ufpe.br*

RESUMO

A oficina “A Pedagogia dos sentidos: explorações sensoriais para o autoconhecimento e bem-estar” surge frente à crescente fragilidade emocional das pessoas, sobretudo dos(as) estudantes universitários(as), percebida no contexto pós-pandêmico da COVID-19. Esta proposta configura-se como uma atividade itinerante com objetivo de oportunizar um ambiente acolhedor, mas também fomentador de processos cognoscíveis no tocante às interfaces epistêmicas entre as áreas da Pedagogia, da Psicologia e das Artes Visuais, fundamentando-se nas discussões em torno da Alfabetização Visual (Dondis, 1973), da Nutrição e da Formação Estética (Ostetto, 2004; Barbosa, 2019; hooks, 1995) e da Atenção Plena (Williams e Penman, 2015) enquanto vias de promoção do autoconhecimento e bem estar. Durante os anos de 2023 e 2024, a Oficina foi realizada em quatro diferentes espaços da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE): Coordenação de Educação em Ciências, Tecnologia e Inovação Extensionista (CECINE), o Centro de Tecnologias e Geociências (CTG), o Centro de Artes e Comunicação (CAC) e o Centro de Educação (CE). Nos encontros, iniciamos com a apresentação do grupo buscando estabelecer um ambiente afetivo que contribua para sensações de pertencimento e de

acolhimento. Em seguida, conduzimos uma meditação guiada e uma respiração consciente para promover relaxamento e atenção plena. Por conseguinte, realizamos um momento expositivo sobre os temas trabalhados, permeado por trocas significativas entre proponentes e participantes, refletindo sobre saúde mental, pandemia e desafios da vida universitária no contexto pandêmico e pós-pandêmico, bem como aspectos teóricos das áreas de conhecimento citadas no início do presente resumo. A culminância da oficina se dá com uma experiência prática de modelagem em argila, onde cada participante produz sua peça em barro, trabalhando, então, aspectos psicoemocionais que foram socializados no grande grupo junto às demais elaborações experienciadas durante a vivência. Compreende-se, portanto, a importância e potência de atividades promotoras do autoconhecimento e bem-estar no contexto acadêmico do Ensino Superior, sobretudo quando aliadas às linguagens artísticas, instrumentos que promovem expressividade e elaboração criativa.

Palavras-chave: Pedagogia. Sensopercepção. Bem-estar. Autoconhecimento. Estudante Universitário.

ABSTRACT

The workshop "The Pedagogy of the Senses: Sensory Explorations for Self-Knowledge and Well-Being" emerges in response to the growing emotional fragility of people, especially university students, observed in the post-pandemic context of COVID-19. This initiative is structured as an itinerant activity aimed at providing a welcoming environment while also fostering cognitive processes regarding the epistemic interfaces between Pedagogy, Psychology, and Visual Arts. It is grounded in discussions on Visual Literacy (Dondis, 1973), Nutrition and Aesthetic Education (Ostetto, 2004; Barbosa, 2019; hooks, 1995), and Mindfulness (Williams & Penman, 2015) as pathways to promoting self-knowledge and well-being. During the years 2023 and 2024, the workshop was conducted in four different spaces at the Federal University of Pernambuco (UFPE): the Coordination for Education in Science, Technology, and Innovation Extension (CECINE), the Center for Technology and Geosciences (CTG), the Center for Arts and Communication (CAC), and the Center for Education (CE). The sessions begin with a group introduction, aiming to establish an affective environment that fosters a sense of belonging and welcome. Next, we guide participants through a meditation and mindful breathing exercise to promote relaxation and attention. Subsequently, we present and discuss the workshop themes, encouraging meaningful exchanges between facilitators and participants. These discussions address mental health, the pandemic, and the challenges of university life in the pandemic and post-pandemic context, as well as theoretical aspects of the knowledge areas mentioned earlier in this abstract. The workshop culminates in a hands-on clay modeling experience, where each participant creates a clay piece, working through psycho-emotional aspects that are later shared with the group alongside reflections on the sensory and theoretical experiences from the session. Thus, we

recognize the importance and power of activities that promote self-knowledge and well-being in the academic context of higher education, especially when combined with artistic languages—tools that foster expressiveness and creative development.

Keywords: Pedagogy. Sensory Perception. Well-Being. Self-Knowledge. University Student.

INTRODUÇÃO

Os seres humanos possuem cinco sentidos tradicionalmente reconhecidos: visão, audição, paladar, olfato e tato. Esses sentidos são fundamentais para a percepção do ambiente, permitindo a captação de imagens, sons, sabores, odores e toques, e ajudando na adaptação e sobrevivência. Criar um espaço que favoreça a exploração desses sentidos é essencial para a promoção da saúde mental, do bem-estar e do autoconhecimento, especialmente considerando os desafios enfrentados recentemente, como a pandemia de COVID-19, que deixa como saldo negativo uma crise social permeada de problemas psicológicos e emocionais.

Considerando a Pedagogia enquanto um campo de estudo multifacetado que abrange, além dos processos de ensino e aprendizagem, a análise do ser humano em sua integralidade, como aspectos do seu desenvolvimento individual e social, e a oficina intitulada “A Pedagogia dos Sentidos: Explorações Sensoriais para o Autoconhecimento e Bem-Estar” surge como uma resposta à crescente fragilidade emocional, particularmente entre estudantes universitários, evidenciada no período pós-pandêmico. A oficina é fundamentada em discussões sobre Alfabetização Visual (Dondis, 1973), Nutrição e Estética (Ostetto, 2004; Hooks, 1995) e Atenção Plena (Williams e Penman, 2015), enquanto vias de promoção da saúde mental. Compreende-se, portanto, que a exploração e a discussão sobre a saúde mental e a afetividade é essencial para a formação dos profissionais da educação, especialmente para os estudantes universitários, que estão atravessando um período crucial de suas vidas acadêmicas e pessoais.

Para nos ajudar na reflexão sobre a importância de se estudar e trabalhar o tema da saúde mental e a afetividade, desbravamos a teoria de Henri Wallon (2007), figura importante para compreender o ser humano e seu desenvolvimento. Para ele, é imprescindível a conexão entre o emocional, o sensorial e o cognitivo, enfatizando que o

sujeito não se desenvolve de maneira isolada, mas em constante interação com o ambiente e com as pessoas que o cercam. A afetividade é, então, um ponto de articulação que promove, entre o indivíduo e o mundo, a compreensão e a integração do sujeito ao meio social, ao mesmo tempo em que explora o ambiente de forma sensível e corporal.

No contexto atual, caracterizado por uma “sociedade do cansaço”, conforme conceituado por Han (2017) em *A Sociedade do Cansaço*, a incessante pressão para produzir e manter uma postura produtivista tem levado muitos a um estado de adoecimento, que afeta significativamente a integralidade das pessoas. Essa condição impacta todos os aspectos que, de acordo com Wallon (2007), são primordiais na construção do ser, pois se o emocional não está bem, o corpo responderá em ressonância à qualidade desta saúde emocional. Acerca da temática da saúde, a Organização Mundial da Saúde (OMS) a define como um estado de bem-estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de doenças. Nesse contexto, explorar os sentidos como ferramenta para o autoconhecimento e o bem-estar torna-se fundamental para promoção da saúde, aqui compreendida em consonância com o que é defendido pela OMS. Utilizar estratégias sensoriais pode melhorar a qualidade de vida e contribuir para uma saúde integral. Desse modo, é preciso tratar a saúde mental como um elemento fundante que pode trazer novas perspectivas e estratégias de autocuidado.

Portanto, o desenvolvimento de um projeto que ofereça um espaço de acolhimento e que tenha como objetivo central a promoção do bem-estar e o diálogo sobre saúde mental dentro da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) tem mostrado ser relevante para os participantes. Este projeto não apenas oferece estratégias para trabalhar as questões emocionais, mas também fomenta um ambiente educacional mais saudável e inclusivo.

A importância de um espaço acolhedor que discute a relevância da construção de ambientes formativos que favoreçam o diálogo e a empatia são fundamentais para o desenvolvimento integral dos estudantes, já que a educação não se limita aos aspectos puramente didáticos, mas deve englobar indissociavelmente a preocupação e manutenção o bem-estar emocional e social dos educandos. Dessa forma, a criação de espaços acolhedores, como o da nossa oficina, pode fortalecer a rede de suporte entre os estudantes e contribuir para a redução do estigma em relação às questões de saúde mental. (OLIVEIRA, 2016)

Ademais, a promoção do bem-estar e do diálogo sobre saúde mental está alinhada com as diretrizes do Ministério da Educação (MEC), que reconhece a saúde mental como um aspecto essencial da educação integral (BRASIL, 2018). O projeto pode, portanto, ser visto como uma iniciativa que não apenas atende às necessidades imediatas dos estudantes, mas também se alinha com as políticas públicas que visam melhorar a qualidade de vida e a formação dos alunos nas instituições de ensino superior. Dessa forma, a criação de um espaço de acolhimento que promova o bem-estar e o diálogo sobre saúde mental na Universidade Federal de Pernambuco se revela uma estratégia essencial não apenas para o apoio emocional dos estudantes, mas também para a construção de uma cultura institucional que valoriza e prioriza a saúde mental como parte integrante da formação acadêmica.

Os seres humanos possuem cinco sentidos tradicionalmente reconhecidos: visão, audição, paladar, olfato e tato. Esses sentidos são fundamentais para a percepção do ambiente, permitindo a captação de imagens, sons, sabores, odores e toques, e ajudando na adaptação e sobrevivência. Criar um espaço que favoreça a exploração desses sentidos é essencial para a promoção da saúde mental, do bem-estar e do autoconhecimento, especialmente considerando os desafios enfrentados recentemente, como a pandemia de COVID-19, que deixa como saldo negativo uma crise social permeada de problemas psicológicos e emocionais.

Considerando a Pedagogia enquanto um campo de estudo multifacetado que abrange, além dos processos de ensino e aprendizagem, a análise do ser humano em sua integralidade, como aspectos do seu desenvolvimento individual e social, e a oficina intitulada “A Pedagogia dos Sentidos: Explorações Sensoriais para o Autoconhecimento e Bem-Estar” surge como uma resposta à crescente fragilidade emocional, particularmente entre estudantes universitários, evidenciada no período pós-pandêmico. A oficina é fundamentada em discussões sobre Alfabetização Visual (Dondis, 1973), Nutrição e Estética (Ostetto, 2004; Hooks, 1995) e Atenção Plena (Williams e Penman, 2015), enquanto vias de promoção da saúde mental. Compreende-se, portanto, que a exploração e a discussão sobre a saúde mental e a afetividade é essencial para a formação dos profissionais da educação, especialmente para os estudantes universitários, que estão atravessando um período crucial de suas vidas acadêmicas e pessoais.

Para nos ajudar na reflexão sobre a importância de se estudar e trabalhar o tema da saúde mental e a afetividade, desbravamos a teoria de Henri Wallon (2007), figura importante para compreender o ser humano e seu desenvolvimento. Para ele, é imprescindível a conexão entre o emocional, o sensorial e o cognitivo, enfatizando que o sujeito não se desenvolve de maneira isolada, mas em constante interação com o ambiente e com as pessoas que o cercam. A afetividade é, então, um ponto de articulação que promove, entre o indivíduo e o mundo, a compreensão e a integração do sujeito ao meio social, ao mesmo tempo em que explora o ambiente de forma sensível e corporal.

No contexto atual, caracterizado por uma “sociedade do cansaço”, conforme conceituado por Han (2017) em *A Sociedade do Cansaço*, a incessante pressão para produzir e manter uma postura produtivista tem levado muitos a um estado de adoecimento, que afeta significativamente a integralidade das pessoas. Essa condição impacta todos os aspectos que, de acordo com Wallon (2007), são primordiais na construção do ser, pois se o emocional não está bem, o corpo responderá em ressonância à qualidade desta saúde emocional. Acerca da temática da saúde, a Organização Mundial da Saúde (OMS) a define como um estado de bem-estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de doenças. Nesse contexto, explorar os sentidos como ferramenta para o autoconhecimento e o bem-estar torna-se fundamental para promoção da saúde, aqui compreendida em consonância com o que é defendido pela OMS. Utilizar estratégias sensoriais pode melhorar a qualidade de vida e contribuir para uma saúde integral. Desse modo, é preciso tratar a saúde mental como um elemento fundante que pode trazer novas perspectivas e estratégias de autocuidado.

Portanto, o desenvolvimento de um projeto que ofereça um espaço de acolhimento e que tenha como objetivo central a promoção do bem-estar e o diálogo sobre saúde mental dentro da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) tem mostrado ser relevante para os participantes. Este projeto não apenas oferece estratégias para trabalhar as questões emocionais, mas também fomenta um ambiente educacional mais saudável e inclusivo.

A importância de um espaço acolhedor que discute a relevância da construção de ambientes formativos que favoreçam o diálogo e a empatia são fundamentais para o desenvolvimento integral dos estudantes, já que a educação não se limita aos aspectos puramente didáticos, mas deve englobar indissociavelmente a preocupação e manutenção o bem-estar emocional e social dos educandos. Dessa forma, a criação de

espaços acolhedores, como o da nossa oficina, pode fortalecer a rede de suporte entre os estudantes e contribuir para a redução do estigma em relação às questões de saúde mental. (OLIVEIRA, 2016)

Ademais, a promoção do bem-estar e do diálogo sobre saúde mental está alinhada com as diretrizes do Ministério da Educação (MEC), que reconhece a saúde mental como um aspecto essencial da educação integral (BRASIL, 2018). O projeto pode, portanto, ser visto como uma iniciativa que não apenas atende às necessidades imediatas dos estudantes, mas também se alinha com as políticas públicas que visam melhorar a qualidade de vida e a formação dos alunos nas instituições de ensino superior. Dessa forma, a criação de um espaço de acolhimento que promova o bem-estar e o diálogo sobre saúde mental na Universidade Federal de Pernambuco se revela uma estratégia essencial não apenas para o apoio emocional dos estudantes, mas também para a construção de uma cultura institucional que valoriza e prioriza a saúde mental como parte integrante da formação acadêmica.

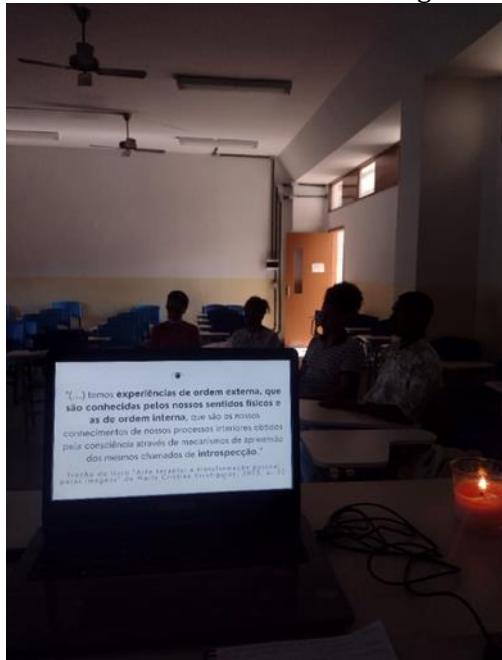
2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Durante os anos de 2023 e 2024, a Oficina foi realizada em diferentes espaços da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Nos encontros, nosso público alvo foram estudantes universitários de diferentes cursos e áreas do saber. Esses encontros eram iniciados com a apresentação de cada um dos participantes. Em seguida, apresentamos um trecho de um livro muito interessante, que afirma o seguinte acerca dos sentidos humanos.

"(...) temos experiências de ordem externa, que são conhecidas pelos nossos sentidos físicos e as de ordem interna, que são os nossos conhecimentos de nossos processos interiores obtidos pela consciência através de mecanismos de apreensão dos mesmos chamados de introspecção." (URRUTIGARAY, 2003, p. 25).

Com o ambiente preparado com vela aromática, música ambiente e sons da natureza, conduzimos um momento de respiração consciente para promover relaxamento e atenção plena, pois, como abordado por Williams e Penman (2015), essa prática nos ajuda a estar completamente presente e consciente no momento atual, sem julgamento.

Figura 1: Registro da oficina realizada no Centro de Tecnologias e Geociências (CTG) em 2023.



Fonte: Arquivo pessoal

Em continuação, realizamos momentos expositivos sobre os temas trabalhados, permeado por trocas significativas entre proponentes e participantes. Começamos a reflexão falando sobre a experiência a partir da perspectiva Larrosa (2012), o qual defende que as experiências são aquelas vivências que nos tocam, nos fazem refletir e nos humanizam, e esse era o nosso propósito com essas oficinas.

Nessa perspectiva, continuamos a oficina pensando sobre a Alfabetização Visual (Dondis, 1973). De acordo com Proust (1923), a real viagem de descoberta não consiste em buscar novas paisagens, mas em ter novos olhares. Nesse sentido, utilizamos da discussão da linguagem visual que envolve a análise e interpretação dos elementos que compõem as imagens e as demais visualidades que nos circundam, como ponto, linha, forma e textura, bem como seus princípios, a exemplo da harmonia, variação e dominância. Esses elementos são essenciais no processo educacional, permitindo que os indivíduos entendam e utilizem a linguagem visual e sua leitura de forma eficaz para favorecer experiências estéticas que impactem positivamente no bem-estar. Esse saber não se limita à leitura e interpretação de imagens, mas também engloba a criação e comunicação por intermédio de mensagens visuais.

Dondis (1973) argumenta que, em uma era onde a comunicação é frequentemente mediada por imagens, a alfabetização visual é fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico e da competência comunicativa, e no contexto

da nossa oficina, refletimos a importância de saber quais tipos de imagens nos faz bem ou não, a partir da análise de sua composição em termos de elementos visuais. Para ilustrar esse conceito, trabalhamos com algumas imagens, tais como uma obra da artista japonesa Yayoi Kusama, intitulada *Um Buquê de Amor que Vi no Universo*, exibida no Gropius Bau, em Berlim, Alemanha, que traz os elementos de harmonia por repetição e cores marcantes. Outrossim, ainda mostramos outras obras de artes - não só do campo das Artes Visuais mas também do Cinema e do Audiovisual - com propósito de discutir seus elementos constituintes, no que diz respeito à linguagem visual, e seus princípios, como um trecho do filme *"Alice no país das maravilhas"*, 1951 e a pintura à óleo *"Composição VIII"* de Wassily Kandinsky, produzida em 1923. Para tal, foram apresentadas aos participantes imagens com elementos marcantes, como nos exemplos que são mostrados a seguir.

Discussão sobre o princípio da tensão a partir da obra de Kandinsky.



Fonte: Arquivo

No diálogo com os participantes, ao mostrarmos as imagens, alguns relataram que não se sentiram confortáveis em vê-las, outros, por sua vez, gostaram da sensação que lhes causaram. Pudemos refletir sobre quais aspectos visuais culminaram nesse desconforto ou conforto frente às imagens, fundamentando-nos na discussão outrora levantada por Dondis A. Dondis. Seriam as cores que nos fizeram sentir algo diferente? Ou alguma textura? Ou será que foi a repetição? Essas e outras questões perfizeram a reflexão coletiva. Assim, compreendemos que através desse conhecimento podemos perceber que existem obras de artes como pinturas, esculturas, filmes, e instituições como museus, centros culturais dentre outros, que podem nos trazer bem-estar, nos

nutrindo de forma mais assertiva, além de nos proporcionar um autoconhecimento significativo, como aborda Neide Pelaez em seu livro *A Construção do Olhar Estético-Crítico do Educador*:

“Experiências estéticas geram a consciência da intencionalidade. Este processo leva a ampliar o referencial de experiências, criando a disponibilidade para novas vivências.” (CAMPOS, Neide Pelaez de. A construção do olhar estético-crítico do educador. 2002. p. 162)

Na sequência, outro tema debatido foi as conceituações de estética e a nutrição estética, que se relacionam com a nossa capacidade de compreender a realidade através dos canais da sensibilidade. (OSTETTO, 2004). Diante dessa perspectiva, a estética é uma capacidade humana fundamental de perceber e compreender o mundo através das experiências sensoperceptivas, dando importância à maneira como nossos sentidos nos conectam à realidade e influenciam nossa compreensão dela.

Registro da oficina realizada na Coordenação de Educação em Ciências, Tecnologia e Inovação Extensionista (CECINE) em 2023



Fonte: Arquivo pessoal

Ademais, a estética encontra-se, ainda, correlacionada com o significado subjetivo de beleza que atribuímos às vivências do dia a dia, possuindo o potencial de sensibilizar a consciência crítica acerca da estética inerente ao nosso cotidiano. Nesse sentido, uma autora que muito nos ajuda a refletir sobre a importância de enxergar as belezas e as não belezas do cotidiano é a educadora norte americana bell hooks. Nessa perspectiva,

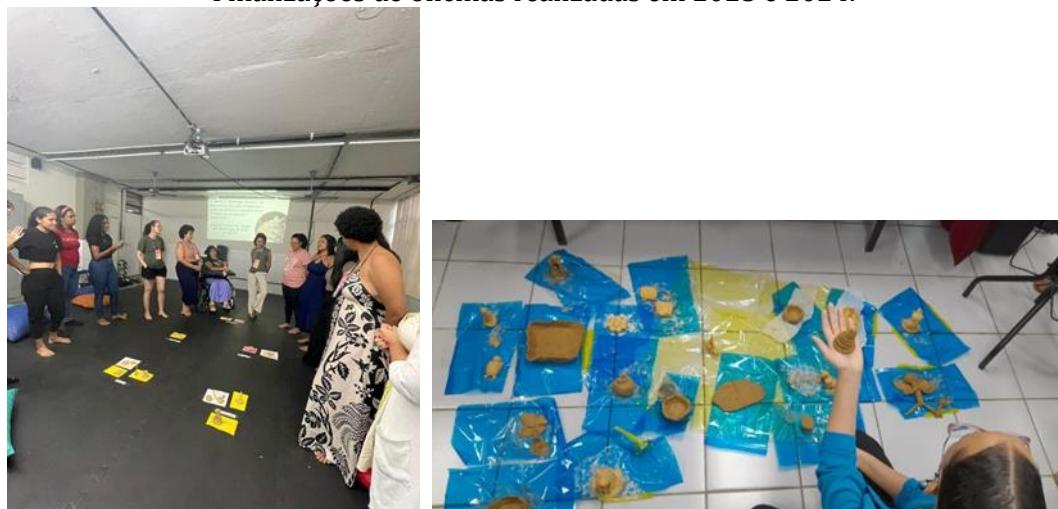
trouxemos os conceitos de beleza de bell hooks (1995), que fomenta a ideia de assimilar a realidade de forma sensível e poder enxergar a beleza no cotidiano:

“(...) os conceitos de beleza e estética têm o poder de inspirar, elevar o espírito e fornecer esperança em meio à adversidade. Portanto, devemos lembrar da importância de cultivar a apreciação pela beleza em nosso cotidiano, não importa nossa origem ou condição social, pois ela é capaz de trazer significado e enriquecimento à nossa existência.” (bell hooks, 1995)

Desse modo, refletimos sobre a importância de se nutrir esteticamente de forma saudável e consciente, abrindo-se para a sensibilidade às belezas e experiências comuns do dia a dia, como um café da manhã desfrutado mais devagar, uma ida a um parque, investir em experiências sensório-perceptivas que podem nos evocar bem estar e vivenciando a realidade de forma mais consciente e sensível.

Após os momentos de diálogo e exposições teóricas, as oficinas tiveram como culminância um momento de modelagem em argila, onde todos os participantes puderam esculpir sua obra de arte com o objetivo de ter um experiência sensório-perceptiva, expressando e representando seu estado emocional naquele momento, uma vez que o barro é matéria viva da natureza e a partir dela podemos ter, além de uma experiência sensorial, a oportunidade de esculpir fomentando a nossa criatividade, nossa capacidade expressiva o que, em última instância, corrobora para o autoconhecimento. Além do momento individual dos participantes frente ao barro, propusemos um momento final de socialização sobre suas produções e demais impressões e avaliações da oficina.

Finalizações de oficinas realizadas em 2023 e 2024.





Fonte: Arquivo pessoal

RESULTADOS

A experiência de ministrar essas oficinas foi, de fato, transformadora e enriquecedora. Os participantes demonstraram gostar da experiência, pudemos perceber que os sentidos explorados durante as vivências, principalmente no momento da modelagem com argila, deixaram todos muito relaxados. Cada escultura apresentou um significado profundo e único. A título de exemplo, uma das esculturas representava um caderno aberto, com linhas a serem escritas. O participante que a criou quis simbolizar, no barro, como se sentia. Sentia-se como alguém que estava escrevendo sua própria história, feliz por estar registrando coisas bonitas e importantes na graduação.

Outra escultura representava um pequeno barco com dois bonecos, que simbolizavam a própria pessoa. Um dos bonecos era maior e estava na ponta do barco, apontando para frente, enquanto o menor estava mais atrás. O maior representava a pessoa apontando o caminho que devia seguir, enquanto o menor refletia como ela se sentia no momento: sentia-se pequena, em transformação, porém, consciente de que estava a caminho de algo que a faria crescer.

Compreendemos que promover espaços como este é muito relevante e potencializa as discussões acerca das questões de saúde mental, promovendo uma aprendizagem significativa sobre aspectos importantes para a promoção do bem-estar e autoconhecimento.

REFERÊNCIAS

HAN, Byung-Chul. Sociedade do Cansaço; tradução de Enio Paulo Giachini. **2ª edição ampliada** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HERMANN, 2014, p.124, *apud* CORRÊA e OSTETTO, 2018, p.26.

HOOKS, bell. *Arte na minha mente: visões feministas*. 1. ed. São Paulo: **Editora Rosa dos Tempos**, 1995.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

WILLIAMS, Mark; PENMAN, Danny. **Atenção plena: como encontrar a paz em um mundo frenético**. Tradução de Marina Borges. São Paulo: Rocco, 2015.

WALLON, Henri. **A constituição da pessoa**. 2. ed. São Paulo: Nova Alexandria, 2007.

BRASIL. **Ministério da Educação**. *Diretrizes para a promoção da saúde mental nas instituições de ensino superior*. Brasília, 2018.

OLIVEIRA, Fábio de. A construção de ambientes escolares saudáveis: um caminho para o desenvolvimento integral. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 62, p. 55-75, 2016.

SOUZA, Ruth de. Formação docente e saúde mental: a afetividade no processo educativo. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 1, p. 91-108, 2015.



Capítulo 8

PROGRAMA “TEMPO CERTO” INSERIDO PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE CARUARU PARA SANAR O DÉFICIT DO ENSINO DA MATEMÁTICA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS ACENTUADA PELA COVID-19

*José Gláucio da Silva
Luiz Gustavo Santos da Silva*



PROGRAMA “TEMPO CERTO” INSERIDO PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE CARUARU PARA SANAR O DÉFICIT DO ENSINO DA MATEMÁTICA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS ACENTUADA PELA COVID-19

José Gláucio da Silva

Graduando do curso de licenciatura em matemática da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), campus Caruaru. Email: joseglaucio.silva@ufpe.br

Luiz Gustavo Santos da Silva

Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atualmente, realiza estágio de pós-doutoramento na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Email: gustavofirmina@gmail.com

RESUMO

Esta pesquisa busca discutir a importância do programa 'Tempo Certo' como uma política educacional para ajudar a mitigar impasses educacionais, agravados pela COVID-19, na disciplina de matemática em uma escola municipal da cidade de Caruaru. Inicialmente, abordaremos as consequências pedagógicas impostas pela pandemia do novo coronavírus e seu reflexo no processo de ensino e aprendizagem. Em seguida, discutiremos os resultados construídos com nosso formulário aplicado aos alunos da Escola Deputada Cristina Tavares da rede pública do município de Caruaru. No recorte desta pesquisa, contamos com um espaço amostral de 9 alunos que participaram dos estágios de matemática. Utilizaremos uma abordagem qualitativa para tratar os dados. O programa 'Tempo Certo' faz uso de acadêmicos de Português, Pedagogia e Matemática, sendo este último o foco do nosso trabalho investigativo no desenvolvimento de estágio com alunos do infantil e dos anos finais que apresentam dificuldades significativas nas áreas mencionadas, exacerbadas pela pandemia.

Palavras-chave: Ensino; Tempo Certo; Matemática; Estágio.

Introdução

O Programa Tempo Certo, implantado pela Secretaria Municipal de Educação e Esportes do Município de Caruaru, é uma iniciativa para ajudar a mitigar a deficiência no desenvolvimento escolar dos alunos que enfrentam dificuldades, especialmente em alfabetização, leitura e as quatro operações matemáticas. Esses conhecimentos foram enfraquecidos devido ao novo coronavírus, SARS-COV-2, responsável pela pandemia da COVID-19. De acordo com uma pesquisa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) 99,3% das escolas do Brasil interromperam as atividades presenciais em meio a Covid-19. Isso resultou em atraso no desenvolvimento do aprendizado, já que muitos estudantes ficaram sem acesso a livros, aulas e internet. Como resultado, o contato com assuntos básicos essenciais para a formação de crianças e jovens foi perdido.

Este artigo busca discutir a implementação do programa como um suporte pedagógico para mitigar as deficiências surgidas durante a pandemia. Minha experiência como estagiário na escola municipal Deputada Cristina Tavares do município em Caruaru, onde atuei na Disciplina de Matemática, será utilizada como apoio.

Para avaliar o impacto do Tempo certo, será aplicado um formulário com perguntas aos alunos que participaram do programa e receberam acompanhamento na disciplina de matemática. Assim, discutiremos a importância do Tempo Certo como uma política passível de ser expandida para outras escolas, democratizando o conhecimento e oferecendo oportunidades para alunos que necessitam de incentivo e apoio em suas jornadas escolares.

Métodos

A pesquisa foi desenvolvida com ênfase em um formulário do *Google Forms*, tendo como objetivo principal a identificação da avaliação do programa Tempo Certo, especificamente na área de matemática, pelos alunos do 9º ano da Escola Municipal Deputada Cristina Tavares. O formulário foi composto por 7 perguntas de natureza qualitativa, respondidas através do aplicativo WhatsApp, uma vez que esta pesquisa foi realizada durante o período de férias dos estudantes. Além disso, consideramos a facilidade de acesso e a abrangência do aplicativo mencionado.

Nosso objetivo era obter dados relacionados ao programa por parte de alunos que já participaram desse projeto, para que pudéssemos entender o desenvolvimento e a contribuição que essa política educacional traz para a vida escolar dos alunos. Além disso, também buscamos compreender como o período da pandemia da COVID-19 afetou o retorno às aulas, já que impactou o aprendizado escolar e deixou os alunos com déficits em várias áreas do conhecimento, incluindo a matemática. Nesse sentido, como defendem Koslinski e Bartholo (2022, p. 2), "A interrupção das atividades presenciais nas escolas durante a pandemia impactou negativamente o aprendizado dos alunos no mundo inteiro, [...]".

As perguntas presentes no formulário estão elencadas abaixo.

1. Você acha que na época da pandemia do covid-19 teve atrasos significativos na disciplina de matemática? (não, talvez, sim)
2. Na retomada das aulas pós-pandemia, você apresentou dificuldades na disciplina de matemática? (muito pouco, pouco, mais ou menos, muito)
3. Qual a sua satisfação com o estágio de matemática? Acha que ele contribuiu para compreender assuntos básicos como as quatro operações matemáticas?
4. Você gostaria de ter tido mais tempo para poder participar dos reforços de matemática? (sim, talvez, não)
5. Qual a sua opinião sobre os assuntos que foram trabalhados durante os reforços de matemática? Avalia eles como difíceis? Acredita que foram bem explicados?
6. Descreva como foi sua experiência sendo aluno(a) que teve acompanhamento de matemática:
7. Tem alguma sugestão de melhoria referente ao estágio de matemática, algo que poderia ser melhorado para uma melhor experiência?

Após o preenchimento dos questionários, os dados obtidos foram inseridos no Excel.

Resultados

No formulário aplicado, obtivemos 9 respostas de estudantes que participaram do programa Tempo Certo. Na primeira pergunta, foi questionado se os alunos consideravam que tiveram atrasos significativos na disciplina de matemática durante a pandemia. De todas as respostas, 0% afirmaram que não, algo que já era esperado, visto que nesta época os alunos tiveram perdas incalculáveis no aprendizado. Com a

matemática não foi diferente, visto que a matéria por si só já é vista como uma pedra no sapato na vida estudantil e com o ensino remoto a situação piorou ainda mais. De acordo com Koslinski e Bartholo (2022, p. 20) mesmo que o aprendizado não tenha sido nulo, na pausa do ensino presencial teve-se uma baixa no desenvolvimento escolar dos estudantes.

Quando perguntados sobre as dificuldades na matemática com a volta às aulas, 56,6% (n=5) consideraram mais ou menos, 33,3% (n=5) responderam como muito, enquanto 11,1% (n=1) disseram que não tiveram dificuldades. Sobre ter pouca dificuldade, não obtivemos nenhuma resposta. Com relação à satisfação com o estágio de matemática e a contribuição do mesmo para o aprendizado de assuntos básicos de matemática, destacaremos um depoimento de uma das alunas que responderam ao questionário. É importante destacar que preservaremos a identidade dos estudantes, de modo que os nomes utilizados não são reais.

Ana: "Sim, com o estágio que tivemos, consegui compreender melhor conteúdos que tinha dificuldade, assuntos que foram passados anteriormente no período de pandemia que não sabia, consegui aprender também graças ao reforço".

A resposta de Ana representa uma realidade de muitos estudantes, visto que devido ao afastamento do ensino presencial, muitos alunos levaram para os anos seguintes muitos déficits deixados por anos anteriores, nos quais o aprendizado não se aplicou de forma sólida. Esse fato é bastante comum nas quatro operações matemáticas, assunto esse que é base para todos os outros desta disciplina e que geralmente os alunos têm muitas dificuldades.

Outra pergunta de interesse desta pesquisa era investigar a satisfação dos estudantes sobre os conteúdos abordados durante os reforços, se foram bem trabalhados e qual foi o nível de dificuldade. Destacaremos a percepção de Pedro sobre o assunto.

Pedro: "Bom, em minha opinião, foram um pouco difíceis no começo, mas com a ajuda do estagiário, aprendi rapidamente!"

Como destacado por Pedro, os assuntos do início foram difíceis, o que se deu muito pela dificuldade com a matemática básica. Além disso, podemos destacar o medo da matemática que boa parte dos estudantes tem, o que, certamente, ocasiona um distanciamento dessa matéria por parte dos alunos. Embora seja um desafio proporcionar meios para que os discentes que apresentam baixos desempenhos nos

estudos superem medos e estereótipos da matemática, é importante que políticas públicas sejam aplicadas. Assim como Pedro, muitos alunos necessitam de mediadores da aprendizagem para que a matemática possa ser enxergada sob outro prisma.

Discussão

Nosso estudo nos mostra que de fato o período pandêmico trouxe consigo grandes impasses no âmbito escolar, principalmente no que se refere ao ensino, o que contribuiu para uma baixa no aprendizado da matemática básica, visto que grande parte dos nossos participantes alegaram ter tido, pelo menos, alguma dificuldade na disciplina. Logo, políticas públicas que incluam os alunos afetados para que possam superar ou ao menos mitigar parte do déficit educacional é uma tarefa necessária.

É importante deixarmos claro que a nossa pesquisa lidou com um número baixo de participantes, com isso temos a consciência que os dados coletados não são suficientes para formularmos conclusões sólidas a respeito da contribuição do programa "Tempo Certo" como uma iniciativa para ajudar alunos com dificuldades na área de matemática. No entanto, os dados coletados podem ser usados como um norte em pesquisas futuras sobre o tema apresentado.

Durante a pesquisa, pudemos perceber que os estudantes que fizeram parte do programa demonstravam grande interesse em participar das aulas de reforço de matemática. No entanto, ao mesmo tempo, também observamos que eles enfrentavam medo ao se depararem com alguns assuntos, principalmente no início, considerando-os complicados e difíceis de entender. Segundo Houaiss e Villar (2009, p. 684), dificuldade é a "qualidade ou caráter do que é difícil; aquilo que é difícil de entender; obstáculo; coisa ou elemento complicado". Diante dessas dificuldades, é necessário ter paciência para lidar com os alunos, pois eles desejam aprender, mas precisam de acompanhamento e incentivo para que possam, futuramente, caminhar com suas próprias pernas.

Além disso, é crucial ter consciência sobre os materiais utilizados durante os reforços de matemática, pois muitos alunos não conseguem encontrar significado em certos assuntos dessa disciplina, ou seja, simplesmente não faz sentido em suas mentes. Dessa forma, é fundamental fugir da aprendizagem mecânica. Não é interessante para o aluno apenas decorar fórmulas extensas se ele não consegue visualizar uma utilidade prática para o assunto em questão. Diante disso, a

promoção da aprendizagem significativa se fundamenta em um modelo dinâmico, no qual o aluno é considerado com todos os seus saberes e interconexões mentais. A verdadeira aprendizagem ocorre quando o aluno (re)constrói o conhecimento e forma conceitos sólidos sobre o mundo, o que o capacitará a agir e reagir diante da realidade. (Santos, 2004, p. 2).

Em muitas situações, será inevitável retroceder uma etapa para então poder avançar duas. Outro aspecto importante observado durante este trabalho foi sobre as dificuldades dos alunos em alguns assuntos, assuntos estes básicos, porém que os estudantes não dominavam, o que tornava impossível para eles compreenderem outros conteúdos mais abrangentes. Como exemplo, citaremos uma situação ocorrida durante uma aula de matemática, em que estava sendo explicada uma questão de fração e percebemos que os alunos não conseguiam compreender o assunto, mesmo após diversas explicações. Foi necessário, então, reforçar o conhecimento na operação de divisão, visto que os estudantes alegavam não saber dividir. Portanto, outro cuidado necessário ao ensinar é perceber nos olhares dos alunos a falta de compreensão sobre o que estamos ensinando, e, se necessário, devemos revisar conteúdos anteriores para que possamos avançar com a aula.

Sanchez (2004) traz alguns motivos relacionados às dificuldades na matemática, entre eles:

[...] Dificuldades originadas no ensino inadequado ou insuficiente, seja porque a organização do mesmo não está bem sequenciada, ou não são proporcionados elementos de motivação suficientes; seja porque os conteúdos não se ajustam às necessidades e ao nível de desenvolvimento do aluno, ou não estão adequados ao nível de abstração, ou não se treinam as habilidades prévias; seja porque a metodologia é muito pouco motivadora e muito pouco eficaz. (p. 174)

O ensino ineficaz em qualquer etapa acaba se acumulando e prejudicando todo o desenrolar do aprendizado nas séries futuras. Portanto, mais uma vez, destacamos a importância de estratégias para superar os déficits educacionais dos alunos de anos anteriores, o que é visível no programa "Tempo Certo", visto que um dos principais objetivos dele é exatamente este.

Considerações finais

Conclui-se que o programa Tempo Certo é uma política pública que pode ser implementada em mais escolas públicas, com o objetivo de orientar e ajudar estudantes

com deficiências no aprendizado. Mais estudos são necessários para investigar as contribuições do programa Tempo Certo, bem como suas possíveis limitações no âmbito escolar, especialmente em relação à parte estrutural das escolas, para que a implementação do programa possa ocorrer de forma mais satisfatória. Além disso, é importante haver um alinhamento entre estagiários e demais funcionários escolares sobre o próprio Tempo Certo, a fim de construir um ambiente otimista e promover a crença na sua implementação e no suporte que ele oferece para o crescimento da comunidade escolar como um todo.

Referências

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Brasil). Ministério da Educação. **Censo Escolar**: Resultados do Questionário Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil. [S. l.]: INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/pesquisas-suplementares/pesquisa-resposta-educacional-a-pandemia-de-covid-19>. Acesso em: 6 mar. 2024.

DADOS PARA UM DEBATE DEMOCRÁTICO NA EDUCAÇÃO (D³E) (Brasil); FUNDAÇÃO LEMANN (Brasil) (org.). **Impactos da pandemia na educação brasileira**. [S. l.], 12/2022 2022. Disponível em: <https://d3e.com.br/>. Acesso em: 6 mar. 2024.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. Dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

SANTOS, J. C. F. O desafio de promover a aprendizagem significativa. Disponível em: www.juliofurtado.com.br/texto_desafio.pdf. Acesso: 15 dez. 2015

SANCHEZ, Jesús Nicasio Garcia. Dificuldades de Aprendizagem e Intervenção Psicopedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2004.



Capítulo 9

**ÍNDICES DE ADOECIMENTO PSIQUICO EM DOCENTES
DO ENSINO SUPERIOR**

Nandra Martins Soares
Fabrício Duim Rufato
Geovane dos Santos da Rocha



ÍNDICES DE ADOECIMENTO PSIQUICO EM DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR

Nandra Martins Soares

Doutoranda pelo Curso de Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná- PR e professora no curso de Psicologia pelo Centro Universitário Dinâmica das Cataratas UDC-PR, nandrasoares@yahoo.com.br.

Fabrício Duim Rufato

Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná- PR e professor no curso de Psicologia e Pedagogia da Faculdade UNIMEO-PR, fabricio-rufato@hotmail.com.

Geovane dos Santos da Rocha

Doutorando pelo Curso de Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná- PR e psicólogo escolar pela Prefeitura de Realeza-PR, geovanesdarocha@outlook.com.

RESUMO

Nos últimos anos, o professor universitário tem se defrontado com mudanças nas formas de organização da sociedade e das Instituições de Ensino Superior, as quais trouxeram modificações no trabalho docente. Parte dessas mudanças está relacionada às políticas neoliberais que alteraram significativamente a dinâmica e a gestão das universidades públicas. Pensando nestas circunstâncias, considera-se de suma importância entender como o cenário descrito pode influenciar a saúde mental docente. De tal maneira, o objetivo deste estudo foi avaliar índices relacionados à saúde mental de docentes do ensino superior. Realizou-se uma pesquisa quantitativa e estudo de campo com uma amostra de 201 docentes dos cinco campus da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Avaliou-se sintomas de depressão, ansiedade e estresse a partir da escala EADS-21. Os resultados demonstraram que a maioria dos docentes (75%) estão classificados em níveis “normal” e “suave” de estresse, ansiedade e depressão, e 25% da amostra apresentaram níveis moderado a extremamente severo, entretanto, houve diferença de sintomatologia referente aos campus universitários. No campus 1 e 2, 25% e 26% dos docentes estão entre os

níveis “moderado a extremamente severo” de estresse, respectivamente. Referente à ansiedade, novamente os campus 1 e 2 destacam-se, 34% e 26% dos docentes apresentaram sintomas entre níveis “moderado a extremamente severo”. Com relação à depressão, nos campus 3 e 4, respectivamente, 22% e 21% dos docentes estão classificados de “moderado a extremamente severo” nos sintomas depressivos. A partir disso, conclui-se ser precípua a implementação de medidas e intervenções específicas para promover o bem-estar mental docente, especialmente nos campus onde os índices são mais preocupantes. Além disso, destaca-se a necessidade de políticas institucionais que considerem não apenas o rendimento acadêmico, mas também o cuidado com a saúde mental daqueles que compõem o contexto universitário, visando promover um ambiente de trabalho com melhores condições; mais saudável e humano.

Palavras-chave: Saúde mental. Professor. Trabalho docente. Universidade. Sofrimento psíquico.

ABSTRACT

In recent years, university professors have faced changes in the organization of society and Higher Education Institutions, which have brought modifications to teaching work. Part of these changes is related to neoliberal policies that have significantly altered the dynamics and management of public universities. Given these circumstances, it is of utmost importance to understand how this scenario may influence teachers' mental health. Thus, the objective of this study was to assess mental health indicators among higher education faculty members. A quantitative field study was conducted with a sample of 201 professors from the five campuses of the State University of Western Paraná – UNIOESTE. Symptoms of depression, anxiety, and stress were assessed using the DASS-21 scale. The results showed that the majority of professors (75%) were classified at "normal" and "mild" levels of stress, anxiety, and depression, while 25% of the sample exhibited moderate to extremely severe levels. However, there were differences in symptomatology among the university campuses. On campuses 1 and 2, 25% and 26% of professors, respectively, fell within the "moderate to extremely severe" levels of stress. Regarding anxiety, campuses 1 and 2 again stood out, with 34% and 26% of professors presenting symptoms within the "moderate to extremely severe" range. Concerning depression, on campuses 3 and 4, 22% and 21% of professors, respectively, were classified as having "moderate to extremely severe" depressive symptoms. Based on these findings, it is essential to implement specific measures and interventions to promote professors' mental well-being, particularly on campuses where the indices are more concerning. Additionally, there is a pressing need for institutional policies that consider not only academic performance but also the mental health care of those who make up the university environment, aiming to foster a healthier, more humane, and better working environment.

Keywords: Mental Health. Professor. Teaching Work. University. Psychological Distress.

INTRODUÇÃO

Com o progresso do capitalismo, a sociedade do século XXI tem observado uma intensificação da privatização e da individualização das atividades de trabalho. Como um sistema socioeconômico baseado na propriedade privada e no acúmulo de capital, o trabalho teve sua essência transformada: de uma atividade fundamental para o desenvolvimento humano, passou a ser percebido principalmente como um meio para gerar lucro. Essa mudança de visão acarretou profundas consequências para os trabalhadores, que agora enfrentam impactos em sua saúde física e mental devido às pressões impostas por esse modelo.

Leontiev (2004) aponta que o trabalho é a atividade pela qual o ser humano aprimora suas riquezas, conhecimentos e habilidades, sendo, portanto, essencial ao desenvolvimento humano. No entanto, ao ser reduzido a uma ferramenta de acúmulo de capital, o trabalho perde seu caráter emancipador e se torna uma fonte de desgaste e sofrimento, especialmente quando os trabalhadores enfrentam obstáculos que impedem a realização plena dessa atividade. Entre esses obstáculos, o adoecimento psíquico surge como uma das respostas mais frequentes às condições adversas no ambiente laboral.

No campo da docência, essas dificuldades tornam-se ainda mais evidentes. A falta de recursos, o excesso de demandas, a desvalorização profissional e a falta de reconhecimento compõem um cenário propício ao adoecimento dos professores. Além disso, o contexto educacional contemporâneo, marcado por reformas que muitas vezes desumanizam o processo de ensino, impõe aos docentes uma carga ainda maior. Nesse sentido, o trabalho docente, que deveria ser uma atividade voltada à formação de seres humanos críticos e criativos, acaba sendo uma fonte de sofrimento psíquico para muitos profissionais.

A sociedade atual, fortemente influenciada pela lógica neoliberal, tende a tratar problemas sociais como questões individuais, o que reforça a medicalização dos sintomas psicológicos. Os professores, como parte integrante dessa sociedade, sentem os impactos dessa visão reducionista. Sintomas como estresse, ansiedade e depressão são frequentemente diagnosticados como transtornos psiquiátricos, e o tratamento acaba sendo pautado pelo uso de medicação, promovendo uma dependência da indústria farmacêutica.

Fontana e Pinheiro (2010) destacam que os docentes, incluindo os estudantes, enfrentam um aumento constante das demandas, pressões por produtividade e perdas salariais, ao mesmo tempo que veem diminuído o tempo para lazer e convivência social. Essas condições geram um ambiente de trabalho nocivo, que afeta diretamente a saúde mental dos professores.

Contudo, diversos estudos têm mostrado que o adoecimento psíquico entre os professores não é um fenômeno isolado, mas sim uma questão de saúde pública. Araújo e Carvalho (2009) apontam que os transtornos mentais e comportamentais são os principais problemas de saúde enfrentados por essa categoria, sendo uma das principais causas de afastamento do trabalho. Entre os problemas mais recorrentes estão a Síndrome de Burnout e os Transtornos Mentais Comuns, que apresentam alta prevalência entre os docentes (Forattini; Lucena, 2015).

Com base no exposto, o objetivo deste estudo é investigar os índices de adoecimento psíquico, isto é, de sintomas de depressão, ansiedade e estresse enfrentados pelos professores da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), buscando demonstrar e denunciar os índices de sofrimento mental que esta classe trabalhadora vem enfrentando, para que possa discutir medidas reparadoras, e se possível, de superação dessa situação que assola boa parte dos professores atualmente.

METODOLOGIA

Este estudo é de caráter exploratório e descritivo, com uma abordagem quantitativa e procedimentos de pesquisa de campo. O referencial teórico adotado baseia-se na Psicologia Histórico-Cultural, que defende que todos os aspectos essenciais do ser humano resultam diretamente da cultura e das interações sociais. A subjetividade, nessa abordagem, é compreendida como um processo dinâmico, em constante construção e transformação, ao invés de algo fixo e imutável.

Tal como enfatiza Pino (2005), a

[...] corrente histórico-cultural de psicologia, cuja figura de proa é Lev S. Vigotski, constitui uma exceção na história do pensamento psicológico, não só porque introduz a cultura no coração da análise, mas sobretudo porque faz dela a "matéria-prima" do desenvolvimento humano que, em razão disso, é denominado "desenvolvimento cultural", o qual é concebido como um processo de transformação de um ser biológico num ser cultural (Pino, 2005, p. 52).

A pesquisa foi realizada na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), instituição que conta atualmente com 1.288 docentes, incluindo tanto professores efetivos quanto temporários. Para compor a amostra, 201 docentes participaram voluntariamente, respondendo à Escala de Ansiedade, Depressão e Estresse (EADS). Esta escala é a versão portuguesa do Depression Anxiety Stress Scale, de Lovibond e Lovibond (1995) adaptada por Pais Ribeiro, Honrado e Leal (2004).

Importante ressaltar que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Seres Humanos da universidade, e todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). No perfil da amostra, 59,7% dos participantes eram do sexo feminino, com média de idade de 46,5 anos, e 40,3% do sexo masculino, com média de idade de 49 anos. Quanto ao regime de trabalho, 17,4% dos docentes eram temporários e 82,6% efetivos.

Em relação ao tempo de serviço na universidade, a distribuição foi a seguinte: 10% tinham até um ano de experiência, 9% entre 1 e 5 anos, 18% entre 5 e 10 anos, 19% entre 10 e 15 anos, 14% entre 15 e 20 anos, 21% entre 20 e 25 anos e 9% mais de 25 anos. Nota-se que uma parcela significativa dos docentes possui uma longa trajetória na universidade, visto que 21% dos participantes têm entre 20 e 25 anos de serviço.

RESULTADOS

A Escala de Ansiedade, Depressão e Estresse (EADS-21), como mencionado no capítulo metodológico, é uma ferramenta amplamente utilizada para avaliar e mensurar a gravidade dos sintomas relacionados a esses três transtornos psicológicos. A EADS-21 é uma versão reduzida da escala original, contendo 21 itens, distribuídos igualmente em três subescalas: depressão, ansiedade e estresse, com sete itens para cada uma delas. Os respondentes avaliam cada afirmação em uma escala de quatro pontos, que variam de "nada se aplica" a "se aplica muito", de acordo com a intensidade dos sintomas experimentados na semana anterior à aplicação da escala.

No que diz respeito à depressão, os itens da EADS-21 se concentram em avaliar a presença de sintomas como falta de interesse nas atividades diárias, desmotivação, tristeza profunda, baixa autoestima e sensação de desesperança. Já na subescala de ansiedade, são investigados sinais como preocupação excessiva, medo sem causa aparente, tensão física e dificuldade de relaxamento. Por fim, a subescala de estresse

foca em sintomas como irritabilidade, impaciência, sensação de sobrecarga e dificuldade em lidar com situações de pressão.

Os dados obtidos a partir da EADS-21 foram estratificados por campus da UNIOESTE e por tipo de sintoma, a fim de obter uma análise detalhada sobre como esses sintomas se manifestam entre os docentes de diferentes unidades da universidade. Na Tabela 1, estão descritas as classificações do estresse, que vão desde níveis normais até estresse extremamente severo. Na Tabela 2, são apresentados os resultados referentes à ansiedade, seguindo a mesma classificação, e, por fim, a Tabela 3 exibe os sintomas de depressão, permitindo uma visualização clara da gravidade dos quadros de depressão entre os participantes.

Tabela 1. Classificação do Nível de Estresse

Classificação do Estresse	CAMPUS/Nº DE PARTICIPANTES					
	Cascavel	Foz do Iguaçu	Francisco Beltrão	Marechal C. Rondon	Toledo	TOTAL
	93	29	19	27	33	201
Normal	76%	76%	68%	78%	70%	75%
Suave	6%	0%	5%	7%	15%	7%
Moderado	9%	18%	21%	7%	6%	10%
Severo	8%	4%	5%	4%	6%	6%
Extremamente Severo	1%	4%	0%	4%	3%	2%

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Tabela 2. Classificação do Nível de Ansiedade

Classificação da Ansiedade	CAMPUS/Nº DE PARTICIPANTES					
	Cascavel	Foz do Iguaçu	Francisco Beltrão	Marechal C. Rondon	Toledo	TOTAL
	93	29	19	27	33	201
Normal	78%	59%	74%	81%	73%	75%
Suave	8%	7%	0%	4%	6%	6%
Moderado	10%	21%	21%	7%	12%	12%
Severo	0%	3%	0%	4%	2%	2%
Extremamente Severo	4%	10%	5%	4%	3%	3%

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Tabela 3. Classificação Nível de Depressão

Classificação da Depressão	CAMPUS/Nº DE PARTICIPANTES					TOTAL
	Cascavel	Foz do Iguaçu	Francisco Beltrão	Marechal C. Rondon	Toledo	
	93	29	19	27	33	201
Normal	72%	79%	53%	67%	76%	71%
Suave	11%	3%	32%	11%	3%	10%
Moderado	11%	7%	16%	15%	12%	11%
Severo	1%	3%	0%	4%	3%	2%
Extremamente Severo	5%	7%	0%	4%	6%	5%

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Os resultados do estudo indicam que a maioria dos docentes da UNIOESTE, aproximadamente 75%, encontram-se classificados nos níveis "normal" ou "suave" de estresse, ansiedade e depressão. Esses dados sugerem que, para grande parte dos participantes, os sintomas psicológicos são de baixa intensidade ou praticamente inexistentes, o que é um indicativo positivo sobre as condições gerais de saúde mental entre os docentes. No entanto, uma análise mais detalhada, associando o número de docentes participantes por campus ao percentil correspondente à soma dos níveis "moderado", "severo" e "extremamente severo", revela diferenças significativas entre os campi, destacando focos de maior vulnerabilidade.

Em relação ao estresse, observa-se que o campus de Foz do Iguaçu possui 25% dos docentes classificados entre os níveis moderado a extremamente severo, o que aponta para uma proporção considerável de professores que estão enfrentando altos níveis de sobrecarga e tensão. Esses dados são preocupantes, uma vez que o estresse crônico pode levar a complicações sérias de saúde mental e física. De maneira similar, o campus de Francisco Beltrão também apresenta um percentual elevado, com 26% dos professores classificados nos níveis mais altos de estresse. Esse dado sugere que os docentes desses campi podem estar expostos a fatores de estresse específicos, como sobrecarga de trabalho, falta de suporte institucional, ou até questões socioeconômicas e ambientais que impactam sua rotina.

No que tange à ansiedade, a situação se agrava nos mesmos campi. No campus de Foz do Iguaçu, 34% dos docentes apresentam sintomas de ansiedade classificados entre moderado e extremamente severo. Francisco Beltrão também apresenta dados preocupantes, com 26% dos docentes nesses níveis mais críticos. Esses números podem indicar que, além dos fatores de estresse, há uma sensação de insegurança ou medo no

ambiente de trabalho, ou ainda uma incapacidade crescente de lidar com as demandas impostas, fatores que comumente alimentam a ansiedade.

Quando a análise é voltada para os sintomas de depressão, nota-se uma mudança nos campi que se destacam. Em vez de Foz do Iguaçu e Francisco Beltrão, são os campi de Marechal Cândido Rondon e Toledo que registram as maiores taxas de depressão. No campus de Marechal Cândido Rondon, 22% dos docentes estão classificados entre moderado e extremamente severo nos sintomas depressivos. Esses dados são alarmantes, pois a depressão afeta diretamente a motivação, o interesse e a capacidade de lidar com as tarefas cotidianas. Toledo apresenta um cenário similar, com 21% dos docentes nos mesmos níveis críticos de depressão.

Esses resultados indicam que, embora a maioria dos docentes tenha níveis leves de estresse, ansiedade e depressão, há focos significativos de docentes com sintomas severos, especialmente em determinados campus. Esses números podem refletir realidades diferentes entre os campus da UNIOESTE, seja por questões internas como carga de trabalho, ambiente organizacional, ou fatores externos como condições socioeconômicas locais.

DISCUSSÃO

Os resultados deste estudo revelam um cenário de adoecimento psíquico entre os docentes da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), que reflete uma realidade mais ampla enfrentada pelos professores universitários no Brasil e em outros países. Diversos estudos recentes apontam que as políticas neoliberais, que transformaram as universidades em ambientes voltados à produtividade e eficiência gerencial, têm contribuído para o aumento significativo de estresse, ansiedade e depressão entre os docentes. A Psicologia Histórico-Cultural, conforme Leontiev (2004), oferece uma lente crucial para compreender esse processo. O trabalho, que deveria ser uma atividade central para o desenvolvimento humano e a expressão criativa, foi transformado em uma fonte de sofrimento e alienação, à medida que os docentes perdem o controle sobre suas condições de trabalho e são submetidos a pressões constantes por desempenho.

Nesse contexto, os dados obtidos, especialmente nos campi de Foz do Iguaçu e Francisco Beltrão, demonstram uma prevalência significativa de ansiedade e estresse

entre os professores, com 34% e 26%, respectivamente, apresentando sintomas moderados a severos de ansiedade. Esse fenômeno não é isolado. Estudos internacionais revelam um padrão similar. Na França, por exemplo, uma pesquisa conduzida por Raffin (2018) apontou que cerca de 40% dos professores universitários relataram esgotamento emocional, enquanto 25% apresentaram depressão moderada a severa, evidenciando como as demandas excessivas e a precarização das condições de trabalho afetam profundamente a saúde mental dos docentes. Esses dados ecoam a realidade brasileira, onde as políticas de gestão universitária muitas vezes negligenciam o bem-estar dos professores, priorizando resultados e metas que desconsideram a capacidade humana de lidar com tal sobrecarga.

Sob a perspectiva histórico-cultural, a relação entre trabalho e saúde mental torna-se ainda mais evidente. Vigotski (1934) argumenta que a subjetividade humana é moldada pelo ambiente sociocultural e, quando esse ambiente é marcado por condições adversas, como a precarização do trabalho docente, o desenvolvimento humano é comprometido. No ambiente acadêmico atual, a alienação dos professores em relação ao seu trabalho é exacerbada pela lógica produtivista que transforma o ensino em uma mercadoria. A sobrecarga de trabalho, a falta de recursos e o ritmo acelerado imposto pelas metas acadêmicas criam um ambiente de trabalho tóxico que afeta diretamente o bem-estar físico e mental dos docentes.

Nascimento e Daibem (2020) ressaltam que a competitividade exacerbada nas universidades promove um isolamento entre os professores, que passam a ver seus colegas como concorrentes, em vez de parceiros. Esse tipo de relação de trabalho é especialmente prejudicial para a saúde mental, pois priva os docentes de uma rede de apoio fundamental para enfrentar as pressões do dia a dia.

Além da ansiedade, os sintomas de depressão também são prevalentes, especialmente nos campi de Marechal Cândido Rondon e Toledo, onde mais de 20% dos docentes apresentam sintomas moderados a severos de depressão. Esses achados são consistentes com a literatura sobre saúde mental no ambiente acadêmico. Estudos como o de Araújo e Carvalho (2009) e Forattini e Lucena (2015) apontam que a depressão é uma das principais causas de afastamento dos professores, sendo diretamente ligada à sobrecarga de trabalho e à falta de suporte institucional. A depressão, mais do que um problema individual, é um reflexo das condições adversas de trabalho que privam os

professores de momentos de descanso, lazer e interação social, fatores fundamentais para a manutenção da saúde mental.

Outro aspecto importante a ser considerado é a medicalização crescente no tratamento dos sintomas de adoecimento mental entre os docentes. Campos et al. (2020) apontam que, em muitos casos, os professores, ao buscarem tratamento para seus sintomas de estresse e ansiedade, são direcionados para soluções farmacológicas, sem que haja uma consideração mais profunda das causas sociais e estruturais do problema. Essa tendência reflete a psiquiatrização da educação superior, onde o sofrimento psíquico é tratado como uma questão individual, desconsiderando suas raízes no ambiente de trabalho precarizado. Isso reflete o que Silva, Oliveira e Carvalho (2020) chamam de "toyotização" do ensino superior, uma analogia ao modelo produtivista fabril, no qual o trabalho acadêmico se torna uma mercadoria a ser produzida em massa, gerando um ciclo de insatisfação e frustração que intensifica o adoecimento psíquico.

Os dados apresentados também revelam a urgência de políticas institucionais mais efetivas e humanas nas universidades. Leite (2017) defende que as instituições precisam implementar estratégias de prevenção e promoção da saúde mental que transcendam a simples redução de carga horária. É necessário criar um ambiente de trabalho que valorize não apenas a produtividade, mas também o bem-estar dos professores. Isso inclui oferecer apoio psicológico, criar uma cultura de trabalho colaborativa e diminuir a pressão por metas inalcançáveis. Prata-Ferreira e Vasques-Menezes (2021) reforçam que, sem essas mudanças, os docentes continuarão a vivenciar uma realidade de angústia e sofrimento, o que afeta não apenas sua saúde, mas também a qualidade do ensino e da pesquisa.

Fatores críticos como a organização e as condições de trabalho, relações socio-profissionais e afetivas, esgotamento físico e mental estão diretamente relacionados ao adoecimento psíquico dos docentes. Esses aspectos, que afetam negativamente a saúde dos professores, refletem um contexto mais amplo de precarização e alienação do trabalho.

[...] as práticas sociais que superem em algum grau a alienação, aí incluindo o trabalho docente, não dependem apenas das condições subjetivas, identificadas aqui pela formação do professor que abrange a compreensão dos objetivos de sua ação de ensinar. Dependem, também, das circunstâncias ou condições efetivas de trabalho que fazem a

mediação desta busca de relações mais conscientes. O que incita, motiva o professor a realizar seu trabalho? Este motivo não é totalmente subjetivo (interesse, vocação, amor pelas crianças etc.), mas relacionado à necessidade real instigadora da ação do professor, captada por sua consciência e ligada às condições materiais ou objetivas em que a atividade se efetiva. Essas condições referem-se aos recursos físicos das escolas, aos materiais didáticos, à organização da escola em termos de planejamento, gestão e possibilidades de trocas de experiência, estudo coletivo, à duração da jornada de trabalho, ao tipo de contrato de trabalho, ao salário etc. (Basso, 1998, s/p).

Leite (2017) destaca o impacto do modelo gerencialista e produtivista nas universidades. A pressão por produtividade, associada à falta de infraestrutura e recursos adequados, cria um ambiente de trabalho insustentável. Como apontado por Leite (2017), as novas formas de organização do trabalho docente, orientadas por metas e resultados, são fontes recorrentes de sofrimento psíquico, levando muitos professores ao uso de ansiolíticos e, em casos extremos, ao suicídio. Essa realidade afeta tanto o âmbito profissional quanto pessoal, visto que os docentes frequentemente relatam a falta de tempo para descansar durante finais de semana, feriados e férias, além de um afastamento crescente da família e dos amigos.

Esses fatores críticos, como observado no presente estudo, também são corroborados por Vasconcelos e Lima (2021), que enfatizam o desgaste causado pela vida laboral sobre a saúde dos docentes. O impacto do trabalho sobre o bem-estar dos professores manifesta-se de forma direta, com muitos relatando sintomas de depressão, ansiedade, transtorno do pânico, além de problemas físicos, como labirintite, doenças cardiovasculares e obesidade. A exaustão emocional resultante da sobrecarga de trabalho é particularmente alarmante, pois esses fatores estão fortemente relacionados ao desenvolvimento de doenças psíquicas severas, como a Síndrome de Burnout.

A literatura, incluindo autores como Mendes (2007) e Campos, Véras e Araújo (2020), destaca que a sobrecarga de trabalho, a pressão por publicações e o desgaste nas relações interpessoais com alunos e colegas intensificam o quadro de estresse e insatisfação profissional. A falta de proteção e suporte institucional, a insatisfação com a instituição e o desejo crescente de abandono da carreira docente são sintomas recorrentes entre docentes universitários, o que se alinha com a identificação de Ferreira e Pezuk (2021) sobre os sinais iniciais da Síndrome de Burnout.

A lógica neoliberal que permeia as universidades transforma o ambiente acadêmico em um espaço cada vez mais competitivo e individualista, onde o

pertencimento e a interação entre os colegas são substituídos por uma mentalidade de rivalidade e busca pelo sucesso individual. Nascimento e Daibem (2020) apontam que essa configuração resulta em relações laborais marcadas por desrespeito à pluralidade e aumento de conflitos, afetando negativamente o bem-estar dos docentes. Essa dinâmica reflete-se diretamente nas estatísticas apresentadas neste estudo, onde a alienação no trabalho aparece como um fator crítico que agrava o adoecimento psíquico dos professores (Silva; Tuleski, 2015).

Yaegashi, Benevides-Pereira e Alves (2013) destacam que o próprio ato de ensinar, em condições de trabalho tão adversas, pode ser uma fonte considerável de estresse, com repercussões graves para a saúde física e mental dos professores. Esses danos, tanto físicos quanto cognitivos, agravam a já debilitada condição de saúde dos docentes, gerando um ciclo de desgaste contínuo que afeta o desempenho e as relações profissionais.

[...] os efeitos desses processos (principalmente do burnout) interferem negativamente tanto em nível individual (físico, mental, profissional, social) como profissional (atendimento negligente, lentidão, contato impessoal, cinismo, dificuldade no relacionamento com os alunos) e organizacional (conflitos com os demais membros da equipe, rotatividade, absenteísmo, diminuição da qualidade dos serviços) (Yaegashi; Benevides-Pereira; Alves, 2013, p. 196).

Sob a perspectiva histórico-cultural, o adoecimento psíquico dos docentes pode ser compreendido como resultado direto das condições históricas, sociais e culturais do ambiente acadêmico, como afirmado por Vigotski (2021). Quando o ambiente universitário é moldado pela lógica mercantilista e desumanizante, o trabalho docente perde seu caráter emancipador e torna-se uma fonte de alienação, resultando em uma desconexão entre os professores e sua atividade central. Esse afastamento compromete não apenas o bem-estar individual, mas também a qualidade das relações sociais no ambiente de trabalho, levando a um aumento expressivo das psicopatologias entre os docentes (Forattini; Lucena, 2015).

Esteve (1999) aborda dois fatores, de primeira e de segunda ordem, que interferem na função docente. Os fatores de primeira ordem incluem todas as ações e atividades realizadas pelo professor em sala de aula, seguindo um parâmetro intencional pré-estabelecido por ele. Alterações no desempenho dessas atividades tendem a gerar tensão e emoções negativas. Por outro lado, os fatores de segunda ordem estão diretamente relacionados ao contexto em que a docência é exercida, ou seja, às

condições objetivas a que o professor está submetido. O autor ressalta que esses fatores de segunda ordem impactam a motivação do docente para o exercício de sua profissão. Além disso, é importante destacar outras tarefas exigidas dos professores que se relacionam com seu estado de saúde, como ser um pedagogo eficaz, trabalhar em grupo, organizar o processo de ensino, e cuidar do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, bem como de sua integração social e educação sexual, muitas vezes sem a oferta de formação adequada.

Além disso, Esteve (1999) também ressalta que os professores costumam utilizar o absenteísmo e a solicitação de transferências como estratégias para lidar com os malestares que vivenciam. O termo "estar doente" é frequentemente empregado para justificar afastamentos temporários da sala de aula, até que os sintomas evoluam para condições mais graves, como neurose e depressão. Forattini e Lucena (2015) afirmam que as narrativas sociais que enfatizam a relevância do bem-estar físico e mental dos professores, com incentivos para a prática de atividades físicas e momentos de descanso, acabam contribuindo para uma percepção ilusória de participação social. Em contrapartida, o mercado globalizado promove a figura de um trabalhador genérico e eficiente, que não encontra tempo para cuidar de si mesmo.

Os professores estranhados em sua própria condição de trabalho acabam por atuar em ambientes acadêmicos movidos por relações precárias entre seus pares assentadas em uma espécie de desertificação das próprias relações sociais. Essas formas de estranhamento acabam por envolvê-los nas teias da individualização máxima, entendendo a sua própria condição de sofrimento como natural e não social (Forattini; Lucena, 2015, p. 45).

Nesse aspecto, Marino Filho (2020) destaca a importância de que as discussões sobre o sofrimento psíquico não se enfoquem na responsabilização individual do sujeito que está passando por essa dor, no caso, o professor. Nessa perspectiva, a solução para a problemática não deve se restringir à medicalização dos sintomas, nem ao afastamento, readaptação, exoneração ou exclusão no ambiente de trabalho. Assim, compreender o sofrimento e o adoecimento como resultados de fatores socioculturais é essencial para impulsionar lutas e políticas que promovam a transformação da atividade docente, retornando à sua função fundamental de desenvolver as funções psicológicas superiores por meio da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As evidências apresentadas neste estudo demonstram que os sintomas de sofrimento e adoecimento psíquico entre os docentes da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) é um fenômeno preocupante e que encontra-se extreitamente relacionado com uma realidade mais ampla que permeia a docência no Brasil. A análise dos índices de estresse, ansiedade e depressão revela não apenas a vulnerabilidade dos professores diante das exigências cada vez mais intensas impostas pela lógica neoliberal, mas também a necessidade urgente de tratar essa questão como um problema coletivo.

As condições de trabalho, marcadas pela precarização, desvalorização e falta de recursos, contribuem diretamente para o adoecimento psíquico dos docentes. Essa realidade é exacerbada pela competitividade e individualismo que caracterizam o ambiente acadêmico, criando um cenário em que o trabalho, que deveria ser uma atividade enriquecedora e emancipadora, se transforma em uma fonte de sofrimento e alienação.

É fundamental que as instituições de ensino superior reconheçam a gravidade dessa situação e implementem políticas públicas que promovam a saúde mental dos docentes. A criação de um ambiente de trabalho mais colaborativo, o fornecimento de apoio psicológico e a valorização do bem-estar dos professores são medidas essenciais para mitigar os efeitos nocivos da pressão por produtividade e para fomentar um ambiente acadêmico mais saudável.

Além disso, o estudo destaca a importância de se repensar as práticas de gestão universitária, afastando-se de modelos que priorizam resultados e metas em detrimento da saúde e do bem-estar dos profissionais. É necessário que as universidades adotem uma abordagem mais humana e inclusiva, que leve em consideração não apenas as demandas acadêmicas, mas também as necessidades emocionais e sociais dos docentes.

Diante da complexidade do adoecimento psíquico no ambiente acadêmico, futuros estudos devem explorar mais profundamente as causas subjacentes e as dinâmicas sociais que perpetuam essa realidade.

Por fim, este estudo serve como um alerta para a necessidade de uma mudança estrutural nas universidades, que reconheça e valorize o papel fundamental dos docentes na formação de indivíduos críticos e criativos, essenciais para o desenvolvimento da sociedade. Ao abordar as questões de saúde mental no contexto

acadêmico, estaremos contribuindo para a construção de um ambiente educacional mais justo, que prioriza não apenas a excelência acadêmica, mas também o bem-estar integral dos professores.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, L. G.; CARVALHO, A. R. Transtornos mentais e comportamentais entre professores: prevalência e causas. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, v. 34, n. 120, p. 30-40, 2009.
- BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. *Cad. CEDES*, v. 19, n. 44, 1998.
- CAMPOS, L. S.; VÉRAS, M. M. C.; ARAÚJO, S. G. O impacto da sobrecarga de trabalho e das relações interpessoais na saúde mental dos docentes. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, v. 23, n. 2, p. 134-148, 2020.
- ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antônio. **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1999.
- FERREIRA, Maíra; PEZUK, Priscila. Síndrome de Burnout e suas consequências na docência universitária. *Revista de Educação Superior*, v. 25, n. 2, p. 87-103, 2021.
- FONTANA, A.; PINHEIRO, A. R. A saúde mental dos docentes: desafios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 45, p. 45-58, 2010.
- FORATTINI, Maria; LUCENA, Mariana. O impacto das condições de trabalho na saúde mental dos professores. *Saúde & Trabalho*, v. 12, n. 1, p. 45-58, 2015.
- LEITE, Carlos. O modelo gerencialista e produtivista nas universidades: implicações para a saúde mental docente. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 70, p. 95-110, 2017.
- LEONTIEV, A. N. **A atividade, a consciência e a personalidade**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2004.
- MARINO FILHO, Armando. Atividade, significação e sentido: bases do sofrimento psicológico e a especificidade do adoecimento do professor. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; CUNHA, Sônia da. **Quando os professores adoecem**: demandas para a psicologia e educação. Campo Grande: UFMS, 2020, p. 73-104.
- MENDES, Alexandre. Fatores de risco para a saúde mental dos docentes. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 23, n. 3, p. 229-235, 2007.
- NASCIMENTO, João; DAIBEM, Fernanda. Competitividade nas universidades: a saúde mental dos docentes em risco. *Educação e Sociedade*, v. 31, n. 111, p. 122-136, 2020.

RAFFIN, Cláudia. Burnout e depressão entre professores universitários na França: um estudo sobre o impacto das condições de trabalho. *Revue Française de Pédagogie*, v. 12, n. 3, p. 68-84, 2018.

SILVA, Pedro; OLIVEIRA, Ricardo; CARVALHO, Lucas. A toyotização do ensino superior: impactos da lógica produtivista na saúde dos professores. *Revista Psicologia & Trabalho*, v. 28, n. 2, p. 110-124, 2020.

SILVA, Raquel; TULESKI, Gabriela. Alienação e saúde mental no ambiente acadêmico. *Revista de Psicologia Social e Institucional*, v. 14, n. 3, p. 221-238, 2015.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A formação da subjetividade humana: uma análise histórico-cultural. *Obras Completas de Vigotski*, v. 5, p. 345-367, 2021.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Psicologia Histórico-Cultural: o desenvolvimento humano no contexto sociocultural. *Revista de Psicologia Cultural*, v. 4, n. 1, p. 123-139, 1934.

VASCONCELOS, Patrícia; LIMA, Ana. O impacto da vida laboral sobre a saúde dos professores universitários. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, v. 45, n. 1, p. 89-97, 2021.

YAEGASHI, Jun; BENEVIDES-PEREIRA, Ana Maria T.; ALVES, Roberta. Estresse ocupacional entre professores universitários: um estudo sobre os danos físicos e cognitivos. *Psicologia em Estudo*, v. 18, n. 4, p. 523-531, 2013.

LOVIBOND, P. F.; LOVIBOND, S. H. **Manual for the Depression Anxiety Stress Scales**. 2. ed. Sydney: Psychology Foundation, 1995.

PAIS RIBEIRO, José; HONRADO, Ana; LEAL, Ana. Adaptação da Escala de Ansiedade, Depressão e Stress para a língua portuguesa. *Psicologia, Saúde & Doenças*, v. 5, n. 3, p. 169-179, 2004.

PINO, Angel. As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.



Capítulo 10

O USO DO ÁBACO PARA TRABALHAR AS OPERAÇÕES FUNDAMENTAIS DA MATEMÁTICA NO ANOS INICIAIS

Gleisson Santos de Oliveira
Jordana Gomes Maia Pires de Oliveira

O USO DO ÁBACO PARA TRABALHAR AS OPERAÇÕES FUNDAMENTAIS DA MATEMÁTICA NO ANOS INICIAIS

Gleisson Santos de Oliveira

Licenciado em Matemática — INMA/UFMS. Especialista em Matemática e suas tecnologias — UFPI. Especialista em Educação Especial e Inclusiva — IMES/GO. Mestrando em Educação Matemática — INMA/UFMS. Membro do Grupo: História da Educação Matemática Em Pesquisa — HEMEP/UFMS, gleissonolliver@gmail.com

Jordana Gomes Maia Pires de Oliveira

Graduada em Pedagogia e Letras. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEduMat/UFMS). Membro do Grupo: Grupo de Formação, Estudos e Pesquisa em Educação Matemática - GFEPEM/UFMS, jorddana.maia@gmail.com

RESUMO

Este trabalho discute a escola como um espaço dinâmico de trocas de saberes, destacando a importância de práticas pedagógicas que valorizem a construção coletiva do conhecimento. A partir dessa perspectiva, o texto explora os desafios e as possibilidades do ensino da matemática, com foco nas operações fundamentais e no sistema de numeração decimal, áreas que frequentemente apresentam dificuldades para os estudantes. O uso de materiais concretos, como o ábaco, é apresentado como uma estratégia possível para facilitar a compreensão de conceitos matemáticos abstratos, promover a autonomia dos alunos e tornar as aulas mais interativas, como afirmam Mendes (2009), Ifrah (1992) e Duarte (1989). Além de suas vantagens práticas, o ábaco também estimula habilidades como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a coordenação motora fina. No entanto, o texto também aponta os desafios relacionados à falta de recursos disponíveis em algumas escolas e à necessidade de formação continuada para os professores. Para superar essas limitações, destaca-se a criatividade na produção de materiais alternativos, como ábacos feitos com itens recicláveis, e a utilização de recursos tecnológicos, como ábacos virtuais. Essas práticas são apresentadas como formas de enriquecer o

processo de ensino, possibilitando que os estudantes validem suas hipóteses e compreendam os conceitos de maneira mais significativa. Conclui-se que o uso de materiais concretos, aliado a práticas pedagógicas inovadoras e reflexivas, reforça o papel da escola como um ambiente transformador, que respeita a diversidade de ritmos de aprendizagem e prepara os estudantes para os desafios da vida de forma autônoma e colaborativa.

Palavras-chave: Ensino de Matemática. Material Concreto. Ábaco. Ensino e Aprendizagem.

ABSTRACT

This paper discusses the school as a dynamic space for knowledge exchange, emphasizing the importance of pedagogical practices that value collective knowledge construction. From this perspective, the text explores the challenges and possibilities of teaching mathematics, focusing on fundamental operations and the decimal number system, areas that often present difficulties for students. The use of concrete materials like the abacus is introduced as a potential strategy to facilitate the understanding of abstract mathematical concepts, promote student autonomy, and make classes more interactive, Mendes (2009), Ifrah (1992) e Duarte (1989). Beyond its practical advantages, the abacus also enhances skills such as critical thinking, problem-solving, and fine motor coordination. However, the paper also addresses challenges related to the lack of resources in some schools and the need for ongoing teacher training. To overcome these limitations, creativity in producing alternative materials, like abacuses made from recyclable items, and the use of technological resources, such as virtual abacuses, are highlighted. These practices are presented as ways to enrich the teaching process, allowing students to validate their hypotheses and understand concepts more meaningfully. The conclusion is that the use of concrete materials, combined with innovative and reflective pedagogical practices, reinforces the school's role as a transformative environment that respects diverse learning paces and prepares students for life's challenges autonomously and collaboratively.

Keywords: Mathematics. Concrete Material. Abacus. Teaching and Learning.

INTRODUÇÃO

A escola é um espaço singular, onde a aprendizagem ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, transformando-se em um ambiente de trocas, reflexões e experimentações. Nesse cenário, educadores e estudantes desempenham funções complementares, em que ambos constroem e reconstruem conhecimentos de forma contínua e colaborativa. Longe de ser um local estático, a escola assume uma dinâmica

que acolhe múltiplas perspectivas, ritmos e formas de aprender, valorizando a diversidade e promovendo o desenvolvimento integral de seus sujeitos.

Entre os desafios enfrentados no ambiente escolar, a matemática ocupa um lugar central, especialmente no que tange à compreensão das operações fundamentais e ao sistema de numeração decimal. Muitos estudantes apresentam dificuldades nesse campo, o que exige do/a educador/a estratégias diferenciadas para tornar o aprendizado mais acessível e significativo. Nesse contexto, o uso de materiais concretos, como o ábaco, desponta como uma alternativa eficaz, capaz de tornar os conceitos abstratos mais palpáveis e próximos da realidade dos alunos.

Historicamente, utilizado por diversas civilizações, o ábaco tem se mostrado uma ferramenta pedagógica que pode contribuir, não apenas por auxiliar no ensino das operações matemáticas, mas também por estimular habilidades como coordenação motora, pensamento lógico e autonomia. Quando integrado ao processo de ensino, seja em sua forma física ou digital, o ábaco permite que os estudantes testem hipóteses, validem aprendizagens e desenvolvam uma compreensão mais profunda e crítica dos conceitos matemáticos.

Entretanto, o uso do ábaco ou de outros materiais manipulativos na sala de aula não ocorre sem desafios. A falta de recursos disponíveis em algumas escolas, a necessidade de formação continuada dos professores e as limitações impostas por práticas pedagógicas tradicionais são obstáculos que precisam ser superados. Ainda assim, iniciativas criativas, como a produção de ábacos com materiais recicláveis, demonstram como a adaptação às condições locais pode gerar soluções viáveis e inovadoras.

Este texto explora a importância da escola como espaço de construção coletiva do saber, com ênfase no uso de materiais concretos, especialmente o ábaco, como recurso pedagógico para superar as dificuldades no ensino da matemática. Além disso, busca refletir sobre como práticas pedagógicas inclusivas e criativas podem ressignificar o processo de ensino e aprendizagem, promovendo um ambiente escolar mais dinâmico, participativo e transformador.

Desenvolvimento

A escola é um espaço único e dinâmico de trocas de saberes, onde o aprendizado transcende a simples transferência de conhecimento do professor para o aluno. Ela é,

sobretudo, um ambiente de interação mútua, em que estudantes e educadores se envolvem em um processo contínuo de construção e reconstrução do conhecimento. Nessa perspectiva, a escola torna-se um palco de experimentações, onde a elaboração de possibilidades e a realização de testes de validações são essenciais para o desenvolvimento intelectual e pessoal dos envolvidos.

A troca de saberes na escola acontece de diversas formas e em diferentes níveis. No dia a dia da sala de aula, os estudantes compartilham suas experiências, perspectivas e dúvidas, enriquecendo o processo de aprendizagem com suas contribuições singulares. Este ambiente colaborativo promove a construção coletiva do conhecimento, onde cada indivíduo é tanto aprendiz quanto professor. Pois “A escola é um lugar de trocas de saberes entre estudantes e destes com quem se propõe a ensinar, por isso, devemos respeitar a elaboração de possibilidades e fazer testes de validações junto com os estudantes” (Oliveira, Oliveira e Burigato, 2023. P. 2).

Os educadores, por sua vez, devem adotar uma postura de mediadores e facilitadores do conhecimento, incentivando a curiosidade, a investigação e a reflexão crítica. Esse papel vai além da simples transmissão de informações; envolve a criação de um ambiente acolhedor e estimulante, onde os alunos se sintam à vontade para explorar novas ideias e testar hipóteses. A validação desses testes, por meio de avaliações contínuas e retorno construtivos, é crucial para o crescimento dos estudantes, por permitir que eles compreendam seus erros e celebrem suas conquistas.

Respeitar a elaboração de possibilidades significa reconhecer que cada estudante é único, com seus próprios ritmos de aprendizagem, interesses e habilidades. Portanto, a escola deve ser um espaço flexível e adaptável, que valorize a diversidade e promova a inclusão. Ao estimular a criatividade e a inovação, a escola permite que os alunos desenvolvam suas capacidades de forma plena e autêntica.

A implementação de testes de validações junto com os estudantes é uma prática pedagógica significativa, por envolver os alunos ativamente no processo de aprendizagem. Por exemplo, o uso de outros materiais junto ao ábaco pode auxiliar nessa validação de aprendizagem. Quando os estudantes são incentivados a testar suas ideias e verificar suas hipóteses, eles desenvolvem habilidades fundamentais para a vida, como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a autonomia. Além disso, essa abordagem fomenta um senso de responsabilidade e comprometimento com o próprio aprendizado, tornando-os protagonistas de sua jornada educacional.

O ábaco é uma ferramenta pedagógica valiosa para auxiliar no ensino das operações fundamentais da matemática nos anos iniciais. Seu uso no contexto educacional pode trazer diversos benefícios para a compreensão matemática das crianças. O ábaco é um instrumento de cálculo antigo, composto por uma moldura com contas que podem ser deslizadas em hastes.

A criação e ascendência precisa do ábaco permanece desconhecida, mas associamos que sua origem retorna ao manuseio de contas, pedras ou outros materiais pelos povos antigos para resolver situações que envolviam princípios das operações básicas. Acredita-se que os Gregos e os Babilônios tenham sido os responsáveis pela criação do ábaco há cerca de 5000 anos, porém, ao longo do tempo, alguns modelos foram aprimorados pelos chineses e incorporados à nossa realidade atual. (FERREIRA, 2023, p. 34).

Segundo FERREIRA, 2023, o uso de materiais concretos como o ábaco permite que os alunos visualizem e manipulem números de forma efetiva, facilitando a compreensão de conceitos matemáticos abstratos.

As pesquisas, trabalhos com formação de professores e projetos de extensão têm evidenciado, nos últimos anos, alguns benefícios do uso do ábaco para os processos de ensino da matemática, focando nas aprendizagens das operações fundamentais para anos iniciais. Nesse sentido, o ábaco permite que as crianças tenham em mãos um material possível de manipular os números, facilitando a compreensão de operações matemáticas.

Além disso, o uso repetido do ábaco ajuda a reforçar a memória numérica e a compreensão dos conceitos matemáticos, as conjecturas no manuseio são imagens que adquirem significado para os estudantes, em diversos níveis do ensino. Temos identificado que manipular as contas do ábaco desenvolve a coordenação motora fina das crianças. E sobretudo, o uso do ábaco pode tornar as aulas de matemática mais interativas e divertidas, aumentando o interesse e o engajamento dos alunos.

Trabalhos, como os realizados por Kamii e DeClark (1994), enfatizam a importância do uso de técnicas no ensino das operações convencionais, desde que o aluno seja o responsável por construir esses procedimentos. Isso ocorre porque é mais fácil para o aluno utilizar um método que ele próprio desenvolveu, em vez de algo imposto externamente. Essas pesquisas mostram que nem sempre o que se planeja ensinar tem o impacto desejado nos alunos. Isso faz com que os professores busquem outras maneiras de transmitir o conteúdo de forma eficaz.

Em Dambros (2006), é possível observar que a falta de compreensão do sistema de numeração decimal por parte dos professores pode levar a lacunas no aprendizado dos alunos. Muitos professores, por exemplo, não utilizam uma linguagem adequada para ensinar esses conceitos. Durante uma observação, um professor foi visto explicando o conteúdo apenas apontando para a atividade, sem esclarecer os procedimentos necessários para resolvê-la.

Zunino (1995) relata o depoimento de uma professora que nunca se sente satisfeita ao ensinar operações com dezenas, pois os alunos não conseguem entender suas explicações. Outra professora menciona dificuldades ao ensinar a adição com transporte, sem saber exatamente de onde vem essa dificuldade. A autora também destaca que a divisão é considerada difícil por alunos e professores de quarto a sexto ano, e aponta que os alunos enfrentam desafios semelhantes na subtração, o que torna necessário usar o conhecimento prévio da subtração na divisão.

Concordamos com Mendes (2009), quando sugere que o uso de materiais concretos pelo professor pode ser uma maneira eficaz de ensinar matemática. Ele destaca que é importante elaborar atividades que utilizem esses materiais de forma contínua, e não apenas ocasionalmente, para garantir a relevância pedagógica. Essa prática estimula o senso investigativo dos alunos e os ajuda a formular hipóteses.

Ifrah (1992) menciona a importância da contagem e apresenta instrumentos utilizados por diversas civilizações, destacando o ábaco como uma ferramenta valiosa para a contagem, representação de números e resolução de operações convencionais. Duarte (1989) também aborda a relevância do ábaco manipulativo para a compreensão do sistema de numeração decimal e das operações convencionais, especialmente no ensino de adultos.

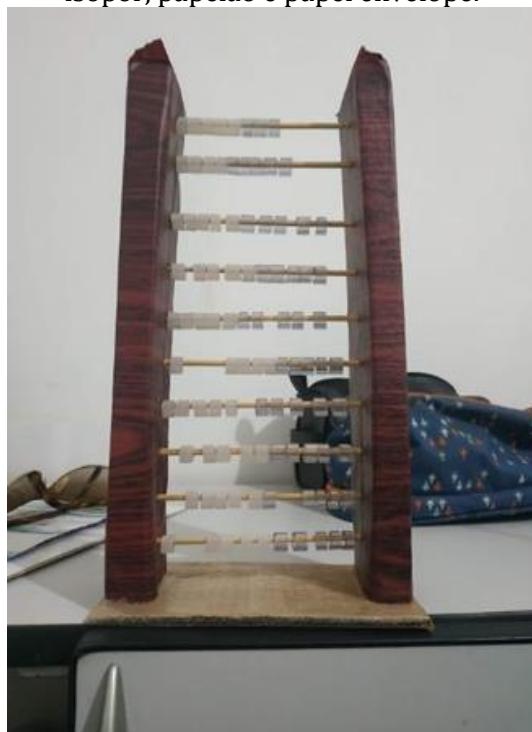
Com base nessas pesquisas, podemos concluir que as dificuldades no ensino e na aprendizagem das operações convencionais são áreas de grande interesse nas pesquisas desenvolvidas em todo o território nacional. Os problemas citados podem levar a outras limitações no ensino que dificultam a compreensão dos métodos operacionais e do próprio modo de conceber o algoritmo que envolve cada operação.

Diante das dificuldades enfrentadas pelos alunos e dos métodos adotados pelos professores, Brasil (1997) destaca que os Parâmetros Curriculares de Matemática para as séries/anos iniciais pretendem apoiar os professores, ressignificando a prática docente conforme os conteúdos selecionados. Além disso, consideram as dificuldades de

aprendizagem dos alunos e os desafios de ensino dos professores. Por isso, os professores devem estar atentos às formas como os alunos aprendem, considerando o processo de ensino como fundamental para os alunos adquirirem autonomia e mobilizar os conceitos matemáticos relacionados às operações convencionais. Propor um material manipulativo como o ábaco é uma alternativa que pode ser considerada diante de uma demanda específica de aprendizagem.

O objetivo do texto não impõe que os problemas de aprendizagem estão relacionados com os modelos tradicionais de ensino. Não mesmo. O foco é pensar, junto com os/as leitores/as possibilidades outras, como uma carta na manga. O ábaco parece ser uma possibilidade acessível e viável, porém existem escolas que não tem o material. Por vezes solicitamos o material para trabalhar com crianças que estão com dificuldades e precisam da recomposição da aprendizagem das operações e a resposta é que a escola vai providenciar, porém nunca providenciam. Foi nesse cenário que decidimos produzir ábacos (imagem 1) com materiais que encontrávamos nos lixos, ruas, ou em casa que não tivessem mais nenhuma utilidade.

Figura 1: ábaco produzido pelo autor com materiais de reciclagem. Palito de espetinho, cano, isopor, papelão e papel envelope.



Fonte: os autores.

A resolução das mais diversas atividades usando o ábaco como objeto manipulativo e realizando os seus registros escritos levam os estudantes a comparar as

suas respectivas soluções individuais coletivamente. Além disso, pudemos promover nesses alunos a percepção de que várias etapas de aprendizagem não foram explícitas nas suas soluções, mas que elas aconteceram e é nesse momento, coletivo, que atribui significado a cada passo do algoritmo.

Pensamos que, o uso do material concreto ou informático, figura 2 (pensando na possibilidade de usar o ábaco *online*, por exemplo, disponível no link: <https://www.escolagames.com.br/jogos/abaco-online>) ou de material reciclável, embora possua um valor para o processo de ensino e aprendizagem, ele deve ser mais explorado realizando comparações. A cada procedimento novo que se dá com uso do ábaco em sala de aula percebemos haver, efetivamente, uma necessidade da formação continuada para os professores/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Figura 2: ábaco online.



Fonte: interface do jogo digital.

Os procedimentos empregados no uso do ábaco, tanto na versão manipulativa quanto na informática, para realizar operações de adição e subtração, podem ser semelhantes aos métodos convencionais. Quando os processos são comparáveis entre o uso do ábaco e as operações tradicionais, o entendimento do processo de (re)agrupamento se torna mais claro. Isso ocorre porque a visualização das operações

no ábaco facilita a compreensão, e depois esse mesmo procedimento pode ser transferido para a operação convencional.

Ao utilizar o ábaco para resolver adições com uma ou várias parcelas, a ação de reunir fica evidente. À medida que as peças são movidas nas hastas do ábaco, elas se juntam, e quando o número de peças em uma haste ultrapassa nove, é necessário fazer o (re)agrupamento, uma vez que trabalhamos com o sistema decimal. Esse processo ajuda a visualizar e entender a adição, tornando o conceito de (re)agrupamento mais intuitivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um mundo em constante transformação, a escola precisa preparar os alunos para enfrentar os desafios do futuro. Isso inclui não apenas a aquisição de conhecimentos acadêmicos, mas também o desenvolvimento de competências socioemocionais e habilidades práticas. A troca de saberes entre estudantes e educadores, aliada à elaboração de possibilidades e aos testes de validações, cria um ambiente de aprendizagem dinâmico e relevante, que prepara os alunos para serem cidadãos conscientes, críticos e capazes de transformar a sociedade.

Compreendemos a escola como um espaço que é muito mais do que um local de ensino; é um espaço de troca, de crescimento e de transformação. Ao respeitar a elaboração de possibilidades e realizar testes de validações junto com os estudantes, a escola cumpre seu papel fundamental de formar indivíduos completos, preparados para contribuir de maneira significativa para o mundo ao seu redor.

Evidenciamos neste artigo que o ábaco é uma ferramenta eficaz e versátil para ensinar as operações fundamentais da matemática nos anos iniciais. Seu uso proporciona uma maneira concreta de visualizar e entender conceitos matemáticos, facilitando o aprendizado e tornando a matemática uma experiência mais acessível e divertida para as crianças.

Diante dos desafios enfrentados no ensino e na aprendizagem da matemática, especialmente no que diz respeito às operações fundamentais e ao sistema de numeração decimal, o uso de materiais concretos, como o ábaco, emerge como uma solução pedagógica acessível. Essa ferramenta não apenas torna os conceitos abstratos mais compreensíveis, mas também promove o desenvolvimento de habilidades como

pensamento crítico, autonomia e coordenação motora, além de transformar as aulas em momentos mais interativos e significativos.

No entanto, para que essas práticas sejam efetivas, é fundamental que a escola se estabeleça como um espaço de experimentação e inovação, valorizando a diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem dos estudantes. O compromisso dos educadores em adotar posturas reflexivas e criativas, aliadas à formação continuada, torna-se indispensável para enfrentar as lacunas que ainda persistem no processo de ensino.

Iniciativas como a produção de ábacos com materiais recicláveis, mencionada no texto, demonstram que, mesmo diante de limitações estruturais, é possível implementar soluções criativas que atendam às demandas do contexto escolar. Além disso, o uso de tecnologias, como ábacos virtuais, amplia as possibilidades de aprendizado, permitindo que os alunos explorem conceitos matemáticos de maneira inovadora.

Portanto, o papel do educador como mediador e facilitador do conhecimento é central nesse processo. Promover a construção coletiva do saber, validar hipóteses e criar um ambiente acolhedor e desafiador são práticas que potencializam o aprendizado dos estudantes, tornando-os protagonistas de sua jornada educacional. Assim, o uso de materiais concretos, aliados à reflexão crítica e à ressignificação das práticas pedagógicas, reafirma o compromisso da escola em ser um espaço transformador, que prepara os alunos para enfrentar os desafios da vida de forma criativa, autônoma e colaborativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Matemática - Brasília-MEC/SEF, 1997

BROUSSEAU, Guy. Fundamentos e métodos da didáctica da matemática. In: BRUN, Jean. Didáctica das matemáticas. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 1996. p. 35-111.

CRUZ, A. R. B.; TEODORO, G. DE F.; BONUTTI, V. A. O uso do ábaco no ensino das operações de adição e subtração: um relato de experiência com alunos do ensino fundamental. ForScience, v. 7, n. 2, 4 dez. 2019.

DAMBROS, Adriana Aparecida. O conhecimento do desenvolvimento histórico dos conceitos matemáticos e o ensino da matemática: possíveis relações. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2006.

DICK, Bob. Como conduzir e relatar a pesquisa-ação. In: **Pesquisa-ação princípios e métodos**. Roberto Jarry Richardson (org). João Pessoa: Universitária UFPB, 2003.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da pesquisa-ação**. Universidade Católica de Santos. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set/dez. 2005.

FERREIRA, W. J. S. **Jogos e materiais concretos no ensino de matemática**. Monografia. Curso de Licenciatura em Matemática, da Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT, Centro de Ciências Integradas – CCI/Cimba. 78 f. 2024.

HUETE, J.C. Sánchez. BRAVO, J. A. Fernández. **O ensino da matemática fundamentos teóricos e bases psicopedagógicas**. Porto Alegre: Artmed, 2006. Tradução Ernani Rosa.

IFRAH, Georges. **Os números: história de uma grande invenção**. 4. ed. São Paulo: Globo, 1992. Tradução Stella M. de Freitas Senra.

KAMII, Constance; DECLARK, Georgia. **Reinventando a aritmética: implicações da teoria de Piaget**. Campinas: Papirus, 1994.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

MENDES, Iran Abreu. **Matemática e investigação em sala de aula: tecendo redes cognitivas na aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Livraria da Física, 2009.

NUNES, Terezinha. et. al. **Educação matemática: números e operações numéricas**. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, J. G. M. P.; OLIVEIRA, G. S; BURIGATO, S. M. M. S. Relato de Experiência: explorando uma seção didática do algoritmo multiplicativo. Anais do Seminário Sul-Mato-Grossense de Pesquisa em Educação Matemática, v. 17, n. 1, p. 1-2, 2023.

ZUNINO, Delia Lerner. **A matemática na escola: aqui e agora**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.



Capítulo 11

**PROCESSO DE OBJETIVAÇÃO E APROPRIAÇÃO: O
PAPEL DA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA
EMANCIPAÇÃO HUMANA**

Bárbara Cristhinny Gomes Zeferino

PROCESSO DE OBJETIVAÇÃO E APROPRIAÇÃO: O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EMANCIPAÇÃO HUMANA

Bárbara Cristhinny Gomes Zefirino

Professora Adjunta I da Universidade Estadual do Vale do Acaraú – UVA

Membro do Núcleo de Estudos Africanos, Afro-brasileiros e Indígenas (Neaabi– UVA)

Membro do Grupo de Estudos Gênero e Raça: fundamentos onto-históricos na sociedade de classes – Gim/Unilab. Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Professora Adjunta I da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA,

barbara_cristhinny@uvanet.br

RESUMO

O presente artigo pretende abordar o processo de objetivação e apropriação na perspectiva da emancipação humana, destacando o papel que a educação, numa perspectiva ontológica, cumpre nesse processo. Compreendendo que o complexo da educação, em seu sentido amplo e restrito desempenha a função social de transmitir aos indivíduos o conhecimento produzido e acumulado pela humanidade, atuando no âmbito da reprodução social, contribui com a apropriação do processo de objetivação. O processo de objetivação e apropriação inicia-se na relação indivíduo e natureza. Por meio da qual a espécie humana realiza a atividade fundante, o trabalho, que consiste na transformação da natureza em bens úteis à existência humana, possibilitando o salto do ser social que ao transformar também se autotransforma e adquire novas capacidades e habilidades. Nesse momento ocorrem esses dois momentos que são diferentes, mas constituem uma unidade do processo de produção. O complexo da educação tem como tarefa primordial, permitir a apropriação individual do patrimônio produzido pelo gênero humano. E como os demais complexos sociais, ela constitui-se, historicamente, ao longo da sociabilidade. No entanto, a educação cumpre o papel social de não só possibilitar aos indivíduos a apropriação do conhecimento como também por meio dela instrumentaliza os mesmos para a objetivação. Nesse sentido, pretendemos abordar a processo de objetivação e apropriação, destacando a função social que a educação numa perspectiva revolucionária cumpre para a emancipação humana ao possibilitar a apropriação da riqueza social produzida pela humanidade.

Palavras-chave: Educação, objetivação, apropriação e emancipação humana.

ABSTRACT

This article aims to address the process of objectification and appropriation from the perspective of human emancipation, highlighting the role that education, from an ontological perspective, plays in this process. Understanding that the complex of education, in its broad and restricted sense, performs the social function of transmitting to individuals the knowledge produced and accumulated by humanity, acting within the scope of social reproduction, it contributes to the appropriation of the process of objectification. The process of objectification and appropriation begins in the relationship between the individual and nature. Through this, the human species carries out its founding activity, work, which consists of transforming nature into goods that are useful for human existence, enabling the social being to leap forward, which in transforming also self-transforms and acquires new capacities and abilities. At this moment, these two moments occur, which are different, but constitute a unity in the production process. The primary task of the education complex is to enable individual appropriation of the heritage produced by the human race. And like the other social complexes, it is historically constituted over the course of sociability. However, education plays the social role of not only enabling individuals to appropriate knowledge, but also instrumentalizing them for objectification. In this sense, we intend to address the process of objectification and appropriation, highlighting the social function that education from a revolutionary perspective fulfills for human emancipation by enabling the appropriation of the social wealth produced by humanity.

Keywords: Education, objectification, appropriation and human emancipation.

INTRODUÇÃO

O processo de objetivação e apropriação inicia-se na relação indivíduo e natureza, resultado da atividade fundante, o trabalho, que consiste na transformação da natureza pelo ser social que, ao transformá-la em bens úteis a sua existência, também se autotransforma e adquire novas capacidades e habilidades.

O segundo momento se estende nos demais complexos sociais presentes nas relações sociais de reprodução das diferentes formas de sociabilidade. Nessa direção, Duarte (2013, p. 168) ressalta que “[...] a categoria de apropriação se refere também ao processo coletivo pelo qual os seres humanos apropriam-se das forças sociais já existentes [...].

A objetivação, enquanto produção de objetos, síntese do trabalho e do processo histórico de humanização constitui-se em cada modo de produção ao mesmo tempo igual e distinto. Igual, pois em toda e qualquer sociabilidade há objetivações; distinta, pois, em cada uma, essas atividades se realizam com determinações históricas e produtivas diferentes.

Nas sociedades de classes, que se caracteriza pela existência da propriedade privada, marcada pela exploração de uma classe por outra. Em que a classe que produz não se apropria e nem decide sobre as objetivações, que são controladas e apropriadas pela classe dominante, aquelas ocorrem de forma alienada.

Na sociedade capitalista, a objetivação do trabalho torna-se cada vez mais social, enquanto sua apropriação cada vez mais privada. Esta contradição decorre devido à forma de trabalho sustentar-se na exploração da classe trabalhadora que é obrigada a vender sua força de trabalho para produção de mercadorias e mais-valia – tempo disponível convertido em excedente, do qual se extrai o mais-valor –, gerando a riqueza social que é apropriada privadamente pela classe detentora dos meios de produção e do tempo livre.

Compreendendo que o processo de objetivação e apropriação se inicia no intercâmbio entre o ser social e a natureza e permanece nos demais complexos determinados historicamente. No contexto de alienação, complexos como a educação, que cumpre o papel de possibilitar as apropriações sociais, como também instrumentalizar para o desenvolvimento das objetivações pelo conjunto dos indivíduos, encontra-se atravessada pelas alienações.

Na sociedade capitalista, as apropriações das objetivações são marcadas também pelas opressões de raça, gênero e nacionalidade. Definindo a partir dessas, quem e em que condições essas apropriações se darão. Conforme González (2020, p. 160), [...] discriminação de sexo e raça faz das mulheres negras o segmento mais explorado e oprimido da sociedade brasileira, limitando suas possibilidades de ascensão. [...].

O racismo que sustenta a sociedade capitalista, nega não só a contribuição fundamental da população negra no processo de objetivação, como a exclui das apropriações, definindo primeiro, qual lugar essa população ocupa na produção das objetivações e o que lhe será permitido no processo de apropriação.

A partir dessa compreensão, o presente artigo inicia a discussão a partir dos fundamentos da educação, sua gênese, natureza e função social, ao abordar na

perspectiva do materialismo histórico dialético, o complexo fundante, o trabalho, atividade que ocorre as objetivações, os demais complexos sociais que surgem para mediação das relações sociais e correspondem ao processo de apropriação, dentre esses complexos, trataremos da educação e seu papel na perspectiva da emancipação humana.

METODOLOGIA

Este artigo consiste numa análise sobre o processo de objetivação e apropriação e qual o papel da educação na perspectiva da emancipação humana, sob a luz do materialismo histórico dialético. Compreendendo que a educação é um complexo social no âmbito da reprodução social, cuja função consiste em possibilitar que os indivíduos se apropriem das objetivações e se instrumentalizem para o desenvolvimento das mesmas, em cada forma de sociabilidade encontramos processos distintos. Nesse sentido, que buscamos identificar qual o papel da educação na perspectiva da emancipação humana.

Realizamos uma pesquisa bibliográfica, utilizando autores como Marx, Engels e Duarte sobre o processo de objetivação na sociedade capitalista; Leontiev, Tonet e Mészáros sobre a função social da educação no processo de apropriação e emancipação humana. Leacock e González para tratarmos sobre as opressões do capitalismo como elemento que determina o processo de apropriação vigente e sua superação para a emancipação humana.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O trabalho concreto, que cria valor de uso, é o fundamento do ser social, portanto, existe em toda e qualquer forma de sociabilidade. Apesar de ser uma atividade universal, o trabalho se efetiva de forma particular em determinadas condições históricas.

Na sociedade capitalista, a relação entre trabalho e indivíduo torna-se uma atividade alienada que, em vez de realizar o trabalhador, o desumaniza, enquanto o produto do seu trabalho ganha uma força dominadora e estranha a ele, pois conforme Marx (2004, p. 112), “[...] quanto mais o trabalhador se esgota a si mesmo, mais poderoso se torna o mundo dos objetos, que ele cria diante de si, mais pobre ele fica na sua vida interior, menos pertence a si próprio”.

A alienação do trabalho consiste em uma atividade obrigatória, de subsistência do trabalhador, pois ela transforma-se em meio de vida. Nesse processo tem-se uma negação, perda de si mesmo, do trabalhador, uma vez que o seu trabalho, assim como o produto deste, não lhe pertence, mas pertence ao outro que compra sua força de trabalho.

Na sociedade capitalista, portanto, as objetivações são marcadas por relações de exploração e de controle pela classe dominante, reverberando diretamente no processo de apropriação e desenvolvimento dos indivíduos. Impactando nos demais complexos, como o da educação que não só tem o papel de possibilitar aos indivíduos a apropriação das objetivações e do conhecimento acumulado, como instrumentaliza-os para a produção dessas.

A apropriação das objetivações ocorre para todos os indivíduos, mas ela também é histórica e socialmente determinada. No sistema capitalista, por exemplo, essa apropriação se dá num contexto de alienação, atravessada por distintas formas de exploração e opressões: de classe, de raça, de nacionalidade e de gênero. As formas de opressão definem de que forma, medida e grau as objetivações serão apropriadas. Para Duarte (2013, p. 160),

[...] todo indivíduo forma-se como membro do gênero humano por meio dos processos de apropriação e objetivação. Entretanto, nas relações sociais alienadas, a maioria dos seres humanos vive quase exclusivamente no âmbito da genericidade em si, não se tornando indivíduos para si, seres genéricos para si, não construindo sua individualidade como uma singularidade que mantém uma relação consciente, livre e universal com o gênero humano.

Só na sociedade emancipada, os indivíduos poderão apropriar-se das objetivações produzidas de forma consciente, livre, coletiva e universalmente, portanto, livres dos entraves da propriedade privada, da mercantilização das objetivações e da apropriação. Para isso, conforme Marx e Engels, os indivíduos precisam se apropriar das objetivações materiais e espirituais produzidas coletivamente no passado.

[...]. Essa apropriação está primeiramente condicionada pelo objeto a ser apropriado – as forças produtivas desenvolvidas até formar uma totalidade e que existem apenas no interior do intercâmbio universal. [...]. A apropriação dessas forças não é em si mesma nada mais do que o desenvolvimento das capacidades individuais correspondentes aos instrumentos materiais de produção. A apropriação de uma totalidade de instrumentos de produção é, precisamente por isso, o

desenvolvimento de uma totalidade de capacidades nos próprios indivíduos. (MARX; ENGELS, 2007, p. 73)

Os indivíduos responsáveis por cumprir tal tarefa e, a partir dela, construir relações sociais emancipadas é a classe trabalhadora, sujeito do processo revolucionário, pois a ela é imposta a alienação do processo de objetivação e os impedimentos para a sua apropriação. Portanto a desalienação social depende da superação da alienação da classe trabalhadora verdadeiramente interessada nesse processo. Conforme os autores acima (MARX, ENGELS, 2007, p. 73),

[...]. Essa apropriação é, além disso, condicionada pelos indivíduos que apropriam. Somente os proletários atuais, inteiramente excluídos de toda autoatividade, estão em condições de impor sua autoatividade plena, não mais limitada, que consiste na apropriação de uma totalidade de forças produtivas e no decorrente desenvolvimento de uma totalidade de capacidades. [...].

Compreendemos a partir de Marx e Engels que o trabalho associado fundamenta a sociedade emancipada que possibilita a objetivação e a consequente apropriação consciente, livre, coletiva e universal, que visa ao atendimento das necessidades humanas e à autoconstrução dos indivíduos em sua generidade. Conforme Tonet, todo o processo de produção deve objetivar tal finalidade. “[...]. Isso significa que os fins, os meios, as formas de realização e de apropriação dos produtos, tudo deve ser posto, livre e conscientemente, pelos próprios produtores”. (TONET, 2005, p. 138). O autor destaca também, que (2005, p. 194)

[...], a apropriação humanamente emancipada implica na compreensão de que uma relação harmônica com a natureza é uma condição absolutamente indispensável para uma autoconstrução efetivamente humana. E que isso significa, também um domínio consciente sobre a sua própria natureza para que ela se desenvolva no sentido humano e não alienado.

Tal afirmação nos remete ainda ao ponto com que iniciamos essa discussão, ao afirmar que o processo de objetivação e apropriação se inicia no intercâmbio entre o ser social e a natureza e permanece nos demais complexos determinados historicamente. Consoante o mesmo autor (TONET, 2013), das atividades que são importantes para a construção de uma sociedade emancipada, há a dimensão educativa. Pois a educação é, segundo Tonet, certamente umas das dimensões de grande importância para a reprodução social. Por isso, a relação que marca o processo de humanização deve se

realizar em condições não só humanizadas entre os indivíduos e a natureza, mas também garantir a autoconstrução cada vez mais ampla do gênero humano, nas relações entre os seres humanos, na qual encontramos entre outras dimensões, a da educação.

O processo unificado e humanizado de objetivação e apropriação possibilitará ao ser social o tempo livre que se manifestará na riqueza das relações sociais elevadas e individualmente potencializadas. Para Tonet (2005, p. 164), “[...], tornar-se rico e complexo é um processo de apropriação cada vez mais amplo e intenso, por parte dos indivíduos, de todas as objetivações que fazem parte do patrimônio humano, não apenas no plano material, mas também no espiritual”.

O complexo da educação³ objetiva, como sua tarefa primordial, permitir a apropriação individual do patrimônio produzido pelo gênero humano. E como os demais complexos sociais, ela constitui-se, historicamente, ao longo da sociabilidade. Segundo Tonet (2005, p. 222),

[...]: ela consiste em propiciar ao indivíduo a apropriação de conhecimento, habilidades, valores, comportamentos, etc., que se constituem em patrimônio acumulado e decantado ao longo da História da humanidade. Nesse sentido, contribui para que o indivíduo se construa como membro do gênero humano e se torne apto a reagir diante do novo de um modo que seja favorável à reprodução do ser social na forma em que ele se apresenta num determinado momento histórico.

O processo de apropriação compreende não só o acesso aos bens materiais produzidos, mas à cultura, a riqueza espiritual, em que os nossos próprios sentidos humanos são construídos socialmente. Quanto mais nos apropriamos de modo humanizado do mundo, mais ricos nos tornamos em objetivações e em sentidos e capacidades humanas. Consonante Marx (2015, p. 349, grifos do autor),

[...]. O homem apropria-se da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto como um homem total. Cada uma das suas relações *humanas* com o mundo, ver ouvir, cheirar, saborear, tatear, pensar, intuir, sentir, querer, ser ativo, amar, em suma, todos os órgãos da sua individualidade, bem como os órgãos que são imediatamente na sua forma órgãos comunitários, [VII] são no seu comportamento *objetivo* ou no seu *comportamento para com o objeto* a apropriação do mesmo, a apropriação da realidade humana [...].

³ Estamos nos referindo ao complexo da educação, no sentido amplo, enquanto uma atividade universal, que visa transmitir e produzir o conhecimento acumulado pela humanidade. Em seu conceito restrito, a educação apresenta-se determinada historicamente e na sociedade capitalista, ela se encontra alienada e tem entre outros objetivos reproduzir os interesses e a ideologia da classe dominante, bem como preparar os indivíduos para tornarem-se força de trabalho ou superpopulação relativa.

A apropriação, portanto, não ocorre naturalmente, é um processo que se encontra posto na realidade social, mas necessita de complexos sociais para mediar esse processo que permite ao indivíduo constituir-se como parte do gênero humano. Conforme Leontiev (1978, p. 266),

as aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação.

O complexo da educação é responsável, independente da sua forma histórica, pela transmissão das objetivações construídas pela humanidade ao longo das gerações, possibilitando a apropriação das diversas atividades e riquezas culturais e a construção do indivíduo como ser humano. No entanto, nas sociedades de classes, a educação não só restringe esse processo à classe dominante, como, na atual ordem, impede seu acesso à classe dominada. Consonante Tonet (2005, p. 209),

o pleno desabrochar destas possibilidades, [...], é bloqueado e pervertido pelas relações sociais fundadas na propriedade privada. Vale dizer, a divisão social do trabalho é intensificada; o acesso à educação é cada vez mais dificultado; os próprios conteúdos são cada vez mais fragmentados e alienados; o processo educativo é sempre mais submetido às regras do mercado. Disso tudo resulta uma formação dos indivíduos cada vez mais unilateral, deformada e empobrecida.

Na sociedade capitalista, a apropriação é determinada junto com a condição de classe, pela questão racial e de gênero. Conforme Gonzalez (1982), no próprio espaço escolar, o qual se apresenta como o único lugar que a população negra tem acesso ao conhecimento, há uma negação, um apagamento do conhecimento produzido a acumulado pelas mulheres, pelos povos indígenas e negros. A educação brasileira se apresenta, portanto, como um espaço sexista, elitista e racista.

O que demonstra os limites da educação, entre outros processos, no de apropriação quando, por exemplo, estes são postos, de acordo com Tonet (2005), pelas relações sociais de produção sob condições de alienação. O trabalho, objetivação que produz riqueza material e espiritual, enquanto fundamento dos complexos sociais, como a educação – encontra-se nas sociedades de classes atravessado pela exploração e

opressão, determinando assim os limites imanentes a estes complexos. Para Leontiev (1978, p. 272),

[...] na sociedade de classes, mesmo para o pequeno número que usufrui as aquisições da humanidade, estas mesmas aquisições manifestam-se na sua limitação, determinadas pela estreiteza e caráter obrigatoriamente restrito da sua própria atividade; para a esmagadora maioria das pessoas, a apropriação destas aquisições só é possível dentro de limites miseráveis.

Conforme Gonzalez (2020), o racismo demonstra sua estrutura eficaz, enquanto um articulador entre o conjunto de ideias e de práticas, ao estabelecer uma divisão racial do trabalho, cuja se apresenta em todas as formações socioeconômicas capitalistas e multiraciais contemporâneas. Impactando nos diversos complexos sociais, como o da educação.

No modo de produção capitalista, a educação apresenta-se, segundo Tonet (2005), envolta por um caráter contraditório, pois, ao mesmo tempo que ela contribui para a autoconstrução humana por meio da apropriação da riqueza cultural produzida pelo gênero humano, tornando os indivíduos mais ricos e complexos, ela pode contribuir para sua submissão de classe. Sob a égide do sistema vigente, há não só um limite da própria ação educativa, como o acesso a esta é cerceado para a maioria das pessoas, bem como o conteúdo e a qualidade da educação. O objetivo desta na ordem vigente não é a “realização plena de todos os indivíduos e, pois, do gênero humano” (TONET, 2005, p. 224), mas a conservação da ordem vigente e a reprodução do capital.

A sociedade capitalista, ao mesmo tempo em que contribui com o desenvolvimento das forças produtivas, permitindo condições para objetivações sociais cada vez mais universais do gênero humano, dedica-se para que estas ocorram de forma cada vez mais alienada e as suas respectivas apropriações sejam acessíveis a uma minoria. Conforme Duarte (2013, p. 71), “[...]. O desafio da humanidade está em superar essas formas alienadas de objetivação e apropriação, mas os seres humanos não poderão, em hipótese alguma, deixar de se objetivar e de se apropriar de suas objetivações”.

Essa superação, significa o fim da propriedade privada e da forma alienada do trabalho e a instauração do trabalho associado que implica no controle consciente, livre, universal e coletivo da produção, das diversas formas de objetivação e apropriação.

Marx aponta as contradições desta tarefa que exige condições de desenvolvimento das forças produtivas, de formas de objetivação e apropriação cada vez

mais sociais. Estas são postas de forma elevada na sociabilidade capitalista, no entanto, apresentam-se de modo alienado, envoltas pelo fetiche da mercadoria e por relações desumanizadas.

Nesse sentido, a liberdade efetiva do ser social só será possível quando as objetivações humanas forem plenamente livres e para isso as relações entre os próprios indivíduos que objetivam o mundo precisam ser despidas de seu caráter fetichista e desumanizador. De acordo com Leontiev (1978, p. 272), “[...] a destruição das relações sociais assentes na exploração do homem pelo homem, que engendram este processo, só ela pode pôr fim e restituir a todos os homens a sua natureza humana, em toda a sua simplicidade e diversidade”.

O autor destaca ainda que são necessárias condições que permitam a libertação dos indivíduos, como o peso do fardo da necessidade material, a supressão da “[...] divisão mutiladora entre trabalho intelectual e trabalho físico”, além da criação de “[...] um sistema de educação que lhes assegure um desenvolvimento multilateral e harmonioso que dê a cada um a possibilidade de participar enquanto criador em todas as manifestações da vida humana”. (LEONTIEV, 1978, p. 273).

No entanto, a emancipação consiste num longo processo revolucionário de lutas contra a exploração e as opressões. Conforme Leacock (2019, p. 357 e 358, grifos da autora),

[...]. Em última instância, o problema de transformar a sociedade capitalista mundial é tão vasto, tão gigantesco, que levar tal problema a sério exige o reconhecimento da necessidade de combinar o impulso especial para a libertação de metade da humanidade, das mulheres como *mulheres*, com a força motriz de mulheres e homens na condição de trabalhadores e de membros de raças e nações oprimidas.

Para Mészáros (2005), a educação exerce um papel imperativo não só na elaboração de estratégias para a apropriação da riqueza social e instrumento de luta ideológica, como também no processo de conscientização dos indivíduos para a transformação radical da ordem social vigente. “Portanto, não é surpreendente que na concepção marxista a ‘*efetiva transcendência da auto-alienação do trabalho*’ seja caracterizada como uma tarefa inevitavelmente educacional”. (MÉSZÁROS, 2005, p. 65, grifos do autor).

O autor destaca ainda que a solução efetiva para a superação da auto-alienação do trabalho e a instauração de “uma ordem social qualitativamente diferente” (p. 71) de

produtores livremente associados, só ocorrerá se houver “[...] a universalização conjunta do trabalho e da educação”. (MÉSZÁROS, 2005, p. 67).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em concordância com os autores aqui postos, compreendemos que só a superação da propriedade privada, e do processo de objetivação e apropriação atravessado por condições de alienação e a instauração do trabalho associado, atividade livre, consciente, coletiva e universal possibilitarão a existência de complexos sociais, como a educação, responsáveis por uma apropriação cada vez mais universal, consciente, humanizada e omnilateral. No entanto, Mészáros (2005, p. 73) ressalta que os objetivos emancipadores não serão concebíveis sem “[...] a intervenção mais ativa da educação, entendida na sua orientação concreta, no sentido de uma ordem social que vá para além dos limites do capital”.

Faz-se importante ressaltarmos que a destruição da ordem vigente e a construção de uma sociedade emancipada constitui-se o problema da transição socialista, na qual teremos diversos complexos sociais, entre eles a educação como instrumentos de lutas.

No contexto da sociedade capitalista, as objetivações e consequentemente as apropriações, são definidas não só pela exploração de classe, como também pelas opressões de gênero, raça e nacionalidade. Portanto, pensar a educação na perspectiva da emancipação humana é lutar concomitantemente pela superação dessas opressões. Considerando o papel que a educação tem no processo de formação humana e na apropriação das objetivações, pensa-la na perspectiva da emancipação humana, é entender também a importância, enquanto instrumento de luta ideológica que a educação tem no processo de transformação social, parafraseando Paulo Freire, a educação não muda o mundo, mas muda as pessoas que irão transformá-lo e que sozinha, a educação não o transforma, mas sem ela tampouco a sociedade muda.

REFERÊNCIAS

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 2013.

GONZALES, Lélia. LIMA, Márcia. RIOS, Flávia (org.). **Por um feminismo afro-latino-**

americano: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GONZALEZ, Lelia. O movimento negro na última década. In: **Lugar de negro.** Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

LEACOCK, Eleanor Burke. **Mitos da dominação masculina:** uma coletânea de artigos sobre as mulheres numa perspectiva transcultural. São Paulo: Instituto Lukács, 2019.

LEONTIEVE, Alexis. **O homem e a cultura.** In: **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Horizonte, 1978.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos – Filosóficos.** [tradução Alex Marins]. São Paulo: Martin Claret, 2004.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Cadernos de Paris:** manuscritos econômico-filosóficos de 1844. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana.** Ijuí: Unijuí, 2005.



Capítulo 12

PROJETO DONOS DE SI: CONTRA O BULLYING E CYBERBULLYING

Lunimar Fagundes da Silva

PROJETO DONOS DE SI: CONTRA O BULLYING E CYBERBULLYING

Lunimar Fagundes da Silva

Graduada em História pelo Centro Universitário de Barra Mansa com especialização em Sociologia, Filosofia, Gestão Escolar, Educação Especial e Inclusiva, Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia, fagundeslunimar@gmail.com

INTRODUÇÃO

No mundo cada vez mais digitalizado em que vivemos, o bullying e o cyberbullying emergem como preocupações urgentes. Essas formas de agressão têm um impacto devastador não apenas nas vítimas imediatas, mas também na comunidade como um todo. O bullying, seja ele físico, verbal, social ou online, não é apenas um problema de comportamento individual, mas um reflexo das dinâmicas sociais e culturais mais amplas.

Este projeto visa enfrentar de frente o bullying e o cyberbullying, não apenas através da conscientização, mas também da educação, prevenção e intervenção. Reconhecemos a necessidade premente de criar ambientes seguros e inclusivos, tanto no mundo físico quanto no virtual, onde todos os indivíduos possam florescer livremente, sem medo de intimidação ou humilhação.

Ao abordar essas questões complexas, pretendemos não apenas mitigar o bullying e o cyberbullying, mas também promover uma cultura de respeito mútuo, empatia e apoio. Este projeto é um chamado à ação coletiva, onde cada um de nós desempenha um papel crucial na construção de um futuro onde o respeito pela dignidade humana seja a norma, online e offline.

METODOLOGIA

1 - Desenvolvimento de Recursos Educativos:

- 1.1 Criação de materiais educativos adaptados para diferentes faixas etárias e contextos, incluindo palestras, workshops, guias educativos e recursos online.
- 1.2 Organizar palestras, workshops e atividades educativas para os alunos sobre o bullying e o cyberbullying, seus impactos e como preveni-los;
- 1.3 Criação de uma cartilha para divulgação para toda comunidade Escolar;
- 1.4 Realização contínua de atividades como filmes, vídeos, confecção de cartazes, palestras e oficinas sobre o assunto.
- 1.5 Na semana do dia 7 de abril - Dia Nacional de Combate ao Bullying e à Violência na Escola - **acontecerá a Semana de Conscientização do Combate ao Bullying com oficinas em toda escola.**

2 - Treinamento de Profissionais e Educadores:

- 2.1 Oferecimento de programas de capacitação para professores, conselheiros escolares, pais e outros profissionais que trabalham com jovens, para capacitar-los a reconhecer, prevenir e intervir no bullying e no cyberbullying de forma eficaz.

3 - Campanhas de Conscientização:

- 3.1 - Lançamento de campanhas de conscientização em escolas, empresas e comunidades, utilizando uma variedade de mídias, incluindo redes sociais, cartazes, vídeos e eventos locais.
- 3.2 - Incentivo à participação ativa dos membros da comunidade por meio de desafios, concursos e eventos temáticos.

4 - Implementação de Políticas e Protocolos:

- 4.1 Colaboração com autoridades locais, instituições educacionais e empresas para desenvolver e implementar políticas anti-bullying e cyberbullying, com medidas claras de prevenção e intervenção.
- 4.2 Monitoramento contínuo e avaliação da eficácia das políticas e protocolos implementados.

5 - Apoio às Vítimas e Promotores de Mudança:

- 5.1 Estabelecimento de redes de apoio para vítimas de bullying e cyberbullying, oferecendo recursos emocionais, legais e sociais.

5.2 Reconhecimento e apoio a indivíduos e grupos que trabalham ativamente para promover uma cultura de respeito e inclusão em suas comunidades.

6 - Avaliação e Melhoria Contínua:

6.1 Avaliação regular dos resultados do projeto, incluindo indicadores de redução do bullying e do cyberbullying, aumento da conscientização e mudanças nas atitudes e comportamentos.

6.2 Adaptação e melhoria contínua das estratégias e intervenções com base nos resultados da avaliação e feedback da comunidade.

REFERÊNCIAL TEÓRICO

Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel destaca a importância de construir conexões significativas entre o conhecimento novo e o conhecimento prévio do aluno. No contexto do bullying e do cyberbullying, sugere a necessidade de abordar essas questões de forma relevante e significativa para os alunos, conectando-as às suas experiências e valores pessoais.

Embora David Ausubel não tenha desenvolvido sua teoria especificamente para abordar o bullying e o cyberbullying, os princípios da Aprendizagem Significativa podem ser aplicados de maneira relevante a esses temas. Aqui está como isso poderia ser feito:

Conexão com Experiências Pessoais dos Alunos: Ao discutir o bullying e o cyberbullying em sala de aula, os educadores podem ajudar os alunos a relacionar esses conceitos com suas próprias experiências e observações. Isso permite que os alunos vejam a relevância direta desses tópicos em suas vidas, facilitando a aprendizagem significativa.

Utilização de Organizadores Prévios: Antes de discutir o bullying e o cyberbullying, os educadores podem fornecer aos alunos informações introdutórias sobre o tema, incluindo definições, exemplos e consequências desses comportamentos. Esses organizadores prévios ajudam a preparar os alunos para a discussão e fornecem uma estrutura conceitual para a aprendizagem significativa.

Discussão de Estratégias de Prevenção e Intervenção: Durante as aulas sobre bullying e cyberbullying, os educadores podem explorar estratégias eficazes de prevenção e intervenção, como o estímulo à empatia, a promoção da assertividade e o desenvolvimento de habilidades de resolução de conflitos. Ao discutir essas estratégias

de forma colaborativa, os alunos podem compreender melhor como podem contribuir para criar um ambiente escolar seguro e acolhedor.

Foco na Consequência das Ações: Uma abordagem baseada na Aprendizagem Significativa pode enfatizar as consequências reais do bullying e do cyberbullying, não apenas para as vítimas, mas também para os agressores e para a comunidade como um todo. Ao examinar as consequências negativas desses comportamentos e explorar alternativas positivas, os alunos podem desenvolver uma compreensão mais profunda da importância de respeitar os outros e agir com empatia.

Incorporação de Atividades Interativas: Além de discussões em sala de aula, os educadores podem incorporar atividades interativas, como simulações de situações de bullying, dramatizações de papéis e estudos de casos, para envolver os alunos de maneira mais ativa na aprendizagem. Essas atividades práticas permitem que os alunos apliquem os conceitos discutidos de forma significativa em contextos do mundo real.

Ao aplicar os princípios da Aprendizagem Significativa ao ensino sobre o bullying e o cyberbullying, os educadores podem criar um ambiente de aprendizagem mais envolvente e eficaz, que promova uma compreensão mais profunda desses temas e capacite os alunos a agir de maneira construtiva para prevenir e enfrentar esses comportamentos prejudiciais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto contra o bullying e o cyberbullying mostrou impactos significativos em várias áreas-chave, desde a conscientização até a implementação de medidas de prevenção e intervenção. Aqui estão os principais resultados e discussões derivados do projeto:

Aumento da Conscientização:

O projeto conseguiu alcançar um amplo público, incluindo alunos, professores, pais e membros da comunidade, por meio de campanhas de conscientização, palestras e materiais educativos.

Discussões abertas sobre o bullying e o cyberbullying ajudaram a reduzir o estigma em torno desses temas, incentivando as vítimas a buscar apoio e denunciar casos de abuso.

Mudanças nas Atitudes e Comportamentos:

Houve evidências de uma mudança positiva nas atitudes em relação ao bullying e ao cyberbullying, com um aumento da empatia e compreensão das consequências desses comportamentos.

Muitos alunos relataram estar mais conscientes de seu papel na prevenção do bullying e do cyberbullying, adotando uma postura de apoio às vítimas e resistindo à pressão de se envolver em comportamentos agressivos.

Implementação de Políticas e Protocolos:

O projeto ajudou a catalisar mudanças institucionais, incluindo a implementação de políticas anti-bullying e cyberbullying em escolas e locais de trabalho.

Essas políticas estabeleceram protocolos claros para lidar com incidentes de bullying e cyberbullying, garantindo uma resposta rápida e eficaz para proteger as vítimas e responsabilizar os agressores.

Desenvolvimento de Habilidades Sociais e de Resolução de Conflitos:

Programas de capacitação foram bem recebidos pelos educadores, pais e profissionais, capacitando-os com as habilidades necessárias para reconhecer, prevenir e intervir no bullying e no cyberbullying.

Os alunos também se beneficiaram desses programas, desenvolvendo habilidades sociais e de resolução de conflitos que os capacitaram a lidar de forma construtiva com situações de conflito.

Redução dos Casos de Bullying e Cyberbullying:

Embora seja difícil quantificar completamente o impacto do projeto na redução dos casos de bullying e cyberbullying, houve relatos de uma diminuição perceptível na incidência desses comportamentos em muitas comunidades onde o projeto foi implementado.

Este resultado é um indicador encorajador do progresso contínuo na criação de ambientes seguros e acolhedores, onde todos os membros da comunidade possam prosperar livremente, sem medo de intimidação ou humilhação.

Em resumo, o projeto contra o bullying e o cyberbullying teve um impacto significativo na conscientização, mudança de atitudes, implementação de políticas, desenvolvimento de habilidades e redução dos casos de bullying e cyberbullying. Embora os desafios persistam, o compromisso contínuo com essas iniciativas é essencial para construir um mundo onde a violência e a intimidação não tenham lugar, tanto online quanto offline.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto contra o bullying e o cyberbullying É um esforço coletivo e abrangente para enfrentar essas formas de violência e intimidação que afetam tantas pessoas em nossas comunidades. Ao longo do projeto, testemunhamos o poder da conscientização, da educação e da ação colaborativa na criação de um ambiente mais seguro e acolhedor para todos.

Nossos esforços são recompensados com resultados tangíveis, incluindo uma maior conscientização sobre o impacto do bullying e do cyberbullying, mudanças positivas nas atitudes e comportamentos, implementação de políticas e protocolos mais eficazes, desenvolvimento de habilidades sociais e de resolução de conflitos, e uma redução na incidência desses comportamentos prejudiciais.

No entanto, sabemos que o trabalho está longe de terminar. O bullying e o cyberbullying continuam a ser desafios persistentes em nossas escolas, comunidades e espaços online. É crucial manter o ímpeto e o compromisso com a prevenção e intervenção, continuando a educar, capacitar e apoiar aqueles que são afetados por esses comportamentos.

À medida que avançamos, devemos lembrar que cada pequeno passo conta. Cada conversa, cada intervenção, cada gesto de apoio faz a diferença na vida daqueles que enfrentam o bullying e o cyberbullying. Juntos, podemos criar um mundo onde a gentileza prevaleça sobre a crueldade, onde o respeito mútuo seja a norma e onde todos possam florescer livremente, sem medo de intimidação ou humilhação.

Nossos esforços não são apenas um projeto, mas uma missão contínua para construir uma comunidade mais inclusiva, empática e solidária. Que este projeto seja apenas o começo de uma jornada mais ampla em direção a um futuro onde o bullying e o cyberbullying sejam coisas do passado, substituídos pela compaixão, pelo respeito e pela aceitação mútua. Juntos, podemos fazer a diferença.

AGRADECIMENTO

Gostaria de expressar minha profunda gratidão a todas as pessoas e instituições que contribuíram para o sucesso deste projeto contra o bullying e o cyberbullying. Sem o apoio e a colaboração de cada um de vocês, nossos esforços não teriam sido possíveis.

Primeiramente, gostaria de agradecer aos membros da comunidade, incluindo alunos, pais, professores, profissionais de saúde e líderes locais, por seu apoio inabalável e por se comprometerem ativamente com os objetivos do projeto. Seu envolvimento e entusiasmo foram fundamentais para criar um impacto positivo em nossas comunidades.

Um agradecimento especial vai para os educadores e profissionais que dedicaram seu tempo e esforço para implementar programas de conscientização e intervenção nas escolas. Seu compromisso com a segurança e bem-estar dos jovens é verdadeiramente inspirador.

Por último, mas não menos importante, expresso minha gratidão aos próprios jovens que enfrentaram o bullying e o cyberbullying com coragem e resiliência, e aos defensores da mudança que trabalham incansavelmente para criar um mundo mais justo e compassivo para todos.

Obrigada a todos por sua dedicação, generosidade e apoio contínuo. Juntos, estamos fazendo a diferença na luta contra o bullying e o cyberbullying, e estamos ansiosos para continuar nossa jornada rumo a um futuro mais inclusivo e seguro para todos.

REFERÊNCIAS

Barbosa, E. F. P., & Santos, F. A. C. P. (2010). Bullying Modelo Intervenção. Disponível em

http://www.psicologia.pt/argos/ver_argo_licenciatura.php?bullyingmodelointervencao&codigo=TL0182&area=d6

Esteve, C. E. A., & Arruda, A. L. M. M. (2014).

Bullying: Quando a brincadeira fica séria, causas e consequências. Revista Eletrônica Saberes da Educação.

Santos, M. M., Perkoski, I. R., & Kienen, N. (2015). Bullying: Atitudes, consequências e medidas preventivas na percepção de professores e alunos do ensino fundamental.

<http://educacaointegral.org.br/reportagens/lei-14-811-nova-legislacao-mira-bullying-e-crimes-virtuais-contra-criancas-adolescentes/#:~:text=%F0%9F%97%92%EF%B8%8F>

Resumo%3A%20A%20vers%C3%A3o%20final,explora%C3%A7%C3%A3o%20de%20crian%C3%A7as%20e%20adolescentes.13

<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34487#:~:text=0%20bullying%2C%20tab%C3%A9m%20chamado%20de,v%C3%ADdeo%20uma%20rela%C3%A7%C3%A3o%20de>



Capítulo 13

VIVÊNCIAS COM O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS EM

UM CURSO DE PEDAGOGIA

Eduardo Manuel Bartalini Gallego



VIVÊNCIAS COM O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS EM UM CURSO DE PEDAGOGIA

Eduardo Manuel Bartalini Gallego

Doutor pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco USF e professor na mesma instituição, eduardo.gallego@usf.edu.br

RESUMO

O presente artigo se refere a um relato de experiência, inspirado nas vivências deste professor entre os anos de 2021 e 2023 no uso de metodologias ativas em um curso de Pedagogia, de uma Universidade privada, confessional, filantrópica e comunitária, situada no interior do Estado de São Paulo. O objetivo é apresentar as concepções sobre metodologias ativas, fundamentadas na tese de doutorado do próprio autor, bem como, as estratégias metodológicas usadas durante as aulas, destacando-se duas: Aprendizagem por pares (*peer instruction*) e sala de aula invertida (*flipped classroom*). Se justifica pela importância de se discutir o uso de estratégias de ensino na Educação Superior. Por se tratar de um relato de experiência, as discussões se concentraram nas metodologias efetivamente aplicadas e no período de aulas descrito. O texto, assim como a tese, se fundamentam na perspectiva histórico-cultural, considerando como contexto de produção os aspectos: Temporais (período), Locais (posição geográfica da instituição) e Sociais (diversidade social dos estudantes). Os principais autores que fundamentam as discussões são Levy Vigotski, Marta Kohl Oliveira, José Moran entre outros. As discussões ocorreram considerando as vivências durante as aulas. Como principais resultados, se destacaram como boas práticas, as atividades que proporcionaram momentos interativos e as iniciativas que envolveram atividades práticas. Como conclusão, se evidenciou que as práticas interativas se mostraram exitosas para o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Metodologias ativas; Pedagogia; Aprendizagem por pares (*peer instruction*); Sala de Aula Invertida (*flipped classroom*).

Introdução

A escrita do presente artigo se fundamenta no relato de experiências vivenciadas entre os anos de 2021 e 2023 no curso de Pedagogia de uma Universidade privada, confessional, filantrópica e comunitária, situada no interior do Estado de São Paulo, nos componentes curriculares Ciências da Natureza e Prática Profissional: Pedagogia e Campos de Atuação.

O texto desenvolvido tem como objetivo apresentar as concepções sobre metodologias ativas, fundamentadas na tese de doutorado do próprio autor, bem como, as estratégias metodológicas usadas durante as aulas, destacando-se duas: Aprendizagem por pares (*peer instruction*) e sala de aula invertida (*flipped classroom*). Se justifica pela importância de se discutir o uso de estratégias de ensino na Educação Superior. Por se tratar de um relato de experiência, as discussões se concentraram nas metodologias efetivamente aplicadas e no período de aulas descrito. O texto, assim como a tese, se fundamentam na perspectiva histórico-cultural, considerando como contexto de produção os aspectos: Temporais (período), Locais (posição geográfica da instituição) e Sociais (diversidade social dos estudantes).

Os componentes curriculares Ciências da Natureza e Prática Profissional: Pedagogia e Campos de Atuação tendem a ser considerados como interessantes pelos estudantes, que esperam realizar experimentos científicos e discussões sobre a profissão, que, realizados de forma a fugir do padrão de sala de aula tradicional, ganham destaque. No entanto, esses componentes também exigem muita formação teórica, o que, muitas vezes, surpreende os estudantes. Afinal o processo de ensino-aprendizagem não se baseia apenas na realização de experimentos e discussões, e sim, em pesquisas e outras fundamentações.

Metodologia

O presente artigo foi desenvolvido tendo como metodologia o relato de experiências, cuja proposta é detalhar algumas vivências durante as aulas e que podem contribuir para a construção de conhecimento de outros professores e estudantes. Durante esse relato, são apresentados alguns detalhes e características das turmas que podem ser comuns em outras situações e que podem servir de inspiração para docentes.

As metodologias descritas, bem como os referenciais teóricos estão fundamentados em uma tese de doutorado (GALLEG, 2020), que apresenta cada uma delas em detalhes. A seguir, são apresentados os resultados e as discussões referentes ao relato de experiência.

Referencial Teórico

Concepção sobre Metodologias Ativas e Ensino-Aprendizagem

Existem concepções diversas sobre metodologias ativas e processo de ensino-aprendizagem. Este trabalho se fundamenta na perspectiva histórico-cultural, sem desconsiderar outras possibilidades. Sendo assim, o leitor poderá comparar conceitos e refletir sobre quais considera próximos de sua prática docente, bem como se apropriar de outras concepções teóricas que talvez ainda não conheça. O texto não visa refutar outras concepções, mas ser complementar e ampliar o repertório teórico do leitor.

As concepções teóricas sobre o processo de ensino-aprendizagem estão embasadas na perspectiva histórico-cultural, sendo assim, as discussões realizadas se darão a partir desses referenciais. Da mesma forma, a compreensão sobre as metodologias ativas se apoia na tese referenciada (GALLEG, 2020) e também se sustentam na mesma perspectiva.

O termo Metodologias Ativas preconiza o envolvimento direto e ativo dos estudantes no processo de aprendizagem, buscando, por meio de algumas estratégias de ensino, efetivar a aprendizagem. Essas estratégias estão muito bem descritas na literatura, tendo o detalhamento de seus procedimentos e etapas. O que é interessante, mas que, na concepção adotada neste trabalho, por si só, não são suficientes para garantir o processo de aprendizagem.

O processo de aprendizagem está relacionado a um contexto mais amplo, que parte do ambiente social para o individual (subjetivo). Vigotski (2010) defende que a aprendizagem passa por um processo que ele denominou zona de desenvolvimento proximal, que se refere a etapas do processo de aprendizagem humano. Neste processo, a pessoa, sozinha, não é capaz de realizar determinada atividade ou resolver um problema, mas com o auxílio de outra(s) pessoa(s), consegue chegar ao resultado desejado. Por se tratar de uma fase de desenvolvimento, após algum tempo, a pessoa consegue realizar aquela atividade sem necessitar do auxílio de outros.

Sendo assim, o processo de aprendizagem e desenvolvimento ocorre a partir das interações sociais e dos processos de mediação. Smolka (2000) diz que a internalização parte do externo (cultural, social, semiótico) para o interno (individual). Nesse sentido, a apropriação pode ser usada como sinônimo equivalente a internalização, no entanto, o termo apropriação está permeado por outras significações. Vigotski (2010) ainda conclui que não é possível desenvolver as funções psicológicas superiores, sem esse o processo, reforçando que adultos continuam com grande capacidade de aprender, o que contradizia as perspectivas de sua época.

Com isso, é possível compreender a característica ativa da pessoa no processo de aprendizagem, especialmente, ao se considerar a construção dialética do conhecimento. Sem esse envolvimento interativo e ativo não é possível ocorrer a aprendizagem. “Nos dias atuais é consumado o fato de que na perspectiva histórico-cultural os processos educacionais, e aqui se incluem os que envolvem a educação escolar, são constitutivos do desenvolvimento humano” (FRARE; ANJOS; DAINEZ, 2017, p. 90).

Tendo essas concepções como base, é possível entender que o conhecimento não é transmitido, mas construído, a partir de processos mediadores. Dessa forma, o papel do professor é fundamental para esse processo, pois é ele o responsável por estabelecer quais processos mediadores serão usados para que haja interação entre os estudantes e o conhecimento.

Para essa perspectiva, o processo de aprendizagem é um processo dialético, em que os diversos atores presentes em uma sala de aula interagem e, a partir dessas interações, se tem a produção do conhecimento. Vale chamar a atenção do leitor para refletir sobre como uma sala de aula é composta por realidades distintas, especialmente no ensino superior. Cada pessoa ali presente possui uma história de vida e uma bagagem cultural, constituída a partir de suas vivências, trazendo consigo concepções, crenças e experiências que fazem parte da forma como essa pessoa interage com as situações. A própria sala de aula passa a ser um ambiente único em sua constituição e que, a cada dia, a cada encontro, se torna um novo ambiente, considerando as subjetividades ali presentes.

Ao se entender essa situação, cada um reelabora suas próprias concepções, entendendo que as mediações proporcionadas são as principais formas de produzir o conhecimento e a aprendizagem. E, com isso, toda metodologia que seja capaz de

transcender o conceito de transmissão de conhecimento e que leve a um processo interativo, reflexivo e dialético, pode ser entendida como ativa (GALLEGÓ, 2020).

Atualmente este tem sido um dos desafios para os professores, pois a sociedade vive em uma constante e rápida transformação. Como diz Moran (2015, p. 16), “a educação formal é cada vez mais *blended*, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais”. A partir dessa fala, é possível refletir sobre as inúmeras possibilidades de mediação na sala de aula, por meio de comunicação formal ou informal. Ainda o mesmo autor destaca que “o professor precisa seguir comunicando-se face a face com os estudantes, mas também digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um” (MORAN, 2015, p. 16).

Aprendizagem por pares/*Peer Instrucción*

O *Peer Instruction* – PI, traduzido para o português como Aprendizagem por Pares, é uma estratégia de ensino desenvolvida no início da década de 1990 pelo professor de Física da Universidade de Harvard, Eric Mazur. Os pesquisadores Muller, Araujo, Veit e Schell (2017) fizeram uma revisão teórica sobre essa estratégia de ensino, considerando o período de 1991 a 2015; nesse trabalho, apresentaram de forma clara a trajetória histórica e os detalhes de funcionamento dessa metodologia. Até então, o professor Mazur fazia uso dos métodos tradicionais de aula em seu curso, aulas expositivas e demonstrações práticas, tendo resultados considerados satisfatórios. Foi quando ao aplicar um teste denominado Force Concept Inventory (FCI), um de seus estudantes perguntou: “Professor Mazur, como devo responder a essa questão? De acordo com o que o senhor ensinou ou conforme o meu jeito de pensar a respeito dessas coisas?”. Isso disparou um alerta para o professor, que começou a questionar os exames, decidindo inserir questões qualitativas simples e questões quantitativas difíceis em suas avaliações. Percebeu que grande parte dos estudantes conseguia resolver as questões quantitativas difíceis, mas que tinham dificuldade com as questões qualitativas simples. Isso levou o professor a refletir que os estudantes memorizavam os algoritmos, mas não compreendiam os conceitos subjacentes de Física, gerando a falsa impressão tanto para o professor quanto para os estudantes que os mesmos dominavam os conteúdos abordados na disciplina. Dessa forma, o professor buscou alternativas para suas aulas,

focando nas discussões dos conceitos subjacentes, chegando à estratégia do *Peer Instruction*, com as seguintes etapas:

- 1) Uma curta apresentação oral sobre os elementos centrais de um dado conceito ou teoria é feita por cerca de 20 minutos;
- 2) Uma pergunta de múltipla escolha, geralmente conceitual, denominada Teste Conceitual, é colocada aos alunos sobre o conceito (teoria) apresentado na exposição oral;
- 3) Os alunos têm entre um e dois minutos para pensarem silenciosamente sobre a questão apresentada;
- 4) Os estudantes registram suas respostas individualmente e as mostram ao professor usando algum sistema de respostas (por ex., clickers ou flashcards);
- 5) De acordo com a distribuição de respostas, o professor pode passar para o passo seis (quando a frequência de acertos está entre 35% e 70%), ou diretamente para o passo nove (quando a frequência de acertos é superior a 70%);
- 6) Os alunos discutem a questão com seus colegas por um a dois minutos;
- 7) Os alunos registram sua resposta revisada e as mostram ao professor usando o mesmo sistema de respostas do passo 4;
- 8) O professor tem um retorno sobre as respostas dos alunos a partir das discussões e pode apresentar os resultados para os alunos;
- 9) O professor então explica a resposta da questão aos alunos e pode ou apresentar uma nova questão sobre o mesmo conceito ou passar ao próximo tópico da aula, voltando ao primeiro passo (MULLER, ARAUJO, VEIT e SCHELL, 2017, p.3).

Desde sua concepção inicial, o *Peer Instruction* prevê leituras prévias às aulas, cuja verificação é realizada por meio de *quizzes* no início da aula, que compõem a pontuação para a nota final dos estudantes. No início não havia a intenção de se obter retorno dos estudantes sobre suas dificuldades; o objetivo era garantir que estudassem os exercícios resolvidos que haviam sido retirados das aulas para abrir espaço para as discussões entre eles (MULLER, ARAUJO, VEIT e SCHELL, 2017).

Sala de Aula Invertida/*Flipped Classroom*

O *Flipped Classroom*, traduzido para o português como Sala de Aula Invertida, é uma outra estratégia de ensino desenvolvida no início da década de 1990 pelo professor de Física Eric Mazur. Baseia-se em estudos prévios pelos estudantes, antes da aula, e do tempo de aula para discussões, esclarecimento de dúvidas e realização de atividades, ou seja, o que no modelo tradicional de ensino se faz em sala de aula, a transmissão de conteúdo é realizada em casa, e o que é a “lição de casa”, exercícios e atividades que

demandam a aplicação dos conceitos e conhecimentos adquiridos, é realizada em sala de aula. Daí a origem do nome dessa estratégia de ensino. Na década de 1990, a aplicação dessa estratégia contava com leituras prévias e a realização de algumas atividades; atualmente, com a facilidade de acesso às mais diversas tecnologias, são produzidos vídeos com as explanações dos docentes e algumas atividades, o que tem facilitado esse processo de aquisição dos conteúdos antes do momento da aula. Conforme se pode observar nas pesquisas, não há uma técnica estabelecida, mas o que se observa são procedimentos diversos que visam facilitar o acesso dos estudantes aos conteúdos e engajamento dos mesmos nas atividades realizadas em sala de aula. Nesse contexto, a mobilização das mais diversas tecnologias é explorada, mas se mantém a essência da estratégia conforme descrito. Trevelin; Pereira; Oliveira Neto (2013) fizeram uma pesquisa sobre essa estratégia de ensino nos cursos superiores de tecnologia de uma Faculdade de Tecnologia no interior do estado de São Paulo, realizando a coleta de dados por dois anos para avaliar o desempenho dos estudantes em aulas ministradas tradicionalmente e com a sala de aula invertida. Nesse trabalho, apresentaram algumas definições sobre a evolução dessa estratégia de ensino, destacando que a sala de aula invertida enfatiza o uso das tecnologias digitais disponíveis para o aprimoramento da aprendizagem, valorizando o tempo de aula do professor em sala de aula, por meio de atividades interativas com os estudantes, evitando que esse tempo seja gasto apenas com a exposição de conteúdo. Destacam ainda que essa estratégia de ensino torna o momento da aula mais proveitoso para os estudantes, pois esses têm a oportunidade de esclarecer suas dúvidas com o professor, ou mesmo com os colegas, no momento que elas surgem, ao invés de terem que anotar suas dúvidas e esclarecer com o professor somente no momento de outra aula (TREVELIN, PEREIRA, OLIVEIRA NETO, 2013). Para o ensino superior, isso passa a ser bastante significativo, pois, geralmente, os conteúdos são isolados por aula, ou seja, a dúvida de uma aula anterior pode não ter ligação direta com a aula seguinte, fazendo, inclusive, que o esclarecimento de alguma dúvida ocorra de forma descontextualizada com o tema da aula.

Resultado e Discussão

Neste tópico serão descritas algumas características das turmas em que as aulas foram ministradas. Dessa forma, o leitor poderá ter uma visão ampla do cenário, bem como analisar se há alguma aproximação com suas próprias turmas.

Foram reunidas características das turmas de semestres letivos distintos, nos anos de 2021 e 2023, sendo todas do curso de Pedagogia presencial, dos componentes curriculares Ciências da Natureza e Prática Profissional: Pedagogia e Campos de Atuação. O curso tem como característica a presença majoritária do público feminino, pertencentes à classe média-baixa e que buscam o curso por amor à profissão. Por se tratar de uma universidade privada, filantrópica, vários estudantes usufruem de algum tipo de bolsa de estudos ou mesmo financiamento ou desconto. Eles também são trabalhadores e, em sua maioria, fora da área escolar.

As aulas dos componentes curriculares citados ocorrem em momentos distintos do curso: as de Prática Profissional: Pedagogia e Campos de Atuação ocorrem logo no 1º semestre do curso, ou seja, tem como finalidade apresentar as possíveis áreas de atuação dos pedagogos; Já as Ciências da Natureza ocorrem no 4º semestre do curso, sendo assim, quando os estudantes chegam à disciplina, já possuem bons conhecimentos sobre as fundamentações pedagógicas para os processos de ensino-aprendizagem.

Durante esses semestres foram utilizadas algumas estratégias de ensino que visavam propiciar momentos de interação dos estudantes, entre si, com os temas abordados e com o professor. Uma dessas estratégias foi o uso da Sala de Aula Invertida, em que os materiais teóricos eram disponibilizados anteriormente, podendo ser um texto ou um vídeo, para que os estudantes tivessem acesso antecipado e que pudessem estudá-lo. Também era disponibilizada uma atividade pré-aula, para que fosse realizada.

Dessa forma, quando o estudante chegava à sala de aula, já possuía uma concepção sobre o tema da aula e poderia desenvolver melhor as discussões sobre o assunto. Sendo assim, as aulas eram dialogadas, ou seja, aulas em que o professor contextualizava determinado tema e mobilizava os estudantes para articularem as informações durante a aula, apresentando pontos de vista, questionamentos, críticas, discussões entre os pares, de forma que todos reflitam sobre o assunto.

Também foi uma estratégia a geração de questões simples sobre cada tema da aula, de forma que os estudantes pudessem responder as questões imediatamente, dessa forma, é possível ao professor, acompanhar como os estudantes estavam compreendendo o assunto e, ao mesmo tempo, provocar a participação dos mesmos, princípio fundamentado na Aprendizagem por Pares. Ao apresentar os resultados gerais das respostas, os próprios estudantes tinham uma visão de como a sala estava em relação ao assunto abordado e, se necessário, alguns pontos eram retomados e

rediscutidos com a turma, em uma perspectiva colaborativa, em que cada um podia expor seu posicionamento. Essa troca de conhecimentos entre os alunos e com a supervisão e orientação do professor se mostrou bastante eficiente.

A postura de Vigotski, no que diz respeito à intervenção de um indivíduo no desenvolvimento do outro, tem consequências para seu próprio procedimento de pesquisa. Muito frequentemente Vigotski e seus colaboradores interagiam com seus sujeitos de pesquisa para provocar transformações em seu comportamento que fossem importantes para compreender processos de desenvolvimento. Em vez de agirem apenas como observadores da atividade psicológica, agiam como elementos ativos numa situação de interação social, utilizando a intervenção como forma de criar material de pesquisa relevante. A intervenção do pesquisador é feita no sentido de desafiar o sujeito, de questionar suas respostas, para observar como a interferência de outra pessoa afeta seu desempenho e, sobretudo, para observar seus processos psicológicos em transformação e não apenas os resultados de seu desempenho (OLIVEIRA, 2011, p. 40).

É possível notar que Vigotski já destacava a relevância da intervenção para o desenvolvimento, o que aparece também em seus escritos sobre a zona de desenvolvimento proximal. Na situação apresentada, as aulas ocorreriam com a participação dos estudantes, pois estes se sentiam livres para expor sua opinião ou suas experiências sem julgamento, considerando que o professor, em seu papel de mediador, possibilitava esse ambiente colaborativo, orientando e direcionando sempre que necessário, de forma a gerar reflexões. Da junção dessas duas situações tem-se o processo de elaboração e reelaboração, como citado anteriormente neste texto sobre as concepções de Vigotski:

Ele atribui importância extrema à interação social no processo de construção das funções psicológicas humanas. O desenvolvimento individual se dá num ambiente social determinado, e a relação com o outro, nas diversas esferas e níveis da atividade humana, é essencial para o processo de construção do ser psicológico individual (OLIVEIRA, 2011, p. 38)

Outra estratégia realizada durante as aulas foi a realização de pequenos experimentos. Realizados com materiais que os estudantes podem encontrar com facilidade, o objetivo dessa estratégia foi fazer com que os estudantes se engajassem nas aulas, participando efetivamente da realização das atividades propostas. Assim, os estudantes conseguiam realizar as atividades e, ao mesmo tempo, conhecer algumas possibilidades de aplicação na escola. Apesar de simples e clássicos, esses experimentos

permitiram explorar conceitos de ciências da natureza e levar a discussões e reflexões importantes, especialmente para o ensino fundamental.

Como o leitor pode observar, a partir dessas trocas, todos vão se apropriando dos conceitos. “O termo apropriação refere-se a modos de tornar próprio, de tornar seu; também, tornar adequado, pertinente, aos valores e normas socialmente estabelecidos” (SMOLKA, 2000, p. 28). Essa é uma forma de manter a aproximação com os estudantes. Como diz Moran (2015, p. 16) “a educação formal é cada vez mais *blended*, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais”. Assim, essa estratégia de ensino é uma das possibilidades para fugir do tradicional e buscar o envolvimento dos estudantes.

Como pode ser observado, os processos de mediação são fundamentais para os envolvimentos dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem, assim como na efetiva construção do conhecimento. Quando o professor permite que os estudantes apresentem suas concepções, seus conhecimentos e suas dúvidas, o ambiente de aprendizagem se torna um espaço rico para a troca de conhecimentos, permitindo que cada um dos envolvidos contribua e reelabore seus próprios conhecimentos. Por isso, a perspectiva de ensino-aprendizagem aqui apresentada valoriza os processos mediadores e se comprehende que a aprendizagem somente pode ocorrer de forma ativa.

Considerações Finais

O presente texto teve como objetivo relatar algumas estratégias usadas durante o período de 2021 a 2023, com o uso de metodologias ativas, para ministrar as disciplinas de Ciências da Natureza e Prática Profissional: Pedagogia e Campos de Atuação em um curso de Pedagogia, modalidade presencial, bem como apresentar a concepção sobre metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem.

Trazendo a concepção de que toda metodologia de ensino que fuja dos padrões tradicionais (aqueles que consideram o conhecimento como algo que pode ser transmitido), e que busque processos de mediação e interação para que haja a construção do conhecimento, partindo do social para o individual, por meio de reelaborações cognitivas e internalizações, pode ser considerada como ativa.

Também foram apresentadas estratégias que buscaram a construção do conhecimento a partir das interações entre professor e estudantes, bem como das

interações entre os próprios estudantes em momentos específicos, a Sala de Aula Invertida e a Aprendizagem por Pares. Além disso, essas estratégias fizeram uso das TIDCs disponíveis e já conhecidas, para que fossem proporcionadas interações nos momentos assíncronos e síncronos das aulas.

Vale reforçar que todos os relatos aqui apresentados ocorreram em um curso específico, cujos resultados podem ser diferentes, caso usados em qualquer outro curso ou turma. No entanto, servem como inspiração para outras ações, pensadas por professores, que podem produzir suas próprias estratégias e obterem êxito. Portanto, novamente, fica destacada a importância das concepções do professor para a condução de suas atividades, pois essa estratégia pode ser usada, mas, se não apresentar os resultados esperados, pode ser alterada ou realizada de outras formas, e o professor é a pessoa que possui condições de avaliar e determinar o melhor caminho para seus processos de mediação.

A expectativa é que a leitura deste texto tenha proporcionado reflexões interessantes sobre as concepções de ensino-aprendizagem, uma compreensão mais abrangente do que são metodologias ativas, bem como as possibilidades do uso das TIDCs nesse processo.

Referências

FRARE, R. E. B.; ANJOS, D. D.; DAINÉZ, D. Mediação pedagógica e elaboração conceitual: processos de significação no contexto do ensino de matemática. In: **Leituras de Vigotski: repercuções na atividade docente**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2017.

GALLEGO, E. M. B. **Metodologias ativas no ensino superior**: o olhar dos estudantes. 2020. 187 f. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2020. Disponível em: <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/427/649531959227318.pdf>. Acessado em: Jul. 2024.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. Coleção Mídias Contemporâneas. 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acessado em: Jul. 2024.

MULLER, Maykon Gonçalves; ARAUJO, Ives Solano; VEIT, Eliane Angela; SCHELL, Julie. Uma revisão da literatura acerca da implementação da metodologia interativa de ensino Peer Instruction (1991 a 2015). Rev. Bras. Ensino Fís. [online].

2017, vol.39, n.3, e3403. Epub Mar 13, 2017. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbef/a/Vv8MmjJWmm5B3Hj8hYwKCJ/abstract/?lang=pt>.
Acesso em: jul.2024

OLIVEIRA, M. K. Vigotski: Aprendizado e desenvolvimento: um processo Sócio histórico. São Paulo: Scipione, 2011. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).

SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 26-40, Abr. 2000. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KNrMXHpm3NdK3SFNycDrHfN/abstract/?lang=pt>.
Acessado em: Jul. 2024.

TREVELIN, A. T. C.; PEREIRA, M. A. A e OLIVEIRA NETO, J. D. de. A Utilização da 'Sala de Aula Invertida' em Cursos Superiores de Tecnologia: Comparação Entre o Modelo Tradicional e o Modelo Invertido 'Flipped Classroom' Adaptado aos Estilos de Aprendizagem". In **Revista de Estilos de Aprendizagem**, 2013, n. 12, v. 11, p. 1-14. Disponível em: <https://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/992/1700>.
Acesso em: jul.2024.

VIGOTSKI, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 11 Ed. São Paulo: Ícone, 2010. Disponível em:

<https://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/VIGO%20TSKI-Lev-Semenovitch-Linguagem-Desenvolvimento-e-Aprendizagem.pdf>. Acessado em: Jul. 2024.



Capítulo 14
JOGOS DE TABULEIROS NO ENSINO DE HISTÓRIA
VOLTADOS PARA O ENSINO MÉDIO DA ESCOLA
ESTADUAL TEN. COR. CÂNDIDO JOSÉ MARIANO (CMPM
V)
Eline Valeria Oliveira Gomes

JOGOS DE TABULEIROS NO ENSINO DE HISTÓRIA VOLTADOS PARA O ENSINO MÉDIO DA ESCOLA ESTADUAL TEN. COR. CÂNDIDO JOSÉ MARIANO (CMPM V)

Eline Valeria Oliveira Gomes

*Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Tecnológica Intercontinental (UTIC)-
Paraguai, elinevaleria@hotmail.com*

INTRODUÇÃO

O Ensino de História desempenha um papel preponderante na educação de indivíduos e na formação de sociedades. Logo, compreender este contexto mediante ao processo de ensino-aprendizagem desde o ambiente escolar, é fundamental para o desenvolvimento social. Diante do exposto, compreende-se que o uso de Jogos de Tabuleiros como instrumento/técnica nas aulas de História é importante para o contexto de ensino-aprendizagem do ensino de História, auxiliando, portanto, ao aluno a compreender, de maneira divertida, lúdica e proativa, sobre importantes contextualizações dos conteúdos da citada disciplina.

Este trabalho teve suas premissas e perspectivas a partir de bases teóricas de Saviani (2007), Bain (2007), Elton (1996) e Andrade e Santos (2021). Os quais elucidam a relevância do ensino de História, bem como a importância das práticas educacionais para o processo de ensino-aprendizagem. E como os jogos de tabuleiro são recursos pedagógicos valiosos que podem ser utilizados de diversas maneiras no ensino de História.

Como objetivo geral, este projeto visou compreender a importância do uso de jogos de tabuleiros no Ensino de História para o Ensino Médio da escola Ten. Cor. Cândido Mariano em Manaus-AM, na intenção de implementar um processo de ensino-aprendizagem dinâmico, lúdico, divertido e eficaz. E, como objetivos específicos visou compreender a relevância do ensino de história para a formação acadêmica e social dos

alunos; entender a relevância dos jogos de tabuleiros como instrumento didático nas aulas de História, e, perceber a interação dos alunos entre si, com o professor e com os conteúdos ministrados através dos jogos de tabuleiro no Ensino de História.

Faz-se necessário ressaltar que este trabalho é atrelado a um projeto científico educacional implementado a partir do financiamento da FAPEAM (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas) e SEDUC-AM (Secretaria de Estado de Educação e Desporto), vinculado ao Programa Ciência na Escola (PCE) e realizado na Escola Estadual Ten. Cor. Cândido Mariano – CMPM V.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

A metodologia deste projeto está atrelada a investigação qualitativa, de paradigma interpretativo, diante da perspectiva da etnometodologia, pois busca considerar e/ou compreender a importância do uso de Jogos de Tabuleiros no Ensino de História para o Ensino Médio da escola Ten. Cor. Cândido Mariano em Manaus-AM, na intenção de implementar um processo de ensino-aprendizagem dinâmico, lúdico, divertido e eficaz.

Segundo Coulon (1995), a etnometodologia é a pesquisa empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e ao mesmo tempo realizar as suas ações de todos os dias, sendo considerada como o estudo de atividades cotidianas triviais ou eruditas.

Ressalta-se que este Projeto se classifica, ainda, como natureza básica, de objetivos descritivos, utilizando dados subjetivos pela análise de conteúdo. A técnica/método utilizados para a implementação do mesmo é a confecção e uso de Jogos de Tabuleiros no Ensino de História na intenção de deixar as aulas mais dinâmicas, proativas, divertidas e eficazes.

De acordo com Andrade e Santos (2021), os jogos de tabuleiro são uma forma divertida e envolvente de ensinar história, pois permitem que os alunos participem ativamente da aprendizagem. Assim sendo, os alunos podem se envolver com o conteúdo de forma mais imersiva do que simplesmente ouvindo uma palestra ou lendo um livro.

Assim, este trabalho buscou a construção de 3 jogos de tabuleiros no Ensino de História e executá-los durante as aulas de História no Ensino Médio. Josgos que tiveram

suas perspectivas voltadas para: 1 jogo sobre “A Redemocratização do Brasil após a Era Vargas” e 2 jogos sobre “Guerra Fria”.

Destaca-se que 3 alunos da 3^a série do Ensino Médio colaboraram com a construção destes jogos. Para a confecção destes jogos foram utilizados auxílio de programas de Inteligência Artificial (I.A.) e materiais de papelaria. Sendo que, estes jogos foram explicados e “jogados” nas aulas de História para 10 turmas da 3^a série do E. Médio e se estendeu para 10 turmas do 9º ano do Ensino Fundamental 2, haja vista que estas turmas possuem em seus conteúdos programáticos os mesmos conteúdos.

REFERENCIAL TEÓRICO

O ensino de história é essencial para cultivar uma compreensão profunda do mundo em que vivemos, promover o pensamento crítico e ético, e construir sociedades mais informadas, engajadas e tolerantes

Nesse sentido, Bain (2007), denota que os melhores professores sabem muito sobre o conteúdo teórico que deve ministrar. Porém, o mais importante é que esse professor saiba tais conteúdos, mas que os aplique os discutir em sala de aula de maneira crítica e dialógica.

Para Saviani (2007), o professor de História deve desenvolver suas habilidades dentro de sala de aula, de forma profissional, institucional, pedagógica e crítica para não somente repassar conteúdos a seus alunos, mas para repassar tais conteúdos de maneira didática, dinâmica e crítica, fazendo com que os discentes participem de maneira enfática à tais aulas. Auxiliando ainda no processo de formação do currículo escolar do Ensino de História, mas também no processo de formação social e humano deste indivíduo.

A partir do entendimento de que o processo de aprendizagem não é linear, permite ao professor uma gama de estratégias educacionais, as quais envolvem o lúdico, didático, criativo e proativo. Assim sendo, destaca-se o uso de jogos de tabuleiros no ensino de História para acrescentar de maneira perspicaz, eficaz e divertida o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Andrade e Santos (2021), a utilização de jogos nas aulas de história é super interessante, pois possibilita uma quebra da monotonia do cotidiano escolar ao mesmo tempo que auxilia na compreensão de conceitos e dos processos históricos,

desenvolvendo nos alunos a criatividade, a imaginação, a interação social entre os jogadores, troca de conhecimentos, estimula a empatia, além do favorecimento do respeito às regras.

Logo, entende-se que ao integrar jogos de tabuleiro ao ensino de história, os professores podem promover o engajamento dos alunos, estimular o pensamento crítico, aprimorar habilidades de colaboração e criar experiências de aprendizado memoráveis e significativas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Vale ressaltar que este é o resultado do projeto científico educacional desenvolvido a partir do financiamento da FAPEAM (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas) e SEDUC-AM (Secretaria de Estado de Educação e Desporto), vinculado ao Programa Ciência na Escola (PCE) e realizado na Escola Estadual Tem. Cor. Cândido Mariano – CMPM V). Ressalta-se que o mesmo ainda está em execução, pois teve seu início em julho de 2024 e irá até dezembro do respectivo ano.

Como culminância, este trabalho, teve a elaboração de 3 jogos de tabuleiros no Ensino de História sobre os assuntos de “Guerra Fria” e “Redemocratização do Brasil após a Era Vargas” com a participação de 3 alunos da 3^a série do Ensino Médio. Os quais foram executados durante as aulas de História no Ensino Médio no período matutino. E, se extenderam para 10 turmas do 9º ano do Ensino Fundamental 2 no período vespertino. Pois possuem as mesmas temáticas em seus conteúdos programáticos.

Para a confecção destes jogos foram analisados os conteúdos, estudado formas de jogos de tabuleiro que poderiam ser encaixadas nas respectivas temáticas, a confecção dos jogos e, então, suas respectivas execuções. Com parte da verba financiada pela Fapeam, foram comprados materiais de papelaria para a confecção dos respectivos jogos.

Andrade e Santos (2021), afirmam que os jogos de tabuleiros podem ajudar os alunos a compreender melhor os eventos históricos, os contextos culturais e os conceitos importantes da história. Pois, ao jogar, os discentes podem vivenciar situações históricas e tomar decisões que refletem os desafios enfrentados pelas pessoas naquela época.

Destarte, identificou-se durante a execução dos jogos de tabuleiro a relevância

dos mesmos no que se refere ao auxílio no processo de ensino durante as aulas. Pois, estes incentivam o pensamento crítico, a tomada de decisões e a resolução de problemas. Onde os alunos precisam planejar estratégias, avaliar opções e antecipar as consequências de suas ações, o que promove o desenvolvimento de habilidades cognitivas importantes.

Além de promover a interação social e a colaboração entre os jogadores. Haja vista que, os alunos podem discutir estratégias, compartilhar conhecimentos históricos e trabalhar juntos para alcançar objetivos comuns, o que fortalece as habilidades de comunicação e trabalho em equipe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração e execução deste projeto, tiveram inúmeros benefícios para o processo de ensino-aprendizagem, especialmente no que se refere ao ensino de História com as turmas do Ensino Médio e do 9º ano do Ensino Fundamental 2 na Escola Escola Estadual Cândido José Mariano (CMM V).

Haja vista que, compreendeu-se a importância do uso de jogos de tabuleiros no Ensino de História para o Ensino Médio da escola Ten. Cor. Cândido Mariano em Manaus-AM, na intenção de implementar um processo de ensino-aprendizagem dinâmico, lúdico, divertido e eficaz. Bem como, compreendeu-se a relevância do ensino de história para a formação acadêmica e social dos alunos; entendeu-se a relevância dos jogos de tabuleiros como instrumento didático nas aulas de História e percebeu-se a interação dos alunos entre si, com o professor e com os conteúdos ministrados através dos jogos de tabuleiro no Ensino de História. Alcançado, portanto, todos os objetivos (Geral e específicos), elencados no Projeto de Pesquisa Educacional.

Assim sendo, percebeu-se um grande incentivo no processo de ensino-aprendizagem nos estudos de História, com os jogos de tabuleiro. Pois, pôde-se observar que as aulas ficaram mais dinâmicas, proativas, divertidas e com “ótimos resultados” quanto a perspectiva de aprendizados dos alunos.

Salienta-se que os impactos esperados deste projeto, no campo científico, são de gerar melhor entendimento do processo de ensino-aprendizagem por parte dos citados alunos com relação ao Ensino de História, a partir da utilização das técnicas de jogos de tabuleiros. Colaborando, assim, com o processo de formação acadêmica do meio

científico dos mesmos. Pois, o campo cienteílico necessita de mais produções que possam contribuir com a construção do conhecimento científico.

No que se refere aos impactos sociais, espera-se que a execução dos jogos de tabuleiro no Ensino de História e suas respectivas divulgações alcancem o conhecimento dos alunos e da sociedade, de maneira geral, quanto ao Ensino de História, onde possam perceber a importância de estudar História não somente para contemplar sua grade acadêmico/estudantil, mas para seu processo de formação social, crítico, política e ética.

Assim sendo, ressalta-se a valorosa contribuição dos jogos de tabuleiro com o processo de ensino-aprendizagem, especificamente, no Ensino de História. Haja vista que, o uso destes jogos no ensino de História ajuda a tornar o aprendizado mais envolvente e divertido, ao mesmo tempo que ajuda os alunos a se lembrarem de eventos e conceitos históricos relevantes.

Palavras-chave: Ensino de História, Jogos de tabuleiro, Professor de História.

AGRADECIMENTOS

Agradecimento especial aos meus alunos Emanuelle, Letícia e Fabiano por suas valorosas colaborações com o processo de elaboração e confecção dos jogos de tabuleiro.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Viviane Cavalcante; SANTOS, Juliano Batista dos. Jogo de Tabuleiro para a Aprendizagem de História. In: ANAIS PRINCIPAIS DO SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO (SEMIEDU), 29., 2021, Cuiabá. *Anais* [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. p. 1440-1451. ISSN 2447-8776.

AMAZONAS. Diário oficial do Estado do Amazonas. Disponível em: <https://www.fapeam.am.gov.br/editais/edital-n-o-0022024/>. Acesso em: 10 de Fevereiro de 2024 às 08:00h.

Bain, Ken. Lo que hacen los mejores profesores de la universidad. 2a. Ed. Universitat de Valencia, 2007.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Classificação Social. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/>. Acessado em 13/01/2023 às 19h

- COULON, A. **Etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- Elton, L., Criteria for teaching competence and teaching excellence in higher education. In Aylett, R. and Gregory, K., Evaluating Teacher Quality in Higher Education, The Falmer Press, London (1996).
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.
- VOLPATO, G. L. **Bases Teóricas para Redação Científica**. São Paulo: Cultura Acadêmica. Vinhedo: Scripta, 2007.



Capítulo 15

OFICINAS DE LIBRAS COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO DE PESSOAS SURDAS NO IFMA CAMPUS CODÓ

João Diogo Sousa de Moraes

Caio Veloso

Amanda da Silva Melo

Ezequiel Alves Salazar



OFICINAS DE LIBRAS COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO DE PESSOAS SURDAS NO IFMA CAMPUS CODÓ

João Diogo Sousa de Moraes

Graduando do Curso de Licenciatura em Ciências Agrárias do Instituto Federal do Maranhão – IFMA Campus Codó, joaodiogo@acad.ifma.edu.br;

Caio Veloso

Doutor em Educação Pela Universidade Federal do Piauí - UFPI, caio.veloso@ifma.edu.br;

Amanda da Silva Melo

Graduanda do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal do Maranhão – IFMA Campus Codó, meloamanda@acad.ifma.edu.br@;

Ezequiel Alves Salazar

Professor orientador: Especialista, Pela Faculdade Metropolitanas de São Paulo, FAMESP, Ezequiel.salazar@ifma.edu.br;

Luiz Eduardo Lima Ribeiro

Graduado em Letras/Literatura (2015) pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), pós-graduado em LIBRAS (2020) pela Faculdade Educacional da Lapa-FAEL, Mestre em Letras-PPGEL/UESPI (2022-2024).

INTRODUÇÃO

Em consequência da falta de comunicação, acessibilidade e de aceitação, acrescida do desconhecimento dessa comunidade, cultura e língua, muitos alunos com deficiência auditiva acabam desistindo de estar nesses espaços por não se sentirem incluídos. Diante disso, para que essa evasão não ocorra, a escola precisa estar preparada em todos os aspectos para receber alunos que tenham ou venham a ter algum tipo de limitação comunicacional, como os surdos.

Para justificar o papel da escola nessa quebra de barreiras, a declaração de Salamanca afirma que:

[...] escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos" (UNESCO, 1994).

Portanto, é responsabilidade da escola trabalhar para eliminar as diversas barreiras comunicacionais existentes no contexto escolar. Dentre as ações necessárias, é necessário o rompimento de comportamentos que impedem o desenvolvimento das pessoas com surdez, pois a maneira que a comunidade escolar irá enxergar e se comunicar com os alunos surdos terá grande influência na permanência e êxito destes. Delors (1996) destaca que para melhorarmos a nossa educação, "precisamos aprender a viver juntos". Quando todos na comunidade escolar se dedicam em respeitar os direitos dos surdos de se comunicar, é possível que se concretize o que sempre almejamos: uma educação de qualidade para todos.

METODOLOGIA

1^a Etapa: Inicialmente, será realizada reunião com a equipe do projeto para a organização das atividades a serem executadas nos momentos formativos com os estudantes, além da elaboração de um cronograma de execução nas turmas do Ensino Médio Integrado participantes, considerando a disponibilidade dos formadores e a disponibilidade de horários disponibilizados pelo Núcleo de Supervisão Pedagógica.

2^a Etapa: Execução das atividades do projeto nas turmas selecionadas. As atividades do projeto serão executadas nas turmas de Ensino Médio Integrado do IFMA

- Campus Codó. Dividiremos cada ação em três momentos sequenciais, cada um com duração média de 30 minutos. O primeiro momento será de reflexão com a turma sobre a realidade dos surdos na sociedade, sua história, cultura, identidade, direitos, etc. No segundo momento, apresentaremos os sinais de Libras para comunicação básica com o surdo, como os sinais de cumprimento, do alfabeto e dos numerais. Por último, realizaremos uma dinâmica com a turma, que terá como objetivo sensibilizar os alunos acerca da importância da inclusão dos surdos no contexto social.

3^a Etapa: Após a execução das atividades em todas as turmas do Ensino Médio Integrado do campus, iremos realizar um momento de socialização para mensurar os resultados alcançados durante a realização das atividades.

4^a Etapa: Por fim, organizaremos o relatório final, a prestação de contas do projeto e providenciaremos, junto à Direção do campus, uma publicação no site do IFMA para divulgação das ações e dos resultados do projeto.

REFERENCIAL TEÓRICO

As línguas de Sinais são consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo, e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem (Quadros, 2004, p. 30). A razão disso é que elas compartilham de uma série de características que lhes são atribuídas, que as diferenciam dos demais sistemas de comunicação que existem.

De acordo com Gesser (2009):

A língua de sinais, tem uma gramática própria e se apresenta estruturada em todos os níveis, como as línguas orais: fonológico, morfológico, sintático e semântico. Além disso, podemos encontrar nela outras características: a produtividade/criatividade, a flexibilidade, a descontinuidade e a arbitrariedade. (GESSER, 2009, p. 27)

Willian Stokoe (1960) percebeu e comprovou que a língua de sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças. Desse período até os dias atuais, as línguas de sinais evoluíram bastante e foram oficializadas em muitos países. Em 2002, o governo brasileiro sancionou a lei 10.436, que torna a Língua Brasileira de Sinais a segunda língua oficial do Brasil e garante a inclusão dos surdos no sistema de ensino. Ademais, com o decreto presidencial 5.626, de 22 de dezembro de 2005, o governo tornou obrigatória a introdução de profissionais capacitados para atender o público surdo:

CAPÍTULO IV DO USO E DA DIFUSÃO DA LIBRAS E DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ACESSO DAS PESSOAS SURDAS À EDUCAÇÃO

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos

conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem:

I - Promover cursos de formação de professores para:

- a) o ensino e uso da Libras;
- b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e
- c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas (BRASIL, 2005).

Para garantir legalmente os direitos à educação para a Pessoa com Deficiência, a Lei Brasileira da Inclusão (2015) define os direitos que a Pessoa com deficiência tem em todos os contextos da sociedade, dentre eles a educação:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015)

Por essa razão, é dever da escola integrar o aluno surdo no ambiente educativo proporcionando todos os meios de aprendizado. Ela, através de trabalhos/projetos, pode conscientizar sua comunidade para que todos se envolvam nessa luta. Os núcleos ou centros de apoio aos alunos com necessidades específicas podem participar dessas ações de conscientização para nossos discentes e professores por meio de palestras, oficinas, momentos de discussões, dentre outras atividades que visam a quebra das barreiras existentes em nosso meio. Com essas iniciativas será possível reduzir o preconceito e a exclusão dos alunos com deficiência auditiva.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados do projeto "Oficinas de Libras como Ferramenta de Inclusão de Pessoas Surdas no IFMA Campus Codó" demonstraram avanços significativos na disseminação da Língua Brasileira de Sinais no ambiente educacional do campus. Através das atividades planejadas, os alunos do Ensino Médio Integrado puderam adquirir conhecimentos básicos em Libras, facilitando a comunicação e interação com colegas surdos. Além disso, observou-se uma maior sensibilização dos participantes em relação à importância da inclusão dos surdos na sociedade, contribuindo para a redução do preconceito e discriminação ainda presentes.

Figura 01: Alunos do ensino médio integrado com os integrantes do projeto



Fonte: Amanda, 2024

A execução das oficinas permitiu uma reflexão profunda sobre a realidade dos surdos na sociedade, abordando aspectos como história, cultura, identidade e direitos. A apresentação dos sinais de Libras para comunicação básica foi fundamental para promover a inclusão e a interação entre os alunos ouvintes e surdos. A dinâmica realizada ao final das atividades proporcionou uma experiência enriquecedora, sensibilizando os participantes sobre a importância da inclusão social.

A socialização dos resultados alcançados ao final do projeto evidenciou a relevância das ações desenvolvidas para promover a inclusão de pessoas surdas no contexto educacional e social. A divulgação dessas experiências nos meios de comunicação oficial do IFMA - Campus Codó, como no site e nas redes sociais, contribuirá para sensibilizar a comunidade escolar e ampliar o reconhecimento da importância da comunicação com os surdos.

Tabela 1: Resultados e discussões das oficinas de libras no IFMA Campus Codó

Aspecto	Descrição dos Resultados
Comunicação	Aumento significativo na comunicação entre alunos ouvintes e surdos.
Compreensão Cultural	Maior entendimento sobre a cultura surda e a importância da inclusão
Redução de Preconceitos	Dinâmicas de sensibilização contribuíram para um ambiente mais acolhedor e inclusivo
Disseminação da Libras	Notável aumento no interesse dos alunos em aprender e utilizar a Língua Brasileira de Sinais.
Avaliação Final	Melhoria nas habilidades de comunicação e fortalecimento do respeito pela diversidade cultural.

Fonte: Amanda, 2024

Em suma, os resultados obtidos durante a execução do projeto destacam a eficácia das oficinas de Libras como uma ferramenta fundamental para a inclusão de

pessoas surdas, promovendo a quebra de barreiras comunicativas e o fortalecimento de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa com a diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto de Ensino "Oficinas de Libras como Ferramenta de Inclusão de Pessoas Surdas no IFMA Campus Codó" representa uma importante iniciativa para promover a inclusão e a acessibilidade de pessoas surdas na comunidade escolar. Ao longo da execução do projeto, foi possível observar o impacto positivo das oficinas de Libras na sensibilização dos alunos do Ensino Médio Integrado, bem como na disseminação da segunda língua oficial do país.

Através da realização de atividades práticas e teóricas, os participantes puderam ampliar seu conhecimento sobre a cultura surda, a história da comunidade surda, a importância da Libras como meio de comunicação e a necessidade de promover ambientes inclusivos e acolhedores. A abordagem adotada nas oficinas contribuiu significativamente para a quebra de barreiras comunicacionais e para a redução do preconceito e da discriminação ainda presentes na sociedade.

É fundamental ressaltar que a implementação de projetos como este reflete o compromisso da instituição em promover a educação inclusiva e garantir o acesso de todos os alunos a uma formação de qualidade. A divulgação dos resultados obtidos, tanto internamente no IFMA - Campus Codó quanto externamente, contribuirá para sensibilizar a comunidade escolar e a sociedade em geral sobre a importância da inclusão e do respeito à diversidade.

Diante do exposto, é evidente que as oficinas de Libras desempenham um papel fundamental na promoção da inclusão de pessoas surdas, na valorização da sua cultura e identidade, e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Espera-se que os resultados alcançados com este projeto inspirem novas iniciativas e ações que fortaleçam a inclusão e a acessibilidade em todos os espaços sociais.

Por fim, reiteramos a importância de continuar investindo em projetos e ações que promovam a inclusão e a valorização das pessoas surdas, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e acolhedora para todos os seus membros.

Palavras-chave: Inclusão; Educação, Direito, Ensino Médio Intergrado, Cultura Surda.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS. Diário Oficial. República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 abr. 2022. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em 27 abr. 2024.

BRASIL. Lei Nº 1.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 27 abr. 2024.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Presidência da República, Brasília, DF. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em 27 abr. 2024.

DELORS, J. *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO, 1996.

GESSER, A. *LIBRAS? Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua brasileira de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MANTOAN, M. T. E. *A Hora da Virada*. Revista Brasileira de Inclusão, Brasília, n. 01, p. 24-28, out. 2005.

QUADROS, R. M. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2024



Capítulo 16

QUAIS SÃO OS DETERMINANTES PSICOSSOCIAIS DOS HÁBITOS DE RECICLAGEM: UM ESTUDO PREDITIVO COM FAMÍLIAS BRASILEIRAS RESIDENTES EM PORTUGAL

*Josefa Silvoneide de Lima Gondim
Nilton Soares Formiga*

**QUAIS SÃO OS DETERMINANTES PSICOSSOCIAIS DOS HÁBITOS DE
RECICLAGEM: UM ESTUDO PREDITIVO COM FAMÍLIAS BRASILEIRAS
RESIDENTES EM PORTUGAL**

Josefa Silvoneide de Lima Gondim

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7274-746X>

Universidade de Aveiro,

Aveiro-Portugal

E-mail: silvinhagondimlima@gmail.com

Nilton Soares Formiga

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4907-9736>

Ecossistema Ânima/Universidade Potiguar, Brasil

E-mail: nsformiga@yahoo.com

RESUMO

Em termos gerais, os programas de seleção, coleta, e reaproveitamento dos materiais recicláveis (plástico, metal e vidro) com êxito tem sua prioridade na conduta do cidadão, especificamente, no comportamento habitual de separação e descarte dos resíduos domésticos. assim, teoricamente, há evidência de que os hábitos de reciclagem são mantidos a partir do desenvolvimento da consciência das consequências individuais ambientais, satisfação com o serviço prestado e disponibilidade de informações. pretende-se verificar a relação entre esses construtos e verificar o nível de associação entre os mesmos. Participaram do estudo 352 pessoas, todas brasileiras, residentes em portugal, respondendo o índice de autorrelato do hábito, escala de consciência das consequências individuais ambientais, satisfação com o serviço prestado e disponibilidade de informações sobre a reciclagem, todas tendo sua resposta indicada numa escala do tipo likert de cinco ponto. Nas análises estatísticas, observaram-se que todas as escalas revelaram indicadores psicométricos confiáveis quanto a sua organização fatorial. No que se refere ao modelo teórico proposto, a razão estatística esteve no intervalo exigido, confirmado a hipótese de um modelo hierárquico, o qual, sugere que a disponibilidade da

informação se associou à consciência das consequências individuais ambientais, esta, por sua vez, à satisfação com o serviço prestado, a qual, explicou os hábitos de reciclagem. Na análise de variância, os escores médios maiores ocorreu no efeito de interação na alta disponibilidade, alta consciência individual e alta satisfação com o serviço prestado em fundo dos hábitos de reciclagem, condição que corroborou o modelo teórico proposto.

Palavras-chave: Reciclagem. Hábitos de reciclagem. Atitude. Satisfação como o serviço prestado.

INTRODUÇÃO

A abordagem sobre a temática dos hábitos tem interessado a área da ciência humana e social nos últimos dez anos, e não apenas devido às suas contribuições teóricas, mas, também, empíricas, quando se pretende verificar o comportamento humano no que diz respeito à busca por compreender tanto a intensidade e frequência da resistência dos indivíduos relativos à mudança de hábitos da população, quanto às questões ambientais (Wood, 2017; Gondim et al., 2022; Verplanken, Roy, 2016).

Os hábitos são comportamentos desenvolvidos e por isso estabelecidos, mas que tem uma associação ao comportamento passado, e por isso são percebidos como processos que tem seu início a partir de orientações contextuais ou situacionais (Gardner, Lally, 2018; Verplanken, Roy, 2016; Verplanken et al., 2008). Também têm sido definidos como comportamentos repetitivos, frequentes, automáticos, e que avançam em contextos estáveis (Verplanken, Sui, 2019; Gardner, Lally, 2018).

Devido ao seu comportamento repetitivo, o hábito é também um comportamento de difícil controle, pois uma vez que já está firmado, abstém-se com frequência, do uso da consciência, levando o indivíduo à automaticidade da ação (Verplanken, Orbell, 2003). A presente pesquisa pretende avaliar quais os construtos que influenciam nos hábitos de reciclagem de resíduos domésticos das famílias. Destaca-se, entretanto, que este tema é ainda pouco explorado na literatura acadêmica, sendo assim uma importante oportunidade de investigação.

Dentre os estudos que abordaram o tema dos hábitos de reciclagem, destaca-se o de Rodrigues e Girandola (2017), cuja investigação abordou as atitudes, o comportamento passado, e a justificativa do não comportamento, baseados na perspectiva de auto-declaração do indivíduo. Os resultados dessa pesquisa mostram que

é comum o desconforto psicológico quando há incongruência entre os elementos analisados. Em 2018, um estudo desenvolvido por Whitmarsh et al. (2018), propôs um modelo preditivo do comportamento de reciclagem em contextos mistos, como: o contexto familiar, o laboral, e o contexto das férias.

Os autores supracitados utilizaram um modelo estendido da Teoria do Comportamento Planejado (TPB), o qual contemplava: atitude, norma social, controle percebido, somando a estes os construtos: identidade, norma pessoal, e informação de reciclagem. Os resultados mostraram que os construtos da TPB não foram suficientes para explicar os comportamentos de reciclagem, em contrapartida, os outros fatores (identidade, norma pessoal, e informação de reciclagem), foram considerados significativos.

Xu et al. (2017), analisou se a obrigação moral percebida junto ao comportamento passado, poderiam prever o comportamento de reciclagem doméstica dos cidadãos. Os resultados mostraram que o comportamento passado foi o construto mais significativo quanto a prever a intenção e o comportamento dos indivíduos.

Abd'Razack et al. (2017), analisaram as percepções dos moradores quanto aos hábitos de reciclagem de famílias locais, e perceberam que fatores como consciência, o serviço prestado de coleta de resíduos, e informação, influenciam na decisão e na permanência do comportamento de reciclagem.

Há várias propostas de investigação utilizadas para analisar os hábitos de reciclagem das famílias, entretanto, o presente artigo pretende analisar a importância de três construtos, nomeadamente: Consciência das Consequências Individuais ambientais (CCI), Disponibilidade de Informações de Reciclagem na Cidade onde vive (DIRC), e Satisfação com o Serviço Prestado de reciclagem (SSP). A motivação para analisar tais construtos está relacionada às evidências na literatura, as quais apontam para uma associação positiva dos mesmos influenciando nos comportamentos habituais de reciclagem (Meng et al., 2019; Oyekale, 2017; Abd'Razack et al., 2017; Rodrigues, Girandola, 2017; Halvorsen, 2012; Bezzina, Dimech, 2011; Nixon & Saphores, 2009).

A consciência das consequências individuais ambientais (CCI), tem duas principais definições, a primeira diz respeito à importância que determinado sujeito confere sobre o seu próprio comportamento com o intuito de ser um colaborador na manutenção de um meio ambiente seguro e saudável (Umuhire & Fang, 2015); a segunda

definição afirma a CCI como as preocupações e percepções dos indivíduos quanto aos desafios e problemas ambientais (Chen *et al.*, 2019).

Os indivíduos que possuem CCI, tem uma predisposição maior para os comportamentos de reciclagem de resíduos domésticos (Bezzina, Dimech, 2011), uma vez que esta exerce um papel social com vistas ao fortalecimento dos comportamentos habituais de reciclagem, e ainda um papel de influência sobre tais comportamentos (Meng *et al.*, 2019; Abd'Razack *et al.* 2017).

Para Díaz Meneses e Beerli Palacio (2006), a consciência quanto à preservação ambiental é inerente aos comportamentos habituais de reciclagem; Rustam *et al.* (2020), tratam a CCI como um elemento primordial quanto ao fortalecimento das práticas pró-ambientais; e ainda Bezzina e Dimech (2011) e Oyekale (2017) destacam em seus estudos que a CCI tem uma influencia direta no engajamento de indivíduos na reciclagem local, sendo assim, provavelmente, a CCI tenha uma relação de associação junto ao HR, o que torna possível uma avaliação de correlação entre os dois construtos.

O conceito de informação, na área pró-ambiental, parte do pressuposto da importância desse elemento no que diz respeito ao processo de educação com vias à mudança de comportamentos, principalmente mudanças comportamentais de longo prazo (Al-Marri, Al-Habaibeh, Watkins, 2018; Miranda & Blanco, 2010). No âmbito da reciclagem, a informação exerce um papel de suma importância, e portanto tem sido um elemento sempre presente nas investigações sobre o tema em questão, além de fazer parte das políticas públicas para engajamento da população na reciclagem local (Bernstad, La Cour Jansen, Aspegren, 2013; Nixon, Saphores, 2009). São ainda insuficientes as investigações que se dedicaram a compreender uma relação de influência entre DIRC e HR, entretanto, há pesquisas que trazem pistas da possibilidade dessa relação.

Segundo Ittiravivongs (2012), indivíduos que possuem um forte hábito de reciclagem, tiveram antes, informações disponíveis à respeito de como separar e descartar os materiais recicláveis, o que auxiliou no fortalecimento do comportamento. Para o autor, a informação e o hábito de reciclagem mostram uma relação inversamente proporcional, onde quanto mais forte o hábito, menor a busca por informação, e quanto mais forte a busca por informação, mais entende-se que o hábito está em processo de fortalecimento, sendo portanto, ainda fraco. Um estudo de 2017 com famílias, considerou que a falta de informação sobre o manuseio correto dos materiais recicláveis,

desencoraja a ação dos cidadãos, ocasionando no descarte incorreto dos materiais (Abd'Razack et al., 2017).

Em estudos sobre o comportamento de reciclagem dos indivíduos, a informação teve um papel relevante, e por isso foi analisada em vários contextos e pesquisas da área, nas quais constatou-se a evidência de que a informação influencia na participação dos cidadãos na reciclagem local (Meng, 2019; Bernstad, La Cour Jansen, Aspegren, 2013; Mafodzyeva, Brandt, 2013; Nixon, Saphores, 2009).

Rhodes et al. (2014), afirmam que, os esforços dispensados para o engajamento da população na reciclagem local só serão alcançados com o auxílio da informação, bem como das instruções necessárias para a mudança de comportamento.

Rousta, Bolton, Lundin e Dahlén (2015), perceberam que o acesso fácil à informações corretas, melhorou significativamente a separação de resíduos domésticos dos indivíduos e, ainda, Meng et al. (2019), afirmaram que tanto a publicidade como a educação recebida, ou seja, a informação disponibilizada, afetaram o comportamento de reciclagem dos envolvidos. Em termos gerais, para estes autores, as informações sobre os procedimentos de reciclagem são de suma importância para auxiliar os indivíduos quanto à seleção e descarte de seus materiais recicláveis. Com isso, a DIRC pode influenciar no comportamento habitual de reciclagem dos indivíduos, o que abre espaço para uma investigação de correlação entre os dois construtos.

A satisfação do cliente exerce um papel importante sobre o comportamento de reciclagem dos cidadãos, e pode ser entendida como um sentimento de satisfação pessoal, advindo da comparação entre o desempenho percebido dos serviços prestados pela empresa recicladora, e as expectativas e os desejos dos utentes desses serviços (Tabernero et al., 2016). As pesquisas que abordam a satisfação com o serviço prestado (SSP), e o hábito de reciclagem (HR), ainda são escassas, mas, segundo Tabernero et al. (2016), a SSP influencia na fidelidade do cliente, assim, quanto maior o grau de satisfação do sujeito com o serviço prestado, maior será a sua fidelidade e engajamento na ação desejada.

Para Saphores, Nixon, Ogunseitan, e Shapiro (2006), a SSP é vista como um construto capaz de influenciar o comportamento de reciclagem do indivíduo, uma vez que o serviço prestado e as instalações de descarte oferecidas para a coleta dos materiais servem à contento os indivíduos, o que os motiva na participação e nas ações locais (Saphores, Nixon, Ogunseitan, Shapiro, 2006).

A SSP de reciclagem aumenta a fidelidade do cliente (Tabernero et al., 2016), logo, se um cidadão é fiel a determinado serviço, implica dizer que ele está satisfeito com o serviço oferecido e que está, portanto, disposto a engajar-se e participar ativamente para apoiar o serviço local; o que, possivelmente, contribuirá para que o comportamento torna-se frequente e habitual. Dessa forma, existe possibilidade da associação entre os construtos SSP e HR, uma vez que o primeiro parece exercer influencia sobre o segundo.

De acordo com Verplanken e Roy (2016), mudanças na vida como mudança de cidade ou mesmo de país, poderiam desencadear nas pessoas, momentos reflexivos capazes de provocar uma disrupção em seus hábitos. Para os autores, quando os hábitos são temporariamente perturbados, os indivíduos tornam-se mais sensíveis às novas informações e, portanto, mais predispostos à mudanças de comportamento.

Com base nas reflexões de Verplanken e Roy (2016) é possível que estrangeiros (em especial, brasileiros) que optaram por viver em Portugal possam experienciar uma janela temporal onde abre-se espaço para momentos reflexivos capazes de enfraquecer hábitos antigos e criar e fortalecer novos hábitos? Ao refletir nessa direção é possível que famílias brasileiras que moram no Brasil tenham hábitos de reciclagem diferentes das famílias brasileiras que vivem em Portugal, sendo essa uma importante oportunidade para se tentar perceber como acontece a disrupção dos hábitos de reciclagem nessa população, bem como quais são os construtos que influenciam na formação e fortalecimento dos hábitos de reciclagem nessas famílias.

MATERIAIS E MÉTODOS

Amostra

Foi desenvolvida uma pesquisa quantitativa, do tipo descritiva, exploratória e correlacional com cidadãos brasileiros residentes em Portugal; para isso, considerou-se parte da amostra, a qual, foi por conveniência, alguns critérios de inclusão, a saber: ser de nacionalidade brasileira e maior de 18 anos e estar mais de um ano residindo em Portugal. Através do pacote estatístico GPower 3.1 foi calculado o poder estatístico relacionando o 'n' necessário para a pesquisa, bem como, o tipo de cálculo a ser realizado para obtenção do tamanho amostral adequando (Faul, Erdfelder, Lang, Buchner, 2007), atendendo aos seguintes critérios estatísticos [probabilidade de 95% ($p < 0,05$), a magnitude do efeito amostral ($r \geq 0,50$) e um padrão de poder hipotético ($\pi \geq$

0,80)] revelando que uma amostra mínima de 215 participantes seria adequada, tendo os seguintes indicadores estatísticos: $n = t \geq 1,98$; $\pi \geq 0,95$, $p\text{-value} 0,01$.

Na coleta da amostra final participaram 352 pessoas, todas brasileiras, com 78% de mulheres, 31% com idade de 26 a 35 anos, 47% com o nível educacional licenciado, 58% eram casados. No que se refere a atuação profissional, 18% ainda eram estudantes, mas, 13% atuavam na área da saúde e 23% tinham outras ocupações profissionais. Quanto ao tempo em residir em Portugal, houve uma distribuição muito dispersa, mas, observou-se que 13% moram a 3 anos, 8% a dois anos e 7% a um ano, os demais anos, não apresentaram percentuais acima de 5%.

Procedimentos Éticos e administração dos inquéritos

Quanto aos procedimentos éticos da pesquisa, seguiram-se os critérios estabelecidos pela declaração de Helsinki, para as pesquisas com seres humanos, tendo, após estas questões, encaminhado os instrumentos aos respondentes através de um formulário eletrônico disponível online na página do Google Docs. O link do formulário foi compartilhado nas redes sociais de grupos de brasileiros a viver em Portugal, tais como Facebook e Whatsapp por um período de 30 dias.

Solicitou-se a participação voluntária, com assinatura virtual do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Em caso de consentimento da participação na amostra do estudo, era informado que as suas respostas seriam pessoais e sem interferência do coordenador da pesquisa e que ao responder ao instrumento, não haveria respostas certas ou erradas, sendo elas tratadas de acordo com a direção e forma que o participante respondeu no instrumento. Com isso, um tempo médio de 10 minutos seriam suficientes para que a atividade pudesse ser concluída.

Instrumentos

No que se refere aos construtos administrados esta pesquisa, destacam os seguintes:

Escala de Hábitos de Reciclagem (EHR): O Índice de Autorrelato do Hábito (IAH ou SRHI em inglês), trata-se de uma escala de 12 itens, desenvolvida por Verplanken e

Orbell (2003) e baseia-se nas principais características do hábito, como a repetição, o controle, o pouco uso da consciência, a identificação pessoal, e a eficiência do comportamento. A escala contém o seguinte enunciado: “O comportamento X é algo que...”, lê-se X como o comportamento a ser estudado (e.g., o comportamento de reciclagem).

Escala de Disponibilidade de Informações Relacionadas à reciclagem no Concelho onde vive (EDIRC): Esta medida tem como objetivo avaliar quais são as fontes informativas sobre reciclagem mais procuradas pelos inquiridos. Esta escala baseou-se em autores como Nixon e Saphores (2009) e é formada por 5 itens e tem como objetivo avaliar o quanto as pessoas percebem e encontram informações no local em que vivem a respeito da reciclagem. Os respondentes foram solicitados a responder os itens em uma escala Likert de cinco pontos (sendo “1= Discordo totalmente” e “5= Concordo totalmente”).

Escala de Satisfação com o Serviço Prestado (ESSP): refere-se a uma medida que tem como objetivo avaliar o quanto cada indivíduo está satisfeito em relação à prestação de serviços e infraestrutura de reciclagem oferecidos pela cidade de residência. Esta escala foi construída com base em autores como Bezzina e Dimech (2011) e é composta por 5 itens, devendo ser respondendo numa escala Likert de cinco pontos (sendo “1= Discordo totalmente” e “5= Concordo totalmente”).

Escala de Consciência das Consequências Individuais (ECCI): a escala de consciência das consequências individuais (ECCI) tem como objetivo avaliar a percepção do indivíduo no que diz respeito à importância de ter-se uma consciência das consequências da reciclagem para o meio ambiente. Esta escala teve sua base em autores como Bezzina e Dimech (2011), e Ofstad, Tobolova, Nayum, e Klöckner (2017), composta por 3 itens respondidos por numa escala Likert de cinco pontos (sendo “1= Discordo totalmente” e “5= Concordo totalmente”).

Análise de dados

As análises foram realizadas no SPSS 25.0 para descritiva, correlacional e fatorial e no se o AMOS *Grafics* 24.0 para verificação do modelo teórico.

RESULTADOS

Foram realizadas, inicialmente, os cálculos referentes a multicolineariedade entre as variáveis, tendo observado correlações dentro dos parâmetros definidos por Tabachnick e Fidell (2001) [$r < 0,90$], pois, variaram de 0,11 a 0,69; também, avaliou-se a presença *outliers* multivariados, observando através do teste de normalidade de *Kolmogorov-Smirnov* (KS), uma normalidade da amostra (KS = 1,45; p-valor < 0,29).

No que se refere aos cálculos da análise fatorial para as escalas utilizadas; a partir dos critérios estatísticos assumidos, para as medidas de hábitos de reciclagem, Consciência das consequências individuais, Disponibilidade de informações relacionadas à reciclagem do concelho onde vive e satisfação com o serviço prestado, identificaram-se uma matriz de correlação viável para a fatorização: hábitos de reciclagem (KMO = 0,77 e do Teste de Esfericidade de Bartlett, $X^2/gl = 287,21/3$, $p < 0,001$), satisfação com o serviço prestado (KMO = 0,83, Teste de Esfericidade de Bartlett, $X^2/gl = 1178,20/10$, $p < 0,001$), Consciência das consequências individuais (KMO = 0,77 e do Teste de Esfericidade de Bartlett, $X^2/gl = 287,21/3$, $p < 0,001$) e Disponibilidade de informações relacionadas à reciclagem do concelho onde vive (KMO = 0,78, Teste de Esfericidade de Bartlett, $X^2/gl = 19554/10$, $p < 0,001$).

Com nestes achados estatísticos verificou que as cargas fatoriais e comunalidades (h^2) das escalas apresentaram escores $\geq 0,30$, valores próprios $\geq 1,00$ e o percentual da variância fatorial explicando $\geq 50\%$. Os indicadores de consistência interna, o Lambda 2 de Guttman foi $\geq 0,70$ e o ICC (correlação intra-classe), destinado a verificação da reproduzibilidade das medidas revelaram escores $\geq 0,70$, correspondendo ao parâmetro estatístico exigido (Hutz, Bandeira & Trentini, 2015).

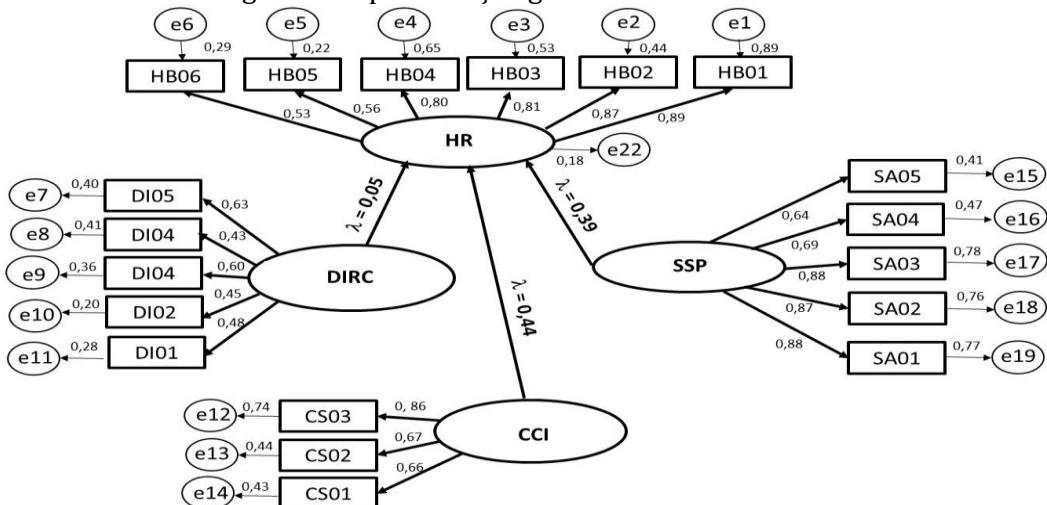
Com base nas análises estatísticas referente às medidas, todas foram significativas em relação a qualidade fatorial delas. Foi confirmado tanto as medidas elaboradas, as quais, convergentes ao contexto teórico e empírico desenvolvido no estudo e ao conteúdo proposto dos construtos.

Em seguida, procurou-se atender ao objetivo principal do artigo (à título de lembrança ao leitor: espera-se que as variáveis (SSP) Satisfação com o Serviço Prestado, (DIRC) Disponibilidade de informações relacionadas à reciclagem e (CCI) Consciência das consequências individuais explique, positivamente, os (HR) Hábitos de Reciclagem em famílias brasileiras residentes em Portugal). A partir da análise e modelagem de

equação estrutural, considerou-se um modelo recursivo de equações estruturais e observou-se que, com as devidas modificações nos ajustes de erro realizadas, o modelo apresentou uma razão estatística aceitável: $\chi^2/gl = 4,08$, RMR = 0,17, GFI = 0,85, AGFI = 0,81, CFI = 0,87, TLI = 0,86, RMSEA = 0,09 (0,08-0,10).

Observando a figura 1, observa-se que o modelo que propõem predizer os Hábitos de Reciclagem (HR), a partir das referidas variáveis, revelou escores positivos de (SSP) Satisfação com o Serviço Prestado ($\lambda = 0,39$), (DIRC) Disponibilidade de informações relacionadas à reciclagem ($\lambda = 0,05$) e (CCI) Consciência das consequências individuais explique, positivamente ($\lambda = 0,44$), com todos os Lambdas no intervalo esperado $|0 - 1|$, significativos e diferentes de zero ($t > 1,96, p < 0,05$). Mas, apesar destes resultados, o referido modelo não corroborou totalmente as hipóteses, pois, tanto devido à baixa associação Lambda do DIRC, bem como, os indicadores estatísticos do χ^2/gl , RMR, CFI e TLI do modelo, não corresponderam a qualidade exigida pela literatura psicométrica (a saber: $\chi^2/gl \leq 0,03$, RMR $\leq 0,08$, CFI e TLI $\geq 0,90$) (Hair Jr. et al., 2009).

Figura 1: Representação gráfica do modelo teórico.

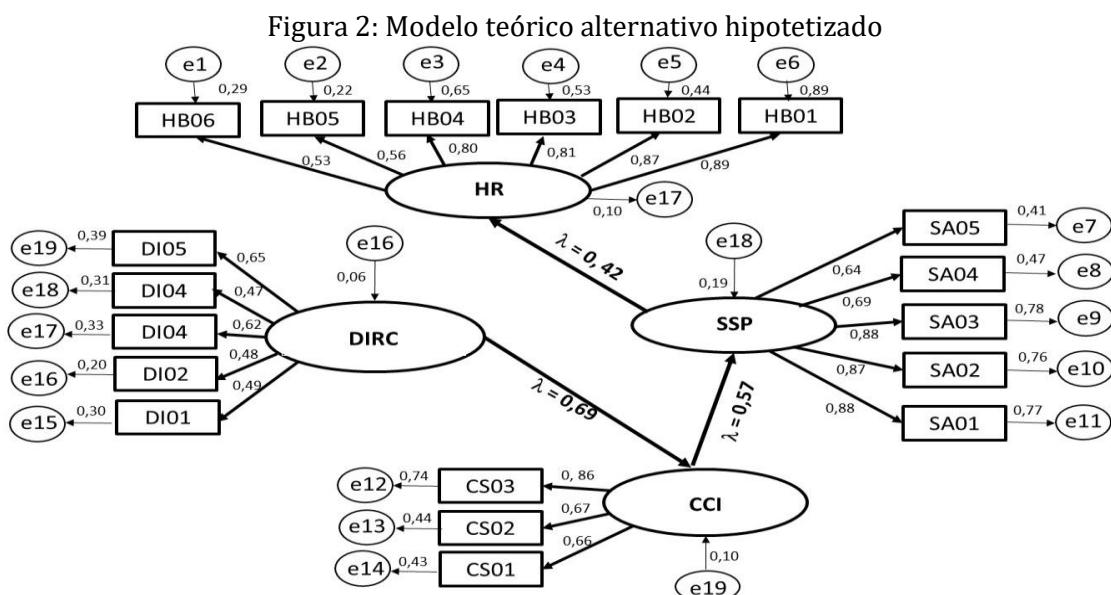


Notas: HR = Hábitos de Reciclagem; SSP = Satisfação com o Serviço Prestado; DIRC = disponibilidade de informações relacionadas à reciclagem; CCI = Consciência das consequências individuais

Houve uma inconsistência empírica do modelo acima devido aos indicadores estatísticos e à associação lambda do DIRC; com isso, gerou-se um modelo alternativo, que tinha como proposta teórica uma associação hierárquica entre os construtos. Desta maneira, gerado o cálculo e feito as devidas modificações nos ajustes de erro, observou-se uma razão estatística [$\chi^2/gl = 1,65$, RMR = 0,05, GFI = 0,94, AGFI = 0,92, CFI = 0,98,

TLI = 0,97, RMSEA = 0,04 (0,03-0,05)], que correspondeu à perspectiva teórica e empírica esperada.

Na figura 2, observa-se o modelo alternativo corroborando a influência da disponibilidade de informações relacionadas à reciclagem (DIRC) assoada, positivamente ($\lambda = 0,69$), a consciência das consequências individuais (CCI), esta, associada a satisfação com o serviço Prestado (SSP) ($\lambda = 0,57$), com esta última associando aos Hábitos de Reciclagem (HR) ($\lambda = 0,42$). Destaca-se que os Lambdas estiveram no intervalo esperado [0 - 1], foram significativos e diferentes de zero ($t > 1,96, p < 0,05$), não havendo problemas de erro na medida para o referido modelo.



Notas: HR = Hábitos de Reciclagem; SSP = Satisfação com o Serviço Prestado; DIRC = disponibilidade de informações relacionadas à reciclagem; CCI = Consciência das consequências individuais

Comprovado o modelo teórico, realizou-se uma análise estatística de comparações; sendo assim, efetuou-se uma ANOVA, associada ao teste *post-hoc* de *Scheffé*, avaliando as diferenças nas pontuações médias nas variáveis dependentes *versus* independentes (ver tabela 3).

Os resultados revelaram que os escores médios, foram significativos para o efeito direto tendo DIRC, CCE e SSP, os quais apresentaram maiores médias no alto escore dos construtos; também foi significativo para o efeito de interação DIRC *versus* CCI *versus* SSP, tendo observado escores mais altos nestas variáveis relativo aos hábitos de reciclagem. No teste de *Scheffé*, o resultado de interação revelou que os escores médios

confirmaram a influência no HR, tendo apresentando maiores escores na hierarquia a**<**b**<**c.

Tabela 3: Diferenças entre as médias nos construtos em função dos hábitos de reciclagem (HR)

Construto	Níveis	Média	d.p.	Estatística		
				F Friedman	gl	p-valor
DIRC	Baixo	1,82	0,07	5,34	2	0,01
	Moderado	1,90	0,09			
	Alto	2,92	0,11			
CCI	Baixo	1,65	0,08	9,21	2	0,01
	Moderado	1,79	0,13			
	Alto	2,20	0,05			
SSP	Baixo	1,81	0,10	3,43	4	0,01
	Moderado	1,74	0,08			
	Alto	2,10	0,09			
DIRC versus CCI versus SSP	Baixo	1,90^a	0,17	3,25	8	0,01
	Moderado	2,29^b	0,16			
	Alto	2,59^c	0,11			

DISCUSSÃO

Com base nestes achados empíricos, destaca-se que as escalas desenvolvidas, foram todas confiáveis, pois, apresentaram organização fatorial com seus escores evidenciando uma relação itens-fator de caráter válido para o conteúdo dos itens em cada construto, os quais, embasadas nas perspectivas teóricas e empíricas abordadas.

A escala utilizada para medição dos hábitos de reciclagem (EHR) caracteriza-se como uma avaliação da autopercepção do indivíduo quanto às principais características do hábito, dentre as quais destacam-se: a repetição do comportamento, o controle, o uso diminuto da consciência, a autoidentificação, bem como a eficiência do comportamento.

No que se refere a escala da consciência das consequências individuais (ECCI), esta, pretendeu avaliar a percepção do indivíduo quanto a sua consciência das consequências da reciclagem para o meio ambiente. Já a escala sobre disponibilidade de informações de reciclagem (EDIRC), teve como objetivo avaliar quais são as fontes informativas sobre reciclagem mais procuradas pelos inquiridos e, por fim, a escala de satisfação com o serviço prestado (ESSP) avaliou o quanto cada indivíduo está satisfeito em relação à prestação de serviços e infraestrutura de reciclagem oferecidos pelo concelho onde vive.

O modelo inicial hipotetizado revelou uma associação positiva entre os construtos, entretanto, observou-se que, dentre as associações, uma delas não atendeu à qualidade psicométrica esperada, onde observou-se uma certa inconsistência empírica do modelo devido à indicadores estatísticos e à associação lambda do DIRC.

Em decorrência disso, gerou-se um modelo alternativo, o qual, tinha como proposta teórica uma associação hierárquica entre os construtos, onde foi reavaliado empírica e teoricamente. Dessa forma, a partir da perspectiva teórica e empírica adota no estudo, foi possível destacar que a influência entre os construtos analisados neste, parte com base na lógica teórica que a disponibilidade de informações de reciclagem (DIRC) é um construto que antecede a consciência das consequências individuais (CCI), com esta, associando à satisfação com o serviço prestado (SSP), para predizer os hábitos de reciclagem (HR).

Assim, entende-se que, a partir do momento que o indivíduo tem acesso a informações sobre reciclagem, provavelmente, esse indivíduo passará por um processo reflexivo, onde ele passará a desenvolver uma consciência comportamental a qual irá direcioná-lo a tentar perceber como acontecem os serviços prestados de reciclagem, como se dá a sua atuação, e o quanto o cidadão é atendido por esse serviço, o que o levará à ação comportamental repetitiva, ou seja, ao hábito de reciclagem.

A importância da disponibilidade das informações para que os cidadãos se engajem nas ações de reciclagem são elementos que formam o conhecimento para a ação pretendida (Abd'Razack et al., 2017; Nixon, Saphores, 2009); entretanto os achados do presente estudo apontam para algo além da ação esporádica, uma vez que trata do comportamento habitual, a saber o que perdura no tempo, que se repete, e não apenas um comportamento eventual.

Nos resultados deste estudo, a DIRC influenciou uma certa consciência de participação no sujeito; com isso, comprehende-se que, a partir do momento que um indivíduo tem consciência das consequências do seu comportamento e opta por ações corretas, como a reciclagem, esse indivíduo passa a seguir uma tendência de continuidade da ação, onde a partir de então, buscará perceber quais são as estruturas que darão suporte ao seu comportamento.

Destaca-se que a CCI influencia, ainda que indiretamente, numa perspectiva hierárquica, no comportamento habitual dos indivíduos, e esta afirmação encontra respaldo teórico em Díaz Meneses e Beerli Palacio (2006), onde os autores demonstram

que os comportamentos habituais de reciclagem tem em si próprios as marcas de uma consciência de reciclagem.

Já em Abd'Razack et al. (2017), os autores afirmam que a consciência é um elemento chave para o desenvolvimento e fortalecimento do hábito de manutenção de um ambiente limpo, e no estudo desenvolvido por Rustam, Wang, e Zameer (2020), a consciência ambiental foi de grande importância no âmbito das práticas sustentáveis. De acordo com os autores supracitados citados, há uma relação entre a consciência do indivíduo e os hábitos de reciclagem, entretanto não ficou esclarecido como ocorre essa relação, tampouco se há uma mediação ou mesmo se trata-se de um processo diretivo.

Entretanto, ao analisar os resultados desse trabalho, ficou evidente que a CCI influencia de maneira indireta, porém hierárquica nos HR, sendo antecedida pela SSP. Os indivíduos que tem consciência das consequências individuais de reciclagem e da importância da participação na separação de seus resíduos domésticos, possivelmente terão interesse em observar o funcionamento dos serviços prestados de coleta local com a finalidade de: avaliar tais serviços, perceber como funcionam e se estão alinhados aos interesses sociais; para então sentirem-se ou não, impulsionados a continuar com o comportamento.

Esta concepção corrobora o estudo de Meng et al. (2019), onde os autores demonstraram que a consciência ambiental, somada à responsabilidade social e atitudes comportamentais influenciaram o comportamento de reciclagem dos indivíduos. Entretanto, as análises realizadas neste trabalho, complementam os achados dos autores acima citados, uma vez que esclarecem de maneira empírica e lógica, a força que a SSP exerce sobre os HR.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disponibilidade de informação de reciclagem (DIRC), a consciência das consequências individuais (CCI), e a satisfação com o serviço prestado (SSP), são construtos que influenciam nos hábitos de reciclagem (HR) das famílias, entretanto, não seguindo uma estrutura diretiva, mas hierárquica e ralacional entre os construtos.

Os achados desta pesquisa, tem uma orientação teórica reflexiva e lógica onde sugere-se que a DIRC provoca no sujeito uma consciência das consequências individuais (CCI) de suas ações, a qual o levará a tentar perceber como funcionam os serviços

prestados de coleta de resíduos domésticos e quão satisfatórios e eficientes eles são (SSP) para então prosseguirem, de maneira habitual com seu comportamento de separação e descarte de resíduos domésticos.

Assim, observou-se que tais resultados, são complementares ao estudo sobre os hábitos de reciclagem de materiais descartáveis, abordado da teoria da disruptão dos hábitos proposta por Bas Verplanken e Wendy Wood (2006).

REFERÊNCIAS

ABD'RAZACK, N. T. A.; MEDAYESE, S. O.; SHAIBU, S. I.; ADELEYE, B. M. Habits and benefits of recycling solid waste among households in Kaduna, North West Nigeria. **Sustainable Cities and Society**, v. 28, p. 297–306, 2017. DOI: 10.1016/j.scs.2016.10.004.

AL-MARRI, W.; AL-HABAIBEH, A.; WATKINS, M. An investigation into domestic energy consumption behaviour and public awareness of renewable energy in Qatar. **Sustainable Cities and Society**, v. 41, p. 639–646, 2018. DOI: 10.1016/j.scs.2018.06.024.

BERNSTAD, A.; LA COUR JANSEN, J.; ASPEGREN, A. Door-stepping as a strategy for improved food waste recycling behaviour: Evaluation of a full-scale experiment. **Resources, Conservation and Recycling**, v. 73, p. 94–103, 2013. DOI: 10.1016/j.resconrec.2012.12.012.

BEZZINA, F. H.; DIMECH, S. Investigating the determinants of recycling behaviour in Malta. **Management of Environmental Quality**, v. 22, n. 4, p. 463–485, 2011. DOI: 10.1108/1477783111136072.

CHEN, X.; HUANG, B.; LIN, C. Te. Environmental awareness and environmental Kuznets curve. **Economic Modelling**, v. 77, p. 2–11, 2019.

DÍAZ MENESSES, G.; BEERLI PALACIO, A. Different kinds of consumer response to the reward recycling technique: Similarities at the desired routine level. **Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics**, v. 18, n. 1, p. 43–60, 2006. DOI: 10.1108/13555850610641082.

FAUL, F.; ERDFELDER, E.; LANG, A. G.; BUCHNER, A. G* Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. **Behavior Research Methods**, v. 39, n. 2, p. 175–191, 2007.

GARDNER, B.; LALLY, P. Modelling habit formation and its determinants. In: VERPLANKEN, B. (Ed.). **The Psychology of Habit**. 1. ed. [S.l.]: [s.n.], 2018. p. 207–229. DOI: 10.1007/978-3-319-97529-0_12.

GONDIM, J. S. L.; FORMIGA, N. S. Conciencia individual, disponibilidad de información con el reciclaje y los hábitos de reciclaje de brasileños en Portugal. **Revista Científica de Psicología Eureka**, v. 20, n. 1, p. 115–138, 2023.

HAIR, J. F.; TATHAM, R. L.; ANDERSON, R. E.; BLACK, W. Análise Multivariada de dados. Porto Alegre: Bookman, 2009.

HALVORSEN, B. Effects of norms and policy incentives on household recycling: An international comparison. **Resources, Conservation & Recycling**, v. 67, p. 18–26, 2012. DOI: 10.1016/j.resconrec.2012.06.008.

HUTZ, C. S.; BANDEIRA, D. R.; TRENTINI, C. M. Psicometria. Porto Alegre: Artmed, 2015.

ITTIRAVIVONGS, A. Recycling as habitual behavior: The impact of habit on household waste recycling behavior in Thailand. **Asian Social Science**, v. 8, n. 6, p. 74–81, 2012. DOI: 10.5539/ass.v8n6p74.

MENG, X.; TAN, X.; WANG, Y.; WEN, Z.; TAO, Y.; QIAN, Y. Investigation on decision-making mechanism of residents' household solid waste classification and recycling behaviors. **Resources, Conservation and Recycling**, v. 140, p. 224–234, 2019. DOI: 10.1016/j.resconrec.2018.09.021.

MIAFODZYEVA, S.; BRANDT, N.; ANDERSON, M. Recycling behaviour of householders living in multicultural urban area: A case study of Järva, Stockholm, Sweden. **Waste Management and Research**, v. 31, n. 5, p. 447–457, 2013. DOI: 10.1177/0734242X13476746.

MIRANDA, R.; BLANCO, A. Environmental awareness and paper recycling. **Cellulose Chemistry and Technology**, v. 44, n. 10, p. 431–449, 2010.

NIXON, H.; SAPHORES, J. D. M. Information and the decision to recycle: Results from a survey of US households. **Journal of Environmental Planning and Management**, v. 52, n. 2, p. 257–277, 2009. DOI: 10.1080/09640560802666610.

OFSTAD, S. P.; TOBOLOVA, M.; NAYUM, A.; KLÖCKNER, C. A. Understanding the mechanisms behind changing people's recycling behavior at work by applying a comprehensive action determination model. **Sustainability**, v. 9, n. 204, p. 1–17, 2017. DOI: 10.3390/su9020204.

OYEKALE, A. S. Determinants of households' involvement in waste separation and collection for recycling in South Africa. **Environment, Development and Sustainability**, v. 20, n. 5, p. 1–29, 2017. DOI: 10.1007/s10668-017-9993-x.

PASQUALI, L. **Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

RHODES, R. E.; BEAUCHAMP, M. R.; CONNER, M.; DEBRUIJN, G. J.; LATIMER-CHEUNG, A.; KAUSHAL, N. Are mere instructions enough? Evaluation of four types of messaging on

community depot recycling. **Resources, Conservation and Recycling**, v. 90, p. 1–8, 2014. DOI: 10.1016/j.resconrec.2014.04.008.

RODRIGUES, L.; GIRANDOLA, F. Self-prophecies and cognitive dissonance: Habit, norms and justification of past behavior. **North American Journal of Psychology**, v. 19, n. 1, p. 65–86, 2017. Disponível em: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85018687200&partnerID=40&md5=c92056d516ef7117d88c88e0a01a6138>. Acesso em: 23 fev. 2025.

ROUSTA, K.; BOLTON, K.; LUNDIN, M.; DAHLÉN, L. Quantitative assessment of distance to collection point and improved sorting information on source separation of household waste. **Waste Management**, v. 40, p. 22–30, 2015. DOI: 10.1016/j.wasman.2015.03.005.

RUSTAM, A.; WANG, Y.; ZAMEER, H. Environmental awareness, firm sustainability exposure and green consumption behaviors. **Journal of Cleaner Production**, v. 268, p. 122016, 2020. DOI: 10.1016/j.jclepro.2020.122016.

SAPHORES, J. D. M.; NIXON, H.; OGUNSEITAN, O. A.; SHAPIRO, A. A. Household willingness to recycle electronic waste: An application to California. **Environment and Behavior**, v. 38, n. 2, p. 183–208, 2006. DOI: 10.1177/0013916505279045.

TABACHNICK, B.; FIDELL, L. **Using multivariate statistics**. Needham Heights: Allyn & Bacon, 2001.

TABERNERO, C.; CUADRADO, E.; LUQUE, B.; SIGNORIA, E.; PROTA, R. The importance of achieving a high customer satisfaction with recycling services in communities. **Environment, Development and Sustainability**, v. 18, n. 3, p. 763–776, 2016. DOI: 10.1007/s10668-015-9676-4.

UMUHIRE, M. L.; FANG, Q. Method and application of ocean environmental awareness measurement: Lessons learnt from university students of China. **Marine Pollution Bulletin**, v. 102, n. 2, p. 1–6, 2015. DOI: 10.1016/j.marpolbul.2015.07.067.

VERPLANKEN, B.; ORBELL, S. Reflections on past behavior: A self-report index of habit strength. **Journal of Applied Social Psychology**, v. 33, n. 6, p. 1313–1330, 2003. DOI: 10.1111/j.1559-1816.2003.tb01951.x.

VERPLANKEN, B.; ROY, D. Empowering interventions to promote sustainable lifestyles: Testing the habit discontinuity hypothesis in a field experiment. **Journal of Environmental Psychology**, v. 45, p. 127–134, 2016. DOI: 10.1016/j.jenvp.2015.11.008.

VERPLANKEN, B.; SUI, J. Habit and identity: Behavioral, cognitive, affective, and motivational facets of an integrated self. **Frontiers in Psychology**, v. 10, p. 1–11, 2019. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.01504.

VERPLANKEN, B.; WOOD, W. Interventions to break and create consumer habits. **Journal of Public Policy and Marketing**, v. 25, n. 1, p. 90–103, 2006.

VERPLANKEN, B.; WALKER, I.; DAVIS, A.; JURASEK, M. Context change and travel mode choice: Combining the habit discontinuity and self-activation hypotheses. **Journal of Environmental Psychology**, v. 28, n. 2, p. 121–127, 2008. DOI: 10.1016/j.jenvp.2007.10.005.

WHITMARSH, L. E.; HAGGAR, P.; THOMAS, M. Waste reduction behaviors at home, at work, and on holiday: What influences behavioral consistency across contexts? **Frontiers in Psychology**, v. 9, 2018. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.02447.

WOOD, W. Habit in personality and social psychology. **Personality and Social Psychology Review**, v. 21, n. 4, p. 389–403, 2017. DOI: 10.1177/1088868317720362.

XU, L.; LING, M.; LU, Y.; SHEN, M. Understanding household waste separation behaviour: Testing the roles of moral, past experience, and perceived policy effectiveness within the theory of planned behaviour. **Sustainability**, v. 9, n. 4, 2017. DOI: 10.3390/su9040625.



Capítulo 17

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA SOBRE TANGENTE: UMA ATIVIDADE PARA ALÉM DA SALA DE AULA

Francisco José Brabo Bezerra

Felisberto Luan Moreira da Silva

Lorena Segantim Jacomassi

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA SOBRE TANGENTE: UMA ATIVIDADE PARA ALÉM DA SALA DE AULA

Francisco José Brabo Bezerra

*Doutor em Educação Matemática, Docente da Universidade Federal do ABC - UFABC - SP,
francisco.bezerra@ufabc.edu.br;*

Felisberto Luan Moreira da Silva

*Graduando pelo Curso Bacharelado em Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do
ABC - UFABC - SP, felisbertoluan@gmaill.com;*

Lorena Segantim Jacomassi

*Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais e Exatas da Universidade
Federal do ABC - UFABC - SP, lorena.sjacomassi@gmail.com;*

RESUMO

O presente artigo buscou analisar protocolos de estudantes do ensino médio após a realização de uma atividade fora da sala de aula. A atividade foi realizada na quadra poliesportiva da escola parceira do projeto PIBID-UFABC, no município de Santo André-SP. Os alunos participantes estavam cursando o 2º Ano do ensino médio e o conteúdo escolhido estava dentro do planejado pela professora responsável pela turma. Ao todo foram confeccionados dez teodolitos para aplicação da atividade com o objetivo de serem trabalhados os conceitos de distância, ângulo, triângulo retângulo e a razão trigonométrica tangente, de forma mais lúdica, e cujo conceito fosse de fato significativo aos estudantes. Embora o foco maior foi na tangente, outros conceitos acabam sendo incorporados também. O teodolito caseiro foi elaborado em grande parte com material reciclado. Com a orientação dos pibidianos – alunos da LCNE e BCT da UFABC – a atividade foi aplicada e os alunos anotaram todos os resultados para posterior discussão. Nos apoiamos nas ideias de Ball que discute sobre o Conhecimento Matemático Para Ensino, e Shulman sobre o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo. Ambos os estudos se complementam na definição de um mapa conceitual sobre o

conhecimento do conteúdo para os professores. A aprendizagem significativa segundo Ausubel também foi ancorada neste estudo, permitindo e entrelaçando os conceitos adquiridos anteriormente com os novos que pretendíamos construir, contextualizando os saberes novos com os já existentes. Dentre os resultados observados, destacam-se os avanços no desenvolvimento do aprendizado em relação a determinados conceitos matemáticos nos alunos participantes, e maior interesse pela disciplina com melhor compreensão do conceito de tangente durante as aulas regulares. Nas avaliações dos protocolos observamos que os alunos respondem as questões com maior domínio sobre o tema e buscam resultados mais exatos e próximos do objeto real que foi medido.

Palavras-chave: Educação matemática, Tangente, PIBID, Aprendizagem Significativa, Teodolito.

INTRODUÇÃO

A trigonometria é uma parte importante da matemática, está presente em várias áreas, como por exemplo, na navegação, na construção civil e na astronomia. Durante seu ensino nas escolas muitas vezes o uso de desenhos é uma das melhores estratégias didáticas que o professor possui, e mesmo sendo uma ótima estratégia, alguns conceitos que se espera que os alunos aprendam podem não ficar claros. Por exemplo, ao se escrever “CO” em uma lousa durante uma aula sobre razões trigonométricas com o objetivo de se transmitir a ideia de “Cateto Oposto”, mesmo com boas ilustrações, não é de se espantar o fato de que o estudante entenda “Cosseno”, pois esses termos assim como suas ideias podem ser introduzidos e fazer parte da vida dos alunos sem de fato ter ocorrido além de apenas memorização.

Mesmo supondo um ótimo domínio de determinado conteúdo por um professor, um outro desafio é ensiná-lo aos alunos. Qual será a melhor forma de se ensinar? A sala de aula é o melhor lugar para os alunos aprenderem? Além desses, outros questionamentos podem surgir. Olhando especificamente para a trigonometria, podemos tentar associá-la ao cotidiano dos alunos de alguma forma, explorando também a interdisciplinaridade, algo que muitas vezes não ocorre durante as aulas.

Existe um instrumento chamado teodolito que é capaz de realizar a medição de ângulos. Para além do instrumento de precisão, é possível construir um teodolito caseiro dispondendo de alguns materiais fáceis de serem adquiridos e de baixo valor e com ele um observador é capaz de, por exemplo, determinar qual é aproximadamente a altura de

uma árvore, se caracterizando como recurso muito útil que os alunos podem manipular para estudo da trigonometria, e proporcionar um aprendizado mais significativo.

Segundo o Art.1º da Portaria nº 83, de 27 de abril de 2022, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira e segundo o Art.1º da Portaria nº 82, de 26 de abril de 2022 o Programa Residência Pedagógica (PRP) tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura. Os participantes dos subprojetos de Matemática e de Ciências e Matemática do PIBID e do subprojeto de Física da PRP da Universidade Federal do ABC (UFABC) que atuaram em parceria com os supervisores da escola estadual Dr. Américo Brasiliense, ambas localizadas em Santo André-SP, atuantes de um grupo colaborativo, analisaram e propuseram em conjunto uma atividade de intervenção com o uso de teodolitos caseiros destinada a estudantes do ensino médio no ano de 2023. A atividade como um todo consistiu em duas partes principais, a primeira parte foi o preparo dos teodolitos que foi realizado pelos integrantes do PIBID e da PRP e a segunda parte foi a realização da atividade com os alunos, em que ao final, foram recolhidas anotações dos estudantes que deram origem a protocolos, cujo foco deste trabalho é analisá-los. Nos baseamos principalmente no Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de Shulman (1986), no Conhecimento Matemático Para Ensino de Ball et al (2008) e na Aprendizagem Significativa descrita por Ausubel de acordo com Moreira (2006), fazendo reflexões sobre a prática docente dos pibidianos/residentes e as respostas dos alunos e sua aprendizagem.

METODOLOGIA

Participaram do preparo e execução da atividade dez pessoas. Após um estudo sobre trigonometria e sobre teodolitos caseiros, foi criado pelos participantes um modelo de teodolito, conforme descreve SILVA et al (2023), e com base nesse modelo foram feitos 10 teodolitos para serem utilizados na atividade proposta e para que

posteriormente permanecessem na escola como um recurso útil para potencializar o ensino de trigonometria.

A atividade consistiu na determinação de distância do observador com teodolito caseiro até determinado objeto, sugeriu-se aos alunos formação de grupos com até cinco pessoas sendo que cada grupo utilizaria um teodolito e escolhia um objeto que julgasse mais interessante. Os alunos que participaram da atividade eram do segundo ano do ensino médio e duas turmas realizaram a atividade, cada grupo escolheu um objeto diferente e para comparação a distância foi medida também com trena.

A primeira parte ocorreu em sala de aula e consistiu em uma aula expositiva sobre razões trigonométricas, entretanto, as explicações em cada sala tiveram características diferentes conforme relata Alves et al (2023), além disso, foi apresentado o teodolito aos estudantes e entregue e explicado o roteiro a cada um dos grupos. Em quadra, cada pibidiano e residente acompanhou um grupo auxiliando em possíveis dúvidas, e por lá os estudantes responderam às questões propostas do roteiro, preenchendo conforme o que entenderam, e utilizando como recurso tabela tangente disposta nos instrumentos, calculadora, régua, borracha, lápis e caneta. Ao final da aula, em sala, foram tratados os resultados obtidos pelos estudantes e fontes de erros que levavam a imprecisão das medidas obtidas considerando medição de trena.

O roteiro continha instruções para realização da atividade, além disso um espaço destinado para inserção da altura até os olhos do integrante do grupo que estiver manipulando o teodolito, um espaço para inserção do ângulo medido e duas questões, a primeira era “**1. Qual razão trigonométrica você utilizaria? Justifique**” Em que se esperava que os estudantes conseguissem identificar corretamente a melhor razão trigonométrica a ser utilizada, foram fornecidas as informações necessárias para sua resolução ainda em sala de aula, e a segunda questão “**2. Determine a distância.**” em que os estudantes deveriam determinar a distância aproximada corretamente e que foi tratada exclusivamente em quadra.

As respostas a essas duas perguntas fornecidas pelos estudantes deram origem aos protocolos utilizados para este trabalho que possui características qualitativas pois de acordo com Gil (2002) costuma-se verificar um vaivém entre observação, reflexão e interpretação à medida que a análise progride, também podendo ser classificada como um estudo de campo, pois de acordo com Gil (2002) há informações de um grupo significativo de pessoas acerca de um problema estudado, para em seguida, obterem-se

conclusões correspondentes aos dados coletados, havendo maior enfoque em procurar aprofundamento das questões propostas havendo e também observação direta das atividades do grupo estudado.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para Shulman (1987), era necessário centrar a atenção na base do conhecimento necessário ao ensino, suas fontes e, também, na complexidade do processo pedagógico, dado que faltavam estudos que tentassem elucidar o caráter desse conhecimento, o que implica questionar o que os professores sabiam (ou não) a respeito daquilo que lhes permitia ensinar de certa maneira.

Esse conhecimento que vai além do conhecimento do assunto em si para a dimensão do conhecimento do assunto para ensino, incorporando aspectos do conteúdo mais pertinentes à sua ensinabilidade, foi chamado por Shulman (1986) de Conhecimento Pedagógico do Conteúdo. E incluiu dentro dessa categoria as formas mais úteis de representação de ideias, as mais poderosas analogias, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações para os tópicos mais regularmente ensinados na área de assunto de alguém e que como não há uma única forma de representação, o professor deve ter em mãos um verdadeiro arsenal de formas alternativas de representação, algumas das quais derivam de pesquisa enquanto outras se originam na sabedoria da prática. Ele também afirma que esse conhecimento inclui uma compreensão do que torna o aprendizado de tópicos específicos fácil ou difícil: as concepções e preconceitos que alunos de diferentes idades e origens trazem consigo para o aprendizado daqueles tópicos e lições mais frequentemente ensinados e que se esses preconceitos forem equívocos, o que frequentemente são, os professores precisam de conhecimento das estratégias com maior probabilidade de serem frutíferas na reorganização do entendimento dos alunos, porque esses alunos provavelmente não aparecerão diante deles como lousas em branco.

Deborah Ball et al (2008), com base em pesquisas sobre o ensino do professor de matemática e no conhecimento Pedagógico do Conteúdo de Shulman (1986), buscam criar uma teoria do conhecimento do conteúdo para o ensino baseada na prática, que eles chamam de Conhecimento Matemático Para o Ensino, sendo uma de suas partes o Conhecimento do Conteúdo e do Ensino, que é caracterizado por combinar

conhecimentos em relação ao conteúdo e ao ensino desse conteúdo. Neste domínio estão questões relativas à utilização de decisões de sequências de conteúdos, que levam os alunos a aprofundarem-no.

Deborah Ball et al (2006) citam que algumas coisas que o professor de matemática precisa para ensinar efetivamente são:

- Projetar matematicamente explicações precisas que são compreensíveis e úteis para os alunos, sendo sensíveis a essa precisão, antecipando como as ideias matemáticas mudam e crescem;
- Utilizar definições matematicamente adequadas e compreensíveis;
- Representar ideias com cuidado, mapeando entre um modelo físico ou gráfico, a notação simbólica e a operação ou processo;
- Interpretar e fazer julgamentos matemáticos e pedagógicos sobre questões, soluções, problemas e insights dos alunos (previsíveis e incomuns);
- Ser capaz de responder de forma produtiva às questões e curiosidades matemáticas dos alunos;
- Fazer julgamentos sobre a qualidade matemática dos materiais instrucionais e modificá-los conforme necessário;
- Ser capaz de colocar boas questões e problemas matemáticos que sejam produtivos para a aprendizagem dos alunos;
- Avaliar a aprendizagem de matemática dos alunos e dar os próximos passos.

De acordo com Moreira (2006), a aprendizagem significativa proposta por Ausubel se revela como um importante facilitador, clarificando os significados dos conceitos que se deseja construir com os alunos. Destacando que a linguagem possui um papel relevante e operacional, e o ensino em sala de aula é organizado predominantemente em termos de linguagem receptiva (não é sinônimo de passiva) e ocorre de forma dinâmica. Nesse sentido o papel do professor deverá:

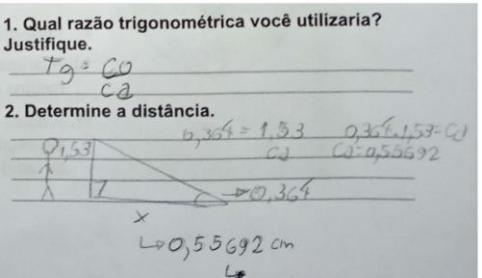
1. Identificar a estrutura conceitual sobre o conteúdo a ser ensinado (o que possui maior poder explanatório);
2. Identificar subsunções – conceitos e ideias claras que são relevantes;
3. Diagnosticar o que o aluno já sabe – identificar a estrutura cognitiva do aluno;
4. Ensinar utilizando recursos e princípios que auxiliem os alunos a assimilarem e incorporarem os conceitos e significados da matéria.

De acordo com Moreira (2011) a aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação se ancora em conceitos ou proposições relevantes, preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz, em contrapartida, a aprendizagem mecânica (ou automática) consiste na aprendizagem de novas informações com pouca ou nenhuma interação com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva. Ausubel estabelece entre elas não uma dicotomia, mas um contínuo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os protocolos tratados estão inseridos nas figuras 1, 2 e 3, que aparecem logo abaixo. As distâncias serão tratadas considerando-se duas casas decimais, truncando os demais dígitos:

Figura 1 - Protocolo 1 e Protocolo 2

PROTÓCOLO 1	PROTÓCOLO 2
<p>1. Qual razão trigonométrica você utilizaria? Justifique.</p> <p><i>tanque de gás porque a gente já tinha o cateto oposto</i></p> <p>2. Determine a distância.</p> <p><i>1,73 m</i></p>	<p>1. Qual razão trigonométrica você utilizaria? Justifique.</p> <p><i>Tg = CO / CA</i></p> <p>2. Determine a distância.</p> <p></p> <p>$0,364 = 1,53 / CA$ $CA = 0,53692$</p> <p>$\Rightarrow 0,53692 \text{ cm}$</p>

Fonte: Arquivo pessoal do grupo

Figura 2 - Protocolo 3 e Protocolo 4

PROTÓCOLO 3	PROTÓCOLO 4
<p>1. Qual razão trigonométrica você utilizaria? Justifique.</p> <p><i>Tangente, para tirar a altura e a angulo é a distancia x</i></p> <p>2. Determine a distância.</p> <p><i>A distancia é 2,61 m</i></p>	<p>1. Qual razão trigonométrica você utilizaria? Justifique.</p> <p><i>Tangente, para tirar a altura e a angulo é a distancia x</i></p> <p>2. Determine a distância.</p> <p><i>A distancia é 2,61 m cypere</i></p> <p>$Tg = CO / CA = 0,5593 = \frac{1,45}{x} \Rightarrow x = 2,61$</p> <p>$Tg = CO / CA = 0,5593 = \frac{0,145}{x} \Rightarrow x = 2,61$</p>

Fonte: Arquivo pessoal do grupo

Figura 3 - Protocolo 5 e Protocolo 6

PROTÓCOLO 5	PROTÓCOLO 6
<p>1. Qual razão trigonométrica você utilizaria? Justifique.</p> <p>Tangente, pois precisamos descobrir o valor do Cateto Adjacente sabendo o valor do cateto oposto</p> <p>2. Determine a distância.</p> <p>A distância é de 12,30 m</p> $0,18 = \frac{1,60}{x} \quad 0,18x = 1,60 \quad x = \frac{1,60}{0,18} \quad x = 8,89$	<p>1. Qual razão trigonométrica você utilizaria? Justifique.</p> <p>Tangente</p> <p>2. Determine a distância.</p> $\frac{0,1763}{CA} = \frac{1,54}{CA}$ $CA = \frac{1,54}{0,1763} = 8,73511061$

Fonte: Arquivo pessoal do grupo

Protocolos 1 e 6: no protocolo 1 não é descrita a relação, é utilizada de forma indireta, dado que conheciam o cateto oposto e a distância encontrada foi de 4,75m. No protocolo 6, a relação é descrita, mas não é justificado seu uso e na questão 2 a distância encontrada foi 8,73 mas não foi especificado se a distância está em metros. Nestes dois casos os estudantes realizaram corretamente boa parte do que era esperado, mas se torna um desafio para o professor identificar como chegaram ao resultado devido a falta de descrição que se tem, é necessário, conforme descreve Ball (2006), ser capaz de interpretar e fazer julgamentos matemáticos e pedagógicos sobre as respostas apresentadas, sendo importante também ouvir os alunos, buscando entender de quais preceitos partiram para chegar as respostas indicadas, dado que como aponta Shulman (1986) os alunos não são simplesmente lousas em branco, possuindo concepções e também possíveis preconceitos sobre os tópicos abordados durante a aula. Fica o questionamento se a ausência da unidade de medida foi um simples erro ao ser feito o registro da resposta, ou implica no fato de que o grupo não tem a devida compreensão que foi usado o metro como unidade de medida na determinação da distância. De acordo com Moreira (2006), descreve Ausubel que o professor deve diagnosticar aquilo que o aluno já sabe, chegar ao resultado não implica que os alunos tiveram a devida compreensão do que estavam fazendo, mas também pode ser um indício de que estão caminhando no sentido da aprendizagem significativa.

Protocolo 2: é descrita a relação da tangente, havendo também uso de ilustrações, porém, houve um erro durante a realização dos cálculos. Durante a resolução da equação, em vez de ser feita divisão, foi feita multiplicação, levando a uma distância incorreta. Esse erro cometido durante a resolução pode indicar aprendizagem mecânica sobre equação do primeiro grau e que pode ter sido originado do que é comumente utilizado como “troca o sinal quando passa pro outro lado”, alunos ao

lembrem disso podem acabar se atrapalhando durante resolução, invertendo operações, sem talvez estar claro o fato de que por ser uma equação, é realizada a mesma operação de ambos os lados, algo que não é descrito no protocolo. O professor não deve deixar totalmente de lado essa aplicação que facilita a resolução, mas para além disso, deve buscar meios de ancorar na estrutura cognitiva dos alunos o que está por trás de simplesmente inverter os sinais, levando assim a uma aprendizagem significativa. Como explica Ball (2006), não se deve apenas apontar o erro, mas fornecer uma explicação produtiva, deixando claro o porquê de estar errado.

Protocolos 3 e 4: ambos apresentam a razão esperada, explicitando seu uso e chegando à distância de 2,61m. Havia participação de alguns alunos em mais de um grupo, que aparentemente quiseram repetir a medição buscando um novo resultado para fazer uma comparação entre esses resultados com objetivo de conseguir aproximar a determinação da distância, o que indica interesse pela atividade.

Entendemos que a utilização do teodolito como material manipulado propicia avanços cognitivos no ensino e na aprendizagem de maneira significativa, despertando o interesse dos alunos, pois

“O material concreto exerce um papel importante na aprendizagem. Facilita a observação e a análise, desenvolve o raciocínio lógico, crítico e científico, sendo fundamental para o ensino experimental, e excelente para auxiliar o aluno na construção de seus conhecimentos” (TURRIONI, PEREZ, 2006, p.60).

Lorenzato (2010, p. 17) afirma que “Palavras não alcançam o mesmo efeito que conseguem objetos ou imagens, estáticos ou em movimento. Palavras auxiliam, mas não são suficientes para ensinar”. De acordo com o autor, os materiais manipulativos vão para além do verbal, da memorização e repetição feita pelo professor. E segundo inúmeros estudos já realizados, os materiais manipulativos exercem uma força de exploração sensorial, que diferentemente da forma tradicional de verbalização de conceitos, atinge outros mecanismos de compreensão.

“A descoberta é fundamental no ensino da matemática, pois como sabemos, essa disciplina inspira medo aos estudantes e foge dela quem pode. No entanto, quando o aluno consegue fazer descobertas, nas quais, na verdade são redescobertas, então surge o gosto pela aprendizagem [...], e nenhuma área tem precisado mais do que a matemática fazer com que os estudantes gostem dela” (LORENZATO, 2010, P.17).

Protocolo 5: foi estabelecida corretamente a razão da tangente e encontrado a distância de 12,30m. As perguntas foram respondidas de maneira clara e o grupo realizou o que era esperado. Ao que tudo indica os alunos foram capazes de assimilar todos os conceitos esperados ou maioria deles, indicando que os pibidianos/residentes explicitaram atitudes descritas por Ball (2006), como projetar matematicamente explicações precisas compreensíveis e úteis para os alunos, utilizar definições matematicamente adequadas e compreensíveis e como indica Ausubel de acordo com Moreira (2006), identificar a estrutura conceitual sobre o conteúdo a ser ensinado.

Tanto Shulman (1986) quanto Ball (2006) falam sobre a importância do professor ter bom conhecimento sobre o conteúdo, então um primeiro ponto importante para os pibidianos/residentes foi a busca por aprofundar o conteúdo utilizado na tarefa assim como o que dava base para esse conteúdo, mas para além disso, é necessário um conhecimento que não se trata apenas de compreender o conteúdo, nem tampouco as questões pedagógicas, mas algo que une esses dois campos, o conteúdo utilizado que permite o professor ensinar o conteúdo. Cada turma é única, pois seus estudantes são únicos, foram desafios diferentes a aplicação da atividade em cada uma das turmas. Em uma delas, por exemplo, os estudantes possuíam maior facilidade com matemática, sendo importante usar de artifícios que instigaram ainda mais a curiosidade deles de modo a propor um desafio novo e interessante, por outro lado, a outra possuía maior dificuldade com matemática, mas ao identificar os interesses dos estudantes, que no caso os que mais tinham dificuldade gostavam de atividade esportiva, foi possível a condução de uma aula inclusiva em que todos participaram. Uma das missões do professor é saber atuar em diferentes contextos, em alguns momentos pode se utilizar analogias, em outras ilustrações, em outras explicações, em alguns momentos utilizando inclusive mais de uma forma e enfim, o que for necessário para guiar a turma ao objetivo esperado. Nem sempre aquilo que o professor ensina é o que é aprendido pelos alunos, o professor precisa estar atento aos feedbacks, que no caso dessa atividade, são alguns deles o engajamento das turmas, a medição correta dos ângulos com os instrumentos, identificar corretamente a razão trigonometria a ser utilizada, obterem em maioria resultados próximos e resolverem maior parte dos desafios.

Talvez a maior dificuldade para os pibidianos/residentes tenha sido planejar a atividade, pensando no tempo necessário, criar o modelo de teodolito a ser utilizado, a quantidade de teodolitos adequada, o que seria realizado pensando no modelo de

teodolito que foi feito, como seria parte da aula em sala de aula, o local a ser utilizado , e enfim foi difícil pensar em desenvolver algo que não fosse apenas interessante por ser divertido mas que também impactasse eles pensando no aprendizado, era muito importante que ao fim dessa atividade que era diferenciada, os estudantes pudessem ser transformados em relação ao que sabiam antes da atividade, então tivemos grande foco no conhecimento do conteúdo que seria ensinado e também em qual a melhor forma de ensinar esse conteúdo. Um tempo considerável foi investido nessa parte, algo muito enriquecedor para pibidianos/residentes e que pôde refletir nos alunos.

Foi importante deixar claro para os estudantes que os instrumentos eram capazes de fornecer valores aproximados, e não exatos, e explicar causas por trás disso. Não tratamos de nenhuma teoria de erros, não era nosso foco, mas é necessário que o professor seja sensível quanto a precisão daquilo que é ensinado, dizer aos estudantes que um instrumento é capaz de medidas exatas é uma informação que não vislumbra o horizonte dos alunos, pensando em como essas ideias matemáticas irão crescer. Foi notável a insatisfação que muitos tiveram ao não conseguir resultados tão próximos em relação a trena, mesmo que havendo pequena diferença quando os valores foram analisados considerando porcentagem, foi muito importante ao final da aula falar sobre os erros e suas fontes e que o fato dos estudantes não encontrou distâncias próximas não implicava que tinham feito o procedimento errado, poderia ser inclusive algo relativo à construção do próprio equipamento, por exemplo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de trigonometria nas escolas enfrenta desafios relacionados à clareza conceitual e à aplicação prática. A introdução de atividades práticas, como a construção e o uso de teodolitos caseiros, representa uma oportunidade para proporcionar aos alunos uma experiência mais concreta e significativa, permitindo que relacionem o conteúdo com situações do cotidiano, como a medição de distâncias e alturas.

A atividade desenvolvida proporcionou uma autonomia para a construção de conhecimento, pois como foi observado houve avanços no desenvolvimento do aprendizado em relação a determinados conceitos matemáticos nos alunos participantes, maior interesse pela disciplina com melhor compreensão do conceito de tangente durante as aulas regulares, alunos responderam as questões com maior

domínio sobre o tema e buscam resultados mais exatos e próximos do objeto real que foi medido. A atividade demonstrou que o uso de recursos manuais pode fomentar o aprendizado significativo e facilitar a compreensão de conceitos como ângulos e razões trigonométricas, sendo muitos úteis para que o professor ensine o que se espera, sendo indispensáveis em seu arsenal de representações.

A análise dos resultados, fundamentada nas teorias de Shulman, Ball et al., e Ausubel, indica que atividades como essa podem não apenas facilitar a compreensão da trigonometria, mas também contribuir para a formação de um conhecimento mais sólido por parte dos futuros professores, e uma aprendizagem com significado para os estudantes. A prática educativa, quando aliada a uma abordagem colaborativa, tem o potencial de transformar a maneira como os alunos se relacionam com a matemática, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais eficiente.

Dessa forma, a experiência de ensino com o teodolito caseiro, além de seu valor pedagógico imediato, pode servir como um modelo para outras iniciativas que busquem integrar teoria e prática, incentivando o uso de métodos criativos e interdisciplinares no ensino de matemática e ciências.

AGRADECIMENTOS

Gostaríamos de agradecer a todos aqueles que contribuíram de forma direta ou indireta, para a realização deste trabalho. E aos nossos colegas e colaboradores pelo apoio e pela troca de conhecimentos que nos auxiliaram nesta atividade de intervenção, aos nossos coordenadores e supervisores pelas orientações e a CAPES, pelo suporte financeiro por meio de bolsas.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. E. O.; BARBOSA, A. J.; SILVA, F.L.M.; BEZERRA, F.J.B. **Aprendendo Trigonometria Com O Teodolito Caseiro: Inserindo O Lúdico Na Sala De Aula.** XV Congresso Nacional de Formação de Professores e Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Disponível em:<<https://eventos.reitoria.unesp.br/anais/vicnfp-xvicepfe/737852-aprendendo-trigonometria-com-o--teodolito-caseiro--inserindo-o-ludico--na-sala-de-aula/>>

BALL, D. L.; BASS, Hyman. **Toward practice-based theory of mathematical knowledge for teaching**. In: B. Davis.; E. Smith (Eds). Proceedings of the 2002 Annual Meeting of the Canadian Mathematics Education Study Group, Edmonton, 2003. Edmonton. Proceedings... Edmonton: CMESG/GCEDM, 2003, p. 3-14.

BALL, D. L.; THAMES, M. H.; PHELPS, G. **Content Knowledge for Teaching: What makes it special?** Journal of Teacher Education, v. 59, n. 5, p. 389-407, 2008.

BRASIL. Portaria CAPES n.º 82, de 26 de abril de 2022. **Dispõe sobre o regulamento do Programa Residência Pedagógica - PRP**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 28 abr. 2022.

BRASIL. Portaria CAPES n.º 83, de 27 de abril de 2022. **Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 28 abr. 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. Editora Atlas, 2002.

LORENZATO, S. **Para aprender matemática**. 3. ed. rev. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2010.

MOREIRA, M. A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem**. Editora Pedagógica e Universitária LTDA., 2^a edição, 2011.

SHULMAN, L. S. **Those who understand: knowledge growth in teaching**. Educational Researcher, New York, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SHULMAN, L. S. **Knowledge and teaching: foundations of the new reform**. Harvard Educational Review, Cambridge, v. 57, p. 1-22, 1987.

SILVA, F.L.M.; JACOMASSI, L. S.; SILVA, A. A. L.; JUNIOR, O. M. M. J.; BEZERRA, F. J. B. **Construindo Teodolitos: Uma Atividade de Intervenção com Trigonometria**. IX Encontro Nacional das Licenciaturas. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/104673>>.

TURRIONE, A. M. S.; PEREZ, G. **Implementando um laboratório de educação matemática para apoio na formação de professores**. In: LORENZATO, S. (Org.). O laboratório de ensino de matemática na formação de professores. Campinas: Autores Associados, 2006.



AUTORES



Amanda da Silva Melo

Graduanda do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal do Maranhão – IFMA Campus Codó, meloamanda@acad.ifma.edu.br@;

Angélica dos Santos Freire

Mestra em Ensino e Formação Docente, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Especialista em Metodologias do Ensino de História (UECE) e Graduada em História (UFC).

Bárbara Cristhinny Gomes Zeferino

Professora Adjunta I da Universidade Estadual do Vale do Acaraú – UVA

Membro do Núcleo de Estudos Africanos, Afro-brasileiros e Indígenas (Neaabi– UVA)

Membro do Grupo de Estudos Gênero e Raça: fundamentos onto-históricos na sociedade de classes – Gim/Unilab. Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Professora Adjunta I da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, barbara_cristhinny@uvanet.br

Caio Veloso

Doutor em Educação Pela Universidade Federal do Piauí - UFPI, caio.veloso@ifma.edu.br;

Camila Beatriz Balbino dos Santos

Graduada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba, e-mail: camilabeatriz.balbino@gmail.com

Charlles Vieira Fonseca de Almeida

Mestrando pelo Curso de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, charlles.vieira@hotmail.com;

Danielly Ferreira de Moraes Pinto

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), danielly.moraes@ufpe.br.

Darla do Nascimento Silva Xerez

Mestranda do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) pela UFC, Bolsista da CAPES, Especialista em O Ensino da Literatura Brasileira, pela UECE e Graduada em Letras pela UECE.

Denis Ferreira de Almeida

Graduado em Administração de Empresas pela Faculdade Maurício de Nassau. Graduado em Design de Interiores pela UNINASSAU. Graduando de Arquitetura e Urbanismo pela Cruzeiro do Sul. Integrante do grupo de teatro Coletivo 32. João Pessoa-PB. E-mail: denisalmeida8@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7140839775671889>.

Eduardo Manuel Bartalini Gallego

Doutor pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco USF e professor na mesma instituição, eduardo.gallego@usf.edu.br

Elane Araujo Nogueira

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia Educacional pela Universidade Federal do Ceará, elanean@hotmail.com;

Eline Valeria Oliveira Gomes

Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Tecnológica Intercontinental (UTIC)- Paraguai, elinevaleria@hotmail.com

Ezequiel Alves Salazar

Professor orientador: Especialista, Pela Faculdade Metropolitanas de São Paulo, FAMESP, Ezequiel.salazar@ifma.edu.br;

Fabrício Duim Rufato

Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná- PR e professor no curso de Psicologia e Pedagogia da Faculdade UNIMEO-PR, fabricio-rufato@hotmail.com.

Felisberto Luan Moreira da Silva

Graduando pelo Curso Bacharelado em Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do ABC - UFABC - SP, felisbertoluan@gmaill.com;

Flávia Nóbrega Vidal

Graduanda do Curso De Psicologia da Universidade de Fortaleza - UNIFOR, flavianobrega12@gmail.com

Francisco José Brabo Bezerra

Doutor em Educação Matemática, Docente da Universidade Federal do ABC - UFABC - SP, francisco.bezerra@ufabc.edu.br;

Francisco Lucas Ferreira Barbosa

Pós-Graduando pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino (PPLE) em Ciências da Linguagem com Ênfase no Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Bolsista do subprojeto PIBID Língua Portuguesa UAL/CFP/UFCG. Pombal-PB. E-mail: estud.franciscolucas@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8420021531120520>.

Gabriela Maia Koch Torres

Cirurgiã-dentista pela UNIFLU, gabriela.mktorres@gmail.com;

Geovane dos Santos da Rocha

Doutorando pelo Curso de Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná- PR e psicólogo escolar pela Prefeitura de Realeza-PR, geovanesdarocha@outlook.com.

Gleisson Santos de Oliveira

Licenciado em Matemática — INMA/UFMS. Especialista em Matemática e suas tecnologias — UFPI. Especialista em Educação Especial e Inclusiva — IMES/GO. Mestrando em Educação Matemática — INMA/UFMS. Membro do Grupo: História da Educação Matemática Em Pesquisa — HEMEP/UFMS, gleissonolliver@gmail.com

João Diogo Sousa de Moraes

Graduando do Curso de Licenciatura em Ciências Agrárias do Instituto Federal do Maranhão – IFMA Campus Codó, joaodiogo@acad.ifma.edu.br;

Jordana Gomes Maia Pires de Oliveira

Graduada em Pedagogia e Letras. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEduMat/UFMS). Membro do Grupo: Grupo de Formação, Estudos e Pesquisa em Educação Matemática - GFEPEM/UFMS, jorddana.maia@gmail.com

José Gabriel Farias de Brito

Graduado em Letras com habilitação em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba, e-mail: gabrielfariasletras@gmail.com

José Gláucio da Silva

Graduando do curso de licenciatura em matemática da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), campus Caruaru. Email: joseglauclio.silva@ufpe.br

Josefa Silvoneide de Lima Gondim

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7274-746X>. Universidade de Aveiro, Aveiro-Portugal. E-mail: silvinhagondimlima@gmail.com

Laís Gurgel Lima Zaranza Lopes

Graduanda do Curso De Psicologia da Universidade de Fortaleza - UNIFOR, laiszaranza3@gmail.com

Larissa Marie Roque de Vasconcelos

Graduanda do Curso De Psicologia da Universidade de Fortaleza - UNIFOR, larissamarie@edu.unifor.br

Lorena Segantim Jacomassi

Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais e Exatas da Universidade Federal do ABC - UFABC - SP, lorena.sjacomassi@gmail.com;

Luiz Eduardo Lima Ribeiro

Graduado em Letras/Literatura (2015) pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), pós-graduado em LIBRAS (2020) pela Faculdade Educacional da Lapa-FAEL, Mestre em Letras-PPGEL/UESPI (2022-2024).

Luiz Gustavo Santos da Silva

Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atualmente, realiza estágio de pós-doutoramento na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Email: gustavofirmina@gmail.com

Lunimar Fagundes da Silva

Graduada em História pelo Centro Universitário de Barra Mansa com especialização em Sociologia, Filosofia, Gestão Escolar, Educação Especial e Inclusiva, Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia, fagundeslunimar@gmail.com

Maria Larissa Soeiro Silveira

Graduanda do Curso De Psicologia da Universidade de Fortaleza - UNIFOR, marialarissasoeiro@gmail.com

Maria Luiza Villar Santana

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), luiza.villar@ufpe.br

Mariana Oliveira Fidelis

Graduanda do Curso De Psicologia da Universidade de Fortaleza - UNIFOR, marianafidelis.uni@gmail.com

Nandra Martins Soares

Doutoranda pelo Curso de Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná- PR e professora no curso de Psicologia pelo Centro Universitário Dinâmica das Cataratas UDC-PR, nandrasoares@yahoo.com.br.

Nelia da Fonseca Pinto Ferreira

Mestranda pelo Curso de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, neliafonseca.psi@gmail.com;

Nilton Soares Formiga

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4907-9736>. Ecossistema Ânima/Universidade Potiguar, Brasil. E-mail: nsformiga@yahoo.com

Osvaldino Moreira Galucio Filho

Mestrando pelo Curso de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, tracosculturais@gmail.com

Samantha Maia Koch Torres

Mestranda pelo Curso de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, samanthakocht@gmail.com;

Sandra Patrícia Ataíde Ferreira

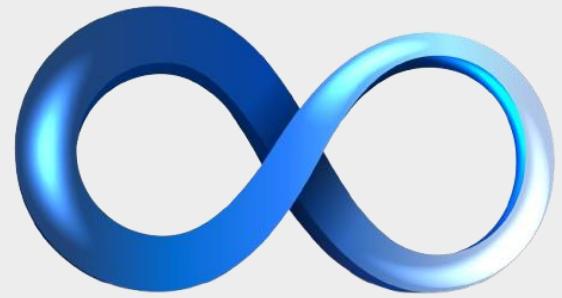
Doutora em Psicologia Cognitiva – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), sandra.aferreira@ufpe.br

Sara Guerra Carvalho de Almeida

Professora orientadora: doutora, Universidade de Fortaleza - UNIFOR - CE, psicologasaraguerra@gmail.com

Sophia Maia Koch Torres

Graduanda em odontologia na Universidade Salgado de Oliveira - Campos dos Goytacazes- RJ, sophiamkторres@gmail.com



Educação Infinita: Ensino e Aprendizagem explora a ideia de que a educação não tem um ponto final, mas sim um processo contínuo de crescimento e transformação. O livro discute como a aprendizagem pode ir além das salas de aula tradicionais, incorporando novas metodologias, tecnologia e abordagens interdisciplinares para tornar o ensino mais dinâmico e acessível. Ao destacar a importância do pensamento crítico, da criatividade e da autonomia do estudante, a obra incentiva uma visão mais ampla sobre como adquirimos conhecimento e o compartilhamos ao longo da vida.

Além de refletir sobre os desafios e oportunidades no cenário educacional moderno, o livro propõe estratégias para tornar a aprendizagem mais significativa, tanto para educadores quanto para alunos. Com exemplos práticos, discussões teóricas e insights inspiradores, Educação Infinita convida leitores a enxergarem o ensino como um processo vivo e em constante evolução. Seja na escola, no trabalho ou no dia a dia, o aprendizado contínuo é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento pessoal e coletivo.

