

BRUNA BEATRIZ DA ROCHA
REBECA FREITAS IVANICKA
(ORGANIZADORAS)

EDUCAÇÃO EM MÚLTIPLOS CONTEXTOS

caminhos investigativos e diálogos



EDITORA
SCHREIBEN

BRUNA BEATRIZ DA ROCHA
REBECA FREITAS IVANICKA
(ORGANIZADORAS)

EDUCAÇÃO

EM MÚLTIPLOS CONTEXTOS:

caminhos investigativos e diálogos


EDITORA
SCHREIBEN

2026

© Das Organizadoras – 2026
Editoração e capa: Schreiber
Imagem da capa: Propicks - Freepik.com
Revisão: os autores
Livro publicado em: 09/02/2026
Termo de publicação: TP0092026

Conselho Editorial (Editora Schreiber):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)
Dr. Daniel Marcelo Loponte (CONICET – Argentina)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR – Uruguai)
Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (URI)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

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

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação em múltiplos contextos : caminhos investigativos e diálogos / Organizadoras Bruna Beatriz da Rocha e Rebeca Freitas Ivanicska. – Itapiranga : Schreiber, 2026.
292 p. ; il. ; e-book.
Inclui bibliografia e índice remissivo
E-book no formato PDF.
ISBN: 978-65-5440-633-8
DOI: 10.29327/5784886
1. Educação. 2. Pesquisa educacional. 3. Práticas pedagógicas. 4. Formação de professores. I. Rocha, Bruna Beatriz da. II. Ivanicska, Rebeca Freitas. III. Título

CDD 370

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	7
<i>Bruna Beatriz da Rocha</i>	
<i>Rebeca Freitas Ivanicska</i>	
GAMIFICAÇÃO MEDIADA POR TECNOLOGIA NO ENSINO DE FRAÇÕES: UMA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	9
<i>Meiri das Graças Cardoso</i>	
USO DE JOGOS VIRTUAIS DIRECIONADOS AO ALUNO COM TDAH NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA.....	19
<i>Fabiana Jurewiski de Medeiros</i>	
<i>Jacqueline Lidiane de Souza</i>	
<i>Wendell Fiori de Faria</i>	
COMENTÁRIOS COM PERFORMANCES-DISCURSIVAS DE ÓDIO EM REDES SOCIAIS: REFLEXÕES PARA UMA CIDADANIA DIGITAL CRÍTICA.....	32
<i>Marlana Carla Peixoto Ribeiro</i>	
CONECTADOS, MAS COM CRITICIDADE: ALFABETIZAÇÃO DIGITAL E LETRAMENTO MIDIÁTICO.....	51
<i>Rebeca Freitas Ivanicska</i>	
<i>Francisco Romário Paz Carvalho</i>	
<i>Bruna Beatriz da Rocha</i>	
A PROIBIÇÃO DO USO DO CELULAR NAS ESCOLAS BRASILEIRAS, APÓS A LEI DE 2025: CONTRIBUIÇÕES E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS.....	58
<i>Vanusa Botelho Martins</i>	
GERAÇÃO DE PERSONA PARA CRIAÇÃO DE APLICATIVO WEB EDUCACIONAL: A EXPERIÊNCIA DO PARQUE ESTADUAL MATA DO LIMOEIRO, NO MUNICÍPIO DE ITABIRA-MG.....	63
<i>Cecília Félix Andrade Silva</i>	
<i>Pedro Luiz Teixeira de Camargo</i>	
<i>Leonardo Coelho de Sousa</i>	
<i>Jairo Rodrigues Silva</i>	
<i>Leandro Andrade Cardoso</i>	
<i>Francisco Fernandes Ladeira</i>	

A HISTORIOGRAFIA DA LITERATURA BRASILEIRA SOB A PERSPECTIVA ROMERIANA.....	76
<i>Danilo Barcelos Corrêa</i>	
<i>Alessandra Correia Batista</i>	
ENTRE “NÓS”: TECENDO NARRATIVAS REFLEXIVAS SOBRE A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA.....	92
<i>Érica Cecília Noronha Da Boit</i>	
<i>Francieli Ziel</i>	
<i>Natália Droescher dos Santos Mota</i>	
A RELEVÂNCIA DO ENSINO DE HISTÓRIA E AS FRAGILIDADES DOS DIREITOS HUMANOS EM TEMPOS DE GUERRA.....	103
<i>Antônio Thiago Lima de Amorim Bezerra</i>	
<i>Matheus Cardoso Oliveira</i>	
<i>Nádia Ferreira do Nascimento</i>	
<i>Natália Rodrigues de Pádua</i>	
<i>Ailton Batista de Albuquerque Junior</i>	
REFLEXÕES SOBRE O LUGAR, O CURRÍCULO E A INTERSECCIONALIDADE: A GEOGRAFIA ESCOLAR COMO PRÁTICA SITUADA.....	116
<i>Bárbara Oliveira de Moraes</i>	
ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS EM PROVAS DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA: UMA ANÁLISE NO CONTEXTO DO CENEX - UFMG.....	126
<i>Lívia da Silva Leite</i>	
<i>Natália Elvira Sperandio</i>	
O CORPO QUE PENSA, BRINCA E FALA: LINGUAGENS CORPORAIS E PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	144
<i>Rosinalva Neres Rocha</i>	
<i>Bárbara Tatiane Santos Carvalho</i>	
PRÁTICA DOCENTE EM ARTE: RELAÇÃO ENTRE O ENSINO DE ARTE/MÚSICA E A EDUCAÇÃO DA SENSIBILIDADE, A PARTIR DA EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA DO ALUNO.....	154
<i>Lília Virginia Dias Braga</i>	
O ENSINO DA COESÃO REFERENCIAL NA BNCC.....	166
<i>Grasiela do Bonfim Santos Caldas</i>	
<i>Girlene Bispo</i>	
<i>Laissa Cardoso</i>	
<i>Nilma Lemos Barreto Santos</i>	

DA SALA À REFLEXÃO: ALFABETIZAÇÃO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA EMANCIPATÓRIA.....	177
<i>Sabrina Trevisan Schuster</i>	
SOB LONAS E PALHAS: ALFABETIZAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS COMO ATO DE RESISTÊNCIA NO CAMPO.....	186
<i>Wanessa de Sousa Santos</i>	
“O MENINO QUE CARREGAVA ÁGUA NA PENEIRA”: UM ENSAIO.....	197
<i>Ediméia Pacheco de Souza</i>	
<i>Andreia do Nascimento Santos</i>	
<i>Rochele da Silva Santaiana</i>	
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA E DOCUMENTOS NORTEADORES.....	204
<i>Paulo Ricardo de Sousa Batista</i>	
<i>Claudiane de Souza Batista</i>	
<i>Railson Gomes Leite</i>	
<i>Valdivino Gomes Dias</i>	
<i>Weliton Campelo Rodrigues Junior</i>	
A MONITORIA ACADÊMICA NA DISCIPLINA “EDUCAÇÃO, GÊNERO E SEXUALIDADE”: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	217
<i>Ana Luiza Pereira Nogueira</i>	
<i>Me. Thabata de Farias Silva</i>	
AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA ALIMENTAÇÃO ANCESTRAL INDÍGENA.....	228
<i>Felipe Wenderson Martins da Silva</i>	
<i>Carina Alves Torres</i>	
<i>Dalilla Conceição Coelho</i>	
<i>Marlan Machado Milhomem Mota</i>	
<i>Yonara Laize Rocha Cruz</i>	
CIDADANIA, RACISMO ESTRUTURAL E POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL: O ESTADO, AS AÇÕES AFIRMATIVAS E A LUTA DO MOVIMENTO NEGRO.....	237
<i>Nadjane Crisóstomo Prado</i>	
<i>Yuri Crisóstomo Fonseca</i>	
<i>Taiane Souza Dos Santos</i>	

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PROPOSTA DE ATIVIDADES PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA DEFICIENTES VISUAIS.....	247
--	-----

Claudia de Oliveira Lozada
Janaïne Ferreira dos Santos
Marcos Lucas da Silva Oliveira
Sidney Leandro da Silva Viana
Wilamis Micael de Araújo Aviz

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E ENSINO DA GEOMETRIA: SABERES, FAZERES E MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS COM TECNOLOGIAS DIGITAIS.....	259
--	-----

Alexandro Santos Máximo
Amilton Alves de Souza
Sandra Maria Nascimento Alcantara

ESTRATÉGIAS DE INTELIGÊNCIA EMOCIONAL PARA POTENCIALIZAR PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE DOCENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	267
---	-----

Cleuza Leite de Oliveira Santos
Leandro Silva Moro

UMA ANÁLISE SOBRE A CONSTRUÇÃO E COMPREENSÃO DO VERBETE “SUSTENTABILIDADE” EM TURMAS DE EJA DE MARIANA (MG).....	280
--	-----

Pedro Luiz Teixeira de Camargo
Igor Rafael Torres Santos
Alicia Ferreira Calazans
Gabrielle Lorraine de Souza Teles
Diego Souza Rodrigues
Iasmin Francis Ferreira
Francisco Fernandes Ladeira

ÍNDICE REMISSIVO.....	289
-----------------------	-----

PREFÁCIO

Discutir educação é, em primeiro lugar, discutir a humanidade. É entender que o processo de educar vai além da simples transmissão de informações e se insere nas diversas relações sociais, culturais, políticas e éticas que moldam a vida em comunidade. A educação, enquanto uma prática social com história, reflete conflitos, visões de mundo e projetos, ao mesmo tempo que se mostra como um espaço poderoso para formação crítica, emancipação e mudança social.

Este livro surge da preocupação com os desafios atuais que afetam as redes de ensino, as instituições educacionais e as pessoas que nelas participam. Em um cenário caracterizado por desigualdades sociais continuadas, avanços tecnológicos rápidos e tensões entre políticas educacionais e métodos de ensino, é essencial reavaliar conceitos, questionar certezas e ampliar a visão sobre o papel da educação na fabricação de sociedades mais justas e democráticas.

Através de seus capítulos, a obra convida os leitores a pensar sobre a educação além de um olhar técnico ou funcional. Nesta obra, a educação é vista como um processo intencional, imbuído de valores, ideologias e relações de poder, mas também como um espaço rico de resistência, criatividade e esperança. Educadores, alunos, administradores e outros profissionais da educação são considerados sujeitos históricos, capazes de agir criticamente sobre a realidade e de recontextualizar suas práticas diárias.

Mais do que fornecer respostas definitivas, este livro lança questionamentos. Questões que instigam, perturbar e ativam o pensamento, promovendo o diálogo entre teoria e prática, assim como entre vivência e reflexão crítica. Esta leitura é voltada a todos que percebem a educação como um direito social, um compromisso ético e um projeto coletivo.

Que esta obra facilite o fortalecimento do debate educacional, inspire práticas pedagógicas voltadas inovadoras, e reafirme a educação como um espaço de aprendizado integral, onde ensinar e aprender são atos profundamente políticos e humanos.

Bruna Beatriz da Rocha
Rebeca Freitas Ivanicska
Fevereiro, 2026.

GAMIFICAÇÃO MEDIADA POR TECNOLOGIA NO ENSINO DE FRAÇÕES: UMA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Meiri das Graças Cardoso¹

INTRODUÇÃO

O presente artigo constitui um recorte de uma investigação de doutorado intitulada: “A gamificação no ensino: da formação à implementação na sala de aula”, desenvolvida no âmbito da Universidade de Coimbra, no ano de 2025, que investigou os impactos de um curso de formação continuada sobre gamificação para professores dos anos iniciais.

O estudo maior analisou todo o percurso formativo, desde a fundamentação teórica até a implementação em sala de aula. O presente recorte, no entanto, foca especificamente nas sessões do curso dedicadas à apresentação e à exploração prática da ferramenta digital *Genially* como recurso central para a criação de atividades gamificadas no ensino de frações. A opção por destacar essas sessões justifica-se pela centralidade que a ferramenta assumiu no processo formativo, sendo eleita como a principal plataforma para materializar as propostas pedagógicas dos professores e, conseqüentemente, para testar a hipótese principal da pesquisa: de que uma formação prática e instrumental, centrada em uma ferramenta acessível e versátil, seria capaz de capacitar os docentes a criar e implementar atividades gamificadas eficazes, superando as barreiras técnicas frequentemente apontadas na literatura.

A formação docente no século XXI exige abordagens que articulem teoria e prática de forma contextualizada. Autores como Moran (2013) e Novaes (2011) defendem que programas de formação continuada devem capacitar os professores não apenas no uso instrumental de ferramentas, mas na sua integração significativa em práticas pedagógicas inovadoras. Nesse contexto, a gamificação emerge como estratégia promissora, especialmente para o ensino de conteúdos matemáticos considerados complexos e abstratos, como as frações.

1 Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra/Pt. Mestre em Ensino de Matemática pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Professora da Universidade Estadual de Londrina. E-mail: meiricardoso170@gmail.com.

Conforme definem Deterding *et al.*, (2011) e Kapp (2012), a gamificação utiliza elementos de *design* de jogos em contextos não lúdicos para aumentar a motivação, o engajamento e a resolução de problemas. No entanto, sua efetiva implementação em sala de aula pelos professores dos anos iniciais frequentemente esbarra na falta de familiaridade com a ferramenta de criação digital.

O objetivo deste trabalho foi analisar como a ferramenta *Genially* foi apresentada, explorada e percebida pelos professores-formandos durante as sessões formativas, identificando suas potencialidades e desafios para a criação de conteúdo gamificados, e discutindo como essa experiência prática validou a hipótese de que a instrumentalização com uma ferramenta adequada é um passo fundamental para a efetiva adoção da gamificação.

A relevância da pesquisa reside em oferecer evidências concretas sobre um modelo de formação que supera a mera discussão teórica, fornecendo aos professores os meios práticos para inovação, contribuindo assim para a discussão sobre o desenvolvimento da competência digital docente e a efetividade de ações formativas centradas na prática.

A FORMAÇÃO

A introdução da ferramenta *Genially* ocorreu na segunda sessão do curso, após os professores terem sido apresentados aos conceitos básicos de gamificação. A hipótese que orientava esta etapa era a de que a apresentação de uma ferramenta específica, intencionalmente escolhida por sua acessibilidade e potencial interativo, catalisaria a transição do conceito teórico para a prática criativa dos professores. A formadora iniciou justificando a escolha da plataforma com base em critérios pedagógicos alinhados aos pressupostos de Moran (2013) sobre a necessidade de a formação estar conectada com ferramentas aplicáveis ao contexto real da sala de aula: sua capacidade de criar interatividade, seu *design* visualmente atraente, sua versatilidade para diferentes formatos de atividades e sua acessibilidade técnica, não exigindo conhecimentos prévios em programação. Foi enfatizado que o *Genially* permitiria aos professores “dar vida” à gamificação, transformando conceitos abstratos com experiências concretas de aprendizagem, corroborando com a visão de Busarello (2016) de que a gamificação na educação se efetiva na apropriação prática de suas dinâmicas.

A exploração prática concentrou-se na demonstração da criação de um *slide* interativo, mostrando como adicionar botões clicáveis, animações e elementos de sobreposição. Este momento foi crucial para reduzir a ansiedade inicial dos participantes em relação à ferramenta, uma barreira frequentemente citada na literatura sobre adoção tecnológica por professores. O impacto visual e a simplicidade da interface, conforme observado pela pesquisadora,

imediatamente geraram reações positivas e uma postura mais investigativa por parte dos professores-formandos.

O ponto alto da sessão e a principal evidência que começou a validar a hipótese da pesquisa foi a apresentação de exemplos concretos de atividades já desenvolvidas no *Genially*. A formadora mostrou o jogo “Matemática na escola: frações”, cuja página inicial (Figura 1.1) e uma de desafio (Figura 1.2) podem ser visualizadas abaixo.

Figura 1 -Página inicial do jogo



Fonte: <https://view.genial.ly/603e25b8aca8c40da2411458/interactive-content-matematica-na-escola-fracoes>.

Figura 2 –Segunda página do jogo



Fonte: <https://view.genial.ly/603e25b8aca8c40da2411458/interactive-content-matematica-na-escola-fracoes>.

A apresentação desses exemplos extrapolou a função de demonstração técnica, assumindo o papel de conceito pedagógico. Os professores-formandos

puderam observar como os princípios da gamificação discutidos no plano teórico – como narrativa, desafios progressivos e *feedback* – eram materializados em um recurso utilizável.

A reação dos professores-formandos, registrada em questionários e na observação, foi unânime ao reconhecer o valor pedagógico da ferramenta. Frases como “Agora eu vejo como posso fazer isso na minha aula” e “ É muito mais intuitivo do que eu imaginava” dominaram o *feedback*. Esta percepção dialoga diretamente com o pressuposto teórico de Novaes (2011) de que a formação eficaz é aquela que permite ao professor refletir sobre e visualizar a aplicação em sua prática. A ferramenta deixou de ser um obstáculo e se tornou uma ponte.

Na terceira sessão, o foco voltou-se para a aplicação específica do *Genially* no ensino de frações, utilizando a narrativa “A busca pela joia mágica²” como elemento motivador. Esta abordagem demonstrou como a ferramenta pode ser utilizada para contextualizar conteúdos matemáticos, transformando a aprendizagem de frações em uma aventura educativa. A história, envolvia a divisão de uma joia em partes fracionárias, foi acompanhada de atividades práticas onde os professores-formandos manipulavam representações físicas das frações, posteriormente transpostas para o ambiente digital do *Genially*. Esta transição do concreto para o digital evidenciou a versatilidade da ferramenta e sua capacidade de integrar diferentes modalidades de ensino.

Após essa introdução contextualizada, foram apresentados diversos modelos de atividades que poderiam ser desenvolvidos mesmo em ambientes com recursos tecnológicos limitados. O propósito foi demonstrar como a gamificação pode ser adaptada a diferentes realidades escolares, superando a ideia de que seria necessária uma infraestrutura tecnológica avançada para a implementação. Nesta fase, foram apresentados três modelos de atividades predefinidas no *Genially*, conforme ilustrado nas Figuras 1.3, 1.4 e 1.5.

Figura 3 –Boom Matemático



Fonte: <https://view.genially.ly/5e80ec7f5ad5150d93dcf35a/game-boom-matematico-3o-4o>.

2 História hipotética elaborada para fins de demonstração do conteúdo de fração.

Figura 4 – Quiz de frações



Fonte: <https://view.genial.ly/614bbc89ea315c0da8f29193/interactive-content-quiz-fracoes-conceito>.

Figura 5 –Matemática e bruxaria



Fonte: <https://view.genial.ly/6162c79c61d5020ddc3b56ba/presentation-adaptacion-matematicas-y-hechiceria-para-5o-primaria>.

Isso não apenas mostrou a versatilidade da ferramenta, mas também ativou a criatividade dos professores, que começaram a idealizar adaptações para seus contextos. Este momento foi fundamental para validar a hipótese de que a instrumentalização leva à autonomia criativa. Os professores não se viram como meros replicadores, mas como designers de suas próprias experiências de aprendizagem gamificadas.

A diversidade de exemplos apresentados – desde jogos de questionário até narrativas interativas – permitiu aos professores-formandos visualizar um espectro amplo de possibilidades de aplicação. Esta variedade foi estrategicamente selecionada para atender a diferentes perfis de professores e contextos educacionais, demonstrando que a gamificação pode ser adaptada desde atividades de revisão até projetos interdisciplinares mais elaborados.

A apresentação desses modelos teve um efeito catalisador na criatividade dos professores-formandos, que começaram imediatamente a idealizar adaptações para seus contextos específicos. Durante a sessão, observou-se um aumento significativo nas perguntas sobre personalização: “Posso modificar as questões para o nível da minha turma?”, “Como posso incluir imagens dos meus alunos?”, “É possível criar uma história com os personagens que estamos trabalhando na disciplina de Português?” Essas indagações demonstravam que os professores já estavam transpondo a ferramenta para sua realidade pedagógica, superando a fase de mera receptividade para alcançar um estágio de apropriação criativa.

Essa transição foi fundamental para validar a hipótese central da pesquisa de que a instrumentalização adequada leva à autonomia criativa. Os dados coletados através dos questionários aplicados ao final da segunda sessão incidiram sobre a avaliação que fizeram da ferramenta *Genially* na criação de apresentações interativas.

Tabela 1 - Avaliação da ferramenta Genially (n=10)

Avaliação sobre a ferramenta <i>Genially</i>	f	%
Muito insatisfatório	1	10
Insatisfatório	0	0
Neutro	0	0
Satisfatório	2	20
Muito satisfatório	7	70

A ferramenta *Genially* recebeu uma avaliação positiva, com 90% dos usuários a classificando como satisfatória ou muito satisfatória. Esse resultado indica que o *Genially* atendeu às necessidades da maioria dos usuários na criação de apresentações dinâmicas e engajadoras. No entanto, a presença de 10% como muito insatisfatório sinaliza a necessidade de aprimoramentos em algumas funcionalidades específicas, a fim de garantir a satisfação de todos os usuários e otimizar a experiência com a ferramenta.

Para finalizar, foi solicitado aos professores formandos que deixassem alguma sugestões (Tabela 2).

Tabela 2 – Sugestões dos formandos (n=6)

Formandos	Resposta
F1	Muito positiva a apresentação dessa ferramenta
F2	Desejo aprender mais sobre a ferramenta.
F3	Quero aprender mais
F4	O aplicativo é muito interessante, sendo possível utilizar em várias disciplinas.
F5	O aplicativo se bem utilizado, vem auxiliar muito no processo de ensino e aprendizagem.
F6	O aplicativo é uma excelente ferramenta, tanto o aluno como o professor pode manuseá-la, criando atividades através do conteúdo estudado.

As respostas coletadas revelam uma percepção extremamente positiva em relação à ferramenta *Genially*. Os participantes expressaram interesse em aprender mais sobre suas funcionalidades e reconheceram seu potencial para diversas disciplinas. A capacidade da ferramenta de ser aplicada tanto por alunos quanto por professores é destacada como vantagem significativa, permitindo a criação de atividades interativas que facilitam o processo de ensino e aprendizagem.

Os relatos de planejamento e as primeiras versões das atividades criadas pelos professores-formandos durante o período de acompanhamento confirmaram que a barreira técnica havia sido significativamente reduzida. As produções iniciais mostravam uma compreensão básica de ferramenta, enquanto as versões finais, desenvolvidas após o suporte contínuo, demonstravam sofisticação no design instrucional, com narrativas coerentes, desafios progressivos e integração adequada aos conteúdos matemáticos.

As evidências coletadas demonstraram que os professores passaram de uma posição de curiosidade teórica para uma posição de confiança prática. Os desafios que surgiram inicialmente, como preocupações com a infraestrutura tecnológica das escolas, foram sendo substituídas por questões sobre logística de implementação: “Como organizarei os grupos para esta atividade?”, “Quanto tempo dedicarei a esta sequência didática?”, “Como integrarei esta atividade no meu planejamento bimestral?”. Esta mudança no foco das preocupações indicava uma transformação profunda na postura dos professores-formandos perante a tecnologia educacional de um obstáculo insuperável para uma ferramenta pedagógica a ser gerenciada.

O período de acompanhamento, realizado através da plataforma *Google Classroom* e do *WhatsApp*, revelou-se essencial para consolidar essa transição. Durante as três semanas de suporte, os professores-formandos solicitaram assistência principalmente em aspectos criativos e pedagógicos, como desenvolver

narrativas envolventes ou criar desafios com níveis adequados de dificuldade, em vez de dúvidas técnicas básicas sobre o funcionamento da ferramenta. Esta evolução confirmou que o *Genially* havia sido efetivamente assimilado como meio para um fim pedagógico, e não como um fim em si mesmo.

A análise das atividades finais criadas pelos professores-formandos revelou que adoções interessantes de apropriação da ferramenta. Aproximadamente 70% das produções utilizavam elementos de narrativa, demonstrando que os professores haviam compreendido o potencial do *Genially* para contextualizar os conteúdos matemáticos. Em 60% das atividades, foram observados mecanismos de *feedback* imediato, indicando uma compreensão dos princípios da gamificação que reforçam a aprendizagem através da retroalimentação constante. Estas características demonstraram que os professores não estavam apenas replicando modelos apresentados, mas efetivamente internalizando os princípios da gamificação e adaptando-os às necessidades específicas de seu contexto de ensino.

Os dados coletados após essas sessões, principalmente os relatos de planejamento e as primeiras versões das atividades criadas pelos professores-formandos, confirmaram que a barreira técnica havia sido significativamente reduzida. A hipótese de que uma ferramenta bem escolhida e bem apresentada facilitaria a adoção da gamificação foi corroborada. As evidências mostraram que os professores passaram de uma posição de curiosidade teórico para uma posição de confiança prática. Os desafios que surgiram, como preocupações com a infraestrutura das escolas, deslocaram-se da impossibilidade (“não consigo fazer”) para a logística de implementação (“como farei para usar isso na minha realidade”), indicando uma mudança profunda na postura dos professores-formandos perante a tecnologia educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise dos achados da pesquisa, conclui-se que os objetivos deste recorte foram plenamente alcançados. Foi possível analisar em detalhe a integração da ferramenta *Genially* nas sessões formativas e demonstrar como sua apresentação prática e baseada em exemplos concretos foi decisiva para o sucesso do curso de formação. A hipótese previamente estabelecida – de que a formação prática centrada em uma ferramenta acessível e versátil (*Genially*) capacitaria os professores a criar e implementar atividades gamificadas, superando barreiras técnicas – mostrou-se suficiente e foi validada pelas evidências.

A experiência demonstrou que a apresentação do *Genially* não foi um mero tutorial técnico, mas um momento pedagógico estratégico que validou a teoria da gamificação na prática. As figuras e exemplos apresentados, funcionaram como elementos probatórios dessa validação, tornando visível e tangível o que

antes era abstrato. Os professores não só aprenderam a usar uma ferramenta, mas internalizaram, através dela, que a gamificação é uma estratégia exequível e poderosa para o ensino de frações.

A análise das produções finais dos professores-formandos revelou um nível significativo de apropriação criativa da ferramenta, com adaptações contextualizadas que respondiam às especificidades de suas realidades educacionais. Esta capacidade de transpor os modelos apresentados para contextos particulares demonstrou que a formação alcançou seu objetivo mais amplo: desenvolver não apenas competências técnicas, mas sobretudo capacidades de design instrucional que permitem aos professores tornarem-se autores de suas próprias soluções pedagógicas gamificadas.

Portanto, este estudo concluiu que a efetividade de formações docentes em gamificação está intrinsecamente ligada à oferta de instrumentos práticos e adequados que façam a ponte entre a teoria e a prática. O *Genially* neste caso específico, mostrou-se uma ferramenta suficiente para esse fim, corroborando os pressupostos teóricos que sustentam a importância de uma formação docente contextualizada e instrumentalizada. A pesquisa contribuiu com um modelo concreto de como integrar tecnologia, teoria pedagógica e conteúdo disciplinar em ações de desenvolvimento profissional docente, oferecendo um caminho replicável para superar o hiato frequente entre a formação e a prática em sala de aula.

Como recomendações para futuras pesquisas e ações formativas, sugere-se: (1) a ampliação do período de acompanhamento pós- formação para permitir a consolidação das práticas; (2) a criação de comunidades de prática onde os professores possam compartilhar suas produções e experiências de implementação; e (3) o desenvolvimento de estudo longitudinais que avaliem o impacto das atividades gamificadas na aprendizagem dos alunos ao longo do tempo. Essas direções poderão ampliar a compreensão sobre como a gamificação mediada por ferramentas digitais como o *Genially* pode transformar de maneira sustentável as práticas pedagogias no ensino de Matemática.

REFERÊNCIAS

BUSARELLO, Raul Inácio. **Gamificação: Princípios e Estratégias**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016.

DETERDING, Sebastian. *et al.* **From game design elements to gamefulness: defining “gamification”**. In: Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments, 2011. p. 9–15.

KAPP, Karl. **The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education**. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

MORAN, José Manoel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2013.

NOVAES, Maria Helena. Formação continuada de professores: uma análise das concepções e práticas prevalecentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 335-352, dez. 2011.

USO DE JOGOS VIRTUAIS DIRECIONADOS AO ALUNO COM TDAH NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Fabiana Jurewiski de Medeiros¹

Jacqueline Lidiane de Souza²

Wendell Fiori de Faria³

INTRODUÇÃO

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um distúrbio do neurodesenvolvimento e não de comportamento, afeta cerca de 5 a 15% das crianças (Sulkes, 2022). São condições neurológicas que aparecem precocemente na infância, geralmente antes da idade escolar, prejudicando tanto o desenvolvimento do funcionamento pessoal, social, acadêmico e/ou profissional (Berenguer *et al.*, 2018; Rodrigues, *et al.*, 2023).

Embora as crianças com TDAH geralmente se comportem de maneira hiperativa e impulsiva, possuindo uma tríade sintomatológica conforme o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª edição (DSM-5), há 3 tipos: desatenção predominante, hiperatividade/impulsividade predominante e combinado (Sulkes, 2022). Segundo Rodhe (2002) dentre as

- 1 Licencianda em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Ariquemes. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Extensão e Cultura (PIBEC) junto ao Projeto de Extensão “Elaboração de atividades pedagógicas e recursos didáticos adaptados a partir do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)”. Integrante do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Educação Inclusiva e Acessibilidade Pedagógica da Amazônia (GPAM). E-mail: fabianajurewiski@gmail.com.
- 2 Doutora em Educação. Professora pelo Departamento Acadêmico de Humanidades, Letras e Artes (DAHLA) pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR, Campus de Medianeira, Brasil. Vice-Coordenadora do Projeto de Extensão Elaboração de atividades pedagógicas e recursos didáticos adaptados a partir do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e coorientadora de bolsista no PIBEC. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Inclusiva e Acessibilidade Metodológica (GPAM). E-mail: jacqueline.lidianesouza@gmail.com.
- 3 Doutor em Educação. Professor Associado no curso de Pedagogia pelo Departamento de Ciências da Educação (DACED/ARQ) e do Mestrado Acadêmico em Educação PPGE na Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Campus de Ariquemes - Brasil. Líder do Grupo de Pesquisa em Alfabetização e Educação Inclusiva na Amazônia (GPAM) e membro do Grupo de Pesquisa Práxis. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4195-1876> E-mail: professorfiori@unir.br.

crianças diagnosticadas, a maioria (62%) são do tipo combinado em relação aquelas tidas apenas como hiperativas-impulsivas ou desatentas.

Tais características em um estudante com TDAH representam um desafio no processo de ensino e aprendizagem, pois o aluno apresenta dificuldade em manter atenção prolongada em atividades que exigem concentração e foco, onde o aluno se “destoa” em relação ao comportamento apresentado com o restante dos colegas (Fontana *et al.*, 2007). Para a escola e para os professores, esse aluno passa a ser caracterizado como um dos “alunos problemas”, pois as características que apresentam estão em torno da falta de atenção, inquietude, dificuldade de relacionamento, agressividade, entre outros comportamentos que não se “encaixam”, no contexto escolar (Signor; Santana, 2016).

Para crianças com TDAH, a rigidez comportamental para ações consideradas adequadas exigida em sala de aula pode ser prejudicial. Para que possam progredir, é necessário incentivá-las utilizando procedimentos metodológicos diversificados e atraentes para trabalhar de acordo com suas próprias necessidades. Dessa forma, escolas que focam exclusivamente em resultados de conteúdo podem não ser ambientes adequados para essas crianças e adolescentes (Jou *et al.*, 2010).

No contexto brasileiro, a criança com TDAH em 2021 conquistou um direito importante que representa o reconhecimento de suas necessidades específicas no processo de aprendizagem no contexto escolar com a aprovação da Lei nº 14.254 de 30 de novembro, que dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem (Brasil, 2021). A lei prevê a necessidades de um programa de acompanhamento integral nas instituições de ensino na qual o estudante com TDAH está matriculado compreendendo “[...] identificação precoce do transtorno, o encaminhamento do educando para diagnóstico, o apoio educacional na rede de ensino, bem como o apoio terapêutico especializado na rede de saúde” (Brasil, 2021, Art. 1º, Parágrafo único).

Somado a isso, destacamos que em 2022 foi homologada a Portaria Conjunta nº 14, de 29 de julho, que aprova o Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade que visa regulamentar e propor diretrizes nacionais para diagnóstico, tratamento e acompanhamento dos indivíduos com este transtorno (Brasil, 2022).

No processo formativo do aluno com TDAH é fundamental reconhecer os sintomas do TDAH infantil precocemente para um diagnóstico e intervenção adequados, visto que pode minimizar prejuízos ao longo da vida (Graeff; Vaz, 2008). Todavia, Franca *et al.*, (2021) alertam para uma avaliação ampla

e contextualizada, visto que até os quatro ou cinco anos é desafiador fechar um diagnóstico preciso desta condição pelos múltiplos fatores avaliados e singularidades que podem ou não persistir ao longo da vida da criança.

De tal modo, “o tratamento de crianças com TDAH visa à reorganização dos seus comportamentos, viabilizando atitudes funcionais no meio familiar, escolar e social” (Jou *et al.*, 2010). É indispensável empreender uma prática pedagógica inclusiva ao aluno com TDAH, visto que este aluno demanda a execução de uma metodologia diferenciada para manter atenção a detalhes ou errar por descuido nas atividades escolares e trabalhos, já que um dos principais problemas observados no processo pedagógico são os comportamentos inadequados de alguns alunos ao realizar diversas atividades escolares (Silva & Paula Souza, 2005).

Considerado pelos educadores um aspecto preocupante, principalmente na fase escolar é quando o aluno necessita de um tempo maior para realizar as atividades e por não conseguir manter o foco, concentração e dificuldade para seguir regras, para que os propósitos pedagógicos utilizados possam ser adquiridos no decorrer do tempo (Maia; Confortin, 2015).

Diante destes aspectos, a escola desempenha a função fundamental de promover um ambiente educacional de interação e convivência social (Fontana *et al.*, 2007; Gomes *et al.*, 2023). Considerando que a cultura fornecida pelo ambiente escolar pode influenciar significativamente as decisões do indivíduo no contexto em que está inserido na sociedade, é essencial que os governantes, professores, famílias e a comunidade estejam intrinsecamente interligados nesse processo de ensino e aprendizagem. Eles precisam estar cientes dessa realidade e de seus deveres como membros da sociedade, responsáveis pelas mudanças sociais e educacionais (Bassedas *et al.*, 1996).

Dentre as possibilidades pedagógicas no contexto regular de ensino, o “Desenho Universal para Aprendizagem” (DUA) tem representado uma possibilidade qualitativa em relação às intenções de efetivação da inclusão educacional na classe comum. Para Sebastián-Heredero, Prais e Vitaliano (2022), que partiram do conceito de conhecimentos desenvolvidos na área da arquitetura, para levar o acesso aos diferentes ambientes, e a comunicação e informação para um maior número de pessoas. De acordo com Sebastián-Heredero, Prais e Vitaliano (2022, p. 17),

o DUA assume como princípios norteadores: possibilitar múltiplas formas de apresentação, de ação e de expressão do conteúdo pelo aluno; proporcionar vários modos de aprendizagem e desenvolvimento organizados pelo professor para os alunos; e promover participação, o interesse e o engajamento, na realização das atividades pedagógicas.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), tem como objetivo apontar os princípios norteadores para favorecer a aprendizagem e as práticas, a partir do uso de recursos, incluindo os digitais, que permitam o acesso ao conteúdo disposto em um currículo. Segundo Sebastián-Heredero, Prais e Vitaliano (2022, p. 20):

O DUA auxilia por se tratar de um conjunto de princípios didáticos que podem ser utilizados por qualquer professor para que possam organizar sua prática pedagógica de modo a atender as necessidades educacionais dos alunos e, assim favorecer a aprendizagem de um maior número de estudantes, auxilia para uma visão de acordo com as necessidades e desenvolvimento de cada aluno para que acesse os conteúdos de sua maneira.

Souza (2007, p. 111), diz que “recurso didático é todo material utilizado como auxílio no ensino-aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos”. Estes recursos compreendem desde os “livros, televisão, computador, jogos, artigos, apostilas, *softwares*, sumários de livros, trabalhos acadêmicos, apresentações em *PowerPoint*, filmes, atividades, exercícios, ilustrações, CDs e DVD”s (Ferreira, 2007, p. 3) e são considerados recursos fundamentais aliados no desenvolvimento cognitivo do aluno.

Souza (2007) indica que eles podem ser utilizados no processo de ensino na fixação de conteúdo, complementação explicativa do conceito de estudo, *feedback* na aplicação do que foi estudado, recuperação de estudo por meio de atividade, avaliação diagnóstica para identificação de conhecimentos prévios, enriquecimento de vocabulário, entre outras possibilidades.

Ramos, Teodoro e Ferreira (2011) descrevem os Recursos Educativos Digitais (RED) como recursos digitais desenvolvidos com o intuito de apoiar o ensino e a aprendizagem. De acordo com os autores, a RED inclui jogos educativos, programas de animação e simulação, vídeos, tutoriais, *blogs* e apresentações de slides e imagens.

Dentre as ferramentas disponíveis para a criação de REDs, destaca-se o *WordWall*. O *WordWall* é uma ferramenta construtivista de aprendizagem virtual que oferece recursos para o entretenimento e a realização de atividades educativas digitais, como *quizzes*, jogos e palavras cruzadas. De tal modo, é um tipo de plataforma gratuita planejada para criação de atividades personalizadas, em modelo gamificado, a mesma é versátil e de fácil acesso, nela é possível criar vários tipos de atividades interativas (Nunes, 2021).

Vieria e Souza (2020), Nunes (2021) orientam que é possível criar jogos que podem ser executados individualmente como em grupos, bem como, destaca a versatilidade do uso em diversos dispositivos com conexão à internet como computador, *tablet*, quadro interativo e *smartphone*.

Considerando as características dos alunos com TDAH, suas necessidades de aprendizagem e de como os princípios do DUA favorecem a criação de recursos didáticos adequados a aprendizagem em uma perspectiva inclusiva, esta pesquisa tem como problema norteador de pesquisa: de que modo produções científicas abordam o uso de jogos virtuais direcionado às necessidades de aprendizagem do aluno com TDAH no Ensino Fundamental?

Para tanto, define-se como objetivo central: analisar produções científicas abordando o uso de jogos virtuais direcionado às necessidades de aprendizagem do aluno com TDAH no Ensino Fundamental. Este levantamento de produções científicas motiva-se pelo intuito de futuramente criar um jogo virtual no *WordWall* direcionado aos alunos com TDAH no Ensino Fundamental a partir do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

MÉTODO

Para desenvolver esta pesquisa, empregamos os procedimentos técnicos da revisão sistemática conforme Senra e Lourenço (2016). De acordo com os autores, este tipo de pesquisa permite ao pesquisador levantamento de estudos que abordam o que já foi produzido sobre determinado tema.

Para os autores, a revisão sistemática se faz por meio de 10 etapas que são descritas e detalhadas as ações empregadas em nossa pesquisa por meio do Quadro 1.

Quadro 1. Etapas da revisão sistemática

Etapas	Atividade	Descrição
Etapas 1	Delimitamos o tema	Jogos digitais direcionados a alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade no contexto escolar
Etapas 2	Definimos como intervalo temporal	As produções científicas publicadas nos últimos 10 (dez) anos
Etapas 3	Escolhemos a base de dados	“Portal de Periódicos da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)” pela ferramenta acervo, busca por assuntos e busca avançada. Fonte: https://www.periodicos-capes.gov.br.ez8.periodicos.capes.gov.br/
Etapas 4	Determinamos os descritores de busca	“TDAH”; “jogo digital”; “ensino fundamental”, contém os descritores em qualquer campo, artigos científicos como tipo de produção a serem selecionadas, qualquer idioma, últimos dez anos para data de publicação.
Etapas 5	Analisamos as produções científicas apresentadas nos resultados	Durante a análise buscou-se incluir os estudos que se aproximavam do tema da pesquisa e excluir textos duplicados ou que se distanciam do tema de pesquisa a partir da leitura do título e do resumo, que serão apresentados na seção dos resultados e discussão.

Etapa 6	Realizamos a leitura analítica das pesquisas	Realização da leitura completa dos artigos na qual foram evidenciadas suas contribuições para o tema a partir da leitura do título e do resumo. Nesta etapa, incluímos ou excluímos pesquisa que apareceram nos resultados da busca.
Etapa 7	Organização das produções	Realizado download, salvando pastas no computador pessoal da autora.
Etapa 8	Avaliação quantitativamente	Os dados foram analisados buscando identificar: número de pesquisas encontradas; autor(es), assuntos, ano de publicação.
Etapa 9	Avaliação qualitativa dos resultados de cada pesquisa integrando os resultados e possíveis encaminhamentos futuros em relação ao tema de estudo	Análise do método adotado e dos resultados obtidos em cada pesquisa A partir do problema de pesquisa, buscamos evidências nos resultados das pesquisas
Etapa 10	Apresentação das pesquisas	Com foco nas discussões pertinentes nesta pesquisa e agrupamos para melhor compreensão na próxima seção.

Fonte: Elaborado pelos autores (2024) a partir de Senra e Lourenço (2016).

Diante disso, Senra e Lourenço (2016) indicam que a revisão sistemática irá alicerçar o referencial teórico de qualquer pesquisa científica, visto que proporciona ao pesquisador contato, conhecer e identificar as pesquisas produzidas e suas contribuições em seu campo de estudo, bem como, *insights* de lacunas e procedimentos metodológicos para futuras pesquisas.

Entendemos que este tipo de pesquisa favorece o foco nas evidências científicas de um tema delimitado e assim promover a identificação das necessidades de novas pesquisas para suprir dificuldades e necessidades da produção de conhecimento em relação ao campo de investigação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção apresentamos os resultados e discussão organizados em duas categorias, a saber: a) levantamento de produções científicas; b) evidências científicas sobre o uso dos jogos digitais.

Levantamento de produções científicas

Nesta categoria, realizamos revisão de literatura por meio da busca de artigos científicos no Portal de Periódicos da Capes, delimitando publicações dos últimos 10 anos (2016 a 2026).

No acervo do banco de dados foram definidos os seguintes descritores: TDAH; jogo digital; ensino fundamental, o qual obteve 5 resultados, sendo que todos foram selecionadas para esta revisão, descritos no quadro abaixo.

Quadro 2. Descrição das pesquisas selecionadas na revisão de literatura

Ano de Publicação	Autor(es)	Título	Nome da revista científica (local da publicação)
2016	Ramos, Daniela Karine; Murilo de Melo, Hiago	Jogos digitais e desenvolvimento cognitivo: um estudo com crianças do Ensino Fundamental	Revista Neuropsicología Latinoamericana, Sociedad Latinoamericana de Neuropsicología Québec
2022	Kaellem Gomes da Costa Maria Eduarda Carreiro Dias Poliana Bonfim Santos	Tecnologias e ferramentas educacionais: uso de jogos digitais com alunos diagnosticados com TDAH – revisão de literatura	Research, Society and Development
2021	Nayara Magda Gomes Barbosa da Costa Edgar Marçal Milene Mesquita de Carvalho Tiago da Costa Silva Barbosa	Uso de interfaces cérebro-computador em crianças com TDAH: Uma revisão sistemática	Research, Society and Development
2024	Ítalo Martins Lôbo Rodi Narciso Domingos Aparecido dos Reis Geisiéli Aparecida Carvalho Marin de Medeiros Mackson Azevedo Mafra Rodrigo Rodrigues Pedro Rogéria Ribeiro Garcez Rosiane Cassoli Lopes	TECNOLOGIA E TDAH: ESTRATÉGIAS DE ENSINO APOIADAS POR EDUCADORES	Cuadernos de Educación y Desarrollo
2023	Syarifah Aeni Rahman Patta Bundu Sulaiman Samad.	THE DEVELOPMENT OF SOCIAL SCIENCE LEARNING MEDIA BASED ON WORDWALL Digital Game in Elementary Schools	Asian Journal of Education and Social Studies

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Como notamos no Quadro 1, as cinco produções identificadas e selecionadas datam de anos diferentes entre si, com início em 2016 e a última publicação em 2024. Nosso foco de busca filtrou dentre outras possibilidades, o foco no aluno com TDAH e o uso de jogos virtuais por ser um ponto de evidências a ser analisado e para futuras pesquisas a serem desenvolvidas.

Por ora, nos parece que a temática é pouco explorada e acabou por se ampliar para outros recursos pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar de aluno que apresentam este transtorno.

Evidências científicas sobre o uso dos jogos digitais

Nesta seção, apresentamos análise das evidências científicas identificadas nos artigos selecionados nesta revisão quanto ao uso dos jogos digitais.

Ramos e Melo (2016), no artigo intitulado “Jogos digitais e desenvolvimento cognitivo: um estudo com crianças do Ensino Fundamental”, apontam as dificuldades para manter a concentração por um prazo maior em atividades que demandam mais atenção pelos alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Os autores destacam a dificuldade em concentrar-se, inquietude, e impulsividade, diante desta condição, a gamificação foi apresentada como uma abordagem promissora para engajar e motivar esses alunos no processo de aprendizagem, proporcionando um ambiente interativo e estimulante.

Esse artigo teve como objetivo avaliar as funções cognitivas de um público infantil com TDAH no contexto escolar, em que as atividades gamificadas oferecem entretenimentos e *feedback* ao aluno com algum tipo de transtorno, além da capacidade de desenvolver a autonomia e a resolução de problemas cotidianos, atividades como quebra-cabeça, caça palavras tem como contribuir no aprimoramento da memorização e retenção de atenção/foco em atividades de curto e longo prazo. Porém, Ramos e Melo (2016) reforçam que há algumas limitações identificadas, incluindo a necessidade de estudos mais abrangentes para validar os resultados encontrados.

Costa, Dias e Santos (2022) no artigo “Tecnologias e ferramentas educacionais: uso de jogos digitais com alunos diagnosticados com TDAH – revisão de literatura” tem como questão central de estudo avaliar a utilização dos jogos digitais no contexto escolar para o desenvolvimento cognitivo infantil. Segundo os autores, a utilização de jogos digitais pedagógicos de modo geral colabora para a melhora das funções executivas prejudicadas e ajudam a desenvolver a fluência de pensamento e a rapidez de raciocínio de uma criança com TDAH, que muitas vezes têm dificuldade em manter o foco em tarefas tradicionais de ensino.

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), Costa, Dias e Santos (2022) defendem que a atividade, além de tornar o aprendizado mais divertido através da gamificação, é possível oferecer atividades motivadoras e envolventes, que estimulam a participação ativa do infante e a persistência na aprendizagem.

Os autores destacam ainda os desafios encontrados pelos educadores, seja pela dificuldade em se adaptar as novas tecnologias digitais, bem como, a falta dessas tecnologias em grande parte das escolas. De acordo com os dados da *American Psychiatric Association* (2014), 5% das crianças são diagnosticadas

com TDAH no artigo “Uso de interfaces cérebro-computador em crianças com TDAH: Uma revisão sistemática”.

Rief (2005) destaca que embora acometidas por esse transtorno, as crianças possuem traços de criatividade, são amáveis, talentosas, gostam de inovar e aplicar suas inovações. O autor descreve que o TDAH pode ter um impacto significativo na vida do paciente e de seus familiares, principalmente se não tiver um diagnóstico prévio e intervenções pedagógicas, no caso escolar.

Quanto a falta de acompanhamento, essa criança poderá apresentar dificuldade em manter a atenção, controlar impulsos e gerenciar a hiperatividade podem levar a problemas acadêmicos, dificuldades nas relações sociais e até problemas emocionais, como ansiedade e depressão.

Reconhecer os sintomas precocemente, especialmente na infância, pode ser fundamental para evitar problemas maiores no futuro, em que é importante que a família procure orientação profissional para assim ter um diagnóstico e tratamento adequado, que podem incluir terapias comportamentais, atividades físicas, intervenções pedagógicas e, em alguns casos, fazer o uso de medicamentos.

Fundamentado nas Interfaces Cérebro-Computador (ICCs) tendo respostas significativas, o artigo de Costa, *et al.*, (2021) traz ainda a importância das terapias *neurofeedback* como um procedimento não invasivo e sem o uso de medicações, identificando os principais benefícios das tecnologias, *softwares*, técnicas e desafios proporcionados pelo uso das ICCs no tratamento da criança com TDAH. Para Guan *et al.*, (2020), as ICCs têm auxiliado no tratamento do TDAH, melhorando a cognição cerebral no domínio da atenção.

As tecnologias educacionais desempenham um papel cada vez mais importante no apoio ao ensino de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), em relação ao artigo “Tecnologia e TDAH: estratégias de ensino apoiadas por educadores”, os autores Lôbo *et al.*, (2024) buscaram explorar o papel das tecnologias educacionais no apoio ao ensino de alunos com TDAH e como estão sendo adaptadas ao longo do tempo para atender as necessidades específicas e inclusivas desses alunos.

Os *softwares* educacionais adaptativos são projetados para ajustar o conteúdo e o ritmo de aprendizado personalizado de acordo com as necessidades de cada aluno, tornando assim o ambiente de aprendizado mais envolvente e eficaz para a criança ou adolescente. Segundo Pereira (2015), a inclusão dessas ferramentas no ambiente escolar pode facilitar a aprendizagem da criança com TDAH, proporcionando um meio interativo e estimulante para capturar sua atenção e promover o engajamento.

Uma das dificuldades do TDAH é a falta de organização e gerenciamento de tempo, os aplicativos com gerenciamento de tempo e organização servem

como suporte para planejamento e organização das tarefas de maneira mais eficiente.

Como observado por Gomes *et al.*, (2023), a integração de tecnologia no processo educativo requer uma mudança cultural dentro das instituições educacionais, bem como um compromisso com a atualização contínua das práticas pedagógicas, mas em muitos casos, as escolas não possuem uma infraestrutura tecnológica suficiente, a falta de acesso à internet, demanda de recursos como computadores e necessidade de treinamento profissional e desenvolvimento dos educadores.

No contexto de alunos com TDAH, o DUA pode ser uma ferramenta qualitativa. Ele propõe os três princípios fundamentais que podem ser aplicados diretamente ao planejamento pedagógico, podendo proporcionar múltiplas formas de envolvimento do aluno, usar atividades que motivem e engajem os alunos de diferentes maneiras, por meio de jogos, vídeos, divulgação, experimentos.

Para um planejamento adequado é necessário que os educadores possam fazer uma formação continuada que assegure o uso eficaz dessas ferramentas tecnológicas. Pereira (2015) enfatiza que a formação continuada deve abordar não apenas o uso técnico das tecnologias, mas também estratégias pedagógicas que promovam a inclusão e o engajamento dos alunos.

A era da evolução, conhecida como o *e-learning*, o modelo de aprendizagem utilizado por meio do uso da tecnologia que está transformando a forma como as pessoas aprendem e ensinam de acordo com o artigo “O desenvolvimento de mídia de aprendizagem de ciências sociais com base no jogo digital *Wordwall* em escolas de ensino fundamental”.

Rahman, Bundu e Samad (2023) afirmam que na atual era digital, as atividades de ensino e aprendizagem representam um grande desafio, especialmente devido à velocidade das mudanças tecnológicas e à crescente complexidade das ferramentas disponíveis.

Ao utilizar a tecnologia para integrar de forma significativa e personalizada, os educadores precisam ser criativos, adaptando-as às necessidades e contextos específicos dos alunos. Por exemplo: plataformas de aprendizagem adaptativa podem ser implementadas para personalizar a experiência de cada aluno, o uso da mídia de apoio tornará os alunos mais ativos e facilitará a memorização do aprendido.

Os pesquisadores têm mostrado interesse nos hábitos atuais das crianças que utilizam o *Android* para jogos, embora sejam inicialmente voltados para o entretenimento ou diversão, eles também podem ser um meio de aprendizagem e treinamento das habilidades cognitivas dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para findar a escrita deste artigo e tecer as considerações finais, retomamos o problema de pesquisa: de que modo produções científicas abordam o uso de jogos virtuais direcionado às necessidades de aprendizagem do aluno com TDAH no Ensino Fundamental?

Com base na análise realizadas os artigos convergem para a ideia de que as tecnologias digitais, quando bem implementadas, podem ser uma ferramenta de apoio ao ensino de alunos com TDAH. A gamificação, os jogos digitais pedagógicos, as interfaces cérebro-computador e os *softwares* educacionais adaptativos são destacados como estratégias eficazes para melhorar o foco, a motivação e as funções cognitivas dessas crianças.

No entanto, os desafios relacionados à infraestrutura nas escolas e à necessidade de formação dos educadores são questões a serem enfrentadas. Além disso, o uso de tecnologias deve ser acompanhado de um diagnóstico e tratamento adequado do TDAH, incluindo terapias comportamentais e, quando necessário, intervenções médicas.

Considera-se que a integração bem-sucedida das tecnologias depende de uma mudança cultural nas instituições educacionais, com um compromisso contínuo com a atualização e adaptação das práticas pedagógicas aliada a formação permanente dos professores. Além disso, é necessário que o poder público invista na construção de espaços destinados ao uso de recursos tecnológicos, compra de equipamentos modernos e atualizados, além de acesso à internet de qualidade.

De tal modo, sublinhamos que estas evidências dão suporte para futuras pesquisas diante do tema e em nossa proposição de criação um jogo virtual usando o *WordWall* e suas ferramentas para explorar estratégias e recursos no processo de ensino e aprendizagem do aluno com TDAH.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Ariquemes e ao Programa Institucional de Bolsas de Extensão e Cultura (PIBEC) pelo apoio institucional e financeiro para o desenvolvimento do Projeto de Extensão e realização da pesquisa.

REFERÊNCIAS

- BASSEDAS, E. *et al.* **Intervenção educativa e diagnóstico psicopedagógico**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- BERENGUER, C.; HERRERO, M.; MONTENEGRO, F. TDAH: características e intervenções. **Psicologia e Educação**, v. 18, n. 1, p. 56–72, 2018.

BRASIL. **Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021**. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2021.

BRASIL. **Portaria Conjunta nº 14, de 29 de julho de 2022**. Aprova o Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2022.

DESIGN-BASED RESEARCH COLLECTIVE. Design-based research: an emerging paradigm for educational inquiry. **Educational Researcher**, v. 32, n. 1, p. 5–8, jan./fev. 2003.

FERREIRA, S. M. M. **Os recursos didáticos no processo ensino-aprendizagem**. Cabo Verde, 2007.

FONTANA, R. S. *et al.* Prevalência de TDAH em quatro escolas públicas brasileiras. **Arquivos de Neuro-Psiquiatria**, v. 65, n. 1, p. 134–137, mar. 2007.

FRANCA, E. J. *et al.* Importância do diagnóstico precoce em crianças com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade: revisão narrativa. **Revista Eletrônica Acervo Científico**, v. 35, n. 1, e7818, 2021. DOI: <https://doi.org/10.25248/reac.e7818.2021>.

GOMES, N. C. A. *et al.* **Plataforma Wordwall: estratégia metodológica como ferramenta dinâmica no processo avaliativo em uma escola municipal de Duque Bacelar – MA**. São Paulo: E-Publicar, 2023. Disponível em: <https://editorapublicar.com.br/ojs/index.php/publicacoes/article/view/314/116>. Acesso em: 26 fev. 2025.

GRAFEFF, R. L.; VAZ, C. E. Avaliação e diagnóstico do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). **Psicologia USP**, v. 19, n. 3, p. 341–361, 2008.

JOU, G. I. *et al.* Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: um olhar no ensino fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 23, n. 1, p. 34–48, 2010.

LÔBO, I. M. *et al.* Tecnologia e TDAH: estratégias de ensino apoiadas por educadores. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 16, n. 3, e3753, 2024. DOI: <https://doi.org/10.55905/cuadv16n3-114>.

MAIA, C.; CONFORTIN, S. **Perspectivas de alunos com TDAH na educação básica pública brasileira**. São Paulo: Realize, 2015.

NUNES, M. R. A. N. Wordwall: ferramenta digital auxiliando pedagogicamente a disciplina de Ciências. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 44, p. 1–10, 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/44/wordwall-ferramenta-digital-auxiliando-pedagogicamente-a-disciplina-de-ciencias>. Acesso em: 26 fev. 2025.

RAMOS, J. L.; TEODORO, V. D.; FERREIRA, F. M. Recursos educativos digitais: reflexões sobre a prática. **Cadernos SACAUSEF VII**, p. 11–34, 2011.

- RODRIGUES, A. R. A. *et al.* Alterações anatômicas e funcionais do cérebro de pacientes com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade. **Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences**, v. 5, n. 4, p. 27–41, 2023.
- ROHDE, L. A. ADHD in Brazil: the DSM-IV criteria in a culturally different population. **Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry**, v. 41, p. 1131–1133, 2002.
- SANTOS, M. A. Jogos matemáticos e o processo de avaliação. **Cadernos PDE**, Ponta Grossa, 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uepg_mat_artigo_marileia_auer_dos_santos.pdf. Acesso em: 26 fev. 2025.
- SEBASTIÁN-HEREDERO, E.; PRAIS, J. L. S.; VITALIANO, C. R. Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): contribuições para um currículo inclusivo. In: SEBASTIÁN-HEREDERO, E.; PRAIS, J. L. S.; VITALIANO, C. R. **Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): uma abordagem curricular inclusiva**. São Carlos: De Castro, 2022. p. 13–27.
- SENRA, L. X.; LOURENÇO, L. M. A importância da revisão sistemática na pesquisa científica. In: BAPTISTA, M. N.; CAMPOS, D. C. **Metodologias de pesquisas em Ciências: análises quantitativas e qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2016.
- SIGNOR, R.; SANTANA, A. P. **TDAA e medicalização: implicações neurolinguísticas e educacionais do déficit de atenção/hiperatividade**. São Paulo: Plexus, 2026.
- SILVA, R. A.; PAULA SOUZA, L. A. Aspectos linguísticos e sociais relacionados ao transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. **Revista CEFAC**, v. 7, n. 3, p. 295–299, 2005.
- SOUZA, S. E. **Recursos didáticos: uma melhoria na qualidade da aprendizagem**. São Paulo: Arq Mudi, 2007. Disponível em: https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/773816/mod_folder/content/0/Artigo%20-%20recursos%20did%C3%A1ticos.pdf. Acesso em: 12 jul. 2024.
- SULKES, S. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDA, TDAH). **Manual MSD**, 2022. Disponível em: <https://www.msmanuals.com/pt-br/profissional/pediatria/dist%C3%BArbios-de-aprendizagem-e-desenvolvimento/transtorno-de-deficit-de-aten%C3%A7%C3%A3o-hiperatividade-tda,-tdah>. Acesso em: 7 maio 2024.
- VIEIRA, V. L. B.; SOUZA, J. A. L. Uso da plataforma Wordwall como metodologia ativa na criação de recursos didáticos para o ensino da farmacobotânica: relato de experiência. **Conexão Unifametro**, Fortaleza, 2020. Disponível em: <https://www.doity.com.br/anais/conexaounifametro2020/trabalho/167878>. Acesso em: 26 fev. 2025.

COMENTÁRIOS COM PERFORMANCES- DISCURSIVAS DE ÓDIO EM REDES SOCIAIS: REFLEXÕES PARA UMA CIDADANIA DIGITAL CRÍTICA

Marlana Carla Peixoto Ribeiro¹

INTRODUÇÃO

Cada vez mais evoluções tecnológicas digitais de informação e comunicação impactam nossos modos de vida (Reig; Vilchez, 2013). Com o acesso à internet, as práticas sociais têm ganhado novos contornos e adesões diárias. Eminentemente digitais, as práticas em telas de computador, *smartphones* etc. passam a integrar nossas existências e a construir, em nós, outros modos de conviver em sociedade. Fundada em valores e princípios mobilizados por relações *on-line*, toda essa dinâmica se organiza performativo-discursivamente, fazendo produzir, circular e serem consumidos determinados sentidos (Blommaert, 2020; Butler, 2021).

Mediante processos de comunicação produzidos em redes sociais, as performances-discursivas digitais se materializam em formas textuais, as quais vão operar com sentidos e efeitos de sentidos emergidos das/nas relações digitais entre usuários. Essa condição é intersubjetiva e traz, como problemática, o que chamamos ódio digital – que possibilita verificar, no ato de comentar *on-line*, diversas consequências performativo-discursivas de sua promoção em redes sociais. Trabalhos como os de Biar (2020), Costa (2022), *Costa, Oliveira Junior e Frank* (2021) e Ribeiro (2023) já trouxeram algumas contribuições crítico-discursivas acerca do fenômeno ao campo da Linguística Aplicada crítica. Segundo Louro (2015), embora seja relevante neste momento social censurar, coibir ou intimidar os propagadores dos discursos de ódio, não basta apenas a previsão em lei(s), com a finalidade de punir e criminalizar quem os profere. Segundo a autora,

1 Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPGIELT), da Universidade Estadual de Goiás (UEG); docente do curso de Direito do Centro Educacional Evangélico de Goianésia, e-mail: marlanacpr@gmail.com.

[...] quem insulta não insulta sozinho, mas é, de fato, um falante que ecoa outras vozes. A censura e a lei podem, então, atingir esse falante sem conseguir extinguir o discurso que o sustenta e que continua a circular mais amplamente. [...] seria importante contemplar, pois, outras formas de lidar com os discursos de ódio (Louro, 2015, p. 274).

Na pretensão de acenarmos uma opção educativa e transdisciplinar como forma de lidar com o ódio digital, neste texto abordamos os “discursos de ódio de internet” como práticas discursivas digitais produzidas na cibercultura, as quais se materializam a partir de um texto, no caso, um comentário *on-line* publicado em rede social, a fim de problematizar as implicações desse ato performativo-discursivo e de seus efeitos de sentido na vida social, visando a uma cidadania digital crítica.

Nas próximas seções, contextualizamos o estudo para, em seguida, discutir a relação das redes sociais enquanto instâncias discursivas onde politicamente se produzem textos, a partir dos quais se materializam comentários que performam “discursos de ódio” em práticas discursivas digitais, aventando questões transdisciplinares em torno do objeto de estudo. Problematicamos, de uma perspectiva performativo-discursiva, os efeitos dos atos digitais do ódio, com sua força e seus efeitos perlocucionários. Por fim, trazemos uma reflexão sobre suas reverberações em práticas discursivas digitais, aventando uma possibilidade de cidadania digital crítica (Ribble, 2012).

1. SITUANDO O ESTUDO

Flannery (2021, p. 31) delinea as proposições manifestadas por discursos de ódio como aquelas que “revela[m] ideias fixas e preconcebidas do outro [...], [que são] marcada[s] por posições construídas em função das diferenças”. Trindade (2022, p. 17) também as caracteriza como manifestações, verbais ou escritas, de “pensamentos valores e ideologias que visam inferiorizar, desacreditar e humilhar uma pessoa ou um grupo social, em função de características como gênero, orientação sexual, filiação religiosa, raça, lugar de origem ou classe”.

Nossas reflexões para este artigo partem do material empírico gerado no estudo de Ribeiro (2023), o qual buscou identificar e problematizar, por intermédio dos comentários *on-line* gerados a partir de postagens de vídeos na rede social *TikTok* por celebridades femininas, discursos que se inscreviam na categoria de ódio, observando os significados socialmente produzidos em torno da prática digital. A princípio, a autora faz buscas *on-line*, optando pelo recorte de “celebridades que mais sofreram discursos de ódio na internet recentemente”, e encontra as seguintes famosas como resultado: Gretchen, Preta Gil, Luísa Sonza, Pablo Vittar, Karol Conká e Ludmilla. No cotejo realizado entre julho de

2021 e fevereiro de 2022, verifica-se um primeiro dado interessante: tratam-se, em sua maioria, de mulheres e de pessoas integrantes de grupos historicamente vulnerabilizados, por conta de seus corpos, identidades e performances-discursivas que desviam do compulsório binarismo cisgênero e heterossexual vigente no Brasil.

A partir disso, a autora analisa 96 comentários gerados nas páginas dessas seis celebridades femininas após performances-discursivas por elas postadas, e indica a relação entre gênero e raça, que ameaçam a masculinidade branca, perpassando interseccionalidades que atravessam o etarismo, a LGBTfobia, a misoginia, o racismo, o sexismo e a gordofobia, ou tudo isso ao mesmo tempo ou em alguma proporção. Tais constatações nos provocam a discutir, então, o ato linguístico do comentário *on-line* em redes sociais, bem como o impacto dessa performance-discursiva na prática digital contemporânea, porque entendemos que comentar *on-line* em redes sociais produz efeitos de sentido nas relações digitais/sociais.

Nosso interesse consiste em produzir, a partir disso, conhecimentos linguísticos que auxiliem pessoas a refletirem e a transformarem suas próprias vidas no cotidiano (Borba, 2014; Moita Lopes, 2006, 2009). Mais ainda, a se relacionarem digitalmente de modo ético com outras pessoas, respeitando suas diferenças. Para isso, é necessário um olhar mais atento e sensível às entrelinhas discursivas do ódio em redes sociais, perseguindo sentidos que estão para além dos comentários publicados, os quais porventura possam provocar sofrimento humano justamente por reverberarem desigualdades, violências, exclusões etc. (Butler, 2021).

1.1 Da Web2 às redes sociais: as práticas discursivas digitais

Castells (1999) já dizia que a internet seria um meio de (re)organização das estruturas sociais que continuamente modificaria nossas relações humanas. Podemos verificar o ciberespaço como “espaço da interação humana”, proporcionado pela rede mundial de computadores (Lévy, 1999), como um novo lugar de comunicação, de organização e de transação, bem como um novo mercado de informação e de conhecimento, no qual a práxis é “interativa, recíproca, heterogênea e intotalizável” (Grillo, 2006, p. 17).

Com a segunda geração de serviços oferecidos pela internet, criada desde 2004, a chamada Web 2.0 ou Web², todos os dias, em todo o mundo, incalculáveis interações passam a ser realizadas sob uma velocidade e alcance inimagináveis. A Web2 se configura como lócus de publicação, compartilhamento e organização

2 Termo utilizado para se referir à mudança para uma internet como plataforma, atribuído a Tim O'Reilly, em 2003.

das informações, ampliando a capacidade interativa entre os usuários em rede. A “era da conexão”, da mobilidade e da instantaneidade, conforme explica Dias (2012), é marcada pela interação e colaboração na organização de conteúdo, englobando inúmeras linguagens e construindo um aspecto primordial: a prática digital, da qual ninguém mais se desvencilha, uma vez conectado à internet.

À medida que passa a promover relacionamentos entre seus usuários conectados em rede, a Web2 permite compartilhamento e transmissão digital, de qualquer lugar, de distintas formas, a diferentes pessoas, em uma espécie de “teia tecnológica” (Borges, 2020, p. 35). Escancara, com isso, a relevância da preocupação linguística nas construções sociais, consequentemente digitais, porque nem sempre o pensamento crítico é estimulado na procura e no processamento, na interação e no compartilhamento de informações, de modo a gerar conhecimento e princípios éticos nas relações entre usuários em ambientes digitais.

Diante deste manuseio insaciável e, muitas vezes, inconsequente, dos aparatos tecnológico-digitais, não podemos negligenciar o problema discursivo das redes sociais na contemporaneidade localizado nas performances de usuários que digitam textos em suas relações de comunicação digital. Sinalizamos, portanto, a relação, o envolvimento e a atenção a esse caráter performativo-discursivo manifestado em telas digitais, com sentidos e efeitos de sentidos produtores de realidades.

1.2 Redes sociais e o problema discursivo

O surgimento das redes sociais imprimiu um novo modo de vida à sociedade usuária: novas formas de interação social e, por conseguinte, novas “formas de ser e estar no mundo” (Lapa *et al.*, 2020, p. 40). Como sugerem os autores, os espaços físicos de convivência humana, limitados ao tempo e ao local geográfico, transcenderam-se para espaços digitais, em que muitas pessoas passaram a se manifestar, assumindo-se, assim, a célebre ideia de Amossy (2014) de que as redes sociais se tornaram a praça pública do século XXI (Cabral, 2019).

Efetivamente, as redes sociais provocaram uma nova sociabilidade digital e dialógica, tomadas como “um espaço de livre acesso, onde as pessoas podem debater e desenvolver argumentos sobre questões da vida comum” (Touraine, 1994 *apud* Lapa *et al.*, 2020, p. 28). A partir da vida digital, comportamentos individuais e coletivos, valores se (re)afirmam, (re)produzindo sentidos digitais, os quais se traduzem socialmente. Para Nonato e Sales (2019, p. 150), as redes sociais têm atuado como “mediadoras do ser e agir do homem sobre o mundo”, alterando a forma como estabelece relações com o alheio, com o espaço e com o conhecimento, agregando diferentes linguagens e técnicas e possibilitando a vivência de variados processos criativos (Hetkowski; Menezes, 2019).

Considerando o fato de que, por meio das redes sociais, “qualquer indivíduo com acesso à internet é capaz de produzir conteúdo de entretenimento, educacional ou de opinião e compartilhá-lo para que outras pessoas possam vê-lo” (Nandi, 2018, p. 13), a característica discursiva da esfera digital, com seus usos e relações humanas, merece reflexão. Junto com as práticas digitais balizadas por perspectivas de se relacionar, de se influenciar, de se emitir um ponto de vista, aproximações ou divergências entre usuários, não raro, vão (re) construir sentidos a partir de compartilhamentos, curtidas e comentários on-line.

Na contemporaneidade, as redes sociais se tornaram o principal canal de comunicação cotidiano de boa parte das pessoas. Nelas, os usuários se expressam por meio de publicações em seus perfis, pensamentos e sentimentos, e na condição de ambiente dialógico-identitário, são produzidos espaços discursivos para conversas, posicionamentos, entre outras atitudes mobilizadas a partir de manifestações entre usuários. Toda essa maneira de ler, produzir e fazer circular textos (Rojo, 2013) gera negociações de sentidos, promovendo discursivamente debates, afirmações, entre outras disputas, a depender dos usuários e de suas relações firmadas na rede.

Como sistemas dinâmicos, provenientes de “um ambiente de interação entre cultura, sociedade e tecnologia da informação” (Santaella; Cardoso, 2014, p. 74), as práticas discursivas digitais democratizam a comunicação global e, no entanto, sinalizam justamente aquilo que a sociedade (consciente ou inconscientemente) promove. O digital aqui é resultado ou circunstância da estrutura social que já se mantém forjada entre as redes e as ruas (Beiguelman, 2019) sob o agir discursivo intencional. O botão “curtir”, por exemplo, para Odriozola (2020), age como efeito de sentido de feedback positivo, ligando a sensos de pertencimento ou mesmo de (re)conhecimento de um usuário, enquanto a intencionalidade de quem produz a postagem pode performar uma “aparência” que deseja construir. Conforme salientam Lapa *et al.*, (2020), na rotina de exposição de vida em tempo real, com caráter potencial e efêmero, mas que, pelo menos aparentemente, permite algum ponto de vista alheio como retorno (Nonato; Sales, 2019).

Em meio às múltiplas modalidades linguísticas e semióticas proporcionadas pelas redes sociais, sentidos se mobilizam a partir da expressão de corpos, formas, cores, efeitos, movimentos, gestos, performances, pensamentos, sons, entre outros (efeitos de) sentidos produzidos como “publicação” ou “postagem”, os quais vão, na relação entre usuários, sob a pretensão de se criar ou não laços sociais, gerar disputas, negociações e/ou demarcações de sentidos previstos em uma curtida, em um compartilhamento ou mesmo em um comentário. Na dinâmica discursiva digital em redes sociais, o comentário on-line, sob os propósitos performativos, pode vir materializado desde uma escrita a um clique

de curta, já que esse também pode sinalizar alguma espécie de endosso ao texto publicado.

A característica interativa dos usuários em redes sociais é elementar ao tom performativo-discursivo do ato de comentar (Austin, 1990), tornando ainda mais complexa a relação entre usuários, devido a aspectos enunciativo-pragmáticos, tais como: a intencionalidade de produção (o que o criador do conteúdo deseja causar no seguidor para que esse comente a postagem), as condições de produção, circulação e consumo da mensagem (as relações de interlocução entre usuários garantidoras do caráter enunciativo digital), os sentidos veiculados nos próprios comentários (a materialidade do conteúdo com a força ilocutória da mensagem em si e os efeitos perlocucionários como condição que impulsiona o interlocutor a interpretar e comentar), e a rede social como instância de produção discursiva na vida contemporânea, a produzir identidades e diferenças, já que

[o] indivíduo se torna um agente ativo dentro da internet, criando e moldando suas relações e customizando seus perfis de acordo com seus interesses e com o público que pretende atingir. Além disso, a comunicação de mão-dupla proporcionada pela mudança no polo emissor permite que o receptor envie um feedback para o emissor, se afirmando assim como uma parte menos passiva do processo de comunicação (Borges, 2020, p. 39).

Apesar de a complexidade do comentário em redes sociais se fazer interativa e se expandir conforme a disponibilidade de recursos – inserção de (hiper)links e mobilização de diferentes gêneros discursivos, por exemplo –, o ponto elementar é que as práxis digitais se materializam discursivamente a partir dos comentários “fabricados” em torno de uma publicação, estabelecendo relação entre criador, conteúdo e leitor digitais. Por essa razão, merecem nosso escrutínio crítico a fim de problematizar suas circunstâncias, uma vez que da cultura digital que se difunde emerge a relação simbiótica, de influência mútua e cooperativa, entre sociedade, cultura e novas tecnologias.

A condição digital sobleva a questão humana, por meio do aspecto discursivo, ao propiciar ao usuário a possibilidade de se tornar o que se quiser, evocando construções pós-estruturalistas da linguagem. Igualmente, o algoritmo da internet se entrelaça ao fator conversacional, permitindo desencadear manifestações linguísticas de uma referência digitada, provocando viralização, popularização ou mesmo monetização ao movimentar determinados conteúdos e temas. Nessa busca por interação, algumas vezes aleatórias, quase sempre os algoritmos acabam por operar linguisticamente sobre valores digitais de influência e visibilidade promovidos.

2. O COMENTÁRIO *ON-LINE* (TEXTO) E SEUS FLERTES COM O ‘DISCURSO DE ÓDIO’ (DISCURSO)

O comentário *on-line* é uma materialidade textual discursiva prevista em determinados gêneros da esfera digital como, por exemplo, as redes sociais (Costa, 2022; Costa *et. al.*, 2021; Ribeiro, 2023). Geralmente, parte de uma recepção interativa de quem lê uma publicação enquanto texto-fonte e é resultado de uma prática digital, por meio da qual o ódio pode ser discursivamente veiculado. Isso ocorre porque qualquer publicação que se faça em uma rede social, na qualidade de ambiente de relação entre usuários, de exposição de ideias, pressupõe-se negociação e disputa. O comentário em redes sociais é, portanto, uma opinião que se materializa na apreciação e interpretação de um primeiro texto postado por outro internauta.

O comentário, em geral, combina elementos linguísticos multimodais e semióticos, refletindo a emissão de uma opinião/posicionamento de avaliação ou de reação perante o digital que foi anteriormente visualizado. Em redes sociais como *TikTok*, *Instagram*, *Facebook*, apresentam-se curtos, condensados e informais, com uso de abreviações, ícones e ausência de pontuação e de preocupação com a norma culta da língua portuguesa escrita (Grillo, 2006). É comum, ainda, a utilização de *emoticons* e *hashtags*, que funcionam como um recurso de agregação de dados acerca de um determinado assunto (Seixas, 2021). Ainda, um comentário *on-line* em rede social, motivado por uma postagem inicial, sempre será um posicionamento em disputa, por meio do qual poderá haver recepções positivas ou negativas, representando (des)identificações. Essa condição é dinâmica a ponto de motivar desde curtidas, compartilhamentos, comentários até o linchamento/ cancelamento digital.

Há um ciclo digital de ação discursiva proveniente do comentário, o qual não se finda, uma vez que movimenta desde a performance-discursiva de quem produz o texto motivador para gerar o comentário até aspectos sócio-históricos, culturais e políticos transcendentais ao texto, que culminam nos sentidos e nos efeitos de sentidos leitores que serão mobilizados e, eventualmente, colocados em confronto a partir da publicação, do comentário e/ou do comentário de comentário. Nessa perspectiva, a dinâmica pode produzir outros gêneros digitais, como, por exemplo, uma espécie de debate, que reflete a necessidade do internauta-leitor de publicar seu parecer como posicionamento perante o que viu postado. Nesse caso, o comentário reproduz uma tomada de posição sobre uma postagem ou mesmo sobre um outro comentário (Costa, 2022; Costa *et. al.*, 2021; Ribeiro, 2023).

Uma vez tornado enunciado-performativo, o que é publicado em rede social, na condição de comentário especificamente, passa a produzir sentidos

e efeitos de sentidos entre usuários dessa rede social. É nesse momento que os comentários aparecem como realizações discursivas que envolvem o cuidado de si, a partir de uma disposição imagética digital postada. Nesse sentido, o texto-fonte que gera o comentário pode construir redes identitárias, formando uma espécie de bolha digital entre usuários, ou mesmo uma recusa a um posicionamento lido.

É relevante destacar que, com o auxílio de algoritmos e de recursos próprios da linguagem computacional, tudo que se escreve e se comenta em redes sociais serve como banco de dados que, futuramente, será usado para construir afinidades entre os conteúdos que o usuário de uma rede social terá à sua disposição, ainda que involuntariamente, para fazer parte de seu mundo digital e que certamente se traduzirá em seus envolvimento temáticos de navegação *on-line*.

Apesar de essa questão não ser ponto de destaque em nossa discussão, faz-se relevante não escaparmos da crítica ao algoritmo, porque ele também providencia a disposição de repertórios temáticos a partir do que buscamos *on-line*, gerando identificações, pertencimentos, curiosidades de quem usa e participa de determinados tópicos. Nessa fluidez contraditória entre postagem e comentário, cercada de razões capitalistas, há, definitivamente, que se educar linguisticamente para o fato de que, por trás de um comentário, haverá motivações odiosas que vão desde a identificação e a não identificação com os sentidos veiculados, até mesmo a intencionalidade de gerar algo lucrativo com o comentário: a popularidade do comentador ou da curtida por meio dos quantidade de *likes*, de compartilhamentos ou mesmo de resposta a comentários, por vezes, totalmente impactantes sob o devido propósito radical de gerar polêmicas.

Nessa direção, enfatizamos que comentar é um ato discursivo-performativo (Austin, 1990), uma vez que não envolve uma mera troca de mensagens entre usuários. Pelo contrário, com a prática se forjam espaços construídos dentro da e pela diferença, os quais se traduzem em constantes negociações e disputas de “dígitos”, sentidos e mobilizações discursivas. Em nossos estudos observando os comentários *on-line* em redes sociais (Costa *et. al.*, 2021; Ribeiro, 2023) temos refletido que a prática discursiva do ódio digital parte de comentários que geram exclusão, negação ou mesmo abjeção a certos corpos, identidades e performances que, por qualquer que seja o motivo, fogem das expectativas e exigências sociais, sob uma condição branca, heterossexual e cisgênera.

Nessa dimensão, o comentário é uma ideia que pode se balizar discursivamente pelo ódio, com base em questões que geralmente envolvem a diferença constatada no outro, advindas da forma como o ser humano é

educado a lidar com as diferenças. Intensificado com o advento digital, o ódio – que, conforme Mandela (1994), acompanha a humanidade ao longo de sua história – expande-se a medida que cada vez mais usuários aderem às redes sociais. Para Brugger (2007), os chamados *haters* se utilizam de ofensas, insultos, intimidações e assédios geralmente relacionados a questões identitárias de raça, cor, corpo, etnia, nacionalidade, classe social, sexo, sexualidade, religião, entre outras interseccionalidades dissidentes em exposição. Têm, portanto, a capacidade de instigar violência, ódio ou discriminação contra determinadas pessoas, culturas, corpos e performances, visando a atingir usuários e grupos, causando sofrimento humano, exclusão, violência.

O fato é que recentemente as redes sociais se tornaram palco de episódios de promulgação do ódio produzidos por comentários *on-line*, muitas vezes mobilizados pela escrita agressiva, ofensiva e com entrelinhas marcadas pela desqualificação da outra pessoa/ grupo que produziu ou que aparece no texto-fonte. Ao invés de se pautar por uma defesa de ponto de vista diferente e divergente perante o digitado, o discurso de ódio geralmente tem como estratégia, conforme Oliveira (2018), *Guercio, Matheus e Napolini* (2021) e Sarmiento (2006), a expressão de ideias de desprezo ou intolerância contra determinadas pessoas ou grupos, menosprezando-os, desqualificando-os ou inferiorizando-os pelo simples fato de pertencerem a determinada comunidade, com motivações ligadas à intolerância étnica, religiosa, de gênero, à aparência física, orientação sexual, nacionalidade, entre outras.

O discurso de ódio diz respeito, portanto, à desvalorização da outra pessoa e ao não reconhecimento de valor naquilo que a outridade possa oferecer. Isso pode levar à inferiorização e até à desumanização de pessoas/grupos (Dias; Ripoll, 2021), mobilizando um vasto e complexo repertório de enunciados e oposições racistas, sexistas, misóginas, elitistas e homotransfóbicas. Não são raros estudos discursivos sobre o ódio digital (Dias, 2021; França, 2019; Grillo, 2006) e até mesmo em Linguística Aplicada (Costa, 2022; *Costa et. al.*, 2021; Ribeiro, 2023).

O fato comum é que comentários odiosos recaem sobre corpos que contrariam a heteronormatividade cisgênero. Em buscas realizadas *on-line* é possível constatar que a grande parte das celebridades alvo de discursos de ódio é mulher ou se reconhece a partir de uma orientação sexual ou de uma identidade de gênero “desviante” (*Guercio; Matheus; Napolini*, 2021), ou de uma identidade étnica diferente da branquitude. Essas pessoas, na medida em que publicam suas performances digitais, sofrem atos digitais de violência, a partir de textos-comentários de ódio, de vulgarização, de inferiorização e da reivindicação de uma relação heterocisnormativa como condição universal.

Como ato de linguagem, o comentário publicado, considerando-se “de quem para quem”, remete à possibilidade da linguagem de veicular o ódio a partir do que ela supostamente descreve (Borba, 2014; Pinto, 2007; Urzêda-Freitas, 2020). Paradoxalmente, o ódio discursivo digital, por conta das técnicas algorítmicas das redes sociais e da complexidade *on-line* que o rodeia, ao invés de ser refutado, pode curiosamente ser projetado e lançar um usuário ou a circunstância do ódio ao holofote:

[...] outra característica das plataformas digitais que pode contribuir para a circulação de discursos de ódio é sua lógica de funcionamento baseado em algoritmos cuja gestão da visibilidade dos conteúdos está relacionada diretamente às preferências dos usuários (GILLESPIE, 2018) – é o que alguns autores chamam de ‘câmara de eco’ (*‘echo-chambers’*). Ao priorizar nas timelines conteúdos consoantes à opinião do indivíduo, os algoritmos podem também produzir uma percepção distorcida acerca dos cenários sociais, além de induzir a polarização por meio da criação de bolhas ideológicas (Ruediger; Grassi, 2021, p. 21).

O problema se dá quando a propagação de discursos de ódio nega às suas vítimas o direito de igualdade, que é indissociável da liberdade (Cintra, 2012). Isso porque o ódio digital atua para minar o acesso à possibilidade da estranheza ao se deparar com a diferença socioidentitária e ao anular ou silenciar pessoas já marginalizadas em sociedade. Assim, mais do que um pensamento contrário, o que se submerge é a tentativa de rechaçar o que é do outro, desencadeando práxis desprendidas de reflexividade sobre próprio fazer *on-line*, e viabilizando a falta de compromisso ético e a violência digital.

Nandi (2018) afirma que, quando uma pessoa se dirige a outra embasada em discursos de ódio, vulnera a dignidade em sua dimensão intersubjetiva, no respeito que cada ser humano deve ao outro. Mais do que isso: além do ataque direto, ataca-se também a dignidade das pessoas que se reconhecem sob aquelas características ensejadoras da violência. Trata-se da chamada “vitimização difusa” na qual se podem afetar incontáveis vítimas que se identificam com o objeto alvo do ataque, mesmo que elas não estejam diretamente relacionadas ao fato ou com a vítima direta.

O ódio digital se constitui como uma atitude de deslegitimação dos outros, o que pode gerar atribuição de menor dignidade e negação do correspondente respeito igualitário, além da ruína de autoestima perante a sociedade, tendo em vista a destruição da avaliação positiva de seu caráter e história compartilhada (Martins, 2019). Com o intuito de fazer calar o “divergente”, colocando-o à margem de qualquer discussão, o ódio se torna uma estratégia discursiva, muitas vezes articulada, que visa silenciar uma parte da população, mitigando suas forças e gerando poder ao ofensor (*Guercio et. al.*, 2021). Nas palavras dos autores,

[o] agente ou aquele que chamamos de precursor do discurso de ódio, nega completamente o reconhecimento do outro, aquele que chamamos de vítima ou alvo da agressão, como sendo alguém incapaz de possuir características que o ligam a uma posição universal digna, além de negar ou simplesmente não aceitar seus atributos identitários (*Guercio et. al.*, 2021, p. 45).

Por todas essas razões, o ódio encontrado nas redes sociais, o qual chamamos de ódio digital, é fundamentalmente discursivo. Assim sendo, não deve ser apenas repellido, negado, mas ser compreendido sob uma perspectiva de alerta para seus potenciais efeitos de sentido enquanto prática digital. Isso é relevante porque o discurso de ódio muitas vezes ameaça, desqualifica e ataca a diversidade de opinião, de corpos (gênero, sexualidade, raça, etnia), de identidades, de comportamentos, de culturas etc. sob um dizível intencional e linguisticamente definido.

Em meio às circunstâncias do dito, o que se digita se faz discursivo, perseguindo cores e corpos que enunciam transgressão a normas sociais, performando diferenças. Dessa perspectiva, os discursos de ódio podem ser concebidos, portanto, como modos de ação – a emissão (postagem) e sua recepção (comentários) –, formas de agir sobre o e no mundo e, especialmente, sobre outras pessoas –, manifestando, desse modo, a capacidade humana de (re) produzir relações de dominação, para a (re)constituição, direta ou indireta, de todas as estruturas sociais.

3. POR UMA CIDADANIA DIGITAL CRÍTICA

Ribeiro (2023) desenvolveu uma pesquisa em que o ponto de encontro de seu material empírico a levou em condições de análise bastante instigantes acerca das celebridades que estiveram no *ranking* dos discursos de ódio no cenário brasileiro. Os resultados alcançados abrem margem, então, para aprofundarmos sobre questões identitárias e de diferenças que se vinculam aos “discursos de ódio” sofridos não apenas por famosas, mas também por pessoas comuns, como temos constantemente acompanhado. O comentário que revela/incita o ódio é um desafio associado à corpolítica existencial marginalizada e, principalmente, materializada nas performances discursivas e nas corporeidades da diferença.

O ódio digital pesa sobre corpos ditos femininos e/ou dissidentes que desviam do binarismo moderno. Em um mundo branco-heteronormativo, não há como negar princípios colonizantes que rejeitam aquelas pessoas que transgridem determinadas normas. Outras dimensões como etarismo, gordofobia entram nas listas de interseccionalidades que auxiliam na proporção dessa propagação. Simplesmente por existirem e dizerem no mundo digital,

esses corpos da diferença serão atacados com comentários violentos, tentando barrar performances-discursivas que fogem à ordem social convencional.

Numa sociedade plural, devemos, no entanto, refletir sobre os comentários em redes sociais, a fim de construirmos um mundo digital menos violento e com menos sofrimento humano. Para tanto, propomos uma cidadania digital crítica em Linguística Aplicada, que transita entre outras áreas de conhecimento, para o ato de comentar em redes sociais, considerando a produção e os efeitos discursivos dessa prática no mundo digital. Se os comentários e toda a dinâmica digital parte de uma característica discursivo-performativa, a ideia é conscientizar a sociedade para que vidas não sejam “canceladas”.

Enfatizamos que o ódio digital não pode ser considerado mera opinião e não está amparado pela liberdade de expressão. Para além da edição de leis, podemos promover a utilização consciente das redes sociais. Nesse propósito, a cidadania digital crítica seria, então, uma estratégia de ressignificação de práxis *on-line* sob um caminho de emancipação e autonomia em que práticas discursivas, a digitalidade e a educação se aproximam em busca do senso-crítico, da ponderação e do respeito à diversidade social para uma convivência *on-line* mais pacífica e humana e para o enfrentamento de injustiças (Alencar, 2022).

Para além da dificuldade de criminalizar e punir aqueles que espalham discursos odiosos, sobretudo ante a dispersão dos sentidos promulgados *on-line*, já que podem operar como uma interpretação subjetiva de quem o faz/ recebe, o uso ético e crítico das TDIC é referenciado nas propostas educacionais orientadas por documentos como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Nela, se prevê reflexão escolar na utilização das mídias, incorrendo em aspectos de cidadania, já que crianças e jovens se apropriaram das diversas ferramentas digitais, a ponto de passarem a maior parte de seu tempo conectados à internet.

Enquanto usuários digitais, é salutar que observemos o que estamos mobilizando nas redes ao depararmos com aquilo que nos difere, sob um esforço permanente de percebermos, criticamente, como estamos sendo no mundo (Freire, 2005). As redes sociais deveriam ser ambientes construídos para se problematizarem escolhas, condutas, posicionamentos políticos e identitários, primando-se sempre pelo respeito em relação àquilo que vai de encontro a nossa forma de pensar. Deveriam se constituir espaços fluidos de (des)aprendizagens, de provisoriiedades de conhecimentos e de incertezas, com vistas ao exercício da autoconsciência, autocrítica e capacidade de diálogo com respeito e empatia. Num espaço complexo de performances-discursivas, de multiplicidade de sentidos, seria necessária negociação da diferença para que houvesse bom convívio digital.

Faz parte de uma cidadania digital, mais do que saber usar ferramentas tecnológicas, o olhar mais atento e sensível às relações que ali se travam e ao modo

como se interpretam os sentidos nessas realizações. Para isso, deve se prever uma atenção ao discursivo, no sentido de observar relações de poder que circulam as instâncias sociais, inclusive e sobretudo na internet (Pereira, 2018), para, a partir disso, as pessoas desenvolverem “a capacidade crítica de perceber e questionar valores que são veiculados por meio de discursos legitimados institucionalmente e as relações de poder que são constantemente apresentadas como ‘naturais’ e, portanto, não passíveis de críticas e questionamentos” (Pereira, 2018, p. 53).

A partir do ato de comentar em rede social, podemos envergonhar, humilhar, colonizar, enfim, agir no mundo por meio da violência, ou o contrário: podemos cultivar a diferença e o respeito. Por isso, há que se ter consciência discursiva e digital para checar informações, questionar e problematizar (a própria) realidade, adotando atitudes observatórias e de contestação em relação a discursos dominantes e opressores, com vistas a promover mudanças sociais (Pereira, 2018). Diferentemente de consenso e harmonia, as redes sociais precisam se manter como espaços de diferença, de diálogo, de relação, de resistências afetivas. Numa sociedade digital multicultural (Guercio *et. al.*, 2021) e de constantes estranhamentos, a coexistência pacífica pode ser garantida pelo respeito entre usuários em um ambiente que não banalize a existência do humano que há por trás das telas, sugerindo que postagens de conteúdos e comentários de usuários promovem sentidos capazes de promover a expansão de pensamento e a saída de nosso próprio lugar epistêmico (Domingues *et. al.*, 2021; Guercio *et. al.*, 2021).

Pessoas e grupos sociohistoricamente vulnerabilizados têm o direito à existência digital, sobretudo porque esta poderá fomentar a visibilidade da diferença e relevantes mudanças em sociedade. Nesse sentido, convém confrontar, de modo crítico e ético, os comentários que resvalam na práxis discursiva do ódio digital, especialmente direcionados a grupos e pessoas minorizadas³, no sentido de enfrentar desigualdades e injustiças sociais. É pertinente, pois, que os espaços digitais se construam como lugares de troca, de diálogo, de escuta, de vontade, de recepção, de acolhimento e de solidariedade mútua. Entretanto, seria relevante, ao mesmo tempo, um engajamento crítico na problematização do lido e divulgado em redes sociais.

Em alusão à Butler (2021), a crítica digital pode partir do questionamento sobre quem digita o padrão, sobre quem é contemplado quando uma convenção fala, em que momento essa convenção fala. Tais indagações nos fornecem, inclusive, pistas de interpretação/compreensão de texto, algo muito relevante

3 Termo que reporta àquelas/as que, de algum modo, encontram-se socialmente em situação de dependência e/ou desvantagem em relação a um outro grupo, “maioritário”; não propriamente se refere a um número, mas a um lugar de subalternidade.

aos dias contemporâneos e pode proporcionar uma cidadania digital urgente em um espaço que se destina ao diálogo, ao compartilhamento de experiências e à exposição de pensamentos, valores, cultura, vida etc., mas que sobretudo pode nos fazer pensar, expandir a própria percepção sobre nós mesmos, culminando na maleabilidade de nossas próprias certezas e verdades em torno de valores sociais consagrados sobre gênero, raça, entre outras diferenças. A ideia é que, por meio do compartilhamento de opiniões e pensamentos, da comunicação, seja fomentado o respeito, a empatia e o exercício da alteridade nas redes sociais, oportunizando, inclusive, interação intercultural e promoção de igualdade social em redes digitais.

É preciso, por fim, abertura e senso de pluralidade sobre o que nos rodeia para ver e ler digitalmente, bem como um escrutínio crítico para o que faremos, na sequência, com o humano que há por trás da tela. Ao mesmo tempo, é necessário agir contra atitudes digitais preconceituosas e discriminatórias nesses ambientes. Questionar verdades alheias pode ser um incentivo à compreensão e ao reconhecimento valorativo da pluralidade que se apresenta digitalmente. Estamos, como asseveram *Costa, Oliveira Junior e Frank* (2021), comprometendo e cancelando vidas ou colaborando para um mundo sensível e em prol da diferença?

Os discursos de ódio, como fenômeno de origem e natureza múltipla, por outro lado, demandam também esforços, tais como normas e judicialização sobre a utilização da internet e das redes sociais, buscando-se por uma civilidade capaz de refletir sujeitos, corpos e grupos historicamente marginalizados, acolhendo e desmistificando a multiplicidade que nos constitui enquanto seres humanos, sobretudo por meio da educação.

Embora nas redes sociais se invoque um direito de falar e de opinar sem restrições, isso não é jurídica ou eticamente defensável. Os discursos de ódio, por rechaçarem a pluralidade social, histórica e culturalmente construída no Brasil, muitas vezes, traduzem-se em insultos e ofensas de cunho racial, misógino, LGBTfóbico, etário, gordofóbico, xenofóbico, entre outros discursos discriminatórios na comunicação digital (Flannery, 2021), quase sempre com a intenção de silenciar e enfraquecer as pessoas e/ou os grupos atacadas/os (*Guercio; Matheus; Naspolini*, 2021). Práxis discursivas digitais em prol da diferença podem atuar de modo a oportunizar abordagens alternativas e possivelmente mais eficazes para o uso consciente da digitalidade, colaborando para uma melhor compreensão da amplitude e do potencial de dano daquilo que é veiculado nas redes, promovendo debates mais aprofundados e consistentes sobre o ódio, e reforçando continuamente a importância de se refletir a origem e a finalidade de comportamentos intolerantes e a adesão a ideias que se ajustam ao emprego de violência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Castells (1999) evidencia que se a internet reorganizou estruturas sociais, o olhar ético para a questão pode incorrer no que a ferramenta pode nos oportunizar: a construção coletiva de projetos que modificam a sociedade.

Nonato e Sales (2019, p. 150), invocando Castells (2002), pontuam que “as novas tecnologias estão transformando o modo como produzimos, consumimos, gerenciamos, vivemos e morremos, certamente não por si mesmas, mas como mediadoras poderosas de um conjunto maior de fatores que determinam o comportamento humano e a organização social”. Nesse sentido, a cultura digital, longe de se ancorar na neutralidade, promove a circularidade de subjetividades, intencionalidades e posicionamentos ideológicos, que precisam ser discutidos e analisados sob a perspectiva da educação (Melo; Silva, 2018).

Cabral (2019) pondera que as pessoas, ao comentarem em redes sociais, como ato público, precisam estar cientes de que seu comportamento poderá ser examinado, aceitando implicitamente as consequências de escolher se comunicarem em um ambiente acessível a inúmeras outras pessoas.

Viver nessa “sociedade pós-digital” (Blommaert, 2020), hipercomplexa e que potencializa a hipersociabilidade (Santaella, 2013) exige também “a capacidade de distinguir entre diferentes linguagens e mídias, suas naturezas comunicativas específicas, suas injunções político-sociais e, a partir disso, ter condições para desenvolver a capacidade de levantar perguntas acerca de tudo que lemos, vemos e escutamos” (Gregolin, 2017, p. 171). Assim, o usuário das redes sociais precisa, além de lidar com questões técnicas, também ser capaz de perceber a matriz de poder que estrutura a sociedade (e, consequentemente, a sociedade em rede), refletindo sobre os processos de inclusão e exclusão que circundam a Internet e como deles cada um participa, muitas vezes até de modo irrefletido.

A fluidez e a instabilidade das práticas discursivas digitais denotam a “importância de um percurso de conscientização coletiva” (Kilomba, 2019, p. 12), considerando a noção fundamental de que a estruturação mais ampla e complexa da consciência é um contínuo e dinâmico processo de humanização e libertação (Freire, 2005), de superação de injustiças e de outras formas de opressão e crueldade.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, C. N. “Deixar existir a poesia mais selvagem” na tessitura de uma gramática anticolonial. *In*: LANDULFO, C.; MATOS, D. (org.). **Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas: Pontes, 2022. p. 09-12.

AMOSSY, R. **Apologie de la polémique**. Paris: Presses Universitaires de France, 2014.

AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer**. Trad. Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médias, 1990.

BEIGUELMAN, G. Redes reais: arte e ativismo na era da vigilância compartilhada. **Rapsódia**, São Paulo, v. 12, p. 65-78, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3jBNtWc>. Acesso em: 29 maio 2022.

BIAR, L. A. “(Não) Leia os comentários”: a disputa da notícia sobre o assassinato de Marielle Franco. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 59, n. 2, p. 1051-1069, 2020.

BLOMMAERT, J. O discurso político em sociedades pós-digitais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 59, n. 1, p. 390-403, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3PY5wSc>. Acesso em: 17 set. 2022.

BORBA, R. A linguagem importa? Sobre performance, performatividade e peregrinações conceituais. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 43, p. 441-474, dez. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3QINnqz>. Acesso em: 20 nov. 2020.

BORGES, C. A. **Fast-Foodização da informação: a comunicação em tempos de cibercultura e modernidade líquida**. 2020. 82 f. Monografia de graduação (Bacharelado em Mídias Digitais) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

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

BRUGGER, W. Proibição ou proteção do discurso do ódio? Algumas observações sobre o direito alemão e o americano. Trad. Maria Ângela Jardim de Santa Cruz Oliveira. **Revista de Direito Público**, ano 4, v. 15, n. 117, jan./mar, p. 117-136. 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3gxEnsp>. Acesso em: 26 nov. 2022.

BUTLER, J. **Discurso de ódio: Uma política do performativo**. Trad. Roberta Fabbri Viscardi. São Paulo: Editora Unesp, 2021.

CABRAL, A. L. T. Violência verbal e argumentação nas redes sociais: comentários no Facebook. **Calidoscópio**, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 416-432, set./nov. 2019.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. V. 1.

CINTRA, R. S. **O discurso de ódio sob uma teoria performativa da linguagem**. 2012. 92 f. Monografia (Bacharelado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

COSTA, D. M. **Análise discursiva crítica de comentários on-line motivados por publicações de notícias relacionadas à violência contra mulheres em um perfil jornalístico do Instagram**. 2022. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2022.

COSTA, D. M.; OLIVEIRA JUNIOR, P. A.; FRANK, H. Comentários em uma página da rede social Instagram: reflexões situadas de uma prática discursiva on-line. **Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades**, Rio Branco, v. 9, n. 2, p. 58-74, jun./dez, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3jy2EzB>. Acesso em: 25 jun. 2022.

DIAS, K. S.; RIPOLL, D. Discurso de ódio e representações de corpos de mulheres gordas no YouTube: uma análise dos canais “Tá querida” e “Alexandrismos”. **Revista diversidade e educação**, Rio Grande, v. 9, n. 2, p. 147-176, 2021.

DIAS, S. R. **A linguística na cultura digital: uma reflexão nas interfaces**. 2012. 86 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

DOMINGUES, R. G. S.; PAIVA, J. O. F. ROSA-DA-SILVA, V. Educação para a diversidade pelo viés do letramento crítico. In: ROSA LOPES, C.; CONTI DE FREITAS, C.; AVELAR, M. G. (org.). **Linguagens em tempos inéditos: desafios praxiológicos da formação de professoras/es de línguas: volume dois**. Goiânia: Scotti, 2021. p. 115-134.

FLANNERY, M. R. S. **Nós versus eles: discurso discriminatório, preconceito de e linguagem agressiva na comunicação digital no Brasil**. São Paulo: Editora CEPE, 2021.

FRANÇA, T. A. **Sentidos e funcionamentos do discurso de ódio em espaços do Facebook: uma leitura discursiva**. 2019. 276 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3vkjrst>. Acesso em: 23 nov. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GREGOLIN, I. V. Impactos das redes sociais nas práticas linguísticas: (re) pensando atividades para o ensino de estratégias de cortesia em língua espanhola. **Caracol**, São Paulo, n. 13, p. 163-178, jan./jun., 2017.

GRILLO, M. H. C. N. **Blogbeca801: Um evento textual discursivo**. 2006. 216 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

GUERCIO, C. R. N.; MATHEUS, R. S. S.; NASPOLINI, S. H. D. F. A internet e o discurso de ódio: uma análise teórico-social. **Revista de Sociologia, Antropologia e Cultura Jurídica**, v. 7, n. 1, p. 42-59, jan./jul., 2021.

HETKOWSKI, T. M.; MENEZES, C. N. Práticas de multiletramentos e tecnologias digitais: múltiplas aprendizagens potencializadas pelas tecnologias digitais. In: OBDÁLIA, F. (org.). **Educação, (multi)letramento e tecnologias: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura**. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 205-230.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LAPA, A. B.; COELHO, I. C.; SCHWERTL, S. L.; LACERDA, A. L. de. **Redes sociais como espaço alternativo para formação crítica**. 2020. p. 21-43. Disponível em: <https://bit.ly/3VtmWY0>. Acesso em: 05 maio 2022.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

LOURO, G. L. Discursos de ódio. In: SEFFNER, F.; CAETANO, M. (org.). **Cenas Latinoamericanas da diversidade sexual e de gênero**: práticas, pedagogias e políticas públicas Rio Grande: Ed. da FURG, 2015. p. 268-279.

MANDELA, N. R. **Long Walk to Freedom**. Boston: Edition Little, Brown & Co, 1994.

MARTINS, A. C. L. Discurso de ódio em redes sociais e reconhecimento do outro: o caso M. **Revista Direito GV**, São Paulo, v. 15, n. 01, p. 01-30, jan./abr. 2019.

MELO, K. S. M.; SILVA, A. V. M. Desafios e possibilidades da cibercultura para a educação. **Revista de Letras da Rural**, Seropédica, v. 3, p. 16-35. 2018.

MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada como lugar de construir verdades contingentes: sexualidades, ética e política. **Gragoatá**, Niterói, n. 27, v. 2, p. 33-50. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3WL15fN>. Acesso em: 30 nov. 2021.

NANDI, J. A. B. **O combate ao discurso de ódio nas redes sociais**. 2018. 58 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Tecnologias da Informação e Comunicação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Araranguá, 2018.

NONATO, E. R. S.; SALES, M. V. S. Educação e os caminhos da escrita na cultura digital. In: FERRAZ, O. (org.). **Educação, (multi)letramento e tecnologias**: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 141-172.

ODRIOZOLA, A. Vício em redes sociais dispara na pandemia, mas há como recuperar o controle e se desintoxicar. **El País**, publicado em 12 out. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3WNRm8M>. Acesso em: 15 ago. 2022.

OLIVEIRA, R. R. C. **Discurso de ódio no Brasil**: a complacência do Estado Democrático de Direito com o uso da liberdade de expressão como violência ao Outro. 2018. 123 f. Monografia (Bacharelado em Direito) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

PEREIRA, A. L. Construção de criticidade em espaços de atuação religiosa, política e acadêmica. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MOR, W. (org.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 47-57.

- PINTO, J. P. Conexões teóricas entre performatividade, corpo e identidades. **D.E.L.T.A**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 01-26, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3I5BFp2>. Acesso em: 17 out. 2021.
- REIG, D.; VÍLCHEZ, L. F. **Jovens na era da hiperconectividade**: tendências, chaves e perspectivas. Madrid: Fundacion Telefonica e Fundación Encuentro, 2013.
- RIBBLE, M. **Digital Citizenship in Schools**. 3. ed. Nova York: Iste publishing, 2012.
- RIBEIRO, M. C. P. 2023. **Discursos de ódio em comentários sobre postagens de celebridades femininas brasileiras no TikTok**: Reflexões para uma Educação Linguística e Digital Crítica. 2023. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2023.
- ROJO, R. (Org.). **Escola conectada**: os multiletramentos e as TDICs. São Paulo: Parábola, 2013.
- RUEDIGER, M. A.; GRASSI, A. (coord.). **Discurso de ódio em ambientes digitais**: definições, especificidades e contexto da discriminação on-line no Brasil a partir do Twitter e do Facebook. Policy paper, Rio de Janeiro: FGV DAPP, 2021.
- SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.
- SANTAELLA, L.; CARDOSO, T. Para entender a complexidade das redes. **Revista Flamecos**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 742-765, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3vnP18N>. Acesso em: 12 nov. 2021.
- SARMENTO, D. A liberdade de expressão e o problema do Hate Speech. In: D. Sarmento (Org.). **Livres e iguais**: estudos de Direito Constitucional. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2006.
- SEIXAS, R. A ecologia digital argumentativa: possibilidades e perspectivas para uma análise retórica da argumentação multimodal. **Revista da Abralin**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 918-937, 2021.
- TRINDADE, L. V. Discurso de ódio nas redes sociais. In: RIBEIRO, D. (Org.). **Feminismos Plurais**. São Paulo: Jandaíra. 2022.
- URZÊDA-FREITAS, M. T. Sobre linguagens, corpos e (contra)políticas: praxiologias e letramentos queer em tempos sombrios. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 706-736, 2020.

CONECTADOS, MAS COM CRITICIDADE: ALFABETIZAÇÃO DIGITAL E LETRAMENTO MIDIÁTICO

Rebeca Freitas Ivanicska¹

Francisco Romário Paz Carvalho²

Bruna Beatriz da Rocha³

Entre tensões estruturais e mudanças constantes no âmbito educacional, a sala de aula tem que se adaptar as transformações que a sociedade vem passando. A nova geração já nasceu na era digital, no meio de telas e redes.

“A sociedade contemporânea passa por mudanças profundas na estrutura desde que passou a agir em um sistema de rede conectado digitalmente”, comenta Ribeiro e Gasque (2015, p. 203), desse modo, a linguagem tecnológica está em todas as esferas, e deve ser uma ferramenta que facilita e auxilia, sendo assim, a escola faz parte desse movimento e tem introduzido o letramento digital no seu dia a dia.

“A sociedade atual é marcada pela presença constante de tecnologias digitais e pela diversidade de canais de informação, o que cria novas demandas cognitivas e sociais”, explica Souza *et al.*, (2025, p. 05).

Para entendermos melhor a importância dessa alfabetização desde o ensino básico, precisamos compreender o que é letramento midiático. De acordo, (CRUZ e SOUZA, 2018), o Letramento midiático refere-se às competências e habilidades que permitem o acesso, a apropriação, a habilidade de entender e analisar, o consumo, a produção, a avaliação e a elaboração de conteúdos em diferentes contextos de mídias e linguagens.

Nos documentos oficiais referentes a Educação, temos a definição que o letramento midiático diz respeito à capacidade de acessar, entender, e criticar informações em diferentes mídias e formatos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) identifica a educação midiática como uma abordagem de

1 Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras - UFLA.

2 Doutorando em Letras pela Universidade Federal do Piauí – PPGEL. Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Piauí. Professor do Instituto Federal do Piauí – IFPI, campus Uruçuí.

3 Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas.

ensino fundamental para aumentar a disponibilidade de conhecimento e cultura digital, levando em conta suas consequências sociais (Brasil, 2018).

“A integração do letramento midiático faz-se necessária, das séries iniciais ao nível superior. Apesar de sua presença normativa nos documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular, persistem lacunas na implementação”, explica os autores Brum et al (2025, p. 02).

Desde os anos 80, temos iniciativas na escola com mídia-educação mas ainda são poucas perto de países europeus. As demandas de alfabetização para que os alunos possam desenvolver suas habilidades de forma integral são classificadas em dois tipos que se complementam: a) informacional - que envolve a busca, acesso, arranjo, comunicação e aplicação de habilidades das mídias na manipulação de informações; b) midiática - que diz respeito à compreensão do papel, funções, circunstâncias, avaliação de conteúdo, autoexpressão, participação cidadã e competências para criar conteúdos por meio das mídias (WILSON, 2013).

O conceito de mídia atualmente possui múltiplas interpretações, mesmo que tenha se originado do latim “media”, que significa meio. No português, o termo provém da tradução do inglês “media”, referindo-se no Brasil, conforme o dicionário online Priberam, a um suporte que facilita a disseminação da informação, e é ao mesmo tempo uma forma de expressão e um canal que media a transmissão de informações. Outras definições atribuídas por este dicionário ligam a palavra ao conjunto de ferramentas utilizadas na comunicação e à mídia impressa, como jornais e revistas (OLIVEIRA, 2023).

No Brasil fica evidente que o letramento faz parte do processo de formação e trata-se de uma abordagem pedagógica para ampliar as práticas da cultura digital de forma crítica. A UNESCO desenvolveu orientações e diretrizes para educação em mídias, como competências para análise crítica, diálogos e solução de problemas. Isso não exclui o letramento tradicional, mas, ampara e contribui para que possamos interagir com múltiplas mídias.

Assim,

Os conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente (Buzato, 2006, s/p).

Nesse contexto, evoluímos de simples ouvintes de dados para leitores dinâmicos e não sequenciais, que criam significado e, a partir daí, temos a capacidade de nos tornarmos criadores/produtores de novas narrativas e significados. Isso exige uma avaliação crítica e minuciosa das informações que

recebemos, antes mesmo de considerarmos a criação e a disseminação de novas informações e/ou novos significados (OLIVEIRA, 2025).

Refletir sobre o aprendizado a partir de uma educação voltada para as mídias e o digital é fundamental e significativo, principalmente no contexto atual em que existimos e moldamos através de nossos diálogos e interações com a mídia, tecnologias e a internet, em um ambiente inserido e afetado pelo digital, dentro dessa cultura de convergência (JENKINS, 2009).

O avanço das habilidades em letramentos digitais voltados para a informação é relevante devido à enorme quantidade de dados que nos cercam, acessíveis facilmente por meio da internet e de vários dispositivos digitais (OLIVEIRA, 2025).

A função da escola, como espaço da formação de cidadãos, deve incluir a relevância do Letramento Informacional e Midiático (LIM) no contexto educacional, tanto para alunos quanto para docentes, pois esses últimos desempenham um papel essencial no avanço do LIM, tanto em ambientes de aprendizado quanto em situações fora da sala de aula (RIBEIRO e GASQUE, 2015).

É de fundamental importância, um letramento que

estimula a investigação e o pensamento reflexivo por parte dos estudantes. A aprendizagem prática é um importante aspecto da assimilação de conhecimento no século XXI [...] Os professores devem desempenhar um papel ativo nesse processo. (Wilson *et al.*, 2013, p. 28).

Analisar o ambiente onde a informação é compartilhada é essencial no processo de apreensão do conhecimento, já que, ao longo da história, o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação evidencia como a circulação de dados alterou as ideias e fórmulas de interação educacional na comunidade (RIBEIRO e GASQUE, 2015).

Assim, para pesquisar, aplicar dados e agir de forma pedagógica nesse contexto, os educadores necessitam criar e aprimorar habilidades informacionais e midiáticas que podem ser mais eficazes com o uso do pensamento crítico (GASQUE, 2008).

É possível verificar, que já tivemos alguns avanços significativos ao tratar o letramento midiático e informacional na formação docente, no entanto, ainda é preciso de capacitações e cursos direcionados para o professor. Não com sobrecarga ou cobranças, mas sim, formações fundamentadas em métodos que promovam a aplicação do raciocínio crítico e a participação em experiências.

Logo,

[...]o letramento ou educação midiática vai além da alfabetização digital, exigindo formação docente qualificada, apoio institucional e políticas educacionais. Ao aproximar teoria e prática, a escola pode ser um espaço de

resistência à desinformação e promoção da formação cidadã, demonstrando que o êxito da educação midiática depende da atuação articulada entre professores, gestores e comunidade escolar (Brum et al, 2005, p.14).

Quando o professor tem apropriação do letramento midiático, o seu uso na sala de aula se torna um diferencial e permite a adoção de posturas críticas, assegurando que o aluno tenha uma prática formativa consolidada pelo uso instrumental das tecnologias e mídias.

Por meio de estudiosos como Felix (2021) e Buckingham (2010), a autora Oliveira traz a seguinte consideração:

Há projetos no Brasil e no exterior que trabalham a favor do desenvolvimento da Educação Midiática. No entanto, no nosso país, ainda não faz parte de uma prática cotidiana das instituições educacionais e de muitos professores, haja vista que alguns apresentam certa resistência quando o assunto são as tecnologias digitais e as mídias. Por isso, precisamos começar a formação para as mídias e o digital, a partir da formação inicial e continuada de professores, para que seja multiplicador dos conhecimentos sobre o assunto. A escola brasileira não pode ignorar que a mídia digital tem exercido um papel significativo na vida de cidadãos e cidadãs, principalmente da população mais jovem, mesmo com as questões de desigualdade de acesso às tecnologias subjacentes (OLIVEIRA, 2023, p. 272 apud BUCKINGHAM, 2010).

A ascensão de uma cultura digital caracterizada pela interação, rapidez na disseminação de informações e novas maneiras de socialização traz para a educação o desafio de reavaliar suas bases, conteúdos e métodos. Dentro desse cenário, o desenvolvimento de habilidades focadas na análise crítica dos meios de comunicação e no uso responsável das tecnologias torna-se fundamental na formação (SOUZA *et al.*, 2015).

Portanto, quando o professor integra na sua prática o letramento e as tecnologias digitais, ele consegue atuar de forma consciente, reflexiva e crítica.

Buzato esclarece que:

professores e alunos continuem sabendo quem são os autores relevantes e como têm sido interpretados, mas também que saibam encontrar esses e outros conteúdos em outros códigos, culturas e formatos midiáticos, bem como em arranjos complexos de meios e modalidades. Queremos que saibam avaliar a credibilidade, determinar a aplicabilidade e a relevância dos conteúdos e das ferramentas digitais, mas também queremos que isso sirva para intervirem crítica e criativamente naqueles códigos e formatos que ainda contam para a sua inclusão social, acadêmica, profissional, etc... Desejamos que sejam capazes de tolerar a vagueza, o conflito, os múltiplos pontos de vista, expressos através de múltiplos códigos, vozes e percursos na WWW, mas também queremos que isso sirva para valorizar a diversidade e questionar as desigualdades que existem na escola (Buzato, 2006, s/p).

Nesse mesmo pensamento, é necessário um maior investimento para o

avanço da educação midiática na escola, além do suporte de políticas públicas. Para que exista uma cidadania digital alinhada as práticas pedagógicas, é preciso materiais, tempo para planejamento e diretrizes efetivas.

“A integração efetiva do letramento midiático ao currículo escolar no ensino básico exige a articulação crítica entre práticas pedagógicas, estratégias institucionais e condições estruturais”, evidencia Brum *et al.*, (2025, p.13).

Fontana e Cruz (2023) acrescentam que a falta de políticas direcionadas para a formação de professores neste assunto faz com que muitos educadores se sintam despreparados para realizar atividades com essa perspectiva. Diante disso, a educação sobre cidadania digital se apresenta como uma necessidade pedagógica urgente, embora ainda não esteja amplamente implantada nas escolas. Assim, é fundamental entender a conexão entre educação midiática e cidadania digital como uma obrigação ética e de formação.

Com isso, sustenta-se que é essencial reforçar as políticas públicas dedicadas à capacitação de professores, à criação de recursos pedagógicos e à incorporação da alfabetização midiática como uma parte essencial do currículo. Para superar as deficiências identificadas, é necessário garantir investimentos constantes e reconhecer a escola como um local fundamental para a formação de indivíduos aptos a analisar, questionar e agir de maneira crítica na realidade influenciada por comunicações digitais (ROCANTO *et al.*, 2025).

Em síntese,

conclui-se que a consolidação da alfabetização midiática exige reformulações estruturais nos currículos, investimentos em políticas públicas e valorização da escola como espaço estratégico para a leitura crítica das mídias. Pesquisas futuras devem concentrar-se na análise de experiências pedagógicas concretas que promovam o uso reflexivo da mídia em diferentes contextos escolares (Rocanto *et al.*, 2025, p. 02).

Consequentemente, ressalta-se que o assunto ainda precisa ser bastante discutido e exige novas pesquisas para chegarmos de fato a uma análise efetiva. Mas, diante do material apresentado e das pesquisas feitas por ser um assunto relativamente novo, trazendo tantas demandas e considerações, concluímos que é de extrema importância a promoção de uma cultura educacional focada na crítica, na ética e na participação ativa requer não apenas conteúdos novos, mas também novas abordagens para o ensino e a aprendizagem.

A conexão entre educação midiática e habilidades digitais vai além da simples adoção de tecnologias nas salas de aula; ela sugere uma reestruturação do projeto educativo, comprometida com o desenvolvimento de sociedades mais justas, democráticas e bem informadas. A visão é válida se o digital for visto não apenas sob o ponto de vista da tecnologia, mas também por sua aplicação social, sua conexão com o dia a dia e seu papel como um ambiente. A formação de

uma cultura digital crítica requer algo além de competências técnicas práticas. É fundamental, principalmente, desenvolver indivíduos que consigam analisar, questionar e se posicionar em relação às mídias, entendendo os processos de criação, disseminação e recebimento de informações.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: **Ministério da Educação**, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>.
- BRUM, Kleybe de Sousa; HEDLER, Helga Cristina; RÊSES, Erlando da Silva; COELHO JÚNIOR, Francisco Antonio; OLIVEIRA, Leonardo Ferreira de; CÔRTEZ, Sérgio da Costa. Letramento midiático e gestão escolar: estratégias e condições para sua integração no currículo. **Revista Políticas Públicas & Cidades**, [S. l.], v. 14, n. 5, p. e2288, 2025. DOI: 10.23900/2359-1552v14n5-78-2025. Disponível em: <https://journalppc.com/RPPC/article/view/2288>. Acesso em: 26 jan. 2026.
- BUCKINGHAM, D. (2010). Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação & Realidade**, 17(47), 37-58.
- BUZATO, M. E. K. Letramentos digitais e formação de professores. São Paulo: **Portal Educarede**, 2006. Disponível em: <http://www.educarede.org.br/>. Acesso em: 10 jan. 2026.
- CRUZ, D. M.; SOUZA, T. F. M. de. Letramento midiático (verbetes). In: MILL, Daniel. (org). **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologia e de Educação a Distância**. Campinas, SP: Papirus, p. 387-390, 2018.
- FONTANA, K. B.; CRUZ, D. M. Letramento midiático no currículo da Pedagogia e nas experiências docentes durante a pandemia da Covid-19. **Revista e-Curriculum**, v. 21, p. 1-22, 2023.
- GASQUE, K. C. G. D. A. O pensamento reflexivo na busca e no uso da informação na comunicação científica. 2008. **Tese (Doutorado em Ciência da Informação)** -Faculdade de Ciência da Informação, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.
- OLIVEIRA, M. F. L. de. Letramento Digital, Educação Midiática e Produção de Sentidos: Diálogos Possíveis. **Revista Letra Magna**, [S. l.], v. 19, n. 33, 2023. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/magna/article/view/2171>. Acesso em: 26 jan. 2026.
- RIBEIRO, Leila Alves Medeiros; GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. Letramento Informacional e Midiático para professores do século XXI. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 203–221, 2015. DOI: 10.19132/1808-5245212.203-221. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/51891>. Acesso em: 20 jan. 2026.

RONCATO, Lúcia Lopes Borges *et al.* **Educação digital:** alfabetização midiática no currículo escolar. 2025.

SOUSA, F. P. de; PAIVA, C. D. C.; CORRÊA, L. B.; SANTOS, M. L. M. da C.; ACERBI, R. M.; FREITAS, W. de A.; SOEIRO, J. G.; BRUM, E. de C. M.; SANTOS, D. N. dos; SILVANO, I. C.; LIMA, S. M. I. de S.; TAVARES, E. F. B.; MIRANDA, L. F.; BEZERRA, T. A.; CARVALHO, L. S. Educação midiática e letramento digital: competências para o século XXI. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 22, n. 9, p. e18659, 2025. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadp18659>. Acesso em: 20 jan. 2026.

WILSON, Carolyn. Alfabetização Midiática e Informacional (AMI): currículo para formação de professores. Carolyn Wilson, Alton Grizzle, Ramon Tuazon, Kwame Akyempong e Chi-Kim Cheung. Brasília: **UNESCO**, UFTM, 2013.

A PROIBIÇÃO DO USO DO CELULAR NAS ESCOLAS BRASILEIRAS, APÓS A LEI DE 2025: CONTRIBUIÇÕES E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Vanusa Botelho Martins¹

INTRODUÇÃO

As transformações tecnológicas das últimas décadas têm impactado de forma significativa as práticas sociais e educacionais. A inserção massiva do celular no cotidiano escolar tem provocado tensões entre inovação pedagógica e manutenção de um ambiente propício à aprendizagem. Segundo Moran (2015), a escola enfrenta o desafio de integrar as tecnologias digitais sem perder de vista os objetivos formativos e o desenvolvimento crítico dos estudantes.

Nesse contexto, a proibição do uso do celular em sala de aula surge como uma estratégia adotada por diversas instituições de ensino, visando minimizar distrações e preservar a atenção dos alunos. Assim, este artigo propõe uma análise crítica dessa proibição, fundamentada em referenciais teóricos que discutem aprendizagem, atenção, cultura digital e formação humana.

De acordo com os dados do Centro Regional de Estudos para o desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) nos últimos anos, o uso de celulares entre crianças disparou. Entre 2015 e 2024, a proporção de crianças de 6 a 8 anos com celular próprio quase dobrou, passando de 18% para 36%. Entre os pequenos de 3 a 5 anos, o número triplicou, de 6% para 20%. O acesso à internet também aumentou exponencialmente, atingindo 82% das crianças de 6 a 8 anos.

Por outro lado, inúmeros estudos - como este publicado pela Universidade de Chicago, mostram que a simples presença do celular gera impactos na nossa capacidade cognitiva, o chamado “esgotamento cognitivo” (“brain drain”, em inglês). E que o uso excessivo do aparelho, especialmente em crianças e adolescentes, afetam o cérebro e a concentração.

Com esse cenário, cresce a preocupação sobre os impactos do uso do celular na sala de aula. Em janeiro de 2025, foi sancionada uma lei que restringe o uso do celular nas escolas de Educação Básica de todo Brasil.

1 Mestra em Educação: Área de concentração: Planejamento Educacional, Unipampa, e-mail: dhionydhiuly@gmail.com.

Por que proibir o uso do celular em sala de aula?

A nova lei busca garantir mais foco, melhorar o desempenho acadêmico e fortalecer a interação social entre os alunos.

Estudos indicam que o uso de celular em sala de aula pode comprometer a concentração e afetar o aprendizado. Ao mesmo tempo, escolas que já adotaram a restrição relatam avanços na participação dos alunos e na dinâmica escolar.

O desafio agora é encontrar um equilíbrio entre tecnologia e educação, promovendo um uso mais consciente dos dispositivos. Como pais e professores podem colaborar nessa transição? Como usar a tecnologia de forma produtiva sem comprometer o ensino?

O foco é conscientizar sobre o uso excessivo do celular e seus impactos. O aparelho em si não é um problema – ele é uma ferramenta importante. O risco está no abuso, que pode levar a consequências sérias como cyberbullying e a exposição da intimidade de crianças e adolescentes. É fundamental lembrar que a pegada digital é permanente: uma vez que algo é publicado, ele fica online para sempre.

O aparelho pode ser uma ferramenta de apoio ao aprendizado, de outro, representa uma grande fonte de distração. Diante desse cenário, foi sancionada em janeiro de 2025 a Lei que regulamenta o uso dos celulares nas instituições de ensino, estabelecendo critérios claros para garantir que a tecnologia seja utilizada de forma responsável e educativa, sem comprometer o rendimento escolar nem a convivência dentro do ambiente acadêmico.

A proibição de celulares nas escolas tem como objetivo diminuir problemas causados pelo uso excessivo, ajudar na concentração dos alunos e promover um ambiente mais propício à educação, priorizando também a saúde mental dos jovens.

Tecnologia e educação

A relação entre tecnologia e educação deve ser compreendida de forma crítica e contextualizada. Para Kenski (2012), as tecnologias digitais não são neutras, pois influenciam comportamentos, formas de pensar e modos de aprender. Dessa forma, seu uso no espaço escolar exige planejamento pedagógico e intencionalidade didática.

Moran (2015) destaca que as tecnologias podem ampliar possibilidades de aprendizagem, desde que utilizadas como mediadoras do conhecimento e não como elementos de distração. O problema, portanto, não reside na tecnologia em si, mas na forma como ela é incorporada às práticas educativas.

Atenção, aprendizagem e uso do celular

Estudos sobre atenção e aprendizagem indicam que o excesso de estímulos compromete a concentração e a memória. De acordo com Carr (2011), a

exposição constante a informações fragmentadas, característica do uso intensivo de dispositivos digitais, dificulta a leitura profunda e o pensamento reflexivo.

No ambiente escolar, o uso do celular potencializa a multitarefa, prática que, segundo estudos da neurociência, reduz a eficiência cognitiva. Nesse sentido, a proibição do uso do aparelho durante as aulas pode contribuir para a criação de um espaço de aprendizagem mais focado e significativo.

Dimensão social e formativa da escola

A escola desempenha um papel central na formação integral do sujeito. Para Vygotsky (1998), a aprendizagem ocorre por meio da interação social, da linguagem e da mediação cultural. O uso excessivo do celular tende a enfraquecer essas interações presenciais, reduzindo o diálogo e a cooperação entre os estudantes.

Além disso, conforme Bauman (2001), a sociedade contemporânea caracteriza-se pela fluidez das relações, intensificada pelo uso das tecnologias digitais. Nesse contexto, a escola torna-se um espaço privilegiado para o fortalecimento dos vínculos humanos e do convívio social, o que justifica a necessidade de limitar o uso de dispositivos móveis em determinados momentos.

O uso excessivo de celulares está associado a transtornos como: ansiedade, depressão e estresse. O estudo conduzido pelo neuroeducador Fernando Lino, indicou que o aumento do uso dos aparelhos nas escolas elevou em 80% os problemas de saúde mental entre jovens, prejudicando a atenção e o foco na sala de aula.

De acordo com Fernando Lino:

“A presença constante de aparelhos eletrônicos faz com que os jovens estejam continuamente conectados a um mundo virtual, muitas vezes sem supervisão, o que pode ter um impacto direto no desenvolvimento psicológico e nas relações interpessoais”.

De fato, o excesso de tempo em celulares intensifica problemas de concentração e aprendizado dos estudantes, o que gera, consequentemente, impactos no desempenho escolar.

Redes sociais e saúde emocional estão frequentemente ligadas, o que leva muitos jovens a desenvolver ansiedade social, comparações e baixa autoestima.

Por conta disso, muitos acabam precisando de acompanhamento de um especialista. Em alguns casos, testes farmacogenéticos podem ajudar a personalizar tratamentos e aliviar os sintomas.

A proibição do celular e o uso pedagógico consciente

A proibição do uso do celular não deve ser compreendida como uma negação da tecnologia, mas como uma estratégia pedagógica. Conforme a Base

Nacional Comum Curricular (BNCC), é papel da escola promover a educação digital, incentivando o uso crítico, ético e responsável das tecnologias.

Assim, defende-se que a restrição ao uso do celular em sala de aula deve coexistir com propostas pedagógicas que ensinem o estudante a utilizar esses recursos de forma consciente, em atividades planejadas e orientadas pelo professor.

E por mais que um projeto de lei seja aprovado, o que realmente garante a redução dos impactos do uso de celular nas salas de aula é a supervisão escolar e parental. Aliado a isso, estimule o uso dos aparelhos em atividades educativas ou interações tecnológicas que garantam um uso saudável dos celulares.

A educação digital é capaz de ensinar os alunos a usar a tecnologia de forma responsável. Por meio de programas que promovem a alfabetização digital, os jovens aprendem a utilizar dispositivos, acessar informações, além de reconhecer os impactos do uso excessivo e as armadilhas do mundo digital.

Conscientizar sobre os benefícios e os riscos da tecnologia ajuda a formar cidadãos mais críticos e equilibrados no uso de celulares e redes sociais.

Desenvolver habilidades para evitar distrações, gerenciar o tempo online e proteger sua saúde mental, são estratégias para um equilíbrio saudável entre aprendizado e lazer.

Apoio psicológico e psiquiátrico

Os problemas causados pelo uso excessivo de celulares na saúde mental dos jovens e das crianças ressaltam a importância de identificar precocemente os transtornos que possam surgir, como ansiedade, depressão e estresse.

Esses problemas, muitas vezes atrelados pela influência das redes sociais e pela exposição constante ao ambiente digital, podem comprometer o bem-estar emocional e o desempenho escolar.

O apoio psicológico é primordial para oferecer um espaço seguro onde os jovens possam compartilhar suas dificuldades e aprender estratégias para lidar com as pressões do mundo digital.

Já o acompanhamento psiquiátrico, quando necessário, pode complementar esse cuidado, auxiliando na identificação de transtornos mais graves e na definição de tratamentos adequados.

Os testes farmacogenéticos, oferecidos pela GnTech, são úteis para personalizar tratamentos, pois garantem maior eficácia e segurança no uso de medicações que tratam essas condições.

Essas medidas, aliadas ao diálogo entre escolas, famílias e profissionais de saúde, são importantes para promover a saúde mental e o equilíbrio dos jovens na era digital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise teórica apresentada evidencia que a proibição do uso do celular em ambientes educacionais pode contribuir para a melhoria da atenção, da aprendizagem e das relações interpessoais. No entanto, essa proibição deve estar articulada a uma proposta educativa mais ampla, que valorize a formação crítica e o uso responsável da tecnologia.

Adotar um olhar consciente sobre a tecnologia na educação é necessário para equilibrar seus benefícios com a necessidade de proteger a saúde mental dos jovens.

A tecnologia, quando bem utilizada, pode ser uma ferramenta poderosa para o aprendizado. Mas seu uso excessivo ou inadequado pode causar impactos, como ansiedade, depressão e dificuldades de concentração.

É importante que escolas, pais e alunos trabalhem juntos para estabelecer limites saudáveis no uso de dispositivos digitais. Nesse sentido, a criação de ambientes educativos que priorizem o aprendizado e o equilíbrio emocional é um passo importante para preparar os jovens para os desafios do mundo moderno.

Conclui-se que o desafio da escola contemporânea não é apenas proibir ou permitir o uso do celular, mas educar para o equilíbrio, formando sujeitos capazes de utilizar as tecnologias digitais de maneira consciente, ética e alinhada às demandas sociais e educacionais.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- CARR, Nicholas. **A geração superficial: o que a internet está fazendo com os nossos cérebros**. Rio de Janeiro: Agir, 2011.
- Blog Gntech**. Disponível em: <https://blog.gntech.med.br/celular-na-escola/>. Acesso em julho, 2025.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2012.
- MORAN, José Manuel. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação hoje. In: BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. (orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- Revista Futura**. Disponível em: <https://futura.frm.org.br/conteudo/educacao-basica/noticia/uso-do-celular-na-sala-de-aula-im-pactos-na-aprendizagem-lei>. Acesso em julho, 2025.
- VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998. BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

GERAÇÃO DE PERSONA PARA CRIAÇÃO DE APLICATIVO WEB EDUCACIONAL: A EXPERIÊNCIA DO PARQUE ESTADUAL MATA DO LIMOEIRO, NO MUNICÍPIO DE ITABIRA-MG

Cecília Félix Andrade Silva¹

Pedro Luiz Teixeira de Camargo²

Leonardo Coelho de Sousa³

Jairo Rodrigues Silva⁴

Leandro Andrade Cardoso⁵

Francisco Fernandes Ladeira⁶

INTRODUÇÃO

As Unidades de Conservação (UCs) são grandes celeiros de biodiversidades locais e globais, os turistas ecológicos e a educação ambiental em sua plenitude – resultando na qualidade de vida e no empoderamento do ser humano através das questões socioambientais.

O Parque Estadual Mata do Limoeiro (PEML), localizado em Itabira-MG (Distrito de Ipoema) é uma Unidade de Conservação posicionada em um território que contempla fragmentos da Mata Atlântica e do Cerrado, conferindo ao local uma grande diversidade biológica. Devido às suas dimensões ambientais e sociais, o PEML promove, de forma natural, os serviços ecossistêmicos culturais ligados aos valores humanos, através dos benefícios não materiais providos pela natureza, por meio da paisagem e atrativos, da recreação, do turismo, da

1 Professora do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). E-mail: cecilia.andrade, @ifmg.edu.br.

2 Professor do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). E-mail: pedro.camargo@ifmg.edu.br.

3 Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). E-mail: leocoelho@leocoelho.net.

4 Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). E-mail: jairo.rodrigues@ifmg.edu.br.

5 Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). E-mail: leogeoop@gmail.com.

6 Pesquisador do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). E-mail: ffernandesladeira@yahoo.com.br.

identidade cultural, de experiências espirituais e estéticas e do desenvolvimento intelectual, entre outros.

O parque é aberto para visitação e conta com diversos projetos desenvolvidos para informar e acolher a sociedade local (Ecofolia, Natal em Comunidade, Volta da Mata do Limoeiro e o Cinema com as Comunidades), além de fomentar ações relacionadas à Educação Ambiental. Para atender os turistas de outras localidades (nacional e internacional), com informações dos seus serviços e atrativos, o PEML incentiva e apoia a criação de projetos que promovem a divulgação do parque através da internet. Todos estes benefícios são desejáveis e atendem ao disposto no Art. 2º da Lei Federal nº 14.119, de 13 de janeiro de 2021, que regulamenta e define, em seus incisos I, II e III, as características e serviços disponíveis em ecossistemas semelhantes ao do PEML (Brasil, 2021).

Com o objetivo de contribuir para divulgar e facilitar o acesso aos serviços disponíveis no PEML, investimos no desenvolvimento do “aplicativo web EcoLimoeiro” que se torna parte integrante de um leque de produtos técnicos já desenvolvidos por outros pesquisadores para o Parque Estadual Mata do Limoeiro. Entretanto, este foi o primeiro projeto que teve em seu escopo o Design Centrado no Usuário2 como metodologia de trabalho. Diante dos fatos, uma pergunta conduziu o projeto: como externalizar o tema serviços ecossistêmicos de parques florestais através de artefatos tecnológicos interativos para a promoção de uma consciência mais sustentável entre os turistas ecológicos?

A metodologia aplicada no desenvolvimento do aplicativo web PEML tem como referência as teorias e técnicas disseminadas no conceito “Design Centrado no Usuário”, sendo este escolhido para o projeto por se tratar de uma prática profissional, aplicada no desenvolvimento de produtos técnicos com foco na interação do ser humano com os dispositivos eletrônicos. A criação de uma persona fictícia, a partir de dados concretos a respeito do público alvo – como será detalhado no presente trabalho – é fundamental no processo de elaboração do aplicativo web, pois possibilita uma compreensão mais aprofundada das características, necessidades e expectativas dos usuários finais do percurso ecológico no Parque Estadual Mata do Limoeiro.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DIVULGAÇÃO DOS SERVIÇOS ECOSISTÊMICOS

A natureza é formada por ecossistemas que contemplam uma diversidade enorme de seres vivos e de insumos não-vivos encontrados na água e no solo. Os ecossistemas podem ser caracterizados como interiores ou litorâneos, terrestres e marinhos, modificados ou naturais, urbanos ou rurais. Podem variar em escala

(de global a local). As florestas, mangues, recifes de coral e as zonas úmidas são alguns exemplos de ecossistemas (Brasil, 2021).

O Comitê da Avaliação Ecosistêmica do Milênio (MEA) definiu, em 2005, os ecossistemas como os “sistemas de suporte de vida do planeta – para a espécie humana e todas as outras formas de vida” (MEA, 2005, p. 9). O texto da Lei nº 14.119, de 13 de janeiro de 2021, no art. 2º, inciso I e II, define o termo ecossistema como sendo um “conjunto dinâmico de comunidades vegetais, animais e de microrganismos e o seu meio inorgânico que interagem como uma unidade funcional”. O termo “serviços ecossistêmicos” foi definido como os “benefícios relevantes para a sociedade gerados pelos ecossistemas, em termos de manutenção, recuperação ou melhoria das condições ambientais” (Brasil, 2021).

Os serviços ecossistêmicos são decorrentes de bens e serviços que atendem as necessidades humanas, através dos componentes naturais e processos, de forma direta e/ou indireta, classificadas em categorias primárias decorrentes de suas funções de regulação, habitat, produção e informação, sendo definidas por Groot, Wilson e Boumans (2002, p. 393-408). Assim como as Funções Ecosistêmicas, os Serviços Ecosistêmicos podem ser classificados segundo categorias, como Serviços de Provisão, Serviços de Regulação, Serviços de Suporte e Serviços Culturais, definidos por Andrade e Romeiro (2009, p. 12).

Constanza (1997) explica que os serviços ecossistêmicos e os estoques de capital natural representam a vida no planeta em toda a sua plenitude, contribuindo para o bem-estar da humanidade de forma direta e/ou indireta e representa parte do valor econômico total da terra. Dentre os serviços relacionados ao bem-estar do cidadão destacam-se os serviços culturais ecossistêmicos. O Comitê da Avaliação Ecosistêmica do Milênio (MEA, 2005) corrobora ao explicar que esse serviço tem como característica o fomento do turismo, da recreação, da educação, da inspiração e da apreciação que podem auxiliar na melhoria da saúde mental e qualidade de vida do ser humano; promove, também, o senso de pertencimento ao lugar e à cultura, enriquecendo o conhecimento das ciências sociais e culturais através da história, arqueologia, biologia, botânica entre outros. Os benefícios proporcionados para a saúde humana, através desse Serviço Ecosistêmico, são de difícil mensuração, no entanto, são perceptíveis e valorizados pelas pessoas em todas as sociedades.

Nesse contexto, as Unidades de Conservação são locais que proporcionam a proteção e conservação da biodiversidade, fomentam de forma ordenada o turismo e a recreação e incentivam os trabalhos de pesquisas e estudos, incluindo a educação ambiental (EA). Nestes locais, os serviços ecossistêmicos, inclusive aqueles considerados culturais, ocorrem de forma institucionalizada através de leis e normativas, considerando as necessidades e anseios da sociedade local, respeitando a sua cultura e história.

Com a promulgação da Lei nº 9.795, em 27 de abril de 1999, instituindo a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), foram estabelecidos os princípios básicos e os objetivos fundamentais atribuídos à educação ambiental, bem como as Diretrizes Curriculares para que os profissionais da educação consigam aprimorar suas ações, tornando a EA um projeto inter/multi/transdisciplinar em todos os períodos letivos da educação formal (desde a Educação infantil até o Ensino Superior) e na educação não-formal. A Política Nacional de Educação Ambiental (art. 8º, incisos de I a III) tem as suas atividades vinculadas para serem desenvolvidas na educação escolar e na educação em geral, através de linhas de atuação inter-relacionadas entre a capacitação de recursos humanos, desenvolvimento de pesquisas, estudos e experimentações, bem como a divulgação e produção de material educativo.

A capacitação de recursos humanos perpassa pela formação, especialização e atualização dos educadores e profissionais de todos os segmentos, com foco na dimensão ambiental. As ações para a promoção e desenvolvimento de pesquisas, estudos e experimentações são norteados pelo desenvolvimento de metodologias e instrumentos que visam incorporar trans e interdisciplinarmente a educação ambiental nos diversos níveis e modalidades de ensino. A divulgação, produção de material educativo e a organização de redes de banco de imagens e dados são ações previstas e apoiadas pela PNEA (Brasil, 1999).

Oliveira e Costa (2018), explicam que, na educação ambiental, no processo de ensino e aprendizagem, o material educacional tem por objetivo transcrever e conectar o conteúdo, estratégias e objetivos por meio da criação e desenvolvimento de ferramentas pedagógicas interativas focadas em um público específico. Para que ocorra o bom desempenho das funções atribuídas aos produtos educacionais é necessária uma boa sinergia entre a pedagogia e a tecnologia, principalmente nos tempos atuais em que a educação on-line ganhou força e aceitação das instituições de ensino, docentes e discentes – devido às mudanças de comportamento ocorridas no processo de interação humano/máquina.

A criação de um artefato para a educação ambiental abrange diversas particularidades. Entretanto, um item primordial é compreender o comportamento do usuário diante do conteúdo a ser divulgado e responder aos seguintes questionamentos: Qual é a participação ou tipo de interação que se espera do usuário? Qual é a tecnologia a ser empregada no artefato educacional? Qual técnica promove o aprendizado do usuário de forma didática? Qual é o processo a ser empregado para alcançar o conhecimento desejado através das metodologias de ensino aprendizagem? (Oliveira; Costa, 2018).

Neste íterim, a ascensão da educação ambiental na modalidade à distância tem proporcionado as mais variadas expectativas e experiências como

metodologia educacional, pois a sua adoção, combinada com as ferramentas disponibilizadas pela internet, vem se firmando como uma grande ferramenta virtual de educação de massas. A modalidade de ensino a distância (EAD) tem como característica principal a separação temporal e espacial de professores e alunos, porém, unidos pela tecnologia embarcada nas plataformas virtuais. Como exemplo de recursos interativos e didáticos, estão os hipertextos, animações, imagens, podcast e a videoaula que objetiva substituir o quadro e a sala de aula para promover a relação entre aluno e professor de forma assíncrona ou síncrona através da aula on-line.

Segundo Grossi e Leal (2020), para que o processo de aprendizagem na modalidade à distância aconteça é imperativo que os recursos e tecnologias favoreçam o aprendizado por meio da interação entre os alunos e professores, como também é importante afiançar uma boa usabilidade no ambiente virtual, propondo materiais didáticos que possam ser utilizados na promoção do conhecimento. O material didático é fundamental por ser o recurso mediador em todo o processo de ensino, considerado por muitos autores como a voz do professor no sistema. A concepção e publicação do material didático em uma plataforma digital, tem como cerne o Design Centrado no Usuário (DCU), que tem por objetivo a promoção de um ambiente mais acessível e interativo, atendendo e respeitando as experiências, ritmos e vivências de cada aluno e professor.

Tendo em vista essas considerações, a persona contribuiu para orientar o desenvolvimento do aplicativo web, ao fornecer uma representação fictícia, mas realista, do público-alvo, ajudando a definir funcionalidades, interfaces e conteúdos mais acessíveis e relevantes, promovendo uma experiência mais intuitiva e engajadora para os visitantes e a comunidade local. Essa estratégia auxilia na humanização do projeto, garantindo que suas soluções ambientais tecnológicas atendam efetivamente às demandas dos usuários, promovendo maior engajamento e compreensão dos serviços ecossistêmicos oferecidos pelo parque.

CRIAÇÃO DA PERSONA PARA A CONSTRUÇÃO DO APLICATIVO

A abordagem multidisciplinar, que tem como matéria prima a informação e, como produto, a solução para problemas pertinentes ao tema Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), é denominada “Design Centrado no Usuário – DCU”. O termo é abordado principalmente nos estudos e pesquisas relativos ao processo de interação do ser humano com os computadores (Interação Humano Máquina) e consiste em uma metodologia de design, para o desenvolvimento de aplicativos que atendam de forma otimizada às necessidades de seus usuários.

Souza e Savi (2015) afirmam que o DCU enfatiza a geração de artefatos que sejam úteis e fáceis de usar, pois foram adaptados às necessidades e características dos usuários. A sua aplicação se torna uma alternativa para amplificar a qualidade dos artefatos educacionais digitais, pois alguns ainda são desenvolvidos com limitações pedagógicas e não usufruem todo o potencial das novas tecnologias.

Centrar no usuário é muito mais do que discutir como serão distribuídos os elementos gráficos interativos em uma interface de aplicativo; é, além disso, saber o quanto o artefato é eficiente para alcançar o propósito para o qual foi idealizado. Mesmo que o sistema contemple uma interface gráfica incrivelmente “bonita”, não significa que a usabilidade do sistema não tenha problemas, como também o inverso é verdadeiro. O estudo de usabilidade tem por objetivo identificar falhas na interface que dificultem a conclusão de tarefas, como também orientar o design em todas as etapas de criação e produção dos artefatos tecnológicos.

Lowdermilk (2013) define o estudo de usabilidade como uma observação mensurada do comportamento do usuário ao usar um artefato tecnológico. É um processo científico na prática e promove as métricas, as medições e os dados para comprovar as pressuposições inerentes ao desenvolvimento de um aplicativo, atuando antes, durante e depois da sua idealização. Existem maneiras de realizar os estudos de usabilidade, sendo ele realizado no ambiente do usuário e/ou através de pesquisas para mensurar aspectos difíceis de serem observados, como satisfação, qualidade ou percepção de valores. Independente da maneira escolhida, para que os resultados contemplem a veracidade dos fatos, é necessária a realização de um plano de ação, contemplado no projeto de desenvolvimento dos artefatos tecnológicos.

Souza e Savi (2015) comentam que as etapas do projeto para a construção de artefatos tecnológicos centrado no usuário são iniciadas pelo entendimento da “visão e planejamento” do sistema, momento em que são levantados os requisitos iniciais para uma proposta de solução e definição das metas e objetivos a serem atingidos. A próxima etapa está relacionada com a análise das necessidades do usuário, levando em consideração o contexto e a sua identificação e personificação. Em seguida, são definidas as especificações técnicas para a interação do usuário com a solução do problema, denominado etapa de projeto.

Posteriormente vem a etapa de construção, na qual é desenvolvido o artefato tecnológico com foco constante nos usuários e na usabilidade das interfaces interativas a serem criadas. Na etapa de avaliação, o artefato é testado sob os parâmetros pelos quais foi projetado, sendo observado, nessa etapa, se os objetivos definidos foram alcançados.

A etapa de *feedback*, analisa as informações obtidas durante a etapa de avaliação e promove ajustes e melhorias para o planejamento de um novo ciclo do processo, pois o DCU não é um processo linear, mas um processo contínuo para alcançar um resultado satisfatório. O feedback permite que o próximo ciclo promova uma versão melhor e mais adequada ao usuário.

Neste sentido, Lowdermilk (2013) explica que trabalhar com usuários não é uma tarefa fácil, por existir uma tendência de não entendimento por parte deles no que se refere às técnicas para o desenvolvimento de sistemas. Em alguns casos, as suas solicitações não são realistas e estão além dos domínios da codificação. O trabalho de um desenvolvedor de artefatos tecnológicos está além dos códigos, sendo necessário estar mais sincronizado com as necessidades dos indivíduos e contando sempre com o apoio de uma equipe multidisciplinar.

É necessário entender as suas demandas e orientar construtivamente os usuários, para fornecer as soluções esperadas através de aplicativos mais interativos e usuais, o que exige uma postura observadora e inquisitiva; a forma de realizar essa demanda é passar algum tempo com eles. Porém, existem casos em que o desenvolvedor não tem um grupo com quem trabalhar diretamente, como é o caso ao criar um aplicativo para o mercado de massa ou um website.

O artefato tecnológico a ser desenvolvido tem que atender a demanda de alguém; encontrar indivíduos que personifiquem o usuário do sistema, é fator prioritário para fornecer parte das informações e gerar os feedbacks. A busca padronizada de informações inerentes ao perfil demográfico de um público, promove a criação das “personas”, que são personagens de ficção que ajudam a determinar e caracterizar os usuários do aplicativo a ser desenvolvido. Para Lowdermilk (2013), a persona é vital, principalmente em situações nas quais o desenvolvedor não tem acesso direto ao usuário, sendo um instrumento que promove profundas reflexões e auxilia na compreensão dos seus aspectos comportamentais em diversas situações cotidianas.

Nesse sentido, RDStation (2021) corrobora, ao explicar que é necessário dar vida ao perfil, conferindo nome, idade, profissão, situação econômica, desafios e objetivos. A ideia é conferir um status de ser humano ao perfil para que a produção de conteúdos e informações atinjam os seus objetivos. Artefatos tecnológicos devem acolher os comportamentos, aptidões e atitudes do usuário e os designers devem detectar a soma de personas associadas a um determinado produto, pois diferentes personas simbolizam diferentes padrões de comportamento correlacionados. Substancialmente, a tarefa para determinar o usuário típico significa selecionar indivíduos, fazer entrevistas e/ou questionários, analisar as informações angariadas, identificar pontos em comum entre os perfis dos indivíduos e consumir em personas.

Para o trabalho não se iniciar sem um público prévio, é realizado um exercício de rascunhar o perfil dos usuários para criar a “proto-persona”, que é um estudo preliminar apoiado no conhecimento da equipe do projeto e se baseia sobre as características e os dados gerais coletados na etapa de ideação do projeto; essa técnica não substitui a fase de entrevistas e/ou questionários. Essa técnica irá permitir a criação de uma comunicação mais coerente em uma linguagem que faça sentido ao público evidenciado, aumentando as perspectivas de sucesso do artefato tecnológico, pois será enviada a mensagem adequada para os indivíduos certos.

Preece, Rogers e Sharp (2005) ponderam que, além da interação homem-computador, relatam que um cenário corresponde em uma descrição narrativa informal, no qual descreve as ações do indivíduo em uma história que permite o estudo e discussão de contexto, requisitos e necessidades. Nesta etapa não existe a preocupação em descrever o uso do aplicativo ou outro artefato tecnológico para realizar uma tarefa, o foco é entender como os usuários tentam realizar uma ação, ou seja, entende os seus objetivos.

Para Lowdermilk (2013) após conceber as personas, se inicia a criação dos cenários que são histórias que abordam ocorrências em que os usuários possam se encontrar. A construção da persona perpassa pela sua identificação, através da criação de um nome fictício e uma foto ilustrativa. Posteriormente é produzido o seu perfil, status profissional, valores, pontos de vistas, desafios, pontos fracos, fonte de informação, influências e relação com a tecnologia. É nesta etapa que é descrito como o aplicativo pode melhorar a experiência da persona em diversas situações cotidianas. Os cenários se parecem com roteiros de um filme e a persona é o ator, e o aplicativo é visto como a trama que faz a história avançar. O grau de detalhamento dos cenários está relacionado com o quanto o aplicativo responderá às necessidades do usuário, influenciando e auxiliando nas decisões de design e construção do projeto.

Para o projeto foi idealizado 01 persona, com o intuito de representar os principais visitantes para o aplicativo web PEML, sendo apurado através do documento “Perfil de Visitantes 2019” e da “Pesquisa de Satisfação do Turista”, que é gerado através da resposta espontânea dos visitantes do parque ao final de sua visita presencial, contou no ano de 2019 com a participação e apuração de 343 respostas no total. A partir dessas fontes, foi possível apurar as seguintes informações:

1. Foram registrados 6.075 visitantes no ano de 2019, sendo distribuídos em 2.075 turistas (34%), 1.888 moradores do entorno (31%) e 1.576 alunos de instituições de ensino (26%), sendo que estes três tipos representam 91% do total. Os 9% restantes englobam os seguintes tipos de visitantes:

- pesquisador (3%), convidados (1%), voluntários em projetos (4%) e participantes de reuniões com a gerência e IEF (1%).
2. Todos os 343 participantes (100%) “acharam que foi interessante conhecer o Parque Estadual Mata do Limoeiro”. Ao serem questionados sobre “como ficaram sabendo do parque”, 121 foi através de amigos (36%), 62 pela internet (19%), 59 por indicação de pousadas (18%), 40 por visitar a região (12%), 25 pelas redes sociais (7%) e 27 por jornais, revistas e outros (8%). Com relação “se era a primeira vez que visitava o parque”, 314 responderam que sim (92%) e 29 que não (8%). Para o “principal motivo da visita”, 281 para o lazer (82%), 32 para o esporte (9%), 9 pela bike (3%) e, 21 para salas e outros (6%).
 3. Com relação “aos atrativos do parque que mais gostou”, a Cachoeira do Paredão obteve 184 respostas (34%), as Trilhas com 145 respostas (27%), Cachoeira do Derrubado com 119 respostas (22%), as Salas da Sede com 45 respostas (8%) e a Gruta e outros com 42 respostas (8%). Na questão que aborda “qual o ponto forte do parque”, 199 responderam que são as cachoeiras (28%), 165 destacou o atendimento (23%), 139 marcou as Trilhas (19%), 99 responderam ser a Estrutura (14%), 84 marcaram a Educação Ambiental (12%) e 30 responderam ser a Gruta e Outros (4%).
 4. Foi perguntado ao turista se ele “acompanha o parque em alguma rede social”. 256 responderam que não (75%) e 87 responderam que sim (25%). Na pergunta “se o turista voltaria ao parque”, 337 marcaram que sim (98%) e 06 que não (2%).

Para complementar as informações, foi realizado um resumo das principais conclusões da Pesquisa de Demanda Turística tem por objetivo traçar o perfil dos visitantes no estado de Minas Gerais, promovida pela Secretaria de Estado de Turismo de Minas Gerais (SETUR-MG), no ano de 2017. Entre os dias 16 e 29 de janeiro, foram aplicados 2.733 questionários de forma estratégica em 39 municípios mineiros. Com margem de erro de 2%, a pesquisa forneceu algumas informações importantes para criação da persona, como por exemplo:

1. O Perfil dos Turistas Entrevistados é formado por 51,7% do gênero feminino e 48,3% do masculino. O estado civil é configurado com 47,1% de solteiros, casados com 44,4% e divorciados/separados mais os viúvos somam 8,5%. A idade média dos pesquisados foi de 37,3 anos, com mediana de 35 anos e moda de 22 anos de idade. A escolaridade predominante foi o Ensino Médio Completo (39,4%), seguido do Ensino Superior Completo (31,3%), Ensino Fundamental Completo (13,9%), Pós-graduação/ Mestrado/ Doutorado Completo (10,2%) e Sem Instrução Formal (5,2%).

2. Com relação a Atividade Principal, 67,5% dos turistas responderam que fazem algum trabalho remunerado e 32,5% não. Os entrevistados que não trabalham têm por ocupação/atividade principal, em sua maioria, o estudo (35,5%), seguido por aposentadoria (21,1%), desempregados (20,5%), atividades do lar (20,1%) e demais atividades (2,8%).
3. Como Principal Motivo da Viagem, o lazer e passeio obtiveram 39,9% das respostas, 28,1% foi para visitar amigos e parentes, 15,5% a negócios, 6,6% se relacionam à saúde (tratamento e consulta médica), 5,3% voltados para os estudos ou cursos, 2,4% para compras e 2,2% estão ligados a religião/peregrinação, congressos e convenções entre outros.
4. Para os entrevistados que responderam que o principal motivo da viagem foi o lazer e o passeio, tiveram como Principal Atrativo a opção de visitar locais e festas de riqueza histórico-cultural com 45,3% das respostas; para buscar contato com a natureza (paisagem, cachoeiras, parques naturais) foram 35,7%; participar de shows, eventos e vida noturna o resultado foi de 6,5%; degustar a culinária mineira, o resultado foi de 3,5% para praticar esportes de aventura (rafting, trekking, escalada) foi de 1,5%. Atividades em fazendas ou meio rural resultou em 0,8%; para o atrativo de pescar ou praticar esportes náuticos, o percentual ficou em 0,6%; a opção de relaxar em estâncias hidrominerais, SPA's e outros, o percentual foi de 6,1%.

Após o levantamento das informações necessárias, no que se refere ao perfil do turista, foi possível criar a persona para o aplicativo web PEML. O mapeamento da persona foi disponibilizado à equipe de trabalho, para que as etapas seguintes foquem neste usuário, permitindo definir a linguagem a ser utilizada, determinar quais elementos gráficos serão usados, quais mídias são permitidas, qual tecnologia a ser empregada, entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que o aplicativo web EcoLimoeiro alcançasse os seus objetivos de interferir ou promover alguma mudança de atitude e comportamento ecológico no cidadão, foi necessário conhecer quem é o usuário do sistema. O estudo dos conceitos teórico-técnicos amparados pelo Design Centrado no Usuário auxiliou os processos de ideação, criação e produção do aplicativo.

O resultado foi a veiculação de um produto com o objetivo de ser interativo e funcional, focado no perfil criado para o usuário (persona), que ilustrou a sua personalidade, comportamento, desejos, expectativas e a sua relação com PEML. A partir deste estudo, toda a estrutura visual e comunicativa do aplicativo foi direcionada ao atendimento desse usuário, agilizando, de forma estruturada,

todas as etapas de desenvolvimento do aplicativo.

Constatamos que as boas práticas do Design Centrado no Usuário possibilitaram a organização e sistematização das ações, descritas na metodologia deste projeto, tornando-se uma boa referência de pesquisa para outros projetos que tem esse método como pilar no desenvolvimento de web aplicativo.

Após a finalização do projeto e do produto técnico decorrente das pesquisas realizadas, concluímos que diversos outros estudos podem e devem ser feitos, pois a ideia principal é que o assunto não se encerre, mas que se enriqueça com outras experiências profissionais e outras pesquisas.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Daniel Caixeta; ROMEIRO, Ademar Ribeiro. Serviços Ecosistêmicos e sua importância para o sistema econômico e o bem-estar humano. **Texto para Discussão**, n.155. Campinas: IE/UNICAMP, fev. 2009. Disponível em: <http://www.avesmarinhas.com.br/Servi%C3%A7os%20ecossist%C3%A2micos%20e%20sua%20import%C3%A2ncia%20econ%C3%B4mica.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, **Lei nº. 9.795 de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, n. 79, 28 abr. 1999.
- _____. Lei Federal Nº 9.985, de 18 de julho de 2000. Regulamenta o art. 225, § 1º, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L9985.htm>. Acesso em: 01 jul. 2021.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). Educação ambiental: aprendizes de sustentabilidade. **Cadernos Secad 1**. DF – Brasil, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao2.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2021.
- _____. Ministério do Turismo. **Ecoturismo**: orientações básicas. / Ministério do Turismo, Secretaria Nacional de Políticas de Turismo, Departamento de Estruturação, Articulação e Ordenamento Turístico, Coordenação Geral de Segmentação. 2. ed. – Brasília: Ministério do Turismo, 2010.
- _____. Ministério do Meio Ambiente. **Serviços ecossistêmicos**. Disponível em: <https://www.gov.br/mma/pt-br/assuntos/servicosambientais/ecossistemas-1/conservacao-1/servicos-ecossistemicos/servicos-ecossistemicos-1>. Acesso em: 15 mar. 2021.
- _____. Ministério do Turismo. Pesquisa de demanda turística. Secretaria de Estado de Turismo de Minas Gerais (SETUR-MG) – **Observatório do Turismo de Minas Gerais**. Disponível em: <https://www.observatorioturismo.mg.gov.br>. Acesso em: 07 jul. 2021.

____. Poder Legislativo. Lei Federal Nº 14.119, de 13 de janeiro de 2021 - DOU - Imprensa Nacional. **Diário Oficial da União**. Institui a Política Nacional de Pagamento por Serviços Ambientais. Publicado em 14/01/21, Edição 9, Seção:1, Página 7. Órgão: Atos do Poder Legislativo. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.119-de-13-de-janeiro-de-2021-298899394>. Acesso em: 16 jan. 2021.

CONSTANZA, R., d'Arge, R., De Groot, R., Farber, S., Grasso, M., Hannon, B., & Raskin, R. G. (1997). The value of the world's ecosystem services and natural capital. **Nature**, 387(6630), 253-260.

GOVERNO DE MINAS GERAIS. **Instituto Estadual de Florestas**. Parque Estadual. Mata do Limoeiro. (MAPAS, Encarte, 2012) Disponível em <http://www.ief.mg.gov.br/parque-estadual/1410>. Acesso em: 15 mar. 2021.

____. **Lei Nº 20.922, de 16 de outubro de 2013**. Dispõe sobre as políticas florestal e de proteção à biodiversidade no Estado. Diário do Executivo – “Minas Gerais”. 17 out. 2013. Disponível em: <http://www.siam.mg.gov.br/sla/download.pdf?idNorma=30375>. Acesso em: 07 ago. 2021.

____. **Instituto Estadual de Florestas**. Parque Estadual Mata do Limoeiro. Disponível em <http://www.ief.mg.gov.br/parque-estadual/1410>. Acesso em: 15 mar. 2021.

____. Instituto Estadual de Florestas. Plano de Manejo do Parque Estadual Mata do Limoeiro. Disponível em <http://biblioteca.meioambiente.mg.gov.br/index.html>. Acesso em: 15 mar. 2021.

____. **Instituto Estadual de Florestas**. Mapas Plano de Manejo do Parque Estadual Mata do Limoeiro. Disponível em: <http://biblioteca.meioambiente.mg.gov.br/publicacoes/BD/Mapas%20%20encarte%20%20Limoeiro.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2021.

____. **Parque Estadual Mata do Limoeiro**. Disponível em: http://www.wikiparques.org/wiki/Parque_Estadual_Mata_do_Limoeiro. Acesso em: 05 jan. 2023.

GROOT, Rudolf S. de; WILSON, Matthew A.; BOUMANS, Roelof MJ. A Typology for the Classification Description and Valuation of Ecosystem Functions, Goods and Services. **Ecol Econ**. 41. 10.1016/S0921-8009(02)00089-7, Ed.3. junho 2003, p. 393-408. Tradução Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/297563783_A_Typology_for_the_Classification_Description_and_Valuation_of_Ecosystem_Functions_Goods_and_Services. Acesso em: 08 abr. 2022.

GROSSI, Márcia Goreth Ribeiro; LEAL, Débora Cristina Cordeiro Campos. Análise dos objetos de aprendizagem utilizados em curso técnico de meio ambiente a distância. **Ciência & Educação**, v. 26, 20032, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320200032>. Acesso em: 15 ago. 2021.

LOWDERMILK, Travis. **Design centrado no usuário: um guia para o desenvolvimento de aplicativos amigáveis**. Tradução Lúcia Ayako Konoshita. São Paulo: Novatec Editora, 2013.

MEA. Millenium Eco system Assessment, 2005. **Ecosystems and human well-being: health synthesis** : a report of the Millennium Ecosystem Assessment / Core writing team: Carlos Corvalan, Simon Hales, Anthony McMichael ; extended writing team: Colin Butler ... [et al.] ; review editors: José Sarukhán ... [et al.]. Disponível: <http://www.millenniumassessment.org/documents/document.357.aspx.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2021.

NUNES, Juliana; QUARESMA, Manuela. A construção de personas e do mapa da jornada do usuário: a delimitação de modelos mentais para o design centrado no usuário ou da interação usuário-notícia. **Estudos em Design**, v.26, p.3-27, 2018. Disponível em: <https://eed.emnuvens.com.br/design/article/viewFile/620/335>. Acesso em: 16 mar. 2021.

OLIVEIRA, Amanda Porto de; COSTA, Gislaine Donizeti Fanani da. **Conceitos e inovações no design instrucional**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2018.

PREECE, Jennifer. In Jennifer Preece, Yvone Rogers e Helen Sharp. **Design de interação: além da interação homem-computador**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

RDSTATION. **Guia muito completo sobre personas e jornada de compra**. Florianópolis: RD Station, 2021. Disponível em: <https://materiais.resultadosdigitais.com.br/guia-completo-personas-jornada-de-compra>

SECTMG - Secretaria de Estado de Cultura e Turismo de Minas Gerais. **Relatório Anual Turismo em Minas 2019** - Belo Horizonte; 2019. Disponível em: <https://www.dropbox.com/s/o6lrd42quuyre52/Anu%C3%A1rio%202019.pdf?dl=0>. Acesso em: 07 jul. 2021.

SECTMG - Secretaria de Estado de Cultura e Turismo de Minas Gerais. **Relatório Anual Turismo em Minas 2020** - Belo Horizonte; 2020. Disponível em: <https://www.dropbox.com/s/2a509wqvufqzwnh/Relat%C3%B3rio%20Anual%20Turismo%20em%20Minas%202020.pdf?dl=0>. Acesso em: 07 jul. 2021.

SOUZA, C. B. C. de, & SAVI, R. (2015). Design centrado no usuário e o projeto de soluções educacionais. **Revista E-Tech: Tecnologias Para Competitividade Industrial** - ISSN - 1983-1838, 33–52. Disponível em: <https://doi.org/10.18624/e-tech.v1i1.615>. Acesso em: 02 abr. 2021.

A HISTORIOGRAFIA DA LITERATURA BRASILEIRA SOB A PERSPECTIVA ROMERIANA

Danilo Barcelos Corrêa¹

Alessandra Correia Batista²

Figura 1 – Sílvio Romero



Fonte: Schneider (2004).

1. INTRODUÇÃO

A discussão em torno da literatura no período pós-independência do Brasil está intrinsecamente ligada à questão de legitimação da identidade nacional, com vistas à construção de um discurso de nacionalista. Entre os representante desse ideário literário, em que a literatura representava a ruptura com o passado de dependência, ganhou destaque, a partir de 1982, os

1 Doutor e mestre em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo (2015 e 2011, respectivamente). Graduação em Letras (Bacharelado em Estudos Literários) pela Universidade Federal de Ouro Preto (2004). Atualmente, entre outras funções, é membro do núcleo permanente do corpo docente do Programa de Pós-graduação em Letras/Estudos Literários, da Universidade Estadual de Montes Claros, e professor de “*Teoria da Literatura e Literatura Portuguesa*” nessa Universidade.

2 Professora da rede estadual de Minas Gerais e mestranda do Programa de Pós-Graduação de Letras/Estudos Literários, da Universidade Estadual de Montes Claros. E-mail: alessandracorreia12@yahoo.com.br.

escritos de Sílvio Romero, que reformularam os conceitos nacionais referentes ao campo permeado pela história literária.

Nosso pensamento reflexivo encontra-se em torno da seguinte indagação: como a percepção das três raças (europeia, africana e indígena) povoou a imaginação de Romero e direcionou o seu modo de construir o discurso nacionalista sob a perspectiva da historiografia da literatura brasileira? Acreditamos que o estudo compreensivo do contexto que envolveu a escrita romeriana na construção de uma teoria sobre o Brasil pode favorecer nosso entendimento acerca de nossa história contada por intermédio da literatura. Não é, portanto, somente uma história de nossa nação, mas uma história de nossa literatura e sua importância enquanto documento e monumento de registro dos pensamentos efervescentes do período de formação de nossa história como nação.

Este trabalho está sustentado por uma análise bibliográfica, por meio da leitura de referenciais teóricos de autores que se dedicaram ao estudo dos escritos de Romero, tais como Abdala Junior (2008), Aguiar e Silva (1979), Candido (1989), Coutinho (1988), Darnton (1986), Figueiredo (2015), Mota (2000), Silva (2023), Sodré (1976), Schneider (2004), Romero (1953), Ventura (1994), Veríssimo (1969) e Vianna (2018). A partir dos pressupostos defendidos por esses autores, delineamos nosso objetivo geral: realizar a análise do conto “*O negro pachola*”, escrito por Romero (1987/1907) e editado por Vianna (2018), sob o olhar da teoria defendida por Romero em “*História da literatura brasileira*” (1953).

A este estudo analítico, portanto, interessa perceber, sob o olhar de Romero, “a maneira como foi construída uma história da literatura que fosse também brasileira. Interessa perceber as tensões e ambiguidades que a leitura do autor comporta” (Schneider, 2004, p. 60). Para Romero, então, a literatura só teria significado se pudesse contribuir com a formação da nação brasileira e isso seria possível a partir da compreensão de uma literatura que representasse a realidade local, com suas multicores raciais e culturais, porém com predomínio da raça branca sob a negra e a indígena.

Diante dessas considerações, entendemos que os conhecimentos relativos às ideias defendidas por Romero, como o conto proposto para análise neste texto, representam uma possibilidade para compreendermos a historiografia literária no período de formação da nação brasileira, bem como a constituição cultural do nosso povo, com a contribuição dos europeus, africanos e indígenas. Embora a visão romeriana sobre a superioridade dos brancos seja equivocada, não devemos desconsiderar o legado desse crítico sergipano para a história da literatura brasileira. Desse modo, há necessidade de uma leitura consciente e crítica a respeito dos pensamentos da época e a transformação ocorrida no decurso do tempo histórico, a fim de não perpetuarmos o pensamento racista, que segrega e diminui os direitos dos povos formadores do nosso Brasil.

1.1 A historiografia literária brasileira: teoria da miscigenação de Romero

Segundo Aguiar e Silva (1976), a historiografia enquanto descrição da história dedica-se à interpretação, à análise e ao julgamento dos acontecimentos passados, os quais compõem a memória documentada da história de um povo. Nesse viés, o método historiográfico é empregado para compreensão de fatos históricos na sua temporalidade. Já a historiografia literária tem como objeto de interesse a análise de livros de história da literatura, os quais narram a história “de um passado que permanece vivo” (Aguiar; Silva, 1976, p. 509). Nesse contexto, Romero se destaca por ter vivido em tempos de grandes transformações no cenário brasileiro, tais como o fim da escravidão, a proclamação da república, intensa modernização e entrada de símbolos modernos na República, além das novas ideias que foram propagadas nessa época. Desse modo, a obra desse literato refletiu essas mudanças e inquietações.

O escritor Romero assume um jeito de escrita que, diante da modernização, criticava as amarras do passado, com vistas a valorizar o progresso, porém a partir da tradição popular. Pretendia, assim, narrar a história de um povo na construção da nação brasileira. Nesse meio de ideias efervescentes e transformadoras, surge a conhecida “Escola de Recife”, que representava uma parcela significativa dos intelectuais letrados desse período. De acordo com Figueiredo (2015, p. 62), os membros integrantes dessa escola pretendiam conferir uma base científica para os “estudos literários e culturais, pela forte influência das novas teorias embebedadas de progresso que chegavam. Com isto, a partir das noções de “raça”, “cultura” e “espaço geográfico”, buscavam o entendimento sociocultural da cultura e da crítica literária”. Dessa maneira, há o predomínio de ideais materialistas monistas, evolucionistas, cientificistas, naturalistas e positivistas para tentativa de escrever uma história do povo brasileiro, em sua formação enquanto nação.

Diante dessas discussões acerca da historiografia literária, buscamos compreender as ideias propagadas pelo crítico literário, sociólogo, filósofo, entre outros atributos – Romero – na gênese de sua obra (1865-1880). Romero (1953, p. 58) esclarece que pretende realizar uma escrita “naturalista sobre a história da literatura brasileira. Munido do critério popular e étnico para explicar o nosso caráter nacional, não esquecerei o critério positivo e evolucionista da nova filosofia social, quando tratar de notar as relações do Brasil com a humanidade em geral”. Além do positivismo, Romero teve como base filosófica o evolucionismo, o determinismo, entre outros. O foco primordial do livro romeriano em análise neste trabalho consiste em promover reflexões acerca da formação do povo brasileiro, a partir do condicionamento dos elementos literários aos fatores sociais, julgando-os à luz das ciências naturais, com emprego do método etnográfico.

Nesse cenário, Romero (1953) defende uma teoria de miscigenação para a população brasileira, com vistas ao apagamento da disputa entre o povo europeu, o indígena e o negro, privilegiando a raça ariana e tratando o negro e o indígena como povos inferiores. Nessa teoria, Candido (1989) destaca o reconhecimento de Romero sobre a miscigenação dos brasileiros. Esse literato sergipano era visto por alguns dos seus contemporâneos como um homem simples, generoso, comunicativo e com humor excelente, entre outras qualidades, porém era feroz e, às vezes, contraditório na escrita.

Esse estudioso dos acontecimentos de sua época foi considerado polêmico, porque enfrentava a todos de sua época, sem medir suas palavras e maneiras de aferir ao próximo. Denunciava e criticava, em jornais, os pensamentos dos políticos, escritores, acusando-os de responsáveis pela pobreza e atraso do país, já que os escritores românticos não escreviam sobre temas e realidades que abordassem a nação, como, por exemplo, a questão da raça, da cultura popular, do tempo cronológico, da natureza, entre outros elementos que deveriam acrescer e abordar a nacionalidade e sociedade brasileira. Esse discurso sobre a necessidade da existência de uma crítica ferrenha e polêmica foi sempre um dos traços característicos dos intelectuais e literatos oitocentistas.

Romero entendia e visava à literatura como meio de pesquisa e representação por meio das letras. Desse modo, Romero propôs um conceito amplo da literatura como sinônimo de cultura e deu ênfase à abordagem histórica e aos critérios sociológicos, marcados pelo engajamento político-social. Nesse cenário, ele foi o verdadeiro criador da literatura autenticamente brasileira, pois até o momento as obras literárias eram inspiradas na literatura portuguesa. Conforme Candido (1989), as obras de Romero são marcadas por movimentos característicos, tais como: a escrita literária deve ser corajosa para causar rupturas, impasses ao invés de permanecer em uma “falsa harmonia”; a literatura representa contradição, desarmonia e uma complexidade perturbadora de uma sociedade, pela qual perpassam sentimentos tumultuados.

Araripe Júnior, discorrendo sobre Romero, afirma que este autor provocou tanto o pânico quanto admiração no povo pernambucano, sendo esse fascínio a principal característica de Romero. A sua obra é mais do que uma construção bem feita, que satisfaz em si mesma. Ela é uma imagem nervosa do país, tendo o foco de escrita na cultura, na raça, na política, na arte e na economia, pois, para Romero, a literatura teria amplitude, a fim de permitir a expressão de diferentes manifestações inteligentes do povo brasileiro. Nessa perspectiva, Romero escrevia acerca de diversas temáticas, tais como os fatores naturais e sociais: o clima, o solo, as raças e seu processo de mestiçagem.

Nesse viés, Candido (1989) informa que nos primeiros trabalhos literários de Romero foram discutidos alguns temas importantes como a questão da visão

da sociedade brasileira como um produto da mestiçagem, no sentido amplo de fusão racial e assimilação de cultura. Assim, a nossa sociedade seria produto de forças diferenciadoras que a tornaram cada vez mais distinta da portuguesa, destacando, também, o elemento africano. A importância dada por Romero à influência africana no Brasil justifica sua crítica ao idealismo dos escritores do Romantismo pela idealização indígena, pois atribuía a este povo um papel que eles não desempenharam na formação brasileira. Romero praticava, assim, o que conhecemos hoje por desmistificação.

Quanto às influências sofridas por Romero, é importante destacarmos seus estudos na Escola do Recife, na qual teve contato com seus influenciadores e passou a introduzir em suas críticas e literatura os pressupostos defendidos pelo naturalismo, pelo evolucionismo e pelo cientificismo, aplicando como temas principais em seus textos literários o que mais era visto em seu país, ou seja, a questão da raça e da natureza, de modo objetivo e bem realista. A literatura, então, era considerada como elemento fundamental para promoção de reflexões sobre a nossa realidade, funcionando como um documento que expressava o lado psicológico e as origens das raças.

Nessa perspectiva, fica evidenciada a importância da crítica e da literatura na formação e afirmação da personalidade do povo brasileiro, a partir de uma realidade descritiva do cotidiano. Para Romero, a ciência seria responsável pelo olhar social. Dessa maneira, ele procurou analisar toda a influência que a sociedade recebeu e qual a essência do povo, interessando-se em seus pontos primitivos. Defendeu, também, ideias relevantes pelas quais afirmou que os povos teriam história, nacionalidade, costumes, culturas e que esses pontos deveriam ser analisados de maneira minuciosa, a fim de que conseguíssemos entender a nossa formação.

Sob essa perspectiva, Romero elege a mestiçagem cultural brasileira como critério de unidade nacional, isto é, como “o ideal de identidade brasileira” (Abdala Junior, 2008, p. 74). Assim, “projeta no mestiço, traços psicossociais de altivez e independência que imaginava próprios do caráter nacional brasileiro” (Abdala Junior, 2008, p. 82). Embora reconhecesse a origem mestiça do povo brasileiro, Romero valorizou o pensamento de superioridade racial e defendeu a ideia de branqueamento como meio para a sociedade brasileira alcançar o status de superior.

Esse olhar perpassado por Romero acerca do povo brasileiro exige uma leitura crítica, visto que, segundo Abdala Junior (2008, p. 58, grifos do autor), “estudo sério do hibridismo étnico e cultural do Brasil não pode diminuir a grande importância desses povos [africanos, negros e indígenas, principalmente] com argumentos que são no fundo de um racismo mais ou menos evidente”.

Essa ideia de sistema literário como resultado da mestiçagem cultural diz respeito ao método etnográfico utilizado por Romero em seus textos. De acordo com esse autor, o critério etnográfico é base de sustentação para a compreensão da historiografia literária ao tratar das narrativas de miscigenação características dos brasileiros.

Conforme argumenta Silva (2023, p. 190), o pensamento de Romero pode ser estruturado deste modo: “1) método etnográfico como fundamento estruturante; 2) interesse pelo caráter e psicologia nacional; 3) valorização da mestiçagem como gênese do ser brasileiro e critério diferenciador do sistema literário nacional ainda em formação”. Nessa configuração, Romero representou uma historiografia literária brasileira com base no método etnográfico, com vistas a considerar o caráter e psicologia da população brasileira, valorizando a origem mestiça desse povo como elemento que diferencia o nosso sistema literário.

Nesse contexto, Romero teceu críticas à forma de fazer literatura por imitação dos padrões europeus e valorizou o período em que o Romantismo assumiu características nacionais. Consoante a Abdala Junior (2008, p. 80, grifos do autor), “a história da literatura brasileira coloca-se para Sílvio Romero como uma *descrição* dos esforços de seu povo para pensar por conta própria, através de seus representantes mais significativos de cada período”. Desse modo, cabe aos teóricos críticos, historiadores e, também, aos literatos a discussão sobre os aspectos relativos ao nacionalismo brasileiro em sua gênese. Conforme Abdala Junior (2008, p. 70), “é assim, desatendo aos valores literários, valorizando a mestiçagem e a afirmação da nacionalidade no conjunto do campo intelectual que o crítico vai continuar seu discurso histórico”. A literatura, portanto, deve representar a realidade da nação.

1.2 A função da crítica sob a perspectiva romeriana

Com a finalidade de discutir o projeto de nacionalidade do Brasil, Romero adotou o método crítico, com uma perspectiva positivista. Segundo Figueiredo (2015, p. 119),

o método crítico pretende captar o espírito do século, através da verdade relativa que surgirá do embate com as ideias anacrônicas, mortas na marcha da evolução. A crítica ilustra o espírito da humanidade, descobre a analogia das obras no envolver do tempo. Para além do comentário, a crítica não é só uma interpretação, especializando-se no esclarecimento científico, histórico e social.

Desse modo, Romero procura compreender os acontecimentos de sua época em âmbito histórico-social para, então, explicar a história de seu povo a partir de dados científicos que abarcam o tempo, mas um tempo vivo

e transformador. Nesse viés, o criticismo romeriano vai além do mero ato de criticar. Trata-se de um ato de conhecimento da realidade em que o ser humano estava imerso, a fim de provocar mudanças positivas. Conforme Romero (1953), a crítica não tem a função de apontar caminho para o povo seguir cegamente, porém ela tem como finalidade desconstruir os dogmas tradicionais falsos e ultrapassados, a fim de construir e firmar os novos conhecimentos.

A crítica deve, portanto, servir para promover reflexões e transformações, com vistas ao alcance de uma real liberdade, visto que, de acordo com Figueiredo (2015, p. 121), “só no espírito crítico, o Brasil tomaria outra direção, a partir de um novo ambiente intelectual que lhe animaria, estando de acordo com a verdade do seu tempo”. Esta era, pois, a ideia defendida por Romero em seus escritos, que via na crítica o caminho para um futuro promissor. Sendo assim, Romero adotou o método da crítica a respeito da formação cultural brasileira, sendo pessimista em relação aos aspectos racial e geográfico e otimista pela possibilidade de modernização do pensamento nacional e pela criação de uma nação culturalmente independente.

Nessa perspectiva criticista, Figueiredo (2015, p. 143) assevera que Romero “irá analisar a literatura nacional muito mais como um documento sociológico, de cultura, do que como uma contribuição estética”. Por ideologias materialistas, esse crítico sergipano delineia severas críticas aos excessos estéticos dos autores do Romantismo. Critica, também, a importação de padrões europeus para representar o nacional. Para Romero, portanto, “a literatura deveria se subordinar a marcha das ideias, a verdade do momento, representada pelo avanço, conquista e determinação da ciência da época” (Figueiredo, 2015, p. 145). Logo, a literatura era analisada por seus elementos extrínsecos aos textos literários, isto é, por suas características relacionadas ao sociocultural, à história e à ciência.

Em relação ao Romantismo, Romero (1953) criticou a imitação do estrangeiro, a busca pela estética nos textos literários e a idealização excessiva dos elementos nativos advindos dos colonizadores, como os heróis indígenas dotados de traços europeus e eleitos pelos autores do Romantismo como representantes da população brasileira. Romero, também, se inspirou no progresso vindo de fora, contudo, para adaptar as ideias ao contexto brasileiro. Assim, ele procurou analisar a formação do nacional por meio da crítica, inserindo novos métodos e áreas científicas, como historiografia com leituras etnológica, sociológica, antropológica, entre outras. Para esse crítico sergipano, era importante o diálogo com as novas ideias europeias, mas com o foco em uma leitura científica sobre a formação da nação brasileira para, então, contribuir com a formação do novo mundo.

1.3 Literatura: a miscigenação no projeto de nacionalidade brasileira

Na análise dos pressupostos defendidos por Romero acerca da literatura no período de formação do Brasil enquanto nação independente, é relevante ressaltamos o pensamento de que a contribuição literária para esse momento seria a sua originalidade, ou seja, a mistura de raças presentes em nosso território. Além desse fator característico do nacional, Romero sugere a adaptação das novas ideias ao contexto real em que a civilização brasileira estava imersa. Nesse sentido, Figueiredo (2015, p. 155) afirma que “para Romero, a maior vantagem do aparecimento do romantismo foi a conquista do desprendimento português. O maior defeito foi o indianismo, como elemento único de nossa formação, apresentado como misticismo mito-simbólico”.

É inegável o fato de que Romero defendia a superioridade da raça branca, contudo foi reconhecido por sua profunda consciência acerca da realidade de miscigenação como requisito para o entendimento acerca da formação da nação brasileira. Desse modo, o pensamento racista aparece como análise fiel ao período vivenciado por Romero, visto que a compreensão das raças contribuía para um entendimento sobre a mola motriz da sociedade. Dessa forma, a miscigenação representava, de fato, a nação brasileira. No entanto, ele acreditava no processo de branqueamento dos povos, em que, com o tempo e a evolução, o branco sobressairia dessa matriz composta por estas três raças: branco, negro e indígena. Para Romero (1953, p. 149),

Dos três povos que constituíram a atual população brasileira, o que um rastro mais profundo deixou foi por certo o português; segue-se o negro e depois o indígena. À medida, porém, que a ação direta das duas últimas tende a diminuir, com a internação do selvagem e a extinção do tráfico dos pretos, a influência européia tende a crescer com a imigração e pela natural propensão para prevalecer o mais forte e o mais hábil. O mestiço é a condição dessa vitória do branco, fortificando-lhe o sangue para habilitá-lo aos rigores de nosso clima. É em sua forma ainda grosseira uma transição necessária e útil, que caminha para aproximar-se do tipo superior.

Conforme observamos, Romero, apesar de reconhecer a contribuição das três raças para a formação do Brasil, defendia a teoria de branqueamento das raças ao acreditar que o mestiço é a transmutação do branco para suportar o clima de nossa terra, ou seja, o branco ficou mais forte, de acordo com a ideia evolucionista e determinista, em que a espécie se fortalece para se adaptar ao meio em que vive.

Diante dessas constatações, fica evidenciado que, conforme assevera Ventura (1994, p. 39, grifos do autor),

a história literária, como esboço ou síntese do desenvolvimento histórico de um povo, surgiu no século XIX ligada ao fortalecimento das línguas e dos Estados nacionais. Influenciadas pelo historicismo, os filólogos conceberam a história literária como processo complexo, determinado por fatores externos e internos, concorrendo com os historiadores políticos, ao procurar mostrar a individualidade “ideal” de uma nação por meio do encadeamento dos fenômenos literários.

Sendo assim, a literatura seria um meio para o escritor realizar o registro de sua época. Conforme Candido (1989), Romero objetiva a análise do contexto cultural do Brasil para promover uma reforma intelectual, a qual estivesse interligada à transformação social. Por consequência, ele estendeu o conceito de literatura, a fim de que pudesse abarcar todos os campos de conhecimento e criação do ser humano, embora se dedicasse com maior afinco às áreas voltadas para a filosofia, a sociologia, a etnografia e o folclore, as quais inseriam em projetos literários. De acordo com Candido (1989, p. 109, grifos do autor), a amplitude no conceito de literatura estava ligada ao pensamento propagado por Taine,

segundo a qual a literatura era um “produto” da vida social e, portanto, podia ser lida como “documento” que a revela. Ora, para esta viagem ao outro lado do texto, quanto mais abrangente o material mais completa e penetrante a visão. Sobretudo quando se concebe, como ele concebia (ainda a partir de Taine) que o texto interessa enquanto decorrência da personalidade do autor, e que esta, apesar de tudo quanto possa ter de singular, se explica pela sua “representatividade”, isto é, pelo que exprime da sociedade.

Por esse ângulo, a literatura inscreve-se como um material historiográfico acerca de um povo e seus costumes. Romero firmou-se nas ideias de Taine – importante historiador, crítico literário, pensador francês e representante do Positivismo Francês, no Século XIX – para compreender a narrativa da formação da nação brasileira a partir da realidade da época. Segundo Candido (1989, p. 110, grifos do autor), Romero “se prezava de haver estabelecido no estudo da literatura brasileira o “critério etnográfico”, ou seja, a interpretação baseada no estudo da contribuição das raças que compõem a nossa população”. Esse método permitiu a descrição fiel dos povos que formaram a nação brasileira.

O livro “*História da Literatura Brasileira*”, de Romero (1953), focaliza um diálogo da literatura com a história nacional do século XIX, uma vez que teve como projeto a elaboração do “Estado-Nação”. Trata-se de um texto fundador da cultura brasileira ao narrar a história de identidade do povo brasileiro, reconheceu a influência das três raças e enalteceu a presença do mestiço, o branco transformado pela seleção natural. A respeito desse livro romeriano, Veríssimo (1969, p. 16, grifos do autor) assevera que:

a *História da Literatura Brasileira* do sr. dr. Sílvio Romero é sobretudo valiosa por ser o primeiro quadro completo não só da nossa literatura mas de quase todo o nosso trabalho intelectual e cultural geral, pelas idéias gerais e vistas filosóficas que na história da nossa literatura introduziu, e também pela influência excitante e estimulante que exerceu em a nossa atividade literária de 1880 para cá.

Desse modo, Veríssimo (1996), apesar dos conflitos vivenciados com Romero, reconheceu o significado de “*História da Literatura Brasileira*” por ser o primeiro documento literário e cultural representante dos escritos intelectuais de 1880 em diante. Coutinho (1988, p. 29), também, enalteceu a contribuição da escrita romeriana ao afirmar que “sua obra é um monumento que, embora largamente refutável, não pode deixar de ser estudada, graças à honestidade de sua concepção e ao empenho metodológico”, ou seja, Romero inova os métodos literários ao tratá-los com sistematização e objetividade, com vistas a retratar fielmente sua época.

Para Sodré (1976, p. 365), Romero compreende “a literatura como uma das manifestações da sociedade. Não a aprecia como fato isolado, arbitrário, produto apenas da imaginação. Sabe que ela traduz a realidade, corresponde a uma das mais profundas manifestações coletivas”. Sendo assim, Romero procura analisar todos os elementos que constituem o literário, tanto os intratextuais quanto os extratextuais, como a influência do meio. Nesse viés, Segundo Sodré (1976, p. 365), há um convite para o leitor se apaixonar pela obra de Romero e pela ideia “que está presente em todas as suas páginas, da criação de uma literatura nacional, autônoma, voltada para a realidade do país”. Desse modo, ler Romero é uma forma de compreender melhor a história do povo brasileiro e se apaixonar por ela.

2. CONTOS POPULARES DO BRASIL: UMA HISTÓRIA DE CULTURA E LITERATURA

Nosso objeto de análise é o livro “*Contos populares do Brasil*”, o qual integra à “*Coleção acervo brasileiro*” e possui projeto de Eduardo Rodrigues Vianna e publicação, em 2018, pela editora “*Cadernos do Mundo Inteiro*”. Esse livro foi editado a partir das edições brasileiras de Romero (1987/1907), sendo composto por 88 contos, os quais estão divididos em três blocos: i) contos de origem europeia, com 51 contos; ii) contos de origem indígena, com 21; iii) contos de origem africana e mestiça, com 16 contos.

Na introdução, intitulada “Este livro”, há uma apresentação do livro como sendo “fundamental para as letras nacionais e para a ideia mais sofisticada de cultura popular” (Vianna, 2018, p. 8). Esse autor revela que o livro foi escrito por

Romero a partir “de uma compilação levada a cabo em Pernambuco, Sergipe e Rio de Janeiro, e também no Pará, com alguns contos colhidos dos índios por Couto de Magalhães, dos quais o autor serviu-se para fins de comparação, é a primeira grande obra etnográfica da literatura brasileira” (Vianna, 2018, p. 8). Embora tenha produções circulando em várias áreas do conhecimento, é perceptível um olhar cultural nos trabalhos romerianos, percorrendo por veredas das tradições populares, como os contos.

Para Mota (2000, p. 113), Romero esforçava-se para “fazer emergir do imaginário popular o próprio cimento da nacionalidade, isto é, esses laços subjetivos com os quais uma coletividade assinala a sua identidade, feita de aspirações, temores e esperanças, cujo lugar essencial de produção e de reprodução é a memória”. Da possibilidade de cumprir esses anseios, Romero dedicou-se à escrita de contos populares, a fim de provocar reflexões e promover o pensamento acerca do Brasil. Segundo Darnton (1986, p. 26), “os contos populares são documentos históricos. Surgiram ao longo de muitos séculos e sofreram diferentes transformações, em diferentes tradições culturais”. É devido a essas características, portanto, que Romero explora o universo contista.

Neste trabalho analítico, percebemos, na leitura do sumário, que o bloco dos contos europeus possui nomes mais interessantes, os quais transmitem uma sensação de importância, enquanto no bloco dos contos indígenas há somente títulos voltados para a natureza animal e o último bloco, destinado aos contos de origem africana e mestiça, apresenta uma mistura de elementos dos dois blocos anteriores. Desse modo, selecionamos, entre os contos que compõem este bloco, o texto “*O Negro Pachola*”, a fim de delinear as discussões acerca de temáticas discutidas nas seções teóricas deste estudo analítico e, assim, compreendermos um pouco mais as ideias defendidas por Romero acerca da contribuição das três raças para a formação do Brasil enquanto nação independente.

Figura 02 – Conto “O Negro Pachola”

O NEGRO PACHOLA

(Sergipe)

HAVIA UMA SENHORA DE ENGENHO casada e sem filhos. Adoecendo o marido e morrendo, ficou em lugar dele um preto africano, chamado Pai José. Assim que Pai José ouviu dizer que ia governar o engenho, ficou muito orgulhoso.

Logo que foi distribuir o serviço com os outros negros, passou ordem a eles que de ora em diante não o tratassem mais por Pai José, e sim por Sinhô Moço Cazuza.

Os negros obedeceram e quando o viam, diziam: “Abença Sinhô Moço Cazuza.” O negro, muito concho, respondia: “Bênção de Deus”.

Não ficou só aí o orgulho do negro. Quando chegou em casa, disse para a senhora: “Meu sinhá, quando Sinhô Moço Cazuza chegava em casa cansado, meu sinhá não mandava botar logo banho para ele? Pois eu também quer.” A senhora, coitada, não teve outro remédio senão mandar botar banho para o Pai Zosé.

Não satisfeito ainda, disse o negro: “Meu sinhá, não mandava mulatinha esfregar costa de meu sinhô? Pois eu também quer”. A senhora mandou a mulatinha esfregar as costas de Pai Zosé. Este ainda continuou: “E meu sinhá não dava camisa grossmada pra meu sinhô vestir? Pai Zosé também quer”.

A pobre moça foi buscar uma camisa engomada, deu para José vestir, e, vendo que devia acabar com as pacholices daquele negro, falou com os dois criados, muniu-se de bons chicotes e mandou-os esconderem-se no quarto. Esperou que o negro pedisse mais alguma coisa e não tardou que este dissesse: “Meu sinhá, quando meu sinhô acabava de tomar banho e de vestir camisa grossmada, ia para o quarto pra meu sinhá catar piolho nele. Pai Zozé também quer”.

A moça não teve dúvida. Mandou-o entrar para o quarto e deu ordem aos criados que empurrassem o chicote.

Se ela bem ordenou, melhor executaram os criados.

Pai Zosé apanhou tanto que escapou de morrer.

No outro dia bem cedo foi para a roça ainda muito magoado das pancadas, e quando os negros o saudaram: “Abença, Sinhô Moço Cazuza”, ele muito zangado respondeu: “Eu não sou Sinhô Moço Cazuza, não, eu sou Pai Zosé”. E deu nova ordem para tratarem pelo seu próprio nome. Os negros muito admirados ficaram, sem saber a causa daquela mudança.

Nunca mais Pai José pediu banho, nem camisa engomada, nem à senhora para catar piolhos.

- As distintas grafias **José**, **Zosé** e **Zozé** aparecem, exatamente como aqui, nas edições brasileiras de Romero (1887 e 1907), as quais foram utilizadas como parâmetro por Vianna (2018).

Fonte: Vianna (2018, p. 285).

Uma busca rápida nos dicionários da língua portuguesa leva-nos ao significado do vocábulo “*pachola*” presente no título do conto, o qual, segundo o site “<https://www.significadospalavras.com/pachola>”, representa uma gíria linguística usada para se referir à uma pessoa de modo pejorativo, visto que indica que ela é desajeitada, atrapalhada ou ingênua. De acordo com

o conto em análise, a descrição mais acertada para esse termo é a seguinte: “o comportamento pachola é caracterizado por uma falta de habilidade ou conhecimento em determinadas situações, podendo levar a erros ou confusões”.

Nesse contexto, Romero faz uma escolha pela palavra “pachola”, que caracteriza o vocábulo “negro”, a fim de enunciar o seu pensamento em relação à raça negra, embora tenha evidenciado em seus textos a contribuição, por meio da mão de obra dos povos negros, na formação da nação brasileira. Sendo assim, podemos inferir que a palavra caracterizadora represente uma preguiça no sentido do pensar para compreender o “lugar” que ocupa no contexto brasileiro. Na verdade, ao longo da narrativa desse conto, Negro Pachola agirá como uma pessoa “folgada” e arrogante, assumindo posturas provocadoras para o seu tempo e classe social.

A narrativa textual tem seu início a partir da apresentação sucinta da personagem feminina; “HAVIA UMA SENHORA DE ENGENHO casada e sem filhos” (p. 285). As letras garrafais demonstram a importância da mulher por ser rica, uma vez que quem tinha “engenho” na época possuía dinheiro e escravos. Ela era casada, mas não tinha filhos. Sendo assim, com o falecimento do marido, fica sozinha e precisa contar com um homem dentro de casa para administração do engenho. A fim de assumir essa tarefa, foi denominado um “preto africano”, Pai José. Romero enfatiza o fato de ser um preto vindo da África, puro, legítimo, já que o preto nascido no Brasil era denominado por “mestiço”, uma vez que já havia passado pela mistura, no contato do branco com o preto, com o indígena, acrescida do contato com a geografia local.

Pai José fica orgulhoso por assumir uma posição de branco, a governança do engenho. A partir desse momento, assume um posicionamento superior aos demais negros trabalhadores do engenho sob seu comando e passa a exigir que seja tratado como “Sinhô Moço Cazuza” (p. 285). Os negros, antes colegas de trabalho, são obrigados a se curvarem, pedirem benção em sinal de submissão e respeito ao superior. Esse fato, para Romero, significava que os negros não estavam preparados para a liberdade.

Não satisfeito, Pai José, que passa a ser chamado de Pai Zosé – que por questão de grafia ou por marca de familiaridade, o que é possível de acontecer em língua portuguesa, passa a exigir que a dona do engenho, viúva, o trate como ela tratava o esposo. A mulher branca e rica tenta cumprir algumas exigências, mas se cansa e decide pôr fim na situação de abuso impetrada pelo negro: “a moça não teve dúvida. Mandou-o entrar para o quarto e deu ordem aos criados que empurrassem o chicote” (p. 286). Pai Zosé quase morre de tanto apanhar! Os mesmos criados que pediam benção por obrigação sentiram prazer em cumprir a ordem da dona do engenho. Com essa cena, Romero demonstra que

até mesmo os negros não se protegiam, porque estavam acostumados a obedecer às ordens dos superiores brancos.

Após apanhar, Pai José retorna para a roça, a fim de trabalhar em seu “devido lugar”, rejeita o pedido de benção e pede para ser tratado pelo próprio nome. Desse modo, como afirma o próprio conto: “nunca mais Pai José pediu banho, nem camisa engomada, nem à senhora para catar piolhos”, ou seja, tinha aprendido a lição de que não era um branco, embora estivesse desempenhando a tarefa de um.

Esta narrativa romeriana destaca o lugar ocupado pelos brancos e pelos negros na história e cultura brasileira. Enquanto estes serviam como mola motriz, por meio da exploração da mão de obra; aqueles eram os detentores das riquezas brasileiras. Poucos negros conseguiram ocupar espaços reservados aos brancos e transformarem esse cenário na contemporaneidade.

Desse modo, a narrativa contista de Romero é um documento que armazena a memória e história dos povos formadores do Brasil. Essa narrativa romeriana, de cunho realista e naturalista, retrata uma história que mescla personagens negros e femininos e, pelo método etnográfico, retrata a problemática de superioridade do branco sobre o negro. Nesse cenário, é uma história literária que tende a favorecer o entendimento a respeito da formação da nação brasileira.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetos de estudo a “*História da Literatura Brasileira*”, que é considerado o primeiro livro representante da historiografia literária brasileira, e a análise do conto “*O negro pachola*”, ambos de Sílvio Romero. Após as leituras teóricas e analíticas das ideias romerianas sobre a formação do Brasil, foi ratificado o papel fundamental desempenhado pelas raças europeia, africana e indígena para nossa constituição. De acordo com Mota (2000, p. 42), os escritos na área da literatura reformularam o pensamento da época e “acabou se constituindo uma das principais fontes para o estudo de autores e de textos que provavelmente estariam esquecidos hoje se Sílvio Romero não tivesse empreendido esse esforço de pesquisa, catalogação e crítica”. Desse modo, é inegável, portanto, as contribuições deixadas por Romero no campo cultural e literário brasileiro.

Nesse sentido, Romero compôs, no conjunto de sua obra, crítica e história literária, folclore, etnografia, política e estudos sociais, filosofia, poesia, entre outros. Seu legado para a historiografia literária foi generoso, com vistas a representar um registro documental sobre os acontecimentos em torno da formação do Brasil, bem como monumental enquanto história e crítica da literatura nacional. Vimos que, para Romero, a mestiçagem, as influências

do meio físico e da imitação estrangeira constituíram a história cultural da população do Brasil. Assim, pelo método etnográfico, Romero criticou as ideias ultrapassadas e idealizadoras dos intelectuais e procurou narrar o Brasil pelo signo da mestiçagem, fator diferenciador do nacional.

Percebemos, também, que, nas ideias romerianas destacadas no conto analisado, a raça branca é superior e, com a evolução a partir de uma seleção social, se transforma em mestiço, o futuro da nação brasileira. Desse modo, há destaque para uma divisão etnocêntrica, na qual o branco europeu colonizador ganha maior espaço de poder e contribuição cultural, aparecendo, no segundo plano, os colonizados: o negro como mão de obra e o indígena, com menor contribuição. Dessas três raças, surge o mestiço como o verdadeiro brasileiro, tendo o branco como elemento preponderante.

Dessa forma, enfatizamos que, apesar da teoria das raças ou miscigenação, Romero contribuiu significativamente para a escrita da história da literatura brasileira, com vistas a propiciar o entendimento da estrutura sociocultural de sua época e, assim, favoreceu a compreensão de como a literatura foi fundamental no registro da formação da nação brasileira. Considerando que na história literária, como em qualquer outra, há continuidades e rupturas, devemos compreender que os antigos parâmetros de escrita da literatura foram transformados, a fim de fazer surgir novos olhares a respeito da nossa história.

Nessa configuração e sob o olhar da contemporaneidade, entendemos a importância de diferentes e diversos povos na constituição do nosso país. Isso implica em não aceitarmos a ideia de inferioridade de um povo sobre o outro, embora não descartamos a realidade de desenvolvimento das classes, que, ainda, persistem na história do Brasil. Esperamos, então, que este estudo possa produzir reflexões acerca de nossa gênese enquanto nação independente e à procura de símbolos representantes dessa realidade.

REFERÊNCIAS

- ABDALA JUNIOR, Benjamin. A História da Literatura Brasileira, de Silvio Romero. **Veredas Revista da Associação Internacional de Lusitanistas**, Santiago de Compostela, v. 10, p. 57-85, dez. 2008. Disponível em: <https://revistaveredas.org/index.php/ver/article/view/130>. Acesso em: 30 abr. 2024.
- AGUIAR E SILVA, Vitor Manuel de. **Teoria da Literatura**. São Paulo: Martins Fontes, 1976.
- CANDIDO, Antonio. “Fora do texto, dentro da vida”. In: CANDIDO, Antonio. **Educação pela noite & outros ensaios**. São Paulo: Ática, 1989.
- COUTINHO, Aluizio Bezerra. **A filosofia das Ciências Naturais da Escola do Recife**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1988.

DARNTON, Robert. **O grande massacre de gatos, e outros episódios da história cultural francesa**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

FIGUEIREDO, Elton Flaubert de. **As ideias se esvoaçavam em meio a sua marcha**: as elites letradas e Sílvia Romero na formação de sua obra (1865-1880). 2015. 213f. Dissertação (Mestre em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Pernambuco, Recife. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/13911/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Elton%20Flaubert%20de%20Figueredo.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2024.

MOTA, Maria Aparecida Rezende. **Sílvia Romero**: Dilemas e combates no Brasil da virada do século XX. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

ROMERO, Sílvia. **História da literatura brasileira**. Edição organizada e prefaciada por Nelson Romero; [coleção dirigida por Octávio Tarquínio de Sousa]. 5. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1953.

SILVA, Ariane de Andrade da. A História da literatura brasileira, de Sílvia Romero: breves olhares sobre o método etnográfico. **Palimpsesto**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 41, ed. Miscelânea, jan./ abr. 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/palimpsesto/article/view/74801/45618>. Acesso em: 25 abr. 2024.

SODRÉ, Nelson Werneck. **História da literatura brasileira**: seus fundamentos econômicos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

SCHNEIDER, Alberto Luiz. Sílvia Romero: crítico e historiador da literatura brasileira. **Temas & Matizes**, Paraná, dossiê História e Literatura, n. 06, p. 56-64, 2004. Disponível em: [file:///D:/Documents/Downloads/elenita45,+Gere+nte+da+revista,+540-1878-1-CE%20\(1\).pdf](file:///D:/Documents/Downloads/elenita45,+Gere+nte+da+revista,+540-1878-1-CE%20(1).pdf). Acesso em: 30 abr. 2024.

VENTURA, Roberto. História e crítica em Sílvia Romero. In: MALLARDE, Leticia *et al.* **História da literatura**: ensaios. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.

VERÍSSIMO, José. **História da Literatura Brasileira**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1969.

VIANNA, Eduardo Rodrigues. Contos populares do Brasil: Sílvia Romero. Coleção acervo brasileiro. **Cadernos do Mundo Inteiro**, Jundiaí, v. 3, 2. ed. 2018. Disponível em: <https://cadernosdomundointeiro.com.br/livro-contos-populares-do-brasil.php>. Acesso em: 30 abr. 2024.

ENTRE “NÓS”: TECENDO NARRATIVAS REFLEXIVAS SOBRE A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Érica Cecília Noronha Da Boit¹

Francieli Ziel²

Natália Droescher dos Santos Mota³

INTRODUÇÃO:

TECENDO NARRATIVAS COLETIVAS: RECONTEXTUALIZANDO SABERES E CONSTRUINDO CAMINHOS

A sociedade está em constante transformação. A contemporaneidade acelerou esses movimentos nas tecnologias, na Ciência, na Educação e nos aspectos que permeiam os costumes e vivências cotidianas da humanidade. Muito mudou, muito se esqueceu e se perdeu, no entanto, as histórias se perpetuam ao longo do tempo, “numa sinergia entre o passado, presente e futuro, entre o arcaico (origem) e o tecnológico (contemporâneo)” (Frison; Felicetti; Backes, 2019). A contação de histórias pode ser o cenário para associar o conhecimento teórico com o conhecimento prático, o irreal com o real, o impossível ao possível, desafios estes propostos para a contemporaneidade complexa, aproximando a Ciência do cotidiano.

O Seminário Internacional Concepção epistemológica e desafios didáticos: o uso de história de ficção realista na educação para o desenvolvimento sustentável, do PPG da Universidade La Salle, tem nos provocado a olhar de forma sistêmica para os processos de ensino e aprendizagem. O título desse ensaio: Entre “nós”: tecendo narrativas reflexivas sobre a Educação Contemporânea, aponta para a pergunta norteadora construída pelo “nós”, que metaforicamente, expressa a autoria e co-autoria de cada participante dessa jornada. Assim, pretendemos

1 Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade La Salle. Bolsista CAPES/PROSUC. Professora da Rede Estadual de Educação do RS e da Rede Municipal de Nova Santa Rita/RS. Participante do grupo de pesquisa COTEDIC UNILASALLE/CNPq.

2 Mestra em Educação pela Universidade La Salle. Professora de Música da Rede Municipal de Esteio. Participante do grupo de pesquisa COTEDIC UNILASALLE/CNPq.

3 Mestra em Educação pela Universidade La Salle. Professora dos anos iniciais na Rede Privada, Canoas/RS. Participante do grupo de pesquisa COTEDIC UNILASALLE/CNPq.

responder a seguinte problematização: Como (e se) é possível compreender as potencialidades e os desafios didáticos-metodológicos da exploração de história de ficção realista, por meio da concepção epistemológica, na educação para o desenvolvimento sustentável?

Articulando os conceitos de Educação para a cidadania global: no/com/para o mundo, a abordagem hermenêutica, a recontextualização da Ciência por meio da contação de histórias, a complementaridade entre Ciência e Literatura e a ideia ecológica de Ciência Criativa, vivenciamos momentos de construção coletiva de conhecimentos, por meio da interação entre os participantes do Seminário, os textos estudados, práticas pedagógicas compartilhadas e as conversas costuradas durante nossos encontros. A oportunidade de dialogar com os autores dos artigos lidos, ampliou a compreensão sobre os conceitos abordados e as relações entre a teoria e a prática, contextualizando os estudos no Brasil e na França. Percebemos que os processos de pesquisa estão acelerados, acompanhando o contexto tecnológico, cultural, político, social e educacional, o que nos faz refletir sobre os caminhos que estamos percorrendo na construção de uma Educação para a cidadania, já que os momentos de reflexão-ação-reflexão são cada vez mais raros. E nessa costura dos “nós” vamos tecendo novos saberes, amarrando as linhas dos conceitos trabalhados e refletindo sobre nossas pesquisas e práticas docentes.

EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL: NO/COM/PARA O MUNDO

A Educação para a Cidadania Global (ECG) emerge como uma abordagem educacional transformadora, que integrar o sujeito para agir no mundo globalizado de maneira ética e sustentável. Suas bases estão ancoradas nas metas da Agenda 2030 e nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), propondo um compromisso com a construção de uma consciência coletiva e uma responsabilidade compartilhada pelo futuro do planeta.

Esse conceito desafia os limites do ensino tradicional ao promover um entendimento das interconexões que permeiam nosso mundo contemporâneo. Em um cenário onde decisões locais têm repercussões globais, e questões ambientais, sociais e econômicas se entrelaçam, a ECG propõe um enfoque holístico, onde o conhecimento é compreendido como um processo dinâmico, sempre sujeito à interpretação e recontextualização. Esse entendimento não se faz apenas na análise teórica, mas na vivência das relações que estruturam as realidades globais e locais.

A educação, neste contexto, envolve a compreensão das interações que moldam a sociedade global. A Agenda 2030 salienta a importância de uma ação coletiva, destacando que desafios como a erradicação da pobreza, a promoção

da igualdade de gênero e a preservação ambiental exigem esforços coordenados entre todas as nações.

Desde a década de 1990, dispositivos difundidos no âmbito internacional, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e a Declaração de Dakar, têm afirmado que a efetividade do direito à educação pressupõe a garantia do acesso e da permanência dos estudantes nas instituições educativas, bem como o êxito desses estudantes na aprendizagem” (Sarmiento; Menegat, 2021, p. 2).

Nesse contexto, a Declaração de Dakar corrobora com os objetivos da Agenda 2030, destacando que assegurar o acesso universal e a permanência na educação é fundamental para cumprir os compromissos globais voltados à aprendizagem e ao desenvolvimento sustentável. Nesse sentido, a educação para a cidadania global promove a compreensão da interdependência entre povos e regiões, incentivando uma cultura baseada na empatia, solidariedade e cooperação mútua.

Além de promover a consciência global, a ECG busca criar espaços de aprendizado que sejam profundamente participativos e colaborativos. As práticas educativas devem ser vivenciadas “com o mundo”, incluindo os estudantes em diálogos significativos e construindo narrativas compartilhadas que conectam a teoria com a prática. No Seminário Internacional do PPG em Educação da Universidade La Salle, essa ideia foi trazida à vida através da articulação de saberes diversos, promovendo uma teia de conhecimento construída de forma conjunta. Aqui, a criação de histórias e a troca de experiências culturais não apenas potencializam a aprendizagem, mas a tornam uma jornada de coautoria.

Com um olhar para o futuro, a Educação para a Cidadania Global também se compromete a formar sujeitos que possam agir “para o mundo.” Inspirando-se na obra de pensadores como Bachelard (1938), que já vislumbravam uma ciência mais humanizada, essa educação valoriza a criatividade e a experimentação como elementos centrais do processo de aprendizado. Ao unir ciência e literatura, por meio da contação de histórias, promove-se uma forma de ensinar onde o conhecimento científico se torna mais acessível e significativo. As metáforas e narrativas aproximam a teoria do cotidiano, incentivando os jovens a desenvolver hipóteses, explorar soluções e agir de maneira ética e informada.

Ao preparar cidadãos conscientes e engajados, a Educação para a Cidadania Global conecta a aprendizagem às necessidades urgentes do planeta, formando uma teia de conhecimento que é ao mesmo tempo interdependente, coletiva e orientada para o bem comum. A ECG é, assim, um chamado para uma transformação educacional que integra o passado, o presente e o futuro, tecendo narrativas de esperança e ação, e preparando as novas gerações para liderar a construção de um mundo mais sustentável e equitativo.

COSTURANDO DIÁLOGOS: ABORDAGEM HERMENÊUTICA E A RECONTEXTUALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO POR MEIO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Na contemporaneidade, a pesquisa em Educação caracteriza-se pela ruptura de paradigmas. A Ciência Moderna construiu suas bases epistemológicas na neutralidade, objetividade e comprovação de hipóteses. Ao aproximarmos a Recontextualização do conhecimento e a contação de histórias à abordagem hermenêutica, que se contrapõe ao procedimento instrumental da razão na modernidade, vislumbramos um paradigma emergente (Santos, 2004).

Para Hermann (2002, p.15) “além do método científico, há outras formas de conhecer a realidade”. A linguagem formal e, muitas vezes, rígida da Ciência, ganha leveza com as narrativas e a criatividade que as metáforas podem trazer, fazendo com que o estudante se familiarize com a possibilidade de fazer e descobrir o novo. O uso de metáforas na contação de histórias, diminui a distância entre a Ciência e o cotidiano dos sujeitos (Boit, Backes, 2022).

A abordagem hermenêutica, conforme exposta por Gadamer (2006) Hermann (2002), oferece uma forma profunda de compreensão do conhecimento e da educação. A hermenêutica, segundo Gadamer (2006), não é apenas um método de interpretação, mas um meio essencial de entender como o passado dialoga com o presente. O ato de interpretar envolve sempre um movimento dinâmico entre o que foi e o que é, criando um espaço de encontro entre esses dois tempos. A consciência histórica, nesse sentido, revela-se como uma forma de nos colocarmos em relação com o passado de maneira viva, permitindo que o conhecimento ganhe novos sentidos a partir da interação entre o passado e o presente.

Essa perspectiva se conecta à ideia de que o conhecimento não é algo fixo, mas é moldado pelas experiências e contextos culturais de quem o interpreta. Hermann (2002), em seu estudo sobre hermenêutica e educação, destaca como a interpretação permite uma superação das distâncias temporais e culturais. Ao recontextualizar textos ou conceitos, tanto alunos quanto professores participam de um processo de construção de significado, trazendo suas próprias vivências para o entendimento do material. Dessa forma, a educação se torna um espaço de criação e reinvenção do saber, onde as diferenças e temporalidades são integradas de maneira significativa.

Por meio de um contexto (cenário) fictício, de maneira lúdica, é possível associar a literatura, como fonte de criatividade, de significados e com potencialidade de alcance e socialização do conhecimento científico para a humanidade. Backes; Chitolina e Sciascia (2019) destacam ainda que a lógica de representar o conhecimento por meio da linguagem textual, imagética ou oral é complementada pelas metáforas, que interferem na compreensão do

conhecimento, na significação do relacionar-se com o objeto e na reconstrução a cada interpretação do outro.

Na reflexão sobre a construção do conhecimento científico através da contação de histórias, recontextualizamos os conhecimentos num cenário que instiga as crianças e jovens a serem sujeitos de suas aprendizagens. Ao construir hipóteses, são capazes de articular memórias, vivências e novos conhecimentos, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, psicológico e social (Boit; Backes, 2022).

No artigo intitulado Tornar-se um “menino de bem”: formação ética, individuação e socialização na Educação Básica, Flores; Gomes e Casagrande (2024), fazem uma provocação interessante sobre a construção de conhecimento por meio do uso de uma narrativa literária. As reflexões sobre identidade pessoal, formação ética e estética dos sujeitos e reconhecimento do contexto, potencializam espaços de interação entre os estudantes e suas experiências lúdicas. Semelhantermente, comunicam-se com o objeto durante o processo da compreensão e da interpretação (Hermann, 2002).

A contação de histórias surge, nesse contexto, como uma ferramenta hermenêutica. Histórias como a de Pinóquio, por exemplo, servem não apenas como entretenimento, mas como pontes para a reflexão ética e socialização. Através delas, os ouvintes são convidados a interpretar e reinterpretar eventos, criando novas conexões com suas próprias experiências de vida. O ato de contar uma história se torna, assim, uma forma de interação viva entre narrador e público, em que o significado é construído na troca entre ambos. Hermann (2002) observa que a contação de histórias pode ser vista como um processo hermenêutico em si. O narrador e o ouvinte participam juntos de um jogo interpretativo, onde o significado não é dado de maneira estática, mas surge dessa interação constante. Na educação, essa prática abre espaço para que os alunos reflitam sobre seu papel na sociedade e desenvolvam habilidades de interpretação crítica, aprendendo a ler o mundo ao seu redor com novos olhos.

A partir desse ponto de vista, o diálogo entre a hermenêutica e a contação de histórias oferecem um caminho para a construção do conhecimento e da formação pessoal. Ao contar histórias e promover a interpretação livre, os educadores incentivam os alunos a estabelecer pontes entre diferentes realidades e experiências. Esse processo, descrito por Gadamer (2006) como a fusão de horizontes, une perspectivas distintas e enriquece a compreensão coletiva. A recontagem de histórias pelos alunos, assim como sua interpretação, não apenas os ajuda a entender melhor os eventos passados, mas também a integrá-los em suas próprias vivências atuais. Esse movimento de fusão de horizontes é central para a prática hermenêutica e exemplifica como a educação pode ser um meio

de conectar o passado ao presente, trazendo novas compreensões e promovendo o crescimento ético e pessoal.

Com o uso de metáforas e a construção de hipóteses, os estudantes passam a “interpretar” a sua realidade e a “traduzir” aquilo que pode ser visto com estranhamento, em um primeiro momento. A abordagem hermenêutica dialoga com a recontextualização do conhecimento e a contação de histórias, pois possibilita novas interpretações e construções de significados, por meio da sensibilidade para o olhar e a fala do outro, recontextualizando e recriando o fazer pedagógico.

COMPLEMENTARIDADE ENTRE CIÊNCIA E LITERATURA: CONSTRUÇÃO CIENTÍFICA CIRCULAR

As reflexões costuradas até o momento, por nossa escrita compartilhada, reforçam a importância do diálogo vivo (Gadamer, 2006), onde o perguntar é um ato fundamental do conhecimento. A elaboração de um problema que move, que desencadeia a curiosidade por novos saberes, aproxima pesquisadores, professores e estudantes, na perspectiva de perceber a Educação como experiência, como vivência.

Olivier Perrú nos convida a mergulhar na obra e na vida de Gaston Bachelard, por meio da leitura do artigo intitulado: “Reler Gaston Bachelard hoje”. A oportunidade de revisitar um autor que já fazia críticas consistentes à Educação entre as décadas de 1930 e 1960, na França, questionando metodologias destinadas a repetição e memorização, numa perspectiva epistemológica de transmissão de conhecimento, nos aproxima das críticas ainda presentes na atualidade.

Com uma abordagem revolucionária para a época, a teoria reflexiva de Bachelard trazia uma ruptura na história da Ciência. Um olhar para a totalidade das ideias, pensando num processo cíclico de construção científica onde a experimentação, a sistematização e a teorização dessas construções deveriam ser testadas em outros contextos, para ampliar a coexistência da reflexão-ação-reflexão com as experimentações em seu laboratório. Nessa perspectiva emergente, o autor demonstrava preocupação com a humanidade. Olhava para as experiências a partir de um método de totalidade, fazendo dos laboratórios espaços de construção de conhecimento e dos alunos-pesquisadores, agentes que ansiavam por respostas para suas problematizações. Olivier Perrú (2017) nos apresenta em seu artigo e nas reflexões em aula, aspectos a serem considerados do pensamento bachelardiano para uma educação do pensamento crítico na Educação Básica: “obstáculos epistemológicos, pensamento científico e complementaridade entre a abordagem científica e uma abordagem literária,

artística ou filosófica em uma aproximação com a natureza” (p. 85).

Perrú (2017) destaca que um obstáculo epistemológico pode ser a aceleração para se chegar no resultado esperado. Ou seja, propor hipóteses superficiais, métodos e ferramentas das experiências sem aprofundamento. Vinculando a Educação Básica, um obstáculo científico seria não fazer boas perguntas, dificultando a exploração científica e se satisfazendo com conclusões apressadas e imediatas. O autor destaca que “da parte do aluno, isto pode, muitas vezes, vir do desejo de adquirir conhecimentos vistos como úteis, como alguma coisa imediata” (Perrú, 2017, p. 86). Outro obstáculo epistemológico apontado pelo autor é o obstáculo do conhecimento geral, ou seja, começar a pesquisa por generalizações. Por um período, “as leis gerais foram eficazes nas ciências, mas não são mais” (Perrú, 2017, p. 87), pois elas paralisam o pensamento, limitando-o. A alternativa para esses obstáculos seria um exercício cíclico de aprofundamento entre as hipóteses, conceitos e conclusões científicas sem “poluir” com o senso comum.

O pensamento científico apresentado no artigo como uma abordagem experimental, que precisa de sistematização, teorização e reflexão. O autor destaca a preocupação em construir representações que correspondem aos objetos de pesquisa definindo epistemologia e racionalmente escolhendo um modelo para alcançar determinados objetivos. O autor reforça que “a simulação tem, hoje, um amplo espaço na síntese e na reconstrução de uma intuição” (Perrú, 2017, p. 88), portanto a análise de um problema consiste em desenvolver relações explicativas e enunciativas sobre o modo de dedução.

Mas uma vez, Olivier Perrú nos apresenta a ruptura de paradigma que Bachelard alcançou ao aproximar a Ciência da literatura e das artes. É bastante frequente as “ciência e as letras, darem conta de objetos tendo o mesmo fundamento material sob aspectos diametralmente opostos” (Perrú, 2017, p. 89). Nessa perspectiva, o aspecto da humanização volta a ser destaque, já que ao buscar por uma representação mais qualitativa do objeto científico, acaba o humanizando, estabelecendo uma relação com a orientação para a vida. Perrú também adverte, nas suas reflexões em aula, que as costuras entre a arte, narrativas e Ciência passam por uma delicada avaliação, pois não se pode abordar a realidade sob um único olhar, uma vez que a experiência é múltipla. Nessa tessitura rigorosa, entrelaçamos os “nós” para a próxima reflexão sobre a costura de diálogos com a criatividade científica.

CRIATIVIDADE CIENTÍFICA: PROBLEMATIZANDO A REALIDADE E OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

Com reflexões sobre alternativas diferenciadas que nos convidam a pensar questões da realidade, provocando a transformação de conhecimentos em ações, Catherine Bruguière conduziu uma análise profunda sobre como a educação pode ser um meio de fomentar mudanças significativas na compreensão e na prática dos saberes, estimulando o desenvolvimento crítico e criativo.

A ficção realista não é uma ação desprovida de intencionalidade, ao contrário, trata-se de uma prática consciente e deliberada, que envolve escolhas criteriosas quanto ao material a ser utilizado. Nesse processo, existem elementos que devem aparecer: um problema, personagens em ação e conteúdos científicos. Assim, cada um desses componentes é cuidadosamente integrado, formando uma construção coesa e reflexiva que visa não apenas entreter, mas também provocar uma análise sobre o mundo real, permitindo ao leitor reconstruir, por meio da ficção, conceitos e leis que regem a realidade (Soudani *et al*, 2015).

Atreladas a questões ecológicas, a ficção realista permite a relação lógica com as leis científicas, enfatizando o respeito pelo meio ambiente, as formas de habitação humana no mundo e as questões éticas que envolvem a interação entre seres humanos e a natureza. Ao apresentar mundos alternativos ou futuros possíveis, essa abordagem possibilita ensaios sobre as consequências das ações humanas, convidando o leitor a reconsiderar seu papel na preservação e regeneração do planeta. Através dessa perspectiva, a ficção realista não só transmite conhecimentos científicos de forma acessível, mas também instiga a formação de um imaginário cultural que valoriza a sustentabilidade e a convivência harmônica com todos os seres vivos (Bruguière *et al*, 2022).

Essa capacidade de ressignificar a realidade através de cenários alternativos não se limita a um exercício de imaginação, mas se configura como um potente mecanismo de criatividade. A criatividade, nesse contexto, não é apenas a produção de ideias novas, mas um meio de transformação que desafia a organização atual e propõe soluções viáveis para problemas contemporâneos, abrindo espaço para novas formas de pensar a vida. A ficção realista, ao ser integrada a questões ecológicas, atua como um convite para que as pessoas se envolvam no processo de construção de alternativas, incentivando o pensamento crítico frente aos desafios ambientais e sociais.

Ao compreendermos a importância da ficção realista como um meio de expressar ideias, como maneira de vivenciar estratégias diferentes e de expor a potencialidades e limitações, somos levados a entender a criatividade como uma prática que deve ser constantemente estimulada. Bellodi (2008, p. 54) aponta que a criatividade é “uma questão fundamental do comportamento humano e influi

diretamente no pleno desenvolvimento das habilidades, ideias e realizações da vida cotidiana.” Portanto, garantir experiências que incentivem a reflexão e a ação pode impactar as práticas futuras.

Galon (2021, p.51) considera que “[...] todos(as) são capazes de criar [...]. Criamos o tempo todo, pois a ação criadora faz parte da nossa vocação originária, o que nos coloca como produtores(as) de cultura e seres históricos”. Assim, é possível perceber a importância da criatividade como uma característica essencialmente humana, que nos capacita a sermos produtores de cultura e agentes de transformação histórica através das nossas ações criativas.

Essa capacidade criativa não se limita ao âmbito individual, mas se estende ao coletivo, sendo um meio para a construção de novos imaginários sobre questões sociais e ambientais. A ficção realista, ao integrar elementos científicos e ecológicos em suas narrativas, abre espaço para um processo criativo que não apenas reflete sobre o presente, mas também projeta futuros possíveis.

Através de suas tramas, personagens e dilemas, a ficção realista propõe um espaço para a observação e pensamento, onde as escolhas humanas e suas consequências podem ser reimaginadas e questionadas. Ao incorporar questões ecológicas e sociais, esses textos ampliam a compreensão de que a criatividade, quando direcionada para a solução de problemas reais, pode ser um agente de mudança.

CONCLUSÃO: ENTRELAÇANDO NOSSOS “NÓS”, NOSSAS APRENDIZAGENS COLETIVAS

As provocações e reflexões apresentadas neste ensaio destacam a relevância do conhecimento. Seja ao compreender os elementos que constituem a Agenda 2030, as questões hermenêuticas ou a prática da contação de histórias como meio para a recontextualização do saber, entendemos como esses processos se entrelaçam e nos conduzem a refletir sobre a construção de conhecimentos que atendem às demandas sociais e culturais contemporâneas.

A abordagem hermenêutica, ao permitir a interação dinâmica entre o passado e o presente, oferece uma base para contextualizar os conhecimentos científicos e literários, tornando-os acessíveis e relevantes. Nesse processo, a contação de histórias não apenas compartilha saberes, mas cria um espaço de reflexão coletiva, onde o ensino se torna uma prática viva e co-criada. Essa troca constante de perspectivas, proposta pela fusão de horizontes, é um reflexo do próprio espírito da Agenda 2030, que convoca a colaboração e a integração de diversas vozes e saberes para a construção de soluções globais. Entendemos que esse tecer coletivo constituiu-se quando cada participante atribuiu significado ao seu fazer (em relação a si) e ao fazer do outro (em relação ao grupo). A escrita

compartilhada costura os “nós” cooperativamente ao explorar, experimentar, relacionar, deixar-se ser provocado pelo meio e pelos demais participantes, realizando aproximações e distanciamentos necessários para a ressignificação e a recontextualização de saberes.

REFERÊNCIAS

- BACKES, Luciana.; CHITOLINA, Renati Fronza; SCIASCIA, Cláudia. Recontextualização das ciências por meio da contação de histórias: o processo de aprendizagem. **Psique**, Lisboa, Portugal, v. XV, n.º 1, p. 128-143, 2019.
- BELLODI, Julio Novaes Ignácio. **Criatividade e Educação Musical**: uma proposta composicional numa escola de música da cidade de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Música), UNESP, São Paulo, 2008.
- BOIT, Erica Cecilia Noronha; BACKES, Luciana. A construção do conhecimento científico na contação de histórias: O protagonismo em crianças do ensino fundamental. **Cenas Educacionais**, Caetité, BA, v. 5, p. 1-28, 2022.
- BRUGUIÈRE, Catherine; GHOMMAM, Mèlissa; HÉRAUD, Jean-Loup; MORIN, Olivier, TREMEY, Émilie; TRIQUET, Éric. Manières d’habiter la Terre dans les albums de fiction écologique. **Littérature de jeunesse et écologie**. p. 127-159, 2022.
- FLORES, Cristine Gabriela de Campos; GOMES, Luana Barth; CASAGRANDE, Cledes Antonio. Tornar-se um “menino de bem”: formação ética, individuação e socialização na Educação Básica. **Revista Eletrônica de Educação**, v.18, p.1-17, jan/dez, 2024.
- FRISON, Mayra.G.R; FELICETTI, Vera Lucia; BACKES, Luciana. Reflexões sobre a prática pedagógica: do contar ao fazer história no 5o ano do ensino fundamental. **Revista Cocar**, v. 13, n.27, p. 944-962, set/dez, 2019.
- GADAMER, Hans-Georg. **O problema da consciência histórica**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.
- GALON, Mariana da Silva. **Concepções de criação musical na prática docente no contexto da colonialidade e na perspectiva da humanização**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.
- HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. SANTOS, Boaventura Souza. Um discurso sobre as ciências. São Paulo: Cortez, 2004.
- NAÇÕES UNIDAS. **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Nova York: ONU, 2015.
- PERRÚ, Olivier. Reler Gaston Bachelard hoje. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 22, n. 2, 2017.

SARMENTO, Dirléia Fanfa; MENEGAT, Jardelino. O direito à educação e as necessidades básicas de aprendizagem: a perspectiva da UNESCO. **Revista Eletrônica de Educação**, v.15, p. 1-21, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14244/198271994916>. Acesso em: nov de 2024.

SOUDANI, Mohamed; HÉRAUD, Jean-Loup, SOUDANI-BANI, Olfa; BRUGUIÈRE, Catherine. Mondes possibles et fiction réaliste. Des albums de jeunesse pour modéliser en science à l'école primaire. **RDST. Recherches en didactique des sciences et des technologies**, v. 11, p. 135-160, 2015.

A RELEVÂNCIA DO ENSINO DE HISTÓRIA E AS FRAGILIDADES DOS DIREITOS HUMANOS EM TEMPOS DE GUERRA

Antônio Thiago Lima de Amorim Bezerra¹

Matheus Cardoso Oliveira²

Nádia Ferreira do Nascimento³

Natália Rodrigues de Pádua⁴

Ailton Batista de Albuquerque Junior⁵

1. INTRODUÇÃO

Desde o princípio da História, a humanidade tem sido cenário de eventos que contribuíram para a formação do homem da atualidade, moldando valores, culturas e formas de organização social (Bloch, 1982). No entanto, alguns desses acontecimentos deixaram marcas profundas e provocaram danos irreparáveis, especialmente no caso das grandes guerras. Por essas vias

1 Graduando em História (UECE): antonio.amorim@aluno.uece.br.

2 Graduando em História (UECE): matheus.cardos@aluno.uece.br.

3 Graduada em Educação Física (URCA) e Letras – Português (UNIASSELVI); Especialista em Educação Inclusiva e Especial (FAC); Graduanda em História (UECE): nadia.ferreira@aluno.uece.br.

4 Graduada em Pedagogia (UECE) e graduanda em História (UECE); Psicopedagogia institucional e clínica (FAVENI) e Gestão Escolar. (FABRAS): natalia.padua@aluno.uece.br.

5 Doutor em Educação (UFU). Mestre em Avaliação de Políticas Públicas (UFC) e Educação Profissional e Tecnológica (IFCE). Especialista em Educação a Distância (UCAM); Educação Inclusiva (FESL); Gestão Pública (UNILAB); Gênero e Diversidade na Escola (UFC); Psicopedagogia (UCAM); Serviço Social e Políticas Públicas (INTERVALE/MG); Serviço Social Organizacional (INTERVALE/MG); Metodologia da Língua Portuguesa (INTERVALE/MG); Docência na Educação Básica (IFMG); Gênero, Diversidade e Direitos Humanos (UNILAB); Gestão Empresarial (Intervale/MG); Educação de Jovens e Adultos (IFRO); Ciências da Natureza e suas Tecnologias (UFPI); Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (UFPI); Matemáticas e suas Tecnologias (UFPI); Linguagens e suas Tecnologias (UFPI); Pedagogia Empresarial (Intervale/MG); Educação Digital (SESI-SC). Formação de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (UFPI). Graduação em Pedagogia (UECE); Letras Português-Inglês (FGD); Letras Português-Espanhol (FGD), Serviço Social (UNICID) e História (Faveni). Participa do Grupo de Pesquisa em Formação Docente Digital e Cultura Maker (GP/FDDCM); Laboratório de Análise de Políticas e Gestão da Educação (LAPGE/UFU) e do Grupo de Pesquisa Avançada em Redes e Automação (GARRA/IFCE): pedagogo.uece@hotmail.com.

analíticas, desabrocha a questão norteadora: de que forma os conflitos armados evidenciam a fragilidade dos Direitos Humanos, apesar da existência de normas e tratados internacionais destinados à sua proteção?

A guerra caracteriza-se como um conflito armado que pode ocorrer entre Estados, governos, sociedades ou outros grupos sociais organizados (Gimenes, 2012). Esse tipo de confronto envolve, de forma sistemática, o uso da força brutal e da violência, resultando frequentemente em destruição material e perdas humanas significativas. Seus objetivos podem variar, incluindo a conquista ou defesa de territórios, a busca por poder político, o controle de recursos estratégicos ou a imposição de ideologias. Representa uma das formas mais extremas de conflito humano, refletindo disputas profundas de interesses e poder entre diferentes contextos sociais.

Ao observar os danos causados por esses conflitos ao longo de toda a História da humanidade, principalmente ao confrontar com as perdas irreparáveis advindas da 2ª Guerra Mundial (1939–1945), evidenciou-se a necessidade de criar, em dezembro de 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em um contexto marcado pelo impacto social, político e humano deixado pelo conflito. Tais direitos universais dizem respeito às ações inerentes a todos os indivíduos, sem distinção de raça, sexo, nacionalidade, etnia, religião, ou qualquer outra divergência cultural. Cujo objetivo é assegurar igualdade, dignidade, liberdade para todas as pessoas. Propiciando condições mínimas para uma vida plena e o desenvolvimento humano (ONU, 1948).

À propósito, trazendo um olhar crítico para a efetividade dos Direitos Humanos em tempos de guerra, Hanna Arendt (2012), apresentou em sua obra “A origem do totalitarismo”, questões que despertam reflexões sobre as condições de vida dos indivíduos que estão sendo diretamente afetados pelos conflitos armados. A autora observa os impactos da 2ª Guerra Mundial, e apresenta as falhas encontradas na concretização real desses direitos.

A escolha do tema justifica-se pela recorrência de conflitos armados no cenário mundial e pela permanência de violações aos Direitos Humanos, mesmo diante de um robusto arcabouço jurídico internacional. Nesse âmbito, estudar a fragilidade desses direitos em tempos de guerra permite compreender os limites da normatividade internacional e refletir sobre a necessidade de fortalecimento dos mecanismos de proteção e responsabilização, impactando na formação crítica de profissionais e pesquisadores comprometidos com a defesa da dignidade humana (Magnoli, 2006).

Atualmente, outras guerras ainda se fazem presentes no cenário internacional, produzindo impactos significativos nas relações políticas e sociais. Diante do exposto, o presente artigo tem como objetivo central discutir a fragilidade dos Direitos Humanos em tempos de guerra, considerando os

limites da proteção jurídica internacional e os impactos sobre as populações civis, identificando os principais fatores que contribuem para a violação dos Direitos Humanos em contextos de conflitos armados e refletindo sobre os desafios enfrentados pelos organismos internacionais na proteção e efetivação dos Direitos Humanos durante guerras.

Circunscrevemos que a relevância do presente objeto de estudo reside no fato de que as guerras contemporâneas afetam diretamente a população civil, gerando crises humanitárias, deslocamentos forçados e violações massivas de direitos fundamentais. Por conseguinte, compactuamos com Bobbio (2004) ao proferir que o maior desafio dos Direitos Humanos não é sua fundamentação, mas sua efetivação. Assim, discutir a fragilidade desses direitos em contextos de guerra torna-se essencial para o aprimoramento das políticas públicas, do direito internacional e das ações humanitárias.

À rigor, partimos da hipótese de que, em tempos de guerra, os Direitos Humanos tornam-se fragilizados porque os interesses políticos, estratégicos e militares dos Estados e de grupos armados prevalecem sobre as normas internacionais de proteção à dignidade humana, resultando em frequentes violações e na dificuldade de responsabilização dos autores.

2. RECORTE HISTÓRICO DAS GUERRAS DO SÉCULO XX E XXI

O período do século XX ficou marcado por grandes impactos causados por guerras durante a época. Nesses termos, a Primeira Guerra foi um conflito militar global que ocorreu entre 28 de julho de 1914 e teve seu fim em 11 de novembro de 1918. À vista disso, Akitaya (2023) discute sobre a rivalidade entre as grandes potências europeias, havendo alianças militares com fulcro no Imperialismo e nas competições econômicas e tensões políticas.

Os principais países envolvidos na 1ª Guerra Mundial as Potências Centrais da Alemanha, da Áustria-Hungria, do Império Otomano e da Bulgária contra os Aliados da Tríplice Entente composta pelo Reino Unido, pela França, pela Rússia, pelo Japão, pela Itália (a partir de 1915), pelos EUA (a partir de 1917), pela Sérvia e pela Bélgica dentre outras, com o Brasil prestando reforço aos Aliados (Hernández, 2008).

Já a 2ª Guerra Mundial trouxe pendências ainda de sua antecessora, como o próprio desejo de expansão imperialista vindo da Alemanha, sob o comando de Adolf Hitler, declarando como terceiro império. Em um breve resumo, tratou-se de um conflito militar global entre primeiro de setembro de 1939 e teve seu fim no dia 2 de setembro de 1945, com a rendição do Japão, marcando o fim oficial da guerra, ressaltando que as principais potências que participaram desta guerra foram a Alemanha, Itália e Japão (as Potências de eixo).

À luz de Akitaya (2023), esse foi um acontecimento que além de ser marcado pelo seu impacto econômico, cultural e político, é lembrado como um dos períodos mais cruéis da História, com uma devastação inigualável, existindo ainda acontecimentos cometidos fora do campo de guerra, como o Holocausto nazista e os *gulag* soviéticos. Adicionalmente, destacamos também a Guerra Fria, conflito entre tensões geopolíticas e rivalidades ideológica que teve início logo após a 2ª Guerra Mundial em 1945, estendendo-se até o início da década de 1990, com o colapso da União Soviética, esta que foi marcada não só pelo confronto indireto entre os Estados Unidos da América, como também pela alta competição entre os dois (Arbex Junior, 1997). Seu fim ocorreu quando o bloco oriental colapsou, e com a queda do muro de Berlim em 1989, tendo seu fim definitivo quando a união soviética se desintegrou em 1991.

O século XX foi evidenciado pelos impactos diretos causados pela guerra na sociedade e na geopolítica, porém no século seguinte não seria diferente, havendo o atentado às Torres Gêmeas, em que dois aviões colidiram contra elas em 11 de setembro de 2001. Após o ocorrido, outro avião colidiu no pentágono, atual sede de defesa dos Estados Unidos em Washington D.C, mais um avião caiu em uma zona desabitada na Pensilvânia. No início, de fato acreditava-se de que esses acontecimentos eram acidentes, porém não demorou muito para que fosse comprovado que se tratava de um atentado de Osama Bin Laden, um antigo inimigo dos EUA, dando início a um novo conflito denominado de guerra ao terrorismo, que tinha como alvo principais organizações islâmicas terroristas que estavam por trás de ataques contra a população civil (Saint-Pierre, 2015).

Atualmente, duas guerras vêm tomando destaques, sendo uma delas entre os países da Rússia e da Ucrânia, com início em 2014, quando a Rússia confirma a anexação da Crimeia por ela, junto com o apoio russo e grupos separatistas do leste da Ucrânia. Com isso, desde a invasão da Rússia em território ucraniano em 24 de fevereiro de 2022, a região vem sendo marcada por uma guerra sangrenta e distante de uma solução (Akitaya, 2023).

A 2ª Guerra, permanecendo sem fim, ocorre entre Israel e a Palestina. Conflito esse, que se deu início ainda no século XX, após o reconhecimento do estado de Israel, pela ONU, porém, em 1948. Países de orientação muçulmana, como Egito, Iraque, Síria, Líbano e entre outros, não reconheceram a existência do estado de Israel e entraram em guerra com o país, desde então, a região se encontra em guerra (Kazak, 2023).

2.1 Princípios e direitos humanos ligados a situações de guerra

Após o impacto gerado pela 2ª Guerra Mundial, principalmente pelo Holocausto criado pelo Nazismo, citado no tópico anterior, foi promulgado a Convenção Internacional dos Direitos Humanos. Sendo essa uma resposta a comunidade global, em cima dos fatos ocorridos. Com isso, o ano de 1948 ficou marcado na História contemporânea dos Direitos Humanos. Esses direitos fundamentais englobam todo e qualquer indivíduo, garantindo a dignidade e o respeito, sem distinção, com um foco onde traga o homem como o centro jurídico. Dentre vários direitos concebidos se destaca o direito à vida, à liberdade, seja ela, sexual, religiosa, opinião, entre outros, o direito à educação e afins Akitaya (2023).

Os acordos foram feitos pelos países e as organizações de Direitos Humanos são reguladas por meios de tratados. Tratados esses que constituem o conjunto de princípios e regramentos do Direito e é entendido como um acordo entre estados. Porém, por se tratar dos Direitos Humanos, o estado visa proteger de aspecto formal o indivíduo contra ações ou abandono dos governos que interferem nas garantias estabelecidas. Infelizmente, por mais que essas garantias estejam amplamente estabelecidos no mundo, é possível encontrar inúmeros casos em que os seus preceitos não são observados, órgãos da ONU como exemplo, a assembleia geral das nações unidas, recebem diariamente denúncias de todas as partes do planeta sobre casos de violações a dignidade e o valor de cada pessoa imposto nos Direitos Humanos (Maritan; Oliveira, 2022).

Os casos de violação aos direitos fundamentais também se encontram no Brasil, onde também possuem tratados internacionais com base nos Direitos Humanos. Como mostra a Constituição de 1988 em que os Direitos Humanos no Brasil foram implantados de forma correta e justa, tendo como finalidade garantir a cidadania e a dignidade humana, trazendo como princípios basilares a igualdade entre gêneros; a erradicação da pobreza, da marginalização e das desigualdades sociais; promoção do bem de todos, sem distinção de origem, raça, gênero, idade ou cor e o racismo como crime imprescritível, dentre outros. (Brasil, 1988).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos é um dos documentos mais importantes nesse contexto, incluindo entre eles 30 artigos que abrangem uma ampla gama de direitos fundamentais como civis, políticos, sociais econômicos, sociais etc. É importante destacar sobre o regimento jurídico, na qual o tema foi analisado. A partir disso, em 1949, a ONU estabeleceu novas regras para proteger os combatentes de guerra. Essas mesmas regras fazem parte das convenções de Genebra, uma série de protocolos, que foram iniciados no século XIX, e atualizado ao longo do século passado, onde as principais atualizações

ocorreram pós 2ª Guerra Mundial. Em 1977, foi criado dois protocolos na qual tem como finalidade, proteger populações civis em locais de guerra.

Na visão crítica de Akitaya (2023), em um mundo colapsando entre inúmeros conflitos, revoltas e até mesmo revoluções, em um momento que em que se busca a cidadania, não cabe mais a diferença entre o sangue que será derramado, isto é, o fato de que os Direitos Humanos em seus períodos de guerra, atuam mais em suavizar e minimizar as mortes ocorridas em guerra. Apesar de que os Direitos Humanos sejam interligados ao campo de guerra, até pelo fato na qual ele foi criado por consequência de uma em si, a realidade mostra para nós, que as regras não vêm sendo obedecidas, seja pelas guerras antigas como as atuais, um próprio exemplo disto é a própria guerra da Ucrânia e Rússia.

Nesta guerra, os Estados Unidos com o apoio de 44 países da Organização para Segurança e Cooperação da Europa (OSCE), convocaram um mecanismo para investigar supostas violações de Direitos Humanos por parte da Rússia, porém vale ressaltar que esta entidade não possui autoridade para punir legalmente a Rússia, caso encontrem evidências de crimes de guerra e contra a humanidade, podendo apenas repassar a outros órgão que possuam esta autoridade, tanto que o tribunal penal internacional, emitiu 3 mandatos de prisão para Vladimir Putin e um funcionário Russo que estava relacionado a deportação forçada, em 2023.

O embate entre Israel e Palestina arrasta-se por décadas, tratando-se de uma situação que reúne os principais desafios enfrentados pelo Direito Internacional dos Direitos Humanos e pelo Direito Internacional Humanitário em contextos de guerra prolongada e ocupação territorial. Nesse conflito, observa-se a recorrente violação de princípios fundamentais, como a proteção de civis, a distinção entre combatentes e não combatentes, a proporcionalidade no uso da força e o dever de assegurar assistência humanitária às populações afetadas (Coggiola, 2025). Por conseguinte, os Direitos Humanos estão longe de serem observados dentro de ambientes de guerras, buscando proteções para civis que estão desprotegidos durante esses acontecimentos, devendo ser este o papel fundamental a ser desenvolvido em situações de guerras e conflitos, para justamente, proteger a vida de civis afetados por esses eventos.

2.2 Retomada histórica do conflito Israel–Palestina

O conflito entre Israel e Palestina está diretamente relacionado às transformações geopolíticas ocorridas no Oriente Médio ao longo do século XX, especialmente após o colapso do Império Otomano e a imposição do Mandato Britânico sobre a Palestina. Nesse contexto, intensificou-se a imigração judaica europeia impulsionada pelo movimento sionista, que defendia a

criação de um Estado nacional judeu em um território historicamente habitado majoritariamente por árabes palestinos, o que gerou tensões crescentes entre as comunidades locais (Olic, 1991).

A aprovação da Resolução n.º 181 da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1947, que previa a partilha da Palestina em dois Estados — um judeu e outro árabe — constituiu um marco decisivo para o agravamento do conflito. Embora, aceita pela liderança sionista, a proposta foi rejeitada pela população árabe palestina, que a considerou profundamente desigual, uma vez que atribuía a maior parte do território ao futuro Estado de Israel, apesar de os árabes constituírem a maioria demográfica da região naquele período (Olic, 1991).

Com a proclamação do Estado de Israel, em 1948, teve início a *Nakba* (catástrofe), caracterizada pela expulsão em massa da população palestina de suas terras, pela destruição sistemática de vilarejos e pela transformação de centenas de milhares de palestinos em refugiados. Esse processo é amplamente reconhecido pela literatura crítica como um evento fundacional do conflito e como o início de uma ocupação territorial contínua, sustentada por práticas coloniais e de exclusão étnica (Kazak, 2023).

Após a Guerra dos Seis Dias, em 1967, Israel passou a ocupar militarmente a Cisjordânia, Jerusalém Oriental e a Faixa de Gaza, aprofundando o controle territorial, político e militar sobre a população palestina. Desde então, a região permanece marcada por confrontos armados recorrentes, expansão de assentamentos israelenses considerados ilegais pelo Direito Internacional e ausência de uma solução política efetiva, configurando um dos conflitos mais prolongados e complexos da história contemporânea (Olic, 1991).

Esse histórico de violência estrutural ganhou renovada visibilidade internacional a partir dos acontecimentos de 2023, quando uma nova escalada militar reacendeu o debate global sobre o conflito. A ampla circulação de imagens, relatos e narrativas nos meios de comunicação contribuiu para uma intensa midiaticização do conflito, frequentemente marcada por enquadramentos que reforçam a criminalização generalizada da resistência palestina e a vilanização dos povos árabes, dissociando-os de seu contexto histórico de ocupação e negação sistemática de direitos. Tal dinâmica comunicacional tende a obscurecer as assimetrias de poder e as causas estruturais do conflito, aspecto que será aprofundado em seção própria deste trabalho (Aprile, 2025).

2.3 Violações aos direitos humanos no conflito Israel–Palestina

A permanência do conflito Israel–Palestina tem sido acompanhada por reiteradas violações aos Direitos Humanos e ao Direito Internacional Humanitário, sobretudo nos territórios palestinos ocupados. A literatura jurídica

e humanitária destaca que práticas como deslocamento forçado de civis, punições coletivas, destruição de infraestrutura essencial e restrição sistemática ao acesso a serviços básicos configuram violações diretas às Convenções de Genebra e a seus Protocolos Adicionais, que estabelecem a proteção de populações civis em contextos de conflito armado (ONU, 1949; ONU, 1977).

Estudos recentes indicam que a atuação do Estado de Israel nos territórios ocupados extrapola os limites do uso legítimo da força e não pode ser plenamente justificada pelo direito à autodefesa previsto no artigo 51 da Carta das Nações Unidas. Tal interpretação decorre, sobretudo, da condição de potência ocupante atribuída a Israel e da profunda assimetria estrutural existente entre um Estado altamente militarizado e uma população civil submetida a bloqueios prolongados, cercos territoriais e restrições severas à mobilidade e à subsistência (Kazak, 2023).

Entre as violações mais graves observadas está a negação sistemática do direito ao socorro humanitário. Relatos documentados apontam impedimentos à atuação de equipes médicas, ataques a ambulâncias e hospitais, além da obstrução deliberada à entrada de alimentos, medicamentos, água potável e combustível em regiões densamente povoadas, como a Faixa de Gaza. Tais práticas afrontam diretamente os princípios fundamentais do Direito Internacional Humanitário, que garantem a proteção de feridos, doentes, profissionais da saúde e instalações médicas, mesmo em situações de guerra (Halliday, 2007).

Destacamos que o conjunto de políticas adotadas por Israel como a segregação territorial, a aplicação de regimes jurídicos distintos para israelenses e palestinos, o deslocamento forçado de populações e a repressão sistemática da população civil, apresenta características compatíveis com um regime de apartheid. Nesses termos, é uma prática expressamente proibida pelo Estatuto de Roma do Tribunal Penal Internacional, que a classifica como crime contra a humanidade quando implementada de forma institucionalizada e sistemática (Aprile, 2025).

O conflito revela não apenas violações pontuais, mas um padrão estrutural de desrespeito aos direitos fundamentais do povo palestino. Embora os Direitos Humanos tenham sido concebidos como instrumentos centrais de proteção em contextos de guerra, sua efetividade é frequentemente fragilizada quando interesses políticos, militares e estratégicos se sobrepõem à proteção da vida humana. A situação palestina, portanto, evidencia os limites da aplicação prática dos Direitos Humanos em cenários de ocupação prolongada e violência assimétrica (Waltz, 2004).

2.4 A midiaticização do conflito israel–palestina e a construção de narrativas

A midiaticização do conflito Israel–Palestina desempenha papel central na forma como a opinião pública internacional percebe e interpreta a complexidade histórica, política e humanitária que envolve a região. Os meios de comunicação de massa não atuam apenas como transmissores neutros de informações, mas como agentes produtores de sentidos, responsáveis pela construção de narrativas, enquadramentos discursivos e hierarquização das violências e das vítimas (Fanon, 2022).

De maneira recorrente, observa-se que a cobertura midiática dominante adota enquadramentos simplificadores e binários, nos quais o conflito é apresentado como uma sucessão de “ataques” e “respostas”, frequentemente descontextualizados do histórico de ocupação territorial, colonização e profunda assimetria de poder existente entre o Estado de Israel e a população palestina. Esse tipo de abordagem tende a obscurecer as causas estruturais do conflito e a dissociar os episódios de violência das condições históricas de negação sistemática de direitos vivenciadas pelo povo palestino (Olic, 1991).

A escolha dos vocábulos empregados pela mídia também revela uma assimetria narrativa significativa. Enquanto ações militares israelenses costumam ser enquadradas sob o discurso da “segurança” ou da “autodefesa”, as respostas palestinas são frequentemente associadas, de forma generalizada, ao terrorismo, desconsiderando as distinções fundamentais entre combatentes e população civil previstas pelo Direito Internacional Humanitário (Akitaya, 2023). Tal prática contribui para a criminalização coletiva da resistência palestina e para a naturalização da violência direcionada a civis.

Esse processo de midiaticização impacta diretamente a percepção das violações de Direitos Humanos, uma vez que a seletividade narrativa influencia quais mortes são consideradas lamentáveis, quais violações são denunciadas e quais são silenciadas. Conforme aponta Apriele (2025), a invisibilização do sofrimento palestino e a legitimação discursiva da violência estatal contribuem para a fragilização do reconhecimento internacional das violações sistemáticas cometidas nos territórios ocupados.

No cenário contemporâneo, as redes sociais ampliaram a circulação de imagens e relatos oriundos das zonas de conflito, permitindo maior visibilidade às denúncias feitas por civis, organizações humanitárias e organismos internacionais. Contudo, esse ambiente também favorece a polarização do debate público e a disseminação de desinformação, dificultando análises críticas fundamentadas e contextualizadas (Akitaya, 2023).

Dessa forma, a midiaticização do conflito Israel–Palestina não se limita à cobertura factual dos acontecimentos, mas integra a própria dinâmica de poder

que sustenta o conflito. Ao influenciar percepções, legitimar práticas e silenciar determinadas narrativas, a mídia contribui para a manutenção de estruturas que enfraquecem a efetividade dos Direitos Humanos em contextos de guerra prolongada, evidenciando que as disputas não ocorrem apenas no campo militar, mas também no plano simbólico e discursivo.

3. À GUIA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

Circunscrevemos que a guerra, enquanto fenômeno histórico, político e social, permanece como uma das expressões mais extremas das disputas humanas por poder, território e dominação, desde os grandes conflitos do século XX até as guerras contemporâneas do século XXI, apesar dos avanços normativos no campo dos Direitos Humanos e do Direito Internacional Humanitário, a violência armada continua a produzir impactos devastadores sobre populações civis, fragilizando princípios fundamentais como dignidade, liberdade, igualdade e direito à vida.

Ajuizamos que a guerra não se limita a episódios isolados do passado, mas constitui uma realidade persistente no cenário internacional. As duas guerras mundiais, a Guerra Fria e os conflitos mais recentes revelam que os danos causados extrapolam o campo militar, atingindo profundamente as estruturas sociais, econômicas e culturais das sociedades envolvidas. Nessa perspectiva, a criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos representou um marco civilizatório fundamental, ao estabelecer parâmetros universais de proteção à pessoa humana. Contudo, a prática histórica demonstra que tais direitos são constantemente relativizados ou violados em situações de conflito armado.

Demarcamos que embora esses direitos tenham sido concebidos justamente como respostas às atrocidades cometidas em conflitos bélicos, sua efetividade torna-se limitada quando confrontada com interesses políticos, estratégicos e militares dos Estados. Em ambientes de guerra, normas jurídicas e compromissos internacionais frequentemente cedem espaço à lógica da força, do controle territorial e da imposição de poder, colocando em risco a proteção de civis e grupos vulneráveis. Nesse corolário, o conflito entre Israel e Palestina destacou-se como um exemplo emblemático das dificuldades de aplicação concreta dos Direitos Humanos em situações de ocupação prolongada e violência assimétrica. A retomada histórica do conflito evidenciou que suas raízes estão profundamente ligadas a processos coloniais, disputas territoriais e decisões geopolíticas que desconsideraram a autodeterminação e os direitos da população palestina. Ao longo das décadas, a ausência de uma solução política efetiva contribuiu para a perpetuação de um ciclo contínuo de violência, repressão e sofrimento humano.

Indubitavelmente, as violações de Direitos Humanos observadas nesse conflito revelam não apenas episódios pontuais de abusos, mas um padrão estrutural de desrespeito aos princípios do Direito Internacional Humanitário. Práticas como deslocamento forçado, punições coletivas, destruição de infraestrutura essencial e restrições ao acesso a serviços básicos comprometem a sobrevivência e a dignidade da população civil, demonstrando os limites da atuação dos organismos internacionais diante de conflitos marcados por profundas assimetrias de poder.

Inferimos que a midiaticização do conflito Israel-Palestina e seu impacto na construção das narrativas globais. Constatou-se que a mídia desempenha papel decisivo na forma como os conflitos são percebidos pela opinião pública internacional, influenciando julgamentos morais, posicionamentos políticos e a própria visibilidade das violações de Direitos Humanos. Enquadramentos simplificadores e seletivos tendem a obscurecer as causas históricas e estruturais do conflito, contribuindo para a naturalização da violência e para a desumanização de determinados grupos.

Detectamos que as fragilidades dos Direitos Humanos em tempos de guerra não se manifestam apenas no plano jurídico ou material, mas também no campo simbólico e discursivo. A disputa por narrativas, a seletividade na comoção internacional e a hierarquização das vítimas reforçam desigualdades e silenciam sofrimentos, dificultando a construção de respostas humanitárias efetivas e justas.

Sucintamente, a proteção dos Direitos Humanos em contextos de guerra exige mais do que a existência de tratados e convenções internacionais. Faz-se necessária uma atuação mais consistente da comunidade internacional, aliada ao fortalecimento de mecanismos de responsabilização, à valorização da vida civil e à promoção de uma cultura global de respeito à dignidade humana. Além disso, é imprescindível o desenvolvimento de uma consciência crítica capaz de questionar narrativas hegemônicas e reconhecer as múltiplas dimensões dos conflitos armados.

Em síntese, este trabalho reforça a compreensão de que os Direitos Humanos não podem ser tratados como princípios abstratos ou meramente formais, especialmente em cenários de guerra. Sua efetividade depende do compromisso ético, político e social dos Estados, das instituições internacionais e da sociedade civil em garantir que a proteção da vida e da dignidade humana prevaleça sobre interesses estratégicos e militares. Somente a partir desse compromisso será possível vislumbrar caminhos mais sólidos para a redução da violência e para a construção de uma ordem internacional mais justa e humanizada.

REFERÊNCIAS

- AKITAYA, Bruno; COSTA, Cezar Henrique Ferreira. Os direitos humanos no período de guerra: o papel dos direitos humanos em conflitos bélicos. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação (REASE)**, São Paulo, v. 9, n. 10, p. 560–565, out. 2023. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/11645/5254>. Acesso em: 22 jan. 2026.
- APRILE, César Alexandre da Silva. Israel e Palestina: um genocídio em andamento? **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação (REASE)**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 1724–1728, jan. 2026. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/17930>. Acesso em: 22 jan. 2026.
- ARENDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo**. Tradução. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- ARBEX JUNIOR, José. **Guerra Fria: Terror de Estado, política e cultura**. 3ª edição. São Paulo: Moderna, 1997.
- BLOCH, Mark. **Apologia da História ou ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal. 1988.
- COGGIOLA, Osvaldo. **Guerra Israel - Palestina e crise mundial**. São Paulo: Livraria da Física, 2024.
- FANON, Frantz Omar. **Os condenados da terra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- HALLIDAY, Fred. **Repensando as relações internacionais**. 2ª edição. Porto Alegre: UFRGS, 2007.
- HERNÁNDEZ, Jesús. **Tudo o que você deve saber sobre a Primeira Guerra Mundial**. São Paulo: Madras, 2008.
- GIMENES, Rafael Negri. A GUERRA: um fato social ligado à natureza humana, ao medo e às desilusões. **Revista Sem Aspas**, p. 139-154, 2012.
- KAZAK, Ali. **Quem tem o direito à autodefesa, o ocupante ou o ocupado?** Opera Mundi, 2023. Disponível em: <https://operamundi.uol.com.br/opiniaio/ali-kazak-quem-tem-o-direito-a-autodefesa-o-ocupante-ou-o-ocupado/> Acesso em: 21 jan. 2026.
- MAGNOLI, Demétrio (org.). **História das Guerras**. São Paulo: Contexto, 2006.
- MARITAN, Rodolfo Ferreira; OLIVEIRA, CÍNTIA RODRIGUES DE. Negócios e direitos humanos: uma análise das tentativas de neutralizar as denúncias de violações contra os direitos humanos. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 20, p. 193-206, 2022.

OLIC, Nelson Bacic. **Oriente Médio: uma região de conflitos**. São Paulo: Moderna, 1991.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção de Genebra relativa à proteção das pessoas civis em tempo de guerra (IV Convenção)**. Genebra, 12 ago. 1949.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Protocolos adicionais às Convenções de Genebra de 1949**. Genebra, 8 jun. 1977.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948.

SAINT-PIERRE, Héctor Luis. 11 de Setembro: do terror à injustificada arbitrariedade e o terrorismo de Estado. **Revista de Sociologia e Política**, v. 23, n. 53, p. 9-26, 2015.

TRIBUNAL PENAL INTERNACIONAL. **Estatuto de Roma**. Roma, 17 jul. 1998.

WALTZ, Kenneth N. **O homem, o Estado e a guerra: uma análise teórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

REFLEXÕES SOBRE O LUGAR, O CURRÍCULO E A INTERSECCIONALIDADE: A GEOGRAFIA ESCOLAR COMO PRÁTICA SITUADA

Bárbara Oliveira de Moraes¹

INTRODUÇÃO

Ao considerar o conceito de interseccionalidade como uma ferramenta analítica potente para refletir sobre as relações entre sujeitos, saberes e currículos, este trabalho propõe inserir a Geografia como campo de conhecimento fundamental tanto na produção quanto na contestação das desigualdades sociais. Apoiando-se nas contribuições de Collins e Bilge (2021), pois ao considerarem as estruturas desiguais como interseccionais, afirmam a necessidade de uma práxis crítica interseccional para que, no entendimento de nossa sociedade, possamos reconhecer que não há homogeneização.

Assim, a Geografia escolar, em articulação com outras ciências humanas, permite questionar as formas como os corpos negros, indígenas, periféricos e LGBTQIAPN+ são espacializados e, frequentemente, marginalizados pelas narrativas hegemônicas sobre território, cidadania e identidade nacional. A sala de aula, nesse sentido, se configura como um espaço político de disputa, onde o currículo pode (e deve) ser tensionado para acolher outras epistemologias, vivências e territorialidades.

Ao tratar de Geografia escolar, buscou-se amparo nas contribuições de Callai (2011). Para a autora, a construção dos currículos bem como a escolha e/ou definição dos conteúdos curriculares escolares embora seja desafiador, se apresenta pela possibilidade de levarmos aos estudantes caminhos para que possam perceber “a singularidade de suas vidas e, reconheçam a sua identidade e o seu pertencimento em um mundo que a homogeneidade apresentada pelos processos de globalização trata de tornar tudo igual” (Callai, 2011, p. 129).

Conforme seus apontamentos, destaca-se também a relevância do contexto em que a escola está inserida, uma vez que “o lugar em que ela está situada, o tipo de população, as formas de organização da mesma, o que permite

1 Doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari (Univates). Contato: bomorais@gmail.com.

explicitar as características dos estudantes que a frequentam” (Callai, 2011, p. 129). Diante dessas considerações iniciais, este trabalho parte da experiência de uma observação de estágio supervisionado realizada durante minha formação em Licenciatura em Geografia, em uma escola pública da Educação Básica.

A motivação por socializar essa experiência, se dá pela afirmação de Callai (2011), de que a geografia escolar é uma criação particular. Assim, é construída na, da, com e pela escola, pelos sujeitos que a ocupam e ali interagem. Ao responder demandas próprias, que vão na direção dos interesses de um determinado contexto, assume-se ainda apoiada em Callai (2011, p. 133), “que o espaço é também construído no cotidiano das nossas vidas”.

A aula observada foi conduzida por uma professora parda, que estruturou sua prática pedagógica com base em uma abordagem crítica e sensível às desigualdades socioespaciais. Ressalta-se a característica étnico-racial da docente, posto que a proposta de aula explorava as relações entre espaço urbano, território e exclusão, mobilizando discussões que, mesmo sem nomear diretamente o conceito de interseccionalidade, permitiram aos estudantes refletir sobre como raça, classe, gênero e território se entrelaçam na produção das desigualdades nas cidades. Ou seja, a construção das aulas partiu de uma posição e interesse da docente em considerar elementos que Callai (2011, p. 134) destaca como “criação particular e original da escola, que responde às finalidades sociais que lhe são próprias”.

Diante desses elementos, o artigo teve como objetivo geral dialogar sobre as potencialidades da Geografia escolar como campo de enfrentamento às desigualdades sociais a partir da análise de uma aula observada durante o estágio supervisionado, com ênfase na articulação entre práticas pedagógicas críticas e abordagens interseccionais. E, como objetivos específicos, analisar como a aula observada problematizou as desigualdades socioespaciais a partir de uma abordagem sensível às questões de raça, classe e território; identificar elementos da prática docente que contribuíram para a construção de um currículo mais inclusivo e crítico; demonstrar o papel da formação docente na construção de práticas pedagógicas interseccionais e antirracistas no ensino de Geografia.

METODOLOGIA

A pesquisa é qualitativa, descritiva e se configura como um relato de experiência. A escolha pela pesquisa qualitativa se origina de um problema prático, constatado no campo. De acordo com Gil (2025), a pesquisa qualitativa oferece uma descrição rica e detalhada das experiências humanas, pois esse tipo de pesquisa busca compreender e interpretar significados, contextos e vivências das pessoas envolvidas no estudo, ao invés de apenas testar hipóteses ou produzir dados numéricos.

Como brevemente apontado na introdução, a geografia escolar traz em si a informação pelo seu conteúdo específico, além da dimensão pedagógica que carrega em si própria (Callai, 2011). Assim, para falar de sua relevância, é preciso problematizar a respeito dos corpos que habitam a escola, visto que estes não chegam até ela de forma neutra: são corpos marcados por inscrições sociais que antecedem a sala de aula e continuam sendo reforçadas ou tensionadas por ela.

A partir disso, raça, gênero, classe e território são marcas estruturantes que atravessam os sujeitos escolares, produzindo diferentes experiências de escolarização, inclusive, de identificação nos materiais didáticos produzidos e nas discussões propostas em sala de aula. O interesse em socializar a observação de estágio realizada durante a formação em Licenciatura em Geografia tem então como objetivo revelar num contexto particular, mas que pode ser compatível com outras realidades, como o cotidiano escolar é permeado por essas desigualdades, mas também por práticas pedagógicas que buscam resistir a elas. Em face desse cenário, utilizou-se do materialismo histórico-dialético, para que fosse possível a realização com uma postura crítica da realidade.

O materialismo histórico-dialético é uma escolha metodológica e teórica, pois está ancorado a categorias que são expressão das próprias relações sociais, permitindo com que seja possível apreender em sua essência sobre os problemas reais e concretos, relativos à vida, a sociedade, ao trabalho, as desigualdades, aos múltiplos contextos que atravessam a educação, pois o conhecimento efetivamente se dá na e pela práxis. Na visão de Souza e Magalhães (2016) o materialismo histórico-dialético assume a pesquisa como práxis, pois parte do real aparente também chamado de prática, associa abstrações ou reflexões, ou seja, teoriza, para chegar ao concreto, aquilo que é pensado a partir da realidade.

Desse modo, o relato de prática de experiência pedagógica, a partir da vivência e da observação participante realizada durante o estágio supervisionado obrigatório em uma escola pública da Educação Básica de 2023 a 2024, é mais do que uma mera descrição dos fatos, mas “um tríptico movimento: de crítica, de construção do conhecimento ‘novo’, e da síntese no plano do conhecimento e da ação” (Frigotto, 2010, p. 79-86).

De acordo com Daltro; De Faria (2019), o relato de experiência é um formato de produção científica que se destaca especialmente nas Ciências Humanas e se alinha com perspectivas da pós-modernidade, pois valoriza a subjetividade, a vivência pessoal e a interpretação da realidade a partir de experiências concretas. Sua relação com a pós-modernidade se dá pelo fato de que esse paradigma valoriza a multiplicidade de perspectivas, a diversidade de narrativas e a compreensão da realidade a partir das vivências dos sujeitos, sem a necessidade de uma verdade única e universal.

Conforme aponta Mussi *et al.*, (2021), o relato de experiência constitui uma modalidade de produção de conhecimento em que a vivência acadêmica, por ser oriunda do ensino, da pesquisa ou da extensão é colocada em análise crítica, articulando prática e teoria. Assim, o presente relato se propõe a descrever a experiência vivenciada no estágio, mas também a tencioná-la à luz de referenciais teóricos que discutem currículo, interseccionalidade e práticas pedagógicas críticas, contribuindo para uma formação docente comprometida com a desconstrução de estereótipos e com a produção de sentidos educativos emancipatórios.

À luz dessas escolhas metodológicas e teóricas, a análise da aula observada não se limita à descrição de conteúdo ou estratégias didáticas, mas se orienta pela compreensão da sala de aula como espaço relacional, atravessado por disputas simbólicas, políticas e epistemológicas. A observação concentrou-se especialmente em três dimensões articuladas: (i) a forma como os conteúdos de Geografia foram mobilizados para problematizar desigualdades socioespaciais; (ii) as escolhas pedagógicas da docente e seus silêncios, compreendidos como parte do currículo vivido; e (iii) as mediações entre formação docente, posicionamento ético-político e prática pedagógica.

É a partir desse enquadramento que se apresenta, a seguir, a experiência em sala de aula analisada. Reforça-se que, essas dimensões não se apresentam de forma isolada na experiência observada, mas se articulam ao longo da prática pedagógica analisada, sendo retomadas de maneira integrada.

A EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA: CONTEXTO, ESPAÇO E GEOGRAFIA ESCOLAR EM DISPUTA

A experiência de estágio supervisionado permitiu observar como a sala de aula pode ser compreendida como um território em disputa, no qual diferentes saberes, corpos e vivências são colocados em jogo. Nessa perspectiva, toma-se as contribuições de Arroyo (2014) como amparo à análise, pela compreensão do currículo como um território marcado por lutas simbólicas e políticas, no qual professores e estudantes disputam sentidos, identidades e reconhecimentos. Assim como o espaço geográfico é atravessado por relações de poder, o currículo também carrega marcas de exclusão, silenciamento e normatividade, exigindo práticas pedagógicas que tensionem essas estruturas e possibilitem a emergência de vozes historicamente marginalizadas.

Essa compreensão se articula diretamente com a noção de Geografia escolar desenvolvida por Callai (2011), para quem o ensino de Geografia na escola não se configura como mera transposição do conhecimento acadêmico, mas como uma criação particular e original da escola, produzida na intersecção

entre o conhecimento científico, o contexto escolar e as vivências dos sujeitos que a habitam. Nesse sentido, a Geografia escolar assume um papel formativo central, ao possibilitar que os estudantes reconheçam a singularidade de suas vidas, construam vínculos de pertencimento e desenvolvam uma leitura crítica do mundo a partir da espacialidade dos fenômenos sociais.

Inspirada na noção de problematização proposta por Foucault (2006), a observação da aula permitiu questionar como temas recorrentes da Geografia escolar, tais como: a urbanização e as desigualdades socioespaciais, podem funcionar como entradas analíticas para discutir os marcadores de raça, classe, gênero e território que atravessam tanto os espaços urbanos quanto os corpos dos sujeitos escolares. Conforme aponta Callai (2011), ensinar Geografia implica “ler o espaço para compreender o mundo”, o que exige considerar o cotidiano dos estudantes, o lugar onde vivem e as territorialidades que produzem e pelos quais são produzidos.

No cotidiano das aulas observadas durante o estágio, essa articulação se materializou quando os conteúdos geográficos foram constantemente conectados às experiências concretas dos estudantes. As discussões sobre urbanização, desigualdades socioespaciais e território mobilizaram exemplos do cotidiano dos alunos, muitos deles moradores de bairros periféricos do município, que relataram dificuldades relacionadas à mobilidade urbana, ao acesso desigual a equipamentos públicos e às condições de moradia. Ainda que os marcadores de raça, classe e território não fossem sempre nomeados conceitualmente, eles emergiam nas falas, nas perguntas e nas inquietações dos estudantes, a interseccionalidade aparece como uma experiência vivida antes de ser uma categoria teórica formalizada.

Por ser uma escola localizada na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, mais especificamente, Duque de Caxias, apresenta características territoriais e sociais que fortalecem a discussão sobre a importância de uma Geografia escolar crítica e situada. Segundo dados do IBGE, o município abriga cerca de 808.161 habitantes em uma área territorial de aproximadamente 467 km², resultando em uma elevada densidade demográfica (cerca de 1.729 hab/km²) e uma população estimada em 866. 225 pessoas em 2025 (IBGE, 2026).

Apesar de compor um dos maiores polos industriais e econômicos da região, com forte dinâmica urbana e participação significativa no PIB estadual, Duque de Caxias também enfrenta contradições socioeconômicas marcantes, como uma situação de pobreza mais aguda em comparação a outros municípios da região metropolitana e indicadores de desigualdade que atravessam o cotidiano da população, sobretudo em termos de acessos e oportunidades educacionais e sociais.

Nesse sentido, a Geografia escolar assume um papel central ao possibilitar que os estudantes reconheçam e problematizem as relações entre espaço, território e desigualdades, situando o conhecimento geográfico no contexto concreto de suas vivências e nas dinâmicas sociais que caracterizam o município. Perguntar o que é esse município, como ele se organiza, quais relações de poder o atravessam e quem são os sujeitos que o habitam constitui um movimento fundamental do ensino de Geografia, sobretudo em territórios marcados por desigualdades históricas, como Duque de Caxias. Esses questionamentos colocam desafios diretos à prática docente, uma vez que a sala de aula não é um espaço neutro, mas um campo de disputas simbólicas, políticas e epistemológicas, no qual diferentes narrativas sobre o território se confrontam.

Nessa direção, Callai (2011) destaca que a capacidade de perceber como é o lugar, compreender sua conexão com o mundo mais amplo e identificar as possibilidades de enfrentamento às injunções externas torna-se fundamental para orientar escolhas pedagógicas e definir formas de organização e intervenção no desenvolvimento social. Assim, ao trabalhar o lugar vivido como ponto de partida, a Geografia escolar contribui para que os estudantes não apenas conheçam o território, mas se reconheçam como sujeitos inseridos nele, capazes de interpretar criticamente as condições de vida que os cercam e de refletir sobre alternativas possíveis de transformação da realidade.

Essa leitura da sala de aula como espaço de disputas encontra ressonância no debate proposto por Costa (2021), ao afirmar que o discurso da diversidade, embora visibilize demandas de grupos historicamente excluídos, precisa ser tensionado para além de uma retórica da tolerância. É necessário problematizar criticamente as noções de identidade, diferença e diversidade que circulam nos espaços escolares, compreendendo como gênero e sexualidade são produzidos, normatizados e, muitas vezes, excluídos tanto no currículo formal quanto no currículo oculto.

Durante a observação de estágio, foi possível perceber que essas normatividades operam de maneira silenciosa e sutil, moldando comportamentos, expectativas e interações em sala de aula. Embora a aula observada tenha problematizado desigualdades socioespaciais e territórios racializados, a ausência de uma abordagem explícita sobre gênero e sexualidade evidencia os limites da diversidade enquanto política pedagógica. Como alerta Costa (2021), não basta incluir a diferença como objeto de estudo ou celebração pontual; é necessário interrogar os dispositivos de poder que sustentam a exclusão das vivências dissidentes e a reprodução da heteronormatividade.

A experiência de estágio possibilitou compreender que esses silenciamentos não se relacionam apenas às escolhas individuais das docentes, mas às próprias tensões que atravessam o currículo e a escola pública. Mesmo

em práticas pedagógicas críticas e sensíveis às desigualdades territoriais e raciais, determinados marcadores como gênero e sexualidade, por exemplo, tendem a permanecer menos visibilizados, seja por pressões institucionais, seja pelos limites impostos pelas políticas curriculares e pelas condições concretas do trabalho docente. Assim, esse é um aspecto da interseccionalidade que para além de ferramenta analítica, se apresenta como desafio pedagógico cotidiano no ensino de Geografia.

A essa leitura crítica do currículo somam-se as contribuições de Oliveira (2012; 2016), que propõe compreender os currículos não como prescrições fixas e lineares, mas como construções vivas e cotidianas, produzidas pelos sujeitos escolares a partir de seus saberes, interações e experiências situadas. Do mesmo modo, Alves (2016) reforça que não há currículo que se constitua à margem da vida cotidiana, de suas tensões e instabilidades.

À luz de Callai (2011), essa dimensão cotidiana da prática pedagógica é constitutiva da Geografia escolar, uma vez que o espaço é também construído no cotidiano das vidas e das relações sociais. Assim, o que se ensina, como se ensina e o que se silencia em sala de aula expressa não apenas escolhas didáticas, mas projetos de sociedade, formas de compreender o mundo e modos de produzir sujeitos.

Nesse contexto, a interseccionalidade se apresenta como uma ferramenta analítica fundamental para compreender como os marcadores de raça, classe, gênero, território e sexualidade se articulam na produção das desigualdades educacionais. Ao analisar a Geografia escolar como um campo de disputa política e epistemológica, reforça-se a importância de práticas pedagógicas que desafiem normatividades, valorizem os lugares e as experiências dos estudantes e contribuam para a construção de uma escola mais justa, plural e emancipadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da prática pedagógica observada durante o estágio supervisionado permitiu compreender o currículo como um campo vivo, relacional e político, permanentemente atravessado por disputas de sentidos, saberes e projetos de sociedade. Nesse contexto, a Geografia escolar evidenciou-se como um espaço fértil para a problematização das desigualdades socioespaciais, revelando como os marcadores de raça, classe, gênero e território atravessam os corpos, os discursos e as práticas escolares. Ainda que a interseccionalidade não tenha sido nomeada explicitamente no cotidiano das aulas observadas, seus efeitos tanto pela ausência quanto pela potência crítica tornaram-se perceptíveis ao longo da experiência, especialmente na forma como determinados temas foram abordados, tensionados ou silenciados.

O presente relato de experiência buscou contribuir para a compreensão de que os currículos não se reduzem a prescrições formais, mas se constituem no cotidiano da escola, a partir das práticas docentes, das interações em sala de aula e das vivências dos estudantes. As observações realizadas durante o estágio trouxeram pistas de que essas práticas podem tanto reforçar normatividades historicamente consolidadas quanto abrir brechas para a construção de currículos mais críticos, inclusivos e socialmente comprometidos. Nesse sentido, a Geografia escolar, ao partir do lugar vivido e das experiências concretas dos sujeitos, mostrou-se um campo privilegiado para a leitura crítica do mundo e para a articulação entre conhecimento científico e realidade social.

A partir das contribuições de Callai (2011), buscou-se neste relato de experiência de estágio, reafirmar a centralidade do lugar como categoria fundamental da Geografia escolar, para além de um currículo. O lugar, entendido não apenas como localização, mas como espaço vivido, apropriado e atravessado por histórias, conflitos e possibilidades, mostra-se um potente mediador do processo educativo observado. As aulas que o estágio propiciou observar, mostraram que estudar o lugar com suas dinâmicas urbanas, desigualdades e formas de apropriação, não significa restringir o ensino à escala local, mas, ao contrário, criar condições para que os estudantes compreendam o mundo a partir da realidade concreta que experienciam cotidianamente. E é nesse lugar que busquei problematizar em certa medida, a Geografia escolar como um campo privilegiado para articular o vivido ao pensado, o empírico à abstração, permitindo que os sujeitos reconheçam o espaço como construção histórica e política, da qual fazem parte.

É uma compreensão que busca de alguma maneira deslocar o ensino de Geografia de uma lógica meramente transmissiva para uma prática formativa comprometida com a construção da consciência crítica, porque é a partir do lugar vivido que a escola deixa de apenas cumprir conteúdos curriculares e passa a desenvolver atividades que tornam o sujeito capaz não apenas de conhecer, mas de interpretar e tensionar a realidade em que está inserido. Desse modo, o estágio supervisionado permitiu observar que, quando os conteúdos geográficos são trabalhados a partir das experiências dos estudantes e de suas territorialidades, abrem-se possibilidades para o reconhecimento das capacidades de ação presentes no cotidiano escolar, mesmo em contextos marcados por desigualdades estruturais. Assim, a Geografia escolar assume um papel formador que ultrapassa o domínio conceitual, contribuindo para que estudantes e futuros docentes se percebam como protagonistas na construção do espaço, da história e da sociedade, reforçando o sentido político e emancipador da educação geográfica.

No que se refere aos objetivos propostos no artigo, a experiência analisada permitiu dialogar sobre as potencialidades da Geografia escolar como campo de enfrentamento às desigualdades sociais, bem como identificar elementos da prática docente que contribuem para a construção de abordagens pedagógicas sensíveis às questões socioespaciais. Destaca-se, ainda, o papel da formação docente na constituição dessas práticas, uma vez que a postura crítica, dialógica e contextualizada observada nas aulas esteve diretamente relacionada ao percurso formativo das professoras supervisoras e à sua compreensão da docência como prática social e política.

Por fim, este trabalho aponta para a necessidade de aprofundar, em pesquisas futuras, a discussão sobre a incorporação explícita dos marcadores de gênero e sexualidade no ensino de Geografia, especialmente no contexto da educação básica. Integrar essas dimensões de forma crítica, sensível e situada representa um desafio pedagógico concreto, mas também uma possibilidade de ampliar o alcance da Geografia escolar na construção de uma escola mais plural, antidiscriminatória e comprometida com a transformação social.

REFERÊNCIAS

- ALVES, N.; GARCIA, R. L. **O sentido da escola**. 6ªed. Petrópolis: DP et Alii, 2016.
- ARROYO, M.G. **Currículo, território em disputa**. Editora Vozes Limitada, 2014.
- CALLAI, H. C. A geografia escolar—e os conteúdos da geografia. **Anekumene**, n. 1, p. 128-139, 2011.
- COLLINS, P. H.; BILGE, S. **Interseccionalidade**. Boitempo Editorial, 2021.
- COSTA, J. C. L. EDUCAÇÃO, GÊNERO E DIFERENÇA: TERRITÓRIOS DE SABERES, PODERES E, p. 50. *In: Gêneros e sexualidades: tensões e desafios na Educação* [recurso eletrônico] / organização, Sirlene Mota Pinheiro da Silva, Raimunda Nonata da Silva Machado, Tatiane da Silva Sales. — São Luís: EDUFMA, 2021, p. 255.
- DALTRO, M. R.; DE FARIA, A. A. Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e pesquisas em psicologia**, v. 19, n. 1, p. 223-237, 2019.
- FOUCAULT, M. **Ética, Sexualidade, Política. Ditos & Escritos V**, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In: FAZENDA, Ivani (Org.). Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 2010.

GIL, A. C. **Pesquisa qualitativa básica**. Petrópolis: Vozes, 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, IBGE. Duque de Caxias (RJ): **Cidades e Estados**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rj/duque-de-caxias.html>. Acesso em: 27 jan. 2026.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista-BA, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021.

OLIVEIRA, I. B. de. Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos pensados-praticados. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 2, ago. 2012.

OLIVEIRA, I. B. de. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2016.

SOUZA, R. C. C. R. de.; MAGALHÃES, S. M. O. (Org.). Método e metodologia na pesquisa sobre professores(as). *In: Pesquisa sobre professores(as) métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referenciais*. Goiânia: Editora Puc-Goiás, 2014b.

ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS EM PROVAS DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA: UMA ANÁLISE NO CONTEXTO DO CENEX - UFMG

Lívia da Silva Leite¹

Natália Elvira Sperandio²

1. COMPREENDENDO A INVESTIGAÇÃO DE LEITURA EM L2

A leitura em língua estrangeira, L2, é o objeto central de alguns exames de proficiência em inglês, principalmente aqueles, como o CENEX, da Universidade Federal da UFMG, que tem o objetivo de atestar a capacidade do aluno em compreender artigo em uma língua diferente de sua língua materna. Nesse sentido, o inglês, que é considerado uma língua global, isto é a mais falada no mundo e utilizada para conectar pessoas atualmente, tem grande destaque nestes exames.

Por esse viés, parte-se do pressuposto que a leitura vai além da decodificação das palavras, para compreender um texto, o que se trata de uma atividade cognitiva, é necessário também ativar a metacognição, que se trata da capacidade de pensar sobre a cognição. Desse modo, pode-se usar estratégias metacognitivas para que a compreensão em L2 melhore, o que é interessante, tendo em vista que não basta dominar a segunda língua, mas também é preciso mobilizar estratégias para quando o vocabulário faltar, ou a leitura “agarrar”, isto é, a memória de trabalho ficar sobrecarregada, ainda mais em se tratando de artigos em L2, os quais são escritos com vocabulário extremamente formal, frases complexas e conhecimentos teóricos que o candidato pode não compreender totalmente.

Por tudo isso, esse capítulo tem como objetivo analisar de que maneira estratégias metacognitivas podem ser mobilizadas na leitura de uma prova de proficiência de modo a ampliar a compreensão leitora em L2 e melhorar os resultados dos alunos. Para tanto, a pesquisa é qualitativa, de caráter analítico-descritivo baseada na elaboração de questões baseada em estratégias

1 Mestranda bolsista no PROMEL - UFSJ. E-mail: livia28leite@hotmail.com.

2 Professora adjunta do curso de Letras da UFSJ e do mestrado Promel - UFSJ. E-mail: nataliasperandio@ufsj.edu.br.

metacognitivas como planejamento, automonitoramento, autoavaliação da compreensão, ativação do conhecimento prévio, entre outras, tendo como *corpus* um simulado disponível no site do CENEX/UFMG da área 4: Linguísticas, Letras e Artes, o qual conta com um texto adaptado de artigo científico e 5 questões de compreensão textual. Na seção a seguir há uma abordagem teórica sobre o fenômeno da leitura.

2. COMO SE DÁ O PROCESSO DE LEITURA

Esta seção discute três concepções que podem nos auxiliar na compreensão do fenômeno da leitura: o modelo tradicional, a concepção interacionista e uma proposta mais recente que articula elementos de ambas. A discussão dessas perspectivas tem como objetivo a compreender a leitura como um processo cognitivo complexo e situado, pois, entendido como se dá o processo, pode-se analisar o papel das estratégias metacognitivas na compreensão leitora, especialmente em contextos de avaliação em língua estrangeira.

A concepção tradicional de leitura, predominante entre as décadas de 1960 e 1970, compreendia o ato de ler como uma atividade mecânica de reconhecimento visual de palavras, em que o sentido estaria previamente inscrito no texto. Nesse entendimento, a leitura seguia uma lógica linear e ascendente, na qual o leitor assumia uma posição passiva, limitando-se à decodificação de informações já dadas. Leffa (1996) recorre à metáfora da “mina” para explicar essa concepção, ao comparar o texto a um reservatório fechado de significados prontos a serem extraídos. Assim, o leitor era visto como alguém que apenas identificava unidades linguísticas isoladas, com isso o contexto e os processos inferenciais envolvidos na compreensão não eram considerados. Sendo assim, essa abordagem contribuiu para a consolidação de práticas voltadas à alfabetização inicial, mas ela se mostra insuficiente para explicar processos de leitura mais complexos, como aqueles exigidos em níveis avançados de escolarização e em provas de proficiência, por exemplo.

Em oposição a essa visão, a perspectiva interacionista passou a conceber o leitor como agente ativo na produção de sentidos. Sob esse enfoque, a leitura deixa de ser um processo linear para tornar-se uma atividade cognitiva e socialmente situada, na qual o sujeito mobiliza conhecimentos prévios, experiências culturais e aspectos afetivos para interpretar o texto. Orlandi (1987) destaca que o significado não está inteiramente dado, mas se constrói a partir da resposta do leitor, que supre lacunas e produz sentidos conforme sua trajetória histórica e social. Leffa (1996) também aponta que o texto apenas oferece pistas interpretativas, assim, cabe ao leitor completar o sentido em um movimento descendente. Nesse modelo, a compreensão leitora passa a ser entendida como

resultado da formulação, testagem e reformulação contínua de hipóteses, o que favorece uma postura crítica e reflexiva diante do texto, mas que pode extrapolar sua materialidade.

As abordagens contemporâneas, por sua vez, procuram articular contribuições das concepções anteriores, já que entendem a leitura como um processo interativo de construção de significado entre texto e leitor. Para Kleiman (1995), o sentido emerge da articulação entre os indícios linguísticos presentes no texto e o conhecimento cognitivo do leitor, que constantemente avalia suas hipóteses ao longo da leitura. Rojo (2013) amplia essa discussão ao cunhar o termo “lautor”, ela defende, com esse termo, que une autor+leitor, que a produção de sentido ocorre por meio de uma co-construção, na qual o leitor participa ativamente, mas dentro dos limites impostos pela materialidade textual. Dessa forma, a interpretação não se reduz nem à subjetividade do leitor nem à rigidez do texto, mas resulta de um diálogo contínuo entre ambos.

Compreender a leitura como um processo interativo implica reconhecer que o leitor precisa monitorar e regular ativamente sua compreensão, sobretudo em contextos avaliativos em língua estrangeira. Dessa forma, torna-se necessário discutir o papel das estratégias metacognitivas e do conhecimento prévio na construção de significado. Na seção seguinte há detalhes sobre o processo de compreensão.

3. A INTERAÇÃO ENTRE CONHECIMENTO PRÉVIO, ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS E A CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADO EM CONTEXTOS AVALIATIVOS

A compreensão leitora se efetiva quando o leitor é capaz de atribuir sentido ao texto de forma coerente e funcional, ao ultrapassar a mera identificação de palavras. Van Kraayenoord (2010) defende que a finalidade central da leitura consiste em “construir significados”, isso desloca o foco da decodificação para a compreensão da mensagem veiculada pelo texto. Nesse sentido, até a década de 1980 predominava a concepção de que ler e compreender se restringiam ao reconhecimento de unidades linguísticas, atualmente reconhece-se que esse processo constitui apenas uma etapa inicial, insuficiente para garantir a compreensão plena, sobretudo em textos acadêmicos e em situações de avaliação formal.

Por esse viés, estudos clássicos desenvolvidos por Baker e Brown (1984) demonstram que leitores com melhor desempenho em compreensão textual são aqueles que monitoram ativamente seu processo de leitura. Em contraste, leitores com dificuldades tendem a concentrar seus esforços exclusivamente na decodificação, negligenciando a construção do sentido global do texto. Esses

achados evidenciam que a compreensão envolve atenção contínua ao processo interpretativo, o que demanda controle cognitivo e tomada de decisões ao longo da leitura.

Nessa perspectiva, Flippo (1998) ressalta que compreender não se resume à conversão de sinais gráficos em palavras, mas constitui um processo complexo que articula o conteúdo textual, o conhecimento prévio do leitor e os estímulos ativados durante a leitura. Assim, a construção de significado pressupõe uma atuação ativa do leitor, que interpreta o texto à luz de suas experiências e saberes, ao mobilizar diferentes estratégias para integrar informações novas e já conhecidas.

Solé (2006) amplia essa discussão ao destacar que o conhecimento prévio exerce papel determinante na compreensão, pois permite ao leitor preencher lacunas deixadas pelo autor e estabelecer relações entre partes do texto. Para a autora, compreender exige não apenas domínio linguístico e familiaridade com gêneros textuais, mas também um repertório consistente de conhecimentos de mundo, continuamente acionado durante a leitura. Em contextos de leitura em língua estrangeira, como em provas de proficiência, essa ativação torna-se ainda mais relevante, uma vez que limitações linguísticas podem comprometer o acesso direto ao sentido.

De acordo com Leffa (1996, p. 22), a leitura envolve a articulação entre informações novas e conhecimentos previamente consolidados, sendo essa integração essencial para a construção de significados mais elaborados. O autor destaca ainda que a fluência leitora contribui diretamente para a compreensão, pois reduz a carga cognitiva associada à decodificação, permitindo maior investimento nos processos interpretativos. Quando essa fluência não está plenamente automatizada, situação comum em leitores de L2, o uso de estratégias metacognitivas torna-se um recurso fundamental para compensar dificuldades linguísticas.

Diante de problemas de compreensão, decorrentes tanto de falhas na decodificação quanto da ausência de entendimento global, o leitor pode recorrer a estratégias metacognitivas para regular seu desempenho. Leffa (1996, p. 55) observa que tais habilidades se desenvolvem progressivamente e que sua instrução explícita favorece o aprimoramento da compreensão leitora. O ensino sistemático dessas estratégias contribui para a formação de leitores mais competentes, capazes de lidar com textos extensos e conceitualmente densos, como aqueles presentes em exames de proficiência.

Kleiman (2013) reforça que a compreensão textual está fortemente associada ao conhecimento prévio do leitor, que não se limita ao domínio da língua ou dos tipos textuais, mas abrange também saberes sobre o mundo. A

leitura configura-se, assim, como um processo interativo, no qual o significado é construído a partir do diálogo entre texto e repertório do leitor. Quando esse repertório é restrito, a compreensão tende a ser comprometida, especialmente diante de vocabulário especializado ou de gêneros acadêmicos. Nessas situações, estratégias metacognitivas, como leitura exploratória, identificação de palavras-chave e verificação de hipóteses, podem auxiliar na superação das dificuldades.

Outra habilidade central no processo de compreensão refere-se à formulação, à verificação e à revisão de hipóteses ao longo da leitura. Ao se deparar com informações que não se articulam com seu conhecimento prévio, o leitor precisa ser capaz de reformular interpretações iniciais. Kleiman (2013) destaca que a insistência em hipóteses inconsistentes compromete a compreensão, o que torna imprescindível o uso de estratégias metacognitivas, como o autoquestionamento e a revisão contínua das inferências construídas.

As estratégias metacognitivas, portanto, são interessantes tanto para a compreensão de unidades locais do texto, como palavras e frases, quanto para a apreensão de seu sentido global. Woolf (2019) observa que a seleção dessas estratégias está diretamente relacionada aos objetivos da leitura, definidos pelo próprio leitor ou orientados pelo contexto da tarefa. Em situações avaliativas, como provas de proficiência, tais objetivos são claramente delimitados, o que exige do leitor decisões rápidas sobre onde focar a atenção, quanto tempo dedicar a cada trecho e quando avançar ou retomar a leitura.

Desse modo, estratégias cognitivas e metacognitivas atuam de forma complementar na promoção da compreensão leitora, operando em níveis microestruturais e macroestruturais. A metacognição, ao possibilitar o monitoramento e a regulação consciente do processo de leitura, contribui para uma compreensão mais profunda, eficaz e estratégica. Essa articulação fundamenta a análise proposta neste estudo, ao evidenciar que o desempenho em provas de proficiência em língua inglesa não depende apenas do conhecimento linguístico, mas também da capacidade do leitor de mobilizar, de forma consciente, estratégias metacognitivas para construir significado em contextos avaliativos, tais estratégias serão discutidas na próxima seção.

4. ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS NA LEITURA EM CONTEXTOS AVALIATIVOS DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

A leitura em contextos avaliativos de proficiência em língua estrangeira configura-se como uma atividade cognitiva regulada, na qual o leitor precisa articular conhecimentos linguísticos, estratégias de leitura e processos de controle consciente diante de demandas específicas da tarefa. Diferentemente

de situações de leitura pedagógica orientada, as provas de proficiência exigem do candidato a gestão autônoma do próprio processo de compreensão, sob condições de tempo limitado e com objetivos avaliativos previamente definidos.

Essa perspectiva dialoga diretamente com a concepção de metacognição formulada por Flavell (1979), para quem o desempenho cognitivo eficiente depende da capacidade do sujeito de monitorar, regular e avaliar seus próprios processos mentais. No âmbito da leitura, tal controle manifesta-se na seleção consciente de estratégias, na identificação de falhas de compreensão e na tomada de decisões corretivas durante a atividade leitora.

Baker e Brown (1984) aprofundam essa discussão ao demonstrar que leitores proficientes distinguem-se não apenas pelo domínio de habilidades linguísticas, mas sobretudo pela capacidade de avaliar continuamente se estão compreendendo o texto e de agir estrategicamente quando essa compreensão é comprometida. Em contextos avaliativos, essa habilidade torna-se ainda mais relevante, uma vez que o leitor não dispõe de mediações externas que auxiliem a reconstrução do sentido.

No caso específico da leitura em língua estrangeira, Alderson (2000) ressalta que o desempenho em testes de proficiência não pode ser explicado exclusivamente pelo conhecimento lexical ou gramatical, mas envolve processos estratégicos complexos, o que inclui a definição de objetivos de leitura, a priorização de informações relevantes e o controle do tempo. Para o autor, exames de leitura avaliam, ainda que implicitamente, a capacidade do candidato de gerenciar cognitivamente sua interação com o texto.

Essa compreensão é reforçada pelo modelo cognitivo de leitura proposto por Khalifa e Weir (2009), no qual a leitura em exames de proficiência é entendida como um processo que articula níveis linguísticos, discursivos e estratégicos. Segundo os autores, o leitor mobiliza habilidades de baixo nível, como reconhecimento lexical, mas também processos metacognitivos de monitoramento e regulação, com destaque para quando enfrenta textos complexos ou tarefas inferenciais.

Afflerbach, Pearson e Paris (2008) contribuem para essa discussão ao definirem as estratégias de leitura como ações deliberadas, conscientes e orientadas por objetivos. Sob essa ótica, estratégias metacognitivas não constituem comportamentos automáticos, mas decisões intencionais do leitor, que avalia constantemente a eficácia de suas escolhas diante das exigências da tarefa. Em avaliações de proficiência, tais decisões assumem caráter decisivo, pois impactam diretamente o desempenho do candidato.

Além disso, Purpura (1997) destaca que a competência estratégica, a qual inclui componentes metacognitivos, influencia significativamente

os resultados em testes de língua estrangeira. Para o autor, a ausência de estratégias de monitoramento pode levar candidatos a manter hipóteses interpretativas inconsistentes, comprometendo a compreensão global do texto e, consequentemente, o desempenho avaliativo.

Nesse sentido, a leitura em contextos avaliativos pode ser compreendida como uma prática metacognitivamente orientada, na qual o leitor precisa planejar sua abordagem, monitorar sua compreensão e avaliar continuamente suas interpretações. Essa perspectiva sustenta a análise desenvolvida neste estudo, que investiga como estratégias metacognitivas emergem em atividades de leitura de uma prova de proficiência do CENEX/UFMG, o que evidencia que o sucesso na tarefa não depende apenas do conhecimento linguístico, mas da capacidade de autorregulação do leitor. A seguir há a metodologia.

5. PASSOS DO PERCURSO INVESTIGATIVO

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza analítico-descritiva, uma vez que se propõe à análise e interpretação de um objeto documental, uma prova de proficiência em língua inglesa, à luz de referenciais teóricos da leitura e da metacognição. Conforme Gil (2008), pesquisas descritivas podem assumir caráter analítico quando buscam interpretar fenômenos a partir de categorias teóricas. Além disso, a abordagem qualitativa privilegia a compreensão de processos e práticas situadas, não passíveis de quantificação, como defendido por Minayo (2014). Trata-se, ainda, de um estudo teórico-analítico e documental, conforme delineado por Severino (2016), cujo foco reside na análise conceitual e interpretativa de textos e práticas discursivas.

O corpus de análise é constituído por um simulado da prova de proficiência em língua inglesa, disponível no site do CENEX/UFMG, o qual pertence à área 4, Linguística, Letras e Artes, escolhida pela familiaridade das autoras com o conteúdo de humanas. Assim, o simulado é tratado como documento pedagógico e avaliativo, sendo analisada não com o intuito de mensurar desempenho de candidatos, mas de examinar as demandas cognitivas e estratégias implicadas em sua resolução.

A partir da análise da estrutura e das exigências das questões da prova, foi elaborada uma proposta pedagógica de sistematização de estratégias metacognitivas, organizada em três momentos: antes da leitura, durante a leitura e após a leitura. As estratégias propostas incluem, entre outras, a ativação de conhecimentos prévios, a definição de objetivos de leitura, o automonitoramento da compreensão, a formulação de inferências e a autoavaliação das respostas.

É importante destacar que a proposta não foi aplicada a um grupo de alunos, configurando-se, portanto, como uma análise teórico-metodológica e

não como um estudo de intervenção. Nesse sentido, o trabalho assume caráter propositivo, ao apresentar um conjunto de orientações e questões metacognitivas que podem subsidiar práticas de preparação para provas de proficiência em língua inglesa. Tal procedimento está em consonância com o que Severino (2016) denomina pesquisa teórico-analítica, na qual o foco recai sobre a análise conceitual e interpretativa de documentos e práticas discursivas.

Por fim, a análise desenvolvida busca evidenciar de que maneira a explicitação de estratégias metacognitivas pode favorecer uma atuação mais consciente e autônoma do candidato em situações de avaliação em língua estrangeira, o que contribui tanto para a compreensão leitora, quanto para a gestão do tempo e das decisões ao longo da prova. Na seção seguinte apresenta-se a análise.

6. APLICANDO AS ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS

A análise apresentada a seguir toma como base um modelo de prova de proficiência em língua inglesa disponibilizado pelo CENEX da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), destinado a candidatos da Área 4, de Linguística, Letras e Artes. A prova é composta por um texto acadêmico em língua inglesa, seguido de questões discursivas que avaliam a compreensão leitora em língua estrangeira (L2), exigindo do candidato não apenas conhecimento linguístico, mas também habilidades cognitivas relacionadas ao planejamento da leitura, ao monitoramento da compreensão e à tomada de decisões sob restrição de tempo.

Do ponto de vista cognitivo, esse tipo de avaliação demanda que o candidato gerencie conscientemente seu processo de leitura, uma vez que o texto apresenta extensão considerável, densidade conceitual e vocabulário especializado, características comuns a exames de proficiência acadêmica. Nesse contexto, a mobilização de estratégias metacognitivas mostra-se uma alternativa bastante interessante para a condução eficaz da tarefa avaliativa.

CENEX-FALE UFMG – EXAME DE PROFICIÊNCIA EM INGLÊS PARA
PROCESSOS SELETIVOS DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO

ÁREA 4 – LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES

Bilingual Scientific Literacy?

The Use of English in Swedish University Science Courses
John Airey, Kalmar University College
Cedric Linder, Uppsala University

1. Background and aims

European higher education institutions are currently preparing for a major influx of exchange students. The reason for this is the recently signed Bologna declaration on harmonisation of European education, which promises freedom of movement for students from the 46 countries now involved in the process by 2010 (Bologna Process, 2007). At the same time, higher education institutions are also interested in attracting other cohorts of foreign students from, for example, Africa, India and Asia, for both financial and academic reasons. In many cases, one aspect of this preparation has involved adopting English as the default teaching language in a wide selection of courses. In this respect, the Nordic countries feature strongly, with recent surveys of European programmes taught through the medium of English showing only the Netherlands offering more student places on this type of course (Maiworm and Wächter, 2002; Wächter and Maiworm, 2008). At postgraduate level, for example, approximately half of the masters courses offered by Swedish higher education establishments in autumn 2007 were expected to be taught in English (Swedish National Agency for Higher Education, 2007). Even at undergraduate level many courses in Sweden are now taught exclusively in English. This is particularly true in natural sciences, engineering and medicine, where the majority of course literature has long been published in English, and where English is playing an increasingly dominant role as the *de facto* language of science (Ammon, 2001; Falk, 2001; Gunnarsson and Öhman, 1997).

Although the shift to teaching in English has often been welcomed by teachers and students, the research community is only beginning to understand the dynamics of these changes within the learning environment. One of the reasons for this is that there is very little research available into the effects on disciplinary learning in higher education when the language used to teach a course is changed in this way. Both Met and Lorenz (1997) and Duff (1997) have suggested that limitations in a second language may inhibit students' ability to explore abstract concepts in non-language subjects. However, even without the added complication of a second language, the language aspect of disciplinary learning is particularly problematic and complex. As Östman (1998) points out, a disciplinary language is abstract and represents special communicative traditions and assumptions. On a similar theme, Säljö (2000) argues that difficulties in student learning are in fact difficulties in handling and understanding highly specialised forms of communication which are not found to any great extent in everyday situations. Lemke (1990) has thus concluded that learning depends on the ability to understand the disciplinary language in which the knowledge is construed. In this respect Halliday and Martin (1993) have claimed that language itself is much more than a simple representation of disciplinary knowledge, it is actively engaged in bringing such knowledge into being. With so many writers pointing out the complex, non-trivial nature of the relationship between language and disciplinary learning, one might expect to find an extensive body of research into the subject— particularly with respect to changing the teaching language to English. Unfortunately, there is very little Nordic research that can inform the current language shift occurring in higher education.

A number of Nordic studies have examined the extent to which English is used in higher education and there are also studies of the effects of such teaching on language learning (e.g. Brandt and Schwach, 2005; Carroll-Boegh, 2005; Falk, 2001; Gunnarsson and Öhman, 1997; Hellekjaer and Westergaard, 2002; Höglin, 2002; Melander, 2005; Teleman, 1992; Tella, Räsänen and Vähäpassi, 1999; Wilson, 2002). However, studies relating to disciplinary learning in a second language are few in number—in fact, apart from our own work, we could only find two Swedish studies that could be said to have any bearing on the questions posed in this article. These two studies have examined the understanding of written text, both concluding that the ability to judge broad relevance is greatly reduced when text is in a second language (Karlgrén and Hansen, 2003; Söderlundh, 2004).

Even internationally there are only a small number of studies that have examined the effects of the teaching language on disciplinary learning in higher education. These international studies point to negative correlations between disciplinary learning and changing the teaching language to English (Gerber, Engelbrecht, Harding and Rogan, 2005; Klaassen, 2001; Neville-Barton and Barton, 2005; Vinke, 1995). However, in the most comprehensive of these studies Klaassen (2001) found that the negative effects on disciplinary learning disappeared over the period of a year. Klaassen concluded that the students in her study had adapted to the language switch, and suggested follow-up work to identify the mechanisms by which this adaptation may occur.

Until recently no Nordic research had been carried out into the relationship between the teaching language and disciplinary learning at tertiary level. This situation changed with the publication of the results of a Swedish study which examined the disciplinary learning of undergraduate physics students who were taught in both Swedish and English (Airey, 2006a, 2006b; Airey and Linder, 2006; 2007). Building on Klaassen's earlier experiences in the Netherlands, this study showed that, whilst on the whole students believed that the teaching language had little effect on their learning, the same students could witness to a number of significant differences in their learning when commenting on video footage of teaching situations. The differences found involved the amount of interaction in lectures (students asked and answered fewer questions when taught in English) and a greater focus on the process of note-taking in English-medium teaching at the expense of following the lecturer's line of reasoning. Importantly, the students in the study changed their learning strategies to cope with the language shift in a number of ways: some students read sections of work before lectures, whilst others no longer took notes in class. However, in some extreme cases lectures had simply become sessions for mechanical note taking with extra work needed to make sense of these notes later.

Valuable though the above research is for teachers faced with the day-to-day reality of teaching Swedish students through the medium of English, we would argue that the changes brought about by the push to internationalise Swedish higher education require much more than increased awareness of the ways such teaching can be experienced by students. The decision to use a particular language must also be justified from a pedagogical perspective. Unfortunately, in the present situation the decision to change

the teaching language to English often has little to do with achieving specific disciplinary learning objectives. Writing in 2002, Carlson voiced the concerns still held by many in Swedish higher education about the effects of language shift on disciplinary learning:

At present there has been no systematic research into the way in which student learning is affected by the language used, but my gut feeling and that of many of my colleagues is that students gain less robust knowledge and poorer understanding if the language used is not their mother tongue. (Carlson, 2002: 15) (our translation)

In an attempt to improve the disciplinary language of their students, teachers at Uppsala University started a project named DiaNa (Dialogue for Natural Scientists). Here, the academic departments of chemistry, biology and earth science emphasise communication training as an integrated part of their programme courses (Uppsala universitet, 2001, 2007). Moreover, in an attempt to redress what was seen as an imbalance between English and Swedish, Carlson and her colleagues also reduced the percentage of courses offered in English to third and fourth year biology students from approximately 70% to approximately 40%. All students now read at least one advanced course in Swedish. Although a movement back towards disciplinary Swedish seems to be a reasonable objective, Airey suggests that we would be well-advised pedagogically to focus on disciplinary learning objectives rather than the creation of general language policies:

[...] decisions [about the language of instruction] should be taken in order to better fulfil the aims of the syllabus, and not in order to solve temporary problems about what to do with a particular exchange student. This demands a structured approach, where the language of instruction is an integrated part of the overall strategy to produce well-educated graduates. (Airey, 2004: 104).

What we are suggesting, then, is a comprehensive rethink of the fundamental aims of undergraduate degree courses in order to acknowledge the language aspects involved in appropriate disciplinary learning. A similar conclusion was reached at a recent symposium on language policy in higher education held at Södertörn University, Sweden in 2006. The symposium brought together representatives from the Swedish National Agency for Higher Education, the Swedish Language Council, the Swedish Academy, the Swedish Student Union, the Swedish Research Council and the Parliamentary Working Group that drafted the 2002 report on language *Mål i mun* (Utbildningsdepartementet, 2002) and its 2005 follow-up report. At the symposium, concern was expressed about issues of diglossia (Ferguson, 1959)—a division of functions between languages—where English is the academic ‘high’ language and Swedish is the everyday ‘low’ language and domain losses 1 to English (Fishman, 1967) with the fear being that certain subject areas in society might become impossible to discuss in Swedish. There was also general agreement that both English and Swedish are needed in Swedish higher education, with the term parallel language use being adopted to describe the desired situation (see Josephson, 2005). However, questions about what the term parallel language use actually means and how it might be implemented remained largely unanswered.

We suggest that the first point to note when examining the term parallel language use is that its focus appears to be primarily on the educational system itself, i.e. the

language used when educating students rather than the language competencies that we would like graduates to attain with respect to their subject of study. Clearly, the former is intended to imply the latter; however, we believe it is dangerous to assume that there is a one-to-one relationship between teaching and learning in this way. Thus, we prefer to reformulate the parallel language requirement, suggesting that each degree course should be analysed in terms of the desired combination of language-specific disciplinary skills that we would like to be attained within that course. Once this has been decided, the next step would then be to determine the appropriate combination of input and output that we hope would lead to these aims being achieved.

Fonte: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:114031/FULLTEXT01.pdf>.

Acesso: Junho, 2015 (Texto adaptado).

Questões

1. O que comprova que os países nórdicos têm oferecido programas com a língua inglesa como meio de instrução? (sugestão: 7 linhas)

Esta primeira questão é uma questão clássica de localização para compreensão textual, isto é, o aluno precisa encontrar dentro do texto o que comprova a informação sobre os países nórdicos, para responder essa questão ele pode se fazer as seguintes questões:

2. De acordo com os estudos internacionais, como a língua de instrução pode afetar a aprendizagem das disciplinas do ensino superior? (sugestão: 7 linhas)

3. O que disse Carlson (2002:15) e que preocupação esse autor espelha com suas palavras? (sugestão: 6 linhas)

4. Que sugestão feita pelos autores está de acordo com a conclusão alcançada no simpósio realizado na Södertörn University em 2006? (sugestão: 3 linhas)

5. Em que termos os autores propõem que se reformule o requisito da língua paralela? (sugestão: 5 linhas)

As estratégias listadas na Tabela 1, abaixo, no momento anterior à leitura, evidenciam um conjunto de ações metacognitivas voltadas ao planejamento da atividade leitora. Entre elas, destacam-se o *scanning* do texto, a construção de hipóteses sobre o tema, a identificação da organização textual e a definição dos objetivos de leitura a partir das perguntas da prova.

Tabela 1 - Questões metacognitivas antes de ler o texto

Antes de Ler	<ul style="list-style-type: none"> - Sobre o que é esse texto? Como ele está dividido? (<i>scanning</i> e construção de hipóteses) - Qual(is) informação(s) estou procurando? (construção de objetivos de leitura) - Qual o objetivo dessa pergunta? Apenas localizar informações ou fazer inferência, compreender uma opinião... (construção de objetivos de leitura) - Posso grifar as palavras-chave dessa pergunta? (compreensão local e destaque) - Quais palavras preciso encontrar no texto em inglês que me dê pistas disso? (autoquestionamento e inferência) - Quais palavras eu conheço em inglês? (<i>skimming</i> e automonitoramento) - O que posso inferir com essa questão? (inferência) - Em qual parte do texto podem estar essas informações? (construção de hipóteses) - O que eu sei sobre isso? (ativação do conhecimento prévio)
--------------	--

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

Essas estratégias indicam que o candidato não inicia a leitura de forma linear ou indiscriminada, mas orienta seu percurso com base nas demandas da tarefa avaliativa. Ao questionar “sobre o que é esse texto?”, “qual informação estou procurando?” e “qual o objetivo dessa pergunta?”, o leitor estabelece metas claras, o que está em consonância com Solé (2006), para quem a leitura eficaz depende da definição prévia de propósitos.

Além disso, a ativação do conhecimento prévio, explicitada em perguntas como “o que eu sei sobre isso?”, permite ao leitor antecipar possíveis conteúdos e reduzir a sobrecarga cognitiva típica da leitura em L2. Conforme Kleiman (2013), esse acionamento inicial do repertório do leitor favorece a formulação de hipóteses interpretativas que orientarão todo o processo de compreensão.

A Tabela 2, abaixo, evidencia estratégias durante a leitura, sendo um conjunto expressivo de estratégias relacionadas ao monitoramento contínuo da compreensão. Perguntas como “estou compreendendo o que estou lendo?” e “isso está difícil por causa do vocabulário, da gramática ou da ordem das frases?” revelam a consciência do leitor sobre possíveis falhas de entendimento e a necessidade de ajustes estratégicos.

Tabela 2 - Questões metacognitivas lendo texto

Durante a leitura	<ul style="list-style-type: none"> - Existe algo que já li sobre esse assunto? (ativação do conhecimento prévio) - Consigo encontrar as palavras-chave da questão agora no texto? Posso grifá-las ou circulá-las? (localização e compreensão local) - Quando fiz o scanning encontrei palavras, números ou dados que possam responder essa questão? (scanning e skimming) - Há citações diretas ou indiretas sobre o que a questão pede? Consigo encontrá-las pelo modelo ABNT de citação (autor, data ou página) (skimming) - Estou compreendendo o que estou lendo? (automonitoramento) - Senão estou compreendendo muita coisa é por causa do vocabulário que não conheço, da gramática ou da ordem das frases? Como posso resolver isso? (automonitoramento) - Que termos-chave posso procurar aqui no meu dicionário de papel sabendo que vou gastar tempo, mas que são muito importantes compreender? (verificação de hipóteses) - Há muitas palavras em inglês que eu não sei o significado? Posso inferi-las pelo contexto? (automonitoramento e inferência) - Essas palavras que não conheço se parecem com alguma outra da minha língua materna? São cognatos ou falsos cognatos? Posso verificar isso pelo contexto ou precisarei do dicionário? (inferência e verificação de hipóteses) - Se está muito difícil encontrar a questão, devo pular, por causa do tempo, e voltar depois, ou posso insistir mais alguns minutos? (automonitoramento)
-------------------	--

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

Esse monitoramento constante corresponde ao que Baker e Brown (1984) descrevem como um diferencial entre leitores proficientes e leitores com dificuldades: a capacidade de identificar problemas de compreensão enquanto a leitura ainda está em curso. Em contexto de prova de proficiência, essa habilidade torna-se central, pois não há mediação externa que auxilie o leitor na reconstrução do sentido.

Observa-se também o uso articulado de estratégias cognitivas e metacognitivas, como *skimming*, localização de palavras-chave, inferência de significado pelo contexto e decisão consciente sobre o uso do dicionário. A pergunta “vale a pena gastar tempo com o dicionário ou seguir adiante?” ilustra de forma clara a regulação do esforço cognitivo, aspecto destacado por Leffa (1996) como fundamental em leituras sob restrição de tempo. Além disso, a possibilidade de pular uma questão e retornar posteriormente demonstra uma gestão estratégica do tempo, típica de leitores metacognitivamente mais experientes, conforme aponta Alderson (2000) em estudos sobre leitura em exames de proficiência.

No momento posterior à leitura, as estratégias descritas na **Tabela 3**, a seguir, concentram-se na avaliação da compreensão e na validação das respostas produzidas. Perguntas como “consigo parafrasear isso em X linhas?”, “meu raciocínio faz sentido?” e “respondi completamente tudo que a questão pediu?” evidenciam um processo reflexivo de revisão e controle da produção escrita.

Tabela 3 - Questões metacognitivas após ler o texto

Depois de ler	<ul style="list-style-type: none"> - Que relação posso fazer entre as partes do texto? E entre o título e o texto? (inferência) - Consegui encontrar/inferir a principal informação pedida pela questão? Com qual(is) trecho(s) posso comprovar? (verificação se os objetivos de leitura foram cumpridos e verificação de hipóteses) - Qual a posição do autor do texto? (autoquestionamento) - Consegui compreender bem os operadores argumentativos em inglês, ou preciso buscar no dicionário, tendo em vista que eles podem mudar completamente o sentido da frase. (autoquestionamento) - Preciso voltar em alguma parte que ficou confusa? (automonitoramento) - O que os dados e os autores citados explicam? (autoquestionamento) - Consigo parafrasear isso em X linhas? (automonitoramento) - Meu raciocínio faz sentido com o que a pergunta trouxe? (autoquestionamento) - Minha resposta escrita cita as palavras-chave da questão? (automonitoramento) - Respondi completamente tudo que a questão pediu? (verificação do cumprimento de objetivos) - Se a questão é de localizar informações, coloquei a informação pedida? Se a questão é de comprovar com dados/termos/trechos, coloquei esses dados/termos/trechos? Se é de inferência, coloquei partes do texto que comprovam minhas inferências e posição? (automonitoramento)
---------------	---

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

Essas estratégias correspondem ao componente avaliativo da metacognição descrito por Flavell (1979), no qual o leitor analisa os resultados de sua atividade cognitiva e verifica sua adequação aos objetivos propostos. Em provas discursivas, como a analisada, esse processo é particularmente relevante, pois exige além de compreender o texto, transformar essa compreensão em uma resposta coerente, concisa e alinhada à pergunta. A preocupação com a citação de dados, autores e trechos específicos do texto demonstra ainda a consciência das exigências acadêmicas da prova, ao reforçar a ideia de que a leitura avaliativa envolve compreensão global, mas também precisão interpretativa e textual. Na próxima seção faz-se as considerações finais.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar de que maneira estratégias metacognitivas podem ser mobilizadas na leitura de provas de proficiência em língua inglesa, a partir da análise de um simulado disponibilizado pelo CENEX/UFMG, destinado à Área 4, de Linguística, Letras e Artes. Partiu-se do pressuposto de que o desempenho em exames de proficiência não depende exclusivamente do domínio linguístico do candidato, mas também da capacidade de autorregulação cognitiva durante a leitura, especialmente em contextos avaliativos marcados por restrição de tempo, textos densos e exigências interpretativas complexas.

A discussão teórica desenvolvida ao longo do trabalho evidenciou que a leitura deve ser compreendida como um processo cognitivo interativo, no qual texto e leitor constroem sentidos de forma articulada. Nesse contexto, o papel da metacognição mostrou-se central, uma vez que possibilita ao leitor planejar sua leitura, monitorar continuamente sua compreensão e avaliar a adequação de suas interpretações frente aos objetivos da tarefa. Autores como Flavell (1979), Baker e Brown (1984), Leffa (1996) e Kleiman (2013) sustentam a ideia de que leitores mais proficientes distinguem-se justamente pela capacidade de refletir sobre o próprio processo de compreensão e de ajustar suas estratégias diante de dificuldades.

A análise do simulado do CENEX/UFMG permitiu observar que as questões da prova exigem do candidato a localização de informações explícitas, mas além disso, pede a formulação de inferências, a compreensão de posicionamentos autorais e a articulação de dados ao longo do texto. Diante dessas demandas, a proposta pedagógica elaborada neste estudo sistematizou estratégias metacognitivas organizadas em três momentos, antes, durante e após a leitura, evidenciando que a explicitação desses procedimentos pode favorecer uma atuação mais consciente e estratégica do leitor em situações de avaliação.

As estratégias propostas, como a definição de objetivos de leitura, a ativação do conhecimento prévio, o automonitoramento da compreensão, a verificação de hipóteses e a autoavaliação das respostas, indicam que o candidato pode assumir um papel ativo e reflexivo durante a prova. Essa postura contribui não apenas para a compreensão leitora em língua estrangeira, mas também para a gestão do tempo e para a tomada de decisões mais eficazes ao longo da avaliação, aspectos recorrentes na literatura sobre leitura em exames de proficiência. Assim, o trabalho se trata de uma análise teórico-analítica e documental, cujo foco reside na reflexão conceitual e metodológica sobre práticas de leitura em contextos avaliativos e não uma intervenção.

Como contribuição, este estudo reforça a relevância da metacognição como eixo importante na compreensão leitora em L2, com destaque a provas de proficiência, ao evidenciar que tornar explícitos os processos de leitura pode ampliar a autonomia do candidato e promover uma relação mais estratégica com o texto. Além disso, a sistematização das estratégias apresentada pode subsidiar práticas pedagógicas voltadas à preparação para exames de proficiência, bem como orientar professores e alunos na reflexão sobre o funcionamento da leitura em contextos avaliativos.

REFERÊNCIAS

- AFFLERBACH, Peter; PEARSON, P. David; PARIS, Scott G. Clarifying differences between reading skills and reading strategies. **The Reading Teacher**, Hoboken, v. 61, n. 5, p. 364–373, 2008.
- ALDERSON, J. Charles. **Assessing reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- BAKER, L.; BROWN, A. L. Metacognitive skills and reading. *In*: Pearson. P. D; Kamil, M.; Barr, R.; Mosenthal, P. (Eds.). **Handbook of reading research**. New York: Longman, 1984.p. 353-394.
- FLAVELL, John H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. **American psychologist**: v. 34, n. 10, p. 906, 1979.
- FLIPPO, R. F. (1998). Points of agreement: a display of professional unity in our field. **The Reading Teacher**, 52 (1), 30-40. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/>. Acesso em: 20 fev. 2023.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- WOOLF, Virginia. **Mulheres e ficção**. Penguin-Companhia, 2019. Disponível em: APÊNDICES 20202005?seq=1#page_scan_tab_contents. Acesso em: 30 mar. 2023.
- KHALIFA, Hanan; WEIR, Cyril J. **Examining reading**: research and practice in assessing second language reading. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
- KLEIMAN, A. **Texto & leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Pontes, 2013.
- KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 2d. Campinas: Pontes, 1995.
- LEFFA, Vilson. J. A Metacognição. *In*: **Aspectos de leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra/DC Luzzatto, 1996. p. 45- 64.
- LEFFA, Vilson. J. O Conceito de Leitura. *In*: **Aspectos de leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra/DC Luzzatto, 1996. p. 9- 24.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. 1987.

PURPURA, James E. **An analysis of the relationships between test takers' cognitive and metacognitive strategy use and second language test performance.** Language Learning, Hoboken, v. 47, n. 2, p. 289–325, 1997.

ROJO, R. H. R. **Escol@ conect@ad@:** os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SOLE, Isabel. **Estratégias de leitura e compreensão:** uma reflexão teórica e prática. Porto Alegre: Artmed, 2006.

VAN KRAAYENOORD, C. E. **The role of metacognition in reading comprehension.** Focal points of the research and development of pedagogically-psychological perspectives, p. 277-302, 2010.

O CORPO QUE PENSA, BRINCA E FALA: LINGUAGENS CORPORAIS E PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL¹

Rosinalva Neres Rocha²

Bárbara Tatiane Santos Carvalho³

1. INTRODUÇÃO

A psicomotricidade, articulada às linguagens corporais e à construção do conhecimento lúdico, passou a adquirir maior centralidade nas discussões educacionais após a consolidação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Entretanto, mesmo diante desses avanços, investigações ancoradas na infância ainda são pouco articuladas em estudos que envolvem as expressões corporais e a psicomotricidade como contributivas do desenvolvimento integral das crianças à luz das práticas pedagógicas em vigor.

Apesar de os estudos contemporâneos reafirmarem a criança como sujeito histórico, social e cultural, dotado de múltiplas formas de expressão e de significação do mundo, o movimento epistêmico tem produzido tímidas reconfigurações nas práticas pedagógicas voltadas à Educação Infantil, sobretudo no que concerne à centralidade do corpo, da ludicidade e das experiências sensoriais nos processos de aprendizagem. É nesse cenário que se insere o presente estudo, cujo foco reside na importância da psicomotricidade presente nas linguagens corporais para a construção do conhecimento lúdico na infância.

Historicamente, a Educação Infantil foi concebida predominantemente como espaço de cuidado e tutela, desvinculado de uma intencionalidade pedagógica sistematizada. Essa compreensão perdurou, sustentada por discursos que desconsideravam as potências da infância e suas formas legítimas de habitar

1 Trabalho completo publicado em: Anais do XVII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE 2025, 2025. v. 1. p. 1018-1029. Revisado pelas autoras.

2 Mestrado pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). E-mail: rocha.rosinalva@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2617761790890599>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0595-1759>.

3 Mestrado pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). E-mail: carvalhobarbarats@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2952255648110873>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-1323-6747>.

o mundo. A incorporação de marcos normativos como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) tensionou essa lógica ao legitimar o brincar, o corpo e a experiência como fundamentos do processo educativo.

Autores como Kishimoto (1998), Silva (2009), Guimarães (2019) e Pugliese (2021), contribuem para a compreensão da psicomotricidade como dimensão vital da prática pedagógica, articulada ao movimento, à ludicidade e às expressões corporais que se manifestam nas experiências infantis. A partir desses referenciais, compreende-se a infância como etapa plena de existência, atravessada por gestos, emoções e sentidos que emergem nas interações e nas brincadeiras.

Assim, o presente estudo propõe investigar como as linguagens corporais e a psicomotricidade se afirmam como eixos formativos na Educação Infantil; refletir sobre os modos como corpo, movimento e ludicidade atravessam as práticas pedagógicas; analisar estratégias que potencializam o desenvolvimento da criança em sua integralidade; reconhecer a cultura corporal do movimento como expressão legítima de saberes infantis.

A escolha por esse recorte se justifica pela urgência de repensar as práticas na Educação Infantil a partir de um olhar que valorize as infâncias em sua pluralidade, desestabilize narrativas normativas e abra espaço para escutas sensíveis às linguagens que se inscrevem no corpo. Em detrimento às verdades plenas ou receitas metodológicas, este estudo opta por compreender os atravessamentos entre corpo e conhecimento, entre ludicidade e subjetivação, ao reconhecer a potência das experiências corporais como constituintes da educação das infâncias.

2. CORPO, LINGUAGENS E PSICOMOTRICIDADE

As concepções de corpo, linguagem e linguagens corporais não se apresentam de modo neutro ou atemporal. Tais categorias atravessam a história e refletem ideologias socialmente construídas, presentes no imaginário, no cotidiano e nos modos como determinados grupos imprimem sentidos ao corpo nas relações educativas, sobretudo na infância. Nas civilizações medievais, o corpo estava imerso em uma cultura marcada por tensões simbólicas entre polos opostos: “Deus e o homem, o homem e a mulher, a cidade e o campo, o alto e o baixo, a riqueza e a pobreza, a razão e a fé, a violência e a paz” (LE GOFF, *et al.*, 2006, p. 10). Essas tensões influenciaram os modos como a infância foi pensada e como os corpos infantis passaram a ser disciplinados.

Ao longo da história, o corpo foi concebido como suporte de moralidades e condutas que variaram conforme as transformações sociais. Segundo Gonçalves

(1994), somente na Modernidade essa lógica sofreu rupturas mais evidentes. A emergência de novos paradigmas sociais e industriais inaugurou outras formas de ver e tratar o corpo, atribuindo-lhe status de sujeito de linguagem, especialmente quando se trata da infância.

Na contemporaneidade, como indica Ehrenberg (2014), a valorização das linguagens corporais na infância se expandiu diante de lutas sociais por educação inclusiva, das reconfigurações do papel da mulher na sociedade e da progressiva inserção das crianças em espaços coletivos de aprendizagem. Esse movimento culminou na formulação de marcos legais como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), a LDB nº 9.394/1996, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (2017), que reconhecem a infância como etapa fundamental da educação básica e garantem o direito a práticas educativas que respeitem sua corporeidade e ludicidade.

O corpo infantil, emerge assim, como território de expressões múltiplas, e as linguagens corporais assumem centralidade nos processos de significação, subjetivação e interação. A linguagem, entendida como construção sociocultural e não meramente verbal, apresenta-se de forma ampliada, como um sistema complexo de comunicação, que envolve não apenas códigos orais ou escritos, mas também gestos, sinais, expressões faciais e outras formas de manifestação que carregam sentidos (MARTINS, 2017).

Santos (2003) argumenta que a linguagem corporal integra esse universo e se constitui como expressão legítima do sujeito, principalmente na infância, quando gestos e atitudes comunicam mais do que palavras. As crianças expressam desejos, medos, afeições e resistências por meio do corpo, e a escuta atenta dessas expressões permite acessar camadas profundas de suas vivências e experiências.

Para Ehrenberg (2014), compreender tais linguagens requer sensibilidade e disposição docente para perceber os corpos infantis em sua inteireza. As formas como as crianças se movimentam, interagem e ocupam o espaço expressam aspectos de sua constituição subjetiva. Sonhos, rejeições, invenções e afetos atravessam suas ações corporais e pedem uma leitura cuidadosa por parte dos educadores.

Molcho (2007) destaca que, na ausência da linguagem verbal, o corpo da criança comunica o que ainda não se formula em palavras. Os gestos, as posturas, os olhares e os toques sinalizam emoções, tensões e expectativas. Muitas vezes, os adultos tendem a ignorar essas expressões, priorizando o discurso verbal e negligenciando a complexidade comunicativa do corpo infantil.

Nesse mesmo sentido, Galvão (2003), ao dialogar com a teoria de Henri Wallon (1879–1962), enfatiza que as emoções provocam alterações expressivas no corpo da criança, modificações no tônus muscular, na respiração, na

vocalização, na postura, que revelam estados afetivos ligados ao ambiente, às relações interpessoais e às experiências educativas. O corpo é compreendido como unidade funcional em que emoção, cognição e movimento se articulam de forma indissociável, reafirmando a psicomotricidade como campo de saber central na educação da infância.

Ao reconhecer essas dimensões, torna-se possível afirmar que as linguagens corporais não apenas compõem o universo simbólico da criança, mas configuram-se como caminho epistemológico potente para práticas pedagógicas que respeitam sua singularidade e possibilitam a construção de conhecimentos em diálogo com o corpo, o afeto e o jogo simbólico. Nesse horizonte, a psicomotricidade não deve ser tratada como técnica ou metodologia isolada, mas como uma perspectiva que compreende o corpo como sujeito de sentidos, enunciador de experiências e mediador de aprendizagens.

2.1 Linguagens corporais e educação psicomotora na infância

Molcho (2007) observa que as expressões faciais, os gestos e a inclinação do corpo da criança em direção ao professor ou ao adulto constituem linguagens que devem ser observadas com atenção. Esses sinais corporais indicam necessidades afetivas e cognitivas que, quando reconhecidas, favorecem o desenvolvimento psicomotor em sua complexidade.

O desenvolvimento psicomotor não se limita à execução de movimentos, mas entrelaça-se profundamente com as linguagens corporais, compondo o campo da psicomotricidade, que compreende o corpo como meio de expressão e de constituição da subjetividade infantil.

De acordo com Pugliese (2021), a psicomotricidade refere-se à totalidade funcional do ser humano, articulando os domínios motor, afetivo e cognitivo de forma integrada. Trata-se de um campo que posiciona o corpo como mediador entre o sujeito e o mundo, no qual o gesto e o movimento expressam pensamentos, emoções e intenções. Ao ultrapassar a dicotomia corpo-mente, a psicomotricidade assume o papel de eixo estruturante do desenvolvimento infantil, oferecendo subsídios para compreender a criança em sua complexidade subjetiva, social e biológica.

Nessa perspectiva, o ato motor deixa de configurar-se como simples resposta mecânica para ser compreendido como linguagem encarnada do sujeito, linguagem que se expressa por meio da percepção, do ritmo, da organização espacial e temporal, do equilíbrio, da lateralidade, da atenção e da memória. Quando mobilizadas em contextos lúdicos, tais dimensões enriquecem a experiência pedagógica e potencializam a construção de saberes significativos, enraizados na relação entre o corpo e o ambiente.

Molcho (2007) retoma essa discussão ao afirmar que tais dimensões psicomotoras atravessam as manifestações corporais da infância, mesmo que frequentemente passem despercebidas pelos adultos. A leitura desses sinais depende das disposições do professor, de sua escuta sensível e da disponibilidade para reconhecer nos gestos infantis formas legítimas de linguagem e comunicação.

Conforme enfatiza Pugliese (2021), a psicomotricidade abrange um amplo espectro de funções integradas, que envolvem desde a percepção espacial e temporal até o ritmo, o equilíbrio, a memória visual, a lateralidade, a atenção e o domínio do esquema corporal. Essas dimensões estruturam a base funcional do sujeito em desenvolvimento e revelam a complexidade do corpo enquanto linguagem e instância de mediação com o mundo. Embora fundamentais à prática pedagógica, esses aspectos assumem tamanha abrangência que ultrapassam os limites de um único estudo, exigindo abordagens interdisciplinares e continuadas, comprometidas com a totalidade da criança.

Santos (2003) reforça que o desenvolvimento psicomotor, ao ocorrer de maneira singular em cada fase da infância, deve ocupar lugar central nas propostas pedagógicas que priorizam a escuta do corpo e das múltiplas linguagens. Ao interpretar e acolher essas manifestações, o professor amplia as possibilidades de intervenção educativa e fortalece os vínculos formativos no cotidiano escolar.

Nesse horizonte, Pugliese (2021) afirma que compreender a psicomotricidade implica reconhecer o corpo como instância que sente, pensa e comunica. Na infância, essa linguagem se expressa por meio das brincadeiras, dos gestos, das posturas e da motricidade afetiva, o que exige do educador uma escuta pedagógica atenta aos sinais corporais como formas legítimas de construção do conhecimento.

Em consonância com essa perspectiva, Silva (2009) define a educação psicomotora como um processo contínuo, presente em todas as aprendizagens infantis. Tal processo se estrutura a partir de vivências que articulam os aspectos motores, emocionais e cognitivos, favorecendo a formação global do sujeito. Para o autor, a educação psicomotora ultrapassa uma abordagem corretiva e atua também na facilitação das condições naturais de desenvolvimento e na prevenção de distúrbios corporais.

Silva (2009) acrescenta que reconhecer e valorizar as manifestações corporais em cada fase do desenvolvimento infantil permite respeitar os limites e potencialidades das crianças, além de estimular habilidades fundamentais para novas aprendizagens. Galvão (2003), ao dialogar com a teoria de Henri Wallon, observa que as linguagens corporais se transformam nas interações estabelecidas com o ambiente escolar, com os adultos e com os pares, configurando-se como formas sensíveis de adaptação, comunicação e expressão afetiva no cotidiano educativo.

Molcho (2007) descreve que, entre os dois e três anos de idade, a linguagem corporal expressa o desejo de explorar o espaço e os objetos, substituindo a necessidade de sucção por movimentos constantes e curiosidade motora. Já entre os quatro e cinco anos, as crianças demonstram comportamentos mais complexos, como o desejo de tocar o professor, buscar afeto ou estabelecer vínculos por meio de gestos. Tais manifestações revelam transformações nos modos de se relacionar com o mundo e demandam práticas pedagógicas que acolham esses sinais com sensibilidade.

No campo da educação psicomotora, Silva (2009) destaca estudos de Lapierre para afirmar que o professor pode utilizar as manifestações corporais e afetivas como instrumentos para favorecer o comportamento e a interação social da criança. Quando o afastamento corporal se manifesta como resistência, por meio de agitação, provocações ou atitudes de oposição, a reeducação psicomotora deve assumir um papel mediador, resgatando vivências anteriores, reorganizando expressões simbólicas e criando espaços de escuta e afeto entre educador e educando.

Ehrenberg (2014) sustenta que, para estimular o desenvolvimento das linguagens corporais de forma efetiva, é necessário oferecer momentos lúdicos nos quais o corpo possa atuar como meio de expressão, criação e aprendizagem. A escola deve se configurar como um espaço em que o corpo infantil encontre liberdade para comunicar seus anseios, elaborar experiências e acessar conhecimentos por meio da ação.

Santos (2003) acrescenta que tais manifestações assumem um papel simbólico relevante, constituindo sistemas de signos com os quais as crianças buscam interpretar e reorganizar o mundo. A linguagem oral, o desenho, a imitação, o faz de conta e o gesto se revelam como expressões fundamentais da função simbólica, aspecto central da constituição do sujeito em sua relação com o outro e com o ambiente.

Com os avanços nos marcos legais que garantem o direito à Educação Infantil e diante da consolidação de uma nova compreensão sobre as infâncias, as instituições passaram a investir em práticas que estimulam as linguagens corporais com intencionalidade lúdica. Brincadeiras, jogos e brinquedos foram incorporados ao cotidiano escolar como recursos fundamentais para promover o desenvolvimento psicomotor de forma integral e respeitosa (MOLCHO, 2007).

2.2 A brincadeira como dispositivo psicomotor e a linguagem corporal na Educação Infantil

A BNCC reconhece o corpo, os gestos e o movimento como dimensões fundamentais da experiência na Educação Infantil. Esses elementos integram os campos de experiência “Corpo, gestos e movimentos” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, estruturados pelos eixos norteadores da aprendizagem: as interações e a brincadeira. Tais campos asseguram às crianças “os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se” (BRASIL, 2017, p. 40), colocando o corpo em evidência como lugar de escuta, produção e criação.

Ao considerar corpo, gesto e movimento como linguagens indissociáveis da psicomotricidade, torna-se possível compreender a ação corporal como resultado da integração entre fatores neurofisiológicos, afetivos e sociais. Trata-se da consciência de si por meio do gesto e da atitude, uma expressão do pensamento pelo ato motor de maneira precisa e harmoniosa (GUIMARÃES, 2019).

A brincadeira, nesse contexto, emerge como uma prática de linguagem que ultrapassa o entretenimento. Assis (1993) já defendia que é necessário oferecer à criança possibilidades criativas por meio de brinquedos, jogos e estratégias simbólicas, capazes de impulsionar experiências motoras significativas. Essas práticas favorecem a manifestação espontânea das linguagens corporais e ampliam os modos de aprender na infância.

Ao brincar, a criança elabora sentidos, representa vivências e reage ao meio com sinais explícitos. Kishimoto (1998) evidencia que o corpo, nesse processo, expressa satisfação, desconforto, descoberta e pertencimento. A ludicidade atua como um território simbólico que transforma a ação em conhecimento. A criança observa, internaliza, simula, modifica e reconstrói elementos do cotidiano, expressando-se por gestos, posturas e deslocamentos corporais que precisam ser valorizados pedagogicamente.

Kishimoto (1998) reconhece o brincar como campo de experiências composto por diferentes categorias simbólicas, organizadas em torno do uso de materiais, espaços e objetos. O movimento corporal, a mudança na percepção e o jogo imaginativo refletem as mobilidades físicas das crianças e suas formas subjetivas de interagir com o mundo.

A psicomotricidade se inscreve nesse processo como dimensão constitutiva da aprendizagem infantil. Silva (2009) afirma que a brincadeira, ao integrar o corpo à experiência, ativa mecanismos simbólicos e relacionais indispensáveis à aprendizagem. Tais experiências incluem o faz-de-conta, as narrativas orais, a manipulação de objetos e as interações sociais. Todas essas práticas devem ser interpretadas com escuta sensível, pois revelam as especificidades da infância

em sua forma mais genuína de comunicar-se com o outro e com o ambiente.

O papel do professor, nesse contexto, não consiste em controlar ou conduzir rigidamente a ação corporal da criança, mas em criar condições para que suas linguagens sejam acolhidas, compreendidas e potencializadas. A leitura atenta do gesto, do olhar, da aproximação ou do afastamento permite a construção de intervenções pedagógicas fundadas no respeito ao corpo que aprende, sente e se comunica.

Dessa forma, a reeducação psicomotora, mais do que uma técnica corretiva, torna-se uma escuta pedagógica que reconhece no movimento infantil uma possibilidade de reorganização subjetiva e de construção de vínculos afetivos. Valorizar essas expressões no cotidiano da Educação Infantil significa instituir uma prática educativa que legitima os corpos como territórios de saberes e as brincadeiras como práticas fundantes do aprender.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Recolocar o corpo no centro das práticas pedagógicas na Educação Infantil constitui gesto epistemológico e político que rompe com tradições escolares que historicamente deslegitimaram as expressões infantis não verbais. Ao compreender as linguagens corporais como formas legítimas de conhecimento e a psicomotricidade como campo integrador de cognição, afeto e movimento, este estudo reafirma a urgência de práticas educativas sensíveis à pluralidade da infância.

A articulação entre psicomotricidade, ludicidade e linguagem corporal revelou-se fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, potencializando formas de aprender que partem do gesto, da ação e da experiência sensorial. Ao reconhecer que o corpo fala, sente e aprende, amplia-se o entendimento sobre o que é ensinar na infância: não apenas transmitir conteúdos, mas escutar, acolher e traduzir o que se inscreve nos movimentos infantis como potência educativa.

O professor, nesse cenário, assume o papel de mediador atento, capaz de interpretar os sinais corporais das crianças e de propor intervenções pedagógicas que respeitem seus ritmos e modos de ser. Estratégias como o faz-de-conta, os jogos simbólicos e as brincadeiras não apenas contribuem para o desenvolvimento psicomotor, mas também ativam processos de subjetivação e socialização que estruturam aprendizagens profundas.

Mais do que aplicar técnicas, trata-se de construir uma pedagogia que reconheça o corpo como território de saberes, e a ludicidade como linguagem fundante da infância. Ao valorizar essas dimensões, o trabalho docente passa a sustentar práticas comprometidas com a formação de sujeitos expressivos, autônomos e implicados em seu processo de aprendizagem.

Promover uma educação psicomotora significa, assim, instaurar um espaço escolar que reconhece o gesto como enunciado, o movimento como pensamento e a brincadeira como ato fundante do conhecer.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, Orly Zucatto Mantovani de. **A pré-escola brasileira: Uma nova metodologia de educação pre-escolar**. 7 ed. São Paulo: Pioneira 1993.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base – BNCC**. Secretaria de Estado da Educação. Secretaria Executiva. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2017/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 12 de mar. de 2025.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 2022. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/245566>. Acesso em: 24 de mar. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 24 de mar. 2025.
- BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16 de mar. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Volume 1 – Introdução**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 24 de mar. 2025.
- EHRENBERG, Mônica Caldas. A linguagem da cultura corporal sob o olhar de professores da educação infantil. **Pró-posições**, v. 25, p. 181-198, 2014.
- GALVÃO, Izabel. Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.
- GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. São Paulo: Papirus, 1994.
- GUIMARÃES, Rosana Maciel. **A importância dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento psicomotor**. Publicado em: 2019-03-07. Disponível em: <https://www.livrosdigitais.org.br/livro/38252HALF76SD4>. Acesso em: 28 de mar. de 2025.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo:

Pioneira, 1998.

LE GOFF, Jacques; *et al.* **Uma história do corpo na Idade Média**. Tradução: Marcos Flamínio Peres. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MARTINS, Moisés de Lemos. **A linguagem, a verdade e o poder-ensaio de semiótica social**. Edições Húmus, 2017.

MOLCHO, Samy. **A linguagem corporal da criança**: entenda o que ela quer dizer com os gestos e as atitudes e os sinais. São Paulo: Editora Gente, 2007.

PUGLIESE, Rossana. **Vitor da Fonseca**: Cognição, motricidade, emoção e afetividade. Wak, 2021.

SANTOS, Célia Luciana dos. Aquisição e desenvolvimento na linguagem da infância. *In*: SANTOS, Célia Luciana dos (Org.). **Aquisição e desenvolvimento infantil (0-12 anos)**: um olhar multidisciplinar. Porto Alegre: EDPUCRS, 2003.

SILVA, Daniel Vieira da. **Ludicidade e Psicomotricidade**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

PRÁTICA DOCENTE EM ARTE: RELAÇÃO ENTRE O ENSINO DE ARTE/MÚSICA E A EDUCAÇÃO DA SENSIBILIDADE, A PARTIR DA EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA DO ALUNO

Lília Virginia Dias Braga¹

1. INTRODUÇÃO

Ao lançar um olhar crítico e reflexivo sobre o ensino das artes no Brasil, a partir da análise de dados bibliográficos, como também através da minha própria práxis², é possível conceber a ideia de que esse ensino, muitas vezes, é pautado na reflexão sobre o conhecimento e na sua transmissão, deixando-o aquém da educação dos sentidos, da educação da sensibilidade. A partir desse entendimento, senti necessidade de elencar alguns questionamentos que pensei serem pertinentes e que poderiam ir ao encontro desse pensamento: será que qualquer ensino de arte tem potencial para educar a sensibilidade dos aprendentes? Até que ponto, nós, na condição de professores de Arte, impomos nossas experiências artísticas, nossas preferências e gostos na formação dos nossos alunos? Quantas vezes procuramos saber as histórias de vida desses indivíduos? Levamos em consideração a identidade cultural e o meio no qual nossos alunos estão inseridos, ao propormos nossas aulas de artes? Qual o significado que essa aula de arte tem para eles? É compreensível que todo professor possa fazer a diferença na vida dos aprendentes, mas qual diferença positiva é possível suscitar na formação desse sujeito?

O mundo é dividido entre o útil e o agradável, e, em nossa civilização, somos levados a separar os sentimentos e as emoções do raciocínio e da inteligência, havendo lugares para cada item mencionado. Em vista disso, a educação utiliza, desde cedo, a técnica de esquarteramento mental,³ na qual, supostamente, as

1 Doutoranda em Ciências da Educação pela Enber University, mestre em Artes pela Universidade Federal do Ceará-UFC e graduada em Educação Artística- Música pela Universidade Federal do Piauí- UFPI. E-mail: tiadogabriel@gmail.com.

2 Optou-se por redigir a introdução do artigo em primeira pessoa, visto que a educação da sensibilidade passa pelos sentidos, pela “experiência” que atravessa os sujeitos e, é essa ideia que se pretende apresentar.

3 Termo utilizado por Duarte Júnior (2012, p.11) para significar que “[...] estamos divididos e compartimentados num mundo altamente especializado e, se quisermos alcançar o

emoções ficam fora da sala de aula para não atrapalhar o desenvolvimento intelectual. As aulas de Arte e o recreio são os poucos momentos, na estrutura escolar, nos quais a fluência dos nossos sentimentos é permitida, o que implica dizer que são momentos nos quais alunos podem se expressar com liberdade, sendo-lhes permitido sentir e manifestar dor, prazer, amor, alegria, tristeza, etc (Duarte Júnior, 2012).

Essa divisão entre o inteligível e o sensível entende que o inteligível refere-se ao conhecimento que o cérebro é capaz de articular, abstratamente, por meio de signos lógicos e racionais, como as palavras, os números e os símbolos da Química; enquanto o sensível se traduz no saber que o corpo humano detém e que se manifesta em situações variadas, como no equilíbrio que nos permite andar de bicicleta; no movimento compassado das mãos, ao fazerem soar diferentes ritmos num instrumento de percussão; e também quando o estômago se recusa a aceitar um alimento deteriorado, com base no odor captado pelo olfato. Esses saberes se complementam (Duarte Júnior, 2000).

Acreditando que razão e emoção se completam e se desenvolvem mutuamente, alguns estudiosos, entre eles, o pedagogo e filósofo Rubem Alves (2012), pensaram uma educação atenta aos sentimentos e sentidos, uma educação que permita maior sensibilidade para com o mundo que nos cerca.

O presente artigo discorre sobre o ensino de Arte/Música e sua relação com a educação dos sentidos, partindo das experiências culturais dos alunos do 3º ano do Curso Técnico de Informática do Ensino Médio Integrado, no Centro de Educação Básica Professor James Azevedo (CEB Professor James Azevedo), em Teresina, Piauí, e da análise da minha prática docente com esses alunos.

Realizei uma pesquisa-ação durante a qual caminhei lado a lado com os estudantes participantes da pesquisa, procurando compreender suas vivências e, partindo de suas histórias de vida, propus atividades artísticas que ora davam muito certo, ora nem tanto. Buscava entender o porquê de determinadas atividades serem muito bem-sucedidas, enquanto outras eram rechaçadas.

2. DESENVOLVIMENTO

A educação da sensibilidade é um tema desafiador, embora se considere óbvia sua importância, pois é carregado de subjetividade, assim como a afetividade, as emoções e os sentimentos (Balbinot, 2013). Por mais claro que pareça, é importante discutir sobre a relevância dessa educação para o ensino como um todo, em especial para o ensino da Arte/Música, que tantas vezes

sucesso, devemos manter essa compartimentação”. Assim, “[...] há locais e atividades onde *[sic]* devemos ser racionais apenas, deixando de lado as emoções. Já em outros, podemos sentir e manifestar dor, prazer [...]”.

sucumbe ao desejo de se pautar na ciência/razão e se restringe à prática de reflexão sobre o conhecimento e sua transmissão.

Para se superar essa perspectiva histórica de educação, cabe voltar à visão cartesiana sobre a realidade e a vida que não contempla o todo, supervaloriza a razão e deixa de lado os sentidos. Durante um longo tempo, houve grande exaltação do saber inteligível (Rodrigues; Roble, 2015). Com a Modernidade, Descartes destacou que “os humanos podem conhecer”; todavia, para que os humanos cheguem ao conhecimento, é necessário um determinado método, e este precisa desconfiar dos sentidos, visto que eles podem enganar. (Gomes, 2015).

Descartes entendeu que os humanos podem conhecer, mas para conhecer com segurança é necessário seguir um determinado método:

O método consistia em não acatar nada que não passasse pelo crivo da clareza e distinção. [...] Para Descartes, o corpo e a imaginação não atendiam às regras necessárias ao conhecimento certo. Os sentidos podiam enganar. Dos corpos só podíamos ter um saber confiável se os reduzíssemos às suas características quantificáveis, eliminando deles qualquer particularidade e multiplicidade. A multiplicidade significava, na lógica cartesiana — que não tardou a se tornar a lógica moderna e contemporânea —, o avesso do conhecimento: a obscuridade (Gomes, 2015, p.104).

De fato, a consequência desse entendimento foi influenciar diretamente o ensino da Arte. À arte, que está diretamente relacionada aos sentidos, faltaria o respaldo epistemológico, a fim de se comparar ao saber inteligível, “[...] ao conhecimento do ‘mundo intelectual’. Conhecimento que, segundo a Modernidade, era o único que merecia, de fato, este título” (Gomes, 2015, p. 104). Tendo tal perspectiva em vista, não surpreende o espraiamento de uma cultura dualista, onde os saberes são fragmentados, existindo a supervalorização da razão, deixando de lado os sentimentos e a linguagem dos corpos (Balbinot, 2013), perspectiva esta que, paulatinamente, vai sendo superada, mas que ainda persiste. Educar o sensível é reconhecer a importância dessa superação, considerando que o ser humano é um todo, mente e corpo, e não apenas um cérebro ou razão. Assim, articular educação, sensibilidade e o ensino de Arte/Música compreende transformar o ensino ou a própria arte e, ainda, a maneira como o indivíduo se relaciona com ela, pois, mesmo sem perceber, as pessoas se educam esteticamente no convívio com outras pessoas e com as coisas.

Cientes de que a “essência” da arte, seu *status* artístico, emerge da relação entre arte e sujeitos, uma das potencialidades do saber artístico é o acolhimento das multiplicidades, daquilo que o sujeito possui de bagagem cultural. Assim, por meio das aulas de Arte/Música, os indivíduos podem se reconhecer como

sujeitos, uma vez que arte e subjetividade estão interligadas, e é nessa intercessão que se espera a valorização da singularidade e das diferenças (Pereira, 2012).

De acordo com Pereira (2012), é fundamental acolher a bagagem cultural dos sujeitos, pois, ao relacionar arte e sujeito, as aulas de Arte/Música oportunizam ao aprendente se reconhecer como sujeito, visto que não se pode dissociar arte e subjetividade, valorizando-se, assim, as singularidades e as diferenças. Ademais, a legislação vigente enfatiza a relevância de se articular o ensino de Arte com a educação da sensibilidade, apontando para essa possibilidade, a saber: “[...] a sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte” (Brasil, 2018, p. 193).

Logo, por constituir forma de expressão no processo de aprendizagem artística, a educação da sensibilidade é objeto importante no ensino de Arte, bem como a experiência e a vivência artísticas do aluno. “A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores” (Brasil, 2018, p. 193). Esse componente curricular pode favorecer a interculturalidade e, com isso, propiciar o respeito à diversidade:

O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas (BRASIL, 2018, p. 193).

No dia 4 de novembro de 2022, teve início o trabalho de campo desta pesquisa com os alunos do 3º ano A, do Ensino Médio Integrado do Curso Técnico de Informática, do CEB Professor James Azevedo. Os participantes da pesquisa eram jovens que, em sua maioria, já frequentavam a instituição desde o Ensino Fundamental (12 a 15 anos). Nessa turma, havia 45 alunos matriculados, o que não necessariamente correspondia ao número de estudantes que, de fato, frequentavam as aulas. Essa turma foi escolhida por se perceber interesse e abertura por parte dos aprendentes para participar da pesquisa. Ademais, a gestão da escola recebeu muito bem a pesquisa na instituição, colocando-se prontamente à disposição da professora pesquisadora para o que fosse necessário para sua realização.

No **primeiro encontro**, foi feita uma roda e proposta uma discussão sobre a história de vida de cada indivíduo presente naquele momento, buscando-se entender o contexto de vida, o percurso do sujeito social, observando o seu meio cultural e procurando compreender a importância da arte, como um todo, na vida dos sujeitos. Guiamo-nos por Santos e Tuma (2012, p. 3), que afirmam que

utilizar as histórias orais “[...] oportuniza a presença das ‘vozes’ de sujeitos sociais em variados segmentos da sociedade na condição de fonte documental” (Santos; Tuma, 2012, p. 3). Conforme as autoras, as narrativas que se constituem são fontes orais que possuem valor próprio, não sendo consideradas um documento suplementar. Assim, para além de fonte documental, esse instrumento propicia tanto recuperar aspectos individuais dos sujeitos, posto que está impregnado de subjetividade, quanto uma reflexão acerca do que é dito, também do que não é dito.

O relato de histórias de vida começou pela professora pesquisadora, que falou sobre seu contexto social; alguns aspectos de sua trajetória, como infância e vida escolar; e enfatizou em que momento a arte entrou em sua vida e, como ganhou significado relevante para ela. Os alunos que se sentiram à vontade, começaram a relatar suas histórias.

No **primeiro** e no **segundo encontros**, foi desenvolvida a atividade de relato de histórias de vida, uma vez que cinquenta minutos não foram suficientes para os relatos. Ademais, os alunos que não se sentiram à vontade para compartilhar suas histórias foram convidados a escrever sobre elas.

Neste trabalho, ao analisamos os relatos dos participantes, levamos em conta que a vida contada não é a vida. Embora se reconheça que essa compreensão não seja fácil, tem-se a consciência de que, de fato, “[...] nenhuma prática de formação pode pretender reconstituir por si só o que seria o curso factual e objetivo do vivido” (Momberger, 2006, p. 361). Portanto, aquilo que se trabalha no percurso das histórias de vida não é a vida, mas se configura em construções de narrativas que os sujeitos participantes elaboram pela fala ou pela escrita.

Por conseguinte, o que importa não é a história de vida reconstruída em si, o que a torna relevante é “[...] o sentimento de congruência experimentado entre o eu-próprio e o passado recomposto, a impressão de conveniência que essa história toma para mim no aqui e agora de sua enunciação” (Momberger, 2006, p. 362). Com isso, essa história que o indivíduo se atribui é onde ele se reconhece e é a que lhe convém.

Ao analisar os relatos sobre as histórias de vida, percebeu-se que, em nenhum momento, os alunos relacionam a arte que é significativa para eles com as aulas de Arte na escola. No que foi dito e naquilo que não foi dito, tornou-se notória a ausência da arte, de maneira significativa, associada à disciplina de Arte, presente na escola. Tal perspectiva pode apontar para um ensino de Arte que é pautado apenas na transmissão de conhecimento, ficando aquém da educação da sensibilidade. Conforme Gomes (2015), nem todas as experiências de inserção da arte/música nas escolas são negativas, contudo, muitas vezes, estão

alicerçadas no modo tradicional de educação, que não pode ser desvinculado da epistemologia moderna. Nesse pensamento, a autora deixa claro que a educação tradicional tem profunda ligação com a epistemologia moderna, em que há uma hipertrofia do mundo intelectual em oposição aos sentidos.

Após os dois encontros com atividade sobre os relatos de histórias de vida, percebeu-se ser importante averiguar os gostos musicais e as artes que fazem parte da identidade cultural dos aprendentes, a partir de um questionário, possibilitando maior abertura nas respostas dos estudantes. O questionário foi respondido por 31 alunos, que puderam responder de acordo com sua vivência e abertura em suas respostas

Por meio do questionário foi possível compreender os aspectos da identidade cultural que fazem parte da formação dos sujeitos envolvidos, pode auxiliar o professor de Arte no caminho a percorrer ao longo do processo de aprendizagem. A subjetividade e a sensibilidade são aspectos do processo de formação-aprendizagem e, com isso, “[...] o ato de educar não se dá de maneira linear, mas sim, envolve aspectos diferenciados de subjetividade, do conhecimento formal e artístico, assim como do próprio processo de influência cultural da sociedade contemporânea” (Moraes, 2021, p. 1). Moraes (2021) entende que a formação sensível, artística e subjetiva alia as diferentes experiências sensoriais ao conhecimento formal, o que engloba as emoções, bem como as formas que o sujeito se expressa e interage com as situações que lhes perpassam. Diante disso, conhecer a identidade cultural do aprendente e considerá-la no percurso de ensino pode assegurar uma dinâmica de ensino pautada na formação humana integral.

Os tipos de música favoritos dos participantes refletem a realidade cultural na qual estão inseridos e seus saberes socialmente construídos ao longo de sua formação como um ser. Os estilos musicais citados foram *funk*, *trap*, *rock*, *rap*, *brega*, *reggae*, *sertanejo*, *pagode*, *pop*, *piseiro*, *hip-hop*, *swingueira*, *forró*, *gospel* e internacional. Acolher esses estilos musicais corrobora Freire (2018, p. 32), quando este sugere ao professor «[...] estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos.” Aproveitar as vivências dos alunos pode ser um caminho para, a partir delas, se construir novos conhecimentos. Além disso, a «[...] escola, como espaço social privilegiado da cultura formal e dominante, deve acolher, em vez de marginalizar, os diferentes espaços urbanos da cultura informal, que são muitas vezes taxados de subculturas, na visão de estilos juvenis ou tribos” (Rosenthal; Souza, 2020. p. 27).

Por conseguinte, a escola, como local social que fomenta o conhecimento produzido ao longo da história, é também o ambiente que deve acolher as

múltiplas singularidades da vivência cultural dos estudantes, não sendo mais permitida, na educação contemporânea, taxar ou excluir as experiências culturais dos aprendentes. Conforme Alves (2012, p. 20), “[...] a inteligência jamais procura a emoção. É a emoção que procura a inteligência. É a emoção que deseja ser eficaz para realizar o sonho.” Se, para Alves (2012), é a emoção que procura a inteligência, é através dos sentidos (visão, audição, olfato, tato, paladar) que se pode fazer amor com o mundo. Como uma educação por meio da sensibilidade pode negar aos aprendentes o direito de levar ao seu ambiente escolar suas experiências culturais? Assim, a educação dos sentidos precisa partir da emoção, daquilo que faz sentido para os aprendentes, visto que essa educação poderia ser semelhante ao *Kama Sutra*, que pode ensinar possíveis posições para se fazer amor com o mundo (Alves, 2012). Mas, para isso, o professor precisa estar preparado, sendo ele um mestre nessa arte.

De posse de algumas sugestões apontadas pelos estudantes, no **quarto encontro**, foi realizada uma atividade de audição musical, durante a qual cada aluno que quis participar apresentou a canção que gostaria de ouvir. Apesar de simples, foi utilizada apenas a caixa de som, a atividade foi surpreendentemente positiva, pois a maioria dos estudantes se empolgou ao ser “ouvida”, no sentido de não haver censura em relação às suas preferências musicais. Entre algumas das canções, estão *Melô da favelinha*, *60 K*, *Poesia acústica nº 9*, *Até que durou*, *Rep da Akasduki*, *A gratidão saiu de moda* e *Anos-luz*.

Essa atividade reconhece, acolhe e trabalha com a diversidade cultural no processo pedagógico, sendo possível, a partir dela, compreender que as múltiplas manifestações musicais expressam poéticas e práticas sociais distintas. Penna (2008, p. 84) assim define as “poéticas musicais”:

Diferentes estéticas, modos distintos de criação musical, diferentes modos de selecionar sons e organizá-los, criando significações através da linguagem musical [...]. A ‘linguagem musical’ só se concretiza, só se realiza em diferentes músicas (no plural), ou seja, através de diferentes manifestações musicais, que expressam diferentes poéticas.

Nesse sentido, a diversidade de manifestações musicais de cada aluno expressa diferentes poéticas que precisam ser acolhidas, pois representam a diversidade cultural que está presente na sociedade e contribui para a formação de cidadãos tolerantes e democráticos.

Apesar de positiva, nessa atividade, uma aluna se sentiu incomodada e relatou que não estava confortável com as músicas propostas pelos colegas, pois seu gosto musical difere muito dos demais. Ela ouviu uma canção da banda Queen, os colegas disseram não conhecer e ela pediu permissão para se retirar da sala. Nem sempre será possível desenvolver uma unidade, uma vez que a identidade cultural é muito subjetiva e particular de cada indivíduo, portanto,

é importante haver um contrato, ao iniciar essa atividade. Se o aluno vai ouvir a música que gosta, nada mais justo que o colega também ouça a dele, configurando, também, uma oportunidade de conhecer novas canções. No caso, como esse contrato não havia se estabelecido antes, ao docente apresentou-se como uma forma de aprendizagem para outra ocasião.

No **quinto encontro**, foi realizada uma atividade de prática de conjunto, com instrumentos de bandinha rítmica — instrumentos de percussão —, acompanhando diferentes tipos de música, como folclórica e popular. O acesso aos instrumentos musicais e o fazer musical causou bastante euforia no grupo, ficou claro que, independentemente do gênero musical, o que mais empolgou os estudantes foi a prática. Tocamos a canção folclórica *O meu boi morreu*, em ritmo de baião, cuja letra é a seguinte: *O meu boi morreu / O que será de mim / Manda buscar outro, maninha / Lá no Piauí*.

E, na sequência, tocamos a canção *O caderno*, de Toquinho, pela facilidade do ritmo de valsa. Depois, cantamos e acompanhamos a música *Trem Bala*, pois todos os alunos a conheciam. Essa atividade foi muito lúdica e muito bem recebida; tocamos e cantamos várias vezes. Também acompanhamos canções trazidas pelos alunos.

Manusear os instrumentos musicais, experimentá-los, improvisar, acompanhar e produzir sons fez da aula um laboratório de descobertas, visto que foi o primeiro contato desses alunos com a prática de conjunto. Cabe aqui a indagação feita por Schafer (2011, p. 274): “[...] não poderia a música ser pensada como um objeto que simultaneamente libertasse a energia criativa e exercitasse a mente na percepção e análise de suas próprias criações?” Para Schafer (2011), o ensino pode ser para satisfazer o instinto de busca do conhecimento ou desenvolver a autoexpressão, a música deveria ser uma arte fundamentalmente expressiva, ela deve ser pensada para encorajar a autoexpressão. E foi nessa perspectiva que se concebeu essa proposta de atividade, para que os aprendentes tivessem a oportunidade de “fazer” arte, de se autoexpressar e não apenas acumular conhecimento, como muitas vezes acontece.

Ainda no quinto encontro, houve um momento expositivo sobre os diferentes gêneros musicais, apresentando suas características, a fim de que os estudantes pudessem conhecer, identificar e compreendê-los. Esse momento expositivo não foi tão bem recebido quanto o momento da prática de conjunto.

No **sexto encontro**, a atividade proposta foi uma escuta musical e livre-expressão através da pintura com tinta guache. A “livre-expressão”:

[...] é um exemplo da operação imprópria da matéria expressiva quando o sujeito dá vazão à atividade criadora sem a necessária competência no trato do material ou da linguagem que emprega. Apoiado numa suposta espontaneidade, ele mais faz catarse do que cria (Pereira, 2012, p. 189).

Nessa atividade, os alunos ouviram algumas músicas e se expressaram livremente por meio das artes visuais. As músicas apresentadas eram de Heitor Villa-Lobos, como *O trenzinho do caipira*, as *Bachianas número 5* e algumas folclóricas, do mesmo compositor, todas instrumentais. Tal tarefa se justifica por acreditarmos que “[...] certos saberes, habilidades, sensibilidades só se formam inventivamente quando feitos experimentos nas linguagens artísticas, seja como fazedor ou leitor de práticas artísticas” (Martins; Picosque, 2012, p. 127).

Assim, para que sejamos parceiros estéticos das singularidades dos modos de produção das linguagens da arte, é necessário termos a oportunidade de interpretar e, assim, criar significações para essa obra, que pode ser de diferentes linguagens, e pode provocar ressonâncias e abrir fissuras em nossa percepção e, então, alcançar a nossa sensibilidade por meio de seus signos. Portanto, foi proposital a audição de canções que fazem parte da música erudita brasileira.

Aliando música e artes visuais, a atividade pretendia provocar os diferentes sentidos e percepções dos aprendentes e, principalmente, abrindo espaço para o novo e, dessa forma, instigar novos experimentos para propiciar saberes, habilidades e sensibilidade.

Uma das identidades culturais dos teresinenses são rios que banham a cidade e, atrás da escola, há um dos cartões postais de Teresina, o encontro dos rios Poty e Parnaíba. Como proposta de atividade do sétimo encontro, os alunos foram convidados a observar essa paisagem e fotografá-la, a partir de suas percepções. Além disso, puderam fazer edições de vídeos das imagens captadas e acrescentar músicas de suas escolhas.

Nessa proposta, a aula de Arte não objetiva apenas informações, mas possibilita ao aluno passar por uma “experiência”, concebida, aqui, segundo Larrosa (2021, p. 18), como “[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Outra ideia é a de que “[...] uma educação que apenas pretenda transmitir significados que estão distantes da vida concreta dos educandos não produz aprendizagem alguma. É necessário que os conceitos (símbolos) estejam em conexão com as experiências dos indivíduos” (Duarte Júnior, 2012, p. 23).

No oitavo e último encontro desse estudo, foi realizada uma exposição com as produções dos alunos, suas pinturas e fotografias. Na oportunidade, houve um sarau com apresentações musicais da Orquestra de Violões de Teresina, que tocou diferentes gêneros musicais, e de um trio com sanfona, zabumba e triângulo, que tocou músicas de Luís Gonzaga a Dorgival Dantas. Foi possível aos estudantes “ver-se” em suas produções e assistir a uma produção artística com um olhar sensível. Para Duarte Júnior (2000), uma maior sensibilidade implica uma menor anestesia em relação às maravilhas do mundo, o que implica em uma vida mais prazerosa e plena, e foi esse o intuito de todos os encontros:

oportunizar aos aprendentes uma educação da sensibilidade, a partir de suas experiências culturais.

Foi possível desenvolver, por meio das atividades propostas neste estudo, no âmbito do ensino de Arte/Música, práticas docentes voltadas para a educação da sensibilidade, a partir da experiência artística dos alunos, uma vez que estes puderam “experienciar” a arte/música, a partir de suas vivências culturais. O estudo revelou que tal prática de ensino possui potencialidade para estimular a sensibilidade através da educação.

3. CONCLUSÃO

A história da educação apresenta a valorização do conhecimento objetivo, que pode ser visto através dos currículos e das estratégias de ensino. Os saberes, muitas vezes, foram colocados em compartimentos, sendo divididos em conhecimentos úteis ou agradáveis. O saber inteligível já foi comparado a uma caixa de ferramenta, devido à sua utilidade, enquanto o conhecimento que passa pelos sentidos é análogo a uma caixa de brinquedo, uma vez que é agradável, mas não tem utilidade. O ensino de Arte/Música, durante muito tempo, esteve no compartimento do saber sem utilidade, servindo apenas para divertir. Todavia, esta ideia vem mudando e dando lugar ao pensamento de que esse ensino pode aliar o conhecimento objetivo à sensibilidade, permitindo uma formação integral e humana.

A partir da prática docente realizada neste estudo, observamos que as aulas de Arte/Música que não consideram os sentidos dos estudantes, que consideram apenas a reflexão sobre o conhecimento historicamente produzido, não chegam a eles, não os tocam, não os fazem passar por uma “experiência”, aquela que os faz vibrar, que os atravessa, e, por isso, podem não fazer sentido algum para eles. Em contrapartida, as aulas que permitem aos aprendentes ser acolhidos em suas experiências culturais, que lhes permitem ser ouvidos e dar voz às suas artes, ou se expressar por meio das diferentes linguagens artísticas, fazem-nos reconhecer como sujeitos e, ainda, ser protagonistas na construção de seus conhecimentos.

As atividades desenvolvidas partiram das experiências culturais dos alunos e surgiram dos seus gostos musicais, proporcionando-lhes a oportunidade de ser “ouvidos”, ser aceitos em uma aula de Arte. Além disso, ofereceram-lhes a oportunidade de conhecer novos gêneros musicais e, em geral, receber bem o novo.

Evidencia-se, com o estudo, que o ensino de Arte/Música tem potencialidade para educar a sensibilidade; que trabalhar com o fazer artístico, dando oportunidade ao processo criativo e de expressão dos alunos, acolhendo as histórias de vida e suas experiências culturais, bem como dando oportunidade

para que os estudantes tenham acesso ao novo, pode contribuir significativamente para uma educação da sensibilidade e, quanto maior a sensibilidade, menor será a anestesia em relação às maravilhas que esse mundo pode proporcionar. Tudo isso contribui para que as embarcações do conhecimento possam ir para lugares muito mais distantes, permitindo aos aprendentes usufruir da vida e saboreá-la.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **Educação dos sentidos**: e mais. 9. ed. Campinas-SP: Verus Editora, 2012.
- BALBINOT, Gustavo. **Educação não-formal**: a contribuição da música para a educação da sensibilidade na adultez. 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3745/1/447034.pdf>. Acesso em: 6 maio 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 16 fev. 2023.
- DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. 2000. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. DOI: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2000.197855>. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/197855>. Acesso em: 20 jan. 2023.
- DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Por que arte-educação?** 22. ed. Campinas-SP: Papirus, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- GOMES, Rita Helena Sousa Ferreira. Convite à perversão. **Opus**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 101-118, jun. 2015. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/41904/1/2015_artg_rhsgomes.pdf. Acesso em: 4 ago. 2023.
- LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- MARTINS, Mirian; PICOSQUE, Gisa. Geografias imaginárias: modos de pensar e atuar com a cultura contemporânea. In: CONGRESSO MUNDIAL DE COMUNICAÇÃO E ARTES, 5., 2012, Guimarães. **Anais** [...]. Guimarães: COPEC, 2012. Disponível em: <https://copec.eu/congresses/wcca2012/proc/WCCA.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.
- MOMBERGER, Christine Delory. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GxgXTXCCBkYzdHzbMrbbkpM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 ago. 2023.

MORAIS, Tiago Anderson. Arte, subjetividade e formação sensível: reflexões sobre a educação na contemporaneidade. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 14, 20 abr. 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/14/arte-subjetividade-e-formacao-sensivel-reflexoes-sobre-a-educacao-na-contemporaneidade>. Acesso em: 4 ago. 2023.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PEREIRA, Marcos Villela. O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação. **Pro-posições**, Campinas-SP, v. 23, n. 1, p. 183-195, jan./abr. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072012000100012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/sQFMpDZ3pfqhFYjwQVmlVQL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 4 ago. 2023.

RODRIGUES, Luíza; ROBLE, Odilon. Educação dos sentidos na contemporaneidade e suas implicações pedagógicas. **Pro-Posições**, Campinas-SP, v. 26, n. 3, p. 205-224, set./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/BnnWnFG7z7mnYTZGszyPKcT/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 ago. 2023.

ROSENTHAL, Dália; SOUZA, Maria. **Arte, educação e contemporaneidade**. São Paulo: Editora Edgard Blücher, 2020.

SANTOS, Cláudia; TUMA, Magda. Histórias de vida, formação e projetos: os ateliês biográficos como proposta metodológica. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE, X., 2012, Maringá. **Anais [...]**. Maringá: Entidade Responsável, 2012. Disponível em: <https://dokumen.tips/documents/historias-de-vida-formacao-e-projetos-os-atelies-universidade-estadual.html?page=1>. Acesso em: 4 ago. de 2023.

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

SOUZA, Elizeu Clementino. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (org.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74. Disponível em: <http://books.scielo.org/>. Acesso: 4 jul. 2023.

O ENSINO DA COESÃO REFERENCIAL NA BNCC

Grasiela do Bonfim Santos Caldas¹

Girlene Bispo²

Laissa Cardoso³

Nilma Lemos Barreto Santos⁴

1. INTRODUÇÃO

No contexto educacional, as práticas pedagógicas respondem e efetivam as políticas educacionais, enquanto políticas públicas, que visam garantir o direito da população em acessar uma educação de qualidade. O Estado, responsável pela implementação dessas políticas, gerencia esse processo por meio da elaboração de leis, diretrizes e referenciais, a fim de atender aos princípios da neutralidade, da impessoalidade e da legalidade, com o intuito de promover o desenvolvimento educacional e direcionar ações a serem implementadas no sistema de ensino.

O surgimento de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de referência para o ensino desde o ano de 2018, evidencia a necessidade de repensar o currículo, pressupondo um novo olhar para o contexto educacional. Trata de um documento normativo, cujo embasamento teórico orienta os currículos e estabelece o desenvolvimento de competências

1 Doutoranda em Linguagem, Discurso e Sociedade pela Uneb – Universidade do Estado da Bahia. Professora de Língua Portuguesa pela rede estadual e pela rede municipal de Nazaré e membro do grupo de pesquisa Édipo – Epistemologia Didática da Língua Portuguesa.

2 Mestranda em Linguagem, Discurso e sociedade pela Uneb – Universidade do Estado da Bahia. Professora de Língua Portuguesa e membro do grupo de pesquisa Édipo – Epistemologia Didática da Língua Portuguesa.

3 Mestre em Linguagem, Discurso e sociedade pelo Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Membro do Grupo de Pesquisa Epistemologias em Didática do Português (ÉDIPO).

4 Doutoranda em Linguagens, Discurso e Sociedade pelo Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora de Língua Portuguesa da rede estadual de ensino e da rede municipal de Dom Macedo Costa-BA. Membro do Grupo de Pesquisa Epistemologias em Didática do Português (ÉDIPO).

e habilidades como meios de formar sujeitos que saibam agir nas situações do cotidiano, mobilizando saberes, procedimentos e atitudes. Essa proposta distancia-se do paradigma tecnicista, por não se tratar de um ensino mecânico, e sim de uma proposta de formação integral dos educandos, para que possam lidar com as situações do cotidiano, exercer sua cidadania e estar preparados para o mercado de trabalho. (Brasil, 2018).

Ao estabelecer as competências gerais, específicas e as habilidades, a BNCC propõe ao selecionar e organizar os conteúdos conceituais (saber), procedimentais (saber fazer) e atitudinais (saber ser) como parâmetros para a formação dos indivíduos. No componente de Língua Portuguesa, a arquitetura do ensino se delineia por meio dos campos de atuação (os quais contemplam as práticas sociais de referências) e dos eixos de leitura, oralidade, produção textual e análise linguística e semiótica.

Na BNCC, a coesão referencial, enquanto objeto do conhecimento, é transversal aos quatro eixos das práticas de linguagem e aos campos de atuação, sendo trabalhada desde o terceiro ano do Ensino Fundamental, passando pelas etapas subsequentes da Educação Básica, de forma progressiva, por meio das habilidades, no trabalho com os campos de atuação e, por conseguinte, com os gêneros textuais. Partindo desse entendimento, o presente artigo objetiva apresentar como o ensino da coesão referencial é apresentado na arquitetura da BNCC. Para tanto, são realizadas abordagens sobre pedagogia das competências, a estrutura da disciplina de Língua Portuguesa e a organização progressiva dos saberes ligados à coesão pronominal na BNCC.

2. A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS: ALGUMAS COMPREENSÕES

As práticas pedagógicas, a partir de teorias e princípios, buscam caminhos para organizar o processo de ensino-aprendizagem, de forma a promover a construção do conhecimento. Nesse sentido, adotar uma perspectiva pedagógica perpassa pela compreensão de ensino e aprendizagem que atendem a um contexto definido pelas políticas educacionais.

No Brasil, por muito tempo, o modelo tecnicista de aprendizagem orientou as práticas educativas pela lógica da transmissão de conhecimento, cujo embasamento era realizado através de teorias de aprendizagem associacionistas. Nesse paradigma, cabia ao aluno “aprender” o conteúdo/assunto que devia ser ensinado (Coll, 2008), de forma mecânica, por meio da memorização e descontextualizado das práticas sociais.

O entendimento de que esses conhecimentos precisam ser mobilizados para a vida das pessoas fez emergir um novo paradigma pedagógico, para o qual as práticas de ensino estivessem voltadas para a funcionalidade dos

saberes (Perrenoud, 2013; Zabala e Arnau, 2020) como forma de promover o desenvolvimento sociocognitivo dos estudantes, através da capacidade de agir intencionalmente e com autonomia nas diversas esferas da vida social.

Partindo desse paradigma teórico, a pedagogia das competências propõe a formação de sujeitos autônomos, capazes de agir no mundo, por meio da necessidade social de resolver situações problemas que aparecem em seu cotidiano, uma vez que, do ponto de vista do ensino, a competência é a capacidade que o indivíduo adquire para resolver problemas em contextos diversos em situações vivenciadas (Zabala e Arnau, 2020). Ainda, como produto de uma aprendizagem ou o fundamento de uma ação humana, que deve ser eficaz em uma situação, para a qual são mobilizados e combinados recursos intelectuais e emocionais (Perrenoud, 2013).

A pedagogia das competências, como alternativa de superação do modelo tecnicista, parte do princípio da funcionalidade dos saberes (Sacristan, 2011), considerando a ação do sujeito na sociedade. Ela defende a ideia de que os indivíduos, ao assimilarem os conhecimentos prévios e relacioná-los aos novos, desenvolvem competências, cuja mobilização é realizada no momento em que se depara com situações da vida cotidiana, nas quais ele precisa agir. Assim, a funcionalidade dos saberes está relacionada ao sentido daquilo que se aprende e como o que é aprendido pode ser utilizado (Zabala e Arnau, 2020).

Essa é a perspectiva com a qual a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se compromete, ao assumir uma proposta educacional, cuja configuração didática está voltada para a funcionalidade dos saberes, através do desenvolvimento de competências e habilidades ocorridas em contextos didáticos diversos, sob a forma de práticas sociais de referências, (Santos, 2021). Na BNCC, competência é “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais) atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p.8).

No documento, as competências são estruturadas de forma hierárquica em três grupos: competências gerais ou transversais (comuns a todos os componentes), de área ou interdisciplinares (comuns a uma área do conhecimento) e disciplinares (próprias da disciplina). Tal compreensão pressupõe uma reorganização da estrutura curricular, cujos conteúdos disciplinares deixem de ser fins em si mesmos, passando a ser ampliados, articulados e utilizados como recursos para a ação na vida social dos sujeitos (Santos, 2021). Com base nesse entendimento, a próxima seção apresentará a arquitetura da disciplina língua portuguesa, na BNCC.

2.1 A Configuração didática da Língua Portuguesa na BNCC

Em uma abordagem didática, todo conhecimento teórico ou prático precisa passar por um tratamento para atender às demandas do ensino, seja através de políticas curriculares, elaboração dos currículos, de materiais didáticos ou mesmo do conteúdo utilizado na prática educativa. É por essa razão que a didática se classifica em geral e específica. A didática geral trata da teoria que orienta as práticas pedagógicas, já as didáticas específicas ocupam-se com as questões disciplinares e objetos que serão ensinados (Santos, 2019).

As práticas pedagógicas, por envolver diferentes elementos e atores, refletem uma gama de saberes oriundos de diferentes áreas e contextos sociais. Elas são reflexo de um processo de transposição didática (TD) no qual os conhecimentos são transformados em objetos a serem ensinados, através da didatização desse objeto. Para isso, é preciso que haja uma mudança da racionalidade teórica e científica do mesmo, para uma racionalidade didática (Petitjean, 2003).

A TD é um elemento da didática que não se realiza ou se efetiva automaticamente por exigir alguns elementos essenciais à sua realização, a citar: uma perspectiva pedagógica, uma concepção de aprendizagem e uma teoria de conteúdo, uma concepção de linguagem e a estrutura da disciplina.

Desse modo, a BNCC, enquanto política curricular, realiza a TD dos saberes ao transformar os conhecimentos advindos de outras áreas do saber, em conhecimento didático quando assume a perspectiva pedagógica das competências, a teoria dos conteúdos conceituais (saber), procedimentais (saber fazer) e atitudinais (saber ser), a teoria construtivista de aprendizagem e a concepção enunciativo-discursiva de linguagem (Santos, 2021).

No processo da TD, os saberes precisam passar por algumas etapas que compõem currículo, a saber: a descontextualização e recontextualização, em que os saberes são retirados da esfera científica e são pensados numa esfera didática; a despersonalização, quando os conhecimentos são apresentados sem a elaboração teórica dos conceitos próprios de sua natureza científica; a programabilidade realizada na progressão dos saberes; a publicidade, quando o documento é tornado público; e o controle que consiste nas ações para verificar a ocorrência da aquisição dos saberes. (Petitjean, 2008; Santos, 2021)

Na arquitetura da disciplina de Língua Portuguesa, na BNCC, a TD se realiza por meio das competências, habilidades, eixos e campos de atuação onde estão alocados os objetos de conhecimentos. Além disso, o documento apresenta os eixos estruturantes do componente Língua Portuguesa, conhecidos como práticas de linguagem e compreendem a leitura, a produção textual, a oralidade e a análise linguística e semiótica.

Os campos de atuação, por sua vez, são pensados a partir das práticas sociais de referência e funcionam como parâmetros para a seleção dos gêneros a serem trabalhados no contexto de sala de aula (Santos, 2021). O quadro abaixo apresenta os campos de atuação estabelecidos pela BNCC para os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental.

Quadro 1: Campos de atuação apresentados na BNCC

Anos iniciais	Anos finais
Campo da vida cotidiana	
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública

Fonte: Brasil, 2018, p. 83.

A organização dos campos de atuação estabelece a relação entre a seleção dos objetos de conhecimento e as práticas de referência, as quais evidenciam a agência dos sujeitos a partir do uso dos gêneros textuais. Esses campos relacionam-se diretamente às situações da vida cotidiana e situam a finalidade das práticas de linguagem, a partir das diferentes realidades nas quais os alunos estão inseridos. Seja na produção oral ou escrita, seja nas práticas de leitura, a fim de compreender o seu contexto e nele atuar. Assim, os campos de atuação refletem a relação do mundo com a escola e expressam a funcionalidade dos saberes, ofertando condições para que os estudantes se insiram no processo como protagonistas. Dentro dos campos de atuação estão alocadas as habilidades compostas por conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais (Coll, 2008).

Essa reestruturação da arquitetura da disciplina de Língua Portuguesa em eixos, campos de atuação, habilidades e objetos de conhecimentos evidencia como o processo de TD orienta a transformação dos conhecimentos oriundos da ciência em conhecimentos a serem ensinados, entre os anos e através deles nas diferentes etapas do ensino, como ficará explicitado na próxima seção.

3. A COESÃO PRONOMINAL NA BNCC: ORGANIZAÇÃO E PROGRESSÃO DAS APRENDIZAGENS

Ao selecionar e organizar os saberes necessários às práticas sociais e aos usos da língua, a BNCC considera a funcionalidade dos saberes proposta pela pedagogia das competências, o que se torna critério para caracterização dos conteúdos escolares, no intuito de promover, no estudante, o desenvolvimento das capacidades de refletir e utilizar a língua em diferentes contextos comunicativos.

Organizar um conteúdo na BNCC requer pensar na mobilização dos saberes inerentes a um dado objeto, por intermédio dos eixos, campos de atuação, habilidades e objetos de conhecimentos, cuja materialização se dá por meio dos gêneros textuais. A organização dos conteúdos e a progressão das aprendizagens proposta pela BNCC realizam-se de um modo diferente dos PCNs, ao considerar os campos discursivos, assim como do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), através do agrupamento dos gêneros a partir da própria compreensão dos tipos de discurso. Na BNCC, observa-se o nível de desenvolvimento cognitivo para estabelecer as habilidades de linguagem, elementos que definem a progressão das aprendizagens.

A coesão referencial é um objeto de conhecimento extremamente importante à produção textual, por ser esse o elemento de textualidade que organiza as ideias do texto. Desde a tradição gramatical, esse objeto já era relacionado aos aspectos sintáticos e lexicais da língua sem sistematização. Com o advento da Linguística Textual, enquanto ciência, esse objeto foi sistematizado através de vários estudos, a exemplo, dos estudos de Halliday e Hasan (1976) e no Brasil de Ingedore Koch (1984, 1989, 1990, 1992), Antonio Marcuschi (1983, 1986, 1998), entre outros autores, mesmo diante do pluralismo teórico existente.

Na BNCC, o estudo da coesão referencial não desconsidera os conceitos oriundos da tradição ou da ciência, ao contrário, os didatiza, considerando o desenvolvimento dos estudantes, a progressão dos saberes e as habilidades necessárias para que sejam capazes de mobilizar esses saberes para resolver os problemas do cotidiano, o que coaduna com a perspectiva da funcionalidade dos saberes adotadas pelo documento.

Enquanto conteúdo necessário à produção de diferentes gêneros textuais, a progressão do ensino da coesão é iniciada no terceiro ano do Ensino Fundamental, estendendo-se ao nono ano dessa etapa, nos eixos estruturantes da leitura, da produção textual e da análise linguística e semiótica. A sistematização do seu ensino é organizada para que a aprendizagem ocorra de maneira gradativa, através de uma progressão anual dos conteúdos, em que, um mesmo objeto de conhecimento pode se repetir, de forma a ser desmembrado, por vários anos. Seu desmembramento possibilita criar, aperfeiçoar e aprofundar habilidades inerentes a esse conteúdo de ensino.

Através dos objetos de conhecimentos ligados à morfologia, morfossintaxe, semântica, progressão temática e estratégias de leitura, etc., a coesão pronominal pode ser visualizada nos diferentes eixos e campos de atuação e habilidades a eles atrelados. Nelas estão alocados os conteúdos, conforme apresentadas na BNCC e dispostas no quadro abaixo:

Quadro 2- Habilidades de coesão pronominal na BNCC para o Ensino Fundamental

ANOS INICIAIS – ENSINO FUNDAMENTAL					
PRÁTICAS DE LINGUAGEM		OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES		
			3º ano	4º ano	5º ano
TODOS OS CAMPO DE ATUAÇÃO					
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)		Estratégia de leitura	(EF35LP06) Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto.		
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)		Construção do sistema alfabético/ estabelecimento de relações anafóricas na referência e construção da coesão	(EF35LP08) Utilizar, ao produzir um texto, recursos de referência (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade.		
Análise linguística/ semiótica (ortografização)		Morfologia/ Morfossintaxe		(EF04LP06) Identificar em textos e usar na produção textual a concordância entre substantivo ou pronome pessoal e verbo (concordância verbal).	(EF05LP06) Flexionar, adequadamente, na escrita e na oralidade, os verbos em concordância com pronomes pessoais/nomes sujeitos da oração.
	Morfologia		(EF35LP14) Identificar em textos e usar na produção textual pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, como recurso coesivo anafórico.		
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA					
Análise linguística/semiótica (ortografização)		Forma de composição dos textos Coesão e articuladores			(EF05LP27) Utilizar, ao produzir o texto, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível adequado de informatividade.
ANOS FINAIS – ENSINO FUNDAMENTAL					
Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento	Habilidades			
		6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO					

Análise linguística/semiótica	Semântica Coesão	(EF06LP12) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e pronomes), recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto).	(EF07LP12) Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos).	(EF08LP14) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão sequencial (articuladores) e referencial (léxica e pronominal), construções passivas e impessoais, discurso direto e indireto e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.	
	coesão		(EF07LP13) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos), que contribuem para a continuidade do texto.	(EF08LP15) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando o antecedente de um pronome relativo ou o referente comum de uma cadeia de substituições lexicais.	(EF09LP10) Comparar as regras de colocação pronominal na norma-padrão com o seu uso no português brasileiro coloquial.
CAMPO DE PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA					
Análise linguística/semiótica	Textualização Progressão temática			(EF89LP29) Utilizar e perceber mecanismos de progressão temática, tais como retomadas anafóricas (“que, cujo, onde”, pronomes do caso reto e oblíquos, pronomes demonstrativos, nomes correferentes etc.), catáforas (remetendo para adiante ao invés de retomar o já dito), uso de organizadores textuais, de coesivos etc., e analisar os mecanismos de reformulação e paráfrase utilizados nos textos de divulgação do conhecimento.	
CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA					
Leitura	Reconstrução das condições de produção e circulação e adequação do texto à construção composicional e ao estilo de gênero (Lei, código, estatuto, código, regimento etc.)	(EF69LP20) Identificar, tendo em vista o contexto de produção, a forma de organização dos textos normativos e legais, a lógica de hierarquização de seus itens e subitens e suas partes: parte inicial (título – nome e data – e ementa), blocos de artigos (parte, livro, capítulo, seção, subseção), artigos (<i>caput</i> e parágrafos e incisos) e parte final (disposições pertinentes à sua implementação) e analisar efeitos de sentido causados pelo uso de vocabulário técnico, pelo uso do imperativo, de palavras e expressões que indicam circunstâncias, como advérbios e locuções adverbiais, de palavras que indicam generalidade, como alguns pronomes indefinidos, de forma a poder compreender o caráter imperativo, coercitivo e generalista das leis e de outras formas de regulamentação.			

Fonte: Adaptado de Brasil (2018)

Observa-se, por exemplo, que essas habilidades estão voltadas à funcionalidade da coesão pronominal, respeitando a progressão de saberes e a maturidade do discente. É possível identificar, ainda, que as habilidades (EF06LP12) e (EF07LP12), demonstram a progressão por acréscimo de saberes, enquanto as habilidades (EF67LP36) e (EF07LP13), relativas ao objeto de conhecimento coesão, fazem uma progressão por aprofundamento. Nesse sentido, verifica-se que as habilidades referentes à coesão pronominal são ampliadas, possibilitando uma progressão das aprendizagens.

Logo, partindo dos conhecimentos implícitos e explícitos, a BNCC estrutura a progressão das aprendizagens da coesão pronominal, em uma sequência de ensino que começa com conceitos mais simples e progride para conceitos mais complexos, considerando o nível de escolaridade e o nível de desenvolvimento, a partir dos eixos estruturantes aos quais se relaciona.

Aprendizagens que são caracterizadas através das habilidades. Nelas, os conteúdos conceituais (saber), procedimentais (saber fazer) e atitudinais (saber ser), (Bispo, 2021), podem aparecer conjuntamente em uma mesma habilidade ou sozinhos. Na habilidade: “(EF07LP12) Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos)” (Brasil, 2018), é possível identificar uma dimensão forte de conteúdos conceituais, a partir da ideia de reconhecimento. Reconhecer requer saber o conceito de substantivo, pronomes, e demais recursos coesivos. Já a habilidade “(EF05LP06) Flexionar, adequadamente, na escrita e na oralidade, os verbos em concordância com pronomes pessoais/nomes sujeitos da oração”, (Brasil, 2018), é possível identificar os três tipos de conteúdos: a ação de flexionar atende a dimensão procedimental, a adequação à escrita acessa a dimensão atitudinal e os conceitos de oralidade, escrita, verbos, concordância, atendem à dimensão conceitual.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A BNCC emerge no contexto educacional como um documento normativo e um meio de embasamento teórico no qual se propõe uma política de currículo partindo dos pressupostos teóricos da pedagogia das competências, apresenta uma importante contribuição para repensar a construção dos currículos a partir da formação integral do ser humano, partindo da compreensão das competências e das habilidades como meios de contribuir para que os discentes tenham condições de agir conscientemente nas diferentes realidades sociais, considerando as práticas de linguagem.

Esse processo provoca uma reflexão a respeito de como os saberes são trazidos para o campo educacional e qual racionalidade o orienta, já que, é

preciso avaliar, quais objetivos educacionais norteiam as práticas pedagógicas, quais as terminologias mais adequadas à compreensão desses saberes, partindo da sua relevância às práticas sociais e, além disso, quando apresentar esses conhecimentos e qual o tempo de vivência com eles é necessário para garantir a aprendizagem, partindo do desenvolvimento sociocognitivo humano.

Nesse sentido a organização e progressão das aprendizagens na BNCC refletem o seu processo de didatização aliado à pedagogia das competências e a todos os elementos que direcionam o processo de TD. O ensino de língua é orientado a partir das práticas sociais de referência que norteiam a seleção dos gêneros textuais nos campos de atuação, que são aplicados aos eixos estruturantes da língua.

Cada eixo tem as suas habilidades relacionadas aos gêneros e ao campo de atuação aos quais se relaciona. Para cada etapa da educação básica, a BNCC define as competências gerais e específicas e as habilidades que os estudantes devem adquirir, enfatizando a interdisciplinaridade e a contextualização dos conteúdos, propondo uma progressão das aprendizagens de forma sequencial e cumulativa, no intuito de os discentes construírem os conhecimentos e habilidades necessárias para o seu desenvolvimento pessoal e social ao longo da sua trajetória escolar. Na BNCC, a progressão das habilidades pode se realizar anualmente e entre anos subsequentes.

Nesse ínterim, o ensino da coesão referencial, objeto de conhecimento extremamente importante à produção textual, por ser esse o elemento de textualidade que organiza as ideias do texto, é sistematizado de forma progressiva, considerando o nível de escolaridade e de desenvolvimento dos estudantes, o que se visibiliza pela progressão das habilidades ano após ano propostas para esse objeto. Salienta-se que, a proposta da BNCC para o ensino da coesão é realizá-lo de forma progressiva, desenvolvendo as habilidades, de forma a construir as competências, em vistas de, nas práticas de linguagem, o estudante ser capaz de agir de forma coerente à situação comunicativa.

Observa-se que as contribuições apresentadas pela BNCC ultrapassam o limite do tecnicismo, e alcançam a prática do estudante, o uso consciente dos saberes, em virtude da forma como os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais são desenvolvidos. Isso não significa dizer que a BNCC é um documento isento de questionamentos, mas que sua proposta pode contribuir muito para o desenvolvimento do ensino.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. MEC, 1998.
- COLL, C. *et al.* **Psicologia do ensino**. Trad: Cristina Maria de oliveira. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. In: GIMENO SACRISTÁN, J. *et al.* **Educar por competências: o que há de novo?** Trad. Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 13-63.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.
- KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1989.
- KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. **Linguística de texto: o que é e como se faz**. Recife: UFPE, 1983.
- PERRENOUD, P. **Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida**. Trad. Laura Solange Pereira. Porto Alegre: Penso, 2013.
- PETITJEAN, A. **Importância e limites da noção de transposição didática**. Fórum Linguístico. V.5, n.2. Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2008v5n2p83>. Acesso em: 19 de setembro de 2023.
- SANTOS, Marcos Bispo. **A Relação gramática-texto no ensino de Língua Portuguesa: da linguística aplicada à didática da Língua**. Fórum Linguístico. Florianópolis- SC, v. 18, n. 02. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/79028/47294>. Acesso em: 14.09.2023.
- SANTOS, M. B. Didática da língua e linguística aplicada: duas perspectivas de construção de objetos de ensino. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 16, n. 4, p. 4229-4249, dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2019v16n4p4229>. Acesso em: 02 out. 2020.
- ZABALA, A.; ARNAU, L. **Métodos para ensinar competências**. Trad. Grasielly Hanke Angeli. Porto Alegre: Penso, 2020.
- ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DA SALA À REFLEXÃO: ALFABETIZAÇÃO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA EMANCIPATÓRIA

Sabrina Trevisan Schuster¹

ABRINDO CAMINHOS: POR QUE FALAR DE ALFABETIZAÇÃO EMANCIPATÓRIA?

A alfabetização desempenha um papel fundamental e indispensável na vida das crianças, pois é durante esse período que elas desenvolvem a linguagem oral e escrita. Nesse sentido, por muito tempo, a alfabetização esteve voltada principalmente na codificação e decodificação das letras, sílabas e palavras, explorando os fonemas por meio de atividades repetitivas e de memorização.

Entretanto, atualmente, compreende-se que o processo de alfabetização envolve um contexto mais amplo, no qual o texto e o conteúdo precisam estar articulados às vivências das crianças. Mesmo assim, ainda existem muitos desafios a serem enfrentados nesse percurso formativo.

A alfabetização é o processo de aprendizagem das letras, dos símbolos e dos sons, possibilitando ao sujeito o domínio do sistema de escrita alfabética. Já a compreensão e a atribuição de significado ao que se lê fazem parte do processo de letramento. Embora exista diferença entre esses dois conceitos, ambos são igualmente importantes e devem caminhar de forma articulada no contexto escolar (Soares, 2003).

Para que a alfabetização e o letramento caminhem de forma articulada, é necessário refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar. Torna-se essencial questionar quais práticas são utilizadas nesse processo e se elas promovem autonomia, interesse, pensamento crítico, criatividade e expressão por parte das crianças.

Nesse sentido, destaca-se a importância da formação continuada dos professores, especialmente por meio do trabalho coletivo no espaço escolar,

¹ Formada em pedagogia pela Universidade de Passo Fundo (UPF), especializada em Teorias e Metodologias em Educação pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). Pós-Graduada no Mestrado profissional em Educação na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Professora na rede municipal dos Anos Iniciais. E-mail: sa.tre.schuster16@gmail.com.

possibilitando o diálogo, a troca de experiências e a reflexão sobre aquilo que vem sendo desenvolvido, bem como sobre os aspectos que podem ser aprimorados nas práticas pedagógicas emancipatórias.

Assim, as propostas de alfabetização e letramento devem partir do interesse da criança, mas, sobretudo, de sua realidade social, considerando o meio em que vive e suas vivências cotidianas para tornar a aprendizagem mais significativa.

Portanto, para que essas práticas pedagógicas ocorram de forma significativa para as crianças, é necessário desenvolver uma educação emancipatória, a qual pode emergir das propostas utilizadas em sala de aula. Dessa maneira, a educação emancipatória, fundamenta-se em uma perspectiva crítica, dialógica e reflexiva, na qual a criança é compreendida como sujeito ativo do processo educativo (Freire, 1989).

Este estudo tem como objetivo principal analisar práticas pedagógicas voltadas à alfabetização e o letramento, compreendendo a formação continuada dos professores como espaço de reflexão coletiva e de fortalecimento de uma educação emancipatória.

A relevância desta pesquisa reside em sua contribuição para a formação dos professores, possibilitando a reflexão sobre suas práticas pedagógicas e promovendo um olhar crítico para que suas ações em sala de aula sejam propostas que emancipem e promovam autonomia às crianças.

ENTRE A PRÁTICA E A REFLEXÃO: CAMINHOS DA ALFABETIZAÇÃO EMANCIPATÓRIA

A reflexão sobre a prática pedagógica constitui elemento central no processo de alfabetização e letramento, especialmente quando se considera a realidade social e cultural das crianças (Freire, 1989). Desse modo, o professor assume papel fundamental ao compreender que o processo educativo não pode estar dissociado das vivências das crianças, uma vez que a aprendizagem se torna mais significativa quando dialoga com o contexto em que estão inseridas.

Contudo, ressaltamos que analisar e compreender qual é a realidade da criança ou daquela turma, possibilita ao professor desenvolver práticas pedagógicas com maior significado, respeitando seus saberes e limites, bem como favorecendo sua participação ativa no processo de aprendizagem (Garcia, 2003).

Um exemplo da importância de compreender e problematizar a realidade das crianças pode ser observado em uma situação escolar na qual uma dramatização sobre higiene e cuidados com animais provocou o desconforto de uma criança, pois ela dormia com as galinhas para não serem roubadas, ou seja,

não considerou seu contexto de vida. Ao dialogar com a aluna, a professora compreendeu que sua realidade exigia práticas diferentes das apresentadas. Essa situação evidencia a necessidade de o professor refletir sobre sua prática pedagógica, garantindo que ela faça sentido para as vivências das crianças (Garcia, 2003).

Nesse contexto, o episódio pode ser compreendido como uma oportunidade pedagógica, na qual a professora pode valorizar os saberes da criança e promover discussões contextualizadas sobre o cuidado com os animais e as diferentes formas de viver. Ao respeitar os contextos sociais e culturais das crianças, a escola fortalece uma educação significativa, inclusiva e humanizadora.

A partir dessa perspectiva, a educação assume um caráter emancipatório, compreendendo que educar vai além da mera transmissão de conteúdo. Nesse sentido, a educação não é neutra, pois, conforme afirma Freire (1989), trata-se de um ato político.

Assim, entende-se que o processo educativo deve possibilitar à criança a construção do próprio conhecimento, fundamentado em suas vivências, contribuindo para sua formação humana, social e política. Desse modo, a educação assume um compromisso com a transformação da realidade, bem como com a formação de sujeitos críticos, reflexivos e conscientes de seu papel na sociedade.

Portanto, a educação, não se limita apenas ao ato de ensinar, transmitir conteúdos, instruir, domesticar, sobretudo, consiste em formar crianças com mais autonomia e ativas durante o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, as práticas pedagógicas em relação a alfabetização precisam ultrapassar ações mecânicas e repetitivas, priorizando propostas que favoreçam a autonomia, a autoria e a expressão infantil.

Nesse sentido, compreende-se que a autonomia não se refere à ausência da intervenção do professor em sala de aula, tampouco à realização de atividades sem acompanhamento pedagógico. Ao contrário, trata-se de um processo construído progressivamente, no qual a criança é incentivada a pensar, escolher, expressar-se e tomar decisões, sempre mediada pelo professor.

A autonomia, portanto, constitui-se na relação, no diálogo e na confiança, possibilitando que a criança desenvolva segurança para aprender, errar, refazer e construir sentidos sobre suas aprendizagens.

Diante disso, a leitura do mundo antecede a leitura da palavra, reforçando a necessidade de práticas que considerem o contexto social das crianças e promovam a construção de sentidos no processo de aprendizagem (Freire, 1989). Por isso, estamos trazendo essa discussão para análise e reflexão de práticas pedagógicas que podem estar de acordo com a teoria.

Logo, a alfabetização e o letramento, entendidos como a aprendizagem que parte da leitura do mundo e da palavra, surge como um processo emancipatório e dinâmico, essencial para a preparação de crianças críticas e ativas na comunidade. O autor sustenta uma interpretação que valoriza o diálogo, o respeito com as diversidades (Freire, 1989).

Dessa maneira, compreender a alfabetização como um processo articulado à leitura do mundo, distinguir que ensinar a escrita ultrapassa o domínio do código linguístico, envolvendo também a reflexão crítica sobre as condições sociais que permeiam a vida dos sujeitos. Assim, a prática educativa assume um caráter político, manifestando-se nas escolhas pedagógicas realizadas cotidianamente no espaço escolar.

Ao analisar propostas pedagógicas que desenvolvem um aspecto da educação emancipatória, evidenciou no processo de alfabetização e letramento, práticas que utilizam da produção textual, reconstrução de textos e escrita espontânea (Russo, 2010).

Essas práticas favorecem a participação ativa das crianças e contribuem significativamente para o desenvolvimento da linguagem escrita. Elas possibilitam que a criança se reconheça como autora de seus textos, fortalecendo sua autonomia e sua relação com a escrita, além de valorizar sua autonomia de conquistas.

Por exemplo, ao planejar sua aula, o professor pode refletir sobre propostas que façam sentido para as crianças, considerando a realidade da escola e dos sujeitos envolvidos. Para além disso, é fundamental que insira em suas práticas pedagógicas dinâmicas que despertem o afeto e o interesse das crianças.

À vista disso, a experiência pedagógica possibilita o desenvolvimento de habilidades previstas no currículo, ao mesmo tempo em que promove a emancipação dos sujeitos, ao atribuir autonomia, significado e sensibilidade ao processo de aprendizagem. Isso pode ocorrer, por exemplo, na produção de um bilhete para um colega ou na escrita de um texto sobre a própria família, situações que conectam a aprendizagem escolar às vivências das crianças.

Outro aspecto relevante a ser considerado no contexto educacional contemporâneo refere-se à presença das tecnologias no cotidiano das crianças. Nessa ótica, torna-se fundamental valorizar a cultura digital, uma vez que as crianças estão inseridas em diferentes contextos de linguagens.

As práticas pedagógicas podem e devem estimular o uso crítico dessas tecnologias, cabendo ao professor mobilizar a criatividade para promover o letramento para além da leitura e da escrita convencionais. Trata-se de possibilitar a produção de sentidos em múltiplos formatos, reconhecendo e valorizando os saberes que as crianças já constroem em seus contextos sociais (Rojo, 2009).

Contudo, ao refletir sobre o processo de emancipação mediado pelo uso de ferramentas digitais, é possível recorrer a recursos como vídeos, memes e jogos que dialoguem com os interesses das crianças. Entretanto, o uso dessas ferramentas não se justifica apenas pelo caráter lúdico, mas sobretudo pelo fato de estarem inseridas no cotidiano das crianças.

Consequentemente, tais recursos podem ser incorporados às práticas pedagógicas de maneira crítica e intencional, contribuindo para a construção de aprendizagens significativas e para o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos.

Nesse sentido, as contribuições de Rojo possibilitam compreender os jogos digitais como práticas de linguagem inseridas na perspectiva dos multiletramentos. Para autora, os textos contemporâneos são multimodais, articulando diferentes linguagens (verbal, visual, sonora e digital), o que exige da escola a ampliação de suas práticas pedagógicas (Rojo, 2012).

Ao utilizar jogos digitais em sala de aula, o professor promove situações em que as crianças desenvolvem habilidades de leitura, escrita, raciocínio e interação, pois leem regras, interpretam comandos, tomam decisões e constroem sentidos, desenvolvendo não apenas habilidades técnicas, mas também competências críticas e autorais. Sendo assim, os jogos deixam de ocupar um lugar secundário e passam a integrar propostas educativas que valorizam os repertórios culturais.

A escrita espontânea, é um instrumento fundamental no processo de alfabetização, pois permite ao professor compreender as hipóteses que a criança elabora sobre a escrita, também dando liberdade de expressão e criatividade. Nessa perspectiva, o erro deixa de ser compreendido como falha e passa a ser entendido como parte do processo de aprendizagem, momento em que o professor consegue avaliar e ajudar com mais significado (Cagliari, 2003).

Com essa finalidade, o papel do professor desloca-se da função de mero corretor para a de mediador do processo de aprendizagem. A mediação pedagógica implica observar, escutar, intervir e problematizar, oferecendo desafios possíveis e significativos às crianças. Mais do que indicar respostas prontas, o professor cria condições para que elas avancem em suas hipóteses, ampliando sua compreensão sobre a linguagem escrita e fortalecendo sua autonomia intelectual.

Desse jeito, reforça essa concepção ao afirmar que o erro representa um caminho em direção ao novo, sendo fundamental para o avanço do conhecimento quando acolhido por meio de uma mediação sensível e reflexiva (Esteban, 2003).

O erro assume um lugar formativo no processo de alfabetização, configurando-se como possibilidade de aprendizagem e não como fracasso. Ao acolher as produções infantis, o professor reconhece o percurso cognitivo

da criança e transforma o erro em elemento de reflexão pedagógica. Essa compreensão contribui para a construção de um ambiente seguro, no qual a criança se sente encorajada a experimentar, arriscar e aprender, aspectos fundamentais para uma educação emancipatória.

Além da escrita, a leitura desempenha papel essencial na formação do sujeito leitor. O contato cotidiano com diferentes gêneros textuais, como histórias, poesias, cantigas, bilhetes, parlendas, receitas, bulas e textos produzidos coletivamente, amplia o repertório linguístico das crianças e fortalece sua relação com a linguagem escrita. Segundo Cagliari (2003), a leitura constitui uma herança fundamental deixada pela escola, estendendo-se para além do espaço escolar e contribuindo para a formação cultural e social.

Nesse processo, o professor assume a função de mediador e modelo leitor, pois a sua postura como leitor influencia diretamente o interesse das crianças, uma vez que seu envolvimento e entusiasmo despertam curiosidade e prazer pela leitura (Grotta, 2001). Assim, a prática leitora torna-se mais significativa quando permeada por diálogo, escuta e interação.

O diálogo configura-se como elemento essencial nas práticas pedagógicas, favorecendo a construção coletiva do conhecimento. Momentos de conversa, trocas de experiências e trabalhos em grupo possibilitam o fortalecimento das relações interpessoais e a valorização das diferentes formas de expressão. Por isso, a mediação do professor é essencial para que esses espaços contribuam para aprendizagens mais humanas, colaborativas e significativas (Amaral, 2001).

Compreende-se que o processo de alfabetização e letramento exige práticas pedagógicas intencionalmente planejadas, capazes de integrar diferentes linguagens, materiais e experiências do cotidiano, transformando a educação em emancipadora. O uso de recursos culturais presentes na sociedade, como livros, músicas, filmes, jornais e outros materiais, aproximam a aprendizagem da realidade das crianças, ampliando suas possibilidades de leitura do mundo (Gomes; Alvarenga, 2003).

Compreender a criança como sujeito histórico implica reconhecê-la como participante ativa do processo educativo, portadora de saberes, experiências e formas próprias de interpretar o mundo. Nessa perspectiva, a alfabetização não se reduz à aprendizagem de códigos, mas constitui-se como espaço de escuta, diálogo e construção coletiva do conhecimento, no qual a linguagem escrita torna-se instrumento de expressão, participação e transformação social.

Nesse contexto, problematizamos a centralidade da imaginação da formação dos professores, ressaltando a necessidade do professor reflexivo. Afinal, a práxis não deve se restringir apenas aos conteúdos, mas incorporar a imaginação crítica como forma mobilizadora de transformações efetivas

na educação. É por meio de uma prática dialógica, sustentada pela tensão permanente entre teoria e prática, que o professor reflexivo se afasta da simples transmissão de informações descontextualizadas, estabelecendo vínculos significativos com a realidade dos educandos (Franco; Mota, 2022, p. 1040).

No campo da formação dos professores, destaca-se a importância da reflexão contínua sobre a prática pedagógica, pois é na prática que a teoria se constrói e se ressignifica, tornando-se elemento essencial para o desenvolvimento profissional do professor (Pimenta, 2012). Nesse sentido, a formação continuada configura-se como espaço privilegiado para o diálogo coletivo, a troca de experiências e o fortalecimento de práticas pedagógicas comprometidas com uma educação emancipatória.

Como já discutido anteriormente, durante os momentos de formação é fundamental refletir sobre o uso das tecnologias e sobre a forma como as crianças se relacionam com elas na atualidade. Nesse processo, torna-se importante analisar quais são as possibilidades que a escola, os professores e a gestão podem incorporar ao cotidiano escolar, com o objetivo de aproximar as práticas pedagógicas dos interesses dos alunos e das dinâmicas do mundo contemporâneo.

Contudo, essa aproximação não deve ocorrer de maneira acrítica, mas articulada ao trabalho com aquilo que é necessário no processo de letramento, garantindo aprendizagens significativas e socialmente contextualizadas.

Destacamos também que “Não queremos receitas e foi a própria Didática que nos ensinou que o professor se forma pedagogicamente na prática reflexiva com apoio da teoria que informa, conflita e ressignifica a prática, criando assim novos elementos para ajustar a teoria” (Franco, 2013, p. 152). Afinal, cada ambiente escolar tem suas particularidades, por isso, da importância de se reunir o grupo e refletir sobre o que faz sentido para esse espaço nesse tempo.

Todavia a formação continuada pode explorar a compreensão das condições históricas, culturais e sociais que atravessam o processo de aprendizagem. Nesse sentido, torna-se fundamental que os professores tenham acesso à formação continuada periodicamente e não raramente, que esses momentos sejam de sensibilizar e os mobilizar para a criação de práticas pedagógicas comprometidas com a inclusão e a valorização da diversidade.

Ao promover espaços formativos que resgatem o olhar crítico sobre a realidade escolar, amplia-se a possibilidade de construção de práticas que reconheçam as diferenças como constitutivas do processo educativo, contribuindo para uma educação mais emancipatória, justa, democrática e socialmente referenciada.

Assim, as discussões apresentadas evidenciam que a alfabetização, quando compreendida como processo social, cultural e político, contribui

para o desenvolvimento da autonomia, da autoria e do pensamento crítico das crianças, reafirmando o papel do professor como mediador, leitor, ouvinte e agente fundamental na construção de uma educação humanizadora.

CONCLUSÃO: CAMINHOS PARA UMA ALFABETIZAÇÃO EMANCIPATÓRIA

Este estudo teve como objetivo analisar práticas pedagógicas voltadas à alfabetização e ao letramento, compreendendo a formação continuada dos professores como espaço de reflexão coletiva e de fortalecimento de uma educação emancipatória. A partir das reflexões teóricas realizadas, foi possível evidenciar que a alfabetização, quando compreendida como prática social, cultural e política, ultrapassa a dimensão técnica da aprendizagem do sistema de escrita, assumindo um compromisso com a formação humana das crianças.

Os resultados do estudo indicam que práticas pedagógicas fundamentadas na realidade social e cultural da criança favorecem aprendizagens mais significativas, pois reconhecem os sujeitos como participantes ativos do processo educativo. Nesse sentido, as propostas que envolvem produção textual, escrita espontânea, leitura de diferentes gêneros, multiletramentos e espaços de diálogo contribuem para o desenvolvimento da autoria, da expressão e da autonomia infantil.

As hipóteses levantadas ao longo da pesquisa mostraram-se suficientes para compreender que a autonomia não se constrói pela simples liberdade de ação, mas por meio de uma mediação pedagógica intencional, na qual o professor acompanha, orienta e impulsiona as aprendizagens das crianças, sem limitar-se à correção mecânica, mas atuando como mediador sensível e reflexivo.

Além disso, evidenciou-se que a formação continuada dos professores constitui elemento central para a consolidação de práticas pedagógicas emancipatórias. Ao promover espaços de diálogo, reflexão coletiva e ressignificação da prática, a formação docente fortalece o desenvolvimento profissional e possibilita a construção de propostas pedagógicas mais conscientes, críticas e comprometidas com a realidade escolar.

Conclui-se que a alfabetização, quando orientada por uma perspectiva emancipatória, contribui para a formação de sujeitos autônomos, críticos e participativos, reafirmando o papel do professor como mediador, pesquisador de sua própria prática e agente fundamental na construção de uma educação humanizadora.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, C. W. Alfabetizar para quê? Uma perspectiva crítica para o processo de alfabetização. *In*: LEITE, S. A. S. (Org). **Alfabetização e Letramento: Contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas, SP: Komedi; Arte escrita, 2001.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2003.
- ESTEBAN, M. T. Trabalhando com cartas: a construção do conhecimento como processo dialógico. *In*: GARCIA, R. L. (org.). **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 125-146.
- FRANCO, M. A. do R. S. **Didática: uma esperança para as dificuldades pedagógicas do ensino superior?** Práxis Educacional. Vitória da Conquista, v. 9, n. 15 p. 147-166 jul./dez. 2013. Disponível em: <https://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Didatica%20M.%20Amelia.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2026.
- FRANCO, M. A. R. S.; MOTA, G. C. **Do Humanismo Crítico ao Neoliberalismo Pedagógico: caminhos de resistência**. Pesquiseduca, v. 14, n. 36, p. 1029–1043, 2023. DOI: 10.58422/repesq. 2022. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1394>. Acesso em: 21 jan. 2026.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- GARCIA, R. C. **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. São Paulo: Cortez, 2003.
- GOMES, D. B; ALVARENGA, M. C. Teatralizando e musicalizando: em busca da poesia na alfabetização. *In*: GARCIA, Regina Leite (org.). **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 176-189.
- GROTTA, E. C. B. Formação do leitor: importância da mediação do professor. *In*: LEITE, S. A. S. (Org). **Alfabetização e Letramento: Contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas, SP: Komedi; Arte escrita, 2001.
- PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11–31.
- RUSSO, M. F. **Alfabetização: um processo em construção**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.
- SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOB LONAS E PALHAS: ALFABETIZAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS COMO ATO DE RESISTÊNCIA NO CAMPO

Wanessa de Sousa Santos¹

INTRODUÇÃO

A negação histórica do direito à educação às populações do campo constitui uma das expressões mais persistentes das desigualdades sociais no Brasil. Durante décadas, homens e mulheres camponeses tiveram suas trajetórias escolares interrompidas ou sequer iniciadas em função das longas jornadas de trabalho, da ausência de políticas públicas efetivas e da inexistência de escolas em seus territórios. Nesse cenário, a Educação do Campo emerge como um projeto político-pedagógico que tensiona modelos educacionais excludentes e reivindica uma educação comprometida com os sujeitos do campo, seus modos de vida, suas lutas e seus saberes.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), quando articulada à Educação do Campo, assume papel central na garantia do direito à escolarização de sujeitos que, ao longo da vida, foram afastados da escola em nome da sobrevivência. Longe de configurar-se como uma política meramente compensatória, a EJA no campo demanda práticas pedagógicas contextualizadas, dialógicas e éticas, capazes de reconhecer os educandos como sujeitos históricos, produtores de conhecimento e protagonistas de seus processos formativos. Nesse sentido, alfabetizar no campo constitui-se como prática de leitura do mundo, de fortalecimento da identidade camponesa e de afirmação de direitos.

É nesse horizonte que se insere o presente capítulo, que tem como objetivo relatar e refletir criticamente sobre uma experiência de alfabetização e escolarização inicial desenvolvida no âmbito da Educação de Jovens, Adultos e Idosos no assentamento Sapucaia, localizado no município de Vila Nova dos Martírios, no Maranhão. A experiência integrou o projeto de ensino Jornada de Alfabetização e Escolarização nas Áreas de Reforma do MST na Região

¹ Mestranda em Letras pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). E-mail: wannesshsousa123@gmail.com.

Nordeste, realizado pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em parceria com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), e ocorreu no período de julho a dezembro, configurando-se como a primeira etapa de implementação das ações educativas no território.

O relato de experiência é adotado neste capítulo como prática formativa e política, capaz de articular teoria e prática, reflexão crítica e vivência pedagógica no contexto da Educação de Jovens e Adultos em área de Reforma Agrária. Evidenciando como o território, o trabalho no campo, as condições materiais e a organização comunitária atravessam o processo educativo, produzindo desafios e potências formativas.

1. EDUCAÇÃO NO CAMPO E RELATO DE EXPERIÊNCIA

A Educação do Campo configura-se como um projeto político-pedagógico comprometido com a dignidade humana, a autonomia dos sujeitos e a valorização dos saberes produzidos nos territórios camponeses. Tal perspectiva se opõe a modelos educativos abstratos e universalizantes, historicamente impostos às populações rurais, e reivindica uma educação construída a partir da realidade concreta, das relações sociais e das experiências de vida dos sujeitos do campo. Nesse sentido, a prática pedagógica desenvolvida em contextos rurais exige do educador uma postura ética e política que reconheça os educandos como sujeitos históricos, possuidores de saberes, linguagens e identidades próprias.

A dimensão ética da prática educativa é amplamente discutida por Paulo Freire (2004), para quem o ato de educar não pode prescindir do respeito à autonomia, à dignidade e à experiência formadora dos educandos, uma vez que tais princípios constituem fundamentos indispensáveis de uma educação comprometida com a humanização. O autor afirma de forma contundente que o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético, e não um favor passível de concessão, alertando que qualquer desvio desse princípio configura uma transgressão ética. É nesse horizonte que se insere a compreensão do papel da linguagem nos processos educativos, sobretudo no contexto da Educação do Campo e da alfabetização de jovens e adultos.

A língua, nesse cenário, ultrapassa sua dimensão meramente instrumental e assume centralidade como elemento de identidade, pertencimento e memória social, pois a forma como os sujeitos falam, nomeiam o mundo e expressam suas experiências carrega marcas de sua história, de seu território e de suas relações sociais. Assim, reconhecer a língua como prática social implica compreender que os processos de alfabetização não podem desconsiderar as variedades linguísticas, os modos de dizer e as referências culturais dos educandos,

especialmente em contextos camponeses, nos quais a oralidade e a transmissão intergeracional de saberes desempenham papel fundamental na constituição das trajetórias individuais e coletivas, compreendendo dessa forma que

A língua é, assim, um grande ponto de encontro; de cada um de nós, com os nossos antepassados, com aqueles que, de qualquer forma, fizeram e fazem a nossa história. Nossa língua está embutida na trajetória de nossa memória coletiva. Daí, o apego que sentimos à nossa língua, ao jeito de falar de nosso grupo. Esse apego é uma forma de selarmos nossa adesão a esse grupo (Antunes, 2009, p. 23).

Segundo Freire (2004), o exercício da docência exige uma postura ética que se materializa no respeito à curiosidade, à linguagem, à expressão estética e à inquietação dos educandos, elementos constitutivos de sua experiência formadora. Para o autor, práticas docentes que ironizam, minimizam ou silenciam o educando, bem como aquelas que se omitem do dever de ensinar e de estabelecer limites de forma responsável, configuram violações dos princípios éticos fundamentais da educação.

Essa compreensão reforça a ideia de que a mediação pedagógica não pode se basear na negação da palavra ou da identidade do educando, mas deve promover relações educativas pautadas no diálogo, no respeito e na presença comprometida do professor, especialmente em contextos como a Educação de Jovens e Adultos no campo, nos quais o reconhecimento das trajetórias e dos saberes dos educandos é condição indispensável para a construção de práticas pedagógicas emancipatórias.

Essa afirmação evidencia que a mediação docente não pode se basear na negação da palavra, da cultura ou da curiosidade do educando, sob pena de reproduzir práticas autoritárias e excludentes. Em contextos de Educação do Campo e de Educação de Jovens e Adultos, esse compromisso ético torna-se ainda mais relevante, uma vez que os educandos carregam trajetórias marcadas por exclusão escolar, silenciamento e desvalorização social. Respeitar a linguagem, os saberes e as experiências desses sujeitos significa reconhecer sua condição de protagonistas do processo educativo.

Essa concepção ética dialoga diretamente com a compreensão de Educação do Campo desenvolvida por Caldart (2008), que compreende a Educação do Campo como uma proposta educativa que se opõe a modelos escolares descolados da realidade social, defendendo uma educação vinculada às práticas de vida, ao trabalho e à cultura dos povos camponeses. Para a autora, o processo educativo deve partir das experiências concretas vividas nos territórios do campo, reconhecendo esses sujeitos como portadores de saberes próprios e titulares de direitos historicamente negados.

Ao articular a ética freiriana com a concepção de Educação do Campo

proposta por Caldart, compreende-se que o respeito à dignidade e à autonomia dos educandos não é apenas um princípio moral, mas um fundamento político e pedagógico. Educar no campo implica assumir uma prática docente comprometida com a escuta, o diálogo e o reconhecimento das identidades camponesas, rompendo com modelos escolares que desconsideram os contextos de vida dos educandos. Assim, a Educação do Campo se afirma como uma prática educativa ética, situada e emancipatória, na qual ensinar e aprender constituem atos indissociáveis da luta por dignidade, justiça social e transformação da realidade.

2. CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA

A experiência relatada neste capítulo integra o Projeto de Alfabetização e Escolarização Inicial de Jovens e Adultos em áreas de Reforma Agrária da Região Nordeste, desenvolvido pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) em parceria com o MST e o PRONERA. O projeto tem como objetivo garantir o acesso à alfabetização e à escolarização inicial de sujeitos historicamente excluídos do sistema educacional, reconhecendo a educação como direito indissociável da terra e da dignidade. No assentamento Sapucaia, a experiência correspondeu à primeira etapa do projeto, realizada entre os meses de julho e dezembro, marcada pela implantação das ações educativas, mobilização comunitária e construção coletiva do processo de ensino e aprendizagem.

A experiência de alfabetização e escolarização inicial foi desenvolvida no assentamento Sapucaia, localizado no município de Vila Nova dos Martírios, no estado do Maranhão. Trata-se de um território rural constituído no contexto da Reforma Agrária, marcado por uma organização espacial e social própria das comunidades camponesas, na qual a vida cotidiana se estrutura em estreita relação com a terra, o trabalho agrícola e os vínculos comunitários. Diferentemente de comunidades rurais com núcleos habitacionais centralizados, o assentamento Sapucaia caracteriza-se pela distribuição das moradias em áreas distantes umas das outras, uma vez que cada família ocupa sua própria parcela de terra, destinada tanto à moradia quanto à produção.

A configuração territorial do assentamento Sapucaia impõe desafios à oferta de políticas públicas e às ações educativas, diante da ausência de escola regular e de serviços básicos, o que exige longos deslocamentos dos moradores. As distâncias entre as residências, as estradas precárias e a inexistência de transporte público impactam diretamente o acesso à educação e contribuem para trajetórias escolares interrompidas. Soma-se a esse cenário o modo de vida marcado pelo trabalho no campo e pela economia de subsistência, com extensas jornadas, esforço físico constante e dependência das condições climáticas,

fatores que atravessam a permanência dos educandos nos processos educativos.

A organização comunitária no assentamento Sapucaia constitui-se como um elemento central da vida social. As decisões coletivas são discutidas em reuniões comunitárias, e os espaços comuns, como o barracão da comunidade, assumem múltiplas funções: local de encontros, celebrações, debates políticos e, no caso da experiência aqui relatada, espaço educativo. Foi nesse contexto que se iniciou a proposta de implementação da EJA, a partir de uma reunião com a comunidade destinada à apresentação do projeto de alfabetização e escolarização inicial.

Essa reunião teve caráter fundamentalmente dialógico e mobilizador. Nela, foram apresentados os objetivos da proposta, a organização das aulas, a metodologia de trabalho e a importância da participação dos moradores interessados. Ao mesmo tempo, constituiu-se como um espaço de escuta das demandas e expectativas da comunidade, permitindo que os moradores compartilhassem suas histórias de escolarização interrompida, seus desejos em relação à aprendizagem da leitura e da escrita e as dificuldades enfrentadas para retomar os estudos na vida adulta.

Nesse primeiro momento, aproximadamente vinte pessoas manifestaram interesse em participar da EJA e realizaram a matrícula. O número expressivo de interessados evidenciou a existência de uma demanda reprimida por escolarização no assentamento. Contudo, ao longo das primeiras semanas de funcionamento das aulas, parte desses matriculados não conseguiu efetivar a frequência. Algumas pessoas compareceram apenas aos encontros iniciais e, posteriormente, desistiram, enquanto outras não chegaram a frequentar as aulas. As desistências estiveram relacionadas a diversos fatores, como problemas de saúde, dificuldades visuais, o cansaço físico decorrente do trabalho diário no campo, a distância entre as residências e o local das aulas e a ausência de transporte adequado.

Apesar dessas dificuldades, consolidou-se um grupo de doze educandos que passaram a frequentar regularmente as atividades. Esse grupo era composto por adultos e idosos, com idades entre 32 e 71 anos, todos moradores do assentamento Sapucaia. Alguns já se encontravam aposentados, enquanto outros ainda exerciam atividades laborais para garantir o sustento diário, conciliando o trabalho na roça, a pesca, a criação de animais e a quebra do coco babaçu com a participação nas aulas. As trajetórias desses sujeitos eram marcadas, em sua maioria, por processos de exclusão escolar, interrupções precoces dos estudos e longos períodos afastados da escola, frequentemente associados à necessidade de trabalhar desde cedo e à inexistência de instituições escolares próximas ao local de moradia.

A relação dos educandos com o trabalho no campo constituiu elemento

central da experiência educativa, pois os saberes construídos na agricultura, na pesca e nas atividades extrativistas orientaram as práticas pedagógicas e possibilitaram a articulação entre conteúdos escolares e cotidiano. Nesse sentido, a EJA no assentamento Sapucaia afirmou-se como espaço de valorização do conhecimento camponês, rompendo com a desqualificação histórica dos saberes produzidos fora da escola formal.

Os encontros foram realizados no barracão comunitário do assentamento, espaço cedido pela própria comunidade diante da inexistência de uma escola no território. A utilização desse espaço representou não apenas uma solução prática, mas também uma escolha política e pedagógica, ao reafirmar o território como lugar legítimo de produção de conhecimento. O barracão, ao ser transformado em sala de aula, passou a abrigar práticas de leitura, escrita, oralidade e diálogo, fortalecendo o vínculo entre educação e vida comunitária.

FIGURA 1 - ESPAÇO FÍSICO



Fonte: Autoria Própria (2025).

A EJA no assentamento Sapucaia configurou-se como uma experiência educativa atravessada por limites estruturais, como a ausência de infraestrutura adequada, as distâncias geográficas e as exigências do trabalho no campo, mas também marcada por potências coletivas que se expressaram no compromisso dos educandos com a aprendizagem e na compreensão da educação como direito e possibilidade de transformação. Nesse sentido, a alfabetização desenvolvida não pode ser dissociada do território, do modo de vida camponês e da organização comunitária, reafirmando a Educação do Campo como um projeto político-pedagógico comprometido com os sujeitos do campo e com o reconhecimento de suas trajetórias, saberes e lutas como elementos constitutivos do processo educativo.

3. MEDIAÇÃO, ESCUTA E CONSTRUÇÃO DE VÍNCULO

A construção do vínculo entre educadora e educandos constituiu-se como um processo gradual e profundamente atravessado pelas relações sociais e territoriais próprias do assentamento Sapucaia. Embora, no início da experiência, apenas poucos educandos conhecessem diretamente a educadora, a totalidade da turma estabelecia algum tipo de reconhecimento mediado por laços familiares e comunitários, especialmente por meio da memória e da presença de seus avós, figuras conhecidas e respeitadas na região. Esse reconhecimento prévio, ainda que indireto, funcionou como um elemento facilitador da aproximação inicial, favorecendo a criação de um ambiente de confiança e acolhimento. Segundo Paulo Freire

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos, em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora, ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu *eu*” (Freire, 2004, p. 47)

Na prática educativo-crítica, a mediação do docente consiste em criar condições para que os educandos se reconheçam como sujeitos históricos, sociais e transformadores. Esse processo de “assumir-se” envolve consciência, diálogo e participação, permitindo ao educando compreender-se como ser pensante e comunicante. A relação pedagógica, portanto, funda-se na alteridade, pois o sujeito se constitui na relação com o outro. Assim, a mediação docente não exclui, mas integra, fortalecendo identidades individuais e coletivas. Desse modo, a educação torna-se um espaço de emancipação, no qual aprender significa também reconhecer-se no mundo e com os outros.

De acordo com Freire (2004), o professor que atua de forma crítica e reflexiva possibilita aos educandos compreender que uma das dimensões mais significativas da condição humana, enquanto seres históricos, é a capacidade de conhecer o mundo no mesmo movimento em que se intervém sobre ele. O conhecimento, nessa perspectiva, não é estático nem definitivo, mas marcado pela historicidade, pois se produz em contextos concretos, supera saberes anteriores e se mantém aberto à transformação. Trata-se, portanto, de um processo contínuo, dinâmico e inacabado, próprio de sujeitos históricos em permanente construção.

É nesse horizonte que se insere a atuação da educadora no assentamento Sapucaia, cuja presença no território foi mediada não apenas pela prática pedagógica, mas também por vínculos simbólicos e afetivos. Esse reconhecimento

colaborou para reduzir resistências iniciais e para fortalecer o processo de construção do vínculo pedagógico. Em um contexto em que muitos educandos carregavam experiências anteriores de fracasso escolar ou desconfiança em relação às instituições educativas, a identificação da educadora como alguém que, de algum modo, fazia parte da história local contribuiu para a criação de um ambiente mais aberto ao diálogo, à escuta e à participação.

FIGURA 2 - MEDIAÇÃO



Fonte: Autoria Própria (2025).

Ao longo da experiência, o vínculo entre educadora e educandos foi sendo fortalecido pela convivência, pela escuta atenta às histórias de vida e pelo respeito aos tempos e às dificuldades de aprendizagem, criando um ambiente de confiança que favoreceu a participação, o compartilhamento de saberes e o enfrentamento do processo de alfabetização sem o medo do erro. Essa construção do vínculo revelou-se uma condição pedagógica fundamental para a permanência e o engajamento da turma e evidenciou que, na Educação do Campo, a relação pedagógica está intrinsecamente ligada ao território, à memória coletiva e às relações comunitárias, sendo elementos essenciais para a consolidação de uma prática educativa sensível, dialógica e comprometida com os sujeitos do campo.

4. APRENDIZAGENS, IMPACTOS E DESAFIOS

A experiência de alfabetização e escolarização desenvolvida na EJA do assentamento Sapucaia evidenciou que a aprendizagem vai além do domínio técnico da leitura e da escrita, alcançando dimensões subjetivas, sociais e

políticas. Ancorado na realidade dos educandos e nos princípios da educação popular, o processo favoreceu a construção da autonomia, da autoestima e da consciência crítica.

Observou-se avanço progressivo na leitura e na escrita, respeitando os diferentes tempos e ritmos de aprendizagem. Educandos inicialmente inseguros passaram a reconhecer letras, sílabas e palavras, compreendendo a função social da escrita em seu cotidiano. Esse percurso ocorreu de forma processual, valorizando tentativas, erros e descobertas como parte constitutiva da aprendizagem.

Um elemento central desse processo foi o trabalho sistemático com palavras geradoras, conforme orientações do Caderno do Educador e dos planos de aula que fundamentaram a prática pedagógica. As aulas eram iniciadas, de modo recorrente, com a apresentação e a socialização de uma palavra geradora, escolhida a partir da realidade social, política e produtiva dos educandos. Entre as palavras trabalhadas ao longo da experiência destacam-se: *luta*, *fome*, *coletivo*, *enxada*, *marcha* e *bandeira*. cada uma delas carregada de significados profundamente vinculados à vida no campo, ao trabalho do camponês e à história de organização e resistência associada à Reforma Agrária e ao MST.

As palavras geradoras como *luta* possibilitou reflexões sobre as trajetórias de vida dos educandos, marcadas pela resistência cotidiana, pelo trabalho árduo e pela busca por direitos, incluindo o direito à educação. A palavra *fome* abriu espaço para discussões sobre desigualdade social, condições de produção, dignidade e sobrevivência, articulando a alfabetização à compreensão crítica da realidade socioeconômica. A palavra *coletivo* permitiu problematizar a organização comunitária, o trabalho em mutirão e a importância da solidariedade no campo, reforçando a ideia de que a aprendizagem também é um processo construído em conjunto.

Já a palavra *enxada*, fortemente simbólica no contexto camponês, possibilitou a articulação entre alfabetização e matemática do campo, ao relacionar o trabalho agrícola, as medidas utilizadas na roça, a contagem de linhas, covas e produção. A palavra *marcha* foi trabalhada como expressão de movimento, organização e luta coletiva, permitindo conexões com a história das mobilizações do MST e com a noção de somar esforços. Por fim, a palavra *bandeira* favoreceu reflexões sobre identidade, pertencimento e representação, articulando símbolos do assentamento, do movimento e do país à construção da leitura e da escrita.

A partir das palavras geradoras, desenvolvia-se a leitura da palavra por meio da apresentação de letras, sílabas e sons, articulada ao conteúdo programado de cada aula, sem se restringir à mera decodificação do código escrito. Essas

palavras funcionavam como mediadoras entre a escrita e a experiência vivida, possibilitando a leitura do mundo e a reflexão sobre as realidades e histórias dos educandos.

Paralelamente, observou-se maior segurança na expressão oral, favorecida pelas rodas de conversa e pela socialização das experiências. Esse processo contribuiu para a construção de um ambiente pedagógico mais horizontal, fortalecendo a autoestima e a consciência crítica. Assim, a alfabetização assumiu caráter significativo, integrando linguagem, trabalho, matemática e identidade camponesa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de alfabetização e escolarização desenvolvida no assentamento Sapucaia reafirma a Educação do Campo como um projeto político-pedagógico comprometido com a garantia do direito à educação para sujeitos historicamente excluídos do sistema escolar. Ao longo do capítulo, buscou-se evidenciar que alfabetizar no campo não se limita à aprendizagem técnica da leitura e da escrita, mas constitui um processo formativo amplo, atravessado por dimensões éticas, sociais, culturais e políticas.

O relato de experiência permitiu compreender que a EJA, quando articulada à realidade camponesa, exige práticas pedagógicas sensíveis ao território, ao trabalho e às trajetórias de vida dos educandos. A organização das aulas aos finais de semana, a utilização do barracão comunitário como espaço educativo e a valorização dos saberes do campo evidenciam a necessidade de construir propostas educativas flexíveis, dialógicas e contextualizadas, capazes de responder às condições concretas de vida dos sujeitos do campo.

A centralidade da mediação pedagógica, da escuta e da construção de vínculos mostrou-se fundamental para a permanência dos educandos no processo educativo. A criação de um ambiente de confiança, respeito e reconhecimento contribuiu para o fortalecimento da autoestima, da oralidade e da participação dos educandos, possibilitando que se reconhecessem como sujeitos capazes de aprender, ensinar e transformar suas realidades. Nesse sentido, a alfabetização assumiu um caráter emancipatório, articulando leitura da palavra e leitura do mundo.

O trabalho com palavras geradoras revelou-se uma estratégia potente para integrar alfabetização, matemática, trabalho e identidade camponesa. Ao partir de termos vinculados à vida no campo e às lutas sociais, foi possível promover aprendizagens significativas e reflexões críticas sobre o cotidiano, os direitos e a organização coletiva dos educandos.

Por fim, os desafios enfrentados, como a frequência irregular, os limites estruturais e a conciliação entre trabalho e estudo, evidenciam a urgência de

políticas públicas que garantam condições adequadas para a efetivação da Educação do Campo. Ainda assim, a experiência em Sapucaia demonstra que, mesmo diante de adversidades, a educação pode se afirmar como prática de resistência cotidiana, reafirmando a dignidade, a identidade e o protagonismo dos povos do campo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

CALDART, R. S. Sobre educação do campo. *In*: SANTOS, C. A. (org.). **Educação do campo**: campo, políticas públicas, educação. Brasília: INCRA, 2008. p. 67- 86.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

STÉDILE, e FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava Gente**: A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. São Paulo: Expressão Popular, coedição Fundação Perseu Abramo, 2012.

“O MENINO QUE CARREGAVA ÁGUA NA PENEIRA”: UM ENSAIO

Ediméia Pacheco de Souza¹

Andreia do Nascimento Santos²

Rochele da Silva Santaiana³

1. INTRODUÇÃO

Situamos a construção deste ensaio junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Doutorado, na modalidade de programas profissionais. As atividades desenvolvidas buscam articular a formação humana e o mundo acadêmico com a prática profissional. Assim, o programa profissional da Uergs visa à formação de profissionais que já atuam na área da educação e que sentem a necessidade de realizar pesquisas a partir de suas próprias inquietações, permitindo uma articulação com o contexto escolar.

Em 2025/02, no componente curricular “Seminário integrador: educação, culturas, linguagens e práticas sociais”, ministrado pelas professoras doutoras Helena Venites Sardagna, Rita Cristine Basso Soares Severo, Rochelle da Silva Santaiana e Veronice Camargo da Silva, discutimos sobre Educação, escola e suas epistemes, a utopia do pensamento pedagógico, as Proveniências da educabilidade moderna, entre outros conceitos. Ainda, durante o componente, nos debruçamos sobre alguns textos que problematizam as pesquisas em educação, sob análise dos campos teóricos de perspectivas pós-críticas. Como forma de aprofundar os conhecimentos apresentados em aula, a avaliação final do componente propõe realizar um ensaio conceitual que analise e articule o conceito de humanismo e as relações impostas à educação.

1 Mestre e Doutoranda Profissional em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED-MP) da Uergs. E-MAIL: edimeia-souza@uergs.edu.br.

2 Mestre e Doutoranda Profissional em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED-MP) da Uergs. E-MAIL: andreia-santos@uergs.edu.br.

3 Doutora em Educação pela UFRGS. Professora da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Uergs Mestrado e Doutorado Profissional em Educação. E-MAIL: rochele-santaiana@uergs.edu.br.

[...] compreendo “humanismo” no sentido filosófico. Representa a pressuposição de que é possível conhecer e articular a essência ou natureza do ser humano e usar esse conhecimento como um fundamento para nossos esforços políticos e educacionais (Biesta, 2013, p.11).

Para Biesta (2013), o humanismo é a pressuposição da essência do ser humano e esse conhecimento é o fundamento de muitos movimentos sociais e da educação. Neste sentido, a escola contemporânea é constituída por esse paradigma. Neste ensaio buscamos suspender os pontos que conectam a constituição da educação sob a égide desses conceitos e como impactam na produção de subjetividades para as crianças e, conseqüentemente, adultos. Para isso utilizamos, como material empírico de análise, o poema de Manoel de Barros, “O Menino que carregava água na Peneira”.

2. EDUCAÇÃO, ESCOLA E SUAS EPISTEMES

Ao longo da história muitos gênios foram incompreendidos, tratados como idiotas, malucos, esquisitos. Thomas Edison foi considerado incapaz e mandado para casa para ser educado pela mãe e depois se revelou um inteligente inventor, que descobriu a eletricidade, tão importante para a modernidade. Na tentativa de estabelecer padrões de comportamento considerados aceitáveis e adequados ao ser humano, forjaram-se muitas subjetividades. A escola vai estabelecer e praticar essas teorias com mais afinco e identificar os inaptos e aptos para trabalhar. Comenius (1621-1657), em sua obra “Didática Magna”, a primeira investida na prescrição da Pedagogia, já definia “O homem, enquanto tem corpo, é feito para trabalhar; vemos, todavia, que de inato ele não tem senão a simples aptidão”, muito embora sua abordagem tratasse a educação como fundamental a todos, sem exceção, já predeterminou que o homem é feito para trabalhar e que todos devem ser ensinados até atingir esse propósito.

Algumas infâncias não ficam à margem dessas determinações. Kant também é central na constituição da educabilidade moderna. Em *Sobre a Pedagogia*, afirma: “O homem só pode tornar-se homem pela educação.” Tal formulação, fundadora da pedagogia moderna, carrega a ideia de que a criança se encontra em condição de menoridade e deve ser conduzida ao uso pleno da razão. Assim, a racionalidade constitui o marco da humanidade, posicionando crianças e outros grupos como “não ainda racionais” ou “não plenamente humanos”. Além disso, Kant reconhece que: “A disciplina transforma animalidade em humanidade.” Essa visão reforça a noção de que educar é corrigir, endireitar, moldar — ideia que será amplamente questionada por pensadores contemporâneos, entre eles Biesta e Narodowski.

Para este ensaio, também trazemos, inspiradas em Michel Foucault, uma análise de como os discursos, constituídos a respeito da pedagogia, impactam a educação, que incide sobre as infâncias na contemporaneidade. A fim de construir esse movimento analítico, trazemos os textos e conceitos sobre educação, que foram discutidos em aula, para analisarmos um pouco da história e bibliografia do poeta brasileiro Manoel de Barros, que retrata a simplicidade da infância em sua obra.

2.1 Manoel de Barros e as Infâncias que Escapam

Ao analisar a história de Manoel de Barros como um poeta “(in)sujeito⁴”, podemos pensá-lo como um sujeito poeta em formação na sua infância, ou um poeta que não sujeita a si mesmo ao pré-determinismo. É possível observar como ele era considerado esquisito e inadaptado ao mundo e como se mostrou brilhante através das palavras. Para entender esse movimento, propomos a escansão do poema “O menino que carregava água na Peneira”, relacionando-o com a constituição da educação, através das pesquisas de Biesta (Além da Aprendizagem), Narodowski (Comenius e a Educação) e Kant (Sobre a Pedagogia).

Manoel de Barros, conhecido como o poeta das infâncias também contava que, em sua infância e ao longo de sua vida adulta, se sentia inadequado e esquisito e declarou isso em vários momentos, em sua obra. Como versou através do eu-lírico do poema “*O Fazedor de Amanhecer*” em: “*Fui aclamado como idiota pela maioria das autoridades na entrega do Prêmio/ E a glória entronizou-se para sempre em minha existência.*” Ou em “*Apanhador de Desperdícios*”, nos versos “*Tenho em mim um atraso de nascença.*”, ou ainda em “*Deus Disse*”, quando escreve “*Só não desejo cair em sensatez./ Não quero a boa razão das coisas./ Quero o feitiço das palavras.*” Assim também o faz em seu poema “**O Menino que carregava água na Peneira**”, que veremos mais adiante, de maneira a explicitar que o eu-lírico trata-se do próprio autor por ser o poeta falando, e em muitos outros escritos, deixando implicitamente a ideia de estar falando de si mesmo. Descrito como:

[...] um homem-passarinho, é um poeta-gatilho, é um texto-presente, é vida-pedaco. Natural de Cuiabá, Mato Grosso, ele deixou uma das mais sólidas obras de poesia que a literatura nacional possui. Os poemas produzidos pelo “passarinho” são simples, sem floreios, sem grandes impactos. E é justamente na simplicidade que Manoel de Barros faz sua morada e equilibra seu valor estético⁵ (Blog O Povo, 2025).

4 “As Palavras e as Coisas” (1966). O “homem” como invenção histórica das ciências humanas.

5 Disponível em: <https://blogs.opovo.com.br/leiturasdabel/2018/08/13/manoel-de-barros-o-escriptor-e-a-infancia/> Acessado em 31/08/2025.

É considerado um poeta genial por suas invenções com o uso das palavras. Demonstrando que aquilo que o diferencia e destaca, é justamente não atender à determinadas expectativas. O poeta queria fazer um livro para cada fase da vida: infância, juventude e velhice. Ao invés disso, produziu três volumes reunindo todas as suas três infâncias. Em vida, Manoel teve apenas infâncias – ele costumava dizer. Veremos a seguir o poema, de Manoel de Barros, na íntegra, para a partir dele suscitar as problematizações pertinentes a este ensaio.

O Menino que Carregava Água na Peneira

Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino
que carregava água na peneira.
A mãe disse que carregar água na peneira
era o mesmo que roubar um vento e
sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.
A mãe disse que era o mesmo
que catar espinhos na água.
O mesmo que criar peixes no bolso.
O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces
de uma casa sobre orvalhos.

A mãe reparou que o menino
gostava mais do vazio, do que do cheio.
Falava que vazios são maiores e até infinitos.

Com o tempo aquele menino
que era cismado e esquisito,
porque gostava de carregar água na peneira.

Com o tempo descobriu que
escrever seria o mesmo
que carregar água na peneira.

No escrever o menino viu
que era capaz de ser noviça,
monge ou mendigo ao mesmo tempo.
O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.

E começou a fazer peraltagens.
Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.
O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor.
A mãe reparava o menino com ternura.
A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta!
Você vai carregar água na peneira a vida toda.
Você vai encher os vazios
com as suas peraltagens,
e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos!

Já nas duas primeiras estrofes o eu-lírico fala de seus gostos fora da lógica comum que determina o que é ser humano, de forma educacional, prescrita e aprendida através das intervenções configuradas pela educação como práticas (Biesta, 2013, p.8). Quando Manoel de Barros afirma que de um livro sobre água e meninos, gostou mais de “um menino que carregava água na peneira”. Sua mãe mostrou outros exemplos que correspondiam a ideia de “carregar água na peneira” demonstrando ser algo inútil, impossível, irreal e ilógico, um “despropósito”. E aqui então a própria mãe tenta fazê-lo compreender que seu pensamento não se enquadra em uma lógica pré-estabelecida.

Os fundamentos humanistas prescrevem o modelo ideal de ser humano e fundam a constituição da educação em um processo que é detalhado pela *Didática Magna* de Comenius. Outros estudiosos da constituição do sujeito e da educação confirmam esta premissa em suas pesquisas, quando afirmam que “O sujeito não é algo manifestado pela sua própria iniciativa” (Biesta, 2013, p. 50), fica evidente que existe uma interferência externa no modo de ser deste sujeito. Neste ponto, podemos compreender que existe uma designação pré-determinada para o sujeito, [...] o eu mesmo é o “não-ser-capaz-de-escapar-de-uma-designação” (Levinas apud Biesta, 2013, p. 52). Também, segundo Narodowski (2006, p. 16), Comenius implantou um paradigma transdiscursivo, que foi o núcleo de ferro do discurso pedagógico moderno e que perdura até a contemporaneidade.

A produção de uma definição do que seria o ser humano causou muitas desumanidades. Principalmente para as crianças. Como podemos observar na poesia de Manoel de Barros, que denuncia como isso se deu em sua própria infância. A pré-determinação de propósitos até mesmo para a imaginação, limita as possibilidades de ser criança.

De um ponto de vista educacional, o problema com o humanismo é que ele especifica uma norma do que significa ser humano antes da real manifestação de “exemplos” de humanidade. O humanismo especifica o que a criança, o estudante ou o “recém-chegado” deve se tornar antes de

lhes dar a oportunidade de mostrar quem eles são e quem eles desejam ser. O humanismo parece assim incapaz de estar aberto para a possibilidade de que os recém-chegados possam alterar radicalmente nossa compreensão do que significa ser humano. O humanismo parece excluir a possibilidade de que a criança recém-nascida possa ser um novo Gandhi, de que a estudante em nossa sala de aula possa ser uma nova Madre Teresa, ou de que o recém-chegado possa ser um novo Nelson Mandela (Biesta, 2013, p. 13).

Ao definir o que é aceitável em termos de ser humano, restringe-se todas as possibilidades que poderiam vir a ser, determina-se muito mais o que fica fora do que é predeterminado, inviabilizando as possibilidades de outras compreensões sobre o que significa ser humano, “O problema com o humanismo é, portanto, que ele propõe uma norma de humanidade, uma norma do que significa ser humano, e, ao fazê-lo, exclui aqueles que não vivem ou são incapazes de viver de acordo com essa norma” (Biesta, 2013, p. 12).

O menino-poeta é um desses excluídos. Ele não corresponde à universalidade da razão; prefere vazios, imagina o impossível, cria sentidos onde nada há. Mais adiante, Biesta observa: “O humanismo especifica o que a criança, o estudante ou o ‘recém-chegado’ deve se tornar antes de lhes dar a oportunidade de mostrar quem eles são” (2013, p. 13). O poema, ao contrário, mostra uma infância que deseja ser descoberta antes de ser moldada — uma infância que se faz no vazio, na peraltagem, na invenção. Também Levinas, citado por Biesta (2013), aponta que o sujeito é aquele que carrega “uma designação da qual não pode escapar”, revelando a força das normas que pesam sobre o indivíduo. O menino tenta escapar dessa designação pela imaginação e pela poesia.

2.2 A crise do humanismo e o gesto poético como resistência

Biesta (2013, p. 12) afirma:

[...] a crise do humanismo não está localizada nessas desumanidades como tais, mas [...] no fato de que muitas dessas desumanidades foram realmente baseadas e motivadas por uma definição particular do que significa ser humano.

As infâncias de Manoel de Barros revelam justamente esse processo: modos de ser são reprimidos em nome de uma definição universal do humano. Biesta propõe superar os fundamentos humanistas e tratar o significado de ser humano como questão radicalmente aberta: “[...] uma questão que só podemos responder participando na educação, e não antes dela” (Biesta, 2013). É nesse horizonte que o poema se torna resistência: carregar água na peneira é uma crítica à padronização da imaginação. Quando o eu lírico nos faz perceber que escrever é carregar água na peneira, cria um espaço que a escola moderna não

prevê: um espaço para a inutilidade criadora, para a poesia como desvio. Ao final, a mãe reconhece que ele será poeta — aquele que viverá dos despropósitos.

Novas poesias

O poema de Manoel de Barros, analisado à luz das reflexões críticas de Biesta, Kant e Narodowski, permite pensar a educação para além do paradigma humanista que define previamente o que é o humano e o que a criança deve se tornar. “O menino que carrega água na peneira” aborda uma infância que escapa às designações, que inventa, que cria e que afirma o valor do despropósito contra a racionalidade utilitária. O gesto poético de “carregar água na peneira” se torna metáfora para um modo de existir que não cabe nas prescrições pedagógicas modernas — um modo que reivindica a abertura do humano à pluralidade das infâncias e o direito de ser fora da norma e de criar outros mundos possíveis. A partir da perspectiva proposta na análise dessa metáfora: que tenhamos um olhar que permita às infâncias seus vazios, suas perdas, suas invenções; que não tente preencher com utilidade aquilo que é infinitamente maior que qualquer finalidade, as novas poesias possíveis.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.
- BIESTA, Gert. **Além da aprendizagem**: educação democrática para um século humano. Tradução de Patrícia Pederiva. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- COMENIUS, João Amós. **Didática Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do Discurso**. Edições Loyola, São Paulo, 1996.
- FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução de Salma Tannus Muchail. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.
- KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- LEVINAS, Emmanuel. **Entre nós**: ensaios sobre alteridade. Petrópolis: Vozes, 1997.
- NARODOWSKI, Mariano. **Comenius e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- O POVO. **Manoel de Barros**: o poeta das infâncias. Fortaleza: Blog O Povo, 2025.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA E DOCUMENTOS NORTEADORES

Paulo Ricardo de Sousa Batista¹

Claudiane de Souza Batista²

Railson Gomes Leite³

Valdivino Gomes Dias⁴

Weliton Campelo Rodrigues Junior⁵

1. INTRODUÇÃO

A discussão acerca do racismo estrutural envolve a análise de um sistema de poder que organiza as relações sociais, políticas e econômicas com base na hierarquização racial, operando de forma transversal em todas as instituições sociais. O estudo, voltado para a educação infantil (EI), aborda as problemáticas no contexto escolar e auxilia no processo de autoreconhecimento e compreensão da diversidade, promovendo o respeito e a autonomia entre as crianças.

O objetivo geral: Investigar as práticas pedagógicas antirracistas na Educação Infantil. E os Objetivos específicos: descrever as práticas pedagógicas antirracistas na convivência escolar; compreender as ações pedagógicas propostas conforme os documentos norteadores na Educação Infantil sobre as práticas antirracistas; analisar as intervenções de práticas antirracistas na Educação Infantil.

1 Especialista em Gestão Escolar: Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção (FAVENI). Licenciado em Pedagogia (UFPI). E-mail: pauloricardopr47@outlook.com. ORCID: 0000-0002-4757-2503.

2 Licenciada em Pedagogia (UFPI). E-mail: claubatista122@gmail.com. ORCID: 0009-0007-4587-6785.

3 Especialista em Currículo e Prática Docente nos anos iniciais do ensino fundamental (UFPI). Licenciado em Ciências Biológicas (UESPI). E-mail: railson.leite19@gmail.com. ORCID: 0009-0007-8510-9070.

4 Graduando em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade - Maranhense-FAM. E-mail: valdirgomes271@gmail.com. ORCID: 0009-0007-4587-6785.

5 Especialista em Linguística e Formação de Leitores (FAVENI). Licenciado em Pedagogia (UFPI). E-mail: welitonjunior7890@gmail.com. ORCID: 0000-0003-3351-3307.

Dessa forma, é notório que o trabalho contribui significativamente para o processo de ensino e aprendizagem das crianças. Isso ocorre porque o fazer pedagógico elencado às didáticas pedagógicas tem o poder de transformar o indivíduo em seu contexto de formação, tendo a criança como o centro, na desenvoltura de suas potências e de suas realidades por meio das brincadeiras em sala de aula.

O presente estudo tem como escopo a análise das contribuições das análises pedagógicas, segundo os documentos norteadores, no tocante aos preconceitos raciais vivenciados. Busca-se, por meio desta pesquisa, contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, tanto na sala de aula quanto na sociedade, por meio do desenvolvimento de uma formação moral, ética e cidadã.

No tocante ao percurso metodológico, foi realizada uma revisão sistemática de abordagem qualitativa, utilizando-se o método PRISMA para a análise de artigos e documentos. O Projeto Político-Pedagógico - PPP e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC foram considerados.

O presente estudo justifica-se pela necessidade de analisar criticamente a produção científica e os documentos norteadores, identificando lacunas, desafios e intervenções em práticas pedagógicas antirracistas. A sistematização de conhecimentos teóricos e normativos subsidia a reorganização curricular, o planejamento docente e a formação continuada, fortalecendo uma educação equânime, valorizada da diversidade e promotora de justiça social nos primeiros anos de escolarização.

2. DESENVOLVIMENTO

Relatar o papel do educador como fundamental para a construção de uma moralidade baseada em práticas antirracistas é um desafio a ser cumprido nas instituições escolares, principalmente quando a mobilização deve ser feita a partir da Educação Infantil. Nisso, propor práticas que garantam a sustentabilidade de intervenções sociais é um dos primeiros passos reflexivos para os acontecimentos na sala de aula e fora dela, cuja barreira é o racismo (Picanço, 2024).

É evidente que quando garantimos que a criança negra e a criança branca se sintam seguras e orgulhosas de suas características, abrimos espaço para a aceitação real. O trabalho com a temática racial nesta fase é vital: ele exige que o educador não ignore a questão racial, mas a utilize como ferramenta para formar identidades saudáveis. Ao agir com intenção, a escola deixa de reproduzir preconceitos e passa a escrever uma nova história de respeito (Ressurreição; Batista, 2024).

Com isso, trabalhar as características individuais de cada sujeito é sinônimo de resistência e resiliência por parte de toda a equipe pedagógica. A construção da identidade, sem dúvidas, perpassa por um processo que em alguns

casos é consequência do preconceito escolar. Por esse motivo, é necessário questionamentos e diferentes posicionamentos sobre a temática ético e moral contendo a racialidade como ponto principal de partida nessa caminhada (Santos; Oliveira, 2025).

Um fato, é que ninguém nasce com preconceito, pois é algo aprendido, que se ensina através de um sistema opressor, cuja dívida histórica é avistada desde a Educação Infantil até os últimos anos da vida acadêmica. Essa afirmação tem um peso real, quando por exemplo, com frequência um negro é rejeitado de um determinado emprego por sua cor, ou quando o salário é menor. Todas essas questões são ricas de discussões que podem buscar soluções e a emancipação social (Mesquista; Dias, 2024).

Nesse contexto, pode ser discutido no âmbito escolar uma pedagogia decolonial, que pense sistemicamente e de um ponto de vista epistêmico, não negando e invisibilizando o contexto racial de cada indivíduo, de cada criança. Nesse sentido, a pedagogia decolonial e antirracista busca desfazer o silenciamento dessas pessoas de cor, ao entender que são inferiorizadas e, por isso, não se sentem pertencente à sua ancestralidade, identidade, que pela sociedade insiste em apagar suas origens (Cruz, 2020).

Nessa perspectiva, o professor deve ser o propulsor primordial desse papel que é trazer para as crianças uma educação rica nos saberes silenciados sobre o que é ser negro, sobre a história e sua afrodescendência, bem como também evidenciar as malícias sociais por trás das atitudes. A ampliação desses discursos na Educação Infantil, necessita ser uma prática de diálogo, de um olhar que alcance a todos os lados, que retrate, ainda sim, a diversidade racial no país e a sua miscigenação. Nesse contexto, a dialética é um desses alicerces utilizados pelo educador (Freitas, 2023).

Nesse sentido, podemos perceber no uso do diálogo a importância para o ensino aprendizagem das crianças, podendo discutir sobre diversas temáticas que são essenciais para entender a identidade étnica racial e a sua aquisição ao longo do tempo. Com isso, a dialética aliada a outro fator que é a ludicidade pode serem considerados grandes potências para o desenvolvimento e estruturamento desses debates, de modo claro e pacífico entre todos, instigando assim a curiosidade de aprender mais e poder se aprofundar, ao mesmo tempo em que constrói um ambiente respeitoso trabalhando conceitos do que seria certo ou errado no âmbito racial (Almeida, 2019).

Nesse contexto, é possível afirmar que estratégias como essas são já consideradas uma base para entender as fissuras e rachaduras de lutas coloniais em prol da existência, que podem ser compreendidas através da visibilidade do conhecimento do outro, de sua validação, para que assim de fato haja uma transformação social (Gomes, 2017).

A construção da identidade e sua aceitação passam por diversos processos que podem impactar de forma positiva ou negativa para o indivíduo. É nítido que as crianças veem na televisão, nos jornais e em outros espaços seja ele de trabalho ou não, uma dicotomia entre o negro e o branco, papéis esses erguidos pelo fator social. Por isso, muitas crianças, para se sentirem aceitas pelas grandes representações de suas realidades buscam constantemente pelo embranquecimento, mesmo que isso custe não se autodeclarar negra, mesmo que custe negar sua afrodescendência (Cunha, 2017).

Aprender vai além do convívio cotidiano; trata-se de como o aluno replica esse conhecimento no mundo. Ao levar para a sala de aula as trajetórias de sucesso e os espaços ocupados pela população negra, a escola promove a autoestima e celebra a pluralidade cultural. A grande questão, contudo, é romper o silêncio sobre a aplicabilidade desse ensino, garantindo que ele não seja apenas informativo, mas sim um diálogo transformador que faça sentido na vida de quem aprende (Blank, 2023).

3. PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia empregada neste estudo fundamentou-se em uma revisão sistemática de abordagem qualitativa, utilizando o método PRISMA para análise de artigos e documentos. Foi realizada uma revisão bibliográfica de artigos vinculadas ao objeto de estudo, com o propósito de coletar, analisar, categorizar e realizar uma análise crítica aprofundada das categorias estabelecidas. O recorte da pesquisa incluiu publicações na plataforma Google Acadêmico entre janeiro de 2021 e setembro de 2026, abrangendo os últimos seis anos, critério justificado pela necessidade de examinar produções acadêmicas recentes, de modo a identificar tendências e atualizações pertinentes às áreas de investigação.

Quanto à amostra, foram selecionados artigos publicados entre janeiro de 2021 a janeiro de 2026. Para a busca e a coleta de dados, empregaram-se os descritores “Documentos Norteadores”, “Educação Infantil”, “Contextos Raciais” e “Práticas Pedagógicas”. Os procedimentos de exclusão priorizaram trabalhos com maior relevância, aferida por meio da análise dos resultados e conclusões apresentadas. Dentre as 220 pesquisas identificadas, apenas 8 foram selecionadas, considerando o grau de importância dos objetivos relacionados à área estudada.

De acordo com Donato e Donato (2019), existem quatro etapas essenciais que funcionam como critérios de aceitação na revisão sistemática: I) ser exaustiva, incluindo todos os aspectos considerados fundamentais para a pesquisa; II) adotar uma base metodológica rigorosa; III) definir claramente o problema de pesquisa, desenvolver protocolos para a busca na literatura, realizar a coleta, compilação, triagem e análise dos dados; IV) envolver, no mínimo, duas pessoas na triagem dos artigos e extração dos dados.

Neste contexto, foi realizado conforme o PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*), seguindo as diretrizes baseadas em evidências para condução de revisões sistemáticas e elaboração de diagramas de fluxo, conforme descrito por Stefani e Delgado (2021).

A abordagem qualitativa prioriza a compreensão dos significados das experiências dos participantes, analisando diferentes perspectivas e contextos com foco na subjetividade (Guerra et al, 2024).

A seguir, expõe-se a análise dos autores e suas concepções acerca da temática pesquisada, identificando-se os principais pontos da pesquisa. A organização dos dados obtidos é realizada a partir de duas categorias distintas. Todos os arquivos utilizados pertencem à classe de artigos científicos. A primeira tabela destaca os dados iniciais dos participantes do estudo. Os resultados da pesquisa, apresentados na segunda seção, constituem a fundamentação para a análise.

Com o intuito de elucidar a pesquisa, foi necessário categorizar o objeto de estudo em duas partes principais: o fazer pedagógico e suas práticas antirracistas, bem como o diálogo entre o racismo e os documentos norteadores. Com base nas informações coletadas, foi realizada uma análise preliminar dos dados relevantes para a pesquisa sobre práticas pedagógicas antirracistas no contexto escolar.

Tabela 1 – Artigos com as análises dos autores.

Autor	Ano	Delineamento	Participantes
Nunes <i>et al.</i>	(2026)	Pesquisa bibliográfica (Qualitativo)	Obra Tayó em Quadrinhos
Pereira; Borba; Farias	(2025)	pesquisa etnográfica (Qualitativo)	Três reuniões da associação, incluindo a modalidade de ensino quilombola.
Sena	(2024)	Pesquisa bibliográfica (Qualitativo)	O racismo no Brasil e seus reflexos na EI
Brasil <i>et al.</i>	(2024)	Revisão de literatura (Qualitativo)	Dados estatísticos, obras, artigos científicos, leis
Silva; Oliveira; Aleixo	(2024)	Pesquisa exploratória descritiva (Qualitativo)	14 crianças com idades entre 4 e 5 anos, dentre elas 10 negras, 3 brancas e 1 asiática.
Santos; Marchiori; Melo	(2023)	Pesquisa bibliográfica (Estado do conhecimento)	77 trabalhos
Silva; Amorim	(2022)	Pesquisa bibliográfica exploratório (Qualitativo)	Livros, revistas, artigos acadêmicos
Gomes <i>et al.</i>	(2021)	Pesquisa bibliográfica (Qualitativo)	Catálogo de Teses & Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Fonte: Batista *et al.*, 2026.

Conforme destacado na primeira tabela, referente aos dados iniciais dos autores utilizados, foram detalhados conforme nome e ano de publicação,

delineamento e participantes. Para tanto, oito artigos foram utilizados no período de 2021 a 2026.

De acordo demonstrado na análise, os anos de 2024, apresentaram três trabalhos cada, ao passo que os anos de 2021, 2022, 2023, 2025 e 2026 obtiveram um trabalho cada. Conforme os dados foi realizada uma revisão de literatura, cinco pesquisas bibliográficas, uma pesquisa etnográfica e uma pesquisa exploratória descritiva. No tocante às abordagens, sete trabalhos foram desenvolvidos com base na metodologia qualitativa e um trabalho foi elaborado com o uso do método de estudo de conhecimento. Dentre os participantes, foram destacados artigos, teses e dissertações, livros, obras, documentos e análises de contexto do Brasil em relação ao racismo.

Quadro I: resumo dos resultados alcançados pelas pesquisas dos autores.

A centralidade da ancestralidade africana na narrativa amplia as possibilidades de cumprimento efetivo da Lei nº 10.639/03, ao deslocar o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de uma abordagem pontual para uma prática pedagógica cotidiana, atravessada pela ludicidade, pela imaginação e pelo reconhecimento da diversidade. (Nunes <i>et al.</i> , 2026).
A reestruturação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) deve envolver a participação ativa da comunidade, reconhecendo suas especificidades e necessidades, e ser respaldada por políticas de formação continuada para os profissionais da educação. A formação continuada e a valorização da história e cultura quilombola são fundamentais para uma educação inclusiva e transformadora (Pereira; Borba; Farias, 2025).
Ao combater o racismo na infância, estamos combatendo também suas manifestações futuras na vida adulta. Crianças são influenciadas pelo ambiente em que vivem. Se crescerem valorizando a diversidade e promovendo a igualdade, serão adultos conscientes e engajados na luta contra o racismo (Sena, 2024).
O papel do educador é fundamental para combater o racismo, reconhecendo e valorizando as culturas negras e indígenas. Torna-se imprescindível que a educação antirracista seja implementada desde os anos iniciais do ensino fundamental, fomentando práticas que valorizem a diversidade cultural e étnica (Brasil <i>et al.</i> , 2024).
A Educação Infantil como promotora das primeiras experiências de escolarização das crianças pode se constituir motor do desenvolvimento e da construção da identidade e tem como desafio promover uma educação antirracista, rompendo com o sistema gerador de preconceito e de discriminação racial (Silva; Oliveira; Aleixo, 2024).
O protagonismo das crianças e a valorização das escutas infantis, reconhecendo o direito à participação dessas/es cidadãs/os de pouca idade nas propostas pedagógicas. A formação continuada enfrenta o racismo. A educação étnico-racial no universo infantil valoriza a história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira, promovendo a equidade (Santos; Marchiori; Melo, 2023).
Na educação infantil, os alunos, também, são vítimas do racismo, advindo, muitas vezes, dos colegas, dos funcionários da escola e até mesmo dos professores. O professor da educação infantil necessita criar propostas pedagógicas capazes de trabalhar a identidade africana de forma lúdica e prazerosa, objetivando sua valorização (Silva; Amorim, 2022).
As questões sobre diversidade étnico- raciais precisam ser discutidas e trabalhadas cotidianamente, e não reduzidas a datas comemorativas. As instituições devem descentralizar os currículos eurocêntricos e construir atividades que ajudem na formação da identidade negra, como brincadeiras e brinquedos, literatura infantil e imagens que colaborem nessa construção. (Gomes <i>et al.</i> , 2021).

Fonte: Batista *et al.*, 2026.

A partir da construção do primeiro quadro, foi necessário empregar duas categorias para a análise: o fazer pedagógico e suas práticas antirracistas; o diálogo entre racismo e documentos norteadores. A partir dos pontos anteriormente mencionados, o trabalho busca garantir uma melhor dinâmica e autonomia, contribuindo, assim, para a compreensão da temática abordada.

Dando início a primeira categoria, percebe-se que as crianças chegam à escola trazendo consigo saberes construídos a partir de suas vivências e experiências sociais, o que evidencia que já são portadoras de conhecimentos prévios. No entanto, reconhece-se a necessidade de ressignificar e ampliar esses saberes por meio de práticas pedagógicas intencionalmente planejadas. Nesse sentido, a escola configura-se como um espaço privilegiado e potencializador da formação integral, sendo fundamental a implementação de estratégias e propostas pedagógicas que promovam o diálogo, a inclusão e o reconhecimento da diversidade desde a EI (Mews *et al.*, 2024).

No que se refere à educação para as relações étnico-raciais, Ferreira e Gomes (2024) destacam que a efetivação da Lei nº10.693/03 ainda constitui um desafio no cotidiano escolar, especialmente no âmbito da EI. Embora a legislação represente um avanço significativo no reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira e africana, sua implicação nas práticas pedagógicas ocorre, muitas vezes, de forma pontual, fragmentada e desarticulada no currículo escolar.

Nesse sentido, Santos *et al.*, (2025) ressaltam que a EI se configura como um espaço estratégico para a promoção de uma educação antirracista, uma vez que é nesse período que as crianças iniciam a construção de suas identidades sociais, culturais e étnico-raciais. Assim, torna-se fundamental a presença de práticas pedagógicas intencionalmente voltadas à valorização da diversidade, a fim de evitar a naturalização de estereótipos, preconceitos e desigualdades desde os primeiros anos de escolarização.

Conforme os autores Brasil, *et al.*, (2024) analisam o racismo como um fenômeno sociogenético e estrutural, presente nas diversas instituições sociais, incluindo a escola. O racismo não se manifesta apenas por meio individuais, mas também se expressa nas escolhas do curriculares, nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas, que frequentemente reproduzem uma lógica eurocêntrica e excludente. Quando a escola deixa de problematizar as relações étnico-raciais e de valorizar a diversidade cultural, contribui para a perpetuação de desigualdades históricas que afetam, sobretudo crianças negras, reforçando a necessidade de currículos comprometidos com a equidade e a justiça social.

Sousa, (2023) enfatiza que a educação antirracista na EI exige uma abordagem crítica, contínua e intencional, voltada à problematização e à transformação de práticas institucionais tendem a reproduzir desigualdades

raciais ao restringirem a inclusão de conhecimentos experiências e narrativas de crianças pertencentes a diferentes grupos étnico-raciais.

Chegando a segunda categoria da pesquisa, é visto que os documentos utilizados para regulamentar e assegurar as leis, ações e propostas pedagógicas na educação incluem, sobretudo, a BNCC e o PPP da Secretária Municipal de Educação do município de Floriano, Piauí. Esses documentos estabelecem referências fundamentais para análise das possibilidades de ações desenvolvidas nas práticas pedagógicas dos professores da EI, especialmente no que se refere à abordagem das relações étnico-raciais no contexto escolar.

A BNCC reafirma o papel pedagógico da escola no enfrentamento das desigualdades raciais ao estabelecer princípios orientados pela inclusão, pela equidade e pela valorização das diferenças culturais. Ao apresentar orientações educacionais voltadas ao reconhecimento do outro em suas múltiplas dimensões sociais, culturais e étnico-raciais, o documento busca promover uma educação comprometida com o respeito à diversidade e com a valorização das identidades presentes na realidade escolar especialmente desde a EI, etapa fundamental para a construção de valores, atitudes e percepções sociais (Brasil, 2018).

A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, como a história da África e das culturas afro-brasileiras e indígena, deve ultrapassar uma abordagem meramente retórica, possibilitando a compreensão dessas populações como protagonistas da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber (Idem, 2018).

O PPP, por sua vez, é elaborado coletivamente pela comunidade escolar, tendo caráter democrático, participativo e contextualizado. A identidade da instituição é expressa por meio de sua missão, que organiza os objetivos educacionais, orienta as ações pedagógicas e define as práticas desenvolvidas no cotidiano escolar. Tais práticas são consideradas em relação às especificidades socioculturais do território no qual a escola está inserida. Para França e Carvalho Neto (2024), a construção do currículo com base nos estudos culturais contribui para que as práticas educativas dialoguem com as experiências e saberes dos estudantes, ressaltando a importância de um planejamento explícito e contextualizado que favorece a inclusão, a diversidade e o enfrentamento das desigualdades no cotidiano escolar.

De acordo com os estudos que compreende o PPP como instrumento de ação educativa, esse documento tem a finalidade de orientar e promover

práticas pedagógicas que atendam às necessidades e demandas do processo de ensino-aprendizagem, atuando como eixo estruturante das ações desenvolvidas pela escola. Quando elaborado de forma coletiva, com a participação da equipe gestora, docentes, profissionais da educação e representantes da comunidade escolar, esse documento reflete a realidade institucional fortalece a qual responsabilidade entre os sujeitos envolvidos e amplia a efetividade das ações pedagógicas, favorecendo a construção de uma gestão pedagógica democrática, inclusiva e participativa (Waldy, 2023).

Ao analisar a estrutura planejada conforme o PPP da Secretária Municipal de Educação do município de Floriano, Piauí, observa-se que a Educação Infantil se fundamenta-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9,394/1996) especialmente nos artigos 29, 30 e 31. Os campos de experiências a serem trabalhados consideram a integração das dimensões psicomotora, cognitiva e socioafetiva, articulando a construção de conhecimentos, atitudes e valores às características e especificidades do universo infantil (Projeto Político-Pedagógico, 2023).

Na análise do documento, não se evidenciam de forma clara as possibilidades de planejamento voltadas às questões referentes às relações étnico-raciais. Torna-se necessário um replanejamento sistemático que possibilite a inserção dessa temática de maneira explícita na organização do documento, com a definição das orientações para a implementação de ações pedagógicas e de formação continuada com diferentes estratégias de ensino. Nesse sentido, a falta de diversidade cultural e étnico-racial nos currículos favorece práticas educativas descontextualizadas, destacando a necessidade de conteúdos que considerem as identidades e experiências dos alunos (Fonseca, 2024).

4. CONCLUSÃO

A escola é um ambiente privilegiado para a promoção da educação étnico-racial, uma vez que é nesse contexto que se formam identidades, se estabelecem relações sociais e se constroem percepções sobre a diferença. O racismo, enquanto fenômeno histórico, estrutural e cultural, manifesta-se na infância por meio de práticas, discursos e representações naturalizadas no cotidiano escolar. A ausência de debates sistemáticos sobre relações étnico-raciais em documentos e práticas pedagógicas perpetua a desigualdade e ignora a diversidade sociocultural.

A análise dos documentos da Secretaria Municipal de Educação de Floriano, no estado do Piauí, evidencia o avanço no reconhecimento da diversidade. No entanto, é possível identificar fragilidades no que se refere à explicitação de práticas raciais, especialmente no planejamento pedagógico. A

ausência de diretrizes claras e sistemáticas configura-se como um desafio para a implementação de ações contínuas e intencionais que promovam o respeito às diferenças e o enfrentamento do racismo no ambiente escolar. A atualização dos documentos, tais como os PPP e os currículos, incorporando de forma explícita os princípios, objetivos e estratégias sobre relações étnico-raciais, alinhados à legislação vigente e às demandas da realidade local, é de suma importância.

O outro aspecto que merece destaque, refere-se ao planejamento e à prática docente. Constata-se que, em diversos contextos, o debate acerca da educação étnico-racial encontra-se limitado ao âmbito teórico ou a iniciativas esporádicas, sem se efetivar de maneira contundente no cotidiano das salas de aula. Esse fato evidencia a exigência de aportes contínuos em programas de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, de modo a fomentar espaços de reflexão crítica sobre o racismo.

Diante do exposto, a discussão acerca da educação étnico-racial na EI se reveste de grande importância, uma vez que contribui para a formação de sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao fomentar práticas pedagógicas que valorizem as identidades, a escola amplia suas possibilidades de atuação como espaço de transformação social, rompendo com lógicas excludentes e eurocêntricas que historicamente marcaram o sistema educacional brasileiro.

Por fim, este estudo sinaliza a necessidade de expansão de novas pesquisas que aprofundem a análise das relações entre documentos institucionais, planejamento docente e percepção do preconceito racial entre alunos. Estudos futuros podem investigar a percepção de professores e alunos, os desafios enfrentados na adoção de práticas antirracistas e as estratégias eficazes implementadas em diferentes escolas. Essas pesquisas corroboram para políticas e práticas pedagógicas que promovem a equidade racial desde a educação infantil.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. 1ed. São Paulo, Pólem, 2019.
- BLANK, G. A necessidade de abordagem da cultura afro-brasileira na literatura infantil nas escolas brasileiras a fim de combater o preconceito religioso. **Revista Contemporânea**, [S. l.], v. 3, n. 07, p. 7683–7704, 2023.
- BRASIL, Alex Cruz *et al.* A sociogênese do racismo e as relações étnico-raciais na escola: uma visão crítica. **REVISTA ARACÊ**, São José dos Pinhais, v.6, n.2, p.3640-3659, 2024.
- BRASIL, Alex Cruz; ASSIS, Isaac Celestino de; SOUZA, Tiago Zanguêta de; WATHIER, Valdoir Pedro. A sociogênese do racismo e as relações étnico-raciais na escola: uma visão crítica. **Revista Araçê**, [S.l.], v. 6, n. 2, 2024.

BRASIL, **Ministério da Educação**. Conselho Nacional de Educação.

CRUZ, Eliane Almeida de Souza. **Pedagogia decolonial antirracista: Ações pedagógicas para uma construção possível**. Rio de Janeiro, 2020.

CUNHA JR., Henrique. **As estratégias de combate ao racismo**. Texto apresentado no Seminário Nacional. Universidade de São Paulo, USP, 2017.

DONATO, H.; DONATO, M. (2019) Stages for Undertaking a Systematic Review. **Acta Médica Portuguesa**, n. 32, v.3, p. 227-235.

DOS SANTOS, Antonio Nacilio Sousa *et al.* Letramento racial e educação: formação de educadores para práticas pedagógicas antirracistas com enfoque na produção intelectual de autores “ladino-amefricanos”. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 3897–3916, 2025.

FERREIRA, Rayra Sarmiento; GOMES, Larissa Ferreira Rodrigues. A Lei 10.639/03 e a ausência da educação das relações étnico-raciais no currículo da Educação Infantil. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 21–34, jan. 2024. Dossiê: 20 anos da Lei 10.639: conversas curriculares entre saberes, práticas e políticas antirracistas II.

FONSECA, Ronnyel Nunes de; GOMES, Edilene Batista. Experienciando a educação quilombola: o currículo escolar. **Revista Mnemosine**, v. 15, n. 1, p. 103–112, 02 ago. 2024. França, F. C. de, & Carvalho Neto, E. J. de. (2024). A construção do currículo com base nos estudos culturais: contribuições e desafios na formação do professor. **Caderno Pedagógico**, 21(10), e9229.

FREITAS, Elenir Fagundes Santos; HASHIZUME, Cristina Miyuki; OLIVEIRA, Ezequiel de. Educação Antirracista na escola: prática para a equipe gestora. **Dialogia**, [S. l.], n. 45, p. e23209, 2023.

GOMES, Carolina Alves *et al.* **A construção da identidade étnico-racial na educação infantil**. Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 8, n. 9, p. 1-18, maio, 2021.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: **Vozes**, 2017.

GUERRA, Avaetê de Lunetta e Rodrigues, *et al.* (2024). Pesquisa qualitativa e seus fundamentos na investigação científica. **Revista de Gestão e Secretariado – GeSec**, V. 15, N. 7, P. 01-15, São José dos Pinhais, 2024.

MESQUITA, Alexandre; DIAS, Elaine Teresinha Dal, Mas. **Revista Poiésis**, Tubarão/SC, v. 18, n.34, p.532, 536, 2024. Universidade do Sul de Santa Catarina.

MEWS, Iniss Pozzobom Costa; SILVA, Maruzea Anisia da; OLIVEIRA, Luciana Custódio de; BASTOS, Scheila de Jesus; SANTOS, Valéria Ramos dos; CRUZ, Jucineide Almeida da. Reflexões sobre educação antirracista na Educação Infantil. **Revista Interfaces do Conhecimento**, Barra do Garças–MT, v. 6, n. 2, p. 103–112, ago./out. 2024.

NUNES, Antonio de Assis Cruz *et al.* Tayó em quadrinhos: educação das relações étnico-raciais na educação infantil. **REVISTA ARACÊ**, São José dos Pinhais, v.8, n.1, p.1-8, 2026.

PEREIRA, Carla Fernanda Galvão; BORBA, Carolina dos Anjos; FARIAS, Maria Isabel. **Projeto Político e Pedagógico antirracista na educação infantil da escola municipal do campo de João Surá**. V. 19, N. 47, 2025. P. 44-69.

PICANÇO, Emerson. Colonialidade, racismo e educação: desafios para a construção de identidades negras e práticas antirracistas na escola. **Revista do Departamento de Letras e Artes (Depla)**, Macapá, v. 10, n. 1, 2024.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL 2023 a 2025. Prefeitura do Município de Floriano Estado. Floriano, 2023.

RESSURREIÇÃO, J. S. DA; BATISTA, M. S. Resistência e identidade: análise de como a escola atua no processo identitário quilombola em Helvécia. **História em Revista**, v. 29, n. 1, p. 177-187, 30 jan. 2024.

SANTOS, Catiana Amorim; OLIVEIRA Rosemary Lapa de. A importância da leitura e contação de história de contos africanos e afro-brasileiros para valorização da cultura e construção da identidade negra. **Revista CHO - Contação de Histórias e Oralidade**, [S. l.], v. 3, n. 1 Dossiê temático, p. 107–119, 2025.

SANTOS, Sarita Faustino dos; MARCHIORI, Alexandre Freitas; MELLO André da Silva. As relações étnico-raciais no contexto da educação infantil: uma análise do congresso da associação brasileira de pesquisadoras/es negras/os – copene. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 25, n. 47, 2023. P. 342-374.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base.

SENA, Geovanna Alves de. **Racismo no Brasil**: reflexos na educação infantil. Trabalho de Conclusão de Curso. Campos Belos, 2024.

SILVA, Ângela da; OLIVEIRA, Francismara Neves de; ALEIXO, Ana Carolina Mexia. Vivências no cotidiano do brincar: as marcas do racismo estrutural na ecologia da educação infantil. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, 2024.

SILVA, Marais Andrade; AMORIM, Edite da Glória. Racismo na educação infantil: como combatê-lo? **Anais do CMEB**, Patos de Minas - MG, 2022 | ISSN: 2527-1938.

SOUZA, Livia Barbosa Pacheco. A importância da educação antirracista na Educação Infantil: séries iniciais. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação (REASE)**, v. 9, n. 5, p. 253–268, 2023.

STEFANI, S. R.; DELGADO, C. (2021). Metrics Of Organizational Sustainability: A Systematic Review With The Prisma Method. **Revista Gestão em Análise**, v. 10, n. 3, p. 204– 219. Terceira Versão. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

WALDY, Humberto. Projeto Político-Pedagógico como instrumento da ação educativa: um estudo de caso na Escola Municipal Prof. Manuel Eduardo Pinheiro Campos – Fortaleza - CE, Brasil. **RECIMA21 – Revista Científica Multidisciplinar**, v. 4, n. 6, 2023.

A MONITORIA ACADÊMICA NA DISCIPLINA “EDUCAÇÃO, GÊNERO E SEXUALIDADE”: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ana Luiza Pereira Nogueira¹

Me. Thabata de Farias Silva²

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta a experiência de monitoria desenvolvida na disciplina “Educação, Gênero e Sexualidade” do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade do Estado do Pará (UEPA), durante o segundo semestre de 2025, junto à turma do 4º semestre.

É, portanto, uma vivência pedagógica universitária, permeada por mediações didáticas e processos de construção de conhecimento em um campo marcado por questões políticas, epistemológicas e sociais, o que caracteriza esse relato como uma escrevivência, que é um termo cunhado por Conceição Evaristo (2020) para definir a forma de escrita que transforma as experiências individuais e coletivas de pessoas negras, especialmente mulheres negras, em matéria literária e crítica, articulando memória, vivência e denúncia das desigualdades históricas, sociais e raciais (Bueno; Calazans, 2023). Neste caso, no entanto, a escrevivência compreende o campo acadêmico.

A elaboração deste texto está fundamentada na compreensão da monitoria acadêmica como um espaço de formação no qual teoria e prática se articulam de maneira indissociável, e essa perspectiva dialoga com a abordagem pós-estruturalista adotada por Louro (2003), para quem a educação não constitui um campo neutro ou meramente transmissivo, mas um espaço ativo de produção de discursos, identidades e hierarquias. O acompanhamento de aulas, avaliações, seminários e atividades de extensão curricular evidenciou que o trabalho educativo é permeado por escolhas políticas, silenciamentos e normatividades que atuam, frequentemente, de modo sutil no cotidiano acadêmico (Louro, 2003).

¹ Discente de Pedagogia na Universidade do estado do Pará (UEPA). E-mail: ana.lpnogueira@aluno.uepa.br.

² Docente da Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: thabata.silva@uepa.br.

Nesse contexto, a disciplina “Educação, Gênero e Sexualidade” desempenha um papel central na formação docente ao problematizar categorias historicamente naturalizadas, entendendo estas como construções sociais e discursivas produzidas em contextos específicos e sustentadas por relações de poder. Conforme Louro (2003), a escola participa ativamente da regulação de corpos, comportamentos e desejos, legitimando certas identidades e marginalizando outras.

Ancorado na obra “Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista”, de Louro (2003), este relato sustenta-se em uma concepção de educação que rejeita a neutralidade e reconhece o caráter político da prática pedagógica pois, para a autora, abordar a educação a partir do feminismo e do pós-estruturalismo implica questionar discursos que naturalizam desigualdades e desvelar os mecanismos pelos quais o poder atua no espaço escolar.

Nessa ótica, este relato busca contribuir para a discussão acadêmica sobre a monitoria como prática pedagógica no ensino superior, destacando seu potencial para a construção da identidade docente, a organização do trabalho pedagógico e a mediação crítica do conhecimento ao articular a vivência concreta da monitoria com referenciais teóricos dos estudos de gênero e sexualidade.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 A monitoria acadêmica em Educação, Gênero e Sexualidade: contexto e atribuições

A monitoria acadêmica, no âmbito do ensino superior, se faz um espaço estratégico tanto para os discentes quanto para o próprio monitor, ao possibilitar a vivência direta das práticas pedagógicas e das dinâmicas institucionais que estruturam o processo educativo (Vasconcelos; Santos, 2025). No caso da disciplina “Educação, Gênero e Sexualidade”, essa experiência toma formas mais específicas, uma vez que se trata de um campo de conhecimento que exige abordagens pedagógicas comprometidas com a reflexão crítica e com a promoção dos direitos humanos.

Quanto ao período da monitoria, que foi realizada no segundo semestre de 2025, antes do início das aulas, foi realizada uma reunião de alinhamento entre professora e monitora, momento em que foram discutidos os objetivos da disciplina, as expectativas em relação à turma, as metodologias de ensino, as formas de avaliação e o papel que a monitoria desempenharia ao longo do semestre.

As reuniões não foram tratadas apenas como um repasse de tarefas, mas de uma conversa de alinhamento, na qual a professora apresentava suas intenções

pedagógicas e também acolhia sugestões, reflexões e percepções da monitora, em relação a disciplina e o perfil dos estudantes. Essa fase é fundamental para a organização do trabalho ao longo do período letivo.

A disciplina teve como objetivo central compreender educação, gênero e sexualidade como construções históricas, sociais e políticas, articuladas às relações de poder, às desigualdades e às interseccionalidades de gênero, raça e classe, e essa complexidade teórica se refletiu diretamente na condução das aulas, que foram estruturadas a partir da leitura e discussão de textos acadêmicos, principalmente da obra de Louro (2003). Os estudantes desenvolveram não apenas compreensão conceitual, mas também capacidade de análise crítica e aplicação desses conceitos em situações concretas, tanto no debate em sala quanto nas atividades de extensão.

A atuação na monitoria envolveu a leitura prévia de todos os textos trabalhados na disciplina, geralmente com antecedência de uma semana, o que possibilitava chegar às aulas com os conceitos entendidos, argumentos e problematizações centrais, permitindo complementar as explicações da professora, retomar pontos durante a aula e lançar questionamentos que estimulassem a participação dos alunos, entendendo que o espaço da sala de aula é dinâmico, atravessado por imprevistos e que, muitas vezes, certos aspectos importantes podem ficar em segundo plano durante a condução da aula, como destaca Louro (2003) ao defender a necessidade de constante problematização das normas e discursos que atravessam gênero e sexualidade no contexto educacional.

Além da participação nos debates teóricos, a monitoria esteve diretamente envolvida na organização das atividades desenvolvidas em sala, auxiliando na preparação de dinâmicas, na orientação dos alunos quanto às propostas avaliativas e na mediação das dúvidas que surgiam ao longo do semestre, especialmente em uma disciplina que mobiliza temas sensíveis.

Durante a condução da disciplina foi possível construir um debate que consistiu nas experiências pessoais e diferentes posicionamentos, exigindo cuidado, escuta e clareza na condução pedagógica, aspecto que dialoga com as reflexões de César (2009) sobre a importância de práticas educativas que promovam reflexão crítica sem reforçar silenciamentos ou exclusões.

A monitoria também se configurou como um espaço constante de mediação entre professora e discentes, tanto presencialmente quanto por meio de canais de comunicação fora da sala de aula, auxiliando os estudantes na compreensão das atividades, nos prazos, na formação de grupos, na organização das apresentações e no entendimento dos critérios avaliativos, função que se mostrou essencial diante das múltiplas demandas acadêmicas enfrentadas pelos alunos, contribuindo para tornar o processo pedagógico mais acessível e organizado.

2..2 Organização das aulas e apoio às atividades pedagógicas

A organização das aulas e o apoio às atividades pedagógicas, no contexto da monitoria da disciplina Educação, Gênero e Sexualidade, concretizaram-se sobretudo nos momentos avaliativos e expositivos, como provas, seminários e apresentações vinculadas à Expociência. Esses momentos exigiram uma atuação ativa da monitoria, marcada pela sistematização de informações, acompanhamento dos estudantes e mediação pedagógica contínua, evidenciando a monitoria como espaço de aprendizagem prática sobre o trabalho docente, conforme discutem Vasconcelos e Santos (2025).

No que se refere à avaliação escrita, a monitoria teve papel central na organização do processo avaliativo. Diante da necessidade de registrar orientações detalhadas e disponibilizá-las aos estudantes, foram elaborados documentos de sistematização contendo informações sobre formato da prova, valor, critérios gerais e encaminhamentos práticos. Essa iniciativa partiu da compreensão de que a clareza e a organização das avaliações contribuem para a equidade do processo avaliativo e para a redução de inseguranças por parte dos discentes. Posteriormente, a monitória realizou a primeira correção das provas, definindo critérios avaliativos baseados no domínio conceitual, na articulação teórica e na clareza das respostas, experiência que possibilitou compreender, na prática, os desafios da avaliação no ensino superior e o peso das decisões pedagógicas envolvidas nesse processo (Castro, 2021).

Os seminários constituíram outro eixo central da organização pedagógica da disciplina. Coube à monitoria organizar e registrar as orientações relacionadas às apresentações, incluindo divisão dos grupos, capítulos de referência, datas, tempo de exposição e critérios de avaliação. Durante as apresentações, foi possível acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, observando o domínio dos textos trabalhados, a capacidade de articulação entre teoria e prática e a aplicação dos conceitos nos projetos finais. Um aspecto significativo dessa etapa foi a gestão de situações imprevistas, como a ausência coletiva de grupos nos dias de apresentação, o que exigiu a aplicação criteriosa dos critérios avaliativos, especialmente no que diz respeito à presença e ao compromisso com o processo de aprendizagem coletivo.

A monitoria também se destacou no apoio direto aos estudantes durante esses momentos, especialmente no esclarecimento de dúvidas relacionadas à organização dos grupos, aos critérios de avaliação e às etapas das atividades. Alunos que haviam perdido orientações por faltas recorrentes recorreram à monitória para reorganizar sua participação, o que evidenciou a função mediadora da monitoria no acompanhamento discente. Essa atuação dialoga com a compreensão de que a monitoria não se limita a um apoio técnico, mas

constitui um espaço de formação pedagógica e de socialização na docência universitária (Vasconcelos; Santos, 2025).

Na etapa final da disciplina, vinculada à Expociência, a organização das aulas e o apoio pedagógico concentraram-se no acompanhamento dos projetos de curricularização da extensão. A monitoria auxiliou na sistematização dos temas, no acompanhamento do desenvolvimento das propostas e na orientação quanto à articulação entre os conteúdos teóricos da disciplina e as atividades aplicadas no contexto educacional, foi observado que os conhecimentos trabalhados ao longo do semestre, especialmente nos seminários e debates, foram incorporados de forma consistente nos projetos finais, demonstrando a potência das atividades expositivas como práticas pedagógicas.

Esse processo pode ser compreendido também à luz do conceito de escrevivência, na medida em que o relato da monitoria parte da experiência vivida e compartilhada no espaço acadêmico, não como uma narrativa individual isolada, mas como uma vivência atravessada pela coletividade discente e docente. Conforme discutem Bueno e Calazans (2023), a escrevivência valoriza a experiência como fonte legítima de produção de conhecimento, permitindo compreender a prática educativa a partir das relações, dos afetos e das tensões que a constituem.

2.3 Avaliação da aprendizagem: provas e seminários como práticas formativas

A avaliação da aprendizagem na disciplina “Educação, Gênero e Sexualidade” foi um processo pedagógico que buscou ir além da lógica tradicional de mensuração de pontuação, pois no contexto da monitoria, o acompanhamento das avaliações permitiu compreender que avaliar.

A prova escrita, realizada como parte da primeira avaliação da disciplina, foi estruturada a partir dos textos teóricos trabalhados em sala, exigindo dos discentes não apenas a memorização de conceitos, mas a capacidade de articulação crítica entre teoria e prática. Essa prova inicial contava 3,0 pontos para a avaliação, com seus materiais de apoio disponibilizados para a turma. A avaliação considerou os critérios expostos na tabela 1:

Tabela 1 - Pontuação e critérios avaliativos da prova escrita

Questão	Critério	Pontos possíveis	Pontos obtidos
1ª (a) (0,5 pt)	Domínio teórico (teoria <i>Queer</i>)	0,3	
	Clareza e pertinência	0,2	
1ª (b) (0,5 pt)	Pertinência da proposta	0,3	
	Clareza na explicação	0,2	
2ª (1,0 pt)	Domínio teórico (Rita Segato)	0,3	
	Pertinência e justificação	0,4	
	Clareza na escrita	0,3	
3ª (1,0 pt)	Domínio teórico (instâncias sociais)	0,5	
	Pertinência (mecanismos)	0,3	
	Clareza na escrita	0,2	
	TOTAL	3,0	

Fonte: Autoria própria (2025).

Além disso, os seminários, segunda parte da primeira avaliação, por sua vez, ocuparam um lugar central na dinâmica avaliativa da disciplina, especialmente por favorecerem a exposição oral, o trabalho coletivo e a construção compartilhada do conhecimento, a organização e o acompanhamento dessas apresentações possibilitaram observar como os discentes se apropriavam do referencial teórico, no caso, a obra de Louro (2003), demonstrando domínio conceitual e capacidade de transposição das discussões para contextos educacionais concretos. Nesse sentido, a turma foi dividida em 5 grupos, e cada grupo ficou responsável por apresentar um seminário sobre um capítulo específico, capítulos apresentados no Quadro 1:

Quadro 1 - Quadro de temas/capítulos por grupo

Tema
Capítulo 1: A emergência do “gênero”. A mulher visível. Gênero, sexo e sexualidade. Desconstruindo e pluralizando os gêneros.
Capítulo 2: Gênero, sexualidade e poder. Diferenças e desigualdades: afinal, quem é diferente?
Capítulo 3: A construção escolar das diferenças. A escoiarização dos corpos e das mentes. A fabricação das diferenças. Sexismo e homofobia na prática educativa
Capítulo 4: O gênero da docência. Magistério: um trabalho “feminino”? Representações de professores e professoras
Capítulo 5: Práticas educativas feministas. Pedagogias feministas: argumentos e críticas. Por uma prática educativa não sexista. Educação sexual: que fazer?

Fonte: Autoria própria (2025).

Os discentes se prontificaram a participar e realizar os seminários, apesar de serem penalizados nas pontuações por algumas faltas, como: confusão entre conceitos básicos reforçados ao longo da disciplina (como gênero e sexo), uso de papel ou celular e o não comparecimento em todos os dias de apresentação. Nos seminário, que valeu o máximo de 7,0 pontos, a avaliação se deu por 3 critérios, apresentados na tabela 2:

Tabela 2 - Pontuação e critérios avaliativos do seminário

Tema	Aluno(a)	Domínio do conteúdo	Slides	Apresentação	Nota final
Capítulo 1: A emergência do “gênero”. 1.1 A mulher visível. Gênero, sexo e sexualidade. 1.2 Desconstruindo e pluralizando os gêneros.	Aluno 1	7.0	7.0	7.0	7.0

Fonte: Autoria própria (2025).

Durante o acompanhamento das apresentações, foi possível observar que a maioria dos grupos demonstrou não apenas domínio teórico, mas também maturidade crítica na aplicação dos conceitos aos projetos finais da segunda avaliação, o que evidencia a eficácia dessa estratégia avaliativa. Palma *et al* (2015) destacam que, embora os currículos reconheçam a importância das discussões sobre gênero e sexualidade, a efetividade dessas temáticas depende das metodologias adotadas, nesse sentido, o uso dos seminários como prática avaliativa contribuiu para a consolidação do conteúdo, ao estimular a participação ativa dos estudantes e o diálogo coletivo.

A avaliação também se mostrou um espaço de enfrentamento de desafios, como a questão da assiduidade e do comprometimento discente, a definição de critérios claros para a avaliação dos seminários, incluindo aspectos como presença, organização do grupo, domínio do conteúdo e clareza na exposição, reforçou a importância da transparência no processo avaliativo, alunos perderam pontos, nesse sentido, ao faltarem os dias em que não apresentaram, desconsiderando as apresentações dos demais colegas.

Essa prática contribuiu para a compreensão de que a avaliação não é neutra, mas carrega valores e expectativas que precisam ser explicitados e seguidos, especialmente em disciplinas que lidam com debates socialmente sensíveis, onde se deve ouvir e respeitar o posicionamento de todos, conforme

apontam Silva (2018) ao discutirem as disputas presentes nas políticas públicas de educação relacionadas a gênero e sexualidade.

Destarte, a articulação entre prova escrita e seminário permitiu contemplar diferentes formas de aprendizagem, evitando uma abordagem reducionista da avaliação.

2.4 A curricularização da extensão e a Expociência como prática integradora

A curricularização da extensão, compreendida como a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no âmbito da formação universitária, configurou-se, no contexto da disciplina Educação, Gênero e Sexualidade, como um eixo estruturante das práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo do semestre, materializando-se de forma concreta por meio da participação da turma na Expociência.

Essa experiência permitiu que os conteúdos teóricos debatidos em sala de aula fossem ressignificados a partir de uma prática educativa voltada à comunidade, reforçando o compromisso social da universidade e ampliando os sentidos da formação docente, conforme discutem Silva (2018), a inserção da extensão nos currículos de formação inicial contribui para a construção de uma pedagogia comprometida com as demandas sociais. A Expociência foi organizada em duplas e trios, cada dupla/trio ficou responsável por um tema e um objetivo para fazer a apresentação. No quadro 2, os temas que cada grupo/dupla trabalhou:

Quadro 2 - Quadro de temas/objetivos por grupo

Tema	Objetivo geral
Raízes que nos formam: Identidade, corpo e saberes ancestrais.	Promover o reconhecimento e a valorização das identidades dos alunos do 5º ano por meio do estudo do lugar, do corpo e dos saberes ancestrais, integrando conhecimentos escolares e culturais para desenvolver o respeito à diversidade, a história de vida de cada aluno e as relações étnico-raciais de gênero e sexualidade.
Migração e diversidade cultural no Pará: Histórias, vivências e cultura.	Incentivar a reflexão crítica sobre as construções sociais de sexualidade e gênero, promovendo respeito e diversidade por meio de discussões de contextos históricos e culturais no ambiente escolar.
Ciência e cultura: A história do Museu Emílio Goeldi.	Compreender a trajetória histórica, científica e cultural do Museu Paraense Emílio Goeldi, destacando sua importância na preservação da biodiversidade, na valorização da cultura amazônica e na produção de conhecimentos sobre a região.
Clima de justiça: Meio ambiente e igualdade.	Promover através de uma maquete conscientização e educação ambiental, com exemplificação de poluentes bem como povos mais afetados com esta degradação e com o reforço positivo com atividade de caça palavras.

O silenciamento das vozes de mulheres negras e indígenas na sociedade brasileira.	Valorizar a diversidade étnico-racial e de gênero presente na construção da história brasileira.
Educação para a diversidade: A potência das bonecas Abayomi na formação de identidade de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental.	Demonstrar, por meio de recursos pedagógicos, a identidade étnico-racial e de gênero.
Mãos que criam, saberes que transformam: A produção de materiais pedagógicos na educação infantil e a valorização de saberes científicos, culturais e identitários.	Promover a valorização das identidades das crianças, contribuindo para a inclusão e o respeito às diferenças étnico-raciais, de gênero e culturais, articulando saberes científicos, históricos e geográficos de forma lúdica e significativa.
Cuidar da terra é cuidar de todos: Povos, saberes e natureza.	Promover a compreensão entre as crianças, valorizando a diversidade dos povos, saberes e culturas, estimulando o respeito à natureza e às diferenças socioambientais, culturais e de gênero.
Cuidando do corpo e do planeta: saúde e sustentabilidade com respeito à diversidade.	Sensibilizar as crianças sobre as transformações do corpo e a importância do cuidado consigo mesmas e com o meio ambiente, promovendo uma convivência respeitosa com a diversidade e com a natureza.
Educação e Direitos Humanos: Ciência, História e Diversidade em Diálogo	Promover uma abordagem interdisciplinar que una ciência, geografia e história à valorização das diferenças, ao respeito aos direitos humanos e à construção de uma sociedade mais justa e igualitária.
Corpo, cultura e identidade	Investigar como fatores históricos, étnico-raciais, científicos, geográficos e sociais influenciam a construção da identidade, a compreensão do corpo, da sexualidade e o acesso à saúde, promovendo o respeito à diversidade e aos direitos humanos.

Fonte: Autoria própria (2025).

Durante o processo de elaboração e aplicação dos projetos, a atuação da monitoria foi marcada pelo acompanhamento dos grupos, pela disponibilização a mediação de possíveis dúvidas conceituais e metodológicas e pelo incentivo à reflexão crítica sobre o papel social do futuro pedagogo. A monitora auxiliou, por exemplo, na problematização de abordagens que poderiam reforçar estereótipos de gênero ou simplificações conceituais, orientando os discentes a fundamentarem suas escolhas pedagógicas em bases teóricas sólidas e alinhadas aos princípios da educação inclusiva e não sexista. Esse acompanhamento dialoga diretamente com Palma *et al* (2015), ao ressaltarem a importância de práticas curriculares que enfrentem o silenciamento das discussões sobre gênero e sexualidade, promovendo uma abordagem crítica e comprometida com a diversidade no contexto educacional.

A Expociência, enquanto culminância do processo de curricularização da extensão, revelou-se também como um espaço de avaliação, na medida em

que permitiu observar a capacidade dos discentes de articular conhecimentos teóricos, planejamento pedagógico, trabalho coletivo e intervenção social, assim, a experiência extensionista funcionou como uma síntese integradora das aprendizagens construídas ao longo do semestre, evidenciando que os debates realizados nos seminários e nas avaliações escritas foram efetivamente apropriados e ressignificados pelos estudantes.

3. CONCLUSÃO

A experiência de monitoria na disciplina “Educação, Gênero e Sexualidade” evidenciou-se como um espaço fundamental para a organização do trabalho pedagógico e para a consolidação de uma prática docente crítica e reflexiva. Ao longo do semestre, a atuação da monitoria assumiu um papel ativo na mediação entre professora, estudantes e atividades acadêmicas, o que contribuiu para a fluidez das aulas, a clareza das orientações e o acompanhamento sistemático do processo de ensino-aprendizagem.

No que se refere à organização das aulas e das avaliações, a monitoria teve impacto direto na estruturação dos seminários e das provas, especialmente por meio da sistematização de critérios avaliativos, da elaboração de documentos orientadores e do registro detalhado das notas. A definição clara dos critérios de correção, associando domínio teórico, pertinência argumentativa e clareza na escrita, favoreceu maior transparência no processo avaliativo e possibilitou aos discentes compreenderem de forma mais objetiva os parâmetros utilizados na atribuição das notas, fortalecendo a dimensão pedagógica da avaliação.

Além disso, o acompanhamento próximo das apresentações de seminários permitiu observar a progressiva apropriação dos conceitos trabalhados ao longo da disciplina, especialmente aqueles relacionados aos estudos de gênero, sexualidade e educação. A mediação exercida durante esses momentos, bem como o apoio oferecido antes e após as apresentações, contribuiu para que os estudantes articulassem teoria e prática de forma mais consistente, o que se refletiu na qualidade das exposições e na capacidade de transposição dos conteúdos para os projetos desenvolvidos posteriormente.

A curricularização da extensão, materializada na construção e execução da Expociência, constituiu outro eixo central da experiência de monitoria, ao promover a integração entre ensino, pesquisa e extensão, onde a participação da monitora no acompanhamento dos projetos, na orientação das equipes e na organização das etapas do evento mistrou o potencial das práticas extensionistas como estratégias pedagógicas capazes de ampliar o alcance dos conteúdos trabalhados em sala de aula, conectando-os a demandas sociais, culturais e educativas concretas.

REFERÊNCIAS

BUENO, Raquel Illescas; CALAZANS, Luíza Bahr. Conceição Evaristo e o conceito de escrevivência: elementos para uma unidade disjuntiva da literatura brasileira. **Revista de Letras Noroeste**, Sinop, v. 16, n. 44, p. 574–593, jul. 2023. Dossiê As escrevivências de Conceição Evaristo: as mulheres negras no centro das narrativas. DOI: 10.30681/rln.v16i44.11134. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/noroeste/article/download/11134/7924/40051>. Acesso em: 19 jan. 2026.

CASTRO, Natália Mariloli Santos Giarola. **A prática da monitoria na formação inicial de professores de língua inglesa: um processo de (trans)formação identitária**. 2021. 217 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/server/api/core/bitstreams/c210f676-c392-441a-bf53-6ef825bf89db/content>. Acesso em: 19 jan. 2026.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 35, p. 37-51, 2009. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/16692>. Acesso em: 5 dez. 2025.

EVARISTO, Conceição. A Escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, C.L.; NUNES, I.R. (orgs.). **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020, p.26-47. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Escrevivencia-A-Escrita-de-Nos-Conceicao-Evaristo.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2026.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2003.

PALMA, Yáskara Arrial; PIAISON, Aline da Silva; MANSO, Almudena Garcia *et al.* Parâmetros curriculares nacionais: um estudo sobre orientação sexual, gênero e escola no Brasil. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 3, p. 727-738, 2015. DOI: <https://doi.org/10.9788/TP2015.3-16>. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2015000300016. Acesso em: 3 dez. 2025.

SILVA, Denise Regina Quaresma da; COSTA, Zuleika Leonora Schmidt; MÜLLER, Márcia Beatriz Cerutti. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 49-58, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/848/84857099008/html/>. Acesso em: 7 dez. 2025.

VASCONCELOS, Francisco José Silva; SANTOS, Anderson Felipe Leite dos; CAVALCANTE, Márcio Balbino. A importância da monitoria acadêmica na formação inicial dos professores. **Revista Cocar**, Belém, v. 23, n. 41, 2025. Fluxo contínuo. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/10300>. Acesso em: 19 jan. 2026.

AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA ALIMENTAÇÃO ANCESTRAL INDÍGENA

Felipe Wenderson Martins da Silva¹

Carina Alves Torres²

Dalilla Conceição Coelho³

Marlan Machado Milhomem Mota⁴

Yonara Laize Rocha Cruz⁵

1. INTRODUÇÃO

A região norte do estado do Tocantins caracteriza-se pela presença de comunidades tradicionais, representadas por populações indígenas, quilombolas, ribeirinhas e camponesas, que habitam o território amazônico e do cerrado. Essa representatividade coaduna com as práticas educativas de (re) existência diante do modelo colonial-moderno, que ameaça existência dessas comunidades e seus modos culturais.

Por meio de vivências pessoais e acadêmicas, apresento o relato de experiência do Bem Viver indígena Apinajé, a partir das cosmovisões de perpetuação da culinária ancestral do bolo paparuto (Muquén) e das práticas de aprendizagem vinculadas à educação não formal. Isso porque as práticas pedagógicas indígenas fundamentam-se em processos próprios e específicos (Gutiérrez; Lima, 2017), como os saberes transmitidos através das práticas culinárias, que constituem aprendizados situados fora do contexto escolar formal.

O contexto da vivência situa-se na aldeia Barra do Dia e Escola Indígena Iamkak. Esse povo ocupa a região do extremo norte do estado, nos limites

1 Licenciatura em Pedagogia-UFT. E-mail: Felipe Wenderson Martins da Silva. felipewendersonms@educ.to.gov.br.

2 Doutorado em Educação- UFPEL. E-mail: carinatorres123alves@gmail.com.

3 Licenciatura em Educação Física- UFT. E-mail: Dalilla Conceição Coelho. dalillacoelho18@professor.to.gov.br.

4 Graduação em Pedagogia - Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Administração Educacional pela Universidade Federal do Tocantins. E-mail: Marlan Machado Milhomem Mota. marlanmilhomemmota@educ.to.gov.br.

5 Pedagoga. E-mail: yonara.cruz@professor.to.gov.br.

territoriais das cidades: Tocantinópolis, Itaguatins, Luzinópolis, Maurilândia, São Bento e Cachoerinha.

Pertencentes ao tronco linguístico Jê, a etnia possui uma população de aproximadamente 2.277, conforme registros do (Siasi/Sesai, 2014). Com base nessa contextualização, apresento a experiência etnográfica realizada com esse grupo, enfatizando as práticas do Bem Viver e a ancestralidade que permeiam essa cosmovisão através das práticas educativas não formais.

A presente experiência adota uma perspectiva teórica decolonial, fundamentada no entendimento de que os povos indígenas são lugares privilegiados de enunciação do pensamento decolonial (Gonzaga, 2023). Isso se evidencia pelo fato de que numerosos pesquisadores indígenas vêm assumindo a investigação dentro de suas próprias comunidades, constituindo um ato político e de resistência frente aos projetos coloniais.

Esta ação política é explícita nas comunidades, conforme observa Smith (2018), ao destacar que os povos indígenas já estão inseridos no campo político desde o nascimento, defendendo, lutando e resistindo contra os projetos hegemônicos coloniais e capitalistas.

Desse modo, a experiência aqui apresentada emerge das relações de amizade e de engajamento político com essa população, fundamentando-se em práticas ancestrais, uma vez que, como afirma Apinagé (2022, p. 61), “as concepções e epistemologias indígenas funcionam segundo suas perspectivas cosmológicas”.

As práticas do bem viver são interpretadas e vividas por meio da cosmologia Panhi — termo com o qual os Apinajé se autodenominam em sua língua materna —, sendo estas reverberadas pela natureza e pela espiritualidade.

No que concerne às práticas do Bem Viver, é importante destacar que elas estão centradas na cosmovisão da comunidade, [...] “de povos que vive em harmonia com a Natureza” (Fleuri, 2020, p.247), como a “concepção ou visão de mundo - que integra o ser humano à Natureza” [...] (Alcantâra; Sampaio, 2017, p.05) essa interação é reverberada nos saberes tradicionais, que diverge dos conceitos convencionais de desenvolvimento capitalista e moderno-coloniais (Fleuri, 2020, p.251).

Nessa perspectiva é possível observar as práticas dialógicas de Paulo Freire (1987) e do bem viver indígena na coletividade que integra a preparação do bolo paparuto, onde são expostas a reciprocidade e aceitação mútua entre as crianças, adultos/as e os anciãos na valorização dos saberes ancestrais e cooperação. A partir dessa acepção, Freire (1987, p.46) cita que as pessoas “se educam em comunhão, mediatizadas pelo mundo”, ou seja, na cultura indígena o Bem viver e as cosmovisões são práticas educativas permeadas pela ancestralidade

e a cultura, integrando a diversidade cultural, com alternativas sustentáveis de sobrevivência (Acosta, 2016). Pois o Bem viver não é um princípio filosófico apenas das comunidades indígenas, mas de outras populações tais como as populações quilombolas e ribeirinhas.

Assim o objetivo deste trabalho é: Apresentar as práticas educativas do Bem Viver indígena do povo Apinajé através da preparação e partilha do bolo paparuto, através das vivências etnográficas na aldeia Barra do Dia e Escola Indígena Iamkak.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Educação indígena e os processos próprios de aprendizagem no contexto Apinajé

A educação indígena no Brasil é fruto de processos históricos de luta e resistência dos povos originários frente às políticas coloniais que, por muito tempo, negaram seus modos próprios de ensinar e aprender. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) representa um marco nesse contexto ao reconhecer o direito dos povos indígenas a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, orientada pelo respeito às línguas maternas, aos saberes tradicionais, às formas próprias de organização social e aos processos próprios de aprendizagem, bem como pela participação das comunidades na construção das propostas educativas (BRASIL, 1996).

Entretanto, a vivência etnográfica junto ao povo Apinajé evidencia que os processos educativos indígenas não se restringem à educação escolar prevista na LDB. As práticas educativas do Bem Viver, como aquelas observadas na preparação e na partilha do bolo paparuto, constituem formas próprias de aprendizagem que antecedem a institucionalização da escola e permanecem centrais na vida comunitária. Essas práticas são sustentadas pela oralidade, pela observação, pela convivência intergeracional e pela participação coletiva, configurando uma pedagogia indígena que integra cultura, espiritualidade e relação com a natureza.

Embora a LDB assegure juridicamente a especificidade da educação indígena no campo institucional, são as práticas educativas não formais que sustentam, de maneira contínua, a transmissão dos saberes ancestrais do Apinajé. A preparação do paparuto revela um processo educativo intencional, situado no território e orientado pela coletividade, no qual crianças, jovens, adultos e anciãos compartilham responsabilidades e conhecimentos. Essas práticas reafirmam a educação indígena como um processo articulado à cultura, à ancestralidade e ao Bem Viver, fundamentais para a manutenção dos modos de vida desse povo.

2.2 Educação formal e não formal no processo de preparação do bolo paparuto

A educação formal, compreendida como um processo educativo institucionalizado, organizado por currículos, tempos escolares e certificações, ocupa um lugar específico no atual projeto de escolarização. No entanto, a vivência etnográfica evidencia que os conhecimentos mobilizados na preparação do bolo paparuto não se enquadram nos moldes tradicionais da educação formal, uma vez que não são sistematizados por conteúdos escolares, avaliações ou materiais didáticos. No entanto, trata-se de um processo educativo intencional, rigoroso e socialmente validado pela comunidade, voltado à formação para a vida coletiva e para a participação social.

Essa constatação permite problematizar a compreensão restrita de educação centrada exclusivamente no espaço escolar, ao evidenciar que práticas educativas significativas também se desenvolvem fora das instituições formais de ensino. Nesse sentido, a educação não formal emerge como categoria fundamental para compreender os processos educativos vivenciados na preparação e na partilha do bolo paparuto.

De acordo com Maria da Glória Gohn, a educação não formal caracteriza-se por aprendizagens construídas fora do sistema escolar, desenvolvidas de maneira contextualizada, coletiva e vinculada às práticas sociais, culturais e comunitárias (GOHN, 2010). No caso do povo Apinajé, o preparo do paparuto configura-se como um espaço privilegiado de aprendizagem, no qual crianças, jovens, adultos e anciãos compartilham conhecimentos por meio da observação, da oralidade e da participação direta, sem a separação rígida entre quem ensina e quem aprende.

A partir do relato de experiência, torna-se possível compreender que educação formal e educação não formal não se apresentam como campos opostos, mas como dimensões distintas e complementares da formação humana. Enquanto a educação formal assegura o acesso a conhecimentos sistematizados e a direitos educacionais historicamente constituídos, a educação não formal sustenta aprendizagens vinculadas à identidade, à cultura e à memória coletiva. No contexto indígena Apinajé, essas dimensões coexistem, ainda que a educação não formal ocupa lugar central na transmissão dos saberes ancestrais e na manutenção das práticas do Bem Viver.

2.3 Vivências Etnográficas

Cunhamos a etnografia decolonial, embasada na crítica da antropóloga indígena Jozileia Kaigang (2016) ao chamar a atenção para problematização de etnografias em populações indígenas, que ainda são construídas pelo viés

descritivo colonial, no qual ela atribui a necessidade de textos que tragam a memória dessas populações através do rompimento com o colonialismo. Assim, como pontua Oliveira, (2013, p.55) ao dissertar que a estrutura de poder colonial está elencada no “modo de perceber e objetificar o outro (e as coletividades a que pertence)” ressaltando que essas práticas coloniais não são pertinentes para a etnografia. A observação direta etnográfica que venho estabelecendo, é caracterizada pelas vivências cotidianas no território e nas práticas da vida social. (Rocha;Eckert, 2008, p.02). No qual vem possibilitando estar/ construir/aprender com essa cultura elencadas na ancestralidade e nos aportes teóricos decolonias do Bem viver deste povo e as práticas de aprendizagens elencadas na oralidade.

As vivências etnográficas nas aldeias possibilitaram conhecer a coletividade e a ancestralidade que atravessa o cotidiano Apinajé por meio da culinária paparuto. Bolo que é perpetuado por gerações e preparado em datas especiais como festas, casamentos e batizado.

Durante a estadia na aldeia Barra do Dia, comunidade que prepara frequentemente a comida tradicional, as mulheres se mostram as principais guardiãs dos saberes relacionados ao preparo do bolo. Elas descrevem os métodos de preparo, o consumo e os rituais ligados a esse alimento. Dessa forma, pudemos acompanhar as mulheres na colheita da mandioca, na coleta da palha de banana, das folhas e de outros ingredientes utilizados no preparo do bolo.

Figura 01: preparação da massa do bolo paparuto.



Fonte: arquivos pessoais, 2023.

A preparação da massa de mandioca é feita pelas mulheres da comunidade, que realizam a colheita e ralam a raiz em uma bacia, enquanto as outras observam o processo. Para o recheio, foram comprados linguiça e frango, itens solicitados pela comunidade. Em um segundo momento, estive com as mulheres durante a colheita da mandioca e das palhas. Logo depois, acompanhei o preparo: descascamos as mandiocas e preparamos a massa. Depois que cozinharam as carnes, as mulheres e crianças colheram as palhas de

banana para armazenar o bolo, onde as mulheres jovens e anciãos participavam do preparo e armazenamento.

Figura 02: paparuto sendo preparado para assar.



Fonte: (arquivos pessoais, 2023).

Logo após colocaram para assar dois bolos grandes em um forno ancestral no chão. Depois de assado a comunidade partilhou o bolo através da reciprocidade em alimentar todos, no qual ressaltaram a importância dessa partilha e sua perpetuação na atualidade. Pois esses saberes são reflexo do bem viver indígena instruído pela coletividade.

Figura 03: Socialização do bolo paparuto.



Fonte: (arquivos pessoais, 2023).

A etapa final da preparação do bolo é o momento de convívio em que os membros da comunidade participam e promovem as práticas educativas durante a partilha final.

2.4 A preparação do bolo paparuto na Escola Indígena Iamkak

Em 2024, participamos de um projeto intercultural desenvolvido na Escola Indígena Iamkak, localizada na Aldeia Bonito, no município de Maurilândia do Tocantins. A experiência pedagógica teve como objetivo promover o diálogo intercultural e a valorização dos saberes tradicionais do povo Apinajé, em consonância com os princípios da educação intercultural e com a Lei nº 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar, ampliando o debate sobre as relações étnico-raciais no contexto educacional.

Durante a vivência, acompanhamos diversas manifestações culturais, como a corrida da tora⁶ e a prática do arco e flecha, que expressam modos próprios de organização social, valores e conhecimentos historicamente construídos pela comunidade indígena.

Dentre essas atividades, destacou-se o preparo do paparuto, alimento tradicional do povo Apinajé, que se configurou como um importante instrumento pedagógico, ao possibilitar a articulação entre saberes ancestrais e os processos educativos formais.

O cacique da comunidade ressaltou a importância do preparo do paparuto para o fortalecimento da cultura, dos saberes e dos costumes ancestrais, enfatizando seu papel na preservação da identidade cultural e na transmissão dos conhecimentos tradicionais entre as gerações. Ao longo da festividade, foi possível acompanhar, de forma participativa, todas as etapas do preparo do alimento, compreendendo seus significados simbólicos, sociais e educativos. Ao final, tivemos a oportunidade de degustar o paparuto, fortalecendo o vínculo entre escola, comunidade e participantes do projeto.

Sob a perspectiva pedagógica, a experiência evidenciou a necessidade de práticas educativas que reconheçam os saberes tradicionais como conhecimentos legítimos e fundamentais no processo de ensino e aprendizagem. Conforme afirma Candau (2012), a educação intercultural pressupõe o reconhecimento da diversidade cultural e a construção de práticas pedagógicas pautadas no diálogo entre diferentes saberes, superando perspectivas monoculturais e eurocêntricas. Nesse sentido, o preparo do paparuto constituiu-se como uma prática educativa intercultural, na medida em que promoveu a valorização da cultura indígena e a aprendizagem contextualizada.

6 Festividade ritualística, realizada em diversas ocasiões nas aldeias.

Ao dialogar com a Lei nº 10.639/2003, a experiência contribuiu para o enfrentamento do racismo estrutural e para a desconstrução de estereótipos étnico-raciais presentes no ambiente escolar. De acordo com Gomes (2005), a escola ocupa um papel central na promoção de uma educação antirracista, sendo necessário reconhecer e valorizar as identidades culturais historicamente marginalizadas. Nessa mesma perspectiva, Munanga (2005) destaca que o conhecimento sobre a história e a cultura dos povos indígenas e afrodescendentes é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

3. CONCLUSÃO

As práticas educativas não formais na cultura Apinajé são reverberadas no cotidiano, por meio da oralidade, narrativa, rituais, cantorias e na alimentação. Esses saberes coadunam com o bem viver e a educação intercultural, possibilitando diálogos e práticas ancestrais.

Assim, o preparo do paparuto ultrapassou o caráter meramente cultural ou alimentar, configurando-se como uma prática pedagógica intercultural que fortalece as raízes ancestrais, fomenta a transmissão dos saberes tradicionais às novas gerações e contribui para a efetivação de uma educação comprometida com a diversidade, a equidade e a justiça social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACOSTA, Alberto. O “Bem Viver” – **uma oportunidade de imaginar outros mundos**. Editora Elefante – 2015.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394/1996, 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 Africana. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.
- APINAJÉ, Rosilene Fernandes da Costa. **Cantorias, brincadeiras e narrativas: processos próprios de ensino e aprendizagem Panhĩ/ Apinajé e sua contribuição NAS práticas escolares**. Monografia graduação-Universidade Federal do Tocantins Universitário de Tocantinópolis-Curso de Pedagogia, Tocantinópolis 2022.
- CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural: entre afirmações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- GOMES, Nilma Lino. **Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação**. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

ECKERT, ROCHA. **Etnografia: saberes e práticas**. Iluminuras (Porto Alegre), v. 31, p. 1, 2008.

FLEURI, REINALDO MATIAS. **Paulo Freire e as cosmovisões dos povos originários**. In: CRUZ, Giseli, B.; FERNANDES, Claudia; FONTOURA, Helena, A. da; MESQUISTA, Silvana.. (Org.). Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas. 1ed.Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj, 2020, v. 1, p. 428-452.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

GUTIERREZ, José Paulo; LIMS, G. R.. **O direito à educação não formal: a circularidade das crianças Kaiowá na aldeia Laranjeira Nãnderu**, Rio Brilhante, Mato Grosso do Sul. Trayectorias Humanas Transcontinentales, v. 2, p. 18, 2017.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução: Rosiska Darcy de Oliveira. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

CIDADANIA, RACISMO ESTRUTURAL E POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL: O ESTADO, AS AÇÕES AFIRMATIVAS E A LUTA DO MOVIMENTO NEGRO

Nadjane Crisóstomo Prado¹

Yuri Crisóstomo Fonseca²

Taiane Souza Dos Santos³

De acordo com Marshall (1965.p 57), desde a Grécia Antiga, berço do conceito de cidadania, este já estava ligado a desigualdade social. Nesse contexto, ser cidadão era participar da vida pública e da tomada de decisões na polis, no entanto, esta era restrita a homens livres, não incluía mulheres, escravos e estrangeiros. Desde então, o conceito vem evoluindo, transcendendo direitos civis e políticos, passando a incluir também direitos sociais e humanos. No Brasil a cidadania está ligada ao histórico de desigualdades sociais e raciais do país, moldando a forma em que esta é aplicada até hoje. Sua trajetória foi marcada pelo passado escravocrata e as desigualdades históricas residuais que dificultaram que a população negra tivesse o acesso pleno a esses direitos. Dessa maneira, para compreender a cidadania no Brasil é necessária uma análise crítica e interdisciplinar das estruturas que permeiam o racismo estrutural.

De acordo com Dallari (1998,p.14) a cidadania expressa um conjunto de

-
- 1 Pós-graduada no Programa de Pós-Graduação em Administração, no Núcleo de Estudos Organizacionais e Tecnologias de Gestão da Universidade Salvador (NEOTEG/UNIFACS). Doutora e Mestre em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador (PPGPSC/UCSAL), Vice Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direitos e Políticas de Proteção Social – Dips, Membro do Grupo de pesquisa Questão Social, Estado e Sociedade Civil – GQESCI, Pedagoga, professora da Secretaria Municipal de Educação de Salvador - Smed. Professora Formadora da Unidade Acadêmica de Educação a Distância- Unead . Supervisora da Coordenadoria das Relações Étnico-Raciais - CRR / Smed – Ba. E-mail: ncpb@bol.com.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9161-7695>.
 - 2 Graduado em Pedagogia. Graduado em Bacharelado Interdisciplinar em Humanidade, ambos pela UNILAB. Mestrando no (PPGMPH) História da África, Diáspora e Povos Indígenas – UFRB. E-mail: yuricris771@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9826-7923>
 - 3 Antropóloga, docente da Educação Básica em Madre de Deus/BA e mestranda no Programa de Pós-Graduação em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Educadora Popular formada pela Escola de Formação Quilombo dos Palmares (UFBA). Graduada em Ciências Sociais pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-8698-7020>

direitos que dá a pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo. Assim sendo, aquele que não a possui, fica marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando em uma posição de inferioridade aos demais. Dessa maneira, indo além de um conceito jurídico, a cidadania é algo essencial para a inclusão de grupos marginalizados e é ligada diretamente a justiça social.

A cidadania é a expressão de uma condição que confere ao indivíduo uma série de direitos, por meio dos quais ele participa da organização e do funcionamento da sociedade, mas que implica também em uma série de deveres, sem os quais os direitos não podem ser garantidos de forma plena. Assim, a cidadania é tanto um meio de proteção individual quanto uma forma de assegurar o interesse coletivo. (DALLARI, 1998, p. 25)

No entanto, mesmo o conceito de cidadania tendo evoluído para abranger direitos mais amplos, como civis, políticos e sociais, a aplicação desses direitos enfrentam desafios, como o racismo estrutural. Isso gera exclusões no ambiente de trabalho, escolar e na política. Assim, a cidadania plena se torna impossível sem atacar o racismo estrutural para grande parte da população negra.

Para Nussbaum e Sen, a cidadania não deve ser apenas formal e deve abarcar aspectos de desenvolvimento humano que permitirá ao cidadão desenvolver seu potencial pleno. Assim, ele será capaz de participar e contribuir plenamente na sociedade na medida em que tem acesso a saúde, educação, segurança e bem-estar psicológico. (BARROS, 2012, p 150).

Portanto, uma cidadania plena vai depender de uma estrutura social justa, onde o Estado e outras instituições garantem as condições mínimas para o desenvolvimento humano. Políticas públicas que promovam não apenas direitos formais, mas condições de bem-estar psicológico para que o indivíduo exerça sua cidadania de forma plena.

Soares (1998,p.41) aponta que os direitos de cidadania não são direitos universais, pois existem limitações práticas desses direitos, quando aplicados a contextos específicos. No entanto, em muitos casos, estes direitos se coincidem com os direitos humanos, que são mais amplos e abrangentes. A relação que existe em sociedades democráticas é que em nenhuma hipótese, direitos ou deveres do cidadão podem ser invocados para justificar violação de direitos humanos fundamentais. Isto é, os direitos humanos são universais e naturais, porém os direitos do cidadão não são naturais, são criados e necessariamente específicos em um determinado ordenamento jurídico.

Para Campello e Silveira (2011, p.92), com a evolução das normas protetoras de direitos humanos, observou-se uma conexão entre dignidade e direitos do homem e o reaparecimento jurídico da dignidade após a Segunda Guerra Mundial, que evidencia os deveres e direitos do ser humano. Utilizando-se

de Boaventura de Souza Santos, os autores defendem ampliação do conceito de cidadania tanto quanto da ideia de reciprocidade e equivalência entre direitos e deveres. Assim, eles sustentam que o conceito de cidadania compreende os direitos civis, políticos, sociais, econômicos e difusos, que também incorporam e se vinculam aos valores de liberdade, justiça, igualdade e solidariedade. Os conceitos de cidadania e direitos humanos vieram a convergir a partir de uma série de mudanças históricas, para uma única base onde as pessoas devem possuir direitos essenciais para uma existência digna onde também seja possível uma participação social ativa para o exercício da cidadania.

A cidadania é um direito a ter direitos, pois a igualdade em dignidade e direitos humanos não é um dado. É um construído na convivência coletiva, que requer o acesso ao espaço público. É este acesso que permite a construção de um mundo comum através do processo de asserção dos direitos humanos. (ARENDT, 1993, **apud** LAFER, 1991, p. 22)

No cenário mundial, segundo Marshall (1965, p.60), o surgimento de direitos obedeceu a uma ordem muito mais lógica do que cronológica – com a conquista e prática dos direitos civis, os ingleses reivindicaram seus direitos políticos, que, em seguida, tornaram possível uma participação dos trabalhadores na área legislativa, sendo introduzidos os direitos sociais a população:

(...) com a prática dos direitos civis, os indivíduos puderam participar, seja como força de trabalho ou consumidores, do livre mercado e do próprio capitalismo, o que contribuiu imensamente para aclarar a relação entre cidadania e desigualdade de classe e, por conseguinte, os direitos políticos e sociais contribuíram para a diminuição dessas desigualdades. (PACE e LIMA, 2011, p.76)

Marshall descreveu uma evolução linear dos direitos em sociedades democráticas. No entanto, o Brasil apresenta uma trajetória fragmentada e até “invertida”, onde os direitos sociais precederam os direitos civis. A forma de implementação desses direitos que garantem a cidadania foi confusa e não seguiu qualquer lógica de aquisição de direitos em território brasileiro, conforme afirma Carvalho (2010):

A cronologia e a lógica da sequência descrita por Marshall foram invertidas no Brasil. Aqui, primeiro vieram os direitos sociais, implantados em período de supressão dos direitos políticos e de redução dos direitos civis por um ditador que se tornou popular. Depois, vieram os direitos políticos de maneira também bizarra. A maior expansão do direito do voto deu-se em outro período ditatorial, em que os órgãos de representação política foram transformados em peça decorativa do regime. Finalmente, ainda hoje, muitos direitos civis, a base da sequência de Marshall, continuam inacessíveis à maioria da população. A pirâmide dos direitos foi colocada de cabeça pra baixo (CARVALHO, 2010, p. 219).

Nossa história retrata os direitos sociais surgindo onde os direitos políticos foram suprimidos, em plena ditadura da Era Vargas. Depois, quando o direito ao voto foi ampliado, abrindo espaços para os direitos políticos, o Congresso pouco tinha influência sobre decisões governamentais. Os direitos civis, como proteção igual perante a lei e liberdade individual ainda, atualmente, ainda não são acessíveis para boa parte da população.

Sodré (1999, p.20-21), utilizando Habermas, diz que a cidadania está em um âmbito de oposição entre universalismo e particularismo, fazendo distinção entre uma cultura política e cultura etnográfica. Isto é, enquanto a cultura política está baseada no universalismo das instituições liberais, que assegura democracia e direitos humanos, existe uma cultura etnográfica ou subcultura, que é sustentada pelo particularismo dos usos e costumes locais e regionais. No caso do Brasil, essa cultura etnográfica reflete os costumes e as práticas locais, muitas vezes influenciadas pelo racismo e preconceito histórico.

Ora, se para Nussbaum a cidadania plena vai além da mera garantia formal de direitos e requer condições reais para que as pessoas possam exercer uma capacidade de uma vida digna, participar politicamente e viver em segurança, pode-se inferir que esta parte da população que não possui direitos básicos ainda enfrenta barreiras significativas para o acesso pleno a cidadania. Para o povo negro no Brasil, esta parece estar entre o ideal universalista das instituições liberais e uma realidade particularista onde a discriminação racial dificulta o acesso aos direitos civis, políticos e sociais.

Para Pace e Lima (2011,p.1), a ausência do cumprimento dos direitos constitucionais, por parte das instituições sociais, legitima atos e práticas racistas que encontram abrigo nas ações dessas instituições, tornando o racismo institucional algo presente na sociedade brasileira. Os autores defendem que o desenvolvimento econômico do Brasil, nos moldes de um regime escravocrata, foi o estopim para um modelo social rodeado de desigualdades econômicas e discriminação social legitimado pelo próprio Estado, criando um entrave ao exercício pleno da cidadania para os negros. Este racismo institucional é visível no sistema educacional brasileiro, onde podemos ver uma má distribuição de renda que, ainda hoje, é causa determinante das desigualdades sociais e raciais que são um dos principais indicadores da pobreza no Brasil, destacando o abismo entre negros e brancos no que tange a educação. Sobre a média de anos de estudo e a presença de jovens no ensino superior, em 2009, pretos e pardos ainda não haviam atingido os indicadores que os brancos já apresentavam em 1999. (IBGE, 2010)

O Brasil parece não se recuperar de seu passado escravocrata, sendo o racismo estrutural ainda um dos principais fatores que limitam a cidadania

plena da população negra. Almeida (2019, p.32) descreve que “o racismo estrutural é aquele que se manifesta de maneira silenciosa e persistente nas instituições e nas relações sociais [...] molda práticas que, mesmo sem uma intenção declarada, perpetuam desigualdades raciais e exclusões”. Assim, o racismo no Brasil não é apenas uma questão de preconceito, mas uma estrutura que marginaliza a população e a exclui de oportunidades sociais e econômicas, que Nascimento (1980, p. 16) descreveu como “genocídio social”. Ele não envolve necessariamente violência física, mas a negação de direitos básicos como educação, saúde e trabalho digno.

Para Sousa (2003), já com o fim da escravidão houve também a inaptidão do negro para o trabalho livre, como reflexo da incapacidade do negro de agir segundo os moldes de comportamento. Não era a apenas a cor da pele que acusava a marginalização, mas era um fator que já se somava a uma personalidade julgada como improdutivo. O negro sofreu um abandono secular a própria sorte, onde criou condições perversas que constrangeram esses grupos a uma “vida marginal e humilhante a margem da sociedade incluída”. (SOUSA, 2003, p. 160-161)

Nascimento (1980, p.20) também enfatiza que foi após a abolição da escravatura que o Estado falhou em integrar o povo negro, resultando numa sociedade profundamente desigual onde o racismo se tornou estrutural e naturalizado e sustentado por instituições.

Pace e Lima (2011, p.1) afirmam que “o Brasil se desenvolveu economicamente sobre as bases de um regime escravocrata, que criou um modelo social profundamente desigual. Após a abolição, o Estado brasileiro não implementou políticas que garantissem a integração da população negra, perpetuando a discriminação econômica e social”.

A falta de políticas de inclusão e reparação também ajudou a manter a população negra em condições desiguais e sem acesso a direitos básicos de cidadania. Os autores também ressaltam que o sistema educacional reflete e reproduz desigualdades históricas através da má distribuição de recursos e baixa qualidade do ensino em áreas onde a população é negra. No mercado de trabalho e nas políticas de segurança pública o racismo institucional também é visível, reforçando a diferença social entre negros e brancos no Brasil através de barreiras invisíveis, porém profundamente efetivas para o exercício da cidadania plena. (PACE e LIMA, 2011, p.1).

Para Carvalho (2010,p.53) uma das maiores evidências do racismo estrutural é a falta de proteção legal e igualdade perante a lei referente a população negra. Segundo o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen) de 2019, cerca de 66,7% da população carcerária no Brasil é composta

por pessoas negras. Autores como Alves e Evaristo (2020,p.15) fizeram estudos indicando que pessoas negras são mais propensas a receberem penas de reclusão do que alternativas penais, como serviços comunitários, além de enfrentarem condições prisionais mais adversas no que tange a superlotação e violência.

Historicamente, a promulgação da lei dos 2/3 pelo governo de Getúlio Vargas em 1931 foi o primeiro indício de cidadania para a população negra, onde a lei determinava que a cada três empregos, dois deveriam ser de brasileiras. Isso foi o suficiente para um “escurecimento sensível no mercado de trabalho”, de acordo com Pereira. A partir daí o termo cidadania foi sendo integrado nos discursos dos militantes, inicialmente usado como uma noção vaga de direitos, como os direitos que os negros ainda não possuíam. (PEREIRA, 1999, p.6)

Até o final do século XX a temática da igualdade racial não tinha sido assumida por segmentos organizados da sociedade brasileira, sendo tema exclusivo do movimento social negro da época. Sua constituição como objetos de políticas públicas só se impôs no século XXI, quando o tema da desigualdade se tornou impossível de contornar para a consolidação de um projeto de democratização. Em âmbito federal, a temática racial teve lugar em 1988 com a criação da Fundação Cultural Palmares, ligada ao Ministério da Cultura tendo como objetivo a preservação das manifestações da presença negra na sociedade brasileira. Em 1995 também foi criado o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) de Valorização da População Negra para dar conta das demandas apresentadas pela Marcha Zumbi, que levou as ruas a mobilização nacional pela desigualdade racial.

Assim como estas iniciativas, várias outras vieram no campo legislativo juntamente com a Constituição de 1988, a regulamentar o texto constitucional que reconheceu o racismo como crime inafiançável e imprescritível. Segundo Carvalho (2010, p. 198) essa conquista foi fruto de pressões sociais exercidas pelo movimento negro.

Para Dallari (1998, p.14) a Constituição expandiu o entendimento de cidadania no Brasil, dando maior proteção e reconhecimento dos direitos das minorias. Esses direitos foram legitimados no texto constitucional dando base legal para ações afirmativas.

Em 20 de Novembro de 1995 houve a Marcha Zumbi dos Palmares, que reuniu cerca de 30 mil pessoas em Brasília para denunciar o racismo estrutural e exigir políticas públicas. Nascimento (1980, p. 21) destaca como esses movimentos de resistência simbólica são momentos de ruptura e reivindicação coletiva, que acabam por pressionar o Estado a enfrentar as desigualdades sociais.

Desde então, o movimento negro no Brasil tem sido indispensável na transformação das políticas públicas, principalmente no que tange ao lutar contra

o racismo estrutural e pela igualdade racial. Nascimento (1980, p. 34) destaca como organizações negras atuam para promover cidadania plena, desafiando antigas estruturas racistas e demandando inclusão social. Um marco para o movimento foi a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), que foi interpretada como um esforço do governo para reduzir a marginalização de populações negras e do que Sousa (2003, p.132-133) chamou de estado de “subcidadania”. A SEPRIR passou a atuar diretamente para promover políticas afirmativas que diminuam desigualdades enfrentadas pela população negra.

A Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) e a Representatividade no Ensino Superior foi um marco para a inclusão educacional, fazendo-se valer, também, em concursos públicos. Ela garante que as universidades federais brasileiras reservem 50% das vagas para estudantes de escolas públicas, sendo parte dessas obrigatoriamente destinadas a estudantes negros, pardos e indígenas. Esta medida demonstra o impacto transformador do movimento negro na luta por cidadania plena, como destacado por Gomes (2003, p.37).

Para além das universidades, também se destaca Lei de Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (Lei nº 10.639/2003), que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileiras nas escolas. Gomes (2003, p.27) argumenta que a educação é um dos principais instrumentos de transformação social, tornando a implementação dessa lei uma conquista importante fruto da luta do movimento negro. O ensino dessa cultura é indispensável para combater o racismo estrutural, pois faz com que os estudantes reconheçam e valorizem a contribuição dos africanos e afro-brasileiros na formação da nossa sociedade. Essa lei, além de promover a autoestima dos estudantes negros, educa a sociedade sobre a importância da diversidade.

Mesmo com avanços na evolução da cidadania no Brasil através das políticas públicas, a eficácia dessas muitas vezes é limitada pela desigualdade econômica e pelo racismo estrutural. Mesmo a Constituição de 1988 tendo formalizado direitos fundamentais, Carvalho (2010, p. 7) sugere que o acesso a esses direitos é desigual.

Segundo o IBGE (2019), “embora políticas afirmativas como as cotas raciais tenham aumentado a presença de jovens negros no ensino superior, a desigualdade ainda é evidente [...] 55,8% dos jovens brancos entre 18 e 24 anos estavam no ensino superior, contra apenas 33,4% dos jovens pretos ou pardos”. Essas políticas encontram novos enfrentamentos na execução prática, porque dependem de mecanismos econômicos e sociais que não favorecem a inclusão de populações mais marginalizadas como a população negra.

Além disso, Dallari (1998, p.14) aponta que a implementação dessas

políticas afirmativas e de direitos humanos encontra uma resistência jurídica e social. Restritos a uma visão de igualdade ultrapassada, muitos ainda questionam as ações afirmativas quanto a sua legitimidade. De certa forma, isto acaba por ser reflexo de uma limitação das políticas públicas, já que a falta de aceitação social e preconceito institucional ainda dificultem a aplicação efetiva dessas medidas.

Autores como Souza (2003, p. 178) criticam as políticas públicas, afirmando que estas são insuficientes para combater a exclusão social e econômica que as populações negras e periféricas enfrentam. Ele argumenta que embora existam as políticas afirmativas, essas não mudam a percepção social ou a estrutura econômica que mantém essas populações em uma posição de vulnerabilidade. Então, o autor defende que sem uma transformação mais profunda que abrace as estruturas sociais, as políticas públicas terão um impacto limitado.

Gomes (2003, p.217) identifica que embora as políticas afirmativas sejam importantes, os beneficiários dessas políticas muitas vezes enfrentam estigmatização e questionamento de suas capacidades, limitando a eficiência dessas políticas e mostrando uma falta de aceitação da inclusão racial. A autora também acredita que a mudança verdadeira requer uma transformação maior das mentalidades e do reconhecimento da legitimidade da presença negra em espaços educacionais e profissionais.

Essa visão é compatível com a de Nascimento (1980,p.120), que acredita que as políticas públicas no Brasil são limitadas porque não atacam as causas estruturais do racismo, que causa o “genocídio social” da população negra, como dito anteriormente. O autor diz que as políticas afirmativas são medidas paliativas que não tem como combater a profundidade do racismo que está enraizado na nossa sociedade. Seria preciso uma mudança real nas relações do poder e uma reforma estrutural para reverter as desigualdades enfrentadas pelo povo negro.

Já Campello e Silveira (2011, s/p) argumentam que as ações afirmativas precisam ser acompanhadas de outras medidas de apoio que assegurem sua eficácia. Políticas públicas de cotas, por exemplo, as vezes necessitam de outros mecanismos de suporte como assistência financeira e psicológica, para assegurar não só a entrada dos beneficiários nas instituições de Ensino Superior mas a sua permanência.

Mesmo com essas limitações, existem ações futuras que podem fortalecer a cidadania plena no Brasil, sobretudo as com foco na educação, inclusão econômica e transformação institucional. Carvalho (2010, propõe o fortalecimento de políticas de redistribuição de renda e inclusão econômica como forma de garantir melhores oportunidades de acesso a serviços essenciais e ao mercado de trabalho. O autor também incentiva programas de

desenvolvimento econômico nas periferias urbanas e rurais, como incentivos ao empreendedorismo e capacitação profissional, que poderiam ser implementados em vista de reduzir a desigualdade econômica.

Dallari (1998) aposta no poder da educação contínua em direitos humanos em escolas e empresas, além de campanhas para conscientização com foco em reduzir as resistências encontradas a políticas afirmativas atuais. Reformas na formação de agentes públicos como professores e funcionários do sistema de justiça também são importantes para o autor.

Nascimento (1980) vê a solução em reformas estruturais, propondo o fortalecimento de políticas de reparação histórica e inclusão econômica para a população negra, incluindo investimentos em habitação, saúde e educação. Ele defende que a luta contra o racismo necessita de uma política de monitoramento e avaliação das políticas afirmativas, com dados atualizados de seus impactos, além de um sistema de proteção contra discriminações institucionais que mantenha uma fiscalização e penalização mais rígida em práticas discriminatórias no setor público e privado.

Como visto, os ganhos das políticas públicas como as cotas raciais e a Lei nº 10.639/2003 são resultados diretos dos movimentos sociais negros, promovendo reparação histórica e o reconhecimento da contribuição dos povos africanos na formação do país. No entanto, o racismo estrutural ainda impede que as políticas afirmativas alcancem sua plenitude, mesmo com os avanços formais, criando uma barreira sistêmica que afeta a cidadania do povo negro. A transformação social depende de ações conjuntas entre Estado, sociedade e instituições, como um compromisso coletivo, que venha incluir mudanças culturais e estruturais. A cidadania plena só será possível quando as desigualdades econômicas e sociais não limitem o acesso do povo negro a direitos básicos, para que não se perpetue o ciclo de pobreza que obstrui a ascensão social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDT, Hannah. *The origins of totalitarianism*. Nova York: Harcourt Brace Jovanovitch, 1993. p. 299-302.

ALVES, J. E. D.; EVARISTO, I. M. O racismo na justiça criminal brasileira: A face oculta do encarceramento em massa de negros. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 35, n. 102, p. 1-16, 2020.

BARROS, Ricardo. Desenvolvimento humano e cidadania em Nussbaum e Sen. *Revista de Ciências Humanas*, v. 34, n. 2, p. 150-167, 2012.

CAMPBELLO, L. G. B.; SILVEIRA, V. O. Cidadania e direitos humanos. *Revista Interdisciplinar do Direito - Faculdade de Direito de Valença*, v. 8, n. 1, p. 87-104, 2011. Disponível em: <https://revistas.faa.edu.br/FDV/article/view/320>.

Acesso em: 14 Jan. 2026.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

DALLARI, Dalmo de Abreu. *Direitos Humanos e Cidadania*. São Paulo: Moderna, 1998.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 173-189, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv45700.pdf>.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional. Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – INFOPEN. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2019. Disponível em: <http://antigo.depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen>.

LAFER, Celso. *A reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p. 146-166.

MARSHALL, T. H. *Class, citizenship, and social development*. Nova York: Anchor Books, 1965.

NASCIMENTO, Abdias do. O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado. *Revista USP*, São Paulo, n. 62, p. 114-126, 1980.

PACE, Ivan; LIMA, Maria Elisa. O racismo institucional no Brasil: desigualdades estruturais e o papel do Estado. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 26, n. 75, p. 83-98, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc>. Acesso em: 14 jan. 2026.

PEREIRA, Antônio Manoel. *Construção etnocêntrica do conceito de cidadania*. Rio de Janeiro, 1999. Mimeo.

SISS, Ahyas. *Afro-Brasileiros, Cotas e Ação Afirmativa: razões históricas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2004.

SODRÉ, Muniz. *A construção do público: cidadania, democracia e os meios de comunicação*. Petrópolis: Vozes, 1999.

SOARES, Maria Valéria de M. B. Cidadania e direitos humanos. *Cadernos de Pesquisa*, n. 104, p. 39-46, 1998. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/715>. Acesso em: 14 jan. 2026.

SOSA, Jessé. *A construção social da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2003.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PROPOSTA DE ATIVIDADES PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA DEFICIENTES VISUAIS

Claudia de Oliveira Lozada¹

Janaíne Ferreira dos Santos²

Marcos Lucas da Silva Oliveira³

Sidney Leandro da Silva Viana⁴

Wilamis Micael de Araújo Aviz⁵

Introdução

A Educação Básica constitui uma importante etapa que implica em um processo de formação integral do indivíduo, no qual se articulam a construção de conhecimentos, o desenvolvimento da cidadania e de valores e o encaminhamento para a continuidade dos estudos em nível superior. No contexto da Educação Inclusiva, esse processo exige mais do que a simples presença de alunos com diferentes vivências no mesmo espaço escolar, demandando práticas pedagógicas que promovam a interação, a troca de experiências e o respeito às singularidades dos indivíduos. A escola inclusiva pressupõe, antes de tudo, uma mudança de atitude dos docentes em suas práticas pedagógicas, uma vez que suas escolhas pedagógicas podem determinar o sucesso ou o fracasso escolar dos estudantes com deficiência.

Sendo assim, a prática pedagógica deve ser construída de forma coletiva e reflexiva, envolvendo a cooperação entre todos os membros da comunidade

1 Doutora em Educação (USP), Docente da Universidade Federal de Alagoas, clalloz@yahoo.com.br

2 Licenciada em Matemática pela (UFAL) Mestranda em Informática (UFAL), janainesantosifal@gmail.com

3 Licenciando em Matemática (UFAL), Professor do Curso Master Educação, marcoslucas07@gmail.com

4 Mestre em Ensino de Ciências e Matemática (UFAL), Docente da Rede Privada de Maceió, sidney.viana@cedu.ufal.br

5 Bacharel em Engenharia da Computação (UFAL), Mestrando em Informática (IC-UFAL), wmaa@ic.ufal.br

escolar — gestores, professores, estudantes, famílias e demais parceiros — que atuam nesse espaço educativo, considerando também a articulação com outras instituições e serviços, visando à implementação de projetos que garantam respostas pedagógicas adequadas às especificidades dos alunos.

Compreender a inclusão implica reconhecer que ela não se resume ao simples compartilhamento do mesmo espaço físico. Embora seja amplamente difundida a ideia de que a escola é um ambiente de aprendizagem e interação significativo para todos, sua concretização apresenta desafios, especialmente diante da diversidade de necessidades educacionais, da escassez de recursos materiais e humanos e do fato de que a inclusão, enquanto valor social, ainda não se encontra plenamente consolidada na sociedade.

Ao longo do tempo, o Brasil tem registrado progressos relevantes na área da Educação Inclusiva, especialmente a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que reafirmou o direito à educação para todos, conforme estabelecido pela Constituição Federal de 1988. Nesse contexto, a inclusão das pessoas com deficiência vem se firmando como um movimento em expansão no cenário nacional e internacional, simbolizando um importante avanço na superação de práticas historicamente pautadas pela exclusão, pela negligência e pela falta de reconhecimento de suas demandas específicas.

Sob essa ótica, Sassaki (1997) compreende a inclusão social como um processo de transformação recíproca, no qual tanto a sociedade quanto a pessoa com deficiência realizam adaptações, com o objetivo de garantir igualdade de oportunidades e promover a constituição de uma sociedade efetivamente inclusiva. Para o autor, a inclusão implica o compromisso social de estruturar espaços, práticas e políticas que respondam às necessidades das pessoas com deficiência, favorecendo seu desenvolvimento integral em diferentes esferas da vida.

Diante das mudanças observadas na sociedade atual e do fortalecimento do marco legal, os alunos com deficiência passaram a ser incorporados de forma crescente ao ensino regular, ampliando sua participação nos espaços educacionais. Para que essa inclusão se efetive em sala de aula, é fundamental que a instituição escolar reorganize suas práticas pedagógicas, curriculares e organizacionais, considerando as necessidades individuais de cada aluno, sem que suas especificidades se tornem obstáculos à aprendizagem. Assim, a escola deve reafirmar-se como um espaço de todos, no qual a diversidade seja reconhecida e valorizada.

Corroborando essa ideia, Marchesi (2004) alerta que currículos excessivamente centrados em conteúdos conceituais e em avaliações padronizadas

tendem a excluir alunos com maiores dificuldades. Em contrapartida, currículos mais equilibrados, que valorizam também o desenvolvimento social e pessoal e que avaliam o progresso individual de cada estudante, contribuem significativamente para a integração e o sucesso escolar de todos os alunos.

No ensino de Matemática, especialmente para estudantes com deficiência visual no 5º ano do Ensino Fundamental, torna-se fundamental a adoção de propostas de atividades acessíveis que possibilitem a participação efetiva, a compreensão dos conceitos matemáticos e a valorização das diferentes formas de aprender. Nesse sentido, Martins, Moura e Bernardo (2018) colocam que:

[...] Atualmente o papel do professor é fazer com que os estudantes sejam criativos e tenham a possibilidade de tornarem-se autônomos do seu conhecimento e manter a comunicação e socialização com todos na sociedade contribuindo assim a exercer a cidadania de forma ética e com valores.” (Martins; Moura; Bernardo, 2018, p. 02)

Dessa forma, compreende-se que, para interagir de maneira efetiva no mundo contemporâneo, é necessário mais do que o desenvolvimento do senso numérico, sendo imprescindível o conhecimento conceitual e as aplicações da Matemática. A Matemática na Educação Básica é organizada em unidades temáticas nas quais os alunos desenvolvem uma ampla gama de competências e habilidades relacionadas à Álgebra, Grandezas e Medidas, Probabilidade e Estatística, Números e Geometria. Entretanto, a forma como o ensino de Matemática tradicionalmente tem sido conduzido atribui centralidade à linguagem visual, uma vez que a exposição dos conteúdos ocorre, em grande parte, por meio de registros no quadro e sua posterior reprodução nos cadernos, tornando por exemplo a resolução de problemas semelhante a um procedimento mecânico de substituição de valores e rearranjo de termos em fórmulas. Nesse contexto, o ensino de Matemática para pessoas com deficiência visual configura-se como um desafio significativo para os profissionais da Educação, exigindo a adoção de metodologias inclusivas e acessíveis, que superem esse modelo de processo de ensino e aprendizagem transmissivo, centrado no professor e limitado em relação às práticas pedagógicas e recursos didáticos.

Outrossim, a Lei nº 13.146/2015 determina que todas as instituições de ensino, inclusive as da rede privada, garantam o acesso das pessoas com deficiência ao ensino regular, adotando também ações de adaptação que assegurem sua permanência e o efetivo processo de aprendizagem. Contudo, a concretização desse direito ainda enfrenta diversos obstáculos, como inadequações na infraestrutura escolar, a carência de materiais pedagógicos acessíveis e fragilidades na formação docente. No âmbito da acessibilidade física, destaca-se, por exemplo, a inexistência de pisos táteis, o que dificulta a locomoção

segura de estudantes com deficiência visual, além da insuficiência de recursos didáticos específicos voltados a esse público, como por exemplo o soroban, blocos lógicos, material dourado, que podem contribuir significativamente para o ensino da Matemática para alunos com deficiência visual.

O ensino de Matemática pode ser enriquecido por metodologias que valorizem a ludicidade e a relação dos conteúdos com situações do cotidiano. No caso de estudantes com deficiência visual, o uso de recursos táteis assume papel central, uma vez que possibilita a apreensão dos conceitos matemáticos por meio de outras formas de percepção. Além disso, propostas de trabalho coletivo favorecem a interação entre os alunos videntes e com deficiência visual e ampliam as possibilidades de troca de saberes, estimulando o envolvimento de todos nas atividades propostas. Nesse sentido, embora essas abordagens contribuam para a aprendizagem de todos os estudantes, torna-se indispensável planejar e aplicar estratégias e materiais específicos que atendam de forma adequada às demandas educacionais dos alunos com deficiência visual, como dito anteriormente.

Nesse contexto, o objetivo deste artigo é apresentar propostas de atividades para o ensino de estudantes com deficiência visual matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental, detalhando a construção dos materiais didáticos a serem utilizados e a dinâmica de sua aplicação em sala de aula. As atividades propostas contemplam as unidades temáticas Números e Geometria.

Formação docente e Matemática Inclusiva: um olhar para o ensino de Matemática no 5º ano do Fundamental

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), dedica um capítulo específico à Educação Especial, assegurando aos estudantes com necessidades educacionais especiais o direito à escolarização no ensino regular, mediante a utilização de métodos de ensino e recursos didáticos adequados às suas especificidades. A legislação prevê, ainda, a atuação de professores qualificados e especializados em Educação Especial, a possibilidade de flexibilização do tempo de escolarização para estudantes com altas habilidades ou superdotação, alternativas educacionais para aqueles que não atingirem os objetivos previstos, a abordagem de conteúdos voltados à inserção no mercado de trabalho e a garantia de igualdade no acesso a programas e benefícios sociais relacionados à Educação (Brasil, 1996).

A Educação Inclusiva constitui-se como uma perspectiva educacional mais ampla, que defende o direito de todos os estudantes à participação plena na escola regular, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais, sociais ou culturais. Nessa abordagem, a escola é chamada a

reorganizar suas práticas pedagógicas, currículos e ambientes para atender à diversidade, superando modelos que se baseiam na homogeneização dos alunos. Assim, a inclusão não se limita ao público da Educação Especial, mas abrange todos aqueles que historicamente enfrentam barreiras no processo educativo.

Considerando que o exercício da docência envolve desafios que extrapolam a dimensão técnica, exigindo preparo pedagógico, psicológico e emocional, torna-se imprescindível que os professores recebam suporte institucional adequado. Nesse sentido, compete às Secretarias de Educação promover a formação continuada dos docentes, fornecer materiais didáticos e recursos acessíveis às práticas pedagógicas e garantir, quando necessário, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), assegurando condições efetivas para a implementação da educação inclusiva nas escolas, fortalecendo práticas pedagógicas inclusivas e garantindo o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

Apesar dos avanços legais, as diretrizes e normativas que regulamentam a educação inclusiva ainda não se efetivam de maneira plena na prática escolar. De modo geral, a formação inicial oferecida nos cursos de licenciatura não tem sido suficiente para preparar os professores para atuar de forma competente em contextos inclusivos. Diante disso, torna-se necessária a proposição e a disseminação de atividades pedagógicas inclusivas que ofereçam subsídios teóricos e práticos aos docentes, possibilitando a construção de práticas pedagógicas que promovam, de fato, a inclusão de todos os alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Em relação ao currículo de Matemática, este está estruturado de modo a orientar que, nas aulas dessa disciplina, os alunos sejam estimulados a desenvolver uma postura crítica diante da realidade em que estão inseridos, preparando-os para o exercício da cidadania plena conforme prevê a BNCC (Brasil, 2018). Assim, o ensino de Matemática no 5º ano do Ensino Fundamental marca uma fase de transição crucial, onde os alunos devem consolidar as operações fundamentais e avançar para conceitos mais abstratos, como frações, números decimais, porcentagens e o estudo mais aprofundado de figuras geométricas espaciais e planas. De acordo com a BNCC (Brasil, 2018), o foco está no desenvolvimento do pensamento lógico, na resolução de problemas e na interpretação de dados em gráficos e tabelas. É o momento em que a criança deixa de apenas operar números e passa a utilizá-los como ferramentas para compreender fenômenos do cotidiano, exigindo maior capacidade de análise e argumentação.

Nesse contexto, a realização de comparações entre quantidades, visando à escolha da opção mais vantajosa em determinada situação, constitui um aspecto fundamental para o desenvolvimento do raciocínio lógico baseado em critérios quantitativos. Assim, um dos conteúdos que contribuem para o aprimoramento

dessa capacidade é o ensino das desigualdades numéricas, por meio da compreensão dos conceitos de “maior que” e “menor que”, os quais integram os conhecimentos matemáticos introduzidos desde a Educação Infantil.

Embora, para estudantes que já concluíram o Ensino Fundamental esse conteúdo possa parecer simples, a introdução de novos conceitos matemáticos para crianças exige cuidado e planejamento por parte dos profissionais da educação. Nesse processo, é comum o uso de recursos lúdicos como estratégia pedagógica para o ensino dos símbolos de maior “ $>$ ” e menor “ $<$ ”, possibilitando uma abordagem prática, significativa e motivadora. Dessa forma, esses símbolos são apresentados a partir da familiarização dos alunos com os números e as quantidades que representam, favorecendo a construção gradual do conhecimento.

Outro conteúdo que possibilita ao aluno uma postura mais investigativa, por meio da análise, construção e medição de figuras, é a Geometria. Conforme destaca Lorenzato (1995), esse campo da Matemática constitui um instrumento potencialmente significativo para o estabelecimento de conexões com a Aritmética, ressaltando a importância do desenvolvimento do pensamento geométrico desde os anos iniciais da escolarização. Tal abordagem permite que as crianças reconheçam a presença da Geometria em seu cotidiano, assim como estabeleçam relações com o Sistema de Numeração Decimal, especialmente por meio do uso do sistema monetário, com o qual já possuem certa familiaridade.

Apesar da aparente simplicidade de sua relação com o sistema monetário brasileiro, o Sistema de Numeração Decimal, mais especificamente o Sistema de Numeração Posicional Decimal (SNPD), não foi construído de forma imediata ao longo da história. Sua consolidação exigiu diversas representações numéricas anteriores até que se chegasse à forma atual de representação dos números (Rodrigues; Diniz, 2015).

Segundo Castro (2016), as primeiras formas de representação numérica eram realizadas por meio de símbolos gravados em rochas, ossos ou objetos perfurantes, que não correspondiam aos algarismos utilizados atualmente. O sistema de numeração indo-arábico, empregado nos dias atuais, recebe essa denominação em razão de sua criação pelos hindus e de sua posterior difusão pelos árabes no Ocidente. Ao longo da história, contudo, existiram diferentes formas de representar os números.

Esses conteúdos, embora apresentem especificidades e desafios próprios no processo de aprendizagem, continuam sendo, em grande parte, ensinados a partir de uma perspectiva tradicional, centrada na transmissão direta de informações e fortemente apoiada na linguagem visual. Tal abordagem limita a reflexão, a investigação e a participação ativa dos estudantes, além de

desconsiderar as múltiplas formas de apreensão do conhecimento matemático. No caso dos alunos com deficiência visual, essa prática torna-se ainda mais excludente, uma vez que o ensino de Matemática para esse público requer o uso de recursos táteis e manipuláveis, a valorização da linguagem oral, a mediação intencional do professor, a exploração de situações-problema contextualizadas e o respeito ao ritmo de aprendizagem de cada estudante. Diante desse cenário, o ensino tradicional revela-se limitado, evidenciando a necessidade de repensar as metodologias adotadas. Assim, torna-se fundamental discutir e apresentar práticas pedagógicas inclusivas que possibilitem o acesso, a compreensão conceitual e a participação efetiva desses estudantes no ensino de Matemática, tema que será abordado no próximo tópico.

Proposta de atividades matemáticas inclusivas para alunos com deficiência visual do 5º ano do Ensino Fundamental

Com base nas discussões teóricas apresentadas, este trabalho realizado pela equipe Matedtec do Instituto de Matemática da UFAL, propõe três atividades pedagógicas voltadas ao ensino de Matemática para estudantes com deficiência visual no 5º ano do Ensino Fundamental. As atividades contemplam os conteúdos de Sistema de Numeração Decimal, Desigualdade Numérica e Geometria, sendo planejadas a partir de princípios da Educação Inclusiva. Cada proposta prioriza o uso de materiais táteis e manipuláveis, a mediação pedagógica intencional do professor e a valorização da linguagem oral, de modo a favorecer a compreensão dos conceitos matemáticos por meio da exploração, da comparação e da investigação. Além disso, as atividades são estruturadas para promover a participação ativa dos estudantes, o trabalho colaborativo e a contextualização dos conteúdos com situações do cotidiano, possibilitando a construção significativa do conhecimento matemático e o acesso equitativo ao processo de ensino-aprendizagem.

Atividade 01: De volta no tempo

Essa atividade utiliza como principal material didático, o *quipu*, termo que significa nó e é um dispositivo de gravação organizado por meio de cordões e nós. Ao longo da História da Matemática, para registro e controle do que era produzido, os incas distribuíam as cordas de modo que houvesse um cordão principal, chamado cordão primário, a partir do qual vários outros cordões eram pendurados. Locke, em 1923 foi o primeiro a apresentar que os nós desses *quipus* tinham um significado numérico, a partir do fato de que os incas utilizavam um sistema decimal de contagem, no qual os números eram representados por nó e

se diferenciavam de acordo com o tipo de nó dado. Conforme apresenta Mena (2016 apud Schmidt, Santos, 2017), os quipus incaicos poderiam apresentar mais de 8 milhões de combinações devido às diferentes cores de cordas, distância entre elas e posições dos nós.

Baseado nisso, chegamos à primeira atividade proposta, em que consideramos necessário introduzir o aluno ao campo da História da Matemática, de modo a fornecer subsídios para que ele possa entender a origem de determinados conceitos. Para a realização dessa atividade usaremos como material didático um par de cadarço de sapato (ou corda). Através do cadarço, o aluno poderá entender o Sistema de Numeração Decimal dando nós e deixando um espaço entre uma classe e outra. Para representar a unidade, será necessário o aluno dar apenas um nó, como mostra a figura 03. Já para a representação da classe das dezenas, dois no mesmo ponto e na das centenas, três nós e assim sucessivamente, como veremos nas figuras abaixo:



Figura 02 – Material utilizado para a atividade. Fonte: Acervo MATEDTEC, 2020



Figura 03 – Representação das unidades. Fonte: Acervo MATEDTEC, 2020



Figura 04 – Representação das dezenas. Fonte: Acervo MATEDTEC, 2020

A partir disso, propomos diversos caminhos para a utilização do quipus adaptado no cadarço de sapato. Primeiramente, o professor poderá solicitar que o aluno faça representações, tendo em mente de que o número 0 deverá ser representado por um vazio, como demonstram as figuras 05 e 06, desde a representação de unidades, em seguida de dezenas (exatas e inexatas), passando por centenas. Além disso, existe a possibilidade do professor trabalhar as operações de **adição** e **subtração**, uma vez que se comparado com o ensino tradicional, no âmbito inclusivo a utilização do quipus pode ser comparada com a do ábaco:



Figura 05 – Representação do número 213 através do quipus adaptado. Fonte: Acervo MATEDTEC, 2020



Figura 06 – Representação do número 308 através do quipus adaptado. Fonte: Acervo MATEDTEC, 2020

Atividade 02: Jacaré Guloso

Voltada para o ensino do conteúdo de desigualdades numéricas, para essa atividade o professor irá precisar de uma régua, uma tesoura, cola multiuso, emborrachado na cor verde e lixa de parede. Inicialmente, deve-se cortar dois retângulos que irão dar forma à boca do jacaré. Em seguida, deve-se atentar para o desenho de arcos, cortando-os para dar forma. Para que sejam feitos os dentes do jacaré, deve ser desenhada na lixa triângulos, como se fossem bandeirinhas de festa juninas e em seguida colá-los na “boca do jacaré”, de modo que a parte áspera da lixa fique para cima. Vejamos nas imagens a seguir como deve ser a construção do material a ser utilizado:

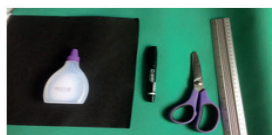


Figura 07 – Material utilizado para construir a atividade. Fonte: Acervo MATEDTEC, 2020.



Figura 08 – Formato da boca do jacaré ganhando forma. Fonte: Acervo MATEDTEC, 2020.



Figura 09 – Recorte e colagem da lixa para ser os dentes do jacaré. Fonte: Acervo MATEDTEC, 2020



Figura 10 – Material construído. Fonte: Acervo MATEDTEC, 2020

Após a construção do material a ser utilizado, deve-se ter em mente que a atividade que será praticada tem por objetivo auxiliar os alunos com deficiência visual no processo de fixação do conteúdo de desigualdade matemática, de modo a fornecer subsídios para que eles possam analisar e comparar quantitativamente determinados objetos. Para a execução dessa atividade, basta simular uma

situação na qual o jacaré deverá comer a cesta que tiver mais objetos, utilizando-se comumente as frutas. Para tal, basta colocar a boca do jacaré aberta para o lado que tiver mais objetos; vejamos abaixo um dos exemplos com a utilização de goiabas:



Figura 11 – Execução da atividade “jacaré guloso” com goiabas
Fonte: Acervo MATEDTEC, 2020

Na situação anterior, devemos observar que por ser guloso, o jacaré irá escolher comer mais goiabas, estando com a boca aberta para o lado que teve três goiabas, e assim, o aluno construirá o conhecimento de que “1 é menor do que 3” ou ainda “ $1 < 3$ ”.

Atividade 03: Descobrindo a Geometria

A atividade seguinte se baseia no sistema brilhante de Felipe, visando o ensino de novas figuras geométricas aos deficientes visuais além das que estão acostumados a serem inseridos no cotidiano das aulas de Matemática. Para construção dessa atividade, serão necessários: 01 cartolina guache, emborrachados nas cores de sua preferência, tesoura, cola e estilete, além de uma caixa de sapato que não tenha mais uso. Primeiramente, em um emborrachado desenhamos as figuras geométricas, retirando o preenchimento da figura e colando o emborrachado na cartolina guache, como sugere a figura 13 abaixo:



Figura 12 – Material utilizado para montar a atividade. Fonte: Acervo MATEDTEC, 2020



Figura 13 – Corte das figuras geométricas. Fonte: Acervo MATEDTEC, 2020



Figura 14 – Formação dos “sólidos” a serem construídos. Fonte: Acervo MATEDTEC, 2020.



Figura 15 – Atividade executada. Fonte: Acervo MATEDTEC, 2020

Com o conteúdo retirado do corte realizado para obtenção do contorno da figura 13, cortamos um pedaço de papelão (originado da caixa de sapato velha) e outro pedaço de emborrachado de cor da nossa preferência, obtendo

a seguinte combinação da figura 14. Em seguida juntamos em cada figura utilizando o contorno como base, o papelão no centro e a parte colorida como a parte superior, alcançando a construção de sólidos como está na figura 15. Nessa atividade, o professor pode escolher os emborrachados da cor de sua preferência, mas optamos por seguir a estrutura do sistema de Feelipa, voltado para o ensino de cores aos deficientes visuais. Nele, são propostas as “adições” como foram realizadas na forma acima para mostrar a mistura de cores; notem que partimos do uso das cores primárias em figuras geométricas predominantes (quadrado, círculo e triângulo) para obter as figuras secundárias. Nesse sentido, a atividade consegue ultrapassar a proposta de ensino exclusivo para a disciplina de Matemática, alcançando uma proposta interdisciplinar com a área de Artes.

Considerações Finais

O presente trabalho evidencia sua relevância para a Educação Inclusiva ao propor atividades de Matemática acessíveis e de fácil aplicação no 5º ano do Ensino Fundamental, favorecendo a participação de estudantes videntes e com deficiência visual. Ao disponibilizar recursos pedagógicos complementares, o estudo contribui para a inclusão desses alunos na sala de aula regular e reforça a necessidade de repensar práticas pedagógicas, incentivando metodologias inclusivas. Destaca-se, ainda, a importância de materiais didáticos adequados às características dos estudantes com deficiência visual, como recursos táteis, concretos e multissensoriais, que possibilitam a construção significativa de conceitos matemáticos por meio da exploração ativa dos materiais concretos, promovendo autonomia, equidade e participação efetiva no processo de ensino-aprendizagem, assegurando que as especificidades individuais sejam reconhecidas e valorizadas num contexto escolar que seja inclusivo, em uma escola comprometida com a diversidade e com o direito de todos à aprendizagem.

Referências

BRASIL. **Portaria N.º 1.793, de dezembro de 1994**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>>. Acesso em: 25 ago 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: 25 ago 2025.

BRASIL. **Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999**. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11716317/artigo-24-do-decreto-n-3298-de-20-de-dezembro-de-1999>>. Acesso em: 25 ago 2025.

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

CASTRO, V. O. **A construção do conceito de sistema de numeração decimal durante a alfabetização matemática**: uma proposta de intervenção de ensino. 2016. Disponível em: <<http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/bdtd/201420653D.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2026.

FTC. **Feelipa**: sistema brilhante permite que deficientes visuais “vejam” as cores. Disponível em: <https://followthecolours.com.br/gotas-de-cor/feelipa-sistema-brilhante-permite-que-deficientes-visuais-vejam-as-cores/>. Acesso em: 29 ago. 2020.

LORENZATO, S. Por que não ensinar Geometria? **Revista da Sociedade Brasileira de Educação Matemática**. São Paulo, ano III, nº 4, p. 3–13, 1995.

MARTINS, E. D.; MOURA, A. A.; BERNARDO, A. A. O processo de construção do conhecimento e os desafios do ensino-aprendizagem. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v.22, n.1, p. 410-423, jan./abr. 2018.

MARCHESI, A. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RODRIGUES, A. E. A.; DINIZ, H. A. Sistemas de Numeração: evolução histórica, fundamentos e sugestões para o Ensino. **Ciência e Natura**, Santa Maria, v. 37, 2015, p. 578–591, 2015.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHMIDT, P.; SANTOS, J. L. O uso dos quipus como ferramenta de controle tributário e de accountability dos incas. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, São Paulo, v. 19, n. 66, p. 613-626, out./dez. 2017.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E ENSINO DA GEOMETRIA: SABERES, FAZERES E MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS COM TECNOLOGIAS DIGITAIS

Alexandro Santos Máximo¹

Amilton Alves de Souza²

Sandra Maria Nascimento Alcantara³

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) enfrenta desafios históricos no ensino da Matemática, especialmente no campo da geometria, frequentemente marcado por abordagens abstratas e pouco articuladas às experiências dos educandos. Nesse contexto, práticas pedagógicas descontextualizadas tendem a ampliar o distanciamento entre o conhecimento geométrico escolar e os saberes construídos nas trajetórias de vida dos sujeitos dessa modalidade.

Considerando esse cenário, este capítulo tem como objetivo discutir práticas pedagógicas emancipatórias no ensino da geometria na EJA, articulando a modelagem matemática e a realidade aumentada como estratégias de mediação didático-pedagógica. A discussão fundamenta-se em pressupostos da Educação Popular e da Educação Matemática crítica, compreendendo os sujeitos da EJA como portadores de saberes constituídos em suas experiências sociais, culturais e profissionais, cuja valorização é condição para a construção de aprendizagens significativas. Essa compreensão dialoga com a perspectiva da educação como prática de liberdade e construção da autonomia defendida por Freire (2021), no âmbito da pedagogia crítica e dialógica.

A modelagem matemática é abordada como processo investigativo

1 Mestrando do PPGEJA/UNEB; Coordenador da EJA e Vice-Diretor na Rede Municipal de Educação de Santo Estêvão, Bahia; Professor de Matemática na Rede Municipal de Educação de Ipecaetá, Bahia. E-mail: maximusdesigner@gmail.com.

2 Doutor em Difusão do Conhecimento (PPGDC/UFBA); Professor Colaborador do PPGEJA/UNEB; Coordenador Pedagógico da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. E-mail: amiltonalvess@hotmail.com.

3 Mestranda do PPGEJA/UNEB; Coordenadora na Rede Municipal de Alagoinhas, Bahia. E-mail: sandra.etacr@gmail.com.

que parte de situações concretas do cotidiano dos estudantes, favorecendo a mobilização contextualizada de conceitos geométricos. A realidade aumentada é compreendida como recurso mediador que potencializa a visualização, a interação e a compreensão de formas e relações espaciais, ampliando as possibilidades de mediação pedagógica no ensino da geometria.

Ao desenvolver essa articulação, o capítulo busca evidenciar que práticas pedagógicas situadas, investigativas e mediadas por tecnologias digitais podem favorecer a construção do conhecimento geométrico na EJA, reafirmando o compromisso com uma educação inclusiva, crítica e socialmente referenciada.

Educação de Jovens e Adultos e o Ensino da Geometria: desafios e possibilidades

A Educação de Jovens e Adultos caracteriza-se por atender sujeitos cujas trajetórias escolares foram marcadas por interrupções, exclusões e desigualdades sociais, o que implica reconhecer especificidades que atravessam os processos de ensino e aprendizagem nessa modalidade. Essa compreensão da EJA como campo marcado por trajetórias interrompidas e pela necessidade de reconhecimento dos sujeitos dialoga com a perspectiva defendida por Arroyo (2017), ao tratar a modalidade como direito e responsabilidade pública. Os estudantes da EJA trazem consigo saberes construídos no trabalho, na vida comunitária e nas experiências cotidianas, os quais precisam ser considerados como ponto de partida para a construção do conhecimento escolar. Nessa perspectiva, o ensino da Matemática não pode ser pensado a partir de modelos homogêneos ou descolados da realidade social dos educandos.

No que se refere ao ensino da geometria, os desafios tornam-se ainda mais evidentes. Historicamente, esse campo da Matemática tem sido abordado por meio de práticas excessivamente formais, centradas na abstração e na aplicação mecânica de definições e fórmulas. Para muitos estudantes da EJA, essa forma de abordagem contribui para o distanciamento em relação ao conteúdo, dificultando a compreensão dos conceitos geométricos e reforçando a ideia de que a Matemática é inacessível ou restrita a determinados grupos sociais.

Entretanto, a geometria possui um potencial significativo para o desenvolvimento de aprendizagens contextualizadas, uma vez que está diretamente relacionada à leitura e à interpretação do espaço vivido. Elementos como formas, medidas, volumes e proporções fazem parte do cotidiano dos sujeitos da EJA, manifestando-se em construções, utensílios, objetos de trabalho e na organização dos espaços urbanos e rurais. Quando essas experiências são incorporadas ao processo educativo, a geometria deixa de ser um conhecimento abstrato e passa a assumir sentido social e prático para os educandos.

Nesse contexto, a adoção de práticas pedagógicas que valorizem os saberes e as experiências dos estudantes torna-se fundamental para a ressignificação do ensino da geometria na EJA. Ao reconhecer o educando como sujeito histórico e produtor de conhecimento, o professor cria condições para que o processo de aprendizagem se desenvolva de forma dialógica, crítica e participativa. Essa postura pedagógica contribui para a construção de um ambiente educativo no qual o conhecimento matemático é compreendido como instrumento de leitura e intervenção no mundo. Essa compreensão dialoga com a noção de educação matemática crítica proposta por Skovsmose (2008), que defende a Matemática como prática social voltada à leitura crítica da realidade e à participação democrática.

Assim, repensar o ensino da geometria na Educação de Jovens e Adultos implica superar práticas transmissivas e descontextualizadas, assumindo abordagens que promovam a articulação entre conhecimento escolar e realidade social. Essa mudança de perspectiva abre espaço para a incorporação de estratégias pedagógicas que favoreçam a investigação, a problematização e a construção coletiva do conhecimento, criando condições para aprendizagens mais significativas e emancipadoras no contexto da EJA. Essa valorização da experiência e da construção de sentidos também é coerente com discussões epistemológicas da pesquisa em educação matemática apresentadas por Bicudo (1999).

Modelagem Matemática como prática pedagógica na educação de jovens e adultos

A modelagem matemática tem se consolidado, no campo da Educação Matemática, como uma abordagem pedagógica que possibilita a aproximação entre os conhecimentos matemáticos e situações concretas da realidade vivida pelos estudantes. Ao assumir a modelagem como prática pedagógica, desloca-se o foco do ensino centrado na transmissão de conteúdos para um processo investigativo, no qual a Matemática é mobilizada como ferramenta para compreender, analisar e interpretar problemas do mundo real. Essa perspectiva mostra-se particularmente relevante no contexto da Educação de Jovens e Adultos, cujos sujeitos constroem saberes a partir de experiências sociais, profissionais e culturais diversificadas.

Na EJA, a modelagem matemática favorece a valorização dos saberes da experiência, uma vez que parte de situações significativas para os educandos, permitindo que o conhecimento matemático seja construído em diálogo com o cotidiano. Problemas relacionados ao trabalho, à organização do espaço, ao uso de recursos, às práticas comunitárias e às necessidades concretas dos sujeitos

tornam-se ponto de partida para a investigação matemática. Nesse movimento, os estudantes são convidados a formular hipóteses, realizar estimativas, estabelecer relações e interpretar resultados, assumindo papel ativo no processo de aprendizagem. Essa dimensão investigativa da aprendizagem é discutida por Bicudo (1999), ao enfatizar a pesquisa em educação matemática como processo de produção de sentido e compreensão da experiência vivida no ato de conhecer.

Ao ser incorporada ao ensino da geometria, a modelagem matemática contribui para a superação de abordagens abstratas e descontextualizadas, frequentemente presentes nas práticas escolares. Situações que envolvem a análise de formas, medidas, áreas e volumes passam a ser compreendidas a partir de objetos e espaços reais, favorecendo a construção de significados para os conceitos geométricos. Dessa forma, a geometria deixa de ser apresentada como um conjunto de definições isoladas e passa a ser entendida como um conhecimento útil para a leitura e a compreensão do espaço vivido.

Além disso, a modelagem matemática na EJA articula-se a uma perspectiva pedagógica emancipadora, ao promover a problematização da realidade e estimular a reflexão crítica sobre os contextos sociais nos quais os estudantes estão inseridos. Ao investigar situações do cotidiano, os educandos ampliam sua capacidade de compreender fenômenos, tomar decisões e intervir de maneira consciente em sua realidade. Nesse sentido, a Matemática assume um papel formativo que ultrapassa a dimensão técnica, contribuindo para o fortalecimento da autonomia e da participação social dos sujeitos.

Assim, compreender a modelagem matemática como prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos implica reconhecê-la como um processo dinâmico, investigativo e contextualizado, que dialoga com os princípios da Educação Popular e com as especificidades dessa modalidade de ensino. Ao articular saberes escolares e experiências de vida, a modelagem cria condições para aprendizagens mais significativas no ensino da geometria, favorecendo a construção coletiva do conhecimento e a ressignificação da Matemática no percurso formativo dos educandos. No contexto específico da educação matemática de jovens e adultos, essa leitura é reforçada por Fonseca (2012), que analisa a educação matemática na EJA a partir dos percursos formativos e dos saberes da experiência dos educandos.

Realidade Aumentada como mediação pedagógica no ensino da geometria na EJA

As tecnologias digitais têm ocupado lugar cada vez mais significativo nos debates educacionais contemporâneos, especialmente quando compreendidas como mediadoras dos processos de ensino e aprendizagem. No contexto

da Educação de Jovens e Adultos, a inserção dessas tecnologias requer intencionalidade pedagógica e sensibilidade às condições de acesso, aos repertórios culturais e às trajetórias dos educandos. Nessa perspectiva, a realidade aumentada se apresenta não como um recurso meramente tecnológico, mas como uma mediação pedagógica capaz de potencializar a construção do conhecimento matemático, em especial no ensino da geometria. O uso pedagógico das tecnologias digitais requer intencionalidade didática, conforme discute Kenski (2012), ao afirmar que tecnologias educacionais só produzem aprendizagem quando integradas a propósitos pedagógicos claros.

A realidade aumentada caracteriza-se pela sobreposição de elementos virtuais ao ambiente físico, permitindo a interação entre objetos digitais e o espaço real. No ensino da geometria, essa característica favorece a visualização de formas, volumes e relações espaciais que, tradicionalmente, são trabalhadas de maneira abstrata nos materiais didáticos. Para os estudantes da EJA, essa possibilidade de visualização dinâmica contribui para a compreensão de conceitos geométricos, reduzindo as barreiras impostas pela linguagem formal e pelos símbolos matemáticos. Estudos em educação matemática digital, como os de Nobre e Borba (2020), destacam esse potencial da realidade aumentada na visualização e exploração de objetos matemáticos tridimensionais.

Quando integrada a práticas pedagógicas contextualizadas, a realidade aumentada amplia as possibilidades de aprendizagem significativa, ao permitir que os educandos explorem objetos geométricos de forma interativa, manipulando-os, observando diferentes perspectivas e estabelecendo relações com situações do cotidiano. Essa interação favorece a construção de sentidos para o conhecimento matemático, uma vez que o aprendizado deixa de estar restrito à representação bidimensional e passa a envolver experiências visuais e espaciais mais próximas da realidade vivida pelos sujeitos.

No contexto da EJA, a utilização da realidade aumentada deve estar alinhada a uma proposta pedagógica que valorize o protagonismo dos estudantes e a construção coletiva do conhecimento. Ao explorar recursos digitais de maneira colaborativa, os educandos são incentivados a dialogar, compartilhar descobertas e refletir sobre os conceitos trabalhados, fortalecendo processos de aprendizagem mediados pela interação social. Assim, a tecnologia assume um papel de apoio ao desenvolvimento cognitivo, sem substituir a mediação pedagógica do professor.

Dessa forma, compreender a realidade aumentada como mediação pedagógica implica reconhecê-la como um recurso a serviço da intencionalidade educativa, articulado às necessidades e aos contextos da Educação de Jovens e Adultos. Ao favorecer a visualização, a interação e a compreensão de conceitos

geométricos, a realidade aumentada contribui para práticas pedagógicas mais inclusivas e significativas, desde que integrada a propostas que respeitem os saberes dos educandos e promovam a leitura crítica da realidade.

Articulação entre modelagem matemática e realidade aumentada no ensino da geometria na EJA

A articulação entre modelagem matemática e realidade aumentada no ensino da geometria na Educação de Jovens e Adultos potencializa a construção de práticas pedagógicas contextualizadas, críticas e socialmente referenciadas. Enquanto a modelagem matemática se fundamenta em processos investigativos que partem de situações reais do cotidiano dos estudantes, a realidade aumentada atua como mediação pedagógica que favorece a visualização e a interação com os conceitos geométricos envolvidos nesses processos. A integração dessas estratégias amplia as possibilidades de aprendizagem significativa, ao aproximar o conhecimento matemático das experiências vividas pelos educandos. No campo da Educação Matemática, essa perspectiva é discutida por Barbosa (2001) e Bassanezi (2002), que tratam a modelagem como estratégia de investigação matemática ancorada em situações reais.

No contexto da EJA, essa articulação possibilita que situações concretas do território e do cotidiano dos estudantes sejam problematizadas matematicamente, permitindo a análise de formas, medidas e relações espaciais de maneira crítica e situada. A modelagem matemática contribui para a escolha e a compreensão dos problemas a serem investigados, enquanto a realidade aumentada auxilia na representação visual dos modelos construídos, favorecendo a compreensão dos conceitos geométricos mobilizados. Esse movimento reforça o papel da Matemática como instrumento de leitura e interpretação do mundo.

Ao integrar essas estratégias, o processo de ensino da geometria deixa de se restringir à transmissão de conteúdos e passa a se configurar como espaço de investigação e diálogo. Os estudantes da EJA são convidados a participar ativamente da construção do conhecimento, formulando hipóteses, discutindo soluções e refletindo sobre os resultados obtidos. Nesse sentido, a aprendizagem ocorre de forma colaborativa, mediada pela interação entre os sujeitos, o conhecimento matemático e os recursos tecnológicos, fortalecendo a autonomia e o protagonismo dos educandos.

Além disso, a articulação entre modelagem matemática e realidade aumentada dialoga com os princípios da Educação Popular, ao valorizar os saberes da experiência e promover a problematização da realidade social. Ao trabalhar com situações significativas para os estudantes, essas estratégias contribuem para a construção de uma prática pedagógica emancipadora,

na qual o conhecimento matemático é compreendido como ferramenta para compreender e transformar o contexto em que os sujeitos estão inseridos.

Dessa forma, a integração entre modelagem matemática e realidade aumentada no ensino da geometria na Educação de Jovens e Adultos configura-se como uma possibilidade pedagógica consistente, desde que orientada por intencionalidade educativa e sensibilidade às especificidades da EJA. Ao articular investigação, visualização e diálogo, essa proposta contribui para aprendizagens mais significativas, críticas e inclusivas, reafirmando o compromisso com práticas educativas voltadas à emancipação dos sujeitos.

CONCLUSÃO

Em consonância com o objetivo proposto de discutir práticas pedagógicas emancipatórias no ensino da geometria na Educação de Jovens e Adultos, as análises desenvolvidas ao longo deste texto indicam que a discussão apresentada buscou refletir sobre o ensino da geometria na Educação de Jovens e Adultos a partir da articulação entre saberes e fazeres educacionais mediados pela modelagem matemática e por tecnologias digitais, em especial a realidade aumentada. Ao longo do texto, evidenciou-se que os desafios historicamente associados ao ensino da geometria na EJA estão relacionados, sobretudo, a práticas pedagógicas descontextualizadas, que desconSIDERAM as experiências e os saberes construídos pelos sujeitos em seus percursos de vida.

Nesse sentido, a adoção de práticas pedagógicas emancipatórias mostrou-se fundamental para ressignificar o ensino da geometria, ao reconhecer os estudantes da EJA como sujeitos históricos, produtores de conhecimento e participantes ativos do processo educativo. A modelagem matemática, compreendida como um processo investigativo ancorado em situações reais do cotidiano, revelou-se uma estratégia potente para aproximar os conceitos geométricos da realidade vivida pelos educandos, favorecendo a construção de significados e a compreensão crítica do espaço social.

Associada a essa perspectiva, a realidade aumentada foi discutida como mediação pedagógica capaz de potencializar a visualização, a interação e a compreensão dos conceitos geométricos, contribuindo para a aprendizagem significativa. Quando integrada de forma intencional às práticas pedagógicas, essa tecnologia amplia as possibilidades de exploração dos conteúdos matemáticos, sem se configurar como um fim em si mesma, mas como recurso a serviço do processo educativo e da construção coletiva do conhecimento.

A articulação entre modelagem matemática e realidade aumentada, portanto, aponta para a constituição de práticas pedagógicas mais contextualizadas, dialógicas e inclusivas no ensino da geometria na EJA.

Ao favorecer a investigação, a problematização e a participação ativa dos estudantes, essas estratégias contribuem para o fortalecimento da autonomia, do protagonismo e da leitura crítica da realidade, elementos centrais para uma educação comprometida com a emancipação dos sujeitos.

Por fim, as reflexões desenvolvidas neste capítulo reafirmam a importância de práticas pedagógicas sensíveis às especificidades da Educação de Jovens e Adultos e alinhadas às demandas contemporâneas da educação. Ao valorizar os saberes da experiência e integrar estratégias pedagógicas mediadas por tecnologias digitais, o ensino da geometria pode assumir um papel formativo mais significativo, contribuindo para a construção de uma educação matemática socialmente referenciada e comprometida com a inclusão e a transformação social.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel González. **Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BASSANEZI, Rodney Carlos. **Ensino-aprendizagem com modelagem matemática: uma nova estratégia**. São Paulo: Contexto, 2002.
- BARBOSA, Jonei Cerqueira. **Modelagem matemática: concepções e experiências**. Educação Matemática em Revista, São Paulo: SBEM, ano 8, n. 9, p. 20–28, 2001.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas**. Campinas: Papirus, 1999.
- FONSECA, Maria Célia Ferreira Rezende. **Educação matemática de jovens e adultos: especificidades, desafios e contribuições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 66. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2012.
- NOBRE, Sandra Regina; BORBA, Marcelo de Carvalho. **A realidade aumentada como tecnologia digital na educação matemática**. Zetetiké, Campinas, v. 28, e021008, 2020.
- SKOVSMOSE, Ole. **Educação matemática crítica: a questão da democracia**. Campinas: Papirus, 2008.

ESTRATÉGIAS DE INTELIGÊNCIA EMOCIONAL PARA POTENCIALIZAR PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE DOCENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Cleuza Leite de Oliveira Santos¹

Leandro Silva Moro²

Considerações Iniciais

O cenário educacional contemporâneo impõe aos docentes competências que vão além do conhecimento cognitivo e práticas pedagógicas supostamente inovadoras. Os desafios são mais complexos, pois exige além do conteúdo, habilidades emocionais para potencializar o processo de ensino e aprendizagem desses profissionais, a fim de lidarem com situações adversas em sala de aula, já que estabelecem conexões significativas com os estudantes. Nesse contexto, a inteligência emocional (IE) emerge como estratégia na promoção de ambientes escolares mais funcionais, equilibrados, acolhedores e produtivos, pois as pesquisas (Lombardi, 2019; Fonseca, 2016; Almeida *et al.*, 2016; Bar-On *et al.*, 2000; Goleman, 2015, 1995) revelam que educadores emocionalmente inteligentes podem lidar de forma equilibrada com situações de conflito e, consequentemente promover processos de ensino e aprendizagem mais eficazes.

Pressuposto isso, o presente trabalho é um extrato de um doutoramento em Ciência da Educação (2018- 2024) realizado pela primeira autora, na Universidade Autônoma de Assunção (UAA), em Assunção, Paraguai (PY.). Propõe-se estratégias baseadas na IE voltada aos docentes do 3º ano, do ensino médio de uma escola pública do interior de Minas Gerais, na região Sudeste do Brasil (BR) (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, 2022). O objetivo foi potencializar os processos pedagógicos e aprimorar a prática

1 Escola Estadual Benedito Waldemar da Silva (BWS). Doutora em Ciência da Educação. Professora Efetiva de Língua Portuguesa na BWS. E-mail: cleuzaleite2005@yahoo.com.br

2 Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Unidade Ituiutaba - MG. Doutor em Educação. Professor Temporário de Física na UEMG. E-mail: moroleandrosilva@gmail.com

docente, favorecendo o trabalho pedagógico dos professores e a aprendizagem dos estudantes. A relevância deste estudo reside na urgente necessidade de repensar a formação emocional dos educadores, sobretudo nessa conectividade marcada por conflitos interpessoais que não se restringem às salas de aulas. Mas, que podem ser pensados a partir delas.

Em se tratando de IE no Projeto Político Pedagógico (PPP) da referida unidade escolar, este alude à inclusão da temática no currículo, porém nada foi executado ainda, de nenhuma maneira, e nem o PPP esclarece realmente a proposta da escola.

Todavia, faz parte da cultura que o conhecimento acadêmico é o propulsor para se dar bem em todas as esferas da vida, sendo a (IE) importante propulsora do conhecimento, pois este sozinho é incapaz de gerenciar conflitos. Por isso, deve-se considerar que as emoções possuem diferentes funções na vida de cada indivíduo. Uma vez que, cada um deve ter potencial emocional para se adaptar aos diferentes contextos e situações sociais, pois o que está dentro de si pode ser extremamente maior do que o que está diante de, porque o que está dentro de cada ser humano é o que o move e impulsiona.

Nesse sentido, é imprescindível que os professores, inclusive da Educação Básica, desenvolvam estratégias de IE, pois estas contemplam aspectos sociais, emocionais, pedagógicos e cognitivos. Como é sabido, um estudo pautado somente em conhecimentos conteudistas é insuficiente para formar um cidadão integral. Assim, o ensino tradicional não cabe mais na escola atual, porque o cidadão da contemporaneidade carece de autoconhecimento, controle emocional, saber motivar-se e lidar com as emoções dos outros a fim de construir e fomentar relações funcionais em diferentes contextos.

Ante o exposto, os professores continuam não ensinando ao aluno como lidar com as diferentes funções das emoções. Mesmo falando que precisa respeitar a opinião do colega porque cada um tem seu próprio ponto de vista e esse deve ser respeitado, que se deve cultivar o bom humor, porque embora a raiva seja uma emoção natural, a forma como se expressa e lida com ela tem a ver com a IE, a qual desempenha um papel crucial na educação emocional.

Sabe-se que os primeiros ensinamentos a esse respeito têm partido da escola doméstica, do seio da família, onde se aprende desde tenra infância a ter comportamento emocional, como correr quando vir um cão bravo, pedir ajuda, compartilhar algo, fugir ao se sentir ameaçado, afastar-se quando sentir que há perigo. Todos esses comportamentos possuem uma função emocional e linguagem subjetiva de medo, tristeza e raiva. Nesse sentido, as emoções desempenham relevância adaptativa a fim de facilitar a atuação do aluno em todos os ambientes. Entretanto, esses aprendizados são insuficientes.

Tais ocorrências se estendem às salas de aulas, onde acontece o ensino formal, que frequentemente negligencia estratégias de IE. Mas, por ser uma escola que alega formar cidadãos em todas as habilidades socioemocionais propostas na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), acreditava-se que os alunos do 3º ano do Ensino Médio teriam seus conhecimentos ampliados através dos diferentes projetos por eles desenvolvidos. Entretanto, estão concluindo esta etapa pré-universitária sem a aquisição formal de conhecimentos acerca de como lidar com as emoções, ou seja, de IE. Em parte, como os professores não possuem formação ou conhecimentos formais capazes de problematizar e esse contexto imediato e proporcionar tais ensinamentos a seus alunos, então continuam visando somente o cognitivo.

Cabe esclarecer que a BNCC estabelece, no Brasil, os conhecimentos e habilidades essenciais que os estudantes da Educação Básica devem desenvolver. Ao definir um currículo comum para todas as escolas, aponta uma base de aprendizado consistente em todo o país, que busca preparar os estudantes para os desafios futuros, como o ingresso no ensino superior e mercado de trabalho (Brasil, 2020).

Ante tal cenário que se delineia, a situação percorrida não corresponde ao previsto, pois o professor não proporciona ao aluno a oportunidade de aprender que as emoções afetam as aprendizagens e as relações sociais, assim como todas as esferas da vida. Assim, constata-se que a educação emocional pode ser ensinada e aprendida por meio de estratégias de IE com as funções adaptativas, motivacional e social. E, assim, é fundamental que os professores ensinem aos alunos que intelecto e emoções são interdependentes para potencializar o desempenho de suas funções acadêmicas que tanto requerem controle emocional.

Visando mudanças na atual situação, propõe-se desenvolver estratégias de IE que serão usadas como ferramenta para potencializar os processos de ensino e aprendizagem dos docentes do 3º ano do Ensino Médio, que posteriormente desenvolverão tais estratégias com seus alunos em sala de aula para se desenvolverem nas habilidades e competências de IE. Sendo 13, os docentes participantes.

Diante desse intento, deve-se destacar que a IE possui diferentes competências a serem desenvolvidas, entretanto ater-se-á a três funções das emoções consideradas imprescindíveis de serem aprendidas, ensinadas e desenvolvidas pelos professores juntamente com seus alunos. Além das funções, a IE inclui conhecer as emoções e ser consciente de que a pessoa emocionalmente inteligente precisa estar familiarizada com suas emoções a fim de expressá-las adequadamente sem influências negativas do outro, já que o ambiente onde está inserido promove diversos tipos de emoções. Tanto que, o desenvolvimento

dessas competências é visto como imprescindível ao professor e/ou aluno inteligente emocionalmente.

Por esse motivo, essas competências são elementos fundamentais ao ensino e à aprendizagem, bem como a convivência dentro e fora das instituições escolares. Logo, estudar-se-á as funções das emoções — função adaptativa, função social e função motivacional — e consequentemente algumas emoções, já que o texto trata de suas funções.

Vale ressaltar ainda que a escola não conta com horários específicos para trabalhar a IE, mas o ensino e a aprendizagem acontecerão de forma contextualizada, principalmente porque as competências e as habilidades socioemocionais constam na proposta da BNCC (Brasil, 2020), embora destoe em certa medida da tese produzida no referido doutorado. Principalmente, pelo fato de que os professores terão estreito conhecimento da temática por meios teóricos e práticos, uma vez que as oficinas permitem estudar mais avidamente sobre as emoções e suas funções.

No decorrer deste estudo, foram trabalhadas as emoções consideradas básicas (tristeza, raiva, medo, amor), pois se faz necessário conhecer minimamente a carga semântica de cada um desses conceitos. Chama-se a atenção para o fato de que elas são fundamentais não apenas nos aspectos sociais e ambientais, como também para o comportamento e os sentimentos. Reitera-se que as emoções podem interferir no raciocínio lógico, e como os docentes trabalham com ensino e aprendizagem, precisam de bem-estar emocional para acolher, ouvir e atender às necessidades do alunado, que é diverso.

Materiais e Métodos

A geração de dados ocorreu no período de maio e junho de 2023, período suficiente para os instrumentos de aplicação fossem aplicados aos participantes da investigação em curso, e posterior análise. Dentre os recursos utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa está a utilização da técnica da entrevista aberta aos participantes, que serão entrevistados individualmente em consonância com a temática.

Aos professores foram entregues, individualmente, folhas xerografadas com a sequência das perguntas da temática em estudo, as quais buscavam informações que explicam o fenômeno que envolve as contribuições das estratégias da IE utilizadas pelos professores a fim de potencializar os processos de ensino e aprendizagem, além de solucionar o problema em pauta.

Desta forma, a pesquisa visa descrever a maneira como os professores lidam com as próprias emoções e com as dos alunos, expor a interferência das emoções dos professores no processo de ensino/aprendizagem, como

também relatar o nível de consciência do docente em relação suas práticas no desenvolvimento integral do estudante, seja intelectual, social ou emocional, sempre dando ênfase à formação para a vida, o trabalho e a cidadania,

Vale salientar que não se buscou tornar os professores especialistas em IE, mas contribuir com conhecimentos a partir de seu repertório emocional, porque as emoções possuem funções específicas, as quais, através da experiência emocional, guiam o processamento das informações de maneira funcional. Como as emoções são mecanismos inerentes aos seres humanos, portanto, são adaptativas, motivam o comportamento e regulam a interação social não só na escola, mas em qualquer ambiente.

Para tanto, adotou-se o método fenomenológico (Alvarenga, 2019) e o enfoque qualitativo como metodologia para a escrita do texto. Considerando que nas pesquisas qualitativas, a reflexividade é crucial, pois toda escrita é situada, depende dos contextos, trajetórias e interações dos envolvidos (Flick, 2009).

Resultados

Os resultados estão apresentados no quadro 1, a seguir, com base na análise de Bardin (2016), contendo categorias e subcategorias que consideraram interações e respostas dos professores participantes. Em relação aos resultados aferidos pelos professores, foram descritas 5 categorias e subcategorias variadas.

Para tanto, a compilação e análise dos resultados percorreu os seguintes passos:

a) análise do exposto pela teoria científica sobre IE no que se refere ao processo de ensino, evidenciando recomendações que contribuam como estratégias de ensino para os docentes, observando a realidade da escola em estudo;

b) os dados oriundos nas entrevistas realizadas com os professores do 3º ano do Ensino Médio.

Todavia, deve-se reconhecer que conforme a Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) e para além dos dados do quadro 1, o currículo escolar efetiva-se por meio da Constituição Federal (Brasil, 1988) que prevê educação de qualidade a todos os alunos do Ensino Fundamental e Médio da rede pública; e também da BNCC (Brasil, 2020), em prática desde 2018 para proporcionar educação integral aos alunos, cognitiva e emocionalmente. Assim, a educação formal efetiva-se em todos os aspectos, como por meio das competências comportamental e de relacionamento interpessoal.

Quadro 1. Síntese de como os professores lidam com as próprias emoções e a dos alunos.

Categorias	Subcategorias	Recorrências N (%)
Interferência no ensino causada pelo emocional dos professores	Autocontrole	3 (23,08%)
	Autorreflexão	3 (23,08%)
	Não interfere	4 (30,77%)
	Comportamento em sala	2 (15,38%)
	Não respondeu	1 (7,69%)
Interferência na aprendizagem causada pelo emocional dos professores	Motivação	4 (30,77%)
	Transmissão do conteúdo	4 (30,77%)
	Sem interferência	5 (38,46%)
Avaliação da interferência das emoções no processo de ensino/aprendizagem	Relação com os alunos	4 (30,77%)
	Execução das atividades	3 (23,08%)
	Transmissão do conteúdo	2 (15,38%)
	Comportamento em sala	3 (23,08%)
	Não avalia	1 (7,69%)
Estratégias de ensino no processo de aprendizagem	Planejamento	2 (15,38%)
	Engajamento	4 (30,77%)
	Acolhimento	4 (30,77%)
	Variedade	3 (23,08%)
Interferência da inteligência emocional na qualidade de ensino	Positiva	8 (61,54%)
	Desempenho	4 (30,77%)
	Equilíbrio	1 (7,69%)

Fonte: os autores, 2025.

De acordo com esses dados do quadro 1, na sequência fez-se uma análise dos resultados, por meio de comparações com literatura científica relevante.

Discussões

Reitera-se que as práticas em sala de aula exigem trabalhar o desenvolvimento cognitivo concomitante ao emocional, pois, na sociedade atual, independentemente de ser no ambiente escolar ou não, inteligência cognitiva e emocional se completam de maneira eficaz.

No que se refere à interferência no ensino causada pelo emocional dos professores, constata-se, que a maioria avalia positivamente a interferência das emoções no processo de ensino, pois utilizam as competências propostas pelos estudiosos da IE. Assim, no geral, não há interferência emocional significativa no ensino causada pelo emocional dos professores. Esta pode ser considerada

positiva porque praticamente 80% usam ferramentas da IE em sala de aula e, os “deslizes” podem ser considerados toleráveis do ponto de vista humano, mas convém a essa pequena parcela rever tal comportamento.

O cuidado com as emoções realmente deve ser praticado pela escola através das práticas adotadas pelos professores desde os planos de aula. Destarte, norteadas pelos princípios da BNCC, a educação brasileira pretende que a formação humana integral seja desenvolvida por meio de conhecimentos, competências e habilidades, visando cidadãos socialmente preparados para reconhecer as próprias emoções e as dos outros, objetivando competência social.

A BNCC tem como competências gerais a serem construídas o autoconhecimento e o autocuidado; empatia e cooperação, respectivamente, nas quais destaca:

Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p. 10).

Nessa linha de pensamento, no que se refere à interferência no ensino causada pelo emocional dos professores, cabe mencionar as conclusões de Goleman a respeito das competências da IE, tais como realizar autoavaliação precisa, a qual, segundo Goleman (1998), significa “conhecer os próprios pontos fortes e limitações” (p.41). Essa autoavaliação revela autoconfiança para preservar o “autocontrole – manter sob controle as emoções e os impulsos perturbadores. As pessoas com essa competência – Gerenciam seus sentimentos impulsivos e emoções aflitivas [...] Pensam com clareza e se mantêm concentradas sob pressão” (Goleman, 1998, p. 97).

Na categoria Interferência na aprendizagem causada pelo emocional dos professores, obteve-se as subcategorias “Motivação”, “Transmissão do conteúdo” e “Sem interferência”. Nesse cenário, observa-se todos os professores como conhecedores da importância das emoções no processo de aprendizagem, uma vez que suas aulas mostram serem possuidores de equilíbrio emocional e da magnitude da influência das emoções na aprendizagem. Evidentemente, pode-se avaliar como positiva a interferência das emoções dos professores no processo de aprendizagem de todos os alunos.

Verifica-se, que todos os professores avaliam positivamente a interferência das emoções no processo de aprendizagem, pois utilizam as competências propostas pelos estudiosos da IE. A aprendizagem se inicia no interior de cada

pessoa, quando esta se mostra bem psicologicamente, pois aprender requer bem-estar emocional, e deste advém melhor raciocínio e concentração. Nessa perspectiva, Dias, Souza e Bravo (2021) argumentam que “a aprendizagem é uma construção complexa e que envolve muitos aspectos cognitivos, esses são o motor no processo da aprendizagem, esses aspectos são influenciados pelas emoções. Ou seja, as emoções estão extremamente ligadas à como aprendemos” (p. 8).

A respeito da avaliação da interferência das emoções no processo de ensino/aprendizagem, tem-se o seguinte resultado: Ante as explicações expostas, verifica-se que, dos treze professores entrevistados, apenas um não avalia a interferência das emoções no processo de ensino/aprendizagem. Os demais avaliam cotidianamente no decorrer das aulas, seja através de atividades, exposição dos conteúdos ou a maneira como os alunos se comportam em aula. Também revelaram o lado humano e compreensível, empatia com o outro.

Na classe, o docente deve atentar-se à sua relação com os estudantes, o fazimento das atividades, a exposição dos conteúdos e comportamento em sala. Nesse sentido, cabe citar as conclusões de Goleman (1995):

a forma como as perturbações emocionais podem interferir na vida mental não é novidade para os professores. Alunos ansiosos, mal-humorados ou deprimidos não aprendem; pessoas colhidas nesses estados não absorvem eficientemente a informação e nem a elaboram devidamente (Goleman, 1995, p. 92)

Evidencia-se, portanto, quão inegável pode ser a interferência das emoções negativas nos estudantes, pois estes podem adentrar a sala de aula tomados por estados emocionais que impossibilitam a absorção dos conteúdos ensinados. Tal fato ocorre e incapacita o aluno aprender de maneira eficaz, absorver as informações e transformá-las em conhecimento. Segundo Silva e Silva (2021), “a adolescência é uma fase onde existem muitos conflitos emocionais e na maioria das vezes os jovens não sabem como lidar, dessa forma, a ajuda da escola é primordial” (p.147).

Nesse sentido, revela-se anacrônico crer que em algum momento o professor não seja atingido pelas emoções negativas de alunos, mesmo que o docente não deixe transparecer.

Na categoria “Estratégias de ensino no processo de aprendizagem”, observa-se, que há elevado nível de engajamento e planejamento de ações estratégicas a fim aplicar estratégias facilitadoras da aprendizagem ao aprendente. Esse engajamento ocorre através de rodas de conversa, debates, diálogos e projetos interdisciplinares. Está posto nas respostas dos professores que estes avaliam estratégias de ensino eficazes no processo de aprendizagem dos alunos

conforme as competências da IE. Entretanto, as estratégias de ensino vão além das práticas pedagógicas. Elas têm início na emoção, na qual a intenção do líder, o professor, é manter o controle da classe a partir de estratégias da IE, como um sorriso acolhedor, o qual pode mudar o mau humor do outro e proporcionar um ambiente tranquilo, onde impere a empatia.

Ainda nessa linha de raciocínio, Goleman (1995) destaca que cantar também contribui para a harmonia de um ambiente hostil porque acalma e o torna agradável. Segundo esse pesquisador americano,

essa estratégia aproveita de forma inteligente o contágio emocional. Para melhor ou para pior, fazemos parte dos conjuntos de ferramentas emocionais uns dos outros. Estamos sempre acionando os estados emocionais dos outros, da mesma que fazem conosco (Goleman, 1995, p. 182).

Assim, baseando-se nos sentimentos positivos, todos reagem na mesma sintonia, tornando a interação agradável e facilitando o processo de aprendizagem do aluno.

Lidar de maneira habilidosa com as emoções dos alunos requer controle emocional para influenciar e gerenciar conflitos, ou seja, ao docente como líder é fundamental inspirar seus alunos positivamente por meio de estratégias de ensino as quais avalia como eficazes no processo de aprendizagem. Segundo Dias, Souza e Bravo (2021), “o clima de segurança e afeto faz com que o aprendizado flua com mais significado, as emoções então abrem o caminho para a cognição” (p. 8-9).

Observa-se, assim, que há elevado nível de engajamento e planejamento de ações estratégicas a fim aplicar estratégias facilitadoras da aprendizagem ao aprendente. Esse engajamento ocorre através de rodas de conversa, debates, diálogos e projetos interdisciplinares.

Está posto nas respostas dos professores que estes avaliam estratégias de ensino eficazes no processo de aprendizagem dos alunos conforme as competências da IE.

Já em relação à interferência da IE na qualidade de ensino, tem-se os seguintes resultados: reconhece a influência das emoções na qualidade do ensino em sua prática diária. Apenas um dos entrevistados cita o equilíbrio emocional.

É inegável que emoções interferem positiva ou negativamente na interação com o outro, pois elas afetam nosso modo de pensar e agir. Quando reconhecemos que o sentimento afeta nosso desempenho, ficamos alerta às mudanças no ambiente onde estamos e projetamos novas perspectivas, uma vez que começamos a ter uma visão crítica sobre nós mesmos. Assim, as emoções moldam nossos pensamentos e percepções.

Nesse sentido, entre tantos estudiosos, Goleman (1998) afirma: “e também com um reconhecimento de como essas emoções moldam o que percebemos, pensamos e fazemos. Dessa percepção provém outra: a de que nossos sentimentos afetam aqueles com quem lidamos” (p. 69). Considerando o fato de haver interferência da IE na qualidade do ensino, convém ser positiva.

Observa-se, assim, que a IE interfere na qualidade do ensino do professor, pois Dias, Souza e Bravo (2021) concluíram que “uma vez que as emoções fazem parte de quem somos e dão significado ao que aprendemos, elas tornam o aprendizado íntimo, real e memorável, afetando também tudo a nossa volta, dando cor, sabor e cheiro as experiências vividas sendo elas boas ou ruins” (p. 9). Também em sala de aula, nota-se esforço em manter um ambiente onde as emoções sejam positivas a fim de que a interferência seja positiva.

Então, precisa estar bem psicologicamente em todos os aspectos para ministrar aulas de qualidade, reconhecendo a interferência da IE na qualidade do ensino. Assim, descrever como os professores lidam com as próprias emoções subsidiará a compreensão de como este ator lida com as emoções de seus alunos em sala de aula. O trabalho docente requer competências emocionais adaptativas, pois precisamos nos adaptar às diversas situações com as quais nos deparamos cotidianamente. A capacidade de aprender de um estudante pode ser afetada pela maneira como agimos com ele. Ensinar eficazmente inclui enfrentar as pressões impostas pelas distintas problemáticas, tal fato impõe ao docente a reinvenção de práticas metodológicas facilitadoras de aprendizagem.

Considerações Finais

Ao longo deste estudo, foram identificados e analisados os diversos aspectos da IE e sua influência no desempenho dos professores do 3º ano do Ensino Médio no ambiente de sala de aula.

Na análise dos resultados quanto a interferência das emoções dos professores no processo de ensino/aprendizagem os dados apontam que ao ensinar têm autocontrole 23,08%, a autorreflexão 23,08%, não interfere 30,77% e o comportamento em sala com 15,38%. Conclui-se, no geral, a interferência pode ser considerada positiva, pois praticamente 80% usam ferramentas da IE em sala de aula, os “deslizes” podem ser considerados tolerados do ponto de vista humano. Em relação a aprendizagem dos estudantes obteve-se 30,77% de motivação, 30,77% para transmissão do conteúdo e 38,46% sem interferência negativa. Assim, conclui-se, que a interferência das emoções são positivas no processo de aprendizagem.

Daí a necessidade de ter consciência das próprias emoções, assim como ser capaz de entender as emoções do outro para atuar assertivamente sem se

deixar levar pelo calor do momento, isto é, identificar e solucionar problemas de maneira eficaz e construtiva. Essa autoconsciência e essa empatia auxiliam na capacidade de mudança, autocontrole e tolerância ao estresse. Logo, tais capacidades são imprescindíveis ao professor na liderança da turma em sala de aula, pois propiciam comportamentos social e emocionalmente positivos ao líder e turma, já que a opinião da liderança influencia a sintonia grupo através do contágio emocional.

Quanto propor competências de IE como estratégias de ensino para docentes aplicarem nas aulas percebeu-se que 61,54% avaliam que as emoções interferem positivamente emocional na qualidade de seu ensino. Dias; Souza e Bravo (2021, p. 9) concluíram “[...] que as emoções fazem parte de quem somos e dão significado ao que aprendemos, elas tornam o aprendizado íntimo, real e memorável, afetando também tudo a nossa volta, dando cor, sabor e cheiro as experiências vividas sendo elas boas ou ruins. A manutenção da sala de aula num ambiente saudável, propício à aprendizagem, ensinando o respeito mútuo entre os colegas, já estão ensinando IE a seus alunos.

Ante o exposto, o objetivo de potencializar os processos pedagógicos e aprimorar a prática docente no sentido de favorecer o trabalho pedagógico e a aprendizagem dos estudantes, conclui-se que as contribuições da IE e a colaboração e engajamento dos professores, tanto durante as etapas de geração de dados quanto na reflexão sobre as descobertas, proporcionou oportunidades de uma compreensão mais profunda das implicações práticas da inteligência emocional no contexto específico da escola.

Outro fator crucial foi a disponibilidade de recursos adequados, como tempo e apoio institucional, foi fundamental para o progresso e conclusão bem-sucedida do estudo. O investimento em recursos humanos e materiais possibilitou a condução de uma pesquisa abrangente e detalhada, ampliando assim a compreensão sobre o papel da inteligência emocional no contexto educacional.

Os resultados deste estudo sugerem que a inteligência emocional não só é uma habilidade essencial para os docentes do Ensino Médio, como também pode ser considerada uma estratégia eficaz para melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Portanto, recomenda-se que as instituições educacionais invistam em programas de formação e desenvolvimento de IE fim de promover um ambiente escolar mais positivo e facilitador do aprendizado.

Entretanto, é fundamental ressaltar que este estudo também identificou algumas limitações, como a necessidade de pesquisas adicionais para avaliar os efeitos a longo prazo do desenvolvimento da inteligência emocional dos docentes e sua relação com o desempenho dos estudantes em avaliações acadêmicas

padronizadas.

Em última análise, contribui com a crescente literatura sobre a relevância da IE na prática educativa e destaca a necessidade de integrar o desenvolvimento dessa habilidade no currículo de formação de professores. Espera-se que as descobertas deste estudo inspirem futuras pesquisas e intervenções práticas que promovam um ensino mais eficaz e uma experiência educacional mais enriquecedora para todos os envolvidos no processo educativo

Referências

ALMEIDA, P. S. N. *et al.* **A inteligência emocional na escola: um estudo de caso da prática docente em uma escola da rede municipal de Vitória de Santo Antão – PE.** In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO, 14., 2016, Recife. **Anais [...]**. Recife: [S. n.], 2016.

ALVARENGA, B. K. S. de. A Base Nacional Comum Curricular e a área de Ciências da Natureza: tecendo relações e críticas. **Atas de Ciências da Saúde**, [s. l.], v. 7, 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BAR-ON, R. *et al.* Emotional expression and implications for occupational stress: an application of the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). **Personality and Individual Differences**, [s. l.], v. 28, n. 6, 2000.

BAR-ON, R. **Educating people to be emotionally intelligent**. London: Praeger Publishers, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília, DF: MEC, 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 5 jan. 2022.

ESCOLA ESTADUAL BENEDITO WALDEMAR DA SILVA. **Projeto Político-Pedagógico**. Ipiaçu: Escola Estadual Benedito Waldemar da Silva, 2023. Documento interno.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, V. da. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 33, n. 102, 2016.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

GOLEMAN, D. **Emotional intelligence**. New York: Bantam, 1995.

GOLEMAN, D. The emotionally competent leader. **The Healthcare Forum Journal**, [s. 1.], v. 41, n. 2, p. 36-38, 1998.

GOLEMAN, D. **Liderança: a inteligência emocional na formação do líder de sucesso**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades e Estados - Ipiacu**. [S. 1.]: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/ipiacu.html>. Acesso em: 22 jul. 2022.

LOMBARDI, M. R. R. A. **A inteligência emocional nas organizações escolares: uma visão inclusiva**. Orientador: C. A. V. Estêvão. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação – Administração e Organização Escolar), Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais, Braga, 2019.

SALOVEY, P.; CAMPBELL, P. Evaluating the demand for soft skills in software development. **IT Professional**, [s. 1.], v. 14, n. 1, p. 44-49, 2012.

SILVA, E. R. T.; SILVA, E. Inteligência emocional e sua influência em práticas educativas. **Cadernos Zygmunt Bauman**, [s. 1.], v. 11, n. 26, 2021.

TEREZA DIAS, A.; CLAUDIA DE SOUZA, R.; BORGHESI BRAVO, R. Inteligência emocional e seus impactos na aprendizagem escolar. **Revista Panorâmica Online**, Pontal do Araguaia, v. 36, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1528>. Acesso em: 20 jul. 2025.

UMA ANÁLISE SOBRE A CONSTRUÇÃO E COMPREENSÃO DO VERBETE “SUSTENTABILIDADE” EM TURMAS DE EJA DE MARIANA (MG)

Pedro Luiz Teixeira de Camargo¹

Igor Rafael Torres Santos²

Alicia Ferreira Calazans³

Gabrielle Lorraine de Souza Teles⁴

Diego Souza Rodrigues⁵

Iasmin Francis Ferreira⁶

Francisco Fernandes Ladeira⁷

Considerações iniciais

O presente estudo analisa o nível de entendimento dos alunos da EJA sobre o conceito de sustentabilidade. A pesquisa foi realizada nas Escolas Estaduais Cônego Braga e Dona Reparata, localizadas em distritos do município de Mariana (MG). A metodologia consistiu na aplicação da dinâmica “Mapas Conceituais”, em que os participantes deveriam relacionar o termo “sustentabilidade” a dez palavras escolhidas livremente. Participaram seis alunos no total, sendo três de cada escola.

As palavras coletadas foram analisadas e classificadas por meio do software Excel, resultando em 37 termos, dos quais 89,2% estavam diretamente

1 Professor do IFMG – campus Ouro Preto. E-mail: pedro.camargo@ifmg.edu.br

2 Professor do IFMG – campus Ouro Preto. E-mail: igor.santos@ufmg.edu.br

3 Discente do curso integrado de Edificações do IFMG – campus Ouro Preto. E-mail: aliciafc2007@gmail.com

4 Discente do curso de graduação em Geografia do IFMG – campus Ouro Preto. E-mail: sgabrielle463@gmail.com

5 Técnico em informática do IFMG. E-mail: diego.rodrigues@ifmg.edu.br

6 Discente do curso de graduação em Geografia do IFMG – campus Ouro Preto. E-mail: iasmimfrancis.f@gmail.com

7 Pesquisador de pós-doutorado do IFMG – campus Ouro Preto. E-mail: ffernandesladeira@yahoo.com.br

relacionados ao tema deste estudo. Observou-se que os alunos do ensino fundamental apresentaram maior familiaridade com o conceito em comparação aos do ensino médio, possivelmente devido à abordagem docente e ao reforço temático entre as visitas. Os resultados apontam para a necessidade de práticas pedagógicas interdisciplinares e contextualizadas que integrem a educação ambiental ao cotidiano dos estudantes da EJA, valorizando suas experiências e realidades locais.

Conclui-se, assim, que o fortalecimento da interdisciplinaridade e da transversalidade na EJA é essencial para o desenvolvimento de uma consciência ecológica crítica e de uma ética voltada à sustentabilidade.

Educação ambiente e EJA

De acordo com o artigo 205 da Constituição Federal do Brasil, a educação é um direito para todos os cidadãos brasileiros, sendo fundamental para o crescimento humano (Portal MEC, 1988). Por meio dela, um indivíduo pode exercer plenamente sua cidadania, competência necessária para inserção no mercado de trabalho. Entretanto, a realidade do país mostra que essa garantia constitucional ainda se encontra longe de ser alcançada de maneira efetiva.

Os dados de analfabetismo e de analfabetismo funcional continuam elevados. Em 2024, a taxa de analfabetismo no Brasil foi de 5,3% para pessoas com 15 anos ou mais, segundo a agência de notícias do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2024). Não obstante, ao avaliar a trajetória da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, percebemos que políticas públicas voltadas a esse público sempre tiveram um caráter forçoso, com começos temporários e pouco estruturados. Ao contrário de ser tratada como um direito assegurado, a educação para jovens e adultos foi ao longo da história conduzida por campanhas isoladas e de caráter amenizador, o que aumenta o descaso com as necessidades educacionais dessa parcela da população e dificulta os avanços na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Segundo Di Pierro (2008), a EJA tem sido marcada por políticas descontínuas, que dificultam a consolidação de uma proposta educativa voltada à transformação social dos sujeitos historicamente excluídos do direito à educação. Dessa forma, é preciso que as práticas pedagógicas educacionais voltadas para a educação de jovens e adultos assumam um caráter mais dinâmico e inovador, buscando o rompimento do aspecto educacional tradicionalista ainda predominante nessa modalidade de ensino, que se mostram ineficientes (Camargo et. al., 2025).

Nesse sentido, a utilização de verbetes se justifica como recurso pedagógico que pode contribuir para o rompimento dos padrões tradicionais, com o intuito

de fazer ligações entre meio ambiente, cidadania e educação, a fim de gerar conhecimento que faça sentido para o estudante. De acordo com Libâneo (2017), a educação apresenta-se como um conjunto de tarefas que ajudará o educando a desenvolver suas capacidades físicas e intelectuais preparando-o para a vida em sociedade e para o exercício pleno da cidadania. Conforme Marcatto (2002), a educação ambiental surge inicialmente vinculada ao movimento ambientalista, sendo vista como uma prática de conscientização que busca alertar para a limitação dos recursos naturais e a desigualdade em seu acesso. Essa abordagem inicial reflete a preocupação em despertar a sociedade para os problemas ambientais e sociais relacionados ao uso dos recursos disponíveis.

Portanto, adotar práticas sustentáveis nas instituições de ensino é essencial para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com o futuro do planeta. Nessa lógica, educação ambiental, quando inserida de forma prática e contínua no cotidiano escolar, torna-se um instrumento transformador.

Metodologia

A coleta de dados foi realizada nas escolas estaduais localizadas nas áreas distritais do município de Mariana que oferecem aulas na modalidade EJA, sendo elas: a Escola Estadual Cônego Braga, situada em Monsenhor Horta, e a Escola Estadual Dona Reparata, localizada em Cachoeira do Brumado, como demonstrado na figura 1.

Figura 1: Mapa das áreas distritais e sede de Mariana (MG)



Fonte: Associação memória arte comunicação e cultura

Com o suporte da Superintendência Regional de Ensino, foi obtida a lista das instituições que oferecem a EJA. A partir disso, foram agendadas visitas às instituições no mês de abril de 2025. A dinâmica aplicada é denominada “Mapas Conceituais”, e consistiu na distribuição de folhas em branco aos alunos, nas quais deveriam escrever o verbete “Sustentabilidade” no centro da página. A partir dessa palavra central, os participantes foram orientados a traçar dez setas e, em cada uma, escrevem palavras que, segundo suas percepções, estivessem relacionadas ao tema.

As visitas às duas instituições foram inicialmente agendadas para ocorrer na mesma semana. Na E.E. Cônego Braga, onde a EJA é ofertada na modalidade de Ensino Fundamental, a coleta de dados precisou ser realizada em duas etapas. Isso ocorreu pelo fato de que, dos cinco alunos matriculados, apenas um esteve presente na primeira visita, o que exigiu um novo agendamento. Na segunda aplicação da atividade, além do aluno que já havia participado, mais dois estudantes compareceram, totalizando três participantes. Juntos, os alunos associaram sesseis termos ao conceito de sustentabilidade, sendo necessário um tempo prolongado para a conclusão da atividade.

Na E.E. Dona Reparata, que oferta EJA para o ensino médio, 3 alunos estão matriculados e os 3 estavam presentes no dia da dinâmica, finalizada no tempo previsto. Foram associados vinte e dois termos pelos três alunos.

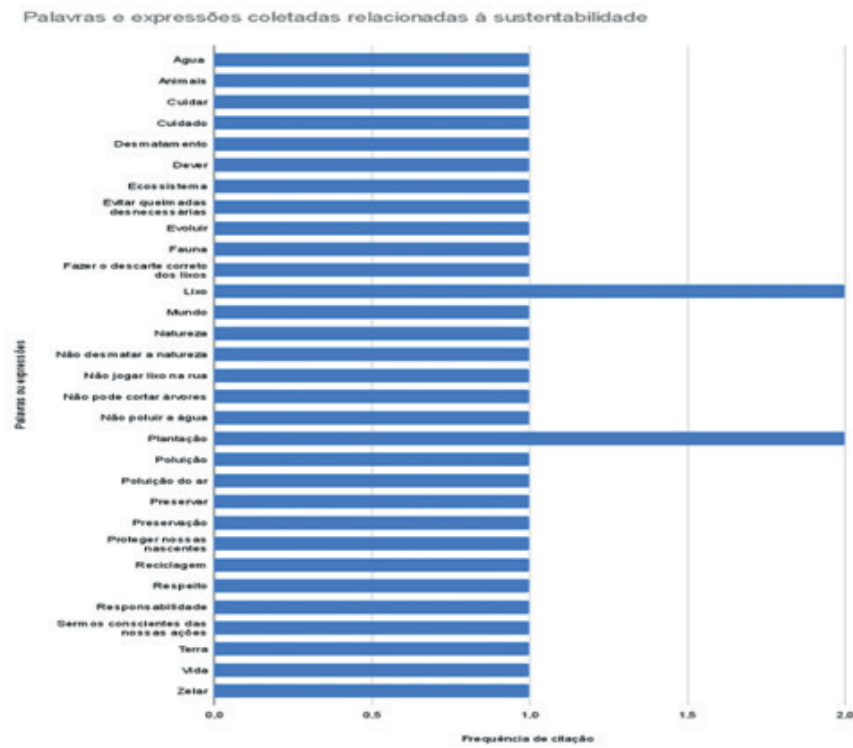
Os alunos foram orientados a participar voluntariamente, sem identificação e sem auxílio de quaisquer meios de consulta. A partir das respostas contabilizadas, se seguiu uma análise das mesmas por meio do software Excel. Após essa etapa, as palavras foram classificadas como “relacionadas” ou “não relacionadas” ao termo central apresentado, com a finalidade de elaborar os gráficos que serão apresentados na próxima seção.

Resultados e Discussões

Para a realização da atividade na Escola Estadual Cônego Braga, dos cinco alunos matriculados do ensino fundamental, no dia da atividade, três estiveram presentes, totalizando uma adesão de 60%. Na Escola Estadual Dona Reparata, dos três alunos matriculados do ensino médio, todos estavam presentes, resultando em 100% de adesão. No total, participaram seis alunos das duas escolas.

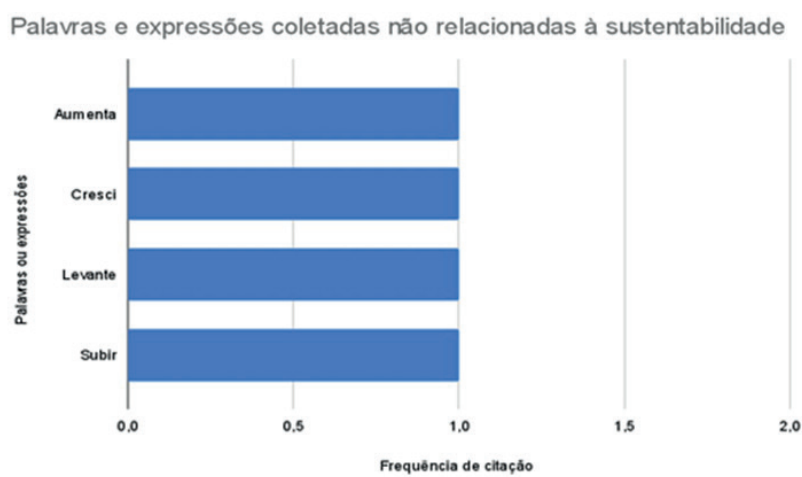
Durante as ações, coletamos palavras e expressões associadas ao tema sustentabilidade, foco do trabalho. Foram quinze palavras da Cônego Braga e vinte e duas palavras da Dona Reparata totalizando trinta e sete palavras analisadas. De acordo com o gráfico, 89,2% dessas palavras estavam relacionadas ao tema sustentabilidade, enquanto 10,8% não estavam diretamente relacionadas, como podemos observar nas figuras 2 e 3.

Figura 2: Gráfico de palavras e expressões coletadas relacionadas à sustentabilidade



Fonte: os autores (2025)

Figura 3: Gráfico de palavras e expressões coletadas não relacionadas à sustentabilidade



Fonte: os autores (2025)

É perceptível a quantidade significativa de palavras ligadas à temática da sustentabilidade. No entanto, a turma da Cônego Braga, que pertence à EJA do ensino fundamental, apresentou uma maior representatividade em relação ao tema, mesmo tendo entregado apenas quinze palavras. Em contrapartida, os alunos da Dona Reparata, matriculados no ensino médio, forneceram um total maior de vinte e duas palavras, das quais quatro não estavam relacionadas ao assunto proposto.

Os resultados obtidos nos levam a refletir sobre o fato de que os alunos do ensino fundamental apresentaram maior familiaridade com os verbetes em comparação aos do ensino médio. Diversas hipóteses podem ser consideradas para explicar essa diferença, como a metodologia utilizada pelos professores em sala de aula. Importante destacar que o grupo de pesquisa retornou à escola para realizar a atividade pela segunda vez, já que, na primeira visita à Escola Cônego Braga, apenas um aluno esteve presente. Durante essa tentativa inicial, foi perceptível a dificuldade do aluno em relacionar palavras ligadas à temática da sustentabilidade, evidenciando certo distanciamento em relação ao tema.

Após retornarmos à E. E. Cônego Braga, percebemos que os alunos demonstraram maior familiaridade com a temática. Isso nos permite supor que a professora pode ter reforçado o assunto em sala de aula, já ciente de nossa nova visita. Essa situação também nos leva a refletir sobre os desafios de trabalhar a educação ambiental nas escolas, ressaltando a importância de uma abordagem interdisciplinar para que essa área do conhecimento seja desenvolvida de maneira eficaz, tanto na EJA quanto nos demais níveis de ensino.

Segundo Miranda (2010), o enfoque interdisciplinar na educação formal se apresenta como uma superação da fragmentação do conhecimento. Significa pensar na interdisciplinaridade como processo de integração recíproca entre as disciplinas. Assim, a educação ambiental na EJA exige uma abordagem interdisciplinar, pois envolve questões sociais, culturais, econômicas e ecológicas que atravessam diferentes áreas do conhecimento.

Trabalhar de forma integrada permite que os alunos compreendam a complexidade dos problemas ambientais e reflitam sobre suas realidades e práticas cotidianas. A interdisciplinaridade na EJA favorece a construção de saberes significativos, promovendo a conscientização crítica e o engajamento para uma sociedade mais sustentável. Assim, a interdisciplinaridade ocorre por meio de disciplinas operantes e cooperantes, enquanto diferem os métodos e as modalidades de pensamento, mas buscando superá-los, podendo então contribuir para que pesquisadores das várias disciplinas participem de uma obra comum (Japiassu, 1976).

Dessa maneira, a interdisciplinaridade não apenas enriquece o processo

de ensino e aprendizagem; também fortalece o papel da escola como espaço de construção coletiva do saber, valorizando as trajetórias e os saberes dos alunos da EJA. Portanto, trabalhar a interdisciplinaridade não significa negar as especialidades e objetividade de cada ciência. Trata-se de uma interação ativa entre as diferentes disciplinas promovendo o intercâmbio na abordagem de um determinado tema. A interdisciplinaridade deve respeitar o território de cada campo do conhecimento, bem como distinguir os pontos que unem e que os diferenciam. Essa é, portanto, a condição necessária para detectar as áreas em que se possam estabelecer as conexões possíveis (Miranda; Miranda; Ravaglia, 2010, p. 13).

Também é importante destacar o contexto em que ambas as escolas estão inseridas, localizadas em áreas rurais. Por isso, é essencial considerar as vivências dos estudantes e seu cotidiano, integrando a temática ambiental às demais disciplinas. Essa abordagem contribui para a conscientização sobre o meio ambiente, especialmente considerando que muitos desses alunos atuam como mão de obra no meio rural. Dessa forma, amplia-se a compreensão sobre a importância da preservação ambiental, diretamente relacionada à realidade em que vivem e trabalham.

Nesse sentido, o ambiente escolar é um local de grande relevância para o contexto da educação ambiental e, conseqüentemente, para a formação de uma ética ambiental. Em consonância com a Lei 9795/99, a Educação Ambiental não se configura no currículo escolar como uma disciplina, mas um tema transversal que, segundo o Ministério da Educação (MEC), condiz com questões relevantes e presentes no cotidiano. Dessa forma, a educação ambiental voltada para o universo da EJA tem como escopo trabalhar a temática integrando as ações de modo contextualizado, em que a interdisciplinaridade e transversalidade são inseridas através dos pilares do conhecimento acadêmico e dos referenciais sócio-históricos dos estudantes (Ribeiro et al., 2016).

Conclusão

A partir da realização deste estudo, foi possível constatar que os estudantes da Educação EJA das Escolas Estaduais Cônego Braga e Dona Reparata apresentam algum nível de compreensão sobre o conceito de sustentabilidade, ainda que com limitações evidentes na associação e na aplicação prática do tema. A dificuldade observada na relação de palavras ao verbete proposto indica que, embora o termo sustentabilidade seja reconhecido, sua apropriação conceitual ainda ocorre de forma parcial e, muitas vezes, superficial.

Os resultados também evidenciam diferenças entre os níveis de ensino, com maior familiaridade demonstrada pelos alunos do ensino fundamental

em comparação aos do ensino médio. Tal aspecto reforça a importância das práticas pedagógicas adotadas em sala de aula, bem como do papel do professor na mediação do conhecimento, especialmente quando há reforço temático e continuidade das abordagens, como observado durante o retorno da equipe de pesquisa à Escola Cônego Braga.

Nesse sentido, o estudo reafirma que a Educação Ambiental, quando trabalhada de maneira pontual ou fragmentada, tende a não alcançar plenamente seus objetivos formativos. Diante essa realidade, a interdisciplinaridade e a transversalidade se mostram fundamentais para que a temática da sustentabilidade seja compreendida de forma crítica, contextualizada e significativa, sobretudo no contexto da EJA, cujos estudantes trazem consigo experiências de vida, saberes empíricos e vivências diretamente relacionadas ao meio ambiente, especialmente em áreas rurais.

Assim, abordar a sustentabilidade na EJA exige uma perspectiva metodológica que ultrapasse os limites do espaço escolar, articulando o conhecimento científico às realidades sociais, culturais e econômicas dos educandos. A escola, nesse contexto, assume um papel central na formação de sujeitos conscientes, capazes de refletir sobre suas práticas cotidianas e de reconhecer a preservação ambiental como parte integrante de sua cidadania.

Por fim, destaca-se que, embora o número de participantes tenha sido reduzido, o estudo contribui para a reflexão sobre a necessidade de fortalecimento da Educação Ambiental na EJA, apontando caminhos para futuras pesquisas que envolvam um número maior de escolas e estudantes, bem como o aprofundamento de metodologias qualitativas. Dessa forma, o trabalho reafirma a relevância de práticas pedagógicas contextualizadas, interdisciplinares e contínuas como elementos essenciais para a construção de uma consciência ecológica crítica e de uma ética voltada à sustentabilidade.

Referências

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. [S.l.: s.n.]. Disponível em: <<https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/constituicao.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2025.
- DI PIERRO, Maria Clara. A educação de jovens e adultos: desafios e perspectivas na contemporaneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 135, p. 11–29, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZPmTBC89kS4V6FDF8Qrmqzb/?lang=pt>. Acesso em: 14 jun. 2025.
- IBGE. Indicadores educacionais avançam em 2024, mas atraso escolar aumenta. **Agência de Notícias IBGE**, 13 jun. 2025. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/>

noticias/43699-indicadores-educacionais-avancam-em-2024-mas-atraso-escolar-aumenta. Acesso em: 02 dez. 2025.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

MARCATTO, Celso. **Educação ambiental: conceitos e princípios**. Belo Horizonte: FEAM; AEC, 2002.

MARIANA HISTÓRICA E CULTURAL. Página inicial. Disponível em: <https://marianahistoricaecultural.com.br/>. Acesso em: 3 jul. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Ministério da Educação. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/>. Acesso em 3 jul. 2025.

MIRANDA, H. F.; MIRANDA, J. A.; RAVAGLIA, R. Abordagem interdisciplinar em educação ambiental. **Revista Práxis**, Resende, n. 4, p. 11–16, ago. 2010.

RIBEIRO, Sofia Regina Paiva; RIBEIRO FILHO, Francisco Domiro. A educação de jovens e adultos e a práxis relacionada à educação ambiental. **Revista Pensamento e Realidade**, v. 31, n. 4, p. 82–94, 2016.

ÍNDICE REMISSIVO

A

- Alfabetização 51, 52, 53, 55, 57, 61, 127, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 189, 190, 191, 193, 194, 195
- Aluno 15, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 54, 67, 98, 103, 126, 137, 157, 160, 161, 162, 167, 207, 217, 224
- Alunos 7, 14, 15, 17, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 52, 53, 54, 58, 59, 61, 62, 67, 70, 95, 96, 97, 120, 126, 132, 142, 154, 155, 157, 158, 159, 161, 162, 163, 170, 183, 209, 212, 213, 219, 223, 224
- Aprendizagem 10, 12, 13, 15, 16, 17, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 48, 49, 53, 55, 58, 59, 60, 62, 66, 67, 74, 92, 94, 101, 102, 137, 144, 146, 149, 150, 151, 157, 159, 161, 162, 167, 168, 169, 171, 175, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 189, 190, 191, 193, 194, 195, 203, 205, 206, 212, 220, 221, 224, 226, 228, 230, 231, 234, 235
- Aprendizagens 43, 48, 96, 147, 148, 151, 171, 174, 175, 179, 181, 182, 183, 184, 195, 226, 231, 232
- Autonomia 13, 14, 26, 43, 142, 168, 177, 178, 179, 180, 181, 184, 187, 189, 194, 196, 204, 210
- Avaliação 14, 20, 22, 31, 38, 41, 51, 52, 68, 69, 98, 127, 128, 133, 140, 141, 197, 218, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226

B

- BNCC 5, 26, 43, 51, 56, 61, 144, 145, 150, 152, 164, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 174, 175, 205, 211

C

- Competências 17, 51, 52, 56, 57, 166, 167, 168, 169, 170, 174, 175, 176, 181
- Conhecimento 24, 34, 35, 36, 43, 48, 49, 52, 53, 59, 65, 66, 67, 70, 82, 84, 86, 88, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 116, 118, 119, 120, 121, 123, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 138, 139, 141, 143, 144, 145, 148, 150, 151, 154, 155, 156, 158, 159, 161, 163, 164, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 179, 181, 182, 185, 186, 191, 192, 198, 206, 207, 208, 209, 217, 218, 221, 222, 235
- Corporais 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151
- Cotidiano 34, 36, 49, 58, 80, 92, 94, 95, 117, 118, 120, 122, 123, 145, 148, 149, 150, 151, 167, 168, 171, 180, 181, 182, 183, 191, 194, 195, 207, 210, 211, 212, 213, 215, 217, 232, 235
- Criança 20, 21, 26, 27, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 178, 179, 180, 181, 182, 184, 198, 201, 202, 203, 205, 206
- Crianças 19, 20, 21, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 43, 58, 59, 61, 96, 101, 144, 146, 148, 149, 150, 151, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 198, 201, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 225, 229, 230, 231, 232, 236
- Cultura 21, 36, 37, 45, 46, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 65, 78, 79, 80, 82, 84, 85, 89, 94, 100, 113, 114, 145, 152, 156, 159, 164, 180, 188, 209, 210, 213, 215, 224, 225, 229, 230, 231, 232, 234, 235
- Culturais 7, 38, 63, 65, 77, 78, 86, 94, 95, 100, 112, 127, 155, 160, 162, 163, 179, 181, 182, 183, 187, 195, 210, 211, 214, 224, 225, 226, 228, 231, 234, 235

Cultural 28, 29, 60, 64, 72, 77, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 89, 90, 91, 93, 99, 104, 106, 144, 154, 156, 157, 159, 160, 178, 182, 183, 184, 207, 209, 210, 212, 224, 230, 234, 235
 Currículo 22, 31, 55, 56, 57, 116, 117, 119, 121, 122, 123, 125, 166, 169, 174, 180, 210, 211, 214, 234, 235

D

Desigualdades 7, 34, 44, 54, 107, 113, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 186, 210, 211, 217, 218, 219, 222
 Digital 9, 10, 12, 23, 24, 28, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 67, 180, 181
 Direitos 77, 104, 105, 107, 109, 110, 111, 112, 114, 150, 186, 188, 194, 195, 218, 225, 231
 Direitos Humanos 103, 104, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 225
 Disciplina 14, 30, 158, 167, 168, 169, 170, 198, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 226
 Diversidade 13, 42, 43, 48, 49, 51, 54, 63, 64, 118, 121, 157, 160, 183, 204, 205, 206, 209, 210, 211, 212, 224, 225, 230, 234, 235
 Docente 9, 10, 17, 32, 53, 76, 101, 117, 119, 121, 122, 124, 146, 151, 155, 161, 163, 184, 188, 189, 192, 197, 205, 213, 218, 220, 221, 224, 226

E

Educação 7, 10, 18, 30, 43, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 59, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 73, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 101, 102, 107, 118, 123, 124, 145, 146, 147, 148, 149, 152, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 175, 176, 178, 179, 180, 182, 183, 184, 186, 187, 188, 189, 191, 192, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 217, 218, 219, 224, 225, 226, 227, 228, 230, 231, 234, 235, 236
 Educação Infantil 144, 145, 146, 149, 150, 151, 152, 204, 205, 206, 207, 209, 212, 214, 215
 EJA 186, 190, 191, 193, 195, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 280, 281, 282, 283, 285, 286, 287
 Ensino 7, 9, 12, 15, 16, 17, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 48, 49, 51, 52, 55, 58, 59, 66, 67, 70, 92, 93, 100, 101, 117, 119, 121, 122, 123, 124, 129, 137, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 163, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 174, 175, 176, 179, 185, 186, 189, 196, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 212, 218, 220, 224, 225, 226, 231, 234, 235
 Ensino Fundamental 23, 24, 28, 30, 52, 101, 204, 209, 225
 Ensino Médio 71, 155, 157
 Escola 11, 20, 21, 30, 51, 52, 53, 54, 55, 58, 60, 61, 62, 78, 101, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 149, 152, 157, 158, 159, 162, 170, 176, 179, 180, 181, 182, 183, 185, 186, 189, 190, 191, 196, 197, 198, 202, 205, 207, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 218, 227, 230, 234, 235, 236
 Escolar 19, 20, 21, 23, 25, 26, 27, 43, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 66, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 148, 149, 152, 155, 158, 160, 175, 177, 178, 180, 182, 183, 184, 188, 190, 193, 195, 197, 204, 206, 208, 210, 211, 212, 213, 214, 218, 222, 224, 228, 230, 231, 234, 235
 Escrita 29, 36, 38, 40, 49, 77, 78, 79, 85, 86, 90, 97, 100, 140, 158, 170, 172, 174, 177, 180, 181, 182, 184, 185, 190, 191, 193, 194, 195, 217, 220, 221, 222, 224, 226, 227
 Estudantes 22, 53, 58, 60, 94, 96, 97, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 155, 157, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 168, 170, 171, 175, 211, 219, 220, 223, 226
 Étnico 78, 80, 117, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 224, 225, 234, 235

F

Formação 7, 9, 10, 12, 16, 17, 28, 29, 48, 49, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 62, 66, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 88, 89, 90, 91, 96, 99, 101, 103, 104, 117, 118, 119, 124, 129, 148, 151, 154, 158, 159, 160, 163, 165, 167, 168, 174, 177, 178, 179, 182, 183, 184, 185, 197, 199, 205, 209, 210, 212, 213, 214, 217, 218, 219, 221, 224, 225, 227, 231

Frações 9, 11, 12, 13, 17

G

Gamificação 9, 10, 12, 13, 16, 17

Gênero 33, 34, 40, 42, 45, 49, 71, 94, 107, 117, 118, 120, 121, 122, 124, 161, 172, 173, 218, 219, 222, 223, 224, 225, 226, 227

Genially 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17

H

Habilidades 28, 51, 52, 53, 54, 55, 61, 96, 100, 129, 131, 133, 148, 162, 167, 168, 169, 170, 171, 174, 175, 180, 181

I

Identidade 40, 64, 76, 80, 84, 86, 96, 116, 121, 154, 159, 160, 186, 187, 188, 194, 195, 196, 205, 206, 207, 209, 211, 214, 215, 218, 225, 231, 234

Inclusão 21, 27, 28, 46, 54, 183, 185, 210, 211, 225

Indígena 77, 79, 80, 83, 85, 88, 89, 90, 211, 228, 229, 230, 231, 233, 234

Infância 19, 27, 144, 145, 146, 147, 148, 150, 151, 153, 158, 199, 200, 201, 202, 203, 209, 212

Interação 21, 34, 35, 36, 37, 45, 52, 53, 54, 59, 60, 64, 66, 67, 68, 70, 75, 93, 95, 96, 99, 100, 131, 146, 149, 157, 181, 182, 229

L

Leitura 7, 23, 24, 48, 55, 60, 77, 80, 82, 86, 97, 120, 121, 122, 123, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 146, 148, 151, 167, 169, 170, 171, 172, 179, 180, 181, 182, 184, 186, 190, 191, 193, 194, 195, 215, 219

Letramento 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 177, 178, 180, 182, 183, 184, 185

Linguagem 37, 39, 41, 47, 48, 51, 60, 70, 72, 95, 143, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 156, 160, 161, 167, 169, 170, 171, 172, 174, 175, 177, 180, 181, 182, 187, 188, 195

Linguagens 35, 46, 50, 51, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 162, 163, 180, 181, 182, 187, 197

Literatura 9, 10, 24, 25, 26, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 89, 90, 91, 94, 95, 98, 109, 141, 199, 207, 208, 209, 213, 227

M

Matemática 9, 11, 13, 17

Metacognitivas 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 137, 138, 139, 140, 141

P

Pedagógica 14, 15, 17, 21, 22, 52, 53, 55, 58, 60, 101, 117, 118, 119, 121, 122, 131, 132, 141, 144, 145, 147, 148, 151, 167, 169, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 187, 188, 191, 192, 193, 194, 195, 205, 209, 212, 217, 218, 219, 220, 221, 226, 234, 235

Pedagógicas 7, 9, 17, 19, 21, 27, 28, 29, 55, 61, 66, 68, 93, 117, 118, 119, 121, 122, 124, 142, 144, 145, 147, 148, 149, 151, 165, 166, 167, 169, 175, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 188, 191, 195, 203, 204, 205, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 218, 219, 220, 221, 224, 225, 226, 228, 234

- Políticas 7, 49, 50, 53, 55, 74, 104, 105, 110, 119, 121, 122, 166, 167, 169, 186, 189, 194, 195, 196, 204, 209, 213, 214, 217, 219, 224, 227, 230, 236
- Práticas 7, 9, 12, 17, 18, 22, 28, 29, 32, 33, 34, 36, 43, 46, 48, 49, 52, 55, 56, 58, 59, 73, 93, 94, 100, 109, 110, 112, 117, 118, 119, 122, 123, 124, 127, 132, 133, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 151, 152, 160, 162, 163, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 174, 175, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 188, 191, 195, 197, 201, 204, 205, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 218, 219, 221, 224, 225, 226, 228, 229, 230, 231, 232, 234, 235, 236
- Professor 12, 15, 21, 22, 53, 54, 61, 67, 76, 147, 148, 149, 151, 154, 159, 160, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 188, 192, 206, 209, 214, 228
- Professores 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 29, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 67, 95, 97, 119, 125, 142, 152, 154, 165, 177, 178, 182, 183, 184, 209, 211, 213, 222, 227
- R
- Raciais 77, 122, 205, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 217, 224, 225, 234, 235
- Racial 45, 80, 82, 117, 204, 205, 206, 209, 212, 213, 214, 225
- Racismo 34, 49, 80, 107, 204, 205, 208, 209, 210, 212, 213, 214, 215, 235, 236
- Recursos 19, 22, 23, 25, 28, 29, 30, 31
- S
- Saberes 93, 94, 97, 99, 100, 101, 116, 119, 122, 129, 145, 147, 151, 155, 156, 159, 162, 163, 167, 168, 169, 170, 171, 174, 175, 176, 178, 179, 180, 182, 186, 187, 188, 191, 192, 193, 195, 196, 206, 210, 211, 214, 224, 225, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236
- Sensibilidade 97, 146, 149, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 164, 180
- Sexualidade 40, 42, 121, 122, 124, 218, 219, 222, 223, 224, 225, 226, 227
- Sociedade 21, 32, 35, 36, 37, 41, 43, 44, 46, 47, 51, 60, 64, 65, 79, 80, 83, 84, 85, 92, 93, 96, 106, 113, 116, 118, 122, 123, 146, 158, 159, 160, 166, 168, 179, 182, 205, 206, 211, 213, 225, 235
- T
- TDAH 3, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31
- Tecnologias digitais 26, 29, 48, 51, 54, 58, 59, 60, 62
- Território 63, 83, 106, 109, 112, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 146, 150, 151, 187, 189, 191, 192, 193, 195, 211, 228, 230, 232
- V
- Vivências 67, 92, 95, 96, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 123, 146, 148, 149, 150, 155, 159, 163, 177, 178, 179, 180, 210, 224, 228, 230, 232

