
PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL

VOLUME 5

**ELIZA CARMINATTI WENCESLAU
(ORG.)**



RECONECTA
Soluções educacionais

ISBN:

978-65-85105-35-4

PESQUISAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL

VOLUME 5

**ELIZA CARMINATTI WENCESLAU
(ORG.)**



Editora: Reconecta Soluções Educacionais
São José do Rio Preto – SP

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Pesquisas, estratégias e recursos para a educação
no Brasil [livro eletrônico] : volume 5 /
Eliza Carminatti Wenceslau (org.). --
São José do Rio Preto, SP : Reconecta -
Soluções Educacionais, 2025.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-85105-35-4

1. Aprendizagem - Metodologia 2. Artigos -
Coletâneas 3. Educação - Brasil 4. Ensino -
Metodologia 5. Estratégias de aprendizagem
6. Gestão educacional 7. Pesquisas educacionais
8. Práticas educacionais 9. Professores - Formação
I. Wenceslau, Eliza Carminatti.

25-281933

CDD-370.981

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação : Brasil 370.981

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427



Editora: Reconecta Soluções Educacionais

CNPJ 35.688.419/0001-62

Fone: (17) 99175-6641. Website: reconnectasolucoes.com.br

contato@reconnectasolucoes.com.br

Editoração: Maxwell Luiz da Ponte

Arte Gráfica: Maxwell Luiz da Ponte

Arte da capa: Maxwell Luiz da Ponte

Conselho Editorial:

Editoras: Profa. Me. Eliza Carminatti Wenceslau; Profa. Dra. Tatiane Scarpelli Ponte

Corpo editorial consultivo: Profa. Dra. Vanessa Schweitzer dos Santos; Profa. Dra. Priscila Pereira Coltri, Profa. Dra. Danielle Marafon, Profa. Dra. Adelir Marinho, Prof. Dr. Danilo Ferrari

Os textos divulgados são de inteira responsabilidades de seus autores, nos termos do edital de trabalhos do congresso, disponíveis na página da Editora.

SUMÁRIO

Área temática

Pesquisas, Estratégias e Recursos em Educação Inclusiva

01	INCLUSÃO SOCIAL: A VIDA DE EX-DETENTO Rodolfo Ramazoti da Silva, Gilberto Cleiton Semensato, Isabela C. Manchini	07
02	VYGOTSKY E A EDUCAÇÃO MUSICAL INCLUSIVA: DESAFIOS E AVANÇOS NO USO DA MUSICOGRAFIA BRAILLE E MUSIBRAILLE Welington Keffer	20
03	O DUALISMO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL: IMPACTOS DAS REFORMAS NEOLIBERAIS E CAMINHOS PARA A INCLUSÃO QUALITATIVA Welington Keffer, William Keffer	32
04	RESOLUÇÕES DE PROBLEMAS DO CAMPO ADITIVO E A GENERALIZAÇÃO DE UM ALUNO AUTISTA DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL Luciana de Souza, Ana Carolina Barata De Oliveira Rethor	39
05	A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL Jermanio Simao De Jesus	52
06	O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E O GESTOR ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO COLABORATIVO E O PEI Carina de Moura Machado, Caroline Legramante Martins Pavanelo, Daniel Pulcherio Fensterseifer, Laísa Veroneze Bisol	63

Área temática

Pesquisas, Estratégias e Recursos em Educação Profissional e Tecnológica

07	GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UM RECURSO PARA ENGAJAMENTO E APRENDIZADO Thiago Cosin, Thaís Cristina Rodrigues Tezani	77
08	APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL: FATORES QUE ALAVANCAM O DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS E DOS NEGÓCIOS Sâmia Cristiane Ciliato, Taís Steffenello Ghisleni	89
09	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NA EJA COM AS COMPETÊNCIAS TÉCNICAS DAS ESTRATÉGIAS DE ARGUMENTAÇÃO PARA ESCAPAR DAS FAKE NEWS Angélica Martins da Silva	108

Área temática

Pesquisas, Estratégias e Recursos em Linguagens

- | | | |
|----|---|-----|
| 10 | CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA EM MÚSICA NO MESTRADO PROFISSIONAL DE ARTES/UFMA (2019 – 2023) | 121 |
| | Raimundo Nonato Assunção Viana, Fernanda Silva da Costa, Denise de Alencar Nascimento, Francisco Vinícius Rodrigues Cruz, Erisvaldo De Sousa Borges, Inaldo Mendes de Mattos Junior, Marcos Vinícius da Silva Magalhães | |
| 11 | LITERATURA, JUVENTUDE E TIKTOK: A INFLUÊNCIA DA LITERATURA E DO TIKTOK NA VIDA DE JOVENS LEITORES | 130 |
| | Luiz Henrique Celestino da Silva, MARIA GABRYELLY HEMMILLY DA SILVA, Vinicius Augusto dos Santos Silva | |
| 12 | A INTEGRAÇÃO DA GRAMÁTICA NO ENSINO DE LEITURA E ESCRITA: ESTRATÉGIAS PARA UMA ABORDAGEM CONTEXTUALIZADA EM SALA DE AULA | 141 |
| | Érica Lamara Gomes Alves Grigorio | |
| 13 | PERCURSOS PEDAGÓGICOS AFRODIASPÓRICOS E EPISTEMOLOGIAS SUBVERSIVAS: DAS PRÁTICAS LINGUÍSTICAS DECOLONIAIS | 152 |
| | LISANDRA AMPARO RIBEIRO PIMENTEL | |
| 14 | BIBLIOTERAPIA E O DESENVOLVIMENTO DO HÁBITO DE LEITURA: COMO A LEITURA TERAPÊUTICA PODE DESPERTAR O INTERESSE E O PRAZER PELA LEITURA | 162 |
| | Ana Flávia Costa, Ivanir Ansilieiro | |
| 15 | LÍNGUA E SOCIEDADE: O PAPEL DO MEIO CULTURAL NA APRENDIZAGEM DE UM NOVO IDIOMA | 174 |
| | Eduarda Alves de Oliveira Sobrinho, Caroline Pereira de Oliveira | |
| 16 | O Ensino da Gramática Contextualizada através do livro didático “Português linguagens” | 184 |
| | Letícia Moraes, Ryan Caldas Lima, Bruno Henrique Silva da Silva | |

Áreas temáticas

Pesquisas, Estratégias e Recursos em Educação Para Crianças e para Formação Continuada de Professores

- | | | |
|----|---|-----|
| 17 | EDUCAÇÃO E SAÚDE NA INFÂNCIA: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E PREVENÇÃO DE INFECÇÕES POR ENTEROPARASITAS NO ENSINO FUNDAMENTAL | 194 |
| | Talita da Silva Livramento Souza, Mariza Alves Ferreira, Edson Souza Silva | |

18	USO DE PLATAFORMAS DIGITAIS DE MICROLEARNING NA CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES	205
	Edson Souza Silva, Talita da Silva Livramento Souza	
19	OS RECURSOS TECNOLÓGICOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	215
	Yasmin Moreira Vieira de Souza, Tahire Ianhez Grabowsqui	
20	CORPOS E CONHECIMENTO: A EDUCAÇÃO SEXUAL COMO FERRAMENTA DE PROTEÇÃO	230
	Kauan da Silva Eduardo, Isabela C. Manchini	
21	NEUROEDUCAÇÃO: INTEGRANDO NEUROCIÊNCIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DOS SUJEITOS	240
	Edson Osterne da Silva Santos	
22	PEDAGOGIA AFETIVA COMO RECURSO PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM MATERIAL DIDÁTICO UTILIZADO EM ALGUMAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL NO PARANÁ	249
	Simone Maria Barbosa Nery Nascimento	

INCLUSÃO SOCIAL: A VIDA DE EX-DETENTO

Rodolfo Ramazoti da Silva, Gilberto Cleiton Semensato, Isabela Manchini

Resumo: O presente artigo analisa o processo de inclusão social de ex-detentos, com base na legislação vigente e na realidade prática vivenciada por esses indivíduos. O objetivo foi investigar se as ações previstas na Lei de Execução Penal são efetivamente aplicadas, contribuindo para a ressocialização e educação. A metodologia utilizada compreendeu pesquisa bibliográfica e entrevistas semiestruturadas com dois ex-detentos. Os resultados evidenciam falhas significativas na aplicação das políticas públicas, com ausência de apoio governamental, condições precárias no sistema prisional, dificuldades na reintegração ao mercado de trabalho e forte preconceito social. A discussão aponta que a falta de investimento em educação e a corrupção são fatores determinantes para a reincidência criminal. Conclui-se que, para uma inclusão social efetiva, é necessário que o Estado cumpra seu papel, aplicando as leis de forma integral, investindo em educação e criando oportunidades reais de reintegração à sociedade.

Palavras-chave: Inclusão social. Detento. Ex-detento. Sistema Carcerário Brasileiro. Vivências

Rodolfo Ramazoti da Silva - Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ibitinga (FAIBI), Ibitinga-SP – Brasil. Graduando do Curso de Licenciatura em Pedagogia e Instrutor de cursos da Ensina Mais. ORCID: <http://lattes.cnpq.br/9243640195038981>. E-mail: rodolfo.ramazote.54@gmail.com

Gilberto Cleiton Semensato - Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ibitinga (FAIBI), Ibitinga-SP – Brasil. Graduando do Curso de Licenciatura em Pedagogia e gerente de produção na empresa HL Enxovais E-mail: giltv23@hotmail.com

Isabela Manchini - Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ibitinga (FAIBI), Ibitinga-SP - Brasil. Docente no curso de Graduação em Pedagogia ministrando a disciplina de Diversidade Social e Cultural na Escola. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação e Diversidade - GPED/UNESPAR na linha Sexualidade e Educação Sexual. Atua com palestras e formação de professores com temas relacionados a sexualidade. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5039-5475>. E-mail: isabela.manchini@unesp.br

INTRODUÇÃO

Em um cenário onde o Estado não se preocupa com a ressocialização de ex-presidiários após o cumprimento de sua pena, chega parecer o Brasil Império onde era apenas executado o dever de puni-los e a ideia sobre ações de inclusão social ficavam totalmente esquecidas pelo governo brasileiro, vamos olhar para a Lei de Execução Penal (LEP) e verificar o que ela relata sobre esse processo de inclusão.

Sem a devida importância dada pelo Estado, eles ficam jogados na sociedade a mercê da sorte, onde sempre serão classificados como ex-presidiários e delinquentes, o que leva a encontrarem dificuldades em ingressar em um local de estudo e mercado de trabalho, passando por muitos preconceitos e sem apoio de nenhum recurso que force essa inclusão.

Devido ao problema nos presídios, como a superlotação, a falta de matérias, a falta de profissionais, faz com que estas ações fiquem ainda mais de lado pelo estado e pelo governo, boa parte desses presidiários voltam a praticar crimes, depois que saem por não acharem uma chance na sociedade, devido a falta de projetos de inclusão social ainda dentro do sistema carcerário e quando saem é ainda pior, não tendo apoio de nada e nem de ninguém, ficando jogados a sorte e ao próprio esforço.

É nítida a importância da promoção desta inclusão social, a criação de projetos e apoios a ex-presidiários ajudaria muito o governo e o Estado a controlar a criminalidade pois eles estariam tendo êxito em voltar a sociedade. Neste artigo vamos mostrar a vida e relatos de ex-presidiários e como foi esse processo de inclusão e se eles tiveram essas oportunidades de inclusão dentro e fora do sistema carcerário brasileiro.

Será realizado também uma pesquisa bibliográfica para colher ações que o governo realiza para que seja efetuado esse processo de inclusão social.

O que é Inclusão Social e como ela é aplicada a detentos perante a lei?

Para definir precisamente o que é inclusão social, vamos olhar o que diz o assistente social Romeu Kazumi Sassaki pioneiro em assistência social no Brasil, ele diz que a inclusão social é “um processo bilateral no qual as pessoas ainda excluídas e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.”

Então vemos que o processo de inclusão abrange todos os seres independente de sua origem ou características, e através de projetos do governo e beneficentes, vemos que a inclusão é de certa forma aplicada na sociedade, onde já foi visto pessoas com síndrome de down trabalhando em supermercados e outros centros comerciais, para entender como isso é aplicado para detentos e se realmente é aplicado a eles temos que entender primeiro sobre algumas leis que fazem com que essas pessoas sejam retiradas de convívio da sociedade.

Para entendermos a ressocialização e inclusão, vamos olhar o que é a execução penal, para isso recorremos a FOUCAULT (1999, p. 13) afirmando que “A mecânica exemplar da punição muda as engrenagens”. E agora vamos olhar para a Lei de Execução Penal, estando escrita com o Nº 7.210/1984, estabelece em seu texto 1º. “A execução penal tem por objetivo efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado”.

Entrando na relação de inclusão ou ressocialização é fundamental que o indivíduo seja acompanhado por uma autoridade do local, e o governo é obrigado a fornecer apoio nas áreas da saúde, jurídica, educacional, social e até mesmo religiosa. Sendo desta forma dado ao detento material e possibilidades para que ele melhore e retome sua vida na sociedade, mas vemos em nosso país que não é sempre que essa

assistência é dada de forma permanente para que o detento consiga realmente, mudar de vida e se adequar a sociedade, para isso temos a Lei de Execução Penal, em seu art. 10, parágrafo único, diz que “A assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade”.

E a ainda para reforçar esse apoio e garantir que seja dado ao detento chances de ele retornar a sociedade a Lei de Execução Penal, em seu art. 16, fala que a federação deve garantir apoio de assistência jurídica, integral e gratuita dentro e fora das penitenciárias, e ainda possuímos a garantia de estudo para que o detento consiga atualizar seus conhecimentos ou até mesmo terminar os estudos, caso ele não tenha o feito.

Segundo o art. 17, parágrafo único, da Lei de Execução Penal, afirma que “A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado”

Então se formos analisar este parágrafo, vemos que a educação atual do preso, é considerada e tem que ser compreendida, complementada pelo ato de assistência a educação dentro dos presídios, também sendo assegurado por lei, em seu art. 18-A, da Lei de Execução penal, diz que “O ensino médio, regular ou supletivo, com formação geral ou educação profissional de nível médio, será implantado nos presídios, em obediência ao preceito constitucional de sua universalização”. Mesmo possuindo leis que garagem a inclusão a educação deste detento, ainda temos muitas pessoas que impedem que isso aconteça na prática, por julgarem uma pessoa, e depois avaliarem todas iguais, entendemos isso melhor quando vemos que “A execução da pena vai-se tornando um setor autônomo, em que um mecanismo administrativo desonera a justiça, que se livra desse secreto mal-estar por um enterramento burocrático da pena” (FOUCAULT, 1999, p.14).

Se formos aplicar aos dias atuais a fala de FOUCAULT, colocada em seu livro Vigiar e Punir, podemos comparar com o sistema de corrupção presente em nosso país, que acaba destruindo varias áreas de nosso sistema de leis, onde muitas vezes, pessoas que não merecem ficar presas acabam no sistema carcerário por anos , e quem realmente deveria estar atrás das grades, fica livre sem nem mesmo prestar contas sobre o assunto.

Agora vemos uma esperança, quando se trata de cuidar do detento para a preparação a liberdade, segundo o art. 22 da LEP, afirma o seguinte “A assistência social tem por finalidade amparar o preso e o internado e prepará-los para o retorno à liberdade” então entendemos que de certa forma a lei garante ao detento, amparo e preparação para que ele consiga sair em liberdade com a mentalidade saudável, e a lei ainda da obrigações a este serviço de assistência social, para até garantir ao detento uma segurança, para que ele tenha um local onde possa recorrer, caso não tenha assistência ou ajuda nos itens que foram citados até agora, no art. 23, inciso I, afirma que o serviço de assistência social cabe a responsabilidade de “conhecer os resultados dos diagnósticos ou exames” e ainda é reforçado através do paragrafo II, quando trás o seguinte dever de “relatar, por escrito, ao Diretor do estabelecimento, os problemas e as dificuldades enfrentadas pelo assistido” então o órgão responsável por fazer a assistência social, tem deveres a serem cumpridos para que o processo de preparação a liberdade seja efetuado com sucesso, e o detento tem direitos a ser recorridos, caso essa assistência não seja feita.

Inclusão social no meio trabalhista se torna difícil para o detento devido ao julgamento antecipado das pessoas, muitos detentos sofrem com esse preconceito por causa da sociedade compará-los a outros que não mudam de vida mesmo quando

possuem apoio de todos os lados, como dizem no ditado popular “Nunca julgue um livro pela capa” muitas vezes a pessoa que nós mais julgamos, se torna o melhor funcionário que temos ou o melhor amigo que possuímos, será que a lei os projete nesta etapa de arrumar trabalho? Ao que pacere, isso acontece na Lei com o art. 27, afirmando que “O serviço de assistência social colaborará com o egresso para a obtenção de trabalho”.

DIREITOS E DEVERES DO DETENTO E APLICAÇÃO DE TRABALHO EXTERNO

Quando vemos a lei apontando as regras para as entidades garantirem a ressocialização do preso e inclusão dele na sociedade além de olhar os deveres desses estabelecimentos, também devemos olhar para os direitos e deveres do detento para que esse apoio ao seu retorno em sociedade realmente aconteçam da forma como são propostos.

Segundo o art. 37, parágrafo único, presente na LEP, afirma que:

A prestação de trabalho externo, a ser autorizada pela direção do estabelecimento, dependerá de aptidão, disciplina e responsabilidade, além do cumprimento mínimo de 1/6 (um sexto) da pena. Parágrafo único. Revogar-se-á a autorização de trabalho externo ao preso que vier a praticar fato definido como crime, for punido por falta grave, ou tiver comportamento contrário aos requisitos estabelecidos neste artigo. (Lei de Execução Penal, Art. 37, paragrafo unico.)

Entende-se que o detento tem a obrigação de se manter fora do crime durante o período de trabalho, caso não cumpra esse fato o mesmo terá seu privilégio de trabalho revogado, e automaticamente as dificuldades em retornar a sociedade vão aumentar e as chances deste indivíduo retornar ao crime e acabar voltando a prisão também aumentam, já para quem cumpre regime fechado, as regras são diferentes em relação a trabalho onde vemos a explicação através do art. 36 da LEP afirmando que:

O trabalho externo será admissível para os presos em regime fechado somente em serviço ou obras públicas realizadas por órgãos da Administração Direta ou Indireta, ou entidades privadas, desde que tomadas as cautelas contra a fuga e em favor da disciplina. (Lei de Execução Penal, Art. 36)

Desta forma, vemos que a empresa para fornecer o acesso a trabalho ela deve tomar algumas providências, impedindo que aconteçam fugas e qualquer ato que possa favorecer a volta ao mundo do crime. A empresa também deve fornecer remuneração ao detento que estiver trabalhando e a prestação de serviço a empresas privadas, depende inteiramente do consentimento do preso, em outras palavras ele tem que querer ir para o local onde está sendo levado a trabalhar, de certa forma não pode ser levado a força para que trabalhe, isso está garantido por lei nos parágrafos 2 e 3 do art. 36, da LEP.

Cabe ao detento submeter-se a algumas regras para que seja efetuado esses apoios, entre eles estão o cumprimento fiel da sentença, o bom comportamento em sociedade devendo respeitar a todos com quem conversa e convive, vemos isso sendo afirmado no art 39, incisos I e II da Lei de Execução Penal e a lei também aponta sempre o dever do detento de não voltar a repetir os mesmos atos que lhe fizeram ir para o sistema penitenciário o inciso IV presente no art 39, afirma que o detento deve ter “conduta oposta aos movimentos individuais ou coletivos de fuga ou de subversão à ordem ou à disciplina” vemos que a principal obrigação dessas pessoas é se manter fora de qualquer tipo de crime, não importando qual seja o delito, no ambiente de trabalho devem respeitar a todos e obedecer as ordens que lhe são dadas devem ter disciplina e até mesmo gerar indenização a vítima e seus sucessores, e isso está tudo escrito na lei

estando presente nos incisos V, VI e VII do art 39 da Lei de Execução Penal.

Faremos uma observação importante neste momento ao inciso VIII, presente no art 39 da LEP, onde relata que o preso deve dar “indenização ao Estado, quando possível, das despesas realizadas com a sua manutenção, mediante desconto proporcional da remuneração do trabalho” logo o detento deve arcar com todo o gasto que foi gerado com ele durante seu tempo no sistema carcerário, perante a lei a ressocialização acontece e esta tudo escrito mas na prática o preconceito afeta muito o pagamento desta dívida, se imagine a ter que pagar uma dívida de dez anos, sem estar a trabalhar e dependendo da sorte para que isso aconteça, veremos em nossas entrevistas que foram feitas o valor que chega a atingir esta dívida e a realidade de quem a possui, não se torna simples pagar algo em uma sociedade que julga o livro pela capa.

Presente no art 40 na Lei de Execução Penal, vemos que “Impõe-se a todas as autoridades o respeito à integridade física e moral dos condenados e dos presos provisórios” então deve respeitar o estado físico e mental de cada um, não sendo permitido violências físicas e nem mesmo verbais que afetem a estrutura mental de cada detento, seja ele em regime fechado ou prisão provisória. No art. 41 presente na Lei de Execução Penal constituem os direitos do preso, que são eles os seguintes incisos:

I - alimentação suficiente e vestuário; II - atribuição de trabalho e sua remuneração; III - Previdência Social; IV - constituição de pecúlio; V - proporcionalidade na distribuição do tempo para o trabalho, o descanso e a recreação; VI - exercício das atividades profissionais, intelectuais, artísticas e desportivas anteriores, desde que compatíveis com a execução da pena; VII - assistência material, à saúde, jurídica, educacional, social e religiosa; VIII - proteção contra qualquer forma de sensacionalismo; IX - entrevista pessoal e reservada com o advogado; X - visita do cônjuge, da companheira, de parentes e amigos em dias determinados; XI - chamamento nominal; XII - igualdade de tratamento salvo quanto às exigências da individualização da pena; XIII - audiência especial com o diretor do estabelecimento; XIV - representação e petição a qualquer autoridade, em defesa de direito; XV - contato com o mundo exterior por meio de correspondência escrita, da leitura e de outros meios de informação que não comprometam a moral e os bons costumes. XVI – atestado de pena a cumprir, emitido anualmente, sob pena da responsabilidade da autoridade judiciária competente.

Todos os meios de proteção e inclusão social são garantidos perante a lei, o bem estar dos detentos, alimentação, direito a trabalho e estudo, até mesmo trabalhos artísticos, direito a visitas e outros itens que vemos nos parágrafos acima, que garantem ao detento o seu estar físico e mental, dentro do presídio e até mesmo assegura proteção a um tema bem complicado em nossa atual sociedade que se trata da proteção contra qualquer forma de sensacionalismo, a quem se refere a proteção do preso contra preconceitos e assuntos do mesmo tipo que acabam afetando o seu acesso a sociedade e até mesmo sua mentalidade, fazendo com que muitos voltem a suas vidas antigas e não tentem se recuperar e ter uma vida diferente.

A lei determina a suspensão dos direitos nos incisos V, X e XV mediante ato motivado do diretor do local onde o detento esta colocado, e ao preso provisório também entram alguns direitos escritos no art 42 e 43 onde afirmam que eles detem o direito à medida de segurança, no que couber, o disposto na seção que esta presente o artigo, garante a liberdade de contratar médico de confiança pessoal, o acordo entre o médico pessoal e o médico oficial serão resolvidas pelo juiz da execução.

Vamos conhecer os órgãos de execução penal, segundo o art 61 da Lei de Execução Penal diz que são os seguintes órgãos:

I - O Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária; II – O Juízo da Execução; III - O Ministério Público; IV – O Conselho Penitenciário; V - Os Departamentos Penitenciários; VI - O Patronato; VII - O Conselho da Comunidade. VIII - A Defensoria Pública.

Os órgãos citados acima são incluídos pela Lei nº 12.313, de 2010, o detento também pode trabalhar externamente, prestando serviços a comunidade que esta escrito no art 150, na LEP, afirmando que:

A entidade beneficiada com a prestação de serviços encaminhará mensalmente, ao Juiz da execução, relatório circunstanciado das atividades do condenado, bem como, a qualquer tempo, comunicação sobre ausência ou falta disciplinar.

Possuindo dias certos a serem trabalhos e quantidade específica de horas a serem cumpridas de sábados, domingos e feriados, ou em dias úteis, não podendo prejudicar a jornada normal de trabalho que foi colocada como ordem pelo juiz, tendo uma duração de oito horas semanais. Desta forma vemos que perante a lei existem várias formas de ser feito o trabalho e a ressocialização desses detentos, garantindo bem estar, saúde mental e até mesmo segurança para que eles não fiquem desamparados e jogados ao destino quando saírem do sistema carcerário.

a realidade por trás da vida de detento

Temos dois depoimentos reais de pessoas que passaram pelo sistema prisional, pessoas que passaram pela mesma situação na vida, pelas mesmas dificuldades dentro e fora do sistema.

As duas entrevistas foram realizadas no dia 09 de março de 2024 no período da tarde e foram concedidas aos integrantes do grupo e criadores desse artigo científico que são eles: Rodolfo Ramazoti da Silva e Gilberto Cleiton Semensato, as entrevistas foram realizadas contando somente com a presença do entrevistado e dos membros do grupo para que pudesse ser preservado as identidades dos entrevistados e foi realizado em locais e momentos diferentes do dia e os dois que foram ouvidos não tiveram contato entre si e também não sabiam que faríamos entrevistas com mais de uma pessoa fazendo com que a confiabilidade dos dados fosse mantida, os dados da entrevista foram relatados neste artigo científico exatamente como foram coletados, sem sofrer grandes modificações e passando apenas por correções de ortografia na fala dos entrevistados, para que a escrita deste artigo fosse totalmente fiel ao que foi relatado por eles.

Chamaremos o primeiro entrevistado pelas iniciais G.A¹ para preservar sua identidade, no caso dele, que passou por 9 meses e 13 dias na prisão pelo delito de falta de pagamento de pensão alimentícia, e que depois de um tempo foi indiciado por mais três crimes quando estava preso, o primeiro assalto a mão armada, o segundo tráfico de entorpecente e o terceiro formação de quadrilha.

G.A, cumpriu sua pena, atualmente trabalha com carteira registrada, mas disse na entrevista que não largou totalmente a vida do crime, que já está acostumado com essa “vida louca” e ainda prefere correr o risco e continuar cometendo delitos, dizendo que só o seu trabalho não o sustenta, e também agora que sua filha está maior, procura não deixar faltar nada pra ela, e assim com o que ganha só no seu emprego não basta.

Começamos nossa entrevista perguntando sobre o sistema prisional, que no caso era nosso foco saber o que a lei dizia e o que realmente era feito e se o sistema cumpria as normas previstas por leis.

¹ G.A é um Nome fictício dado ao entrevistado, para fim de preservar sua real identidade, como propósito de garantir a ética e respeito durante a execução do trabalho

No segundo depoimento chamaremos o entrevistado de P.H², casado, pai de dois filhos e empresário bem sucedido no ramo de enxovais, passou 2 anos pelo sistema prisional, por tráfico internacional de entorpecente.

P.H. é dono de duas fábricas de enxovais na cidade de Ibitinga, fez questão de contribuir com nossa entrevista, pelo que passou em sua vida e disse que não tem problema nenhum em falar sobre o assunto, pois foi uma fase na sua vida de superação e aprendizado e que conseguiu vencer todas as dificuldades do passado, que se sente orgulhoso de poder contar essa história de superação e que pretende levar seus depoimentos para jovens que necessitam de apoio, pois só conseguiu se erguer porque teve pessoas boas ao seu lado, sua família, e seus verdadeiros amigos.

No caso de P.H. foi detido duas vezes, a primeira vez cumpriu 9 meses de regime fechado, sendo julgado e conseguindo liberdade provisória, passando 2 anos e 360 dias em liberdade, quando foi novamente julgado pelo crime que cometeu e assim sentenciado a cumprir mais 1 ano e 2 meses de prisão.

Fizemos as mesmas perguntas, tanto para G.A. quanto para P.H, para podermos saber se o sistema prisional cumpria todas as normas e leis que eram previstas pelos artigos que pesquisamos, que era realmente nossa intenção nesse trabalho feito por depoimentos reais.

PRIMEIRO DEPOIMENTO

Na primeira entrevista vamos relatar o que foi conversado com G.A e como início de entrevista foi perguntado a ela:- Você recebeu apoio do governo antes de sair da prisão, para que fosse incluído novamente a sociedade? Ele em resposta disse: - Apoio nenhum para ser reabilitado na sociedade, não tive nenhum apoio nem dentro, nem fora do sistema prisional, lá dentro passei por psicólogo, só para ver se eu estava apto para viver em sociedade, pois ficamos pressionados a responder certo tudo que era perguntado, pois ficamos nas mãos desses psicólogos, são eles que realmente nos julgam se quando cumprirmos nossa pena, vamos podemos sair para viver nas ruas de novo, se qualquer coisa que a gente disser não agradá-los eles tem o direito de aumentar nossa pena e levamos para novo julgamento, então nosso maior receio é, responder as perguntas desses psicólogos.

Logo em seguida foi questionado sobre mas apoio recebido de governo, através da seguinte pergunta:- Você recebeu algum apoio do governo depois que saiu da prisão, se recebeu, qual foi? A resposta do entrevistado foi a seguinte:- Também não recebi apoio nenhum, nenhuma ajuda de custo, na verdade quando sai, ainda fiquei devendo para o governo, porque o governo ainda cobra de você como se você fosse um hóspede, me cobraram marmitta, me cobraram as roupas que vesti, até os dias que eu fiquei lá mesmo sendo muito mal tratado, com aquelas comidas nojentas cheias de sujeiras, que dava pra ver, um arroz sujo que nem cachorro come, emagreci 20 quilos no tempo que fiquei lá, minha mãe me levava bolacha e algumas comidas que eu gostava nos finais de semana, e eu era obrigado a dividir com os outros detentos, não como obrigação, mas sim como forma de respeito, e como eu disse, quando sai essa historinha de ganhar cheque, ganhar dinheiro para ajudar a se reabilitar é tudo “lorota”, tive que pagar minhas pensões atrasadas para sair da cadeia, e além disso sai com uma dívida de mais de 3 mil reais em coisas que foi consumidas por mim, que eu até agora não paguei.

² P.H é um Nome fictício dado ao entrevistado, para fim de preservar sua real identidade, como propósito de garantir a ética e respeito durante a execução do trabalho.

Na continuação da entrevista foi perguntado sobre a saída, com a seguinte questão:- Quando saiu da prisão, como foi para se integrar a sociedade em questão de trabalho, estudo e preconceito das pessoas? Em resposta ele disse:- Olha em questão do trabalho, não tive muita dificuldade sobre essa questão de ter cumprido pena, porque hoje em dia não pode mais o empregador não te contratar por conta de você ter sido preso, pelo menos isso acho que os donos de empresa têm um pouco de receio de ser processado, pelo meu ponto de vista acho que é isso, mas na sociedade é mais complicado, as pessoas ainda me olham torto, quem me conhece as vezes pergunta se era eu que estava preso, mesmo sabendo que era, mais eu não ligo, também não tô nem aí para que os outros pensam, quem vai pagar sou eu.

Em um bate papo, começamos a conversar e G.A. foi se soltando mais e contando mais detalhes sobre essa vida de penitenciária e vida nas ruas, foi quando contou que não tem medo de voltar para cadeia, pois como está acostumado com essa vida, tanto faz pra ele, mas pensa mais em sua mãe e sua filha, por não ter pai, viveu um tempo nas ruas e aprendeu como viver na selva de pedras, que conhece bastante gente, tanto boa quanto má, que essas pessoas são capazes de fazer coisas absurdas pela amizade que tem, e por isso não está sozinho.

G.A. cita várias vezes o nome de Deus, pois no meu entender foi a quem se apegou por várias vezes, apesar de dizer que não frequenta nenhuma igreja e não tem religião.

SEGUNDO DEPOIMENTO

Na segunda entrevista vamos relatar o que foi conversado com P.H e a primeira questão foi a seguinte:- Você recebeu apoio do governo antes de sair da prisão, para que fosse incluído novamente a sociedade? Em resposta ele relatou o seguinte:- Veja bem, quando a gente está para sair, passamos por psicólogos que te avaliam, dizem que você tem que trabalhar, estudar para alguma profissão, mas para por aí, você não tem ajuda de nada, é tudo mentira, isso que dizem na televisão, redes sociais e campanhas políticas é tudo mentira, que o preso tem o gasto de mais de 2 ou 3 mil reais mensais é tudo historinha.

Mas também tem caso que diferencia, foi o caso de eu ter passado por penitenciária Federal e Estadual, onde o tratamento foi diferenciado entre uma e outra, fiquei primeiramente em uma penitenciária Federal, que foi péssimo, onde não tive nenhum tipo de ajuda e acompanhamento, nenhum tratamento para ser novamente incluso na sociedade, lá eles separavam pelo que você se identificava mais, se você trabalhava, qual era o seu propósito, melhorar ou piorar e pronto.

Como eu sempre trabalhei, então, fiquei em um lugar um pouco mais tranquilo, diferente dos casos que eu via lá, onde presos perigosos e com intuito nenhum de melhorar iam para os pavilhões chamados de pavilhões do fundo, onde lá era chamado pelos agentes de lixo da sociedade.

E como dizem por aí que dentro da cadeia os presos recebem ajuda do governo para melhorarem, é investido milhões para os presos saírem regenerados de dentro do sistema carcerário, por onde passei vi pouco disso, existe uma oficina de roupas, uma horta para cuidar, um trabalho de artesanato mais é só para dizer que te inclui em alguma coisa, no meu caso trabalhei lá dentro em oficina de costura porque pedi, queria melhorar e sair dessa vida, no meu caso eu já tinha esse propósito de sair do mundo do crime e nunca mais voltar, tanto é que, quando sai pela primeira vez da cadeia eu nunca mais voltei para o crime.

Na segunda vez que fui preso, eu não fazia mais nada de errado, desde minha primeira liberdade, já fazia dois anos e 360 dias que estava na rua só trabalhando em uma empresa de ar condicionado, fazia manutenção, limpeza etc.

Sem saber de nada, chegaram dois oficiais da lei e anunciaram minha prisão, fiquei apavorado, meu patrão que sempre gostou muito de mim, ficou irritado pois sabia meu valor, e como tinha me regenerado. Trabalhava das 7 da manhã até as dez da noite e não tinha tempo de fazer nada, mesmo explicando essa situação para os oficiais não quiseram nem saber da minha história, me levaram.

Pois bem, na segunda vez que fui preso, fiquei em uma penitenciária Estadual, onde mudou um pouco a situação, lá podíamos andar tranquilamente e se alimentar um pouco melhor, diferente da primeira penitenciária onde fiquei, que a comida era como lavagem de porco, até papel de cigarro achei na comida, já na Estadual o feijão pelo menos tinha um “caldinho” que dava para comer sem ter que jogar o feijão na privada.

A segunda pergunta realizada foi a seguinte:- Você recebeu algum apoio do governo depois que saiu da prisão, se recebeu, qual foi? Em resposta ele relatou: - Quando sai da prisão, não recebi nenhum apoio, nenhum benéfico, a não ser se eu precisasse de marcar um médico, um psicólogo, até conseguiria, mais ao contrário disso no meu processo nenhuma ajuda foi dada, se eu não tivesse corrido atrás do meu, estaria atrasado na vida até hoje, correndo atras de coisa errada, pois tinha que assinar todo mês minha presença no fórum, para provar que não tinha fugido para nenhum lugar e estava no endereço indicado no processo.

Além de tudo recebi uma conta para pagar, é uma dívida que tenho com o governo de mais de cinquenta mil na época, que recebi, meu advogado entrou com um processo para revogar essa dívida que consta em meu nome por conta de eu ter ficado detido, essa dívida inclui minha alimentação, meus gastos com vestimentas e outras coisas que eu nem sei, pois nem sabia disso, nunca fui sequer informado sobre essa dívida que eu teria.

Conheço ex-detento que está com uma dívida de mais de cem mil reais, e nem dente na boca tem, como um cidadão desse pode pagar uma dívida dessa? Será que não tem uma pesquisa, uma investigação sobre se o cidadão tem condição de pagar isso? É uma verdadeira bagunça isso.

A terceira pergunta realizada foi a seguinte:- Quando saiu da prisão, como foi para se integrar a sociedade em questão de trabalho, estudo e preconceito das pessoas? em resposta ele disse:- Quando sai da prisão, voltei a trabalhar com a mesma empresa que trabalhava quando tinha sido preso, pois o meu ex- patrão me conhecia, conhecia minha família, sabia da minha história e também sabia que eu não era uma pessoa ruim e tinha agido por impulso e pela emoção, pois além de ter feito coisas erradas eu sempre trabalhei, ajudei meus pais e irmãos, e então ele me acolheu e eu agradeço muito a ele por não ter me abandonado.

Mas aí vem a questão do preconceito, quando ia na casa de fregueses que já me conheciam, eu sentia que me olhavam diferente, não era mais do mesmo jeito de antes, eu sentia e parece que lia os pensamentos das pessoas, isso era uma coisa pessoal minha, não sei se era coisa da minha cabeça ou sei lá, mais parece que eles pensavam que eu ia mexer em algo, ou ficavam com receio de eu entrar dentro de suas casas, isso foi me chateando um pouco, mas sempre fui cabeça aberta para isso, sabia que ia ser assim, pensava nisso dentro da cadeia, de como será lá fora, como as pessoas me olhariam, então já fui me preparando sobre isso.

Algumas pessoas me perguntavam se eu tinha cumprido pena, mesmo eu sabendo que elas já sabiam que isso tinha acontecido, então eu já procurava evitar entrar

dentro dessas casas para fazer meu trabalho, talvez essas pessoas pensassem que eu ia me aproximar de alguém da família, um pai, um filho, sentia que alguns achassem que eu fosse um monstro.

Mesmo depois de um tempo, a gente que passou por isso, ainda algumas pessoas nos vê desse jeito, como ex presidiários, e cada um sabe do seu caminho, e graças a Deus dei a volta por cima e hoje tenho minha família, construí minha empresa, e hoje tenho o prazer de poder trazer minha família para trabalhar comigo em minhas empresas, e com isso continuar crescendo tanto mentalmente e financeiramente, posso educar meus filhos e mostrar para eles o que é o certo e o errado, e quais as consequências de optar pelo caminho errado da vida, tomei tudo como exemplo e me fortaleci com isso.

Considerações finais

Desta forma, através de exemplos reais, vemos que possuímos falhas no sistema que impedem a aplicação da lei na prática. Talvez a vasta corrupção em nosso país seja a culpa disso acontecer. Quem praticou crimes realmente precisa pagar pelo que fez, mas se a ideia é ressocializá-los à sociedade, então a lei precisa funcionar para que isso aconteça. Vemos que um deles não conseguiu sair da vida do crime por uma má remuneração; já o outro teve a sorte de ter alguém ao seu lado que lhe desse apoio. Isso é a realidade de duas pessoas e, de acordo com a Secretaria Nacional de Políticas Penais (SENAPPEN), um levantamento feito em junho de 2013, existem 644.794 em celas físicas e 190.080 em prisão domiciliar. Imagine a quantidade de pessoas que devem passar por essas situações, até casos em que a pessoa não merecia estar presa, como um pai de família que pega um pão para dar a seu filho que está com fome e acaba pegando 15 anos de cadeia.

Se a ideia é colocar essas pessoas de volta na sociedade, então que seja oferecida uma comida digna, que a superlotação seja resolvida e que elas realmente sejam acompanhadas e recebam apoio, pois vemos que essa não é a realidade aplicada. Em uma notícia divulgada por Felipe Betim, divulgou-se que seis detentos perderam a vida e 56 foram internados na Cadeia Pública de Altos (CPA), no Piauí, devido a um surto de beribéri, doença causada pela falta de vitamina B1 e relacionada a uma alimentação inadequada e pobre em nutrientes. Isso está escrito na notícia divulgada na página do El País.

De tal forma imagine a seguinte situação em que uma pessoa que nem merecia estar lá ou que foi presa por engano, como vemos muitos casos de racismo pelo Brasil, em que negros são presos por engano e acabam ficando anos na cadeia. Imagine essa pessoa morrendo de fome em um lugar que ela nem deveria estar, difícil não é? É correto sim que as pessoas que realmente causaram delitos precisem pagar por seus atos, mas se a ideia é recolocá-las na sociedade, o Brasil deve ao menos dar condições dignas para que isso aconteça ou pelo menos garantir que a lei seja feita e a corrupção não afete esse processo. De acordo com uma reportagem da revista Veja feita por Robson Bonin, publicada em 14 de julho de 2023 às 14h30, em uma fala da deputada federal Rosângela Moro diz que “As áreas de saúde e educação foram alvo de quase 70% dos esquemas de corrupção e fraude” e na mesma notícia ainda temos um reforço sobre esta fala da deputada onde ela diz que “Os dados revelam a necessidade de aperfeiçoar a legislação penal como forma de desestimular a prática dos ilícitos”.

A partir disso, vamos imaginar um cenário onde o nosso país investe muito em educação e não permite que a corrupção afete esse processo de investimento. Assim, esses detentos teriam mais oportunidades na vida e maiores chances de evoluírem na educação. Por consequência disso, eles conseguiriam melhores empregos e a

possibilidade deles voltarem à vida do crime seria ainda menor ou eles nem mesmo teriam sido presos e nunca teriam conhecido o que é a vida do crime. A educação transforma vidas e muda realidades. Através da reportagem feita ao site Metrôpolis, publicada por Jessica Bernardo em 03 de novembro de 2023, diz que o governo do Estado de São Paulo “deixou de aplicar quase R\$ 40 bilhões na Educação paulista nos últimos cinco anos para bancar os pagamentos de aposentadorias” e na mesma matéria ainda aponta os pontos prejudiciais que as escolas sentem diretamente quando acontece esse tipo de roubo, quando Jessica Bernardo (2023) diz que “Com o desvio dos recursos de uma área para outra, falta dinheiro para solucionar problemas históricos da educação paulista, como a superlotação das salas de aula e a falta de infraestrutura nas escolas”.

Agora que o mercado de trabalho está cada vez mais exigente, a superlotação é um caso cada vez mais frequente. Então, para essas pessoas que não possuem acesso a essa educação, torna-se difícil entrar no mercado de trabalho e a superlotação das escolas não ajuda muito para que essa realidade mude. Nós, pedagogos, que também atuamos na área da educação para jovens e adultos, vemos essa mudança sendo aplicada na prática quando um jovem muda de vida só pelo fato de ele receber o resto do estudo que lhe faltava. Já presenciamos vários jovens saírem das drogas devido ao fato deles frequentarem o programa de Educação para Jovens e Adultos (EJA), assim como vimos presidiários mudarem de vida por aprenderem a jogar xadrez dentro dos presídios.

Independente de qual seja o cenário, é inegável que a educação transforma e seu acesso a ela deve ser dado e garantido pelo nosso país, principalmente se a ideia é diminuir a taxa de criminalidade ou evitar que essas pessoas voltem a cometer crimes. Dar a elas a chance de estudar ou fazer uma faculdade, garantir entrada em um emprego digno que dê garantia de sobrevivência a elas, já seria meio caminho andado. A educação te livra das drogas, do tráfico, das amizades erradas e de todo mal que você possa fazer a si mesmo ou à sua família. A principal obrigação da União deveria ser garantir acesso à educação a todos os indivíduos e garantir que isso realmente seja efetuado, tanto para aqueles que buscam fazer o EJA e depois cursar um ensino superior, como para os outros que ainda nem saíram do sistema carcerário.

Vamos analisar este pensamento sobre educação vendo o que diz a frase de Mahatma Gandhi, falando que “A verdadeira educação consiste em pôr a descoberto ou fazer atualizar o melhor de uma pessoa. Que livro melhor que o livro da humanidade?” A educação desperta o melhor em você, ela desperta seu amor pelo próximo, seu senso crítico diante da sociedade em que vive, sua mentalidade de auto-proteção a seus entes queridos, faz você conhecer seus direitos de proteção contra ofensas e agrações. A educação não irá tirar nada da sua vida, só vai acrescentar coisas boas a você. O dinheiro as pessoas lhe roubam e bens materiais também, mas o conhecimento é único seu e isso ninguém é capaz de tirar. Por esta razão, seria essencial que o nosso país Brasil garantisse o acesso a essa educação a todas as pessoas e não deixasse permitir que os roubos afetassem o investimento nesta área. Vemos uma esperança para que isso se realize com a tentativa do projeto da deputada federal Rosângela Moro que se trata de “tornar crime hediondo o desvio de verba na educação”, informação publicada na revista Veja, por Robson Bonin em 14 de julho de 2023. E boa parte dos jovens que se envolvem em crimes ou delitos, nem mesmo a escola eles frequentam, segundo Moreno diz que:

O abandono dos estudos pode ser uma ponte direta para a vida do crime. Dados preliminares de um estudo que será lançado pelo Fundo das Nações Unidas para Infância (Unicef), no próximo mês, apontam que 70% dos jovens brasileiros entre 14 e 19 anos que são vítimas ou autores de homicídios estão fora da escola há pelo menos

dois anos. (MORENO, 2017)

De tal forma vemos que a educação é essencial para evitar que a criança vá para o mundo do crime, e Moreno ainda diz que “Em Minas, segundo Estado no ranking de evasão, há 239 mil jovens nessa condição” agora tente imaginar a quantia de crianças entre 4 a 17 anos que estão fora da escola dentre esses 239 mil jovens, acaba sendo uma situação preocupante para nossa sociedade na qual ela não avança e acaba ficando presa nesta situação de tentar conter a corrupção ou melhorar a educação, e nenhum dos dois lados acaba evoluindo no final, a educação não tem investimentos consideráveis e a corrupção não é contida.

Segundo o que diz Lucas Jacinto da agência USP de Notícias sobre a educação “Uma pesquisa de doutorado feita na USP (Universidade de São Paulo) mostra que a cada investimento de 1% na educação, 0,1% do índice de criminalidade é reduzido” (USP, 2013) e ainda analisando a mesma notícia que realizou comentários sobre a tese de doutorado, ela sugere soluções para evitar crimes e violência quando diz que “Uma das soluções sugeridas pela pesquisa é que, quando a instituição promove atividades extracurriculares, ocorre a redução em 0,96 % da possibilidade de algum aluno cometer um ato agressivo” (USP, 2013) então se torna indiscutível que a educação muda e transforma vidas, logo o papel dos pais nesse acompanhamento também é crucial para que a criança não siga por caminho errado, essa ação de investir muito em educação ou pelo menos atender o que está escrito na lei, que em muitos casos nem isso é feito, esse acontecimento tiraria muitas crianças que tem entre 4 a 17 anos das ruas, muitos pais que foram presos por roubar pão sairiam da cadeia e teriam uma vida normal se a Pátria garantisse uma condição digna de salário, muitas vidas seriam mudadas para melhor e nosso país só teria a ganhar.

REFERÊNCIAS

BERNARDO, J. SP desviou R\$ 40 bi da Educação para bancar aposentadorias em 5 anos. **metropoles**, 2023. Disponível em: <<https://www.metropoles.com/sao-paulo/sp-desviou-r-40-bi-da-educacao-para-bancar-aposentadorias-em-5-anos>>. Acesso em: 27 mar 2024.

BETIM, F. Presos morreram por falta de comida adequada em cadeia do Piauí, aponta relatório do Ministério da Saúde. **EL PAÍS**, 2021. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/brasil/2021-04-02/presos-morreram-por-falta-de-comida-adequada-em-cadeia-do-piaui-aponta-relatorio-do-ministerio-da-saude.html>>. Acesso em: 10 mar 2024.

BONIN, R. Rosângela Moro quer tornar crime hediondo o desvio de verba na educação. **veja.abril**, 2023. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/coluna/radar/rosangela-moro-quer-tornar-crime-hediondo-o-desvio-de-verba-na-educacao/mobile>>. Acesso em: 27 mar 2024.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 20ª. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

JOÃO FIGUEIREDO, I. A.-A. LEI Nº 7.210, DE 11 DE JULHO DE 1984, Lei de Execução Penal. **planalto.gov**, 2023. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17210.htm>. Acesso em: 10 mar 2024.

KARINE ALVES ARNDT, L. J. INCLUSÃO SOCIAL DE EX-DETENTOS NO MERCADO DE TRABALHO. **Revista Jurídica Direito, Sociedade e Justiça/RJDSJ**,

2020. Disponível em: <file:///C:/Users/nene2/Downloads/marcosalcara,+5244-18268-1-RV%20(1).pdf>. Acesso em: 05 mar 2024.

MORENO, R. M. E. B. Evasão escolar favorece a entrada de jovens no mundo do crime. **hojeemdia**, 2017. Disponível em: <<https://www.hojeemdia.com.br/minas/evas-o-escolar-favorece-a-entrada-de-jovens-no-mundo-do-crime-1.492943>>. Acesso em: 11 abril 2024.

PORFIRIO, F. Inclusão social. **Brasil Escola**. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/educacao/inclusao-social.htm>>. Acesso em: 05 mar 2024.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SENAPPEN, C. S. D. SENAPPEN lança Levantamento de Informações Penitenciárias referentes ao primeiro semestre de 2023. **Ministério da justiça e segurança Pública**, 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/senappen/pt-br/assuntos/noticias/senappen-lanca-levantamento-de-informacoes-penitenciarias-referentes-ao-primeiro-semester-de-2023#:~:text=O%20número%20total%20de%20custodiados,estudar%2C%20dormem%20no%20estabelecimento%20prisional.>>. Acesso em: 10 mar 2024.


USP, L. J. D. A. Pesquisa mostra que investimento em educação reduz criminalidade. **educacao.uol**, 2013. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2013/06/05/pesquisa-mostra-que-investimento-em-educacao-reduz-criminalidade.htm>>. Acesso em: 11 abr 2024.

VYGOTSKY E A EDUCAÇÃO MUSICAL INCLUSIVA: DESAFIOS E AVANÇOS NO USO DA MUSICOGRAFIA BRAILLE E MUSIBRAILLE

Wellington Keffer

Resumo: Este estudo qualitativo e exploratório investiga a aplicação da teoria sociointeracionista de Vygotsky no ensino musical inclusivo para alunos cegos, com ênfase no uso da Musicografia Braille e do Musibaille como ferramentas culturais para promover a acessibilidade e a inclusão no ensino de música. A pesquisa foi realizada com base em uma revisão bibliográfica e na análise de estudos de caso documentados na literatura científica. O estudo revela como as tecnologias assistivas, como o Musibaille, podem facilitar a inclusão e melhorar a autonomia dos alunos cegos no processo de aprendizagem musical. Apesar dos avanços tecnológicos, a formação contínua dos educadores e a adaptação curricular são essenciais para a efetiva integração dessas tecnologias. Discutem-se também as barreiras emocionais e estruturais enfrentadas por alunos cegos, reforçando a importância de uma abordagem pedagógica que utilize essas tecnologias de forma crítica e reflexiva. Conclui-se que o ensino musical inclusivo deve ser constantemente adaptado às necessidades dos alunos, visando uma educação musical acessível e equânime.

Palavras-chave: Educação musical inclusiva. Deficiência visual. Vygotsky. Musicografia braille. Musibaille.

KEFFER, Wellington () Ivy Enber Christian University. Orlando, FL, Estados Unidos. E-mail: wekeffer@gmail.com

© Este trabalho integra a obra: “Pesquisas, estratégias e recursos para a educação no Brasil”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

A inclusão educacional de pessoas com deficiência visual tem sido um desafio contínuo no campo da educação, especialmente no que diz respeito ao ensino de áreas que tradicionalmente dependem de habilidades visuais, como a educação musical. Embora a legislação e as políticas públicas promovam a inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular, a implementação real dessas políticas nas escolas muitas vezes esbarra em barreiras estruturais, emocionais e metodológicas. No caso do ensino musical, essa lacuna é ainda mais evidente, pois a leitura de partituras e a interpretação de gestos de regência são recursos essenciais que se tornam inacessíveis para os alunos cegos. Estudos como os de Nell (2019) e Samuels (2019) evidenciam que, apesar da legislação de inclusão, a falta de preparação de educadores e a escassez de materiais didáticos adaptados ainda são obstáculos importantes para a efetiva inclusão de alunos cegos no ensino de música.

O uso de tecnologias assistivas, como a Musicografia Braille e o Musibraille, oferece soluções promissoras para superar essas barreiras e proporcionar maior autonomia aos alunos cegos no processo de aprendizagem musical. A teoria sociointeracionista de Vygotsky — apresentada em edições póstumas e traduções recentes (2001, 2010, 2021, 2022) — destaca a importância da mediação pedagógica e da interação social para o desenvolvimento cognitivo. Esses conceitos se tornam ainda mais relevantes quando aplicados à inclusão de alunos cegos, pois professores e colegas atuam como mediadores na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), auxiliando o aluno a superar desafios que ele não conseguiria enfrentar sozinho.

O problema central desta pesquisa está relacionado a como superar as barreiras estruturais e emocionais no ensino de música para alunos cegos, utilizando tecnologias assistivas como ferramentas de inclusão e acesso. Em particular, o estudo explora a aplicação da teoria sociointeracionista de Vygotsky, destacando a mediação pedagógica e a ZDP como princípios fundamentais para a aprendizagem de alunos cegos em contextos educacionais inclusivos. A pesquisa questiona como as tecnologias assistivas, como o Musibraille e a Musicografia Braille, podem ser incorporadas ao ensino de música tanto como recursos técnicos quanto elementos integrados a práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento musical, emocional e cognitivo dos alunos cegos (Tudissaki, 2020).

O objetivo principal deste estudo é investigar a aplicação da teoria de Vygotsky no ensino musical inclusivo para alunos cegos, com ênfase no uso de tecnologias assistivas. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e exploratória, baseada exclusivamente em uma revisão bibliográfica criteriosa, com análise de estudos de caso documentados na literatura. A partir dessa análise, busca-se identificar as potencialidades e limitações das ferramentas como a Musicografia Braille e o Musibraille no ensino de música. O levantamento bibliográfico inclui estudos de caso, relatos de experiências e pesquisas empíricas já publicadas, cuja análise visa compreender como estratégias pedagógicas fundamentadas na mediação e na interação social podem contribuir para a superação de desafios emocionais e estruturais enfrentados pelos alunos cegos, como observam Nell (2019) e Samuels (2019).

A teoria de Vygotsky fornece o referencial teórico para entender como a mediação pedagógica pode ser utilizada para potencializar o aprendizado musical de alunos cegos. O conceito de ZDP será aplicado para analisar como professores e colegas podem agir como mediadores nesse processo, proporcionando um ambiente de aprendizagem que favoreça a autonomia e a participação ativa dos alunos cegos nas atividades musicais. Ao integrar as tecnologias assistivas à teoria sociointeracionista, a pesquisa busca oferecer

um modelo pedagógico inclusivo e equitativo para o ensino de música, que respeite as necessidades específicas dos alunos cegos.

EDUCAÇÃO MUSICAL INCLUSIVA E DEFICIÊNCIA VISUAL

A inclusão de alunos cegos no ensino musical não se limita à simples adaptação de materiais, mas exige a criação de práticas pedagógicas que integrem de forma efetiva tecnologias assistivas, como a Musicografia Braille e o Musibraille. Essas ferramentas ampliam o acesso à leitura musical tátil e auditiva, democratizando o conhecimento e promovendo a autonomia e o desenvolvimento integral desses estudantes. Borges e Tomé (2023) destacam a Musicografia Braille como um recurso fundamental para a leitura de partituras em formato tátil, permitindo que alunos cegos tenham acesso ao repertório musical de forma independente.

Entretanto, a implementação dessas tecnologias nas escolas encontra desafios significativos. Samuels (2019) aponta que, embora sejam ferramentas valiosas, seu uso enfrenta barreiras estruturais, como a escassez de materiais didáticos adaptados, e principalmente a falta de capacitação dos docentes. Esses fatores comprometem a eficácia da inclusão e limitam o alcance das tecnologias assistivas no cotidiano das aulas de música.

Freitas (2022) complementa essa análise ao afirmar que o sucesso do uso de recursos como a Musicografia Braille e o Musibraille depende da integração dessas tecnologias em um modelo pedagógico adaptado às necessidades emocionais e cognitivas dos alunos cegos. Para que esse processo seja efetivo, é indispensável alinhar o uso das tecnologias com práticas de mediação pedagógica contínua.

O conceito de ZDP, proposto por Vygotsky, oferece um suporte teórico essencial para compreender como a aprendizagem musical pode ser mediada por professores e colegas mais experientes, especialmente quando envolve alunos com deficiência visual. Nessa perspectiva, a mediação pedagógica além de facilitar o acesso ao conteúdo musical, ela também contribui para o fortalecimento da autonomia e da participação ativa dos estudantes cegos em ambientes educacionais colaborativos.

As barreiras emocionais e estruturais também merecem destaque. Marins (2024) e Tudissaki (2020) ressaltam que a resistência institucional e a ausência de formação continuada são entraves que prejudicam a implementação efetiva da inclusão. Muitas vezes, os próprios professores não se sentem preparados para trabalhar com alunos cegos, o que pode gerar insegurança e desmotivação por parte dos estudantes.

Para enfrentar esses desafios, é necessário adotar estratégias pedagógicas colaborativas, que incentivem a participação de alunos cegos em atividades musicais coletivas, como coros e orquestras. Essa abordagem promove a inclusão não apenas no aspecto técnico da leitura musical, mas também no aspecto social e emocional, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e equitativo.

Um exemplo relevante de implementação eficaz é o estudo de Sanches e Bonilha (2020), realizado em uma escola pública brasileira, onde o uso do Musibraille auxiliou no desenvolvimento da autonomia dos alunos cegos, mesmo diante de dificuldades de infraestrutura. O êxito da iniciativa deve-se à combinação entre o uso de tecnologias assistivas, a formação continuada dos educadores e o apoio institucional.

Outro projeto de destaque é o programa Música para Todos, desenvolvido em São Paulo, que utiliza tanto a Musicografia Braille quanto o Musibraille para o ensino de violão a alunos cegos. A experiência demonstra que, com o suporte adequado, esses estudantes podem participar ativamente de atividades individuais e coletivas, como apresentações e grupos musicais. Nessas situações, observa-se um fortalecimento das competências musicais, emocionais e sociais.

Para além do contexto brasileiro, é importante observar experiências internacionais que podem servir de referência. A Royal National Institute of Blind People (RNIB), no Reino Unido, é um exemplo de como políticas públicas bem estruturadas, em parceria com organizações da sociedade civil, podem garantir acesso contínuo à formação docente, produção de materiais em Braille e uso de tecnologias assistivas em larga escala. Tais práticas reforçam a importância de um planejamento intersetorial que considere os aspectos técnicos da inclusão e os fatores humanos, culturais e pedagógicos envolvidos no processo.

Portanto, a inclusão de alunos cegos no ensino de música exige mais do que apenas a disponibilização de recursos tecnológicos. É preciso investir na formação contínua dos professores, na revisão de currículos e na construção de ambientes educacionais que favoreçam a participação ativa, a autonomia e o reconhecimento das diferenças como parte da riqueza do processo educativo. A teoria de Vygotsky fornece uma base sólida para essa transformação, ao reconhecer que o desenvolvimento humano ocorre por meio da interação social e da mediação — elementos indispensáveis à construção de uma educação musical verdadeiramente inclusiva.

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NO ENSINO MUSICAL E DEFICIÊNCIA VISUAL

As tecnologias assistivas desempenham um papel central na inclusão de alunos cegos no ensino musical, ao oferecerem recursos que possibilitam o acesso equitativo ao conteúdo pedagógico e favorecem o desenvolvimento da autonomia. Entre os principais instrumentos disponíveis destacam-se a Musicografia Braille e o Musibraille, que possibilitam aos estudantes cegos o aprendizado da notação musical por meio de leitura tátil e recursos digitais interativos.

A Musicografia Braille, derivada do sistema braille convencional, permite que os alunos leiam partituras de forma tátil, o que amplia as possibilidades de leitura musical e favorece o desenvolvimento técnico e interpretativo. Borges e Tomé (2023) ressaltam a importância dessa ferramenta para garantir o acesso à informação musical, considerando-a essencial para que pessoas com deficiência visual tenham as mesmas oportunidades de aprendizado que os demais estudantes. No entanto, como pontua Freitas (2022), a Musicografia Braille apresenta limitações em situações de maior complexidade, como a leitura simultânea de múltiplas pautas ou a execução de obras orquestrais, cuja transcrição manual demanda tempo, conhecimento especializado e infraestrutura adequada.

Para superar parte dessas limitações, o Musibraille surge como uma solução tecnológica inovadora. Desenvolvido como um *software* de leitura, transcrição e reprodução sonora de partituras em braille, ele permite que os alunos escutem a música ao mesmo tempo em que leem sua representação tátil, promovendo uma aprendizagem multimodal. Tudissaki (2020) destaca que essa combinação entre estímulos auditivos e táteis potencializa a compreensão musical e a autonomia dos estudantes, além de facilitar sua participação em atividades colaborativas como coros e ensaios de grupo.

Apesar dos benefícios evidentes, a implementação efetiva dessas tecnologias ainda encontra diversas barreiras no contexto educacional. Marins (2024) observa que muitos professores não possuem formação específica para o uso das ferramentas assistivas, o que reduz significativamente seu potencial pedagógico. Samuels (2019) complementa que a formação continuada dos docentes, com foco em inclusão e uso de tecnologias acessíveis, é indispensável para que essas inovações não se restrinjam a experiências isoladas ou instituições especializadas.

Nesse sentido, o estudo de Keffer, Melo e Zattera (2022), realizado em uma escola pública brasileira, é exemplar ao demonstrar que, mesmo com limitações estruturais e ausência de equipamentos ideais, os alunos cegos conseguiram evoluir musicalmente por meio do uso do Musibaille. O diferencial esteve na iniciativa dos professores que, mesmo com recursos limitados, buscaram se capacitar e aplicar o *software* em suas práticas pedagógicas. A pesquisa aponta que a combinação entre tecnologia, mediação pedagógica ativa e apoio institucional pode compensar dificuldades de infraestrutura.

Freitas (2022) também analisou a eficácia da Musicografia Braille no ensino de violão a alunos cegos. O estudo mostra que, quando os professores estão preparados para trabalhar com a transcrição e interpretação de partituras adaptadas, os estudantes apresentam avanços significativos, tanto na leitura musical quanto na performance instrumental. No entanto, o autor enfatiza que o sucesso da experiência depende diretamente da formação dos educadores e da disponibilidade de materiais acessíveis, sem os quais o processo de ensino se fragiliza.

Esses exemplos indicam que, embora as tecnologias assistivas estejam cada vez mais sofisticadas e acessíveis, sua eficácia está diretamente relacionada à forma como são inseridas nas práticas pedagógicas. A adoção de estratégias colaborativas, o apoio institucional e a continuidade na formação docente são fatores determinantes para que essas ferramentas promovam a inclusão real e significativa de alunos com deficiência visual no ensino musical.

A escassez de materiais didáticos adaptados também figura como uma das principais limitações. Como aponta Tervaniemi (2018), a inexistência de partituras transcritas para braille em muitas escolas impede que alunos cegos tenham acesso pleno ao conteúdo musical. Esse problema é agravado pela falta de profissionais capacitados em transcrição, o que compromete ainda mais a equidade no ensino.

Sanches e Bonilha (2020) destacam o papel dos *softwares* especializados na superação desses obstáculos, defendendo que a transcrição automatizada de partituras é fundamental para garantir autonomia aos músicos cegos. Eles argumentam que, ao utilizar ferramentas como o Musibaille, é possível tanto democratizar o acesso ao repertório musical como fomentar práticas de aprendizagem mais autônomas e criativas, que vão além da audição de gravações e estimulam a leitura e a interpretação da escrita musical em braille.

Entretanto, a resistência à mudança de práticas pedagógicas tradicionais e a ausência de apoio institucional ainda são barreiras concretas à expansão dessas soluções. Conforme relatam Sanches e Bonilha (2020), muitos educadores e gestores resistem à adoção dessas tecnologias, seja por desconhecimento, seja por limitações orçamentárias e técnicas. Isso acarreta uma inclusão parcial e, muitas vezes, simbólica, sem transformar efetivamente as estruturas escolares e as práticas educativas.

A legislação brasileira, como a Lei Brasileira de Inclusão (2015), prevê a obrigatoriedade do fornecimento de materiais didáticos acessíveis para estudantes com deficiência visual. No entanto, na prática, a aplicação dessa lei é limitada e irregular. Tervaniemi (2018) observa que, mesmo com marcos legais estabelecidos, a ausência de políticas públicas específicas voltadas à adaptação curricular e à disponibilização de tecnologias assistivas nas escolas públicas compromete seriamente a efetivação dos direitos educacionais desses alunos.

Em contraste, países com políticas públicas mais robustas, como os nórdicos, apresentam maior consolidação na área de educação musical inclusiva. Nesses contextos, há investimentos consistentes em infraestrutura adaptada, formação continuada dos professores e distribuição de materiais acessíveis, o que facilita a implementação das tecnologias assistivas no ambiente escolar.

Para que a realidade brasileira se aproxime desses modelos, é necessário estabelecer uma estratégia nacional que articule diversos setores. Essa estratégia deve incluir investimento contínuo na formação de professores para o uso de tecnologias assistivas, produção e distribuição de materiais didáticos adaptados — como partituras em braille — e reformulação curricular que incorpore práticas pedagógicas inclusivas.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), por exemplo, poderia ser expandido para contemplar materiais específicos voltados à educação musical acessível, além de fomentar parcerias com universidades, centros de pesquisa e organizações da sociedade civil para garantir a produção, atualização e distribuição desses materiais em larga escala.

Em suma, a adoção das tecnologias assistivas no ensino musical é um caminho promissor e necessário para a inclusão efetiva de alunos cegos. No entanto, para que essas ferramentas alcancem todo seu potencial, é fundamental que sejam integradas a um projeto pedagógico mais amplo, que reconheça e valorize as especificidades dos estudantes com deficiência visual, garantindo-lhes o direito a uma educação musical plena, criativa e socialmente integrada.

IMPACTOS DO USO DE TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E SOCIAL DE ALUNOS CEGOS NO ENSINO MUSICAL

O uso de tecnologias assistivas, como a Musicografia Braille e o Musibraille, tem demonstrado benefícios significativos no desenvolvimento cognitivo e social de alunos cegos no ensino musical. Mais do que acessibilidade, essas ferramentas influenciam diretamente em aspectos como memória auditiva, atenção, coordenação motora e interação social, resultando em um processo educacional mais completo e integrador.

A aprendizagem musical, especialmente quando vivenciada em contextos colaborativos, estimula diversas áreas do cérebro. Tervaniemi (2018) argumenta que a prática da música favorece o desenvolvimento de habilidades cognitivas fundamentais, como a memória auditiva e o processamento sensorial, aspectos que são potencializados quando o aluno tem acesso simultâneo à leitura tátil e à escuta da música, como ocorre com o uso do Musibraille.

Esse *software* além de possibilitar a transcrição de partituras para o sistema braille, ele também permite a reprodução sonora do conteúdo, promovendo uma experiência multimodal que reforça a compreensão musical. Sanches e Bonilha (2020) sublinham que o uso dessas tecnologias permite uma aproximação mais profunda e autônoma com a obra musical, equiparando a experiência de alunos cegos à de seus colegas videntes.

Além disso, o acesso à leitura e interpretação de partituras por meio da Musicografia Braille fortalece a capacidade dos estudantes de entenderem a estrutura musical, indo além da simples audição de gravações. Essa habilidade estimula a internalização de conceitos teóricos e práticos, favorecendo o desenvolvimento de uma escuta crítica e criativa. Segundo os mesmos autores, essa autonomia na leitura musical é um elemento essencial para que os alunos possam interagir de forma ativa com o repertório, seja individualmente ou em grupos.

Sanches e Bonilha (2020) também alertam que abordagens pedagógicas excessivamente centradas na performance técnica podem limitar o desenvolvimento criativo dos estudantes cegos. Ao valorizar unicamente a execução instrumental ou vocal, sem oferecer suporte à leitura e análise das partituras em braille, corre-se o risco de restringir a compreensão musical à memorização auditiva. Em contrapartida, quando os recursos assistivos são devidamente integrados, o aprendizado musical torna-se mais

equilibrado e completo, possibilitando a vivência de experiências criativas como a improvisação e a composição.

A transcrição de partituras para o braille, associada ao uso de *softwares* como o Musibaille, também colabora para a construção de um processo de ensino mais equitativo. Ao permitir que alunos cegos tenham acesso direto ao repertório, essas ferramentas viabilizam uma prática musical mais autônoma e inclusiva. Essa autonomia, por sua vez, fortalece a autoestima, o senso de pertencimento e o engajamento dos estudantes em atividades coletivas.

Nesse contexto, a mediação pedagógica assume um papel decisivo. A teoria de Vygotsky, especialmente em sua concepção de ZDP, reforça que os alunos alcançam melhores resultados quando apoiados por professores e colegas mais experientes. Keffer, Melo e Zattera (2022) indicam que, ao atuar como mediadores no processo de aprendizagem musical, os educadores potencializam a capacidade de superação das dificuldades técnicas enfrentadas por alunos cegos, promovendo uma experiência educacional mais rica e inclusiva.

Contudo, como destaca Marins (2024), a ausência de formação adequada dos professores e a falta de materiais didáticos adaptados podem comprometer o impacto dessas tecnologias. A eficácia da mediação pedagógica está condicionada ao domínio técnico dos recursos assistivos e à sensibilidade dos educadores em adaptar suas estratégias às necessidades específicas dos alunos.

Nesse sentido, Silva (2024) ressalta que a implementação de práticas inclusivas no ensino musical depende diretamente da presença de materiais como a Musicografia Braille e de profissionais preparados para utilizá-los de forma eficiente. A carência desses elementos, infelizmente comum nas escolas públicas brasileiras, constitui um obstáculo à democratização do ensino de música para pessoas com deficiência visual.

Outro aspecto relevante diz respeito à importância do desenvolvimento social promovido pelas tecnologias assistivas. A participação de alunos cegos em atividades musicais coletivas, como corais, bandas e orquestras, é um espaço privilegiado para a construção de vínculos sociais, colaboração e expressão emocional. O Musibaille, ao permitir que esses alunos acompanhem partituras em tempo real e compreendam sua estrutura, facilita a integração com os colegas videntes, tornando a convivência mais horizontal e enriquecedora.

Essa perspectiva é reforçada por Pino, Rodríguez Rossell e Viladot (2022), que observam como a presença de tecnologias acessíveis em sala de aula musical contribui para o fortalecimento do sentimento de pertencimento e da cooperação entre estudantes com e sem deficiência visual. Borges e Tomé (2023) também evidenciam como a acessibilidade musical pode se tornar um canal poderoso para a construção de ambientes inclusivos e empáticos.

Lima, Cavazzani e Silva (2023) acrescentam que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) oferecem amplas possibilidades para a integração de alunos com deficiência, promovendo a acessibilidade técnica e a inclusão social. O uso de ferramentas como o Musibaille insere o estudante cego no fluxo dinâmico da prática musical em grupo, permitindo que compartilhe partituras, acompanhe ensaios e contribua ativamente para a produção coletiva.

Nesse processo, a teoria sociointeracionista de Vygotsky encontra aplicação prática. A tecnologia, ao funcionar como ferramenta de mediação, expande a capacidade de participação e aprendizado dos alunos cegos, alinhando-se ao princípio de que o desenvolvimento ocorre na interação com o outro. A colaboração entre pares e a atuação do professor como facilitador são determinantes para que a inclusão seja mais do que formal — seja, de fato, significativa.

Dessa forma, as tecnologias assistivas no ensino musical podem ampliar o repertório de acessibilidade e contribuir de maneira profunda para o fortalecimento da aprendizagem, da autonomia e das relações interpessoais. Quando articuladas a práticas pedagógicas mediadas e colaborativas, elas tornam-se instrumentos potentes para transformar a sala de aula em um espaço de convivência democrática e enriquecedora.

METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa e exploratória, fundamentada exclusivamente em uma revisão bibliográfica. O objetivo é compreender o papel das tecnologias assistivas, especificamente a Musicografia Braille e o Musibraille, no ensino musical inclusivo para alunos cegos, à luz da teoria sociointeracionista de Vygotsky.

A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de investigar, de forma aprofundada, fenômenos complexos como a inclusão de alunos com deficiência visual em contextos musicais. Conforme destaca Gil (2008), a pesquisa qualitativa permite captar significados, compreensões e relações que não são quantificáveis, tornando-se especialmente adequada para o campo da educação inclusiva.

A pesquisa foi delineada com base em análise de conteúdo de fontes secundárias, contemplando obras teóricas e estudos de caso já documentados na literatura científica. Foram analisados artigos científicos, dissertações, teses e livros publicados entre os anos de 2018 e 2023, selecionados em bases de dados acadêmicas reconhecidas, como Google Scholar, Scopus, ERIC (Education Resources Information Center), PubMed e JSTOR.

A seleção do material seguiu critérios de relevância temática, atualidade e consistência metodológica, priorizando produções que discutem a aplicação das tecnologias assistivas no ensino musical para pessoas com deficiência visual. Foram incluídos especialmente estudos que abordam os impactos cognitivos e sociais dessas tecnologias, bem como práticas pedagógicas que integrem a Musicografia Braille e o Musibraille. Artigos anteriores a 2018, bem como estudos que não tratassem diretamente do uso de tecnologias assistivas no ensino musical para pessoas cegas, foram excluídos.

Ao todo, foram selecionados 15 artigos científicos, 5 dissertações e 3 livros. A leitura completa das obras permitiu identificar padrões recorrentes, limitações apontadas, práticas bem-sucedidas e desafios enfrentados na implementação das tecnologias assistivas em contextos educacionais diversos.

A análise dos dados foi conduzida com base na técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016). A partir dessa técnica, foram estabelecidas quatro categorias principais de análise: (1) As vantagens das tecnologias assistivas no ensino musical; (2) As limitações e desafios enfrentados na implementação dessas ferramentas; (3) Os impactos cognitivos e sociais do uso dessas tecnologias assistivas; (4) As práticas pedagógicas inclusivas que envolvem a mediação docente e o uso de Musicografia Braille e Musibraille.

Como recurso complementar, foi elaborado um quadro comparativo entre as ferramentas analisadas, destacando suas potencialidades, limitações e aplicações no contexto da educação musical inclusiva. Este instrumento auxiliou na sistematização dos dados e na identificação de padrões entre diferentes estudos revisados.

Embora a abordagem bibliográfica permita reunir um panorama amplo sobre o tema, reconhece-se sua limitação quanto à ausência de dados empíricos diretos. Assim, futuras pesquisas poderiam incluir estudos de campo, com entrevistas, observações e coleta de experiências práticas em sala de aula, de modo a aprofundar a compreensão dos impactos reais do uso das tecnologias assistivas e da mediação pedagógica no cotidiano do ensino musical para alunos cegos.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise da literatura revela que, embora as tecnologias assistivas no ensino musical para pessoas com deficiência visual tenham avançado significativamente nos últimos anos, ainda existem entraves relevantes à sua efetiva implementação no contexto educacional. Tanto a Musicografia Braille quanto o Musibaille se configuram como recursos valiosos para promover a autonomia e o acesso equitativo ao ensino de música. Contudo, sua eficácia depende diretamente da capacitação dos professores, da disponibilidade de materiais didáticos adaptados e do apoio institucional.

Diversos estudos destacam que iniciativas que integram o uso dessas tecnologias com formação continuada dos docentes e suporte estrutural tendem a obter resultados mais expressivos. É o caso de Sanches e Bonilha (2020), cujo estudo, realizado em uma escola pública brasileira, evidenciou que o uso do Musibaille possibilitou aos alunos cegos maior autonomia no aprendizado musical, apesar das dificuldades de infraestrutura. O diferencial foi a formação docente e a abertura da escola à inovação pedagógica, aspectos fundamentais para o sucesso da proposta.

Freitas (2022), em estudo sobre o uso da Musicografia Braille no ensino de violão, também observou progressos significativos na leitura musical e no desempenho dos estudantes. No entanto, o autor ressalta que a eficácia da ferramenta está condicionada à familiaridade do professor com sua aplicação, sendo necessária uma formação técnica específica para sua utilização plena em sala de aula.

O Musibaille, por sua vez, tem se destacado por permitir a leitura em Braille de partituras musicais e sua reprodução sonora. Essa característica amplia as possibilidades de aprendizagem, pois articula a leitura tátil com estímulos auditivos — o que, segundo Tudissaki (2020), é especialmente eficaz no ensino para estudantes cegos, ao promover um ambiente de aprendizagem mais completo, dinâmico e acessível.

A Musicografia Braille continua sendo um recurso indispensável, sobretudo para a alfabetização musical, como defendem Borges e Tomé (2023). Contudo, sua aplicação enfrenta obstáculos, principalmente na transcrição manual de partituras complexas e na dependência de profissionais capacitados. A carência desses profissionais, somada à escassez de materiais prontos em Braille, compromete o acesso dos estudantes ao repertório musical e à leitura autônoma das obras.

Além das dimensões técnicas e metodológicas, os resultados apontam para a importância de contextos colaborativos de aprendizagem. A participação de alunos cegos em atividades musicais coletivas, como corais, orquestras e ensaios em grupo, é significativamente facilitada quando as tecnologias assistivas são integradas a práticas pedagógicas inclusivas. Samuels (2019) relata, por exemplo, que no projeto Drake Music Project, alunos cegos participaram ativamente de apresentações musicais utilizando partituras em braille e tecnologia digital assistiva, promovendo a aprendizagem musical e o desenvolvimento de habilidades sociais e o sentimento de pertencimento.

Entretanto, a literatura também evidencia que esses avanços muitas vezes permanecem restritos a experiências isoladas, geralmente vinculadas a instituições especializadas ou a projetos específicos com financiamento externo. Marins (2024) e Silva (2024) destacam que a resistência institucional, a ausência de políticas públicas eficazes e a falta de infraestrutura são barreiras persistentes, especialmente em escolas públicas brasileiras. Essa realidade limita a expansão das boas práticas e o acesso universal às tecnologias assistivas no ensino musical.

Em contrapartida, países como os nórdicos e o Reino Unido vêm demonstrando um cenário mais promissor, com políticas educacionais integradas, formação docente

contínua e acesso garantido a recursos assistivos. A Royal National Institute of Blind People (RNIB), no Reino Unido, exemplifica como parcerias interinstitucionais podem viabilizar a produção e distribuição de materiais em braille, além de capacitar professores e ampliar o alcance da inclusão musical em larga escala.

Para que o ensino musical inclusivo atinja seu real potencial, é necessário que as tecnologias assistivas estejam inseridas em um modelo pedagógico mais abrangente, que considere tanto as ferramentas tecnológicas em si, como o contexto emocional, social e cognitivo dos estudantes. A teoria sociointeracionista de Vygotsky oferece um suporte teórico robusto para esse modelo, ao enfatizar o papel da mediação e da ZDP como elementos essenciais para o desenvolvimento de sujeitos em contextos de aprendizagem cooperativa.

Nesse sentido, a presença das tecnologias assistivas em salas de aula musical deve ser acompanhada por estratégias de formação contínua para os educadores, adaptação curricular, estruturação de ambientes inclusivos e atuação pedagógica baseada na colaboração entre alunos videntes e cegos. A tecnologia, quando integrada a práticas intencionais de mediação, pode se transformar em um elo entre as potencialidades dos alunos e os objetivos educacionais, permitindo que barreiras sejam superadas com criatividade e sensibilidade.

Em síntese, os dados analisados demonstram que o potencial das tecnologias assistivas no ensino de música para alunos com deficiência visual é inegável. No entanto, para que esse potencial seja plenamente realizado, é indispensável que tais recursos estejam inseridos em um sistema educacional comprometido com a inclusão, a formação docente qualificada e o respeito à diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresentado analisou o impacto das tecnologias assistivas, como a Musicografia Braille e o Musibraille, no ensino musical para alunos cegos, com foco na maneira como essas ferramentas influenciam o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes. A partir da revisão bibliográfica e da análise de relatos de experiências, constatou-se que tais tecnologias oferecem benefícios significativos, como a promoção da autonomia, a melhoria da aprendizagem musical e a ampliação da participação em atividades coletivas.

A Musicografia Braille mostrou-se essencial para a alfabetização musical de estudantes com deficiência visual, viabilizando o acesso ao repertório musical de maneira tátil e estruturada. Já o Musibraille complementa essa experiência ao integrar recursos auditivos e digitais, proporcionando uma aprendizagem mais dinâmica e multimodal. Estudos como os de Freitas (2022), Sanches e Bonilha (2020), e Keffer, Melo e Zattera (2022) reforçam que, quando essas tecnologias são associadas à mediação pedagógica e ao apoio institucional, os ganhos no processo de ensino-aprendizagem são consideráveis.

Apesar dos avanços, persistem desafios significativos. A falta de formação específica dos educadores, a escassez de materiais didáticos adaptados, as limitações de infraestrutura escolar e a resistência institucional à inovação continuam a dificultar a implementação plena dessas tecnologias no ensino musical. Nesse sentido, a simples existência das ferramentas não é suficiente: é necessário que elas estejam integradas a um projeto pedagógico mais amplo e sensível às especificidades dos alunos cegos.

A participação de estudantes cegos em atividades musicais coletivas, como corais e orquestras, foi destacada por vários autores como uma importante estratégia para o fortalecimento das competências sociais e emocionais, promovendo pertencimento e inclusão. Como destaca Samuels (2019), quando os alunos têm acesso às ferramentas

adequadas, podem contribuir ativamente para os processos coletivos, desenvolvendo habilidades musicais e vínculos interpessoais e autoestima.

Para que os avanços observados em projetos bem-sucedidos se ampliem, é necessário que governos e instituições educacionais adotem políticas públicas mais consistentes, que contemplem: (1) Investimento contínuo na formação de professores para o uso de tecnologias assistivas; (2) Desenvolvimento e distribuição de materiais didáticos adaptados, como partituras em braille; (3) Ampliação de programas como o PNLD para incluir recursos acessíveis; (4) Inclusão das tecnologias assistivas no currículo da formação inicial e continuada dos docentes.

O exemplo da Royal National Institute of Blind People (RNIB), no Reino Unido, e os modelos educacionais adotados em países nórdicos, demonstram que é possível estruturar políticas públicas eficazes, intersectoriais e voltadas à equidade no ensino musical. Tais modelos investem na formação docente, na infraestrutura acessível e na produção contínua de materiais adaptados, promovendo inclusão com qualidade.

A teoria sociointeracionista de Vygotsky oferece a base teórica necessária para sustentar essas práticas inclusivas. Seu conceito de ZDP reforça a ideia de que o processo educativo deve considerar o papel ativo do outro — seja professor, colega ou tecnologia — como mediador do desenvolvimento. No caso dos alunos cegos, essa mediação se concretiza por meio do uso de ferramentas acessíveis e práticas pedagógicas colaborativas.

Conclui-se, portanto, que as tecnologias assistivas, quando integradas a estratégias pedagógicas fundamentadas na interação, têm o potencial de transformar a educação musical inclusiva. Elas tanto ampliam o acesso ao conteúdo quanto promovem autonomia, expressão criativa, convivência democrática e valorização da diversidade. A consolidação dessas práticas depende, acima de tudo, de um compromisso ético e institucional com a inclusão plena e significativa.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BORGES, J. A.; TOMÉ, D. Musicografia Braille: informação e comunicação com a ferramenta digital Musibraille. **Diálogos Sonoros**, v. 2, n. 1, p. 1-29, jan./jun. 2023.

FREITAS, A. J. de A. **O ensino de música com violão e sua tecnologia assistiva para educandos com deficiência visual**. 2022. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2022.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KEFFER, W.; MELO, D. C. F.; ZATTERA, V. **As dificuldades dos docentes nos processos intrapsíquicos da notação musical de pessoas cegas**. Encontrografia Editora, 2022.

LIMA, L. A. A. de; CAVAZZANI, A. L. M.; SILVA, M. V. G. da. Tecnologias assistivas: recursos para pessoas com deficiência visual e auditiva. **Revista Práxis Educacional**, v. 19, n. 50, p. 1-20, 2023. DOI: 10.22481/praxisedu.v19i50.11455.

MARINS, P. C. **Recursos de Tecnologia Assistiva para a educação musical e o desenvolvimento cultural de estudantes com cegueira**. 2024. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2024.

NELL, M. **An investigation into the lived experiences of visually impaired music students in the South African system of higher education**. 2019. 95 f. Dissertação (Mestrado em Musicologia) — Stellenbosch University, Stellenbosch, 2019.

PINO, N.; RODRÍGUEZ ROSSELL, J.; VILADOT, D. **How can I include them: Teaching pupils with visual impairment in the inclusive music class**. *Didacticae*, n. 12, p. 124-137, 2022. Universitat de Barcelona.

SAMUELS, K. The Drake Music Project Northern Ireland: Providing Access to Music Technology for Individuals with Unique Abilities. *Social Inclusion*, v. 7, n. 1, p. 152–163, 2019. DOI: 10.17645/si.v7i1.1794.

SANCHES, L. R.; BONILHA, F. F. G. O processo e as tecnologias de transcrição de partituras em Braille como ferramentas contribuintes à inclusão da pessoa com deficiência visual na prática musical. In: **XXII Jornada de Iniciação Científica do CTI Renato Archer – JICC 2020 PIBIC/CNPq/CTI**, Campinas/SP, out., 2020. Anais... Campinas: CTI/MCTI Renato Archer, 2020.

SILVA, J. B. **A tecnologia como recurso no ensino e aprendizagem de música para deficientes visuais**. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2024.

TERVANIEMI, M. Music in learning and re-learning – the lifespan approach. *American Psychological Association*, 2018. Disponível em: <https://www.apa.org>. Acesso em: 26 mar. 2025.

TUDISSAKI, S. E. A performance musical das pessoas com deficiência visual. *Art Research Journal: Revista de Pesquisa em Artes*, v. 7, n. 2, p. 1-17, jul./dez. 2020.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da Arte**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021. 288 p.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Obras completas: **Fundamentos da defectologia**. Tomo V. Tradução do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Revisão de Guillermo Arias Beatón e outros. Cascavel, PR: Edunioeste, 2022. 488 p.

O DUALISMO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL: IMPACTOS DAS REFORMAS NEOLIBERAIS E CAMINHOS PARA A INCLUSÃO QUALITATIVA

William Keffer¹, Welington Keffer²

Resumo: A educação pública brasileira, marcada historicamente por um dualismo estrutural que segmenta o acesso ao conhecimento de acordo com a classe social, precisa corrigir sua rota e redefinir sua forma de atuação em nível nacional. Este artigo analisa criticamente as influências das reformas educacionais neoliberais no Brasil e seu impacto na dualidade educacional. Argumenta-se que tais reformas intensificaram as desigualdades, promovendo uma “escola do conhecimento” para as elites e uma “escola do acolhimento social” para as camadas populares. A partir de uma abordagem teórica baseada em autores como Libâneo (2012), examina-se a imposição de modelos educacionais advindos de organismos internacionais, como o Banco Mundial e a UNESCO, e suas consequências para a qualidade da educação. São apresentadas alternativas para uma educação equitativa, conciliando inclusão sociocultural e acesso ao conhecimento científico.

Palavras-chave: Educação pública. Dualismo educacional. Reformas neoliberais. Políticas educacionais. Desigualdade social.

¹ KEFFER, William (👤). Ivy Enber Christian University. Orlando, FL, Estados Unidos. E-mail: william.keffer@gmail.com

² KEFFER, Welington (👤). Ivy Enber Christian University. Orlando, FL, Estados Unidos. E-mail: wekeffer@gmail.com

INTRODUÇÃO

A educação é um direito fundamental e um dos pilares do desenvolvimento social e econômico de qualquer nação (Borba; Vieira, 2017). Ela sempre desempenhou um papel central na estruturação social, política, cultural e econômica das nações, sendo historicamente utilizada tanto como ferramenta de emancipação quanto de controle social. No entanto, o Brasil tem enfrentado uma crescente desigualdade educacional, refletida em um sistema que segmenta a população entre aqueles que têm acesso a uma educação de qualidade e aqueles que recebem apenas uma formação mínima, essencialmente voltada para a inclusão social e a adaptação ao mercado de trabalho (Costa; Ibiapino, 2024). Tal configuração reflete o impacto de reformas educacionais inspiradas pelo pensamento neoliberal, que reconfiguraram o papel da escola pública no país (Melo; Santi, 2021).

Desde o período colonial, a pedagogia católica jesuítica moldou o ensino de forma elitista e excludente, característica que persistiu até o início do século XX. Entretanto, com a industrialização e a urbanização, surgiram movimentos voltados à democratização do ensino, mas foi apenas na década de 1980 que a luta por uma educação universal e equitativa ganhou maior visibilidade, impulsionada por instituições como a Associação Nacional de Educação (ANDE).

A partir da década de 1990, as reformas educacionais passaram a ser fortemente influenciadas por organismos internacionais, como o Banco Mundial e a UNESCO. Embora essas diretrizes justificassem a necessidade de ampliar o acesso e reduzir as desigualdades, estudos apontam que elas priorizaram a formação de capital humano para o mercado de trabalho em detrimento da construção do pensamento crítico. Libâneo (2012) estabelece conexões entre as propostas da Conferência Mundial sobre Educação para Todos e a formulação de políticas públicas no Brasil, destacando que essas mudanças resultaram em um modelo educacional dualista.

Essa Conferência, realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, foi um evento fundamental para a formulação de políticas educacionais no Brasil. Durante o encontro, discutiu-se como garantir o acesso à educação para todos os indivíduos, com ênfase na construção de uma sociedade mais justa e humana. A conferência resultou no estabelecimento de compromissos voltados à redução das desigualdades educacionais e à promoção da equidade no acesso ao ensino de qualidade, criando uma agenda que influenciaria as reformas educacionais globais subsequentes.

Esse dualismo pode ser sintetizado em duas vertentes: de um lado, uma escola voltada para a produção e apropriação do conhecimento, destinada às elites; de outro, uma escola assistencialista, focada em inclusão social e habilidades mínimas para a população de baixa renda. Segundo Torres (1996), as reformas educacionais promovidas pelo Banco Mundial e por outros organismos internacionais, apesar de apresentadas como iniciativas de equidade, na prática perpetuaram desigualdades estruturais, precarizando ainda mais o ensino público e restringindo sua função social.

Este artigo tem como objetivo principal analisar criticamente os efeitos dessas reformas, particularmente aquelas implementadas entre 1990 e 2010, e discutir como tais mudanças consolidaram um modelo educacional dualista. Além disso, propõe-se uma reflexão sobre possíveis caminhos para uma educação mais equitativa, que equilibre a função social da escola com a necessidade de um ensino acadêmico de qualidade.

A relevância desta pesquisa está na necessidade de compreender os impactos dessas reformas educacionais na perpetuação da desigualdade no sistema público de ensino. Ao analisar criticamente as políticas adotadas nesse período, este estudo busca evidenciar como tais mudanças consolidaram um modelo de ensino segmentado e

hierarquizado. Além disso, propõe-se a reflexão sobre alternativas para a construção de um sistema educacional mais equitativo, que equilibre a função social da escola com a promoção do conhecimento acadêmico.

METODOLOGIA

O estudo baseia-se em uma abordagem qualitativa, fundamentada nos princípios da pesquisa bibliográfica (Gil, 2019; Yin, 2015; Marconi; Lakatos, 2017) e na técnica da análise de conteúdo de Bardin (2016). A análise documental inclui políticas educacionais, relatórios institucionais e literatura acadêmica sobre o dualismo educacional. Esse método possibilitou uma avaliação detalhada da relação entre a retórica de democratização da educação e a manutenção das desigualdades estruturais no sistema público de ensino.

Os dados empíricos foram obtidos por meio de estudos sobre desigualdade educacional no Brasil, considerando indicadores do INEP e fontes acadêmicas relevantes (Manfio; Costa, 2019). Isso possibilitou uma visão aprofundada dos impactos das reformas educacionais no desempenho dos alunos da rede pública e privada. A metodologia adotada contribui para embasar a argumentação e reforçar a importância de uma abordagem crítica sobre o dualismo educacional no Brasil.

DESENVOLVIMENTO

O contexto das reformas neoliberais e seus impactos na educação brasileira

Desde a década de 1990, as políticas educacionais brasileiras passaram a ser fortemente influenciadas por diretrizes neoliberais promovidas por organismos internacionais como o Banco Mundial e a UNESCO (Krakhecke; Leite; Voss, 2024). A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) estabeleceu que a escola tradicional deveria ser reformulada para atender às necessidades básicas de aprendizagem, flexibilizando conteúdos e métodos avaliativos. Esse modelo pedagógico, voltado para a adaptação ao mercado de trabalho e para a inclusão social, minimizou a importância da formação acadêmica crítica e aprofundada (Libâneo, 2012; Rezende; Adams, 2024).

Essas reformas enfatizaram a redução do papel do Estado na educação, incentivando a privatização e a adoção de modelos de ensino baseados em competências básicas (Melo; Santi, 2021). Embora tenham sido justificadas pela necessidade de ampliar o acesso à educação, essas políticas resultaram na precarização da escola pública e na redução da função crítica do ensino (Neves; Moura; Sousa, 2017).

Vale ressaltar que durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), políticas como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) foram implementadas para ampliar o acesso à educação básica, mas enfatizavam uma formação instrumental e baseada em competências mínimas. O governo Lula (2003-2010) consolidou essa tendência com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que reforçou avaliações em larga escala e o ensino a distância para professores (Charlot, 2006).

A principal crítica a essas reformas é que, ao priorizar a socialização e a permanência na escola sem garantir uma formação sólida, criou-se um modelo de educação mínima, que atende a exigências econômicas, mas enfraquece o papel da escola como instituição de conhecimento (Costa; Ibiapino, 2024). A massificação do ensino não

veio acompanhada de investimentos estruturais adequados, o que compromete a qualidade da educação pública, especialmente nas camadas mais vulneráveis da população (Torres, 1996).

O dualismo educacional na escola pública

O conceito de dualismo educacional refere-se à coexistência de dois modelos de escola no Brasil: uma voltada para a excelência acadêmica e outra para a inclusão social. Segundo Libâneo (2012), essa divisão resulta em uma desigualdade estrutural que perpetua a segregação social por meio da educação. Enquanto as escolas destinadas às elites oferecem um ensino acadêmico rigoroso, preparando os alunos para a continuidade dos estudos e para ocupações de prestígio, as escolas frequentadas pelas camadas populares focam na socialização e na capacitação para o mercado de trabalho, limitando as oportunidades de ascensão social (Da Costa; Ibiapino, 2024). A ênfase está na permanência escolar sem que haja um adequado aprofundamento curricular, limitando o desenvolvimento acadêmico dos alunos, dificultando sua inserção no ensino superior e no mercado de trabalho de forma equitativa.

Evidências empíricas demonstram que essa desigualdade se reflete nos resultados de aprendizagem. Dados do INEP (2020) indicam que estudantes de escolas privadas obtêm notas até 30% superiores às dos alunos da rede pública em exames como o ENEM. Além disso, a falta de infraestrutura, professores mal remunerados e currículos fragmentados reduzem ainda mais as oportunidades dos alunos da rede pública (Manfio; Costa, 2019; Rezende; Adams, 2024).

Essa segregação reforça a desigualdade socioeconômica, uma vez que o acesso a uma educação de qualidade está diretamente relacionado à ascensão social e profissional. O modelo atual perpetua um ciclo no qual as elites mantêm sua posição privilegiada, enquanto a maioria da população tem sua mobilidade social limitada pela falta de uma educação sólida e universalizada (Machado; Amorim, 2019).

Análises críticas e perspectivas alternativas

Diante das limitações impostas pelo modelo educacional atual, torna-se essencial analisar alternativas que possam reduzir o dualismo na educação pública brasileira. A experiência internacional demonstra que é possível reduzir o dualismo educacional por meio de políticas que garantam igualdade de acesso ao conhecimento. Países como Finlândia e Canadá adotam modelos educacionais que combinam ensino inclusivo e alto desempenho acadêmico, proporcionando formação integral aos alunos (Casagrande; Pereira, 2024). Nesses sistemas, há um forte investimento na formação docente, estrutura escolar de qualidade e um currículo que integra competências sociais e acadêmicas sem hierarquizá-las (Saviani, 2010).

No Brasil, iniciativas como a Rede Emancipa surgem como contraposição às políticas neoliberais, defendendo uma educação pública emancipadora e de qualidade para todos (Machado; Amorim, 2019).

Dentre as propostas para superar o dualismo educacional, destacam-se:

1. Reformulação do currículo escolar: garantindo um ensino crítico e significativo, que supere a lógica da mera adaptação ao mercado de trabalho. Dessa forma, pode-se reduzir a desigualdade educacional no Brasil. Isso envolve equilibrar o ensino de competências socioemocionais com conteúdos acadêmicos sólidos, garantindo que todos os alunos tenham acesso ao

- conhecimento científico e cultural sem que isso seja privilégio de uma minoria.
2. Valorização da formação docente: assegurando capacitação contínua e melhores condições de trabalho para os professores (Martins, 2020). Um dos pilares de uma educação de qualidade e equitativa perpassa pela formação contínua dos professores. No entanto, as políticas educacionais brasileiras vêm apostando em capacitações superficiais e no ensino a distância para suprir essa demanda, em detrimento de formações mais aprofundadas (Martins, 2020). A valorização da carreira docente exige melhores salários, formação contínua e condições adequadas de trabalho.
 3. Investimentos estruturais na educação pública: ampliando recursos e promovendo igualdade de oportunidades para todos os estudantes (Manfio; Costa, 2019). Além das reformas pedagógicas, é necessário ampliar o financiamento para infraestrutura escolar, garantindo que todas as escolas tenham acesso a laboratórios, bibliotecas e tecnologias educacionais. Estudos como o de Ribeiro (2018) demonstram que ambientes de aprendizagem mais estruturados impactam diretamente o desempenho dos alunos.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

O papel da sociedade no processo de mudança para o projeto de educação para a nação não pode ser subestimado. A sociedade civil, ao longo da história das reformas educacionais no Brasil, tem desempenhado um papel árduo, porém, primordial na construção e na resistência ao modelo educacional atual. Desde a década de 1990, a sociedade, por meio de movimentos sociais e organizações não governamentais, tem se mobilizado para promover uma educação pública mais justa e equitativa (Machado; Amorim, 2019). A Conferência em Jomtien foi um marco importante nessa trajetória, pois abordou questões incondicionais para o futuro da educação, como a ampliação do acesso e a redução das desigualdades educacionais, com foco na construção de uma sociedade mais humana e equânime (Krakhecke; Leite; Voss, 2024). O encontro estabeleceu um compromisso global com a educação como um direito fundamental e um meio para a promoção de sociedades mais equitativas (Borba; Vieira, 2017).

Nesse sentido, a participação ativa da sociedade civil nas discussões sobre educação, incluindo a implementação de políticas públicas e o acompanhamento das reformas educacionais, é fundamental para garantir que as mudanças promovam uma educação inclusiva e de qualidade (Manfio; Costa, 2019). A representatividade da sociedade civil se reflete, por exemplo, em iniciativas como as da Associação Nacional de Educação (ANDE), que desempenhou papel decisivo nas discussões sobre a democratização do ensino, na década de 1980 (Manfio; Costa, 2019).

As reformas neoliberais, influenciadas por organismos internacionais como o Banco Mundial e a UNESCO, muitas vezes desconsideraram as especificidades culturais e regionais do Brasil e falharam em envolver efetivamente a sociedade civil na definição de políticas educacionais (Krakhecke; Leite; Voss, 2024; Rezende; Adams, 2024). O foco excessivo na formação de capital humano para o mercado de trabalho, sem um projeto de educação que integrasse a formação crítica, refletiu a ausência de uma participação mais efetiva das representações da sociedade civil nas decisões sobre o modelo educacional (Melo; Santi, 2021; Rezende; Adams, 2024). Ao invés disso, essas reformas resultaram em um modelo dualista, em que a educação de qualidade era reservada para as elites, enquanto a maioria da população recebia um ensino de caráter assistencialista (Costa; Ibiapino, 2024; Neves; Moura; Sousa, 2017).

Portanto, é necessário repensar o papel da sociedade civil, das representações da sociedade, para um modelo educacional que considere a educação como um direito universal, que transcenda as fronteiras da exclusão social. Para que isso ocorra, é imprescindível que haja uma maior participação da sociedade nas decisões políticas, como foi evidenciado nas discussões da Conferência de Jomtien (1990), que buscou garantir a educação como um direito básico de todos os cidadãos, especialmente em contextos de desigualdade (Borba; Vieira, 2017; Krakhecke; Leite; Voss, 2024).

Além disso, a crítica ao modelo educacional dualista deve ser ampliada para incluir a análise de como as representações da sociedade civil podem atuar como agentes de mudança. O impacto de uma educação mais inclusiva e de qualidade não se limita às políticas governamentais; ele também depende de uma forte atuação da sociedade civil, capaz de pressionar pela mudança das estruturas educacionais, exigindo uma educação que seja ao mesmo tempo crítica, inclusiva e acessível para todos (Machado; Amorim, 2019; Casagrande; Pereira, 2024; Neves; Moura; Sousa, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sistema educacional brasileiro reflete um modelo que, ao longo das últimas décadas, priorizou a inclusão social sem garantir a equidade na formação acadêmica. As reformas educacionais implementadas entre 1990 e 2010, fortemente influenciadas por organismos internacionais, contribuíram para a manutenção de um sistema dualista, no qual apenas uma parcela da população tem acesso a uma educação de qualidade.

Para reverter esse quadro, é fundamental adotar políticas educacionais que conciliem inclusão social com ensino acadêmico sólido. Reformas curriculares, valorização docente e investimentos em infraestrutura são caminhos viáveis para garantir que a educação pública não apenas acolha ou insira alunos no contexto escolar, mas também forme cidadãos críticos e capacitados para os desafios contemporâneos.

A análise das reformas educacionais no Brasil evidencia que a adoção de políticas neoliberais aprofundou as desigualdades educacionais, consolidando um modelo de ensino dualista que restringe o acesso ao conhecimento para as classes populares. Para garantir uma educação verdadeiramente equitativa, é essencial promover reformas que contemplem inclusão social sem renunciar à qualidade acadêmica. Políticas públicas eficazes, inspiradas em modelos educacionais internacionais mais justos, podem servir como referência para a construção de um novo paradigma educacional no Brasil.

Futuras pesquisas devem aprofundar a análise sobre os impactos dessas políticas na formação dos estudantes e na mobilidade social, bem como propor estratégias para a implementação de um modelo educacional mais equitativo e eficaz.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BORBA, R.; VIEIRA, J. P. de A. Notas históricas e conceituais sobre o direito social à educação. **Revista Interdisciplinar de Direito**, v. 14, n. 1, pp.159-186 jan./jun. 2017.

CASAGRANDE, F. G. de R.; PEREIRA, M. C. Pedagogia histórico-crítica em contexto de reformas educativas neoliberais no ensino médio: possibilidade didática em aulas de educação física. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 24, pp. 1-26, 2024. DOI: 10.20396/rho.v24i00.8676285.

- CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 31 jan./abr. 2006.
- DA COSTA, D. V.; IBIAPINO, M. M. R. Dualidade educacional no Brasil: desigualdades e exclusão educacional. **Revista Sociedade Científica**, v. 7, n. 1, p. 4240-4254, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.61411/rsc202471317>. Acesso em: 11 fev. 2025.
- GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- KRAKHECKE, E. M. A.; LEITE, M. C. L.; VOSS, D. M. da S. Políticas neoliberais e reformas na educação superior: um estudo das DCNs do Direito. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 17, n. 3, p. e71602, 2024. DOI: 10.15687/rec.v17i3.71602.
- LIBÂNEO, J. C. Dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.
- MACHADO, S. X.; AMORIM, M. M. T. A rede emancipa como contraposição às orientações neoliberais para organização da educação brasileira. **Seminário Gepráxis**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 7, n. 7, p. 1405-1421, maio, 2019.
- MANFIO, C. de A. C.; COSTA, V. B. Políticas de educação no brasil: desafios à regulamentação das leis e ao amplo acesso à educação pública. **Revista COCAR**, Belém, v.13. n.25, p. 373 a 398 – Jan./Abr. 2019
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- MARTINS, N. dos S. Educação escolar e a função social dos professores: uma reflexão necessária. **Revista Gesto Debate**, v. 20, n. 01, dezembro de 2020.
- MELO, M. de O.; SANTI, R. G. O. Os impactos do neoliberalismo na educação brasileira: uma análise sobre a BNCC / The impacts of neoliberalism on Brazilian education: an analysis of the BNCC. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 7, n. 6, p. 64422–64430, 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n6-700.
- NEVES, A. G. S. das; MOURA, B. B.; SOUSA, W. F. de. Educação Falaciosa: uma análise crítica ao dualismo educacional desde a antiguidade até a contemporaneidade. **Revista de Tempo Amazônico**, v. 4, n. 2, p. 136-149, 2017.
- REZENDE, J. C.; ADAMS, M. V. O neoliberalismo e suas influências sobre a educação brasileira. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v. 19, n. 1, p. 33-50, 2024.
- RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.
- TORRES, R. M. **Educação para todos? Desafios e contradições das reformas educacionais**. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2015.

RESOLUÇÕES DE PROBLEMAS DO CAMPO ADITIVO E A GENERALIZAÇÃO DE UM ALUNO AUTISTA DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Luciana de Souza, Ana Carolina Barata Rethor

Resumo: Este trabalho emergiu do desejo da primeira autora colocar em prática o conhecimento sobre a Teoria dos Campos Conceituais construído como aluna especial do Doutorado. Neste ano, atuava como Professora de Apoio Pedagógico - PAP de um aluno autista de um 5º ano, no qual a professora regente, segunda autora, apresentava dificuldades com relação à Matemática, por isso a procurava para auxiliá-la na elaboração e aplicação dos planos de aula dessa disciplina. Através de um trabalho cooperativo, a primeira autora forneceu material teórico para a segunda autora aprender sobre o tema. Durante a hora atividade, ambas adaptaram os Problemas do Campo Aditivo para os alunos resolverem. Posteriormente, realizaram a Análise da Produção Escrita, objetivando valorizar o que eles fizeram e não o que deixaram de fazer. Foi constatado que diferentes estratégias podem levar a mesma resposta. O fato marcante foi a generalização do aluno autista para responder o Problema 6.

Palavras-chave: Teoria dos Campos Conceituais. Problemas do Campo Aditivo. Análise da produção escrita. Generalização.

L. D. Souza (<https://lattes.cnpq.br/9454042494997848>). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel. Paraná. Brasil.
e-mail: luciana.ds95@hotmail.com

A. C. B. Rethor (<http://lattes.cnpq.br/4898890832170706>). Instituto Federal do Pará. Canaã dos Carajás, Pará, Brasil.

© Este trabalho integra a obra: “Pesquisas, estratégias e recursos para a educação no Brasil”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

Em 2022, a primeira autora atuou como Professora de Apoio Pedagógico – PAP, de um aluno Autista do 5º ano do Ensino Fundamental I, da Escola Municipal Luiz Vianey Pereira, localizada no Bairro Universitário, do município de Cascavel-PR. Esse aluno tem muita facilidade com a Matemática, por isso afirmava que sua disciplina favorita é a Matemática.

Pelo fato da primeira autora ser formada em Licenciatura Plena em Matemática, com Mestrado em Educação em Ciências e Educação Matemática, a segunda autora, professora regente da turma, a procurava para esclarecer algumas dúvidas em conteúdos matemáticos, bem como, para auxiliá-la na elaboração e aplicação de planejamentos de aulas de Matemática. Desta maneira, pelo fato da primeira autora estar cursando a disciplina Tendências em Educação Matemática II: Teorias Basilares da Didática da Matemática, como aluna especial do Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática - PPGECEM, campus Cascavel-PR, sugeriu a ela que aplicassem na turma Problemas do Campo Aditivo, com base na Teoria dos Campos Conceituais, idealizada pelo psicólogo e pesquisador francês Gérard Vergnaud (1985).

A saber, o autor supramencionado conceitua o Campo Aditivo como um conjunto de problemas e situações que envolvem soma ou subtração na sua resolução. Embora sejam operações distintas, ambas referem-se à relação parte/todo e é esse invariante conceitual que relaciona soma e subtração a uma mesma estrutura de raciocínio, o raciocínio aditivo, por isso, um mesmo problema pode ser resolvido por meio da adição ou subtração, chegando ao mesmo resultado, independentemente da estratégia adotada pelo aluno.

A segunda autora aceitou a sugestão, então a primeira autora repassou a ela materiais teóricos para leitura e estudo, para se sentir mais confiante para a elaboração e aplicação das tarefas. Depois da elaboração dos problemas, adaptados de Santana (2012), conversaram e decidiram entregar os primeiros problemas para eles resolverem com base em seus conhecimentos prévios, sem intervenções.

Depois, foi feita a análise da produção escrita desses estudantes evidenciando o que fizeram e não o que deixaram de fazer. Desta maneira, diante de equívocos não foram identificados com um x, ao invés disso foram feitas indagações para os alunos pensarem e refletirem sobre o que fizeram, pois o equívoco é entendido pelas autoras como uma oportunidade para a aprendizagem.

Vale ressaltar que a análise da produção escrita pode auxiliar o professor a “obter informações a respeito de como os alunos interpretam uma situação, como procedem para resolver um problema, que dificuldades apresentam, o que demonstram saber ou o que estão próximo de saber” (Santos, 2014, p. 12) fornecendo informações para o professor ter condições de mediar a construção do conhecimento de seus alunos, de acordo com as necessidades específicas de cada um.

Segundo Souza (2021) para favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, uma alternativa é superar a dicotomia certo ou errado e as atitudes de olhar a produção escrita dos alunos pela falta. É conveniente o professor agir como um detetive que procura descobrir as razões que levam os alunos a escreverem certas coisas, para ir ao encontro do aluno e entender o seu conhecimento.

Buscando compreender os sentidos e significados que os alunos atribuem a suas resoluções, é possível perceber que:

(...) acerto e erro são componentes do mesmo processo. Nem o acerto é garantia suprema de um conhecimento, nem o erro indica a ausência total dele. O erro é entendido, portanto, não como indicando um conhecimento pronto e acabado,

mas como um indicativo de conhecimento que pode estar em permanente construção e reconstrução, seja em seu processo inicial, seja em um momento mais próximo do esperado, denota partes desse processo (Lima, 2006, p. 168).

Não basta só identificar os erros, é essencial “ajudar o aluno a fazer uma análise/interpretação da sua produção, de modo que, ao reconhecer o erro cometido, possa avançar qualitativamente no seu processo de construção/apropriação do conhecimento” (Lima, 2006, p. 175).

Em harmonia com o exposto, depois de finalizada a análise da produção escrita de todos os alunos e direcionados os questionamentos com base na resolução que cada um deles fez, em uma aula seguinte, os alunos foram organizados em semicírculo para interagir durante a socialização dos resultados.

A partir dessa experiência, foi possível constatar que diferentes estratégias podem levar os alunos a encontrarem a mesma resposta. Além disso, foram identificadas as dificuldades dos alunos com o algoritmo da adição e da subtração, podendo o professor planejar as próximas aulas justamente para ajudá-los a minimizar essas dúvidas e dificuldades pontuais. Um fato marcante foi a generalização feita pelo aluno autista oralmente para responder o Problema 6. Com base nessas informações gerais, a seguir é feito o relato da experiência.

O RELATO DA EXPERIÊNCIA

Aos treze dias do mês de maio de dois mil e vinte e dois, seis Problemas do Campo Aditivo, foram aplicados em uma turma de 5º ano da Escola Municipal Luiz Vianey Pereira, localizada no Bairro Universitário, município de Cascavel – PR. Cada aluno recebeu uma cópia impressa dos problemas e deveriam resolvê-los individualmente, com base em seus conhecimentos prévios, sem a intervenção das professoras pesquisadoras.

Durante a realização dos problemas, os alunos constantemente indagavam: *Professora, é de mais ou é de menos?* Conforme combinado pelas autoras previamente, nenhuma interviria nas respostas deles, ambas disseram para eles fazerem a leitura do enunciado quantas vezes fossem necessárias, até conseguirem entender o que deveriam fazer. Enquanto eles estavam fazendo, as professoras ficaram observando a produção deles e registram algumas fotos, como a apresentada na Figura 1.

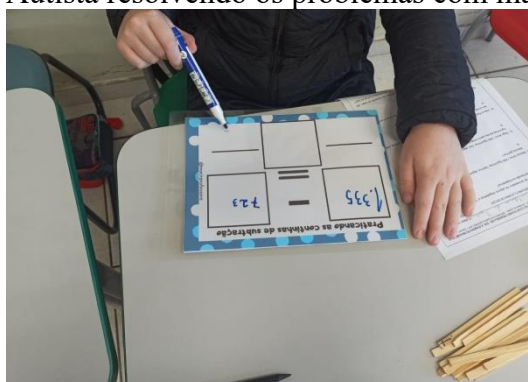
Figura 1 – Alunos do 5º ano resolvendo os Problemas do Campo Aditivo



Fonte: Souza e Rethor (2022)

A primeira autora levou um material manipulável para auxiliar o seu aluno autista na resolução dos problemas, conforme mostra a Figura 2.

Figura 2 – Aluno Autista resolvendo os problemas com material manipulável



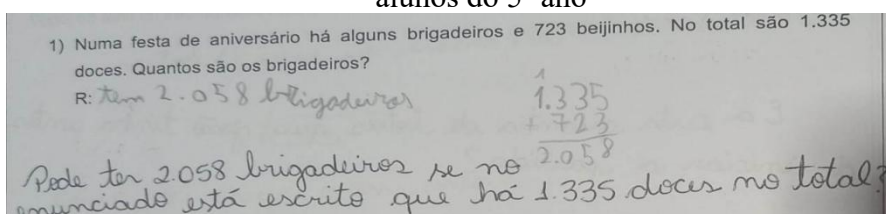
Fonte: Souza e Rethor (2022)

Depois da aplicação, as autoras se reuniram durante a hora atividade para corrigirem e analisarem a produção escrita dos vinte e sete alunos que compõem a turma. Com base na análise da produção escrita foi constatado que alguns estudantes optaram em resolver os problemas por meio da adição, outros através da subtração, mas que independentemente da estratégia escolhida, ambas levavam os estudantes a encontrarem as respostas, isso porque conforme estabelecido por Vergnaud (1985) o campo conceitual das estruturas aditivas é o conjunto das situações que envolvem uma ou várias adições e/ou subtrações, além do conjunto dos conceitos e teoremas interligados a estas situações.

Depois da leitura das resoluções, foi feita a interpretação da produção escrita dos alunos, pois auxilia na compreensão de como os estudantes lidam com as questões, assim “constitui-se em movimentos para tentar atribuir significados para a produção escrita analisada, na busca de compreender o que é encontrado na produção escrita do estudante” (Santos, Buriasco; 2016, p. 244) e as inferências, que buscam “ir além do que é encontrado na produção do estudante para tentar complementar informações a respeito do seu modo de lidar que não estão visíveis à primeira vista” (Santos, Buriasco; 2016, p. 244).

Foi possível identificar que alguns alunos ainda têm dificuldades em interpretar os enunciados, não tendo autonomia para identificar qual a operação matemática deve ser utilizada para resolver o problema proposto. Para exemplificar essa dificuldade, pode-se pensar no Problema 1, no qual eram dados o total de doces na festa de aniversário e a quantidade de beijinhos, 1335 e 723, respectivamente. Alguns alunos adicionaram essa quantidade, afirmando que o total de brigadeiros era 2058. Diante de respostas como essa, as autoras ao analisarem as produções escritas, não marcaram com um x as respostas equivocadas, apenas escreveram a seguinte indagação na folha para o aluno ler e refletir: *Pode ter 2058 brigadeiros se no enunciado está escrito que há 1335 doces no total?*

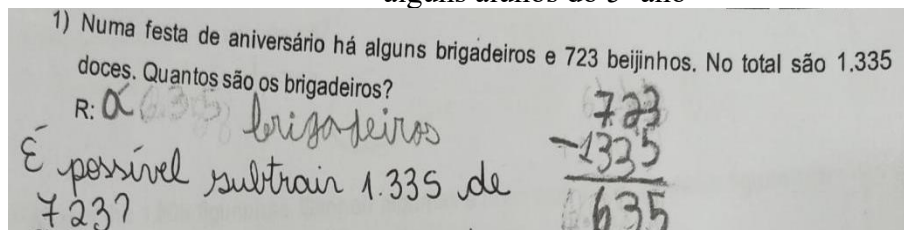
Figura 3 – Resolução equivocada para o Problema 1 apresentada por alguns alunos do 5º ano



Fonte: Souza e Rethor (2022)

Outro equívoco frequente foi organizar o algoritmo de forma contrária, como indicado na Figura 5. Nesse caso, foi indagado aos alunos: É possível subtrair 1335 unidades de 723 unidades?

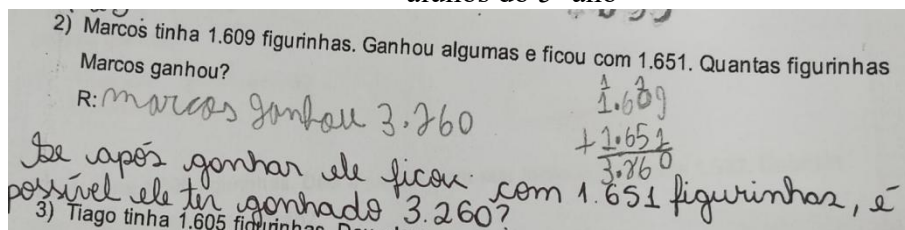
Figura 4 – Outra resolução equivocada para o Problema 1 apresentada por alguns alunos do 5º ano



Fonte: Souza e Rethor (2022)

Diante do Problema 2, o equívoco mais comum foi adicionar 1609 e 1651. Em contrapartida, as autoras não marcaram como errada a resolução, apenas escreveram a seguinte pergunta na folha: Se depois de ganhar as figurinhas ele ficou com 1651, é possível ele ter ganhado 3260 figurinhas?

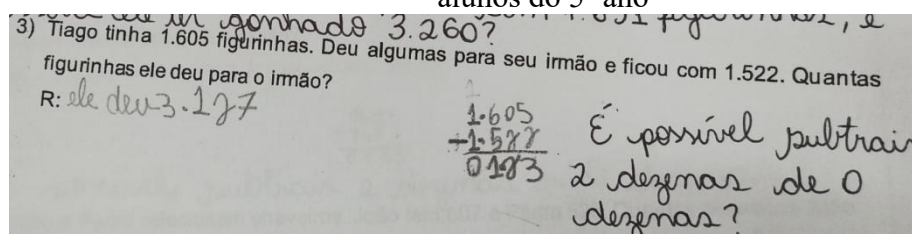
Figura 5 – Resolução equivocada para o Problema 2 apresentada por alguns alunos do 5º ano



Fonte: Souza e Rethor (2022)

No Problema 3, ficou nítido identificar quais alunos ainda tem dificuldade em realizar os empréstimos corretamente, ou seja, ao subtrair duas dezenas de zero dezena, alguns colocavam que a resposta eram duas dezenas, novamente não foi indicado com um x para evidenciar o equívoco, pelo contrário, foi indagado a esses alunos: É possível subtrair duas dezenas de zero dezena?

Figura 6 – Resolução equivocada para o Problema 3 apresentada por alguns alunos do 5º ano

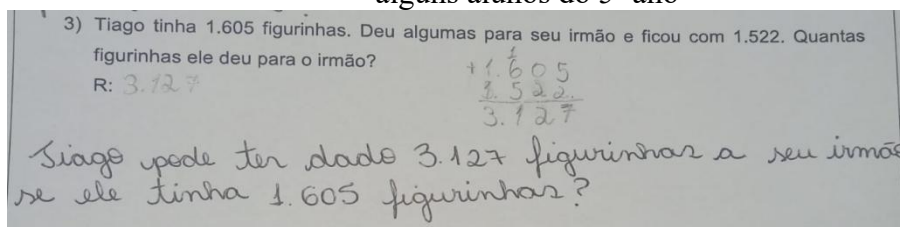


Fonte: Souza e Rethor (2022)

Nesse mesmo problema, alguns alunos adicionaram os valores mencionados no enunciado, assim afirmaram que Thiago deu 3.127 figurinhas para o seu irmão. Como o objetivo era analisar a produção escrita deles, evidenciando o que fizeram e não o que deixaram de fazer, com base em uma avaliação para a aprendizagem a qual “mostra-se como um caminho para conhecer múltiplos aspectos da atividade matemática dos alunos

e, também, como uma possibilidade para capacitar os professores e reorientar a sua prática pedagógica” (Ciani, 2012, p. 43) porque não busca evidenciar os erros, mas sim levar os indivíduos aprenderem com os seus equívocos, foi escrito na folha para eles responderem posteriormente: *Thiago pode ter dado 3127 figurinhas a seu irmão se ele tinha 1.605 figurinhas?*

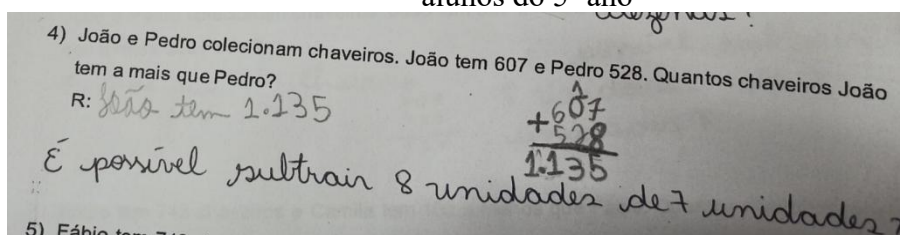
Figura 7 – Outra resolução equivocada para o Problema 3 apresentada por alguns alunos do 5º ano



Fonte: Souza e Rethor (2022)

Por sua vez, no Problema 4 os equívocos mais recorrentes foram: não realizar os empréstimos necessários e adicionar a quantidade de chaveiros de João e Pedro. No primeiro caso, vale destacar que, por exemplo, registravam que $7 - 8 = 1$, todavia foi escrito na folha deles o seguinte e questionamento: *É possível subtrair 8 unidades de 7 unidades?*

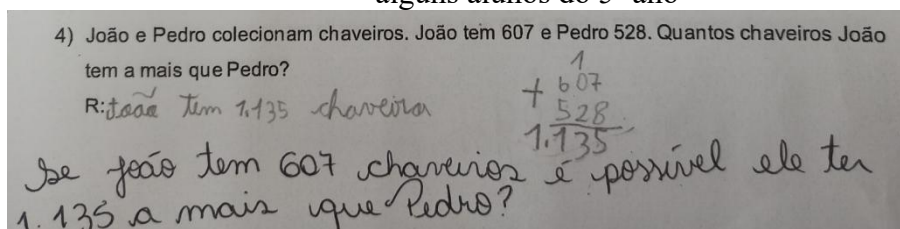
Figura 8 – Resolução equivocada para o Problema 4 apresentada por alguns alunos do 5º ano



Fonte: Souza e Rethor (2022)

Alguns estudantes para resolver o problema proposto, adicionaram a quantidade de chaveiros de João e Pedro, porém essa estratégia não é eficiente para responder a pergunta, desta maneira, esses alunos receberam a seguinte indagação: *Se João tem 607 chaveiros, é possível ele ter 1135 figurinhas a mais que Pedro?*

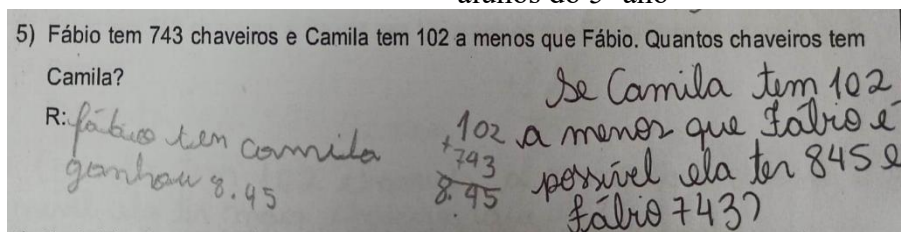
Figura 9 – Outra resolução equivocada para o Problema 4 apresentada por alguns alunos do 5º ano



Fonte: Souza e Rethor (2022)

No Problema 5, o equívoco mais recorrente foi adicionar os valores presentes no enunciado. Desta maneira, foi registrada a seguinte indagação na folha desses alunos: *Se Camila tem 102 a menos que Fábio é possível ela ter 845 e Fábio 743?*

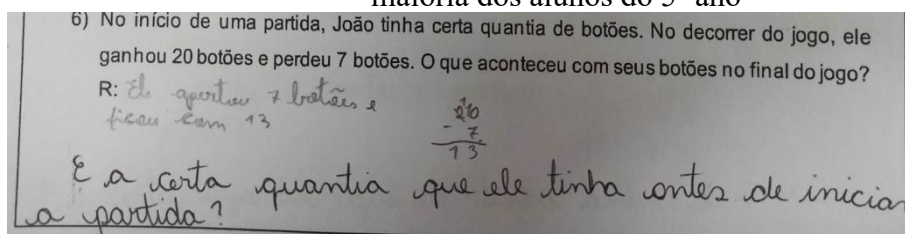
Figura 10 – Resolução equivocada para o Problema 5 apresentada por alguns alunos do 5º ano



Fonte: Souza e Rethor (2022)

Por fim, no Problema 6 a maioria dos alunos registrou que o aluno havia ficado com 13 botões no final do jogo, desconsiderando a certa quantia que João tinha antes de iniciar a partida, desta forma, na folha foi escrita a seguinte pergunta: *E a certa quantia de botões que João tinha antes de iniciar a partida?*

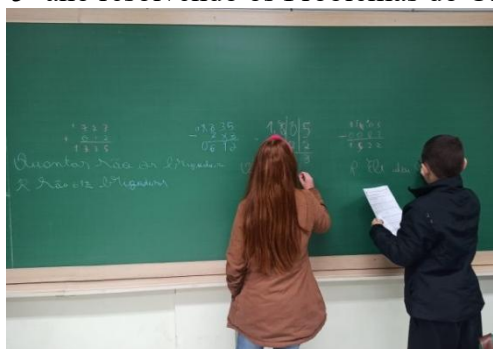
Figura 11 – Resolução incompleta para o Problema 6 apresentada pela maioria dos alunos do 5º ano



Fonte: Souza e Rethor (2022)

Concluída a análise da produção escrita desses alunos, em outra aula de Matemática, os alunos foram organizados em semicírculo para dialogarem sobre os problemas propostos na aula anterior. Para a leitura de cada enunciado, um aluno diferente se voluntariava para ler e na sequência resolver o problema no quadro. Em cada uma das resoluções, do Problema 1 até o Problema 5, um dos voluntários resolvia fazendo uso a adição e o outro fazendo uso da subtração, conforme ilustrado na Figura 12.

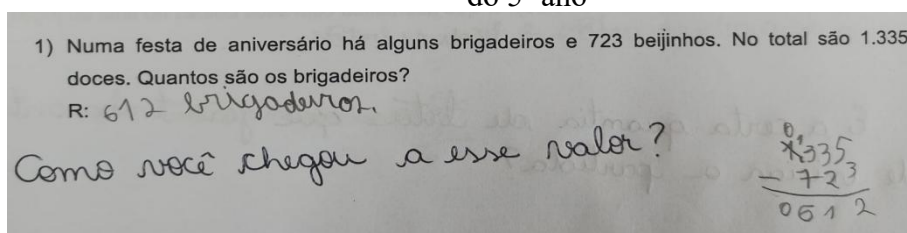
Figura 12 – Alunos do 5º ano resolvendo os Problemas do Campo Aditivo no quadro



Fonte: Souza e Rethor (2022)

Quando indagados porque resolveram o Problema 1 dessa maneira, os alunos que resolveram fazendo uso da subtração disseram que pegaram o total de doces e subtraíram a quantidade de beijinhos informada no enunciado, para então descobrirem quantos brigadeiros tinham na festa de aniversário, conforme ilustrado na Figura 13.

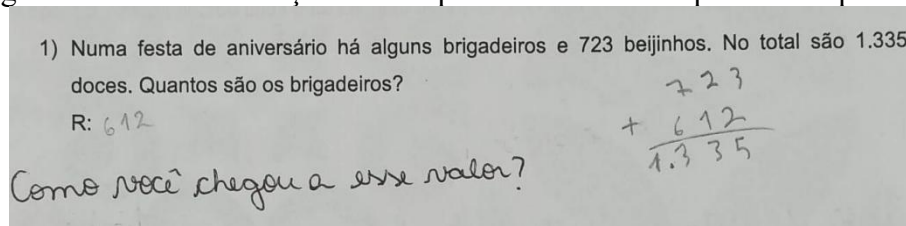
Figura 13 – Resolução correta para o Problema 1 apresentada por alguns alunos do 5º ano



Fonte: Souza e Rethor (2022)

Por outro lado, os alunos que resolveram fazendo uso da adição, informaram que organizaram o algoritmo, pegando a quantidade de beijinhos que era dada no enunciado e a colocaram na primeira parcela, a segunda parcela deixaram em branco e colocaram o total de doces logo abaixo do traço do algoritmo da adição, no local destinado as somas, então pensavam assim: quantas unidades de brigadeiro que adicionadas a três unidades de beijinhos resulta em cinco unidades de doce? Duas unidades, então colocavam duas unidades de brigadeiros embaixo das três unidades de beijinhos. Na sequência, passaram para a ordem das dezenas, e pensaram: Quantas dezenas de brigadeiros que adicionadas a duas dezenas de beijinhos que resulta três dezenas de doces? Uma, então colocavam uma dezena de brigadeiros embaixo das duas dezenas de beijinhos. E por fim, pensaram: Quantas centenas de brigadeiros, adicionadas a sete centenas de beijinhos que resulta em treze centenas de doces? Seis centenas de brigadeiros, então organizavam seis centenas de brigadeiros embaixo de sete centenas de beijinhos, conforme mostra a Figura 14.

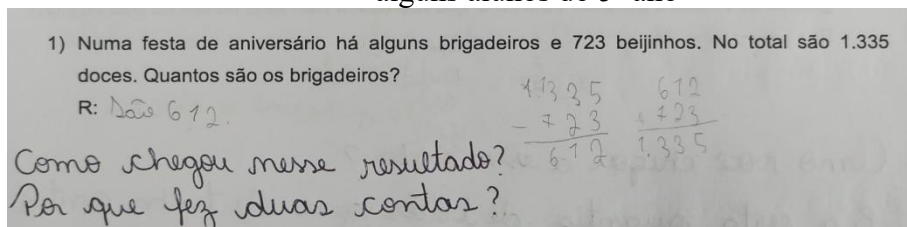
Figura 14 – Outra resolução correta para o Problema 1 apresentada por alguns



Fonte: Souza e Rethor (2022)

Outros alunos fizeram uso das duas estratégias de resolução mencionadas anteriormente, conforme a Figura 15 ilustra. Disseram que fizeram a prova real para verificar se a resposta estava correta.

Figura 15 – Resolução e prova real para resolver o Problema 1 apresentada por alguns alunos do 5º ano



Fonte: Souza e Rethor (2022)

De maneira similar procederam com os outros problemas, até o quinto problema, no sexto era necessária a ideia de generalização, portanto, depois da leitura foram alguns minutos de silêncio, até que um aluno disse que no final ele ficou com treze botões,

porque ele ganhou vinte e perdeu sete, então sobraram treze botões. Na sequência, a primeira autora indagou:

- *E a certa quantia que botões que João tinha antes de começar a partida?*

De maneira geral, os alunos disseram que não sabiam quantos botões ele tinha antes, portanto, era impossível responder, somente a quantidade explícita no enunciado. Então a mesma professora e pesquisadora indagou:

- *Será que é mesmo impossível representar essa quantidade em linguagem matemática?*

Então o Aluno Autista dessa professora respondeu:

- *Podemos usar uma letra!*

- *Qualquer letra?* Perguntou a professora.

- *Sim, mas eu quero usar a letra r porque eu gosto dela.* Respondeu o Aluno Autista.

As autoras ficaram encantadas com a resposta dele, então sua Professora de Apoio Pedagógico - PAP perguntou:

- *Como você aprendeu isso?*

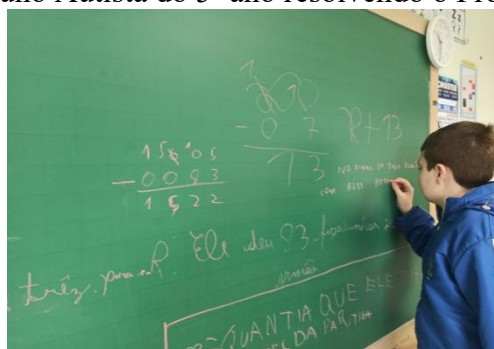
- *Assistindo a Série Stranger Things, disponível na Netflix.*

- *Quando mencionaram isso na Série?* Entrevi a PAP e ele respondeu:

- *Em uma aula de Matemática o professor usou 2y para representar o dobro de um número.*

Após esse diálogo, as professoras convidaram o aluno autista para vir até o quadro resolver esse problema, na Figura 16 é possível visualizar o aluno resolvendo o problema no quadro.

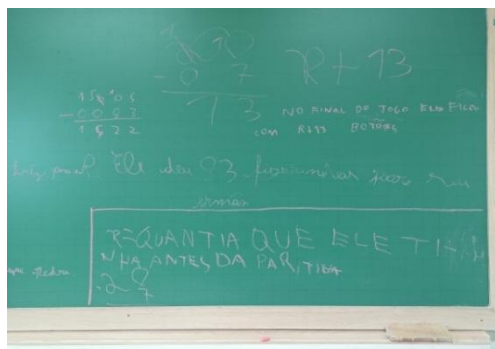
Figura 16 – Aluno Autista do 5º ano resolvendo o Problema 6 no quadro



Fonte: Souza e Rethor (2022)

Primeiro ele subtraiu sete botões dos vinte que João ganhou, para depois usar a letra r para representar a quantidade de botões que ele tinha antes de iniciar a partida, para assim adicionar a r os treze botões que ele ganhou durante o jogo, a forma que ele registrou no quadro está representada na Figura 17.

Figura 17 – Resolução do Aluno Autista do 5º ano para o problema 6



Fonte: Souza e Rethor (2022)

Concluído o relato dessa experiência vivida em uma sala de aula inclusiva, na sequência são descritas algumas considerações que ela proporcionou.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A partir da aplicação dos Problemas do Campo Aditivo nesse quinto ano da rede municipal de ensino de Cascavel, foi possível constatar que muitos alunos tem dificuldade em interpretar o enunciado das questões para saber qual operação matemática deve ser utilizada para resolver determinado contexto, por isso perguntaram com frequência às professoras pesquisadoras: *É de mais ou é de menos?*

Além disso, para resolver os problemas propostos, alguns fizeram uso da subtração e outros da adição, apesar das estratégias serem diferentes, chegaram ao mesmo resultado. Observe no Quadro 1 as Classes de Problemas do Campo Aditivo, bem como exemplos e variações elaborados por Rezende e Borges (2017) com base em Vergnaud (2009) e Santana (2012). Com base nesse estudo, as professoras pesquisadoras realizaram a classificação dos Problemas do Campo Aditivo que foram adaptados e aplicados nessa turma.

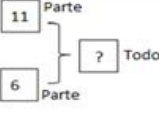


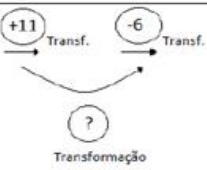
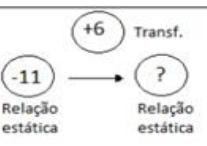
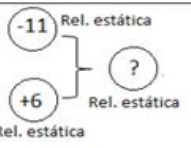
Com base nesse quadro, pode-se perceber que no primeiro problema, dada uma parte e o todo, busca-se a outra parte. É um problema da classe Composição de Medidas, com parte desconhecida. Desta maneira, os alunos que fizeram uso da subtração pegaram o todo e subtraíram a parte dada, para então encontrar a outra parte. Por outro lado, quem fez uso da adição, pegou a parte dada e por tentativas foram adicionando valores de forma a chegar ao todo explícito no enunciado.

Pode-se verificar que o problema dois, dado o estado inicial e final, busca-se a transformação. Problema da classe Transformação de Medidas, com a transformação positiva desconhecida. Nesse caso, quando os alunos fizeram uso da subtração, eles pegaram o estado final e subtraíram o inicial, para então encontrar qual foi a transformação positiva que ocorreu, sabe-se que é positiva porque o estado final é maior que o estado inicial. Os que fizeram por meio da adição, pegaram o estado inicial e por tentativas adicionaram a transformação, de modo a chegar no estado final que era informado no enunciado.

Como o problema anterior, no problema três, dado o estado inicial e final, busca-se a transformação, o que difere aqui é que a transformação é negativa, isso por que o estado final é menor que o estado inicial. Logo, é um problema da classe Transformação de Medidas, com a transformação negativa desconhecida. Desta maneira, os alunos que fizeram uso da subtração, pegaram o estado inicial e subtraíram o estado final, encontrando assim a transformação negativa. Já os alunos que usaram a adição, pegaram o estado final e foram adicionando valores por tentativas, até coincidir com o estado inicial.

No quarto problema, dado o referido e o referente, busca-se pela relação, este é um Problema da classe de Comparação de Medidas, com a relação positiva desconhecida. Nesse caso, os alunos que utilizaram a subtração, pegaram o referido e subtraíram o referente, encontrando desta forma a relação. Por outro lado, os alunos que utilizaram a adição, pegaram o referente e foram adicionando por tentativas a relação, de modo a coincidir com o valor do referido.

Quadro 1 – Classes de Problemas do Campo Aditivo, exemplos e variações

Classes de problemas	Exemplos	Esquemas	Outras possibilidades para cada classe
Composição de duas medidas em uma terceira.	Maria tem 11 CDs de rock e 6 CDs de samba. Quantos CDs Maria tem ao todo?		Dada uma (ou mais) das partes e o todo, busca-se a outra parte.
Transformação (quantificada) de uma medida inicial em uma medida final.	Maria tinha 11 CDs de rock e ganhou 6 CDs de samba de sua mãe. Com quantos CDs Maria ficou ao todo?		Transformação negativa ou positiva; Dado o estado inicial e a transformação, busca-se pelo estado final; Dados o estado inicial e final, busca-se a transformação.
Relação (quantificada) de comparação entre duas medidas	Maria tem 11 CDs, e Laís tem 6 CDs a mais que Maria. Quantos CDs Laís tem?		Relação positiva ou negativa; Dado o referente e o referido, busca-se a relação; Dado o referido e a relação, busca-se o referente.
Composição de duas transformações	Maria tem uma coleção de CDs. Ganhou 11 CDs de sua mãe e deu 6 CDs repetidos para a sua amiga. Em quantos CDs aumentou a coleção de CDs de Maria?		Dada uma das transformações (parte) e a transformação total, busca-se a outra transformação (parte).
Transformação de uma relação	Laís perdeu CDs de Maria e ficou lhe devendo 11 CDs. Laís comprou 6 CDs para pagar Maria. Quantos CDs ela ficou devendo a Maria?		Dada a relação estática (inicial) e a relação estática (final), busca-se a transformação; Dada a relação estática final e a transformação, busca-se a relação estática inicial.
Composição de duas relações	Maria deve 11 CDs a Laís. Porém, Laís lhe deve 6. Então, quantos CDs Maria realmente deve a Laís?		As relações podem ser positivas ou negativas; Dada uma das relações estáticas (parte) e a relação estática (todo), busca-se a outra relação estática (parte).

Fonte: Rezende e Borges (2017) com base em Vergnaud (2009) e Santana (2012)

No quinto problema, dado o referente e a relação negativa, busca-se pelo referido, note que este é um problema da classe de Comparação de Medidas, relação negativa, com o referido desconhecido. Nesse contexto, os alunos que fizeram uso da subtração pegaram o referente e subtraíram a relação negativa, de modo a determinar a quantidade do referido. Já os alunos que optaram em usar a adição, pegaram a relação negativa apresentada no enunciado e foram adicionando por tentativas a quantidade do referido, de modo a coincidir com a quantidade do referente.

O último é um Problema da classe de Composição de duas transformações, com o referido desconhecido. De modo geral, os alunos tiveram mais dificuldade em resolver

esse problema. A maioria pegou a transformação positiva e subtraiu a transformação negativa, afirmando que João ficou com treze botões no final do jogo, desconsiderando a certa quantia de botões que ele tinha antes de iniciar a partida. Apesar do Aluno Autista não ter registrado isso na folha, no momento da socialização dos resultados ele falou que a certa quantia de botões poderia ser representada por uma letra, então ele escolheu a letra r porque ele disse que gosta dessa letra, registrando no quadro a resposta $r + 13$.

Ao ser indagado como pensou nisso, ele disse que assistiu uma *Série* na *Netflix* intitulada *Stranger Things*, na qual em um dos episódios, um personagem estava em uma aula de Matemática e seu professor fez uso da expressão $2y$ para representar o dobro de um número. Diante do exposto, é importante ressaltar que os professores não podem descartar nas aulas as experiências e conhecimentos prévios de seus alunos, nesse contexto, o aluno já tinha tido contato com a ideia de generalização, mas não soube fazer o registro no papel, no entanto, durante a socialização, soube expressar o seu conhecimento por meio da fala, evidenciando a necessidade de diversificar as formas de avaliação, pois caso fosse analisada apenas o registro escrito, esse conhecimento do aluno não seria evidenciado, valorizado e compartilhado com a turma.

Em suma, esse relato evidencia a importância entre a aproximação entre a Universidade e a Escola Básica. Esta atividade foi desenvolvida a partir da participação da primeira autora em uma disciplina ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus Cascavel – PR. Essa experiência serviu para a primeira autora colocar em prática o conhecimento teórico adquirido na disciplina, auxiliando e ajudando a professora regente da turma com a Matemática, disciplina que tem mais dificuldade em elaborar e aplicar as aulas e, consequentemente, o objetivo principal que é a aprendizagem dos alunos também foi alcançado.

Outro aspecto importante a ser destacado é que com essa resolução de problemas foi possível identificar as dificuldades específicas de determinados alunos, assim, a partir disso, os professores podem reformular a sua prática, revisando e enfatizando conteúdos que já foram trabalhados com a turma, porém nem todos os alunos assimilaram, como por exemplo, o valor posicional dos números, a decomposição dos números em ordens e classes, bem como a resolução dos algoritmos de adição e subtração, podendo o profissional contribuir de forma direta e individualizada com o seu público alvo.

Além disso, a partir do momento que foram direcionadas indagações aos alunos com base em suas respostas, eles foram colocados em análise, reflexão e questionamento de suas resoluções, desenvolvendo e estimulando o raciocínio lógico, contribuindo para a comparação entre quantidades, bem como o desenvolvimento do cálculo mental, para os alunos não ficarem presos a algoritmos que não fazem sentido nenhum para eles, a fim de entenderem o procedimento e não realizarem de forma mecânica.

Com base nessa experiência cooperativa entre as professoras pesquisadoras, a primeira autora já tinha ouvido um pouco sobre a metodologia *Lesson Study*, que segundo Bezerra e Morelatti (2020) “é um processo formativo pautado na reflexão sobre a prática do professor, que tem como foco a aprendizagem do aluno” isso a partir de um grupo colaborativo entre professores. Assim emergiu o desejo em buscar conhecê-la melhor para poder colaborar com suas colegas de trabalho que, assim como a segunda autora, admitem ter dificuldades em aprender e ensinar Matemática e concomitantemente aprender com elas, sendo o processo de construção do conhecimento cooperativo. Desta maneira, fez a inscrição e foi selecionada no segundo semestre na disciplina: Tendências em Educação Matemática II – *Lesson Study* e a Formação Inicial e Continuada do Professor, novamente como aluna especial do Doutorado no mesmo Programa de Pós-

Graduação, isso porque o professor pesquisador está sempre construindo, aproveitando todas as oportunidades para aprender e, conseqüentemente, melhor ensinar os seus alunos.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Renata Camacho; MORELATTI, Maria Raquel Miotto. Aprendizagens de professores que ensinam matemática no contexto da lesson study. **Hipátia**, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 72-85, jun. 2020.

CIANI, Andréia Büttner. **O realístico em questões não-rotineiras de matemática**. 2012. 158 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

LIMA, Roseli Cristina Negrão de. **Avaliação em Matemática: Análise da Produção Escrita de Alunos da 4ª Série do Ensino Fundamental em questões discursivas**. 2006. 202 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.

REZENDE, Veridiana; BORGES, Fábio Alexandre. Futuros professores de Matemática nos Anos Iniciais e suas estratégias diante de problemas do campo conceitual aditivo Future teachers of Mathematics in the Early Years and its strategies in the problems of the additive conceptual field. **Educação Matemática Pesquisa: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática**, [S.L.], v. 19, n. 1, p. 327-352, 26 abr. 2017. Pontifical Catholic University of Sao Paulo (PUC-SP). <http://dx.doi.org/10.23925/1983-3156.2017v19i1p327-352>.

SANTANA, Eurivalda Riveiro dos Santos. **Adição e Subtração: o suporte didático influencia a aprendizagem do estudante?** Bahia: Editora da Uesc, 2012.

SANTOS, Edilaine Regina dos. **Análise da produção escrita em matemática: de estratégias de avaliação a estratégias de ensino**. 2014. 159 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

SANTOS, Edilaine Regina dos; BURIASCO, Regina Luzia Corio de. A análise da produção escrita em matemática como estratégia de avaliação: aspectos de uma caracterização a partir dos trabalhos do GEPEMA. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, [S.L.], v. 9, n. 2, p. 233-247, 24 nov. 2016. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/1982-5153.2016v9n2p233>.

SOUZA, Luciana de. **Análise da produção escrita em tarefas de exploração-investigação matemática em um 4º ano do Ensino Fundamental**. 2021. 132 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2021.

VERGNAUD, Gérard. **Concepts et schème dans une théorie opératoire de la représentation. Psycho-logie Française**, n. 30, pp. 245 a 252, 1985.

VERGNAUD, Gérard. **A Criança, a matemática e a Realidade**. Trad. Maria Lucia Faria Moro. Curitiba: Editora UFPR, 2009.

Capítulo 05

A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL**Jermanio Simão de Jesus**

Resumo: O estudo aborda a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino de História no Ensino Fundamental, destacando os desafios e as estratégias necessárias para promover um aprendizado significativo. O objetivo principal é analisar práticas pedagógicas, estratégias e recursos didáticos que possibilitem a inclusão desses alunos. Além disso, busca-se apresentar as características do TEA, discutir o processo de inclusão escolar e identificar abordagens eficazes para adaptar o ensino de História às necessidades desses estudantes. A pesquisa segue uma abordagem qualitativa, com foco na análise bibliográfica e documental. Foram revisados artigos, dissertações, teses e documentos publicados entre 2014 e 2024, com o intuito de compreender os avanços e desafios relacionados à inclusão de estudantes com TEA. O estudo também analisou o impacto das políticas públicas brasileiras e da legislação na promoção de uma educação inclusiva. Pode-se concluir que a inclusão de estudantes com TEA no ensino de História demanda esforços integrados entre escolas, educadores e políticas públicas. É fundamental que práticas pedagógicas adaptadas e ações de sensibilização sejam implementadas para promover uma educação equitativa e significativa, contribuindo para o desenvolvimento acadêmico, social e emocional desses alunos.

Palavras Chave: Inclusão; TEA; Estudantes; História.

INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino de História no Ensino Fundamental é um tema que ganha relevância a cada dia, diante do crescente reconhecimento da necessidade de adequação do sistema educacional para atender às diversas demandas de aprendizagem (Lemos et. al. 2018).

No Brasil, a Constituição Federal e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) garantem a educação inclusiva como um direito para todas as crianças, o que implica no desafio de oferecer uma educação de qualidade para estudantes com necessidades educacionais especiais, como os alunos com TEA (Nascimento, 2016). O ensino de História, que se propõe a desenvolver o pensamento crítico e a compreensão sobre a sociedade, precisa ser adaptado para garantir que esses alunos possam participar de forma plena e significativa.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por uma variedade de manifestações comportamentais e dificuldades em áreas como comunicação, interação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento. Essas características podem influenciar diretamente a forma como os alunos com TEA processam informações, interagem com os colegas e participam das atividades escolares (Almeida, 2020). A inclusão desses estudantes no sistema educacional, especialmente no ensino de História, exige uma abordagem cuidadosa e adaptada, considerando suas necessidades específicas.

O ensino de História é uma área do conhecimento fundamental no desenvolvimento do pensamento crítico e da compreensão da sociedade. Entretanto, as metodologias tradicionais nem sempre atendem às especificidades dos alunos com TEA, que podem apresentar dificuldades na comunicação verbal, na compreensão de conceitos abstratos e na adaptação a ambientes sensoriais complexos (Lemos et. al. 2018). Assim, a inclusão de estudantes com TEA no ensino de História requer a reflexão sobre práticas pedagógicas, adaptações curriculares e a utilização de tecnologias assistivas, com o objetivo de garantir a plena participação desses alunos nas aulas e atividades.

De acordo com Nascimento (2016), a educação inclusiva tem um impacto significativo no desenvolvimento social e emocional dos alunos com TEA. Ao serem incluídos no ensino regular, esses alunos têm a oportunidade de aprender com seus colegas, socializar e desenvolver habilidades que são essenciais para a convivência em sociedade. O ensino de História, ao abordar questões sociais, políticas e culturais, pode ser um campo particularmente importante para promover a compreensão das diferenças e a convivência inclusiva.

O principal objetivo deste trabalho é analisar as práticas pedagógicas, estratégias e recursos didáticos que podem ser utilizados para promover a inclusão de estudantes com TEA no ensino de História no Ensino Fundamental. Quanto aos objetivos específicos, esses são: apresentar as principais características do Transtorno do Espectro Autista; abordar sobre o processo de inclusão escolar; analisar como desenvolver a inclusão dos alunos com TEA no ensino de história.

A relevância deste estudo reside na necessidade de um ensino inclusivo que promova a equidade educacional para todos os estudantes, independentemente de suas condições de aprendizagem. Embora a legislação brasileira garanta a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, ainda existem muitas barreiras, tanto estruturais quanto atitudinais, que dificultam a implementação efetiva dessa inclusão. Estudos sobre a adaptação do ensino de História para alunos com TEA são escassos, o que torna a investigação dessa área essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes.

A metodologia utilizada neste estudo é de abordagem qualitativa, com foco na análise bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica visa revisar e discutir a produção acadêmica existente sobre a inclusão de alunos com TEA, especialmente no contexto do ensino de História. Para isso, serão analisados livros, artigos, dissertações, teses e relatórios de pesquisa que tratam da inclusão escolar e das práticas pedagógicas para alunos com TEA, publicados entre os anos de 2014 e 2024.

REFERENCIAL TEÓRICO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurológica que interfere no desenvolvimento social, comunicativo e comportamental dos indivíduos. Sua principal característica é a diversidade de manifestações, que podem variar de dificuldades leves nas interações sociais até comprometimentos mais significativos. O conceito de espectro reflete a heterogeneidade das manifestações, tornando imprescindível a adoção de abordagens educacionais específicas e personalizadas (Souza et. al. 2020). A compreensão aprofundada do TEA é essencial para a formulação de práticas pedagógicas inclusivas, particularmente em disciplinas como História, que demandam habilidades como raciocínio abstrato e interpretação contextual.

O TEA é reconhecido como um transtorno do neurodesenvolvimento que abrange dificuldades em áreas como interação social, comunicação e a presença de comportamentos repetitivos e interesses restritos. Os critérios diagnósticos estabelecidos pelo DSM-5 incluem deficiências na comunicação verbal e não-verbal, associadas a padrões de comportamento estereotipados. No entanto, a definição do TEA vai além dos aspectos clínicos, integrando as particularidades de cada indivíduo, considerando tanto suas limitações quanto suas potencialidades. Essa visão holística é essencial para identificar as necessidades educacionais e sociais específicas de cada pessoa (Faria; Lima, 2020).

As características do TEA apresentam variações significativas entre os indivíduos, abrangendo desafios em três principais áreas: comunicação social, comportamentos repetitivos e interesses restritos. Dificuldades na comunicação incluem barreiras na utilização da linguagem verbal e na interpretação de sinais não-verbais, como gestos e expressões faciais, dificultando as interações sociais. Os comportamentos repetitivos podem incluir ações como movimentação das mãos ou aderência a rotinas rígidas. Além disso, o foco em interesses específicos é comum, podendo limitar a exploração de outras atividades. Essas características variam em intensidade, sendo influenciadas por fatores como o diagnóstico precoce e a intervenção especializada (Santos et al., 2019).

De acordo com Cavalcante (2019), o diagnóstico do TEA, baseado nos critérios do DSM-5, é essencialmente clínico e envolve a observação comportamental e o relato familiar, além da utilização de instrumentos específicos. A identificação precoce, preferencialmente ainda na primeira infância, é determinante para o desenvolvimento de estratégias educacionais e terapêuticas adequadas. Escolas e profissionais de saúde desempenham um papel central na identificação e suporte inicial, assegurando que as crianças recebam o atendimento necessário para otimizar seu desenvolvimento educacional e social.

Apoio a alunos com TEA

Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresentam uma diversidade de necessidades educacionais, o que demanda diferentes níveis de apoio para garantir sua inclusão e aprendizado no ambiente escolar. Esses níveis de suporte variam

em intensidade, desde intervenções leves até estratégias mais complexas e intensivas, de acordo com a gravidade das dificuldades enfrentadas pelos alunos. É essencial que as escolas estejam preparadas para oferecer esse suporte de maneira individualizada, respeitando as particularidades de cada estudante com TEA (Pereira, 2021).

Para alunos que apresentam manifestações mais leves do TEA, as intervenções podem incluir adaptações curriculares pontuais, ajustes no ambiente físico da escola e o uso de tecnologias assistivas que facilitem o processo de aprendizagem. Em contrapartida, para estudantes com quadros mais severos, o suporte deve ser ampliado e pode incluir a atuação de profissionais especializados, como psicopedagogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais. Ambientes altamente estruturados e previsíveis são necessários para minimizar os desafios relacionados à comunicação e ao comportamento. Essas medidas, aliadas à formação continuada dos educadores, são indispensáveis para garantir que todos os alunos com TEA recebam o suporte necessário (Silva; Menezes, 2019).

A personalização do apoio pedagógico é fundamental para atender às necessidades específicas de cada estudante com TEA. A utilização de estratégias como histórias sociais, a organização de atividades com suporte visual e a aplicação de recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem tem se mostrado bastante eficaz em diversos contextos. Essas práticas permitem que os alunos se sintam mais engajados e seguros, contribuindo significativamente para o desenvolvimento de suas habilidades e para sua inclusão no ambiente escolar (Almeida, 2020).

Desta forma, é imprescindível que as escolas desenvolvam planos de suporte educacional ajustados às necessidades de cada aluno com TEA, promovendo práticas inclusivas baseadas na individualidade. A criação de um ambiente escolar acolhedor, aliado ao uso de ferramentas pedagógicas eficazes, é um dos pilares para garantir a participação plena desses estudantes e proporcionar um processo educacional equitativo e de qualidade para todos.

A INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL

A inclusão escolar no Brasil é um processo que busca assegurar o acesso à educação em igualdade de condições para todos os estudantes, independentemente de suas particularidades físicas, cognitivas ou sociais. Essa abordagem está alinhada às diretrizes internacionais que promovem a educação inclusiva, mas adapta-se ao contexto sociopolítico e cultural do país (Cabral, 2017).

A integração de alunos com deficiência, incluindo aqueles diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), representa um avanço significativo na educação brasileira, ainda que exija superação de desafios, como a capacitação docente e a reestruturação curricular e metodológica para atender às necessidades diversas dos estudantes (Almeida, 2020).

O histórico da inclusão escolar no Brasil remonta aos movimentos sociais das décadas de 1980 e 1990, que reivindicavam os direitos das pessoas com deficiência. Até então, a educação desses alunos era majoritariamente segregada em instituições especializadas, o que limitava sua integração social e educativa. A partir da década de 1990, com a adoção de uma perspectiva mais inclusiva, iniciou-se a transição para a inserção dos alunos com deficiência em escolas regulares. Essa mudança teve como ponto de partida a Constituição Federal de 1988, que assegurou o direito à educação a todas as pessoas sem discriminação, representando um marco na luta pela inclusão escolar (Costa, 2019).

A implementação de políticas inclusivas foi consolidada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, que estruturou o processo de inclusão nas escolas brasileiras. A LDB estabeleceu que alunos com deficiência teriam direito a estudar em classes regulares, com suporte especializado sempre que necessário (Cabral, 2017). Esse marco legal foi complementado por outras legislações e políticas públicas, que fortaleceram a obrigatoriedade de adaptações no ambiente escolar e no currículo. Entretanto, a inclusão escolar ainda enfrenta entraves significativos, como a ausência de formação adequada para professores e a necessidade de adequações físicas e pedagógicas nas instituições educacionais.

Para Costa (2019), o progresso da inclusão escolar no Brasil é inegável, mas permanece como um processo em construção. O desafio reside não apenas na criação de políticas inclusivas, mas na sua implementação efetiva, o que exige a conscientização da sociedade e o fortalecimento das ações governamentais. A capacitação contínua de professores e a garantia de recursos especializados são fundamentais para que a inclusão escolar se concretize como um direito assegurado para todos os estudantes, independentemente de suas condições.

Legislação Brasileira sobre Inclusão

A legislação brasileira tem apresentado avanços significativos para garantir os direitos das pessoas com deficiência, especialmente no âmbito da educação inclusiva. Diversos dispositivos legais foram criados para assegurar o acesso ao ensino regular e promover a permanência de estudantes com deficiência em um ambiente que respeite suas particularidades (Magalhães et. al. 2015). Essas medidas visam garantir que a inclusão educacional seja qualitativa e contemple as necessidades específicas de cada aluno.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, estabelecida pela Lei nº 13.146/2015, é um marco importante nesse contexto, pois consolida o direito à educação inclusiva como um princípio básico. O artigo 28 da lei determina que o sistema educacional deve garantir a inserção de alunos com deficiência no ensino regular, com as adaptações necessárias para proporcionar condições adequadas de aprendizagem. A legislação também exige que as instituições de ensino disponibilizem tecnologias assistivas, materiais pedagógicos adaptados e profissionais especializados, como intérpretes de Libras e auxiliares, para apoiar o processo educacional desses alunos (Brasil, 2015).

Outro ponto fundamental da legislação são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (DCNEE), elaboradas pelo Ministério da Educação. Essas diretrizes orientam as escolas na adoção de práticas pedagógicas inclusivas, organização curricular adaptada e formação docente específica (Agnol et. al. 2016). As DCNEE destacam a importância de metodologias diferenciadas e recursos pedagógicos específicos para atender às necessidades dos estudantes com deficiência, além de garantir que eles participem das turmas regulares com suporte pedagógico individualizado, quando necessário. Essa abordagem reforça a equidade no ensino e valoriza a diversidade nas escolas brasileiras.

De acordo com Magalhães et. al. (2015), a legislação brasileira tem avançado para promover uma educação inclusiva que respeite e valorize a diversidade, mas sua implementação prática ainda enfrenta desafios. É essencial que o sistema educacional esteja preparado para oferecer formação continuada aos profissionais da educação e investir em infraestrutura, garantindo que os direitos previstos em lei sejam efetivamente cumpridos e beneficiem todos os alunos, independentemente de suas condições.

A Importância de Trabalhar as Habilidades Sociais em Sala de Aula

As habilidades sociais são frequentemente afetadas em estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), tornando essencial seu desenvolvimento para que esses alunos possam interagir de maneira eficaz no ambiente escolar. O ensino de História oferece oportunidades valiosas para trabalhar essas habilidades, especialmente em atividades que envolvam grupos, discussões e projetos colaborativos. É fundamental que o professor atue para promover a inclusão social, incentivando o respeito às diferenças e o trabalho em equipe, criando um espaço acolhedor e participativo para todos os estudantes (Rezende et. al. 2021).

A realização de atividades práticas, como a construção de linhas do tempo em grupo ou debates sobre temas históricos, pode ser uma abordagem eficaz para desenvolver habilidades sociais e comunicativas. Outra estratégia valiosa é o uso de histórias sociais, que são narrativas específicas criadas para ajudar os alunos a compreender comportamentos e interações sociais. Essas ferramentas pedagógicas são úteis para ensinar comunicação e interação, além de contextualizar conceitos históricos de forma mais acessível (Proença et. al. 2021).

No contexto do ensino de História, as histórias sociais se destacam como uma ferramenta pedagógica eficaz para simplificar e contextualizar processos históricos, comportamentos sociais e dinâmicas de grupo. Por meio de recursos visuais, como ilustrações ou vídeos, essas histórias podem tornar conceitos abstratos mais concretos, facilitando a compreensão por parte de alunos com TEA. Ao abordar temas históricos, como participação social e relações de poder, as histórias sociais tornam-se um meio eficiente de conectar o conteúdo histórico à realidade dos estudantes, permitindo uma compreensão mais significativa e acessível (Reis et. al. 2020).

A colaboração entre professores, pais e profissionais de apoio é essencial para assegurar a inclusão efetiva de alunos com TEA no ensino de História. Essa parceria permite um acompanhamento contínuo do progresso do aluno e possibilita a adaptação das estratégias pedagógicas conforme suas necessidades.

Pais e profissionais, como psicopedagogos e terapeutas ocupacionais, desempenham um papel crucial ao fornecer informações valiosas sobre as preferências e especificidades do aluno, ajudando o professor a planejar atividades personalizadas e eficazes. Essa colaboração fortalece o apoio emocional e social ao estudante, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e propício ao aprendizado (Proença et. al. 2021).

INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS COM TEA NO ENSINO DE HISTÓRIA

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino de História apresenta uma série de desafios, tanto para os educadores quanto para os próprios alunos. O ensino de História, com seus conteúdos abstratos e complexos, exige abordagens pedagógicas diferenciadas para garantir que todos os estudantes, incluindo aqueles com TEA, possam aprender de maneira significativa (Fleira et. al. 2021). Neste contexto, é fundamental que os educadores compreendam as características do TEA e as barreiras enfrentadas por esses alunos, assim como a necessidade de estratégias específicas para apoiar seu aprendizado.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do desenvolvimento que afeta a comunicação, interação social e padrões comportamentais dos indivíduos. Essas características podem impactar significativamente o processo de aprendizagem, especialmente em disciplinas como História, que requerem habilidades cognitivas

complexas, além de competências sociais e comunicativas específicas (Nogueira et. al. 2019). É essencial, portanto, que o ensino seja adaptado para atender às necessidades desses estudantes, promovendo um ambiente inclusivo e acessível.

A comunicação é uma das áreas mais impactadas pelo TEA, o que representa um grande desafio no ensino de História. Estudantes com TEA frequentemente apresentam dificuldades na linguagem verbal e não verbal, prejudicando a expressão de ideias e a compreensão das mensagens transmitidas. No contexto do ensino de História, essas barreiras podem dificultar a interpretação de fontes históricas e o envolvimento em debates. Métodos alternativos de comunicação, como o uso de recursos visuais e materiais táteis, têm se mostrado eficazes para apoiar a aprendizagem desses estudantes, ampliando suas possibilidades de participação (Fleira et. al. 2021).

Para Santos et. al. (2021), a preferência por rotinas estruturadas e previsíveis é uma característica comum entre estudantes com TEA, o que pode ser desafiador em disciplinas como História, que frequentemente exploram conteúdos diversificados e introduzem novas abordagens pedagógicas. A falta de estrutura clara pode causar ansiedade ou até comportamento disruptivo. Para minimizar esses impactos, é essencial que os professores adotem estratégias pedagógicas bem definidas e estabeleçam rotinas claras, proporcionando um ambiente previsível e seguro que favoreça o engajamento dos alunos com TEA no processo de aprendizagem.

Outro ponto relevante são as dificuldades no processamento de informações complexas, comuns em indivíduos com TEA. No ensino de História, que exige a compreensão de relações temporais, contextos históricos e perspectivas múltiplas, essas limitações podem ser um obstáculo significativo (Santos et. al. 2021).

Estudantes com TEA podem ter dificuldade em estabelecer conexões entre eventos históricos ou interpretar informações implícitas. O uso de estratégias multimodais, como vídeos, infográficos e ferramentas interativas, pode facilitar a compreensão desses conceitos, tornando o aprendizado mais acessível e dinâmico (Nogueira et. al. 2019).

A sensibilidade a estímulos sensoriais é um fator que pode afetar a experiência educacional de alunos com TEA. Muitos apresentam desconforto em ambientes ruidosos, com excesso de luz ou estímulos sensoriais. No ensino de História, onde frequentemente se utilizam recursos audiovisuais e atividades práticas, esses fatores podem gerar distração ou desconforto. Criar um ambiente mais tranquilo e utilizar recursos de forma moderada são estratégias que ajudam a garantir um espaço de aprendizagem adequado e confortável para esses alunos (Santos et. al. 2020).

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino de História exige um esforço coordenado entre diversos profissionais, mas o papel central cabe ao professor. Este é o principal mediador no processo de aprendizagem e inclusão, sendo indispensável que demonstre competências específicas e uma atitude inclusiva para criar um ambiente propício ao desenvolvimento de todos os alunos (Silva, 2020). Entre os aspectos essenciais para esse processo estão a formação continuada, o desenvolvimento da empatia, estratégias pedagógicas eficazes e a utilização de avaliações e feedbacks que favoreçam o aprendizado significativo dos estudantes com TEA.

A formação continuada é fundamental para capacitar os professores a lidar com a diversidade nas salas de aula, incluindo alunos com TEA. Educadores precisam não apenas entender as características do transtorno, mas também dominar estratégias pedagógicas que favoreçam a inclusão. Conforme Lima e Santos (2018), essa formação deve incluir o aprendizado sobre o TEA e suas manifestações, permitindo que os professores adaptem metodologias e recursos às necessidades específicas dos alunos.

A capacitação deve ser prática e orientada para o uso de ferramentas como recursos visuais, metodologias ativas e adaptações curriculares. De acordo com Silva (2020), a formação continuada que combina teoria e prática capacita os professores a atuar de maneira confiante e eficaz em contextos inclusivos.

A empatia é outro elemento essencial na inclusão de estudantes com TEA, pois ajuda o professor a compreender as dificuldades enfrentadas pelos alunos e a oferecer suporte adequado. A habilidade de respeitar as limitações enquanto incentiva o potencial de cada aluno contribui significativamente para a criação de um ambiente de aprendizado positivo e inclusivo. Lima (2021) ressalta que a flexibilidade do professor é crucial, permitindo ajustes nas abordagens pedagógicas conforme as características únicas de cada aluno. Essa flexibilidade pode envolver, por exemplo, o uso de representações visuais para ensinar conteúdos históricos a um aluno ou a aplicação de recursos auditivos ou táteis para outro, dependendo de suas preferências e necessidades.

O reconhecimento de que cada estudante com TEA possui interesses e habilidades distintas reforça a necessidade de práticas pedagógicas personalizadas. Conforme Gomes (2019), adaptar as estratégias de ensino às diferentes formas de aprendizado é essencial para garantir que todos os alunos, independentemente de suas dificuldades, tenham acesso pleno ao conteúdo histórico. A utilização de métodos diversificados promove uma inclusão eficaz e uma experiência educacional enriquecedora tanto para os alunos com TEA quanto para toda a comunidade escolar.

Barreiras Atitudinais e Preconceitos no Ambiente Escolar

As barreiras atitudinais e os preconceitos no ambiente escolar são desafios significativos para a inclusão de estudantes com TEA no ensino de História. Esses estigmas, muitas vezes presentes em professores, alunos e na comunidade escolar, podem se manifestar por meio de atitudes discriminatórias ou práticas educacionais inadequadas (Santos et. al. 2020).

Esse cenário gera um ambiente desfavorável, dificultando o aprendizado e a inclusão plena dos estudantes com TEA. Para superar essas barreiras, é imprescindível implementar iniciativas de sensibilização e conscientização sobre o TEA, promovendo uma cultura de respeito à diversidade e valorização da inclusão em todos os níveis da escola (Santos et. al. 2021).

A falta de capacitação dos educadores é outro grande obstáculo para a inclusão de alunos com TEA no ensino de História. Muitos professores não possuem formação específica para lidar com as particularidades dessa condição, o que compromete a adoção de práticas pedagógicas eficazes. A ausência de estratégias adaptadas e o desconhecimento sobre as necessidades dos alunos com TEA prejudicam tanto o aprendizado quanto a dinâmica de sala de aula (Fleira et. al. 2021). Nesse contexto, programas de formação continuada para educadores, com foco no desenvolvimento de competências para a inclusão, são essenciais para garantir um ensino de qualidade que contemple a diversidade (Costa, 2019).

A implementação de suporte individualizado no ensino de História é crucial para atender às necessidades específicas de estudantes com TEA. Esse suporte pode incluir adaptações curriculares, acompanhamento pedagógico especializado e o uso de tecnologias assistivas (Almeida, 2020). O ensino de História deve ser flexível e permitir que cada aluno participe de maneira plena, respeitando seu ritmo e utilizando métodos que facilitem a compreensão de conteúdo.

A elaboração de planos de ensino personalizados, com metas claras e o uso de recursos diversificados, é uma estratégia fundamental para assegurar o desenvolvimento

acadêmico desses estudantes e promover sua inclusão efetiva no ambiente escolar (Cabral, 2017).

Silva et. al. (2019) considera que o enfrentamento das barreiras atitudinais, a capacitação docente e a oferta de suporte pedagógico individualizado são pilares fundamentais para promover a inclusão de estudantes com TEA no ensino de História. É indispensável que as escolas se comprometam com essas ações, garantindo um ambiente inclusivo, acessível e capaz de valorizar as potencialidades de todos os alunos.

CONCLUSÃO

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino de História no Ensino Fundamental é um processo desafiador, mas essencial para a promoção de uma educação equitativa e inclusiva. O estudo evidenciou que as características do TEA, como dificuldades de comunicação, necessidade de rotinas estruturadas, sensibilidade sensorial e desafios no processamento de informações complexas, exigem adaptações pedagógicas específicas. A legislação brasileira, embora represente um avanço significativo na garantia de direitos, ainda enfrenta barreiras para sua implementação plena, destacando a importância de ações integradas entre escolas, educadores e políticas públicas.

A capacitação contínua de professores e a utilização de recursos pedagógicos inovadores, como tecnologias assistivas e estratégias multimodais, são medidas indispensáveis para viabilizar a inclusão desses estudantes. A conscientização da comunidade escolar sobre o TEA desempenha um papel crucial na redução de preconceitos e na construção de um ambiente mais acolhedor e participativo.

Pode-se concluir que a inclusão de estudantes com TEA no ensino de História seja efetiva, é necessário um esforço coletivo que envolva não apenas a adaptação curricular e estrutural das escolas, mas também uma mudança cultural que valorize a diversidade e reconheça as potencialidades de cada indivíduo. Com práticas pedagógicas adequadas e políticas educacionais robustas, é possível garantir que os alunos com TEA tenham acesso pleno à educação, contribuindo para seu desenvolvimento acadêmico, social e emocional.

REFERÊNCIAS

AGNOL A. D. et al., Perspectivas. IN: SONZA, A. P. et al. (Orgs.) Ações afirmativas: A trajetória do IFRS como instituição inclusiva. Coleção estudos afirmativos, 7. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2016.

ALMEIDA, Carla. Estratégias Pedagógicas e Recursos Tecnológicos no Atendimento a Estudantes com TEA. Estudos em Educação, 2020.

ALMEIDA, D. A. Autismo e Educação: O processo inclusivo de aluno autista nos anos iniciais do ensino fundamental. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade Pitágoras, Ipatinga, 2020.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2015.

CABRAL. Cristiane Soares. Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro Autista: uma revisão sistemática da literatura. Educação em Revista Belo Horizonte, 2017.

- CAVALCANTE, Renata. Identificação Precoce do TEA: Impactos na Educação e Saúde. *Cadernos de Educação Especial*, 2019.
- COSTA, Thalita Janaína De Souza. A Prática Docente Do Professor de Alunos Autistas no Ensino Fundamental. João Pessoa-PB, 2019.
- FARIA, João; LIMA, Ana. Compreensão do Transtorno do Espectro Autista e suas Implicações Educacionais. *Revista Psicopedagógica*, 2020.
- FLEIRA, R., FERNANDES, S. As vozes daqueles envolvidos na inclusão de aprendizes autistas nas aulas de Matemática, *Ciência & Educação*, v. 27, e21070, p. 1-13, 2021, 3 set. 2021.
- GOMES, Pedro. Flexibilidade no Ensino de História para Alunos com TEA. *Revista Pedagógica*, 2019.
- LEMOES, E. L. M. D.; Salomão, M. N. R.; Aquino, F. S. B.; Agripino-Ramos, C. S. Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas. *Revista de Psicologia*, 28(3), 351- 361, 2018.
- LIMA, Ana; SANTOS, João. Capacitação de Professores e o Ensino Inclusivo de Alunos com TEA. *Revista Brasileira de Educação Inclusiva*, 2018.
- LIMA, Carla. A Importância da Empatia no Processo de Inclusão Escolar. *Revista de Educação Inclusiva*, 2021.
- MAGALHÃES, R. P.; MENEZES, S. C. Ação afirmativa na UFRJ: implantação de uma política e dilemas da permanência. IN: HERINGER, R. (Org.). Democratização da educação superior no Brasil: novas dinâmicas, dilemas e aprendizados. *Cadernos do GEA – n. 7*, Rio de Janeiro: FLACSO, GEA, UERJ, LPP. Jan.-Jun. 2015.
- NASCIMENTO, G. S. R. do. Método de Alfabetização para Alunos Autistas (MAPA): Alternativa da Clínica- Escola do Autista, 2016, 122f, Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.
- NOGUEIRA, J. C. D.; ORRÚ, S. E. Eixos de interesse como possibilidades de aprendizagem para estudantes com Transtorno do Espectro Autista, *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, vol. 41, n. 3, 2019.
- PEREIRA, João. Níveis de Apoio Educacional para Estudantes com TEA. *Educação Especial em Foco*, 2021.
- PROENÇA, Maria Fernanda Rocha; SOUSA, Nathália Duarte dos Santos; SILVA, Brenda Ramos. Autismo: classificação e o convívio familiar e social. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, v. 4, n. 8, p. 221-231, 2021.
- REIS, Sabrina T.; LENZA, Nariman. A Importância de um diagnóstico precoce do autismo para um tratamento mais eficaz: uma revisão da literatura. **Revista Atenas Higeia**, v. 2, n. 1, p. 1-7, 2020.
- REZENDE, Laila Francielly; DE SOUZA, Calixto Júnior. O trabalho pedagógico e a inclusão escolar para crianças com transtorno do espectro do autismo (TEA). **Research, Society and Development**, v. 10, n. 13, p. e460101321486-e460101321486, 2021.
- SANTOS, Maria et al. Análise das Características do Transtorno do Espectro Autista. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 2019.

SANTOS, Y. N. B.; MARTINS, V. H. S.; LOPES, J. S.; SILVA, J. A. E. S.; TOLEDO, R. S. B Autismo e educação inclusiva: (in) existência na efetivação do estado na inclusão de crianças com transtorno do espectro autista, Cadernos de Graduação, Ciências Humanas e Sociais, Alagoas, v. 6, n.2, p. 43-54, 2020.

SANTOS, J. O. L.; SADIM, G. P. T.; SCHMIDT. C.; MATOS. M. A. S. O atendimento educacional especializado para educandos com autismo na rede municipal de Manaus-AM, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.102, n.260, 2021, p.99 – 119.

SILVA, Maria; MENEZES, Renata. Práticas Pedagógicas para Estudantes com TEA: Apoio e Intervenção. Revista Brasileira de Educação Inclusiva, 2019.

SILVA, Renata. Metodologias Ativas e Inclusivas no Ensino de História. Estudos em Educação, 2020.

SOUZA, Carla et al. Diagnóstico e Intervenção no Transtorno do Espectro Autista. Psicologia em Estudo, 2020.

O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E O GESTOR ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO COLABORATIVO E O PEI


Carina de Moura Machado, Caroline Legramante Martins Pavanelo, Daniel Pulcherio Fensterseifer, Laís Veroneze Bisol


Resumo:


Constata-se, no atual contexto da Educação Básica, que as políticas públicas educacionais têm apresentado significativas reformas e mudanças, pautadas na premissa da equalização social. Isso implica em maior atenção ao universo escolar, através da fomentação da Educação Especial e da inclusão no ensino regular. Nessa percepção, a educação inclusiva encontra amparo político e social, pois as leis são formuladas a partir da necessidade apresentada pela sociedade. Dito isso, a legislação está posta e requer atitude dos profissionais da educação e da comunidade escolar para que a concepção de uma educação para todos se efetive. Doravante, instigar o debate de ideias sustentadas pelo viés bibliográfico, exploratório, qualitativo e documental, é acreditar que a implicação do gestor escolar e do professor de educação especial, por intermédio do ensino colaborativo, podem tornar a construção do PEI possível, e suscitar uma transformação social e uma cultura inclusiva.

Palavras-chave: Gestão escolar. Ensino. Plano de Ensino Individualizado. Políticas Públicas. Educação Especial.

C. M. Machado. (). Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Frederico Westphalen, RS, Brasil. e-mail: carinavmoura@gmail.com.

C.L.M. Pavanelo. (). Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Frederico Westphalen, RS, Brasil

D. P. Fensterseifer. (). Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Frederico Westphalen, RS, Brasil

L. V. Bisol (). Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Frederico Westphalen, RS, Brasil

© Este trabalho integra a obra: “Pesquisas, estratégias e recursos para a educação no Brasil”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

A educação hoje se apresenta, legalmente, de forma a ampliar o comprometimento com a sociedade humana, a diversidade, a pluralidade e a justiça social, no sentido de buscar a garantia de que o ingresso na escola seja, de fato, um direito de todos. Diante disso, a inclusão escolar tem permeado o cenário das políticas públicas educacionais e das instituições de ensino. Sem sombra de dúvida, a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial¹ no ensino regular, pode ser compreendido como o maior desafio nos tempos atuais.

Nesse viés, não se pode negar a existência de políticas públicas educacionais que vêm se apresentando em uma crescente, assim como os marcos legais que favorecem a educação inclusiva. Por outro lado, os profissionais da educação sinalizam a necessidade de suporte no cotidiano escolar e de aprofundamento epistemológico, para que possam realizar as mudanças necessárias em sua prática educativa.

Quanto à conjuntura da educação brasileira, esta vem se deparando com um aumento significativo, ano a ano, de alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE), ingressantes na escola, o que tem provocado as gestões escolares com relação a fomentar a construção de práticas pedagógicas que garantam o acesso, a participação, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes no ambiente escolar regular. Nesse sentido, o plano de ensino individualizado (PEI) acaba surgindo como a possibilidade de organização do fazer pedagógico, já que requer construção coletiva, sendo então um instrumento imprescindível para a adaptação e flexibilização no estilo de aprendizagem destes alunos PAEE.

Diante disso, torna-se relevante ponderar que, para que a efetividade do PEI aconteça, é necessária uma atuação colaborativa entre a gestão escolar, os docentes e as famílias desses estudantes, visto que estas ações precisam estar também alinhadas às políticas educacionais vigentes.

Neste capítulo, será abordada a relação e as atribuições entre o professor e a gestão escolar, a considerar: o professor da Educação Especial e o atendimento educacional especializado (AEE); o gestor da escola e a sua implicação frente a perspectiva da educação inclusiva. A partir da análise dos fundamentos legais para a construção do PEI, desencadeou-se a busca por compreender quais os desafios e as possibilidades que podem ser encontrados com relação à atuação colaborativa entre o professor de educação especial e a gestão escolar, a partir do olhar equitativo e acessível.

CONTEXTOS, MARCOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS: O GESTOR ESCOLAR E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Oriundas de saberes científicos, as escritas acadêmicas atuais, bem como a leitura que se pode fazer da conjuntura social brasileira, evidenciam que a prática educativa desenvolvida na escola, contribui para a transformação da sociedade. É na escola, que também se pode encontrar a possibilidade de perceber (e até mesmo de reproduzir), de modo genuíno, as diferenças e as desigualdades. Portanto, apresenta-se de forma urgente e necessária, promover no contexto escolar, a construção de uma cultura que intente

¹ Utiliza-se o termo 'público-alvo da Educação Especial' por estar referendado na legislação. No entanto, em uma perspectiva social, compreende-se os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação como 'público da Educação Especial', sem restringir o atendimento ao rótulo da deficiência.

englobar “toda e qualquer educação para toda e qualquer sociedade de toda e qualquer época ou lugar” (Saviani, 1997, p. 28).

Nessa direção, convém considerar os atores que integram esse cenário educacional, com ênfase em duas instâncias que apresentam em seu cerne a docência, mas com diferente atuação profissional: o professor de educação especial e o gestor da escola. Sobre este último, será aludido a partir de um breve revisitado da concepção de gestão escolar, ao perpassar por seus contextos, marcos históricos e políticos, frente a perspectiva da educação inclusiva.

Ao refletir sobre o papel da gestão escolar, se faz importante trazer à baila as ponderações de Freire (1996), que vem ao encontro da reflexão que se quer deslocar e também conduzir o posicionamento docente:

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim escolha entre isto ou aquilo. (Freire, 1996, p. 102)

Estar gestor perpassa por esta tomada de decisão que, por sua vez, acarreta em um movimento conceitual, que visa a mudança. Hoje, o gestor escolar requer desmistificar em sua atuação, a concepção meramente administrativa, que por um significativo lapso temporal, integrou o processo educacional. As atribuições deste gestor, mediante a atual legislação brasileira, têm implicado na ampliação de suas lentes e repertório, com vistas a fomentar, junto de sua comunidade escolar, a democratização do ensino e que este seja de qualidade, público, laico, universal.

Segundo Lück (2006), esta qualidade educacional está relacionada diretamente às transformações para além das práticas pedagógicas. Portanto, ultrapassar essas barreiras do pensamento, na busca pela visibilidade e apropriação, necessita reavaliar as concepções norteadoras dos processos de gestão da escola como instituição, e os da Educação, enquanto sistema, órgãos de ensino.

A gestão escolar, na história da educação brasileira, teve maior evidência a partir da década de 90, por intermédio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). Esta associação de direito privado tem como fim, estabelecer políticas públicas para a gestão da educação, para superar o conceito administrativo. Ao intuir a concepção do paradigma emergente, se modificam os conceitos: a escola é pensada de modo global; o trabalho é construído de forma compartilhada, dialógica e o planejamento, é concebido de modo participativo.

Participar da gestão democrática da escola significa que todos se sentem e efetivamente são partícipes do sucesso ou do fracasso da escola em todos os seus aspectos: físico, educativo, cultural e político. O que mais caracteriza a escola é ela ser um espaço educativo, o que implica, do seu ponto de vista, que é mais importante que seus membros aprendam a viver e responsabilizar-se democraticamente do que exerçam uma administração democrática. Em última instância, exercitar a gestão democrática na escola é uma forma de ensinar e aprender. (Luckesi, 2007, p. 13)

Nesse ínterim, Libâneo (2004) propõe uma reflexão sobre a função social da escola, como possibilidade de transformação humana e que impacta o contexto de vida das pessoas, ao evidenciar que “Não se pode reduzir a importância das escolas, pois elas continuam tendo uma função social insubstituível de formar os indivíduos para uma vida digna e para a compreensão e transformação da realidade” (Libâneo, 2004, p. 20).

De forma complementar ao pensamento de Libâneo (2004), a escola se encontra inserida em distintos contextos, dentre eles, o político. Dessa forma, é importante entender, que as políticas educacionais fazem parte de uma parcela das políticas públicas.

Segundo Ball e Mainardes (2011), as políticas acabam também sendo o produto de um discurso, como nós que se amplificam na rede de poder, em conformidade com o tempo, o espaço e o contexto histórico-social.

A exemplo disso, com a queda da Monarquia e início da República, neste período, as pessoas passaram a ter maior participação e autonomia em seus contextos e discursos, sendo um marco à experiência vivencial da democracia, contemplada a seguir pela Constituição Federal (1988) e, mais tarde, referendada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96). Esses marcos históricos tem seu nascedouro neste processo de redemocratização do país, impactando diretamente na concepção de educação de qualidade e de gestão democrática.

Nessa perspectiva, a escola precisa oportunizar condições para que todos os participantes desse contexto se sintam, de fato, integrantes do processo, ao ocupar lugares e papéis que possam desencadear o bem-estar individual e coletivo, as aprendizagens, as relações entre pares, para a efetivação de uma educação de qualidade, universal, pública e laica. Proporcionar este ambiente fomentador de transformação e de movimento da vida, é função do gestor em uma instituição escolar, devido ao cargo que ocupa e atribuições que lhe são incumbidas, assim como a liderança que deve exercer. Imprimir uma postura humana e democrática, como base do trabalho e das concepções do gestor escolar, torna-se relevante, uma vez que o sistema verticalizado, impositivo, centralizador, onde a oferta do ensino é para alguns, não mais pode encontrar espaço na conjuntura social atual.

Para se construir uma comunidade inclusiva, torna-se imprescindível, que os gestores transbordem mobilização em sua atuação e concepção, contextos e discursos. A exemplo disso, diante da prática cotidiana e aporte teórico, pode-se elencar: buscar o engajamento de sua equipe de profissionais, promover o agir coletivo e colaborativo, oportunizar formação continuada, realizar orientações de manejo, adaptação curricular com a equipe e mediação com os profissionais externos que atendem os alunos alvo da educação especial, ofertar (de forma dialógica) os processos e devolutivas com a família dos alunos e garantir que a lei, de fato, seja efetivada na instituição de ensino, a contar desde as políticas públicas, até o que se prevê no regimento escolar e projeto político pedagógico, já que estes documentos norteiam a escola. Com relação a isso, reforça-se também, a importância de o gestor mobilizar a comunidade escolar e desenvolver o engajamento do grupo:

A gestão inclusiva só poderá ser adquirida por meio de uma prática continuada, reflexiva e coletiva, pois a educação inclusiva é o resultado do comprometimento com a educação de todos os alunos e de toda a escola. É preciso uma escola toda para desenvolver um projeto de educação inclusiva. (Tezani, 2009, p. 06)

As políticas públicas nascem de uma necessidade social, como por exemplo, a inclusão escolar. Nas últimas décadas, a partir da ênfase dos direitos humanos e do conceito de equalização social, cada vez mais as políticas públicas educacionais ganham evidência. Com as diversas transformações sociais, a educação para todos tornou-se uma exigência, assim como a amplificação de políticas públicas para as minorias (que na verdade, são as maiorias). Reitera-se, portanto, que as políticas não são implementadas ao acaso, pois há uma necessidade explicitada. É preciso atentar-se à interpretação das políticas e em como os discursos são construídos nesses contextos, a considerar os territórios e os cotidianos plurais da escola.

Partindo desse pressuposto das políticas públicas, pode-se fazer uma conexão com a pesquisa de Bando e Fensterseifer (2024), sobre a Educação Básica, à luz dos itinerários formativos do Ensino Médio. Esta, sinaliza as facilidades e as dificuldades dos

professores e dos gestores no cenário da construção deste currículo, mediante a reforma do Ensino Médio (Lei nº 14.945/2024). Bando e Fensterseifer (2024) intencionam uma reflexão sobre o processo de gestão participativa, na instituição escolar. Ao destacar a participação do grupo de professores na escolha dos itinerários formativos, a pesquisa identificou que apenas os docentes efetivos, participaram de modo ativo na escolha dos itinerários formativos, sendo então apontado pelo grupo escolar como uma dificuldade. Enquanto facilidade frente a essa política pública educacional, considerou-se como facilidade, os itinerários serem compartilhados pela gestão escolar anterior. Portanto, ao evidenciar esse princípio de escolha, salienta-se que:

A maioria dos professores relatou não ter participado ativamente do processo de escolha, o que pode indicar uma desconexão entre a gestão escolar e o corpo docente. Segundo Saviani (2008), essa falta de integração pode resultar em uma implementação fragmentada e pouco eficaz das políticas educacionais, prejudicando a coesão do projeto pedagógico. (Bando; Fensterseifer, 2024, p. 17)

De forma complementar a essa ideia, porém na perspectiva da Educação Inclusiva, Carneiro (2006) reitera que os gestores escolares precisam ofertar condições para que a inclusão seja efetivada, a fim de que haja uma conversação entre os contextos de influência, de produção de textos e da prática, de acordo com Mainardes (2018), pois os contextos não são isolados, se interrelacionam. A respeito da inclusão escolar, o público-alvo da modalidade da Educação Especial, deve ter garantido o acesso na rede regular de ensino, conforme o artigo 58, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96).

Além de promover uma gestão democrática e participativa, cabe ao gestor escolar, organizar a estrutura arquitetônica e intelectual da instituição de ensino. Essa organização é fator determinante e fundamental para fomentar o diálogo entre a escola real, a escola possível e a escola que se deseja. Nesse enfoque, subsidiar-se nos documentos legais da escola, como o regimento escolar e o projeto político pedagógico, é mister para que o currículo possa ser organizado e a partir daí firmar a proposta pedagógica, a formação de professores e a orientação à comunidade escolar, dando sentido ao projeto de escola, de política e de sociedade.

O currículo – entendido como o conjunto de aprendizagens oportunizadas no ambiente escolar – é o coração da escola. É ele que faz a escola pulsar, sonhar, desejar, planejar, discutir, disputar, lutar, fazer alianças, decidir, conquistar, ensinar, possibilitar o aprender. Ele é determinante para a escola se movimentar, acontecer, existir, e é fundamental para a sociedade que se deseja construir. Não há escola sem currículo. É muito difícil construir uma sociedade desejada sem um currículo adequado para essa construção. Por isso podemos dizer que um currículo é um projeto de sociedade. (Paraíso, 2023, p. 7).

A sociedade, a escola, as políticas educacionais, o currículo, enfim, tratam da vida humana. E no mundo da escola, estar gestor (pois não se é, se está), é assumir a responsabilidade de liderança, de inspirar o profissionalismo e a humanidade de cada um. Além disso, empenhar-se em manter o entusiasmo e o esperar da educação, buscando na auto responsabilidade e no autocontrole a flexibilidade para deliberar o que é necessário, assim como desempenhar uma atitude estudiosa, de professor pesquisador para tornar-se referência e assim influenciar sua equipe no contexto educacional.

Outro ponto importante para destacar, ainda sobre os gestores escolares, é que cabe a esses profissionais, na maioria das vezes, realizarem a ponte entre as políticas públicas e a escola, apresentá-las à comunidade escolar, promover o estudo e o

entendimento e estimular a prática dessas no cotidiano da escola, em prol da qualidade do ensino e da humanização das relações na escola.

Ademais, considerar a perspectiva do ensino colaborativo, no viés da educação inclusiva, é um propósito nuclear nesse momento atual. Pode ser uma estratégia para o desenvolvimento do consenso nesse embate em que ainda há medição de forças e terceirização de serviços, na intenção de fortalecer o gestor escolar e o professor de educação especial através dessa metodologia, como forma de possibilitar a construção do PEI (Plano de Ensino Individualizado).

A EDUCAÇÃO ESPECIAL, O PROFESSOR DESSA MODALIDADE E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A modalidade de ensino da Educação Especial, além de abarcar, atualmente, as políticas públicas, perpassou ao longo dos anos, por diversas mudanças paradigmáticas, estruturais e que vêm impactando a sociedade de modo geral, fundamentalmente a escola. Compreender as formas de acesso e garantir a permanência dos estudantes público-alvo da educação especial, ainda são um convite ao despertar de uma educação comprometida com as concepções de equidade e justiça social.

No Brasil (PNEPEI, 2008), a educação especial teve início com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje Instituto Benjamin Constant, e respectivamente do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos. É válido ressaltar que, na época da construção desses institutos, ainda não existiam legislações brasileiras destinadas a esses públicos. Somente no ano de 1961, a partir da promulgação da Lei nº 4.024, o atendimento às pessoas com deficiência foi contemplado, mas referindo-se a elas enquanto “excepcionais”.

Em 1988, nos artigos 205 e 206 da Constituição Federal, tem-se um olhar quanto a equalização social, ao afirmar-se que “a Educação [é] um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho”, assim como “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”.

A partir desses marcos legais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/1996), aborda, especificamente em seu Capítulo V, a Educação Especial. Nos artigos 58 e 59 desta lei, refere-se à educação especial como modalidade de educação escolar, devendo ser ofertada preferencialmente, em rede regular de ensino, aos alunos portadores de necessidades especiais. Também evidencia a formação dos professores, com especialização adequada e capacitados, para atendimento especializado, com vistas a integrar esses estudantes em classes comuns.

Seguindo o raciocínio cronológico, no ano de 2001, o Conselho Nacional de Educação (CNE), instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, conceituando a educação especial como:

Modalidade da educação escolar; processo educacional definido como uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, p. 39).

Desse modo, vem a definir a Inclusão enquanto:

O ajustamento da pessoa com deficiência para a sua participação no processo educativo desenvolvido nas escolas comuns, a inclusão postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada (BRASIL, 2001, p. 40).

Ao refletir sobre esses conceitos e trazê-los para a percepção analítica, pode-se observar que, historicamente, os modelos sobre a pessoa com deficiência, assim como o seu atendimento, sofreram modificações dentro do contexto da escola regular. Esses conceitos, com o passar dos anos foram sendo ajustados, pois a organização das escolas, assim como o significado da educação como um todo, são aspectos que acompanham as mudanças da sociedade, permitindo-se muitas vezes, a ruptura de paradigmas e o delineamento de novas perspectivas.

Sete anos mais tarde, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEPEI) entrou em vigor. Esta política pública veio a aguçar a transformação na concepção e na percepção a respeito da educação inclusiva no Brasil, devido ao impacto gerado ao contemplar, na lei, as especificidades humanas. Essa política teve como objetivo:

assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino. (BRASIL, 2008, p. 14)

Essas considerações específicas na lei, acarretaram na delimitação do público a ser atendido pela educação especial. Este posicionamento, também reorganizou o modo como o ensino formal das instituições escolares passou a ser oferecido, o que gerou um grande impacto nas práticas pedagógicas das escolas de ensino regular. Torna-se importante, nesse momento frisar, que a educação especial é uma modalidade de ensino que contempla todos os níveis da educação básica. Esse documento também orienta o Atendimento Educacional Especializado (AEE), pois direciona as principais diretrizes e a forma como o atendimento deve ser realizado nas escolas de ensino regular, visto que “diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização” (BRASIL, 2008, p. 16). Portanto, percebe-se um contraste entre o que vinha sendo abordado nos documentos anteriores, e que agora, implica na plena participação destes alunos dentro do contexto escolar e no deslocamento das práticas pedagógicas dos profissionais da escola.

Sobre isso, concernente a formação necessária do profissional para atuar na educação especial, evidencia-se que “o professor deve ter como base de sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área” (BRASIL, 2008, p.18), isto é, acaba por implicar diretamente nos cursos de formação do ensino superior que também precisam abarcar em seus PPC (Projeto Pedagógico de Curso) e PPI (Projeto Pedagógico Institucional), “conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando a Acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça”.

Esses aspectos são pontuados com maior evidência no Decreto nº 7.611/2011. Este transcorre sobre os objetivos do atendimento educacional especializado e que requerem conhecimentos específicos dos profissionais das escolas, para que possam ser colocados em prática, logo efetivados:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011)

A trajetória da educação especial, também encontrou uma nova possibilidade de avanço legal, frente às políticas públicas educacionais, onde através da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI - Lei nº 13.146/2015), pôde consolidar os direitos das pessoas com deficiência de forma global e ainda mais amplificada, no sentido de atentar-se para as especificidades humanas. A lei refere-se ao conceito de deficiência e também a outros aspectos importantes na vida dessas pessoas, ao detalhar os artigos e incisos. No artigo 28, prevê que:

- III- projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; (...)
- X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado; (BRASIL, 2015)

Acredita-se que, ao intencionar de forma mais robusta sobre a necessidade de um sistema educacional inclusivo e visar a garantia do atendimento educacional especializado, evidencia-se a importância de promover ações tanto no âmbito da formação dos profissionais que irão atuar na educação básica, quanto na implementação de adaptações curriculares. Com relação a estas adaptações, os apoios pedagógicos são necessários para que estes alunos possam não somente ter o acesso às escolas de ensino regular, mas que possam permanecer nelas; E sobre a gestão e os docentes que atuam nessas instituições, o suporte no contexto, é requisito fundamental para um ensino de qualidade.

A partir desses posicionamentos, é possível fortalecer a educação inclusiva, criando meios para garantir a efetivação da inclusão desses alunos no contexto regular e a construção de uma cultura escolar. A qualidade desse ensino e atendimento, pode ser desenvolvida por meio de um trabalho colaborativo entre professores e gestores, aumentando, assim, a probabilidade de consolidar uma escola inclusiva possível e real, que valorize a diversidade de alunos inseridos nesse cenário e assim promova a efetiva aprendizagem de todos. Ademais, mesmo que as áreas de atuação sejam diferentes, entre gestores escolares, docentes e professores de Educação Especial, todas elas apresentam um objetivo em comum, vindo a convergir em um propósito: a humanização dos contextos de sala de aula, a democratização do ensino, uma escola cidadã, dialógica e comprometida com a aprendizagem e a convivência saudável entre pares, e implicada com a transformação social.

PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO: SUPORTE AOS ALUNOS E PROFESSORES

O cenário na qual as salas de aula brasileiras estão inseridas, pode-se observar a diversidade e a pluralidade. As demandas apresentadas referem-se aos alunos com aprendizagem e desenvolvimento típicos, quanto àqueles que manifestam diferentes deficiências e transtornos do desenvolvimento e da aprendizagem. Para garantir a acessibilidade ao processo de ensino, o Plano de Ensino Individualizado (PEI) configura-se como um instrumento fundamental, proporcionando benefícios significativos aos estudantes, com maior evidência, como também ao grupo docente que, ao realizá-lo, na maioria das vezes consegue um maior êxito em suas práticas pedagógicas. Sobretudo, ainda persistem as divergências conceituais e paradigmáticas, quanto à forma de organização e de implementação desse instrumento, cujo objetivo supremo é personalizar o ensino para o público-alvo da Educação Especial.

Na legislação brasileira, o tema tem ganhado destaque na atualidade, por considerar o aumento quantitativo de aulas que requerem práticas educacionais flexibilizadas. Dessa maneira, Costa, Schmidt e Camargo (2023, p. 3-4) destacam que “o PEI pode ser compreendido como uma ferramenta de instrução que fornece orientação para o ensino, que atende às necessidades individuais do aluno com deficiência, de forma documentada”. Para a construção do PEI, torna-se essencial a realização de uma avaliação diagnóstica, a fim de compreender as especificidades de cada aluno e assim delinear estratégias.

Esse instrumento avaliativo deve identificar tanto as potencialidades quanto às dificuldades apresentadas pelo estudante, possibilitando a elaboração de estratégias que possam sinalizar alternativas concernentes ao processo de ensino e de aprendizagem. Para a realização de uma avaliação pontual e eficaz, destaca-se a importância do trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e do Atendimento Educacional Especializado, mas que também encontre na gestão escolar, o conhecimento e apoio necessário para respaldar esse movimento. De acordo com Mihomem, Santos e Mendes (2023, p. 83), “conhecer os/as alunos/as consistem em reunir informações relevantes sobre como eles/elas [aprendem], a partir de avaliações intencionais e sistemáticas, que objetivam levantar dados relativos a: nível de preparação, interesses e perfil de aprendizagem”.

Nesse contexto, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), reforçam a necessidade de um ensino escolar acessível e equitativo, respeitando e atendendo às particularidades dos alunos. Entretanto, apesar das diretrizes deliberarem a necessidade de adaptações e flexibilizações, os desafios ainda são enfrentados no ensino regular, especialmente no que se refere à articulação organizacional e curricular entre os professores do ensino regular e o Atendimento Educacional Especializado para a elaboração do Plano de Ensino Individualizado. Este desafio torna-se ainda maior, quando não há o apoio da gestão escolar ou a apropriação e compreensão do que se prevê na lei, isto é, quando o profissional que deveria assumir uma postura de liderança, compactua com a atuação *laissez faire*.

Capellini e Zerbato (2022, p. 24) expõem que “as tomadas de decisões pedagógicas, (...) devem ser realizadas em conjunto, pela equipe escolar, com a garantia de estarem incluídas no planejamento educacional individualizado do aluno público-alvo da Educação Especial”. Dessa forma, promove-se um ambiente que reduz a sobrecarga de trabalho docente, uma vez que cada área de atuação possui conhecimentos específicos que, quando somados, tornam o trabalho mais eficiente e profissionalizado, aspecto essencial na área educacional, com especial atenção à Educação Básica.

A identificação de interesses, potencialidades, dificuldades e estilos de aprendizagem dos alunos permite definir estratégias pedagógicas mais específicas,

contribuindo para a escolha de metodologias e práticas que resultem em impactos positivos. Em consonância com essa perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), no Art. 59, estabelece que “os sistemas de ensino asseguram aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades”.

Tais colocações vem a evidenciar o quão relevante torna-se a construção de um currículo estruturado e diferenciado, no sentido de construir condições diferentes aos alunos e suas aprendizagens. Outra demanda palpável quando se refere à currículo, é desencadear ações que possam levar a superação de dualismos, como por exemplo, a rede pública e a rede privada. A teoria do currículo e as políticas de currículo são temas que vêm sendo discutidos há décadas e com uma gama de pesquisas acadêmicas, que ora se apresentam na contramão delas ou seguem o fluxo, à medida que o currículo:

Ele forma, produz, avalia, sugere, prescreve, amplia, subjetiva, abre ou limita possibilidades. É por tudo isso, por movimentar tanta gente e tantos interesses, que ele foi colocado e está no centro das lutas políticas e culturais sobre que sociedade queremos construir. Está também no cerne das discussões sobre que conexões queremos estabelecer entre a *educação e a vida*. (Paraíso, 2023, p. 9)

Esta conexão da educação com a vida, também perpassa pela diferenciação que o currículo contempla, inclusive nos documentos oficiais da instituição escolar. Aliás, Mihomem, Santos e Mendes (2023, p. 84) discorrem de forma argumentativa, ao elucidar que diferenciar “é dispor de um amplo repertório de metodologias, estratégias de ensino e avaliação práticas, bem como materiais e recursos, e utilizá-los para diferenciar conteúdo, processo e produto”. As autoras também clarificam o assunto ao esclarecer que “diferenciar o conteúdo não é alterar ou suprimir conteúdos curriculares” (2023, p. 84). Novamente está posta a relevância da formação continuada docente, inclusive como forma de legitimar as concepções atuais e legais de educação, política e sociedade, cujo objetivo maior é realizar um movimento quanto ao desenvolvimento de uma cultura colaborativa entre os profissionais da Educação Básica, responsáveis pela construção, execução e avaliação do PEI.

Outro fator determinante para que o processo de ensino e aprendizagem não ocorra apenas de forma substancial, mas com o aprofundamento e a legitimação que se almeja, condiz ao envolvimento da família no espaço escolar e a sua implicação com a construção desse instrumento (PEI). Em outras palavras, essa relação familiar cuja intenção é dialogar com a escola, diante do olhar atento das suas vivências com a criança ou com o jovem, ao sinalizar especificidades, experiências e situações cotidianas aos profissionais da escola, no intuito de possibilitar composições múltiplas de personalização do ensino. A colaboração, nesse sentido, permite o alinhamento das aprendizagens às necessidades do estudante, fortalecendo sua autonomia tanto no ambiente escolar quanto fora dele, visto que a continuidade dessas aprendizagens e o estímulo também para além do espaço escolar, precisa ser uma prioridade.

Reitera-se, diante do revisitar bibliográfico, que o Plano de Ensino Individualizado (PEI) consolida-se em sua prática como sendo um instrumento essencial para garantir a inclusão educacional, pois promove estratégias pedagógicas convenientes, adaptadas e ajustadas aos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE). Ao conceber o PEI de forma colaborativa no ensino regular da Educação Básica, pode-se firmar que o acesso às aprendizagens acontecerá de maneira mais autônoma. Entretanto, a efetivação do processo de elaboração, execução e avaliação, de modo próspero, dependerá da articulação entre os professores, a equipe gestora e a família, referendando

o fazer pedagógica na colaboratividade, como propósito em comum dessas instâncias sociais: família e escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante as ponderações supracitadas e as constantes reflexões realizadas no transcurso das leituras frente a este aporte teórico sobre a gestão escolar, o professor de Educação Especial e as implicações do trabalho pedagógico pautado no ensino colaborativo, na intenção de promover o conhecimento e as possibilidades do Plano de Ensino Individualizado (PEI), diante das demandas da inclusão escolar, pode-se tecer ainda, relevantes perspectivas.

O propósito maior hoje, século XXI, de forma universal no âmbito escolar, é garantir uma educação de qualidade, impregnada por concepções que transcorrem o campo da filosofia, sociologia, ciências sociais e humanas, ao evidenciar a dinamicidade das relações, a pluralidade das pessoas e a equalização social, de forma a disseminar a justiça e a equidade de direitos.

A legislação brasileira tem evoluído nas últimas décadas, ao alargar o seu foco para a ampliação de políticas públicas educacionais que contemplam os grupos vulneráveis, minoritários, visto que o direito é oriundo dos fatos sociais. Isso se dá pela necessidade de, inclusive, ater-se aos princípios da Constituição Federal (1988), que preconiza que todas as pessoas são iguais perante a lei. Nesse sentido, as políticas públicas mais recentes, no campo da Educação, vêm a difundir e, de certa forma, contribuir para a desmistificação de algumas concepções que ainda se apresentam formatadas, como a educação inclusiva, por exemplo.

Nesse viés, ferramenta essencial para a organização, a implementação e a avaliação do processo educacional, a inclusão escolar no ensino regular traz à tona o Plano de Ensino Individualizado (PEI), como oferta de suporte aos estudantes, dessa modalidade, através de estratégias pedagógicas. Conclui-se que o PEI pode contribuir com a estruturação de um planejamento flexível, onde os processos de ensino e aprendizagem, são considerados, a partir da realização de uma avaliação diagnóstica do aluno pelo docente, sendo possível considerar as particularidades de cada estudante e assim adotar metodologias adequadas aos seus processos de aprendizagem.

O PEI deve ser compreendido como um instrumento vivo, volátil e flexível, que demanda de revisões constantes, reavaliações dos níveis de ensino e aprendizagem, uma vez que os aspectos de desenvolvimento de cada aluno, podem sofrer modificações e assim necessitar novas estratégias. Para que o PEI venha a cumprir seu propósito, este documento deve estar firmado em um trabalho colaborativo, com vistas a garantir que as duas instâncias - família e escola - possam trabalhar nas mesmas direções, com perspectivas de convergir a intencionalidade do plano. Salienta-se que no atendimento educacional especializado, a partir do PEI, o professor responsável irá desenvolver os aspectos essenciais para que o aluno consiga ocupar o seu espaço na sala de aula regular, a fim de desenvolver os objetivos previstos para o ano em curso.

Esta atuação de forma conjunta, implica em um esforço coletivo, com objetivos em comum, onde os profissionais envolvidos apresentam-se como os principais articuladores das estratégias de ensino, almejando que seus alunos possam construir aprendizagens significativas. Destaca-se que, além disso, a troca de experiências apresenta-se como fundamental entre os professores do atendimento educacional especializado, os professores de sala de aula regular, assim como a gestão escolar, ponte

de travessia que requer, em sua atuação e de forma deliberativa, favorecer a criação de estratégias assertivas e alinhadas às necessidades dos estudantes.

A interlocução entre os profissionais da escola, a formação continuada cujo enfoque transita sobre os processos da inclusão escolar, as políticas públicas educacionais e o ensino colaborativo, podem impactar na transformação social da comunidade escolar e se amplificar para a construção e difusão de uma cultura colaborativa. Refletir sobre a pluralidade e a diversidade no universo escolar, agir no fazer pedagógico ao integrar a qualidade associada ao engajamento docente e a aplicação de metodologias diferenciadas, integrar a família à escola, de forma participativa e dialógica, são possibilidades de avançar na aproximação da escola que se deseja e de efetivar a implementação das políticas públicas educacionais.

Para tanto, investir em estudos e formações para os profissionais da educação, fortalecer a gestão democrática dentro do ambiente escolar, é um passo primordial para que as práticas pedagógicas inclusivas possam ser consolidadas. A partir daí, fortalecer a articulação entre a equipe gestora e os docentes, é mister para que ambos reconheçam que o processo educacional inclusivo vai além da adaptação curricular. Demanda uma transformação pessoal, profissional, cultural, como também a modificação da estrutura dos ambientes escolares.

O recurso humano ainda é o maior capital social, já que a escola precisa permanecer com a chama acesa do esperar, da fomentação de sonhos, de oportunidades, como forma de expandir a humanidade de cada um. Portanto, o profissionalismo (no sentido da incessante busca pelo conhecimento e entendimento), a tomada de decisão e a autorresponsabilidade, são fatores que diferenciam o mundo da escola e transpõem seus muros. Vivenciar o contexto da prática, sem tanta evidência no discurso, mas com o aprofundamento teórico necessário, é reconhecer que todas as pessoas são essenciais e importantes. É realizar tentativas de transbordar na coletividade e assim, também fortalecer a relação com a comunidade escolar.

A educação inclusiva não se configura como um trabalho isolado, mas como um esforço conjunto entre as áreas educacionais, na perspectiva de unir professores, gestores, alunos e famílias no ato educativo, para garantir que cada estudante, ainda que com suas especificidades, possa ter garantido o seu acesso e permanência na escola, com vistas ao seu desenvolvimento nas diferentes esferas.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BANDO, J. R.; FENSTERSEIFER, D. P. Percepção da comunidade escolar a respeito dos itinerários formativos no Novo Ensino Médio: dificuldades e facilidades. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [S. l.], v. 9, p. 1–21, 2024. DOI: 10.5212/retepe.v.9.23907.014. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/23907>. Acesso em: 09 mar. 2025.

BRASIL. (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 20 fev. 2025.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 22 fev. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 21 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2025.

BRASIL; Casa Civil. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611. Acesso em: 20 fev. 2025.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é ensino colaborativo?** 2. ed. São Paulo: Edicon, 2022. 96 p.

CARNEIRO, R. U. C. **Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

COSTA, D. S.; SCHMIDT, C.; CAMARGO, S. P. H.. **Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo**. Rev. Bras. Educ., v. 28, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280098>.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. (Série Cadernos de Gestão).

LUCKESI, C. C.. **Gestão democrática da escola, ética e sala de aula**. In: ABC Educatio, ano 8, n. 4, mar. 2007.

MAINARDES, J.. **A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional**. Jornal de Políticas Educacionais, v. 12, n. 16, ago. 2018.

MILHOMEM, W. A.; SANTOS, K. S.; MENDES, E. G. Ensinando a todos/as e a cada um/a a ler e a escrever na abordagem do ensino diferenciado. In: MENDES, E. Gonçalves (org.). **Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum: dos especialistas às abordagens universalistas**. 1. ed. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2023. Cap. IV.

PARAÍSO, M. A.. **Currículos: teorias e políticas**. São Paulo: Contexto, 2023.

ROMANO, S.; ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G.. Desenho universal para aprendizagem: uma proposta... múltiplos caminhos. In: MENDES, E. G. (org.). **Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum: dos especialistas às abordagens universalistas**. 1. ed. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2023. Cap. 5.

SAVIANI, D.. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 31. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

TEZANI, T. C. R. A relação entre gestão escolar e educação inclusiva: o que dizem os documentos oficiais?. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 6, p. 41–61, 2009. DOI: 10.22633/rpge.v0i6.9249. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9249>. Acesso em: 9 mar. 2025.


GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS: *UM RECURSO PARA ENGAJAMENTO E APRENDIZADO*

Thiago Cosin, Thaís Cristina Rodrigues Tezani

Resumo: A gamificação tem se destacado no ensino de ciências, promovendo um maior engajamento dos estudantes. Este capítulo analisa seu impacto no 6º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública do estado de São Paulo, a partir de uma revisão de literatura nas bases CAPES, BDTD e SciELO, considerando o período de 2019 a 2023. Para contribuir com essa lacuna, foi desenvolvido o produto educacional “No Mundo dos Games: Uma Proposta Gamificada para o Ensino de Ciências”, composto por três jogos interativos sobre transformações físicas e químicas, substâncias e misturas, e métodos de separação. Aplicado em uma turma do 6º ano, o material aumentou o interesse e a compreensão dos estudantes, tornando o ensino mais dinâmico. Além disso, o capítulo discute como a gamificação pode ser alinhada às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular e do Currículo Paulista, garantindo sua aplicação estruturada no contexto escolar.

Palavras-chave: Aprendizagem interativa. Ensino de ciências. Gamificação. Tecnologia educacional.

T. C. Cosin (). Faculdade de Ciências/Universidade Estadual Paulista. Bauru, SP, Brasil.
e-mail: cosin.tc@gmail.com.

T. C. R. Cristina Rodrigues Tezani (). Faculdade de Ciências/Universidade Estadual Paulista. Bauru, SP, Brasil.

© Este trabalho integra a obra: “Pesquisas, estratégias e recursos para a educação no Brasil”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

A tecnologia digital tem revolucionado a educação, transformando a forma como os conteúdos são ensinados e assimilados pelos estudantes. A popularização de dispositivos como computadores, tablets e smartphones proporcionou novas abordagens pedagógicas, tornando o ensino mais dinâmico e interativo. Uma dessas abordagens inovadoras é a gamificação, que incorpora elementos dos jogos, como desafios, recompensas e narrativas, ao processo educacional.

O ensino de ciências, tradicionalmente baseado em exposições teóricas e experimentação prática, muitas vezes apresenta desafios na assimilação de conceitos abstratos. A gamificação surge como uma solução eficaz para aumentar o engajamento dos estudantes e tornar o aprendizado mais significativo. Com a ampliação do acesso a tecnologias educacionais, os professores passaram a contar com ferramentas digitais que possibilitam a criação de experiências gamificadas no ambiente escolar.

A pandemia da Covid-19 acelerou essa transformação, exigindo a adoção de metodologias inovadoras para manter o interesse dos estudantes no ensino remoto. Antes desse período, os jogos digitais eram frequentemente associados apenas ao entretenimento. No entanto, diante do desafio de manter os estudantes motivados em um ambiente virtual, muitos professores recorreram à gamificação como estratégia pedagógica. O uso de plataformas como *Kahoot!*, *Classcraft* e *Wordwall* tornou-se uma alternativa eficaz para estimular a participação dos estudantes.

Com o retorno das aulas presenciais, percebeu-se que os métodos tradicionais de ensino já não despertavam o mesmo interesse dos estudantes, que haviam se habituado a dinâmicas interativas e digitais. Como apontam Moreira *et al.* (2020), os jogos digitais foram aliados fundamentais durante o ensino remoto, contribuindo para a recuperação do interesse dos estudantes e para a melhor assimilação dos conteúdos. Essas metodologias ativas, embora já existissem antes da pandemia, ganharam ainda mais relevância no cenário educacional atual.

Nesse contexto, a gamificação continua ganhando destaque, pois valoriza a participação ativa dos estudantes na construção do aprendizado, permitindo uma experiência mais flexível e interativa (Moran, 2018). Segundo Montanaro (2018), a gamificação na educação utiliza mecânicas e dinâmicas de jogos para promover maior envolvimento dos estudantes, incentivando a resolução de problemas e o pensamento crítico.

O impacto do uso de tecnologias digitais no ensino de ciências pode ser observado na aplicação de imagens interativas como recurso pedagógico. Em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública do estado de São Paulo, por exemplo, foi utilizada uma imagem digital de uma célula, onde cada estrutura celular possuía um número correspondente. Os estudantes podiam clicar sobre esses números para acessar informações detalhadas sobre as funções de cada componente. Esse tipo de abordagem proporcionou uma experiência mais envolvente, permitindo que os estudantes explorassem o conteúdo de forma interativa e autônoma.

Além disso, as metodologias ativas, como a gamificação, são fundamentadas em teorias pedagógicas que reconhecem as diferentes formas de aprendizagem dos estudantes. Como destaca Gardner (1983), criador da teoria das inteligências múltiplas, os estudantes possuem estilos de aprendizado variados, e abordagens interativas ajudam a atender essa diversidade. Da mesma forma, Vygotsky (1978) enfatiza que o aprendizado ocorre de forma mais eficaz quando há interação social e mediação do professor, aspectos que estão presentes na gamificação.

A necessidade de inovação no ensino é evidente. A gamificação, antes vista apenas como um recurso complementar, consolidou-se como uma estratégia pedagógica legítima e eficaz. Entretanto, sua implementação ainda enfrenta desafios, como a necessidade de formação docente e a adaptação da infraestrutura escolar às tecnologias digitais.

Diante desse cenário, este capítulo explora o impacto da gamificação no ensino de ciências, discutindo sua fundamentação teórica, os desafios e os benefícios dessa abordagem, além de exemplos práticos de aplicação na educação básica.

A GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO

A gamificação pode ser definida como a aplicação de elementos e dinâmicas dos jogos (games) como desafios, recompensas, rankings e narrativas em contextos não lúdicos, como a educação, com o objetivo de aumentar a motivação, o engajamento e a aprendizagem significativa dos estudantes. Seu propósito é tornar o aprendizado mais envolvente e interativo, incentivando a participação ativa dos estudantes.

Segundo Kapp (2012), a gamificação na educação pode ser classificada em dois tipos principais:

1. Gamificação Estrutural: Utiliza sistemas de pontuação, medalhas e rankings para aumentar a motivação dos estudantes, incentivando a competitividade saudável e o engajamento nas atividades.
2. Gamificação Conteudista: Integra a lógica dos jogos ao conteúdo pedagógico, proporcionando uma aprendizagem mais imersiva e interativa, o que facilita a retenção do conhecimento e estimula a participação ativa dos estudantes.

Figura 1 – Comparação entre gamificação estrutural e conteudista na educação: métodos que engajam e motivam os estudantes de formas diferentes.



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A Gamificação como estratégia pedagógica

Montanaro (2018) reforça que a gamificação na educação se propõe a utilizar mecânicas, dinâmicas e estilos de jogos para a resolução de problemas, promovendo maior envolvimento dos estudantes no processo de aprendizagem. Essa abordagem se

alinha ao conceito de metodologias ativas, que, conforme defendido por Moran (2018), colocam o estudante como protagonista na construção do conhecimento.

No contexto educacional, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e o Currículo Paulista reconhecem a importância da gamificação ao enfatizar a necessidade de metodologias inovadoras para estimular o interesse dos estudantes. Segundo o Currículo Paulista (2020, p. 133), as metodologias ativas, incluindo a gamificação, permitem uma abordagem investigativa e contextualizada, tornando o estudante corresponsável pelo seu aprendizado.

Dentre os principais elementos que compõem a gamificação na educação, destacam-se:

1. Missões e desafios: os estudantes precisam cumprir determinadas tarefas para avançar no aprendizado.
2. Sistemas de pontuação e rankings: o uso de medalhas, recompensas e classificações incentiva a participação ativa.
3. Narrativas interativas: aulas estruturadas como histórias aumentam a imersão e o envolvimento dos estudantes.

A gamificação se destaca como uma estratégia de ensino centrada na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, promovendo um ensino mais flexível, interligado e híbrido (Moran, 2018).

A gamificação e o ensino remoto

A adoção da gamificação se intensificou durante o ensino remoto imposto pela pandemia da Covid-19. Como destacam Moreira *et al.* (2020), nesse período, os games educacionais foram amplamente utilizados para estimular a aprendizagem e avaliar o desempenho dos estudantes. O uso de plataformas como *Kahoot!* e *Wordwall*, que apresentam elementos gamificados, tornou-se uma alternativa viável para manter os estudantes engajados nas atividades escolares.

Durante o período de ensino remoto, a gamificação também se consolidou como um recurso adicional para os professores, pois, por meio dos games, foi possível avaliar a compreensão dos estudantes em relação aos conteúdos ministrados. Esse modelo visa promover o protagonismo, o engajamento e a autonomia dos estudantes durante as aulas, o que é extremamente relevante diante das mudanças no perfil dos estudantes.

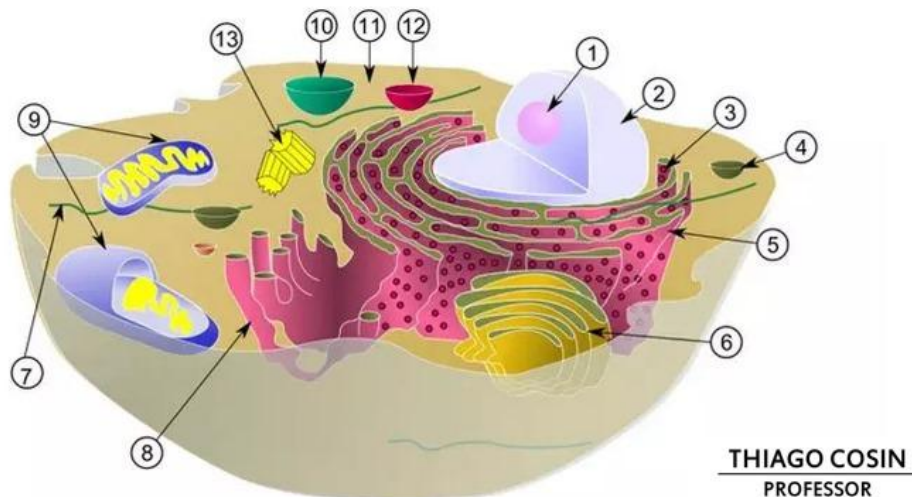
Entretanto, com a retomada das aulas presenciais, tornou-se evidente que os estudantes já não eram mais os mesmos. O retorno ao modelo tradicional de ensino, baseado exclusivamente na exposição teórica e na cópia de conteúdos, revelou-se pouco eficaz para cativar os estudantes, especialmente aqueles que passaram meses aprendendo de forma digital e interativa. Nesse sentido, Viesba e Rosalen (2022) defendem que as aulas expositivas, também chamadas de tradicionais, não são as melhores estratégias para a educação básica após esse período. Nesse contexto, a necessidade de inovação se consolidou, e a gamificação passou a ser vista como uma ferramenta essencial para a adaptação da educação às novas realidades do século XXI.

O papel da tecnologia na gamificação

Atualmente, considerando o novo perfil dos estudantes em geral, há uma maior facilidade no uso e acesso à tecnologia digital, incluindo computadores, laptops, celulares, tablets, além de softwares gratuitos e pagos para criação de games educacionais.

Figura 2 – Exemplo de tecnologia digital aplicada ao ensino de ciências: imagem interativa de uma célula utilizada por estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental para explorar suas estruturas de forma dinâmica.

Estrutura da célula animal



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Segundo a pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras (TIC Educação, 2021), os estudantes já utilizam smartphones e tablets para realizar qualquer atividade online. Em sites especializados, os professores têm a possibilidade de criar diferentes tipos de games com uma variedade de temas. É notável que as tecnologias digitais estão cada vez mais integradas ao cotidiano do trabalho docente.

Seguindo essa lógica, na metodologia baseada em games, podemos citar autores como Jane McGonigal, Karl Kapp e José Manuel Moran. Esses estudiosos analisam os elementos dos jogos e defendem a integração deles na educação. Todos esses autores fundamentais contribuíram para a compreensão de diferentes aspectos do processo de aprendizagem.

Benefícios da gamificação para o ensino de ciências

A utilização de games durante as aulas de ciências traz uma diversidade de benefícios educacionais para os estudantes. Em primeiro lugar, os games são extremamente envolventes e possuem o poder de despertar o interesse dos estudantes pelo conteúdo de forma expressiva. Além disso, eles oferecem uma abordagem prática e interativa para o ensino, possibilitando que os estudantes vivenciem os conceitos científicos de maneira lúdica e concreta. Esse método contribui para tornar os conceitos mais palpáveis e facilitar a compreensão.

O conceito de metodologias ativas de aprendizagem, assim como a visão do Currículo Paulista sobre essas abordagens, enfatiza a importância de adotar práticas pedagógicas que promovam a participação ativa dos estudantes e a construção do conhecimento de maneira mais significativa e personalizada. A utilização da gamificação, nesse contexto, alinha-se a esses princípios, permitindo que o estudante seja protagonista de seu próprio aprendizado, desafiando-o a resolver problemas, colaborar com os colegas

e desenvolver competências essenciais para o século XXI, como o pensamento crítico e a capacidade de adaptação. Nesse sentido, o Currículo Paulista (2019) destaca que, nos dias atuais, as metodologias ativas (principalmente a gamificação, entre outras) são possibilidades para o fortalecimento do ensino, pois oferecem estratégias para o desenvolvimento das competências específicas do componente curricular da área de Ciências.

Portanto, a gamificação se apresenta não apenas como uma ferramenta divertida ou complementar, mas como uma estratégia pedagógica poderosa e fundamental para o ensino de ciências. Quando integrada de maneira eficaz ao currículo escolar, ela promove uma aprendizagem mais dinâmica, interativa e adaptada às novas demandas educacionais.

O desafio, contudo, continua sendo a adaptação dos professores a essa nova abordagem. Para que a gamificação seja realmente efetiva, é essencial que os docentes recebam capacitação e tenham acesso a recursos tecnológicos adequados. Dessa forma, as possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais podem ser exploradas ao máximo, transformando a educação em uma experiência mais envolvente e significativa para todos os estudantes.

O ENSINO DE CIÊNCIAS E A GAMIFICAÇÃO

O ensino de ciências envolve conceitos complexos que exigem abordagens dinâmicas e interativas para facilitar a compreensão dos estudantes. Tradicionalmente, essa disciplina se baseia na exposição teórica e na realização de experimentos, mas muitos estudantes encontram dificuldades na assimilação dos conteúdos. A necessidade de inovar as práticas pedagógicas tornou-se ainda mais evidente com a transformação do ambiente escolar nos últimos anos, especialmente após a pandemia da Covid-19, que acelerou o uso da tecnologia na educação.

O cenário educacional atual é caracterizado pela forte presença das tecnologias digitais, que passaram a ser ferramentas essenciais para a mediação do conhecimento. Durante o ensino remoto, os professores precisaram adaptar suas metodologias rapidamente, utilizando plataformas digitais, aplicativos de videoconferência e novas estratégias para manter o engajamento dos estudantes. Nesse contexto, os games e a gamificação emergiram como aliados no ensino, proporcionando novas possibilidades para o aprendizado de ciências.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e o Currículo Paulista reforçam a importância do uso de metodologias ativas, como a gamificação, para tornar o estudante protagonista de sua aprendizagem. Segundo o Currículo Paulista:

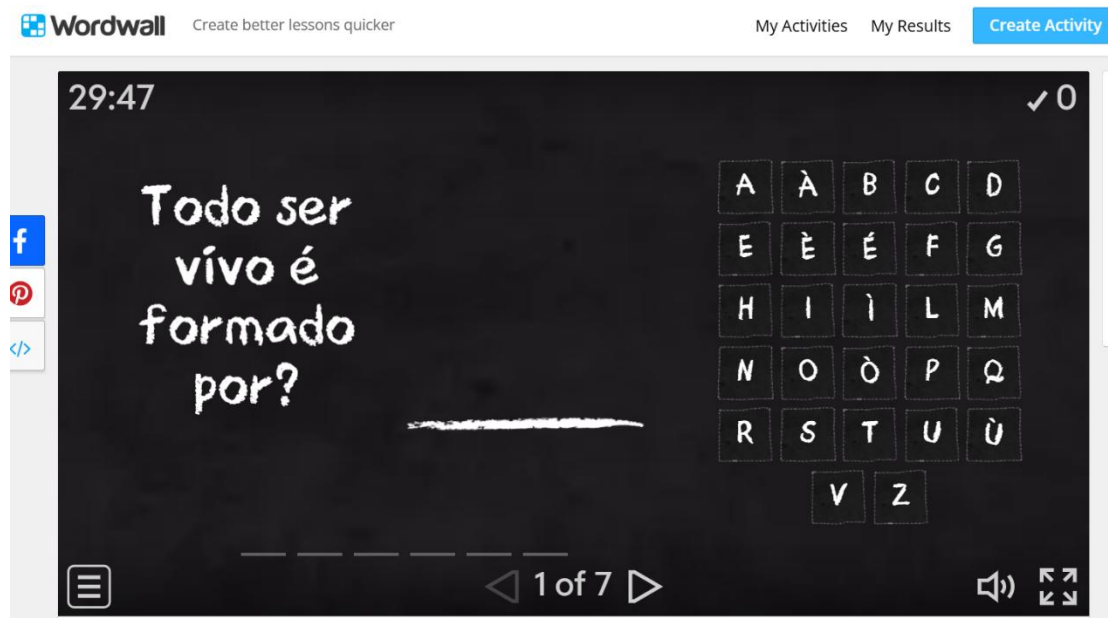
[...] as metodologias ativas, tais como a gamificação, podem ser aplicadas em CNT por meio de uma abordagem investigativa e contextualizada do conhecimento, com o intuito de auxiliar o estudante a tornar-se gradativamente corresponsável pela sua aprendizagem (São Paulo, 2020, p.133).

A gamificação consiste na aplicação de elementos dos jogos no contexto educacional, promovendo desafios, recompensas e interatividade para tornar o ensino mais envolvente. No ensino de ciências, sua aplicação pode ocorrer de diversas formas, como:

1. Games digitais interativos: Plataformas como *Kahoot!* e *Wordwall* permitem que os estudantes explorem conceitos de maneira visual e prática, simulando experimentos científicos e facilitando a compreensão de temas abstratos, como as leis da física e a teoria celular.
2. Desafios gamificados: Os estudantes são incentivados a resolver problemas científicos por meio de desafios que envolvem pontuações e recompensas, tornando o aprendizado mais estimulante e participativo.

3. Metodologias ativas com elementos de gamificação: Estratégias como a sala de aula invertida e a aprendizagem baseada em projetos podem ser potencializadas com mecânicas de jogos, permitindo que os estudantes avancem no aprendizado como em um jogo de aventura, recebendo feedback imediato.

Figura 3 – Captura de tela da plataforma gamificada *Wordwall*, exemplificando a aplicação da gamificação. O game exibido é A Célula e a Vida no formato "Forca".



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A disseminação do uso de dispositivos móveis, como smartphones e tablets, impulsionou a necessidade de adaptação dos professores a essas novas abordagens. Como aponta Franco (2013), os nativos digitais possuem uma familiaridade natural com a tecnologia, tornando essencial que a escola adote estratégias que dialoguem com essa realidade. Além disso, segundo Montanaro (2018), a gamificação na educação permite a utilização de mecânicas e dinâmicas dos jogos para promover o engajamento e a resolução de problemas.

Outro ponto relevante é que a gamificação favorece a personalização do ensino, permitindo que cada estudante avance no aprendizado conforme seu ritmo e nível de compreensão. Essa abordagem contribui para o desenvolvimento de habilidades essenciais para o século XXI, como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a colaboração.

Com isso, a gamificação se configura como uma metodologia poderosa para o ensino de ciências, promovendo não apenas a aprendizagem de conceitos científicos, mas também o engajamento e a participação ativa dos estudantes.

PESQUISAS SOBRE GAMIFICAÇÃO E ENSINO DE CIÊNCIAS

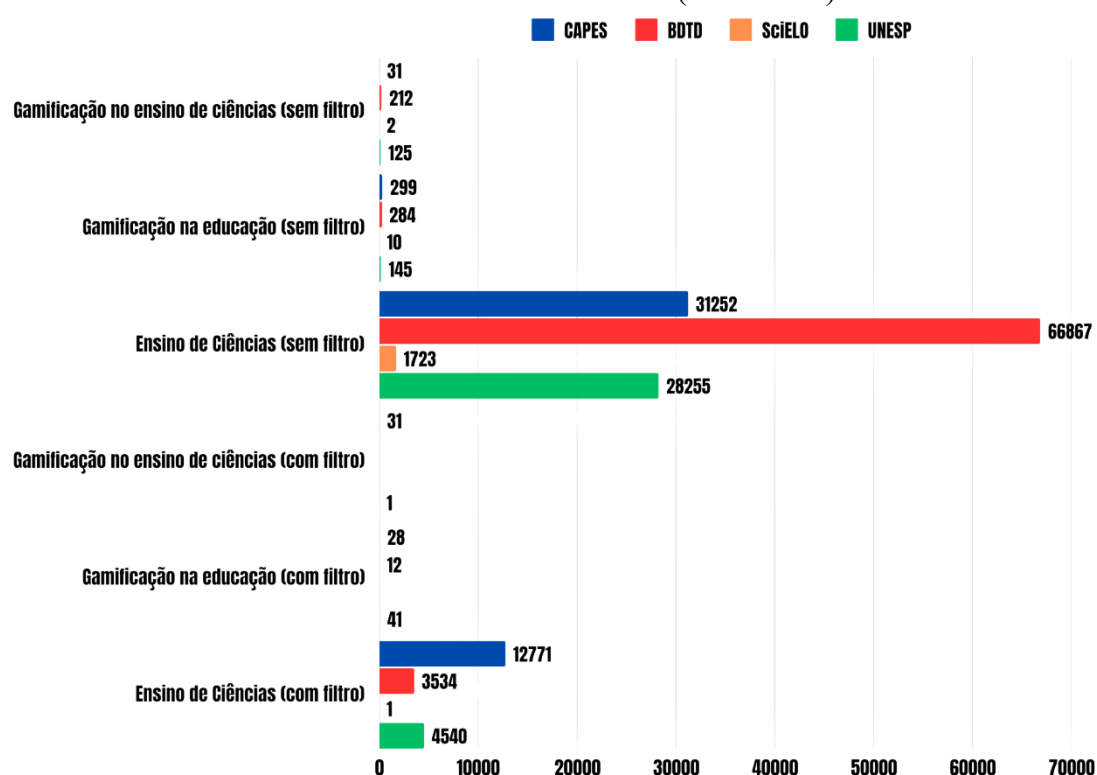
A gamificação tem sido amplamente explorada na educação como uma estratégia inovadora para aumentar o engajamento dos estudantes e tornar o aprendizado mais dinâmico. No ensino de ciências, seu potencial é promissor, mas ainda pouco investigado na literatura acadêmica. Para compreender melhor essa realidade, realizamos uma revisão de literatura em bases acadêmicas renomadas, como o repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Biblioteca Digital Brasileira

de Teses e Dissertações (BDTD), a Scientific Electronic Library Online (SciELO) e o repositório da Universidade Estadual Paulista (UNESP).

A pesquisa foi conduzida em duas etapas: primeiro, uma busca ampla, sem filtros, para mapear a produção acadêmica geral sobre o tema; depois, uma busca filtrada para identificar tendências recentes (últimos cinco anos – 2019 a 2023). Os resultados indicaram que, apesar do crescente interesse pelo tema, há uma escassez de pesquisas focadas especificamente na aplicação da gamificação no ensino de ciências nos anos finais do Ensino Fundamental.

Para garantir uma base sólida de análise, investigamos os seguintes descritores: gamificação no ensino de ciências, gamificação na educação e ensino de ciências. A seguir, apresentamos um panorama dos resultados encontrados nas bases pesquisadas.

Figura 4 – Distribuição da produção acadêmica sobre o tema em duas etapas: primeira busca sem filtro para mapear o panorama geral e segunda busca com filtro para identificar tendências recentes (2019-2023).



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Um ponto de destaque durante a busca foi que apenas um estudo retornou ao buscar o termo "gamificação no ensino de ciências". Este estudo é uma dissertação de mestrado que investiga o uso de um objeto de aprendizagem (OA) gamificado para apoiar o ensino de Ciências, especialmente na área de Física Mecânica. No entanto, não há correlação direta com o tema.

A pesquisa revelou que a maioria dos estudos sobre gamificação na educação foca na aplicação de jogos digitais no ensino de matemática e linguagens, com uma quantidade limitada de investigações direcionadas às ciências naturais. No entanto, os estudos existentes indicam que a gamificação pode potencializar a motivação e melhorar a retenção do conhecimento, especialmente quando integrada a metodologias que seguem diretrizes curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo Paulista do estado de São Paulo. Isso sugere que, embora a aplicação da gamificação nas ciências

ainda seja incipiente, seu potencial para enriquecer o aprendizado dos estudantes, quando bem planejada e alinhada aos objetivos pedagógicos, é promissor.

DESENVOLVIMENTO DE UM PRODUTO EDUCACIONAL GAMIFICADO

A gamificação tem se consolidado como uma abordagem inovadora no ensino, proporcionando um aprendizado mais dinâmico e interativo. No contexto da disciplina de Ciências, esse recurso pode contribuir significativamente para o engajamento e a assimilação dos conteúdos. Diante dessa perspectiva, desenvolvemos o produto educacional “No Mundo dos Games: Uma Proposta Gamificada para o Ensino de Ciências”, voltado para estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental. Esse material foi elaborado com base nas competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e no Currículo Paulista (São Paulo, 2020), garantindo alinhamento com as diretrizes educacionais nacionais e estaduais.

Figura 5 – Produto Educacional.



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O produto consiste em três games interativos, cada um abordando um tema fundamental para o ensino de Ciências.

1. Transformações Físicas e Químicas: Os estudantes enfrentam desafios para identificar os diferentes tipos de transformações da matéria. Este game está diretamente relacionado à habilidade da BNCC e do Currículo Paulista (EF06CI02), que exige que os estudantes "identifiquem e classifiquem as transformações físicas e químicas da matéria". A abordagem lúdica permite que os estudantes experimentem essas transformações na prática, desenvolvendo suas habilidades de observação e análise.
2. Substâncias e Misturas: Por meio de atividades interativas, os estudantes são convidados a distinguir entre misturas homogêneas e heterogêneas. Essa atividade

atende à habilidade da BNCC e do Currículo Paulista (EF06CI01), que solicita que os estudantes "identifiquem substâncias puras e misturas, classificando-as segundo suas propriedades". O uso de jogos facilita a compreensão e a consolidação dessa habilidade, tornando o aprendizado mais dinâmico e contextualizado.

3. Separação de Misturas: Simulações demonstram métodos de separação de misturas, como filtração e destilação. Esse conteúdo está alinhado à habilidade (EF06CI03) da BNCC e do Currículo Paulista, que propõe que os estudantes "descrevam e experimentem métodos de separação de misturas". As simulações virtuais permitem que os estudantes testem e compreendam os métodos de separação de forma visual e interativa, facilitando a assimilação dos conceitos de maneira prática e aplicável.

A implementação do produto educacional em turmas do 6º ano demonstrou sua eficácia como ferramenta pedagógica, promovendo um aumento significativo no interesse dos estudantes e facilitando a assimilação dos conceitos científicos. O uso dos games proporcionou uma experiência mais envolvente e contextualizada, incentivando a participação ativa dos estudantes e tornando o aprendizado mais significativo.

Dessa forma, “No Mundo dos Games” se configura como um recurso inovador para o ensino de Ciências, integrando elementos da gamificação ao processo educacional e ampliando as possibilidades de ensino e aprendizagem. Ao alinhar-se às diretrizes da BNCC e do Currículo Paulista, o material atende aos objetivos pedagógicos estabelecidos e proporciona uma experiência educativa mais dinâmica e interativa. Com isso, o produto se apresenta como uma importante contribuição para a prática docente, oferecendo novas possibilidades para a construção do conhecimento científico no Ensino Fundamental.

O produto educacional “No Mundo dos Games: Uma Proposta Gamificada para o Ensino de Ciências” está disponível online e pode ser acessado pelo link abaixo: <https://www.professorcosin.com.br/mestrado>.

Figura 6 – QR Code para acesso ao produto educacional.



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gamificação tem se consolidado como uma estratégia inovadora para tornar o ensino de Ciências mais dinâmico e envolvente. Ao incorporar elementos de jogos, os professores conseguem estimular a curiosidade dos estudantes e proporcionar experiências de aprendizagem mais interativas e significativas. Essa abordagem tem sido apontada como uma metodologia promissora para potencializar a construção do conhecimento, permitindo que os estudantes aprendam de forma mais autônoma e participativa.

No entanto, apesar dos benefícios evidentes, a implementação da gamificação ainda enfrenta desafios importantes. Um dos principais entraves é a falta de capacitação docente, uma vez que muitos professores não têm formação específica para utilizar essa abordagem de forma estruturada. Além disso, a infraestrutura tecnológica necessária para

a aplicação dos jogos educacionais nem sempre está disponível nas escolas, o que limita a adoção dessa metodologia em larga escala. Para que a gamificação se consolide como uma ferramenta pedagógica eficaz, é essencial que haja investimentos tanto no desenvolvimento de materiais gamificados acessíveis quanto na formação contínua dos educadores, capacitando-os para integrar os jogos ao currículo escolar de maneira efetiva.

O avanço das metodologias ativas e a crescente presença das tecnologias educacionais indicam que a gamificação continuará a se expandir no cenário escolar, trazendo novas oportunidades para o ensino de Ciências. De acordo com especialistas como Jane McGonigal (2012) e Kapp (2012), a gamificação pode transformar a educação ao criar experiências envolventes e eficazes, beneficiando tanto professores quanto estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Seu impacto não se restringe apenas à motivação dos estudantes, mas também à melhoria na retenção de conhecimento e no desenvolvimento de habilidades essenciais para o século XXI, como pensamento crítico, colaboração e resolução de problemas.

Entretanto, para que a gamificação seja adotada de forma ampla e sustentável, mais pesquisas são necessárias para compreender melhor seus impactos na aprendizagem e sua aplicabilidade em diferentes contextos escolares. Cada escola possui sua própria realidade, com diferentes perfis de estudantes e recursos tecnológicos disponíveis, e entender essas variações é fundamental para que a gamificação seja implementada de forma inclusiva e eficaz.

A combinação entre inovação pedagógica e formação docente será essencial para garantir que a gamificação se torne mais do que um recurso motivacional e passe a ser reconhecida como uma metodologia estruturada dentro do ensino de Ciências. Dessa forma, não apenas as aulas se tornarão mais engajadoras, mas os estudantes terão a oportunidade de desenvolver um aprendizado mais significativo, ativo e prazeroso, contribuindo para a construção de um ensino mais alinhado às necessidades e expectativas da educação contemporânea.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me guiar nos momentos de aflição e iluminar meu caminho ao longo desta jornada.

Aos meus pais, que sempre acreditaram em mim, incentivando-me a seguir meus sonhos com determinação e coragem.

Aos meus irmãos, pelo apoio incondicional e pelas palavras de incentivo nos momentos mais desafiadores.

Minha gratidão à minha orientadora, por sua paciência, dedicação e por estar sempre presente, apontando a direção certa para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos meus amigos João Lucas, Alan e Eduardo, pelo apoio, amizade e motivação constante.

Por fim, estendo minha gratidão a todos que, de forma direta ou indireta, contribuíram para essa caminhada, tornando-a mais leve e significativa.

REFERÊNCIAS

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

FRANCO, C. de P. Understanding digital natives learning experiences. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v.13, n.3, p.643-658, 2013.
Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbla/a/pPL56WH7zHMLzBgzBZBDRyL/?lang=en>. Acesso em: 16 fev. 2025.

GARDNER, H. **Frames of mind: The theory of Multiple Intelligences Basic Books**, 1983.

KAPP, K.M. **The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education**, John Wiley & Sons, 2012.

McGONIGAL, J. **Realidade em jogo: por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo**. Rio de Janeiro: Best Seller, 2012.

MONTANARO, P. R. **Gamificação para a Educação**. Local: São Carlos, 2018. Ebook. Disponível em: https://ava.cefor.ifes.edu.br/pluginfile.php/2189446/mod_page/content/10/ebook_gamificacao_definitivo_cc.pdf. Acesso em: 16 fev. 2025.

MORAN, J. (orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. São Paulo: Penso, 2018. p.1-25.

MOREIRA, M. E. S. *et al.* Metodologias e tecnologias para educação em tempos de pandemia COVID-19. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 3, n. 3, p. 6281- 6290, 2020.

SÃO PAULO (ESTADO). **Currículo Paulista**. São Paulo: SEDUC-SP. 2019-2020. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>. Acesso em: 16 fev. 2025.

TIC EDUCAÇÃO (2021). Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2022.

VIESBA, E.; ROSALEN, M. A. S. (orgs.). **Metodologias Ativas: aprendizagem baseada em projetos**. Diadema: V&V Editora, 2022. *E-book* (350p.) color. ISBN: 978-65-88471-61-6. DOI: 10.47247/EV/88471.61.6.


VYGOTSKY, L. S. **Mind in society: the development of higher psychological processes**. Cambridge: Harvard University Press, 1978.


APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL: FATORES QUE ALAVANCAM O DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS E DOS NEGÓCIOS

Sâmia Cristiane Ciliato, Taís Steffenello Ghisleni

Resumo: A cultura de aprendizagem organizacional é estabelecida por valores, crenças e comportamentos que incentivam o aprendizado contínuo. Este estudo investigou os fatores que potencializam essa cultura, mapeou boas práticas para aspectos com oportunidade de melhoria no score geral e analisou se a estratégia de Educação Corporativa contempla todos os elementos necessários para sua consolidação. Utilizando a Escala de Medida de Cultura de Aprendizagem, os dados foram analisados por meio de estatística descritiva simples. Caracterizado como exploratório, descritivo e transversal, com abordagem quali-quantitativa, o estudo foi conduzido em uma Instituição Financeira Cooperativa com mais de 100 anos de atuação nos estados do Rio Grande do Sul e Minas Gerais. Os resultados evidenciaram lacunas nos fatores da cultura de aprendizagem organizacional e apontaram possíveis melhorias. Diante dos desafios contemporâneos, a aprendizagem organizacional se mostra essencial para a inovação, o desenvolvimento de talentos e a sustentabilidade do negócio.

Palavras-chave: Aprendizagem organizacional. Cultura organizacional. Desenvolvimento de pessoas.

Sâmia Cristiane Ciliato (). Universidade Franciscana – Santa Maria, RS, Brasil.

Taís Steffenello Ghisleni (). Universidade Franciscana – Santa Maria, RS, Brasil.

© Este trabalho integra a obra: “Pesquisas, estratégias e recursos para a educação no Brasil”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

As transformações no contexto corporativo e a crescente competitividade exigem que as organizações busquem estratégias inovadoras para se manterem relevantes. O investimento em metodologias ágeis permite que os colaboradores identifiquem oportunidades de melhoria, recriem processos e lancem produtos e serviços alinhados às necessidades dos clientes (Ribeiro et al., 2017). A velocidade das mudanças impacta diretamente a relação entre capital e trabalho, tornando essencial a preparação de profissionais capazes de atuar com eficiência nesse cenário dinâmico (Belluzzo; Reis, 2017).

Nesse contexto, a educação corporativa se destaca como um fator estratégico para a longevidade organizacional, promovendo o desenvolvimento de competências alinhadas às novas realidades (Magaldi; Salibi Neto, 2019). Organizações que fomentam o conhecimento conseguem inovar mais rapidamente e manter sua competitividade (Silva; Burger, 2018). Dessa forma, a conexão entre trabalho, aprendizado e educação é essencial para o sucesso empresarial, exigindo estratégia e método (Silva et al., 2017). Profissionais proativos, que tomam decisões estratégicas, buscam desenvolvimento contínuo e reconhecem a aprendizagem organizacional como essencial para a gestão empresarial, são cada vez mais valorizados no mercado. Para que a educação corporativa contribua efetivamente para a inovação, é fundamental que a aprendizagem organizacional esteja alinhada à estratégia organizacional (Ziviani et al., 2019).

Diferentemente dos ativos materiais, que se depreciam, o conhecimento se expande quando estimulado no ambiente de trabalho, tornando-se um diferencial competitivo. Os recursos estruturais deixaram de ser o principal alicerce do desempenho organizacional, dando lugar à capacidade da empresa de gerar, aplicar e disseminar conhecimento (Ziviani et al., 2019). O desempenho organizacional, portanto, está diretamente ligado à criação de um ambiente que favoreça a experimentação, a inovação e a aprendizagem. Para isso, é necessário que os colaboradores se sintam seguros para questionar o status quo, assumir riscos e aprender com os erros, possibilitando a criação de novos conhecimentos e a sustentabilidade da empresa no mercado.

A aprendizagem organizacional deve incentivar a reflexão e o raciocínio, além de proporcionar conteúdos multidisciplinares que ampliem a visão sistêmica dos colaboradores sobre o negócio e sua atuação (Magaldi; Salibi Neto, 2019). Embora existam estudos que indicam a correlação entre aprendizagem, desempenho e estratégia organizacional, ainda há desafios na implementação prática desse conceito. O que se observa é a necessidade de transformar conhecimento em resultados concretos para o negócio (Ziviani et al., 2019), promovendo uma cultura de aprendizagem que estimule o uso de metodologias inovadoras e reinvente práticas empresariais.

Com base na relevância da cultura de aprendizagem organizacional para o sucesso empresarial e nos estudos sobre o tema, percebe-se uma lacuna no entendimento sobre quais fatores organizacionais são indispensáveis para garantir que a aprendizagem organizacional apoie efetivamente o alcance dos resultados estratégicos. Diante desse cenário, o presente estudo tem como objetivo compreender os fatores que potencializam a cultura de aprendizagem organizacional em uma instituição financeira cooperativa, além de mapear boas práticas para aspectos que apresentam oportunidades de melhoria no score geral e avaliar se a estratégia de Educação Corporativa contempla todos os elementos necessários para a consolidação dessa cultura.

As seções subsequentes exploram os principais elementos que compõem a cultura de aprendizagem organizacional, analisam sua interligação com a cultura corporativa e identificam boas práticas para fortalecer seus fatores essenciais. Além disso, discutem os

desafios da implementação eficaz da aprendizagem organizacional e estratégias para criar um ambiente propício à inovação. O artigo também apresenta a metodologia adotada, os resultados obtidos e as contribuições desta pesquisa para a compreensão e fortalecimento da cultura de aprendizagem no setor financeiro cooperativo.

CULTURA DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

A educação ocorre ao longo da vida em diferentes espaços, não se restringindo ao ambiente escolar. Independentemente do local, deve ser de excelência para promover transformações pessoais e sociais (München; Cordeiro, 2018). Já a aprendizagem se manifesta na melhoria do desempenho, permitindo que o indivíduo realize algo de forma mais eficiente ou inovadora (Schlochauer, 2021).

O aprendizado pode ser classificado em três categorias: formal, não formal e informal. O formal ocorre em instituições, segue uma estrutura definida e confere certificação. O não formal, como cursos e congressos, possui certa organização, mas maior flexibilidade. O aprendizado informal, por sua vez, acontece espontaneamente em interações cotidianas, como trocas de experiências e boas práticas (Schlochauer, 2021).

Diante da rápida evolução tecnológica e do acesso imediato a informações, as organizações precisam adotar práticas que incentivem a adaptação e a aprendizagem organizacional (Silva; Burger, 2018). A cultura organizacional influencia diretamente os colaboradores, determinando como as relações se estabelecem. Assim, investir em treinamento e desenvolvimento é uma estratégia essencial para alinhar a cultura organizacional aos objetivos do negócio (Barbosa, 2021).

A cultura de aprendizagem organizacional impulsiona o crescimento e a inovação ao estimular a busca por novas ideias e soluções. Além disso, promove um ambiente de trabalho positivo, favorecendo o bem-estar e a produtividade. Para isso, é fundamental que as organizações incentivem seus colaboradores a aprender, desaprender e reaprender continuamente, acompanhando as transformações tecnológicas e seus impactos no mercado (Barbosa, 2021).

Ao disponibilizar conhecimento e estimular a criatividade em um ambiente propício à inovação, a cultura de aprendizagem organizacional fomenta a criação de novos produtos e serviços, ampliando a atuação da empresa (Silva; Burger, 2018). Assim, compreender o conceito de aprendizagem organizacional é essencial para entender como as empresas se adaptam às mudanças e desafios contemporâneos (Leal; Palácios; Nazareth, 2020).

Além disso, essa cultura oferece oportunidades contínuas de aprendizagem e aplicação prática do conhecimento adquirido, resultando em profissionais mais qualificados e em um melhor desempenho organizacional. Dessa forma, investir na aprendizagem organizacional não é apenas uma estratégia para o sucesso empresarial, mas um fator determinante para a competitividade e a sustentabilidade das organizações.

Fatores que facilitam a aprendizagem organizacional

Yang (2003) desenvolveu a Escala de Medida de Cultura de Aprendizagem para avaliar o quanto a cultura organizacional favorece a aprendizagem, identificando nove fatores essenciais (Quadro 1).

Quadro 1 - Definições dos Fatores de Escala de Cultura de Aprendizagem

FATOR	DEFINIÇÃO
I – FATORES RELACIONADOS COM A CULTURA DE APRENDIZAGEM EM ORGANIZAÇÕES	

1. Oportunidades para a aprendizagem contínua	A aprendizagem é incorporada ao trabalho para que as pessoas possam aprender no local de trabalho. Existem oportunidades para educação e crescimento permanentes.
2. Questionamento e diálogo	As pessoas desenvolvem habilidades de raciocínio produtivo para expressar seus pontos de vista e capacidade para ouvir e perguntar a opinião dos outros; a cultura é modificada para apoiar o questionamento, o feedback e a experimentação.
3. Colaboração e aprendizagem em Equipe	O trabalho é criado para usar grupos para acessar diferentes modos de pensar; espera-se que os grupos trabalhem e aprendam juntos; a colaboração é valorizada pela cultura e recompensada.
4. Sistemas para capturar e compartilhar a aprendizagem	Sistemas de alta e baixa tecnologia para compartilhar a aprendizagem são criados e integrados com o trabalho; há acesso; os sistemas são mantidos.
5. Delegação de poder e responsabilidade	As pessoas são envolvidas em estabelecer, ter e implementar uma visão coletiva; a responsabilidade é distribuída na hora de tomar decisões para motivar as pessoas a aprenderem aquilo que será de sua responsabilidade.
6. Desenvolvimento da visão sistêmica da Organização	As pessoas são ajudadas a ver o efeito de seu trabalho em toda a empresa; examinam o ambiente e usam as informações para ajustar as práticas do trabalho; a organização é ligada às suas comunidades.
7. Estímulo à liderança estratégica para a aprendizagem	Os líderes modelam, prestigiam e apoiam a aprendizagem; a liderança utiliza a aprendizagem estrategicamente para obter resultados nos negócios.
II – FATORES DE DESEMPENHO ORGANIZACIONAL	
8. Desempenho financeiro	Estado de saúde financeira e recursos disponíveis para crescimento.
9. Ganho de conhecimento organizacional	Melhora nos produtos e serviços por causa de aprendizagem e capacidade de conhecimento (principais indicadores de capital intelectual).

Fonte: Menezes; Guimarães; Bido (2011).

O primeiro fator, oportunidades para a aprendizagem contínua, refere-se à incorporação do aprendizado no dia a dia de trabalho e à promoção da educação contínua. Questionamento e diálogo dizem respeito ao incentivo à troca de ideias, feedback e experimentação. Já colaboração e aprendizagem em equipe destaca a valorização da inteligência coletiva e diferentes perspectivas para fortalecer a cultura organizacional.

O fator sistemas para capturar e compartilhar a aprendizagem trata da integração de ferramentas tecnológicas e processos que facilitam o aprendizado no fluxo de trabalho. Delegação de poder e responsabilidade diz respeito à participação ativa dos colaboradores na visão estratégica da organização e na tomada de decisões.

Desenvolvimento da visão sistêmica da organização enfatiza a importância de os colaboradores compreenderem seu impacto na empresa e ajustarem suas práticas para melhorar a eficiência. O fator estímulo à liderança estratégica para a aprendizagem ressalta o papel dos líderes na modelagem e no incentivo ao aprendizado, garantindo sua aplicação prática.

Além desses fatores culturais, a aprendizagem organizacional está ligada ao desempenho financeiro, que reflete a saúde financeira da empresa, e ao ganho de conhecimento organizacional, que impulsiona melhorias em produtos e serviços. Para fortalecer essa cultura, as organizações devem analisar sua atuação em relação a cada fator e implementar ajustes necessários para maximizar a aprendizagem e impulsionar seus resultados.

Estratégias para a criação de um ambiente propício à aprendizagem organizacional

A educação no contexto organizacional visa levar o colaborador a se perceber como sujeito, com suas crenças, experiências e objetivos profissionais, estimulando-o a

aprender a aprender. Para isso, a organização deve estabelecer uma cultura de aprendizagem onde os colaboradores compartilhem conhecimentos, boas práticas e experiências, enfrentando desafios juntos e construindo novos saberes (Barbosa, 2021). Organizações que aprendem são focadas na capacitação, criação, aquisição e transferência de conhecimentos (Silva; Burger, 2018).

A cultura de aprendizagem organizacional é formada por valores, crenças e comportamentos que promovem o aprendizado contínuo, criando práticas que engajam os indivíduos na busca por novas soluções e conhecimentos. Esse ambiente deve estar baseado na criação, absorção, disseminação e retenção de novos conhecimentos, aproveitando as lições de experiências anteriores (Silva et al., 2017).

Para isso, a educação e formação dos colaboradores devem ser estruturadas de maneira sistemática, contínua e integrada, envolvendo todas as áreas da organização e seus diferentes níveis hierárquicos. O objetivo é aumentar a capacidade da organização de se adaptar e evoluir em um ambiente dinâmico, com colaboradores dispostos a aprender e experimentar novos métodos. Um ambiente de confiança é essencial para fortalecer essa cultura, permitindo que as pessoas se sintam seguras para errar e inovar.

A universidade corporativa é uma ferramenta para consolidar essa cultura, alinhando processos formativos e metodologias com as necessidades do negócio e o planejamento estratégico (Barbosa, 2021). A educação corporativa torna-se estratégica, contribuindo para a formação profissional e o alcance de resultados operacionais e financeiros, ao estimular o desenvolvimento contínuo das competências dos colaboradores (Branco, 2019). Esse processo deve estar vinculado ao propósito e aos objetivos da organização.

Metodologias de aprendizagem organizacional

No contexto organizacional, diversas metodologias e técnicas visam promover o desenvolvimento contínuo do conhecimento. Entre as mais reconhecidas estão a Metodologia 70:20:10, a Metodologia 6Ds e o Ciclo de Kolb, que têm sido amplamente aplicadas para melhorar o processo de aprendizagem nas organizações.

A Metodologia 70:20:10 é bastante utilizada no ambiente corporativo e divide a aprendizagem em três componentes: 10% formal, em sala de aula ou workshops; 20% informal, por meio de interações com colegas e feedback da liderança; e 70% de aprendizagem prática, que ocorre através das experiências diárias e desafios enfrentados pelos colaboradores (Rosillo et al., 2019).

A Metodologia 6Ds foca em seis disciplinas que visam transformar a educação em resultados palpáveis para o negócio. Essa abordagem começa com a definição de resultados de negócios (D1), buscando entender como a aprendizagem contribuirá para os objetivos organizacionais. A seguir, a disciplina D2 enfatiza o design de uma experiência de aprendizagem completa, que não se limita a treinamentos formais, mas integra processos que possibilitam a aplicação prática do conhecimento no dia a dia do colaborador. A disciplina D3 trata da direção da aprendizagem para a aplicação, garantindo que o conteúdo aprendido seja útil para o desempenho no trabalho.

Além disso, a D4 - Definir a Transferência do Aprendizado envolve estratégias para garantir que o conhecimento adquirido seja aplicado na prática. A disciplina D5, Dar Apoio à Performance, fornece suporte contínuo para que o colaborador possa implementar as novas habilidades no ambiente de trabalho. Por fim, a D6, Documentar os Resultados, assegura que os resultados da aprendizagem sejam mensurados e documentados, comprovando a melhoria no desempenho (Wick, Pollock; Jefferson, 2011).

Essas seis disciplinas criam um ciclo contínuo de aprendizado e melhoria, com impacto direto no sucesso organizacional. Organizações que aplicam essa metodologia geralmente obtêm melhores resultados na capacitação e desenvolvimento de seus colaboradores.

Já o Ciclo de Kolb é uma abordagem prática que envolve quatro etapas: Experiência Concreta, onde o aprendiz vivencia uma situação; Observação Reflexiva, que envolve questionamentos sobre a experiência vivida; Conceitualização Abstrata, onde o aprendiz formula conceitos baseados na experiência; e Experimentação Ativa, em que os conceitos são testados em novas situações, promovendo uma aprendizagem contínua e cíclica (Schlochauer, 2021).

Cada metodologia tem seu papel na construção de uma cultura de aprendizagem organizacional, promovendo curiosidade, experimentação e colaboração. A combinação dessas abordagens permite que as organizações transformem o ensino e a aprendizagem, criando ambientes mais dinâmicos e preparados para as mudanças constantes do mercado. Esses modelos oferecem diferentes perspectivas sobre como a aprendizagem pode ser integrada ao cotidiano organizacional, sendo fundamentais para o desenvolvimento de competências essenciais e a adaptação contínua das organizações. As metodologias não apenas oferecem diretrizes claras para o ensino, mas também incentivam a reflexão crítica sobre as práticas de aprendizagem, tornando-as mais eficazes e alinhadas aos objetivos organizacionais.

Desafios para a implementação de uma cultura de aprendizagem organizacional eficaz

Um dos principais desafios das organizações no que se refere à cultura de aprendizagem é a criação de uma mentalidade de crescimento, onde os colaboradores enxerguem a aprendizagem como um processo contínuo e não como um evento esporádico. Além disso, outro desafio que se impõe no contexto corporativo é a sustentação do ritmo de aprendizagem, já que as pessoas tendem a retornar às suas zonas de conforto quando o ambiente de aprendizagem é interrompido ou quando ocorrem mudanças nos processos organizacionais.

E nestas circunstâncias, o papel da liderança para fomentar a cultura de aprendizagem é imprescindível, na medida em que instiga seu time na busca de desenvolvimento e formação e ao mesmo tempo em que proporciona um contexto apropriado para a transferência do conhecimento no dia a dia e ainda, estimula o compartilhamento do conhecimento entre a equipe de trabalho (Silva et. al., 2017). Em outras palavras, a cultura de aprendizagem organizacional requer um comprometimento constante da liderança com o desenvolvimento de um ambiente propício para o aprendizado, em que se faz necessário criar um espaço seguro para a experimentação, a colaboração e o compartilhamento de ideias.

Entre boa parte dos pesquisadores há o entendimento e concordância de que o mercado de trabalho disporá de muitas oportunidades de trabalho, no entanto, não haverá profissionais qualificados na mesma proporção. Aqui pode-se verificar outro desafio compartilhado entre as organizações e os profissionais, a requalificação constante. Isso significa que se não houver o interesse e investimento no aperfeiçoamento e qualificação dos profissionais, as organizações sofrerão com o déficit de capital humano e ao mesmo tempo impactará na empregabilidade dos profissionais (Schlochauer, 2021).

Por essa razão, para que as organizações mantenham sua competitividade no mercado, faz-se extremamente necessário dispor *know how*, capital humano e uma das principais competências atuais que é aprender a aprender em ambos os âmbitos, individual e organizacional (Wick; Pollock; Jefferson, 2011). Como apresentado anteriormente, o

desempenho organizacional é diretamente impactado pela habilidade de se reinventar e inovar a partir da contribuição da aprendizagem organizacional.

ASPECTOS METODÓLOGICOS

Esta pesquisa é do tipo exploratória, descritiva e transversal, com abordagem quali-quantitativa e seus procedimentos foram norteados por meio de um estudo de caso. É exploratória, segundo Gil (2007) pois permitiu ampliar a familiaridade com o problema e torná-lo mais explícito. Também é descritiva visto que possibilitou descrever situações, eventos, características importantes de pessoas, grupos, ou fenômenos passíveis de análise. Esse tipo de pesquisa busca selecionar uma variedade de questões e medir cada uma delas (Sánchez Gamboa, 2007).

A pesquisa foi realizada em uma Instituição Financeira Cooperativa que possui mais de 100 anos no mercado atua na região central dos estados do Rio Grande do Sul e Minas Gerais. Ressalta-se que foram incluídos na pesquisa apenas os colaboradores celetistas, pois como critérios de inclusão, considerou-se relevante que o participante fizesse parte do quadro funcional, e ao mesmo tempo que demonstrou interesse e disponibilidade para participar. Como critérios de exclusão, consideramos os participantes que não responderam o formulário da pesquisa no prazo estabelecido, e demais partes que compõem o quadro social da instituição, à exemplo os estatutários representados pelo Conselho Fiscal, Conselho de Administração e Associados.

Esta pesquisa buscou compreender os fatores que potencializam a cultura de aprendizagem organizacional em uma instituição financeira cooperativa, para tanto, utilizou-se o questionário da Escala de Medida de Cultura de Aprendizagem, que mensura o quanto a cultura é propícia para a aprendizagem organizacional. Neste estudo, selecionamos a versão simplificada, desenvolvida por Yang (2003), denominada por Dloq-A. Esta versão da medida utiliza apenas três afirmativas de avaliação por dimensão, totalizando 27 afirmativas, em que o colaborador classificou, em uma escala do tipo *Likert*¹ de 5 pontos, que varia de “Discordo fortemente” a “Concordo fortemente”. Estas afirmativas foram construídas com base em 9 fatores, conforme o Quadro 2.

Quadro 2 – Afirmativas relacionadas aos fatores de escala de cultura de aprendizagem

FATOR	AFIRMATIVAS
I – FATORES RELACIONADOS COM A CULTURA DE APRENDIZAGEM EM ORGANIZAÇÕES	
1. Oportunidades para a aprendizagem contínua	1. Na empresa, as pessoas se ajudam a aprender. 2. A empresa libera o funcionário para aprender. 3. As pessoas são recompensadas quando aprendem.
2. Questionamento e diálogo	4. As pessoas dão feedback aberto e honesto umas às outras. 5. Na empresa, quando as pessoas dão sua opinião, também perguntam o que outros pensam. 6. As pessoas desenvolvem confiança nos outros.
3. Colaboração e aprendizagem em Equipe	7. Equipes e grupos de trabalho da empresa têm liberdade para discutir suas metas conforme suas necessidades. 8. As equipes avaliam sua conduta com base nos resultados das discussões e grupo ou nos dados coletados. 9. As equipes acreditam que a empresa seguirá suas recomendações.
4. Sistemas para capturar e compartilhar a aprendizagem	10. A empresa usa sistemas para medir a diferença entre o desempenho atual e o desempenho esperado.

¹ A escala de Likert é de elaboração simples e tem caráter ordinal, nela os participantes registram o grau de sua concordância ou discordância com um enunciado (Gil, 2007).

	11. A empresa disponibiliza o que aprendeu com os erros para todos funcionários. 12. A empresa mede os resultados do tempo investido usados para treinamento
5. Delegação de poder e responsabilidade	13. A empresa reconhece as pessoas por suas iniciativas. 14. A empresa permite às pessoas o controle sobre os recursos de que precisa para realizar seu trabalho. 15. A empresa apoia as pessoas que assumem riscos calculados.
6. Desenvolvimento da visão sistêmica da Organização	16. A empresa encoraja as pessoas a pensar com uma perspectiva global. 17. A empresa trabalha em conjunto com a comunidade externa para atender necessidades mútuas. 18. As pessoas são estimuladas a obter respostas de outras partes da empresa quando precisam resolver problemas.
7. Estímulo à liderança estratégica para a aprendizagem	19. Os gerentes orientam e treinam seus subordinados. 20. Os líderes procuram constantemente oportunidades de aprendizagem. 21. Os gerentes garantem que as ações organizacionais são consistentes com valores da empresa.
II – FATORES DE DESEMPENHO ORGANIZACIONAL	
8. Desempenho financeiro	22. A produtividade média por empregado é maior que no ano passado. 23. O tempo para colocar no mercado os produtos e serviços de energia é menor que no ano passado. 24. O tempo de resposta para lidar com reclamações dos clientes externos é menor que no ano passado.
9. Ganho de conhecimento organizacional	25. A satisfação do cliente é maior que no ano passado. 26. O número de sugestões implementadas pela empresa é maior que no ano passado. 27. Na empresa, o número de indivíduos que aprendem novas habilidades é maior que no ano passado.

Fonte: Menezes; Guimarães; Bido (2011).

Cabe salientar que foi realizado um pequeno ajuste reduzindo a escala do tipo *Likert* original de 6 pontos para 5 pontos, mantendo sua variação entre “Discordo Fortemente” a “Concordo Fortemente”. Juntamente à Escala de Medida de Cultura de Aprendizagem, foi aplicado o Questionário Sociodemográfico com a finalidade de proporcionar conhecimento sobre a população investigada. O questionário foi disponibilizado aos participantes, via *forms*, formulário online da Microsoft no canal oficial de comunicação da organização “Comunicados da Coop”.

Vale informar que conforme prevê a resolução CNS/MS 510/2016 da Universidade Franciscana (UFN) de Santa Maria (RS), o trabalho foi submetido para avaliação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da instituição, foi avaliado e aprovado pelo Parecer de Número 5.828.122, e, portanto, teve aprovação para ser desenvolvido. O questionário foi estruturado em três seções, a primeira seção diz respeito do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a segunda seção é composta pelos dados sociodemográficos e por fim, a terceira seção corresponde à Escala de Medida de Cultura de Aprendizagem. Por fim, os dados obtidos na Escala de Medida de Cultura de Aprendizagem foram interpretados a partir da estatística descritiva simples, que objetiva coletar, descrever, organizar e analisar um conjunto de dados (Costa Neto, 2002).

RESULTADOS

Com o intuito de compreender os fatores que potencializam a cultura de aprendizagem organizacional em uma instituição financeira cooperativa, neste capítulo apresenta-se os resultados e análises do construto sociodemográfico e posteriormente a análise da Escala de Medida de Cultura de Aprendizagem sob a percepção dos respondentes.

Variáveis sociodemográficas

Para traçar o perfil da amostra pesquisada, foram analisadas variáveis sociodemográficas como escolaridade, tempo de empresa, área e região de atuação, com aplicação de estatística descritiva simples.

Dos colaboradores, 51% possuem Graduação e 43% são Especialistas, evidenciando a necessidade de qualificação na organização, alinhada às exigências do Banco Central para certificações como CPA-10, CPA-20 e CEA. Além disso, o benefício Auxílio Educação, que custeia 50% dos investimentos acadêmicos, reforça o incentivo ao desenvolvimento profissional.

Quanto à área de atuação, 49% dos respondentes pertencem ao setor de negócios nas agências, refletindo a maior concentração de colaboradores nos cargos de Gerente e Assistente de Negócios. As áreas administrativas, por sua vez, têm estrutura mais enxuta devido à busca por eficiência, evidenciada na criação do Centro de Serviços Compartilhados (CSC), que centraliza demandas operacionais das agências.

Destaca-se a forte adesão dos líderes à pesquisa: dos 45 profissionais em posições de liderança, 44 participaram, demonstrando alinhamento com discussões organizacionais sobre a importância da aprendizagem para os resultados da empresa. Em relação ao tempo de atuação, 43% dos profissionais possuem mais de cinco anos na organização, indicando uma escolha consciente para a construção de carreira. Esse dado também se reflete no ranking GPTW (Melhores Empresas para Trabalhar). A presença de colaboradores com até três anos de empresa está ligada à expansão para Minas Gerais desde 2019 e à reestruturação da governança, evidenciando um baixo índice de turnover. A representatividade regional também foi analisada: 18% dos participantes atuam em Minas Gerais, onde a empresa conta com 57 colaboradores, resultando em uma adesão de 71% na região. Esse dado reforça a validade da amostra.

A adesão significativa à pesquisa foi resultado de ações estratégicas, como sensibilização em reuniões, e-mails, comunicados e eventos corporativos (F5 Líderes, Coffee & Chat, Mateando com Pão de Queijo). Como resultado, 53% dos colaboradores participaram do estudo, garantindo um nível expressivo de representatividade.

Escala de medida de cultura de aprendizagem

Com o propósito de compreender os fatores que potencializam a cultura de aprendizagem organizacional, mapear boas práticas para os fatores de cultura de aprendizagem organizacional que têm oportunidade de melhoria no *score* geral e ainda, averiguar se são contemplados todos os elementos necessários na estratégia da Educação Corporativa para a concretização de uma cultura de aprendizagem organizacional os dados coletados através da Escala de Medida de Cultura de Aprendizagem foram interpretados a partir da estatística descritiva simples. Os respondentes assinalaram em cada afirmativa o grau de concordância contido na escala do tipo *likert* de cinco pontos, escolhendo entre as opções de Discordo Totalmente a Concordo Totalmente.

O fator Oportunidades para a Aprendizagem Contínua verifica o quanto a aprendizagem está inserida no dia a dia do trabalho e sobre as oportunidades para a aprendizagem e desenvolvimento contínuo (Menezes; Guimarães; Bido, 2011). Este fator é composto por três afirmativas: 1. Na empresa, as pessoas se ajudam a aprender, 2. A empresa libera o funcionário para aprender e 3. As pessoas são recompensadas quando aprendem. De modo geral, há uma forte concordância nas duas primeiras afirmativas, no entanto na terceira afirmativa o cenário é diferente, conforme Figura 1.

Figura 1 - Fator Oportunidades para a Aprendizagem Contínua



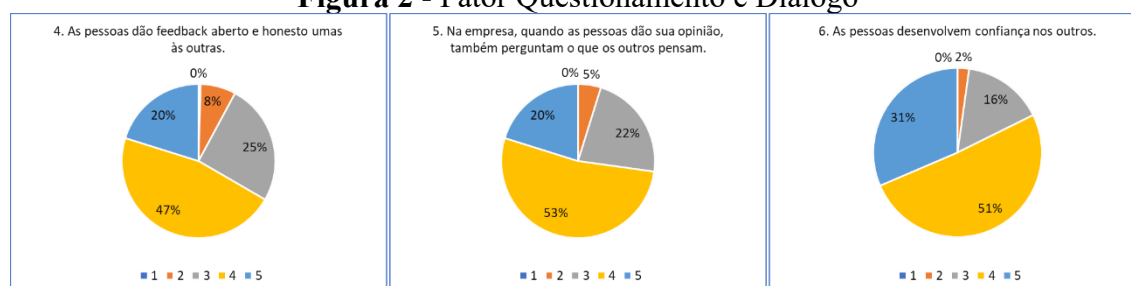
Fonte: Dados da Pesquisa.

A afirmativa “As pessoas são recompensadas quando aprendem” apresenta 6% de discordância entre as alternativas de respostas Discordo Fortemente e Discordo, o que não é tão elevado mesmo sendo superior quando comparado com as afirmativas 1 e 2. Entretanto, o que chama a atenção é o alto percentual na alternativa Não Discordo e Nem Concordo, possivelmente há uma grande oportunidade de reconhecimento dos profissionais que buscam aprender e se desenvolver para dar conta dos seus desafios profissionais e progredirem em suas carreiras.

O segundo fator investigado é Questionamento e Diálogo que apura o quanto os colaboradores desenvolvem competências de comunicação para exporem seus pontos de vista, a capacidade para ouvir e considerar o ponto de vista dos outros e ainda, o quanto a cultura organizacional incentiva o questionamento e o compartilhamento, o feedback e a experimentação (Menezes; Guimarães; Bido, 2011). Este fator é composto pelas afirmativas a seguir: 4. As pessoas dão feedback aberto e honesto umas às outras, 5. Na empresa, quando as pessoas dão sua opinião, também perguntam o que os outros pensam e 6. As pessoas desenvolvem confiança nos outros.

De forma geral, há uma forte concordância na afirmativa “As pessoas desenvolvem confiança nos outros”, visto que cerca de 82% dos respondentes Concordam ou Concordam Fortemente com a afirmativa, conforme aponta o Figura 2. É relevante mencionar o papel da confiança para a construção e desenvolvimento de times coesos e funcionais, posto que é fator primordial para que os colaboradores possam admitir seus erros, solicitar ajuda, acolher os questionamentos, assumir riscos, fornecer feedback, valorizar as potencialidades e talentos de outros colegas, entre outros (Lencioni, 2015).

Figura 2 - Fator Questionamento e Diálogo



Fonte: Dados da Pesquisa

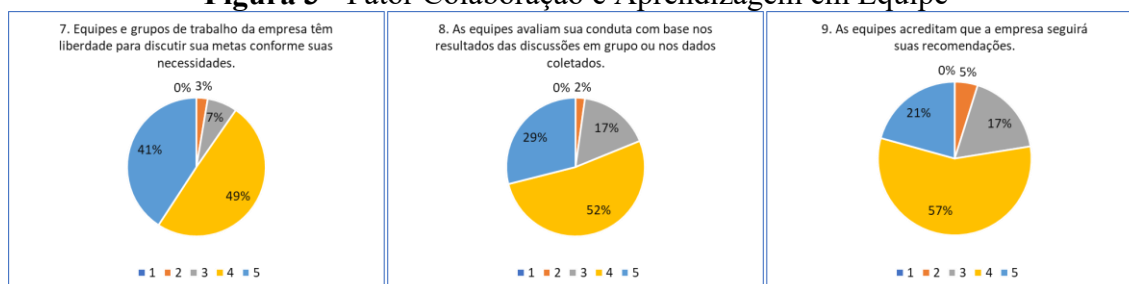
Por outro lado, apesar das afirmativas 4 e 5 apresentarem resultado de concordância elevado, considerando a alternativa de resposta Concordo e Concordo Fortemente, em que obtiveram resultado 67% e 73%, respectivamente. Outro ponto interessante é que na afirmativa “As pessoas dão feedback aberto e honesto umas às outras” é possível identificar que 8% dos respondentes discordam sobre a presença da prática de feedback de forma aberta e honesta, o que denota uma oportunidade para que a organização incorpore em sua cultura

o *feedback anytime*, ou seja, que o feedback aconteça a todo o momento e que essas conversas sejam respeitadas, francas e honestas. Sabe-se que o feedback é uma ferramenta importantíssima para o desenvolvimento de pessoas, uma vez que é o momento em que gestor comunica sua percepção sobre as entregas que o colaborador realiza, ao mesmo tempo em que buscam o alinhamento de expectativas sobre o desempenho do profissional (Vasquez Müller, 2017).

O terceiro fator examinado é Colaboração e Aprendizagem em Equipe que verifica o quanto as equipes usam da inteligência coletiva e das diferentes perspectivas de saberes e quanto a colaboração é considerada, valorizada e reconhecida no dia a dia do trabalho (Menezes; Guimarães; Bido, 2011). Este fator é composto pelas seguintes afirmativas: 7. Equipes e grupos de trabalho da empresa têm liberdade para discutir suas metas conforme suas necessidades, 8. As equipes avaliam sua conduta com base nos resultados das discussões em grupo ou nos dados coletados e 9. As pessoas desenvolvem confiança nos outros.

De modo geral, há uma forte concordância na sétima e oitava afirmativa, dado que cerca de 90% e 81% dos respondentes Concordam ou Concordam Fortemente com a afirmativa, respectivamente, conforme aponta o Figura 3. É interessante relacionar esses resultados com a essência da organização, por se tratar de uma instituição cooperativa, cooperar e colaborar são premissas básicas no dia a dia do trabalho e se apresentam como elementos culturais fortes. É importante salientar também que o diálogo e a cooperação são pilares fundamentais que viabilizam a aprendizagem organizacional e que potencializam o aprendizado em rede, aspecto importante quando se trata de cultura de aprendizagem organizacional (Schlochauer, 2021).

Figura 3 - Fator Colaboração e Aprendizagem em Equipe



Fonte: Dados da Pesquisa.

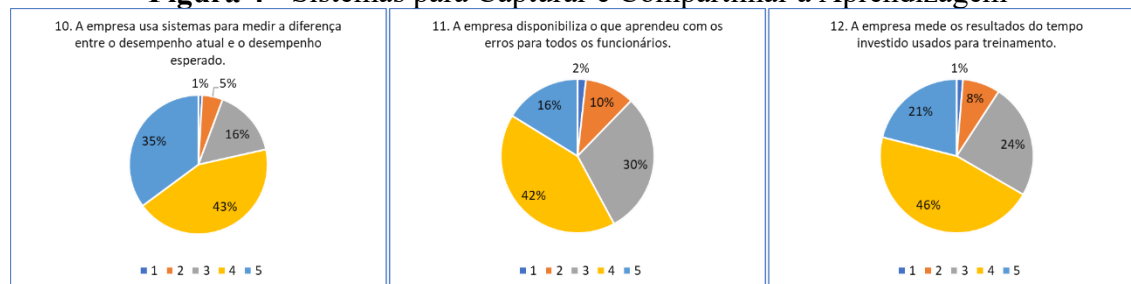
Por outro lado, a afirmativa “As equipes acreditam que a empresa seguirá suas recomendações” também apresentou um nível de concordância satisfatório, no entanto, entre as três afirmativas deste fator, é a afirmativa que apresenta maior nível de discordância, dado que 5% dos respondentes discordam sobre o conteúdo da afirmativa. Considerando esse cenário, é importante que a organização possa explorar diferentes formas de considerar as recomendações dos seus times, por exemplo: criar grupos focais para a implementação de um projeto estratégico, fazer a gestão de mudança junto aos times na execução de uma estratégia organizacional, criar um canal de ideias para implementação de melhorias, entre outras possibilidades, com o intuito de estimular o senso de pertencimento e de valorização das contribuições dos profissionais que compõem a organização.

O fator Sistemas para Capturar e Compartilhar a Aprendizagem analisa a utilização de sistemas para potencializar a aprendizagem e o compartilhamento dos conhecimentos no dia a dia do trabalho (Menezes; Guimarães; Bido, 2011). Este fator é concebido pelas próximas afirmativas: 10. A empresa usa sistemas para medir a diferença entre o desempenho atual e o desempenho esperado, 11. A empresa disponibiliza o que aprendeu

com os erros para todos os funcionários e 12. A empresa mede os resultados do tempo investido usados para treinamento.

De forma geral, os resultados deste fator diferem dos fatores anteriores, uma vez que o nível de concordância é menor nas três afirmativas, conforme a Figura 4.

Figura 4 - Sistemas para Capturar e Compartilhar a Aprendizagem

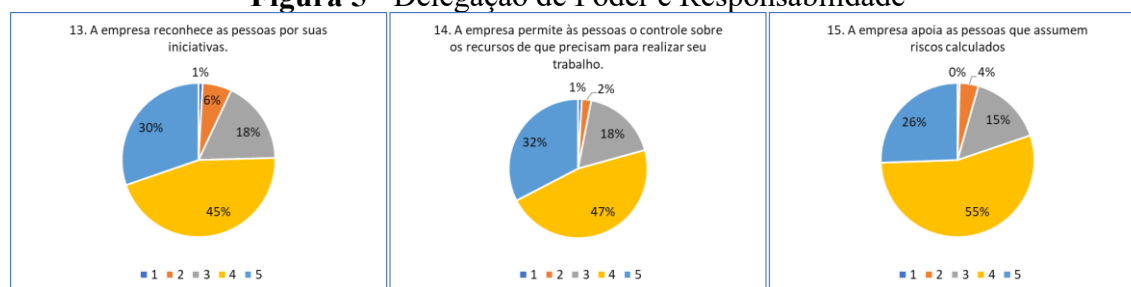


Fonte: Dados da Pesquisa

A afirmativa que apresenta menor nível de concordância deste fator é a afirmativa “A empresa disponibiliza o que aprendeu com os erros para todos os funcionários”. Entre os respondentes, 58% dos respondentes concordam ou concordam fortemente com a afirmativa. Este dado revela a necessidade de cada vez mais a organização fazer um momento de lições aprendidas em cada novo projeto implementado e comunicar os aprendizados à organização como um todo. Certamente, práticas como estas podem fomentar a inovação e ao mesmo tempo intensificar a transformação digital. Além disso, é importante salientar que a inovação organizacional parte de uma combinação de pessoas e processos, e para que de fato uma organização consiga se reinventar e inovar, é crucial a diversidade de pessoas e de pensamentos, a quantidade e circulação de ideias, isto é, as ideias precisam ser apreciadas, testadas, criticadas e aperfeiçoadas (Horn, 2021).

E ainda, a afirmativa “A empresa mede os resultados do tempo investido usados para treinamento” também apresenta um nível mais baixo de concordância, quando comparado com as afirmativas anteriores, na medida em que apenas 67% dos respondentes concordam ou concordam fortemente com o conteúdo da afirmativa. Estes dados demonstram a necessidade da área de aprendizagem organizacional implementar uma cultura de dados e atuar com base na análise de dados e indicadores, tais como: Investimento Anual em T&D por Colaborador; Investimento Anual em T&D sobre a Folha de Pagamento Anual; Horas Anuais de T&D por Colaborador; Índice de Absenteísmo nas Ações de Treinamento; Distribuição do Orçamento Anual de T&D (Despesas Internas, Fornecedores, cursos curriculares); Distribuição do Investimento do Treinamento Formal (Executivos; Média Liderança; Colaboradores); Percentual de Horas de T&D conforme a Forma de Entrega (Presencial, Online Síncrono e Online Assíncrono); Pesquisa de Satisfação; Retorno sobre o Investimento (ROI), entre outros (ABDT, 2023).

O quinto fator investigado é Delegação de Poder e Responsabilidade que verifica o quanto os colaboradores são instigados e envolvidos para a implementação de uma visão sistêmica do negócio, avalia também a distribuição da responsabilidade na tomada de decisão e a aprendizagem necessária para dar conta dos desafios profissionais do colaborador. (Menezes; Guimarães; Bido, 2011). Este fator é composto pelas seguintes afirmativas: 13. A empresa reconhece as pessoas por suas iniciativas, 14. A empresa permite às pessoas o controle sobre os recursos de que precisam para realizar seu trabalho e 15. A empresa apoia as pessoas que assumem riscos calculados.

Figura 5 - Delegação de Poder e Responsabilidade

Fonte: Dados da Pesquisa

De maneira geral, há uma forte concordância nas três afirmativas, visto que cerca de 75%, 79% e 81% dos respondentes Concordam ou Concordam Fortemente com a afirmativa, respectivamente, conforme aponta a Figura 8. Apesar disso, pode-se afirmar que a organização tem oportunidade de reconhecer os colaboradores por suas iniciativas, uma vez que cerca de 7% dos respondentes na Afirmativa “A empresa reconhece as pessoas por suas iniciativas” discordam ou discordam fortemente com o conteúdo avaliado. Sendo assim, faz-se necessário que a organização considere as iniciativas implementadas como critério de recompensa diante do desempenho profissional.

Continuando a análise dos resultados, o fator Desenvolvimento da Visão Sistêmica da Organização investiga sobre o quanto os colaboradores conseguem verificar o impacto do seu trabalho na organização, o quanto consideram o ambiente organizacional e realizam os ajustes necessários nas práticas de trabalho, e por fim, o quanto a organização se relaciona com as comunidades. (Menezes; Guimarães; Bido, 2011). As afirmativas que compõem este fator são: 16. A empresa encoraja as pessoas a pensarem com uma perspectiva global, 17. A empresa trabalha em conjunto com a comunidade externa para atender às necessidades mútuas e 18. As pessoas são estimuladas a obter respostas de outras partes da empresa quando precisam resolver problemas.

Este fator, de modo igual ao fator anterior, apresenta forte concordância nas três afirmativas, dado que cerca de 88%, 89% e 88% dos respondentes Concordam ou Concordam Fortemente com a afirmativa, respectivamente conforme aponta a Figura 9. Os resultados deste fator refletem a cultura organizacional, que é característico de uma organização cooperativa, em que os colaboradores são instigados a olhar o negócio como um todo e colaborar uns com os outros faz parte do dia a dia dos profissionais.

Figura 6- Desenvolvimento da Visão Sistêmica da Organização

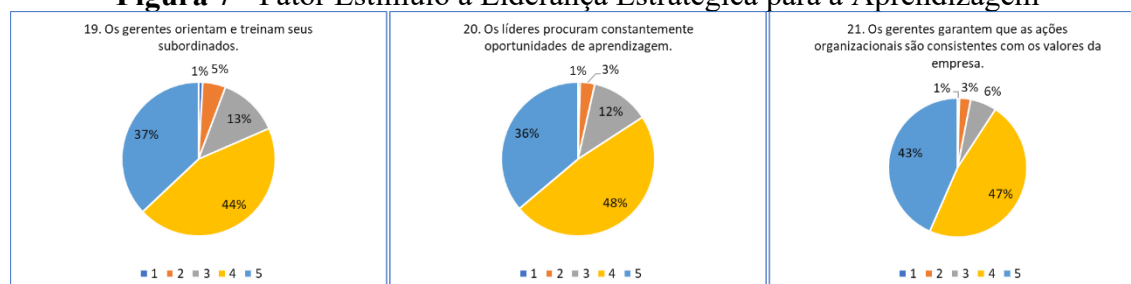
Fonte: Dados da Pesquisa

Outro aspecto interessante é a respeito do propósito da organização de “construir juntos uma sociedade mais próspera” e dos Programas Sociais que a organização conduz junto às comunidades que se traduz no alto nível de concordância na afirmativa “A empresa trabalha em conjunto com a comunidade externa para atender às necessidades mútuas”. Além disso, a organização tem explorado junto aos seus colaboradores o equilíbrio entre o

pilar econômico e o pilar social na condução dos negócios junto aos associados, são duas frentes que precisam andar lado a lado.

O sétimo fator verificado é Estímulo à Liderança Estratégica para a Aprendizagem que explora o papel da liderança no que se refere a aprendizagem organizacional e o quanto os líderes se utilizam da aprendizagem de forma estratégica para potencializar os resultados do negócio (Menezes; Guimarães; Bido, 2011). Este fator é composto pelas afirmativas a seguir: 19. Os gerentes orientam e treinam seus subordinados, 20. Os líderes procuram constantemente oportunidades de aprendizagem e 21. Os gerentes garantem que as ações organizacionais são consistentes com os valores da empresa, representadas nos gráficos abaixo, na Figura 7.

Figura 7 - Fator Estímulo à Liderança Estratégica para a Aprendizagem

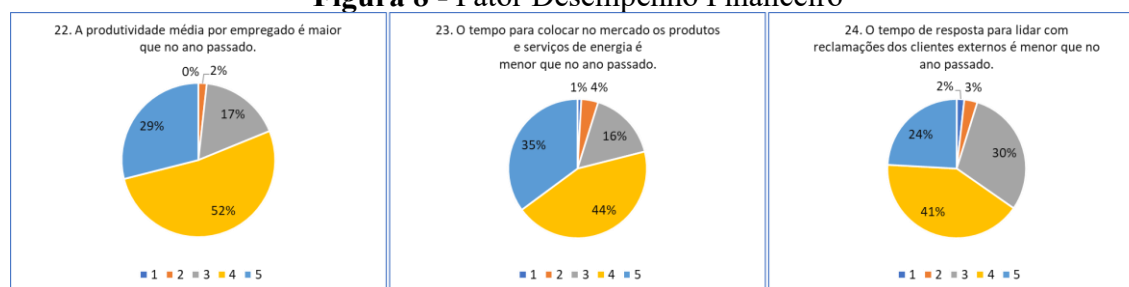


Fonte: Dados da Pesquisa

Nitidamente há maior concordância na afirmativa “Os gerentes garantem que as ações organizacionais são consistentes com os valores da empresa”, quando comparado com as outras duas afirmativas deste fator, uma vez que cerca de 90% dos respondentes concordam ou concordam fortemente com o conteúdo da afirmação. Notadamente há um esforço considerável de executivos e médias lideranças para que a atuação dos times esteja alinhada aos direcionadores estratégicos, em especial pelo momento de expansão da organização para outro estado, que possui uma cultura diferente e o mercado financeiro é bastante agressivo.

Por outro lado, na afirmativa “Os gerentes orientam e treinam seus subordinados” cerca de 6% dos respondentes discordam ou discordam fortemente que seus líderes desenvolvem seus colaboradores. Cabe salientar a importância do papel da liderança para viabilizar a aprendizagem no dia a dia do trabalho, inclusive as metodologias de aprendizagem demonstram que as experiências de aprendizagem precisam estar vinculadas à prática profissional do colaborador, a exemplo a Metodologia de Aprendizagem 70/20/10, em que 70% do aprendizado acontece por meio das próprias vivências do colaborador, dos seus desafios profissionais, participação em projetos estratégicos (Rosillo et. al., 2019). E ainda, a Metodologia das 6 Disciplinas, tem uma disciplina específica, a D5 que trata de dar apoio à performance, em especial do líder, para a implementação de um novo conhecimento (Wick; Pollock e Jefferson, 2011).

O fator Desempenho Financeiro, por sua vez, avalia a saúde financeira e recursos para crescimento e solidez do negócio (Menezes; Guimarães; Bido, 2011). Este fator é avaliado pelas seguintes afirmativas: 22. A produtividade média por empregado é maior que no ano passado, 23. O tempo para colocar no mercado os produtos e serviços de energia é menor que no ano passado e 24. O tempo de resposta para lidar com reclamações dos clientes externos é menor que no ano passado e estão apresentadas na Figura 8.

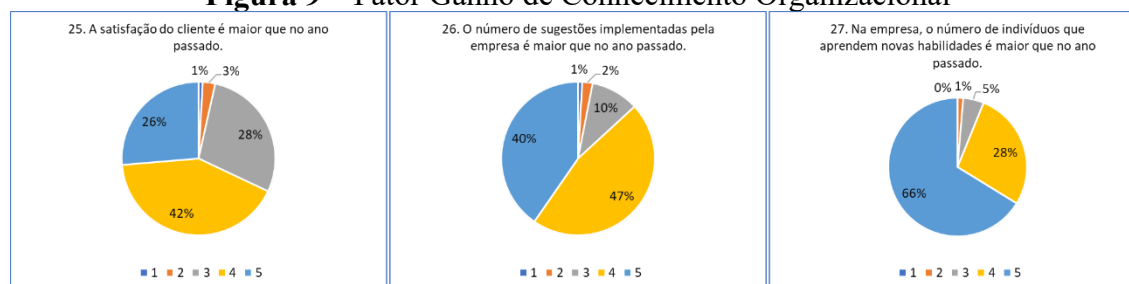
Figura 8 - Fator Desempenho Financeiro

Fonte: Dados da Pesquisa

Neste fator é perceptível que há oportunidades, em especial para a afirmativa “O tempo de resposta para lidar com reclamações dos clientes externos é menor que no ano passado”, em razão da baixa concordância com a afirmativa, já que apenas 65% dos respondentes percebem que o tempo de resposta diminuiu de um ano para o outro. Este dado não reflete os avanços organizacionais para a transformação digital, que busca proporcionar maior autonomia para o associado, possibilitando que o colaborador possa dedicar-se no relacionamento com o associado ao invés de destinar foco para os processos operacionais.

Por fim, o fator Ganho de Conhecimento Organizacional explora a melhora de produtos e serviços através de aprendizagem (Menezes; Guimarães; Bido, 2011). Este fator é concebido pelas afirmativas: 25. A satisfação do cliente é maior que no ano passado, 26. O número de sugestões implementadas pela empresa é maior que no ano passado e 27. Na empresa, o número de indivíduos que aprendem novas habilidades é maior que no ano passado.

De modo geral, há uma forte concordância na vigésima sexta e vigésima sétima afirmativa, dado que cerca de 86% e 87%, respectivamente, dos respondentes concordam ou concordam fortemente com a afirmativa, conforme aponta a Figura 9.

Figura 9 – Fator Ganho de Conhecimento Organizacional

Fonte: Dados da Pesquisa

Por outro lado, quando se trata da satisfação do cliente na afirmativa *A satisfação do cliente é maior do que no ano passado*, o cenário é diferente das demais afirmativas deste fator. Nesta afirmativa, apenas 68% dos respondentes concordam com a afirmativa, considerando aqueles que responderam que concordam e concordam fortemente com o conteúdo avaliado. Sabe-se a importância da satisfação dos clientes para o crescimento e a solidez do negócio e para isto, cada vez mais as organizações apostam na personalização do atendimento, com vistas a atender de forma genuína na necessidade do cliente, inclusive existem métricas que mensuram a lealdade do cliente, a exemplo a Net Promoter Score (NPS) que mensura o quanto os clientes recomendariam a marca para alguém (Magaldi; Neto, 2018). No entanto, o resultado desta afirmativa identifica uma oportunidade latente de comunicação interna, uma vez que a NPS na organização estudada em 2021 fechou o ano

com resultado de 75,7% e 2022 com resultado de 76,7% e tem como meta em 2023 alcançar 78%, em uma escala 0 a 100, ou seja, são pequenos avanços, mas retrata a evolução.

Importante salientar que os resultados apurados vão de encontro com os objetivos deste estudo e apontam onde os esforços da organização devem estar concentrados para que a aprendizagem organizacional apoie o negócio no alcance dos objetivos estratégicos e resultados do negócio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os propósitos deste estudo, que visam compreender os fatores que impulsionam a cultura de aprendizagem organizacional, mapear boas práticas para os fatores culturais que apresentam oportunidades de aprimoramento no escore geral e avaliar se todos os elementos necessários estão contemplados na estratégia da Educação Corporativa para a efetivação de uma cultura de aprendizagem organizacional, bem como os dados obtidos por meio da Escala de Medida de Cultura de Aprendizagem, foi possível identificar a percepção dos colaboradores em relação aos diversos fatores da cultura de aprendizagem organizacional.

É importante destacar que as análises das afirmações com menor percentual de concordância devem ser consideradas pela organização como oportunidades de melhoria, a fim de potencializar a contribuição da aprendizagem organizacional para o alcance dos resultados de negócio, sejam eles quantitativos, por meio dos KR's, ou qualitativos, como a melhoria de processos, inovação em produtos e serviços, e o aprimoramento do clima organizacional.

Com base nas análises realizadas, pode-se observar 6 itens que demandam maior atenção da organização em função do menor nível de concordância dos respondentes, abaixo de 70%. O fator mais crítico trata-se da Sistemas para Capturar e Compartilhar a Aprendizagem, que apresenta duas afirmativas com oportunidades. A Afirmativa *A empresa disponibiliza o que aprendeu com os erros para todos os funcionários* e *A empresa mede os resultados do tempo investido usados para treinamento* que apresentam o percentual de concordância de 58% e 67%, respectivamente. A organização precisa cada vez mais comunicar os aprendizados que colhe em projetos e programas implementados, por diversos fatores, em especial porque é uma forma de instigar cada vez mais os profissionais a se reinventarem e transformar sua atuação diante de rotinas e processos e acima de tudo, dar visibilidade das lições aprendidas comunica que o erro faz parte do processo e é um meio que também viabiliza a aprendizagem organizacional. Outro ponto importante que precisa ser implementado na área de Gestão de Pessoas é levantamento e acompanhamento de indicadores relacionados à treinamento e desenvolvimento de pessoas, indicadores quantitativos e qualitativos.

Há também oportunidade de valorização dos profissionais que buscam aprender e se desenvolver para dar conta dos seus desafios profissionais, uma vez que a Afirmativa *As pessoas são recompensadas quando aprendem*, pertencente ao Fator Oportunidades para a Aprendizagem Contínua, revela 64% de concordância entre os respondentes. Por outro lado, no momento em que a organização investe 63 horas de treinamento por colaborador em 2022, indicador levantado no fechamento do ciclo de aprendizagem em 2022 na organização estudada, é um número elevado quando comparado com os resultados apresentados pela Pesquisa Panorama do Treinamento no Brasil 2022/2023 da Associação Brasileira de Treinamento e Desenvolvimento, uma vez que no Segmento Serviços, as organizações apresentam uma média de 17 horas de treinamento por colaborador (ABDT, 2023).

Importante ainda inferir, que a quantidade de horas de treinamento por colaborador diz da presença de uma mentalidade de crescimento, uma vez que as pessoas buscam

desenvolverem-se em competências técnicas e comportamentais para dar conta dos seus desafios ou para progredirem em suas carreiras, ou seja, há a valorização e abertura para o aprendizado por parte dos colaboradores. Mas, ainda que haja um investimento grande por parte da organização, inclusive uma diferença significativa quando comparado com o que o mercado pratica, no entanto, não há forte evidência de que a aprendizagem e o desenvolvimento são recompensados na organização. Cabe à organização tornar mais evidente os critérios de reconhecimento dos profissionais e importante considerar a aprendizagem neste escopo uma vez que sabidamente, a aprendizagem é a principal força motriz para que a organização dê conta dos desafios, da necessidade de inovação e da transformação digital.

Outro ponto de atenção é a respeito do relacionamento com o cliente, presente nas afirmativas: *O tempo de resposta para lidar com reclamações dos clientes externos é menor que no ano passado* e *A satisfação do cliente é maior que no ano passado* que apresentam o percentual de concordância de 65% e 68%, respectivamente. São questões que precisam ser consideradas pela organização, uma vez que impactam diretamente nos indicadores de resultado, por exemplo a NPS, que é um indicador presente no Planejamento Estratégico da organização e é um dos 5 principais indicadores que vêm sendo foco nos últimos 3 anos, ciclo do Planejamento Estratégico 21-23. Apesar de ambas as afirmativas não terem apresentado alto nível de concordância, o indicador da NPS, que mensura o quanto os clientes recomendariam a organização para alguém, apresenta evolução nos últimos dois anos. Pode ser interessante fazer uma divulgação dos esforços da organização para a melhoria da satisfação do cliente, já que é um objetivo organizacional importante e que tem apresentado melhora ao longo dos anos.

Por último, a Afirmativa *As pessoas dão feedback aberto e honesto umas às outras* que compõem o Fator Questionamento e Diálogo também alerta a necessidade de explorar a prática de feedback na organização, entre líder e liderado e vice-versa, junto à pares, entre os times a todo o momento, o feedback é uma ferramenta de desenvolvimento de pessoas e potencializa muito o crescimento dos profissionais e dos times quando tratado de forma aberta, honesta e construtiva. Então, sugere-se que a área de Gestão de Pessoas, possa utilizar recursos da subárea Aprendizagem Organizacional e Comunicação Interna para que juntos possam mobilizar, desenvolver e aprimorar essa prática junto aos times.

Por fim, os resultados levantados por meio da Escala de Medida de Cultura de Aprendizagem permitiram identificar lacunas importantes relacionadas aos fatores de cultura de aprendizagem organizacional e possíveis tratamentos para a melhoria, em especial, das afirmativas que apresentam clara oportunidade. Os desafios atuais impõem que a organização se reinvente e repense suas práticas de negócios e gestão, mas também que considerem a aprendizagem organizacional como um elo estratégico para o desenvolvimento de talentos e para a solidez do negócio.

REFERÊNCIAS

ABDT. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DESENVOLVIMENTO E TREINAMENTO. Pesquisa Panorama do Treinamento no Brasil 2022/2023. Disponível em: <https://conecta.abtd.com.br/pesquisa-panorama-do-treinamento>. Acesso em 05 maio, 2023.

BARBOSA, A. L. S. A educação corporativa como elemento chave de diferencial competitivo nas organizações. *Revista Eletrônica Saberes Múltiplos*, agosto, 2021.

- BELLUZZO, R. C. B.; REIS, D. P. *Conhecimento, pessoas e aprendizagem organizacional sob a ótica da competência em informação: uma nova lógica de gestão*. Bauru: MMH Informação, 2017.
- BRANCO, V. R. C. A pedagogia empresarial, a educação corporativa e a gestão de pessoas. *Revista Educação*, v.14, n.1, 2019.
- COSTA NETO, P. L.O. *Estatística*. 2ª ed. - São Paulo: Editora Blücher, 2002.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- HORN, G. *O mindset da inovação: a jornada do sucesso para potencializar o crescimento da sua empresa*. São Paulo: Editora Gente, 2021.
- LEAL, E. S. P.; PALÁCIOS, F. A. C.; NAZARETH, P. H. M. Cultura de aprendizagem organizacional e adoção de novas tecnologias educacionais em uma instituição de ensino superior em Castanhal – Pará, Brasil. *Revista Navus*, Florianópolis, v.10, p.01-18, jan./dez, 2020.
- LENCIONI, P. *Os 5 desafios das equipes: Uma história sobre liderança*. São Paulo: Editora Sextante, 2015.
- MAGALDI; S. SALIBI NETO, J. *O novo código da cultura: vida ou morte na era exponencial*. São Paulo: Editora Gente, 2019.
- MENEZES, E.; GUIMARÃES, T.; BIDO, D. Dimensões da aprendizagem em organizações validação do Dimensions of the Learning Organization Questionnaire (DLOQ) no contexto brasileiro. *Revista de Administração Mackenzie*, v. 12, n. 2, p. 4-29, 2011.
- MÜNCHEN, G.; CORDEIRO, L. P. Análise do processo metodológico das capacitações da Sicredi Serrana RS. *Revista de Iniciação Científica da Ulbra*, nº16, 2018.
- RIBEIRO, J. S. A. N.; SOARES, M. A. C.; JURZA, P. H.; ZIVIANI, F.; NEVES, J. T. R. Gestão do conhecimento e desempenho organizacional: integração dinâmica entre competências e recursos. *Perspectivas em Gestão & Conhecimento*, João Pessoa, vol. 7, Número Especial, mar. 2017.
- ROSILLO, M. A. R.; VIVAS, M. D.; JIMÉNEZ-GARCIA, E.; REDONDO, S. Evaluación de un Plan de Desarrollo Docente Universitario basado en la Experiencia: el Modelo de Aprendizaje 70:20:10 en la Universidad Europea de Madrid. *Formación Universitaria*, 12(4):47-54, ago. 2019.
- SÁNCHEZ GAMBOA, S. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Chapecó, SC: Argos, 2007.
- SCHLOCHAUER, C. *Lifelong Learners: o poder do aprendizado contínuo*. – São Paulo: Editora Gente, 2021.
- SILVA, T. C.; BURGER, F. Aprendizagem organizacional e inovação: contribuições da gestão do conhecimento para propulsionar um ambiente corporativo focado em

aprendizagem e inovação. *Revista de Gestão e Tecnologia*. Florianópolis, v.8, n.1, p. 07-19, jan./mar. 2018.

VASQUEZ, A. C. S.; MÜLLER, C. M. *Manual de Boas Práticas de Recursos Humanos*. – Porto Alegre: Buqui, 2017.

YANG, B. Identifying valid and reliable measures for dimensions of a learning culture. *Developing Human Resources*, Vol. 5, n. 2, May., 2003.


ZIVIANI, F.; AMARANTE, E. P.; FRANÇA, R. S.; ISNARD, P.; FERREIRA, E. P. O impacto das práticas de gestão do conhecimento no desempenho organizacional: um estudo em empresas de base tecnológica. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Vol.24, n.1, jan./mar., 2019.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NA EJA COM AS COMPETÊNCIAS TÉCNICAS DAS ESTRATÉGIAS DE ARGUMENTAÇÃO PARA ESCAPAR DAS *FAKE NEWS*

Angélica Martins da Silva

Resumo: As competências técnicas permitem as estratégias de argumentação na fala do educando na EJA para escapar das *fake news*. O objetivo geral foi identificar na Educação Profissional e Tecnológica na EJA as competências técnicas de argumentação para escapar das *fake news*. A metodologia contém a abordagem qualitativa, nos objetivos foi uma pesquisa exploratória, nos procedimentos foi um estudo de caso e para coletar dados usou-se o grupo focal com encontros. Analisaram-se os dados com a Análise de Conteúdo com categorias. Os resultados são que essas estratégias ocorrem na prática com a ação da reflexão. Na discussão, verifica-se que essas estratégias permitem um pensamento reflexivo mediante a conscientização nas falas e conectando-se com as competências técnicas dos saberes específicos. Conclui-se que o desafio é conscientizar dos educandos e a possibilidade é a formação de estudantes reflexivos na EJA. Os saberes constituídos impactam o discernimento no cotidiano mediante combater a desinformação.

Palavras-chave: Comunicado inverídico. Técnicas de declaração. Textualidade.

A. M. Silva () Instituto Federal do Sul de Minas Gerais/Passos, MG, Brasil.
e-mail: amartinssilva01@gmail.com.

© Este trabalho integra a obra: “Pesquisas, estratégias e recursos para a educação no Brasil”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

As competências técnicas são saberes específicos no que tange algo que se realizará (Fleury; Fleury, 2001). As competências técnicas na Educação de Jovens e Adultos são conhecimentos particulares para o educando realizar algo e diferem das habilidades tradicionais de leitura e escrita por permitirem uma leitura e escrita reflexiva.

As competências técnicas podem ser realizadas na Educação Profissional e Tecnológica. Verifica-se que a Educação Profissional e Tecnológica se configura como:

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é uma modalidade educacional prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) com a finalidade precípua de preparar “para o exercício de profissões”, contribuindo para que o cidadão possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade. Para tanto, abrange cursos de qualificação, habilitação técnica e tecnológica, e de pós-graduação, organizados de forma a propiciar o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos (Brasil, 2021).

A Educação Profissional e Tecnológica possui a Educação de Jovens e Adultos (EJA). É percebido que a Educação de Jovens e Adultos contém pessoas que não conseguiram efetivar os seus estudos no período correto e mediante a esse fato acabam por serem excluídos do ambiente social (Quaresma; Pantoja; Cordeiro, 2019).

As competências técnicas na Educação Profissional e Tecnológica na EJA podem ocorrer com as estratégias de argumentação textual. As estratégias de argumentação textual, conforme Magalhães e Mendes (2013), são a junção de argumentos que proporcionam que uma mensagem seja transmitida e se deve considerar durante a sua realização a pessoa que propaga a mensagem, a mensagem e a pessoa que recebe a mensagem. Conforme Magalhães e Mendes (2013), as estratégias de argumentação podem ser aplicada no cotidiano das pessoas mediante a refletir sobre o que é argumentado

As estratégias de argumentação textual podem ser utilizadas com textos escritos com o designo de fugir das *fake news*. Visto que as *fake news* são notícias falsas compartilhadas com facilidade pelos meios digitais e impactam o cotidiano das pessoas que não sabem que acessam uma *fake news*. Nesse âmbito, a EJA na Educação Profissional e Tecnológica são espaços de reflexão de saber que podem contribuir para combater esse fenômeno. Além disso, as estratégias argumentativas para combater as *fake news* podem ser usadas no contexto da EJA mediante as reflexões que o estudante pode fazer sobre a sua fala quando descobre uma *fake news*.

As estratégias argumentativas podem ser aplicadas na EJA, considerando as especificidades dos educandos, por meio dos estudantes refletirem sobre as situações que acontecem no cotidiano, no caso as *fake news*. Assim, os educadores podem usar narrativas para ajudar os estudantes a discernir entre informações verificadas e *fake news* mediante reflexões sobre *fake news* que perpassem a vida do estudante.

As estratégias de argumentação textual contêm os textos escritos. Ao decorrer das leituras percebe-se que os textos escritos, de acordo com Oliveira (2018), são contribuídos por meio da escrita e quem escreve um texto escrito deve dispor de conhecimentos sobre a forma escrita de determinada língua em prol de saber passar ao leitor a mensagem que deseja.

Os textos escritos podem conter as *fakes news*. É averiguado que as *fake news*, como relata Alves e Maciel (2020), são algo fantasioso e manuseado em prol de aparentarem serem informações verdadeiras, são de fácil disseminação entre as pessoas no ambiente virtual e têm o intuito de serem consideradas como algo verídico. As *fake*

news são de fácil propagação, pois as pessoas não refletem sobre uma informação ser falsa.

Os estudantes da EJA, com menor acesso a informação crítica, podem ser vulneráveis as *fakes news* por conterem dúvidas ao distinguir uma notícia verdadeira de uma notícia falsa. Além disso, a escola pode realizar atos em prol do desenvolvimento da leitura crítica e argumentação, que permitam esses estudantes discernir entre informações verídicas e não verídicas, mediante a rodas de conversa sobre ações contra as *fakes news*.

Além disso, nota-se que a Educação Profissional e Tecnológica pode ser um espaço de formação crítica e reflexiva, no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, onde os educandos trazem experiências de suas vivências que podem enriquecer debates sobre *fake news*, pois a Educação Profissional e Tecnológica é um espaço onde ocorre a formação do estudante para a vida na sociedade.

Deste modo, com base nessas considerações, o tema do presente trabalho é a Educação Profissional e Tecnológica na Educação de Jovens e Adultos com as competências técnicas das estratégias de argumentação em textos escritos para escapar das *fake news*.

O desenvolvimento das competências técnicas na Educação Profissional e Tecnológica com as estratégias de argumentação possibilita desenvolver os textos esquivando-se das notícias falsas. Diante disso, questiona-se: como as competências técnicas das estratégias de argumentação podem contribuir para o educando da Educação de Jovens e Adultos na Educação Profissional e Tecnológica se afaste das *fake news*?

O objetivo geral do presente trabalho foi identificar na Educação Profissional e Tecnológica na EJA as competências técnicas das estratégias de argumentação para escapar das *fake news*. Os objetivos específicos foram definir as concepções sobre as estratégias argumentativas, *fake news* e Educação de Jovens e Adultos; verificar na Educação Profissional e Tecnológica na EJA as competências técnicas das *fakes news* nos textos e demonstrar na Educação Profissional e Tecnológica na EJA as competências técnicas das estratégias de argumentação para fugir das *fakes news* presente nos textos.

Justifica-se o presente trabalho em decorrência de possibilitar que os pesquisadores e estudantes da área da Educação Profissional e Tecnológica na Educação de Jovens e Adultos conterem novos saberes ao averiguar os resultados da presente pesquisa. Porque é algo significativo aos pesquisadores e estudantes da área Educação Profissional e Tecnológica na Educação de Jovens e Adultos conterem saberes sobre as competências técnicas das estratégias de argumentação para que se reflita sobre esquivar-se das *fake news*. Nota-se que as *fake news*, mediante aos acontecimentos da sociedade atual, possuem um avanço e não podem ser propagadas pelas pessoas em decorrência de serem afirmações não verídicas.

A metodologia possui a abordagem da pesquisa qualitativa. Justifica-se o uso desse abordagem em decorrência de não utilizar-se elementos estatísticos ao decorrer do estudo e analisou-se elementos que vem do âmbito dos significados e das interpretações sobre às competências técnicas das estratégias de argumentação.

Nos seus objetivos, foi uma pesquisa exploratória em decorrência da busca por novas informações sobre os educandos da Educação Profissional e Tecnológica que pertencem a Educação de Jovens e Adultos referindo-se as suas competências técnicas das suas estratégias de argumentação.

Nos seus procedimentos foi um estudo de caso em que buscou-se compreender sobre como as competências técnicas das estratégias de argumentação para escapar das *fake news* são constituídas perpassando o campo da Educação Profissional e Tecnológica na Educação de Jovens e Adultos.

Nas técnicas de coleta de dados, utilizou-se o grupo focal composto pela interação entre os estudantes da Educação Profissional e Tecnológica na Educação de Jovens e Adultos. O grupo focal foi composto por momentos com dez encontros com 5 participantes que refletiram sobre a temática analisada e possibilitou ocorrer coletar os dados para o estudo.

Os critérios de inclusão dos participantes no grupo focal foram serem estudantes da Educação de Jovens e Adultos na Educação Profissional e Tecnológica e ter disponibilidade para participar dos encontros. Os critérios de exclusão dos participantes no grupo focal foram não serem estudantes da Educação de Jovens e Adultos na Educação Profissional e Tecnológica e/ou não ter disponibilidade para participar dos encontros.

Em prol da análise dos dados coletados com o grupo focal, foi utilizada a Análise de Conteúdo aplicada para analisar os dados que advêm do estudo. As principais descobertas foram argumentadas de acordo com as categorias apresentadas a seguir. A Análise de Conteúdo determina-se como:

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtilezas em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a «discursos» (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas - desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até à extração de estruturas traduzíveis em modelos - é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atracção pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem (Bradin, 1977, p.9).

DESENVOLVIMENTO

Conceituações sobre as Estratégias argumentativas, as *fake news* e a Educação de Jovens e Adultos

A Análise de Conteúdo contém após a sua realização com a criação de categorias que iram possibilitar o desenvolvimento dos resultados e das discussões. A primeira categoria efetiva com a Análise de Conteúdo foi a categoria “estratégias argumentativas, fake news e Educação de Jovens e Adultos”. Nesta categoria foi percebido que as estratégias argumentativas são definidas como:

[...] recursos utilizados para desenvolver os argumentos, de modo a convencer o leitor: exemplos; dados estatísticos; pesquisas; fatos comprováveis; citações ou depoimentos de pessoas especializadas no assunto; pequenas narrativas ilustrativas; alusões históricas; e comparações entre fatos, situações, épocas ou lugares distintos (Brasil, 2019, p.17).

Deste modo, as estratégias argumentativas são meios em prol da perpetuação de argumentos que buscam persuadir as pessoas que realizando a leitura e as estratégias argumentativas estão presentes em diferentes circunstâncias em que ocorre a produção de textos (Brasil, 2019).

De acordo com Massêo (2020), as estratégias argumentativas são definidas mediante o modo como as pessoas expõem seus argumentos para terem uma consideração final acerca de um fato, visto que os argumentos são conceitos que possuem conexão e têm como meta elucidar sobre certo fato.

As estratégias argumentativas podem ser trabalhadas com outros conteúdos, como a leitura de texto e a interpretação de texto juntamente com as tipologias textuais. As estratégias argumentativas em conjunto com as tipologias textuais se complementam no combate à desinformação por permitirem ao estudante identificar e esquivar-se da *fake news*.

É definido como tipologia textual os “(...) textos orais ou escritos que possuem uma estrutura fixa e objetivos bem definidos: relatar um acontecimento, descrever uma pessoa, defender ou apresentar uma ideia, ensinar a fazer algo” (Diana, 2021, p.07). Desta forma, são textos pertencentes a escrita que contém uma finalidade. Além disso, as tipologias textuais são “(...) classificadas em cinco tipos: narração, descrição, dissertação, exposição e injunção” (Diana, 2021, p.07). As tipologias textuais se relacionam com a identificação das *fake news* por permitirem a compreensão de quando uma notícia é falsa.

No que tange a leitura de texto é afirmando por Scoto (2016) que ler é uma ação de entender as definições; para realizar a leitura de um texto se deve estabelecer um relacionamento entre a pessoa que lê e o texto; a leitura do texto deve possuir significado para a pessoa que lê através de conter uma associação com as vivências desta pessoa.

A leitura de texto é realizada conforme Portela (2019) com a efetivação de anotações sobre quais pontos na opinião do leitor são ditos como importantes no texto ao decorrer de sua leitura, com a concretização de uma leitura atenta as informações do texto e produzindo um resumo sobre o texto.

O educador pode trabalhar com o conteúdo da leitura de textos em sua aula juntamente com a tipologia textual referente ao texto escrito. Como relata Terra (2020), o texto escrito é um texto que necessita conter em seu planejamento como deverão ser expostas suas considerações e comunicar suas concepções de forma que o leitor compreenda o que o escritor propôs a escrever.

No momento da produção, um texto escrito deve, como é afirmado por Vieira (2018), manter a coerência e coesão, deter boas afirmações sobre o assunto qual se escreve e escrever o texto com uma escrita onde o leitor possa entender o que é transmitido em meio à escrita.

A interpretação de texto, de acordo com Cortes (2020), se inicia quando a pessoa está no começo de sua vida e perpassa ao decorrer de sua vida adulta em ocasiões vivenciadas no dia a dia, de modo que, a interpretação de texto se faz necessária em nas ações cotidianas. A interpretação de texto para Alves (2021) se faz presente nas vidas das pessoas, de modo que, carecemos diariamente de realizar uma análise de textos e alcançar as considerações finais destes textos, sejam eles em forma de livro, prosa, poema e também a interpretação de texto é solicitada para ser efetuada nas atividades avaliativas na escola.

A interpretação de texto é “uma atividade humana voltada a atribuir sentido a algo. Esse algo pode ser muitas coisas: frases, gestos, pinturas, sons, nuvens. No fundo, tudo pode ser interpretado, pois a qualquer coisa podemos atribuir algum sentido” (Costa, 2008, p.10). Deste modo, a interpretação de texto está presente no cotidiano em prol de proporcionar o sentido em determinado elemento.

A interpretação de texto pode ser trabalhada em sala de aula com a tipologia textual referente ao texto oral. Além disso, as estratégias de argumentação podem ser trabalhadas com temas que envolvem o contexto atual da sociedade. Um destes temas pode ser as *fake news*, sendo que:

O termo *fake news* denomina a produção e propagação massiva de notícias falsas, com objetivo de distorcer fatos intencionalmente, de modo a atrair audiência, enganar, desinformar, induzir a erros, manipular a opinião pública,

desprestigiar ou exaltar uma instituição ou uma pessoa, diante de um assunto específico, para obter vantagens econômicas e políticas (Galhardi *et al.*, 2020, p.3).

Deste modo, conforme o abordado acima, as *fake news* proporcionam que informações não verídicas sejam propagadas rapidamente em prol de que dados verídicos sejam vistos como falsos e ocorram posteriormente ganhos ao nível econômico e político das pessoas que criaram as *fake news*.

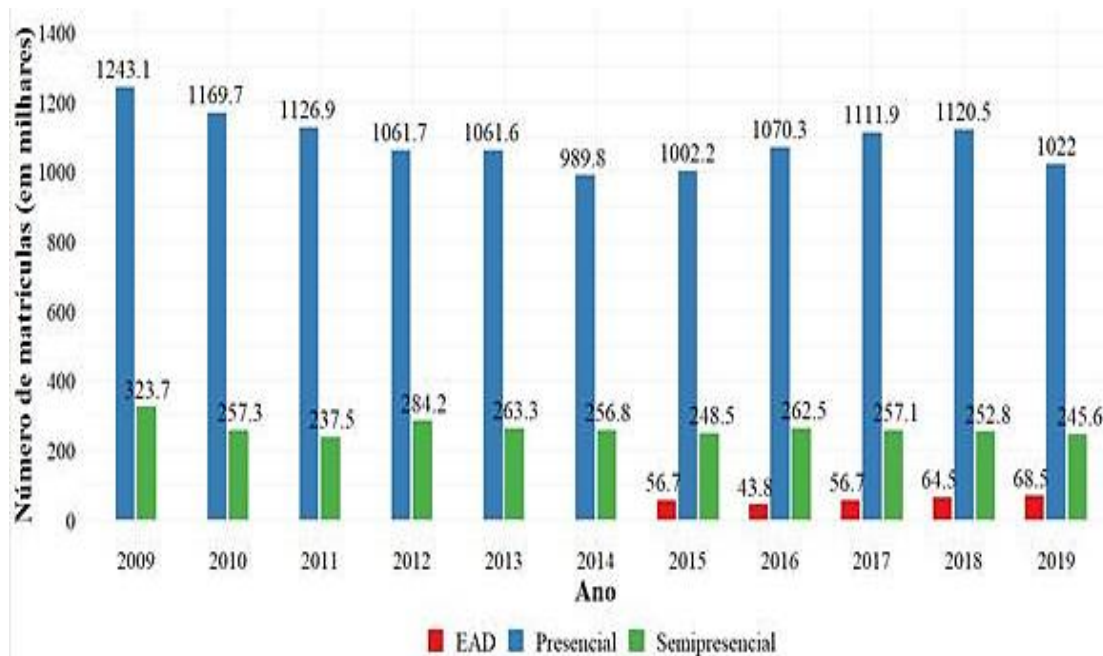
Como é constatado por Recuero e Gruzd (2019), a *fake news* expressa o sentido de algo que não contém informação verificada, mas que circula nos meios de comunicação e especificamente nas redes sócias, aja visto que é perpetuada para que os objetivos de determinadas pessoas ou equipes sejam alcançados.

Contudo, as estratégias de argumentação podem ser trabalhadas em conjunto com o conteúdo da leitura de texto e a interpretação de texto juntamente com as *fake news*. Tal circunstância pode ser trabalhada também com os educandos pertencentes à Educação de Jovens e Adultos.

Quaresma, Pantoja e Cordeiro (2019) relatam que a Educação de Jovens e Adultos é uma categoria de ensino cujo interesse é acolher as pessoas que não tiveram a oportunidade de concretizar sua formação escolar, além de ser uma ação em prol da escolarização das pessoas independente se sua idade atual.

A Educação de Jovens e Adultos contém um número de matrículas que vem sofrendo diferença conforme os anos (Gráfico 1) (Ventura; Oliveira, 2021).

Gráfico 1-Matrículas na EJA



Fonte: Ventura e Oliveira (2021 p.5).

Os dados anteriores sobre as matrículas na Educação de Jovens e Adultos relacionam-se com as afirmações do parágrafo anterior ao gráfico, pois demonstram no cotidiano o acolhimento aos estudantes que não puderam concluir sua formação escolar. Assim, são dados que reforçam a importância no cenário educacional mediante a verificar que os estudantes da EJA estão aumentando.

No que se refere à Educação de Jovens e Adultos, no Artigo 37 da Lei de Diretrizes e Base argumenta que:

Art. 37. A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (Brasil, 1996, p.28).

Analizando o Artigo 37 da Lei de Diretrizes e Base contido em Brasil (1996), é possível afirmar que a Educação de Jovens e Adultos se reserva aos indivíduos que não foram contemplados com ingresso ou andamento dos estudos e as instituições escolares ofertaram de forma gratuita a oportunidade do ensino para esses estudantes

Com base no parágrafo anterior, é possível refletir sobre a significância que a Educação de Jovens e Adultos contém, pois:

A EJA impõe um novo modo de repensar o papel do Estado em implantar políticas públicas e educacionais condizentes às necessidades da clientela, ofertando propostas de inclusão social e metodologias agregadas à realidade das escolas, pois, esse público se encontra fora do ambiente escolar há bastante tempo e a escolarização possibilita um diferencial no mercado numa possível ascensão social (Feliciano; Ferreira; Delgado, 2018, p. 02).

Deste modo em sua citação Feliciano, Ferreira e Delgado (2018), apontam que a Educação de Jovens e Adultos é uma nova forma de inserir políticas públicas e no âmbito da educação ajustada as demandas dos estudantes, oferecendo medidas de admissão na sociedade e procedimentos ligados as instituições escolares.

A Educação Profissional e Tecnológica na Educação de Jovens e Adultos com competências técnicas das *fakes news* nos textos

Na categoria “Educação Profissional e Tecnológica na EJA com competências técnicas das *fakes news* nos textos” contem-se constatações. Percebeu-se que as competências técnicas das estratégias de argumentação no texto escrito ocorrem quando os estudantes Educação Profissional e Tecnológica na EJA sabem ler os textos escritos propostos. Nota-se que as competências envolvem o uso da língua portuguesa nas práticas sociais da leitura de textos que continham *fake news*.

É constatado que os estudantes identificam, mediante as competências técnicas em texto escrito, as estratégias de argumentação. Tal fato ocorreu no grupo focal ao decorrer dos encontros, após lerem os textos, relatam uma situação do seu cotidiano que contém relação com texto. Os estudantes foram avaliados conforme as suas respostas. Os critérios utilizados para selecionar as falas foram selecionar os participantes que exporão a sua opinião ao decorrer do grupo focal.

Esses relatos contribuem para desenvolver as competências técnicas em decorrem de conterem reflexões sobre a causa e consequências da propagação das *fake news*. Assim, mediante aos relatos nota-se que os estudantes desenvolverem a capacidade de realizar com as competências técnicas as estratégias de argumentação nos textos escritos.

Assim, é constatado que as competências técnicas das estratégias de argumentação podem ser trabalhadas na Educação Profissional e Tecnológica na EJA. Esse fato se deve, pois, o público da EJA possui uma experiência de vida que possibilita ter saberes que os fazem perceber as sensações externas das situações, de acordo com Ferreira (2017). Essas experiências de vida se relacionam com a capacidade de identificar *as fake news*, pois são experiências de vida que permitem o educando saber distinguir quando uma notícia é falsa.

Além disso, percebe-se que no momento em que os educandos foram solicitados no grupo focal para falar os pontos que permitem identificar que o texto lido é uma *fake news*, os educandos responderam contribuindo com informações promitentes que podem ser utilizadas no seu cotidiano.

Uma resposta de um estudante sobre uma *fake news* foi: “é falso, porque fala de uma vacina que é para cachorro. Mas mesmo assim soltaram aquela falsa que muita gente caiu lá da ivermectina, que é para piolho. Para não propagar essa notícia primeiro deve ir no médico e procurar informação certa” (L. O., homem). Nessa argumentação, é verificado que as competências técnicas das estratégias argumentativas são trabalhadas como a leitura de texto e a interpretação de texto juntamente com as tipologias textuais, de modo que a tipologia texto é apresentada em meio a *fake news*. Haja visto que a tipologia textual é um texto escrito que apresenta uma ideia (Diana, 2021).

Outra resposta de outra estudante a outra *fake news* foi: “nota que é *fake news*, porque o óleo não combate a Covid-19. Para não propagar essa *fake news*, não deve acessar esses sites para ser divulgado outras vezes” (D. N, mulher). Na argumentação desta estudante é verificado que a estudante após ler a *fake news* defini estratégias de argumentação neste texto devido a afirmar que a notícia é uma *fake news*, pois o óleo não tem o designo de combater a Covid-19.

Na argumentação do estudante anterior, a sua experiência se relaciona com a capacidade de identificar uma *fake news* por conter saberes prévios de que óleo não é remédio para Covid-19. Em decorrência dos conhecimentos que traz consigo, chega a afirmação sobre óleo não combater Covid-19. A estratégia cognitiva que ele utilizou para discernir a veracidade da informação é inferência.

Nesta categoria consta-se que o educador pode trabalhar com as competências técnicas a leitura de texto com a identificação da *fake news* junto mediante tipologia textual referente ao texto escrito, pois o educador pode solicitar ao estudante que suas argumentações sejam feitas em um texto escrito que deve conter coerência e coesão na escrita conforme a coerência e coesão que conteve a sua fala (Vieira, 2018).

Combate as *fakes news* na EJA na Educação Profissional e Tecnológica: competências técnicas das estratégias de argumentação

A terceira categoria constituída com a realização da análise do conteúdo foi a categoria “Educação Profissional e Tecnológica na EJA as competências técnicas das estratégias de argumentação para fugir das *fakes news* presente nos textos”. Nessa categoria são definidas as competências técnicas as estratégias de argumentação para fugir das *fakes news* que estão nos textos.

Uma resposta de uma estudante após ler uma outra *fake news* foi: “identifica que é *fake news*, porque a máscara na realidade é obrigatória de ser usada. E qualquer lugar que for entrar é obrigatória, seja no ônibus, na escola, no trabalho. Para não espalhar essa informação não deve-se compartilhar e com isso dar o exemplo” (B. C., homem).

De acordo com a argumentação anterior, verifica-se que com este estudante é possível notar que o estudante defini com as competências técnicas a leitura da *fake news*

mediante as estratégias de argumentação no texto escrito, sendo, que afirma que identifica a notícia como *fake news* devido a notícia não pedir a obrigatoriedade do uso da máscara. O estudante também demonstra estratégias de argumentação para fugir da *fake news* no instante em que afirma que a não propagação daquela notícia falsa é possível com o não compartilhamento e assim a demonstração de este ser bom exemplo para as outras pessoas.

Além disso, nesta fala do estudante se constata que competências das estratégias de argumentação são trabalhadas com um tema que envolve o contexto atual da sociedade, sendo as *fakes news*. Fato esse, pois as *fake news* são informações falsas usadas no cotidiano e que são espalhadas do modo rápido para que a opinião das pessoas seja manipulada, como afirma Galhardi *et al.* (2020). Esta resposta do educando dialoga com Galhardi *et al.* (2020) pois o educando contém a percepção semelhante a Galhardi *et al.* (2020) por refletir sobre que a *fake news* ser uma notícia falsa.

Uma resposta de outro estudante a outra *fake news* foi: “azitromicina é acho um pouco complicado, porque ela é antibiótico e não remédio para vírus. Então, se a pessoa entender percebe que é uma *fake news*. E se fazer uma pesquisa, ela vai ver que esse medicamento não tem nada a ver com o tratamento viral e, de cara, já vai ver que tem alguma coisa errada. Para não propagar essa *fake news* é não confiar logo de cara no que vê (L. U., homem).

Nota-se que o educando chegou a essa constatação mediante a relatos de médicos. Além disso, a reflexão do estudante pode ser trabalhada em sala de aula, para promover o pensamento crítico dos estudantes, mediante as reflexões sobre a constituição *fake news* perante os remédios.

Na argumentação anterior do estudante, é constatado que ele define as competências técnicas realizando a leitura do texto referente a *fake news* com as estratégias de argumentação que permitem identificar que o texto contém um conteúdo não verdadeiro. Sendo que o estudante afirma que a azitromicina não é um remédio que proporcionará a cura ao Covid-19. Além disso, afirma que para não propagar essa *fake news* devemos desconfiar do conteúdo abordado.

E com base nesta argumentação anterior é verificado que com as competências técnicas das estratégias de argumentação são trabalhadas em conjunto com o conteúdo da leitura de texto e a interpretação de texto juntamente com as *fake news* por um estudante que pertence à Educação de Jovens e Adultos na Educação Profissional e Tecnológica. Isto é devido, pois o estudante da EJA traz consigo um conhecimento prévio de mundo através de sua experiência e que lhe permite dialogar sobre distintos assuntos, de acordo com Freire (1987). A resposta anterior dialoga com Freire (1987) mediante a percepção do estudante da conter um conhecimento prévio de mundo, conforme reflete Freire (1987) que o faz identificar quando encontrar uma desinformação advinda da *fake news*.

Em outra argumentação de outro estudante foi verificado que se demonstram as competências técnicas das estratégias de argumentação para fugir das *fakes news*, sendo que a estudante afirma que uma circunstância envolvendo texto com *fake news* somente acabou quando falaram que iriam acionar a polícia, mas as pessoas que tinham montando espalhado *fake news* já tinham conseguido dinheiro da pessoa que acreditou na *fake news*. Este fato remete ao que é afirmado por Recuero e Gruzd (2019), que a *fake news* advém em prol do objetivo de certas pessoas sejam alcançados.

Outra argumentação de outro estudante verificou-se que esse estudante definiu após realizar a leitura da *fake news* as competências técnicas das estratégias de argumentação para não ser enganado e expôs argumentos de que o texto é *fake news* devido à notícia expor que vacina para cachorro cura a Covid-19. Ele afirma também que há pessoas que acreditaram que a ivermectina era eficaz contra o Coronavírus. O

educando relata que para a *fake news* não ser propagada é fundamental procurar ajuda de um médico para saber a informação correta.

No caso da vacina para cachorro ser uma solução para a Covid-19 a desinformação se propaga mediante as pessoas acreditarem que uma informação que não é vinculada a um órgão responsável pela saúde seja algo verídico. As estratégias pedagógicas que podem ser utilizadas para combater essa ação são cursos de formação sobre a importância de combater as *fake news* na área da saúde.

O estudo relatado anteriormente chegou a essas considerações sobre a notícia ser uma *fake news* mediante as estratégias de argumentação raciocínio lógico com as conclusões racionais de que vacina para cães não pode curar Covid-19. As estratégias cognitivas e técnicas para discernir a veracidade da informação foram a organização do pensamento e a inferência.

Assim, este estudante realiza as competências técnicas das estratégias de argumentação do texto escrito para escapar da *fake news* devido a afirmar que para não possibilitar a propagação da *fake news* não se deve acessar *sites* que contém as *fake news*, haja visto que quando um site é muito acessado a *fake news* passa a ser recomentado para outras pessoas que navegam no ambiente virtual.

Além disso, percebe-se que as estratégias argumentativas e o trabalho com textos podem ser adaptados às necessidades e a realidade dos estudantes da EJA, que conciliam estudos com trabalho e demais responsabilidades, mediante as estratégias argumentativas e com textos serem trabalhadas pelos estudantes em ambientes que não são a sala de aula e com textos que pertencem ao cotidiano do educando.

Os educadores podem usar temas atuais, como as *fake news*, em prol de engajar esses estudantes e torná-los mais críticos e participativos na sociedade mediante a possibilitar que os estudantes reflitam sobre a importância da compreensão de temas sociais de modo aprofundado.

Contudo, na análise dos resultados é perceptível que conseguem escapar das *fake news*. Além disso, após a presente pesquisa avalia-se a experiência no grupo focal foi algo satisfatório, pois, os educandos reagiram aos encontros como algo que contribui para sua aprendizagem e esse fato é constatado devido ao analisar-se as repostas advindas dos educandos. Os caminhos futuros são a continuação de pesquisas futuras que abordem a temática averiguada.

A abordagem proposta é algo que permite meios para preparar os educandos para lidar com a complexidade e a diversidade de informações falsas na *internet*, mas é preciso ocorrerem outras ações que ocasionem reflexões perante a desinformação causada pelas *fake news*. Haja visto que as notícias não verídicas aumentam no ambiente da *internet*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral do presente trabalho foi identificar na Educação Profissional e Tecnológica na EJA as competências técnicas das estratégias de argumentação para escapar das *fake news*. Os objetivos específicos foram definir as concepções sobre as estratégias argumentativas, *fake news* e Educação de Jovens e Adultos; verificar na Educação Profissional e Tecnológica na EJA as competências técnicas das *fakes news* nos textos e demonstrar na Educação Profissional e Tecnológica na EJA as competências técnicas das estratégias de argumentação para fugir das *fakes news* presente nos textos.

A definição das concepções sobre as estratégias argumentativas, *fake news* e Educação de Jovens e Adultos permitiu identificar as concepções existentes sobre estratégias argumentativas, *fake news* e EJA. A verificação na Educação Profissional e Tecnológica na EJA das competências técnicas das *fakes news* nos textos possibilitou

constar a existência na Educação Profissional e Tecnológica na EJA das competências técnicas das *fakes news* nos textos. A demonstração na Educação Profissional e Tecnológica na EJA das competências técnicas das estratégias de argumentação para fugir das *fakes news* presente nos textos possibilitou constar que existem competências técnicas das estratégias de argumentação para fugir das *fakes news* na Educação Profissional e Tecnológica na EJA.

As competências técnicas nas estratégias de argumentação (raciocínio lógico, comparação e causa com consequência) podem contribuir para desenvolver textos escritos afastando os estudantes da Educação Profissional e Tecnológica na EJA das *fake news* por meio de ocorrer na prática cotidiana falas contra as *fake news*.

Esse fato ocorre devido às competências técnicas das estratégias de argumentação permitirem um pensamento reflexivo e crítico desenvolvido pelo estudante ao analisar o que lhe é apresentando e após a análise propor condutas e meios para solucionar as situações que lhe são propostas.

A experiência durante a realização grupo focal com encontros, com os critérios de seleção dos participantes serem estudantes da EJA na Educação Profissional e Tecnológica, permite concluir que o objetivo geral e os objetivos específicos foram alcançados. Este fato é devido à metodologia utilizada ser satisfatória para a realização dos procedimentos planejados anteriormente.

Os autores, selecionados conforme a temática das estratégias de argumentação do educando na EJA para escapar das *fake news*, abordavam corresponderam ao esperado para a realização da pesquisa. Além disso, a posição do pesquisador que realizou a pesquisa diante do tema, após ler, analisar, comparar e sintetizar diferentes autores é que os autores contribuíram e são adequados para a efetivação do desenvolvimento da pesquisa mediante a tais autores conterem conceitos e fundamentos significativos para o tema que a presente pesquisa abordou.

Contudo, há benefícios que a pesquisa efetivada permite para a educação. Tais benefícios constata-se perante a mobilização de novos saberes que serão relevantes no campo das competências técnicas na Educação Profissional e Tecnológica a partir dos resultados do estudo que demonstram como escapar da desinformação que advém das *fake news*.

O impacto social do estudo ocorre ao possibilitar melhorias na qualidade de vida dos estudantes da EJA na Educação Profissional e Tecnológica podem esquivar-se das *fake news*. Recomenda-se, enquanto caminhos futuros, a efetivação de pesquisas futuras que abordem o tema analisado para ocorrer o avanço das pesquisas na área da educação que perpassam pelo tema pesquisado.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. Interpretação de Texto: presente em provas e até em atividades cotidianas. **Educa mais Brasil**. 2021. 20p.

ALVES, M. A. S.; MACIEL, E. R. H. O fenômeno das fake news: definição combate e contexto. **Internet & Sociedade**, n. 1, v. 1, p. 144-171, fev. 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação no Enem 2019**: cartilha do participante. Brasília, 2019. 49p.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

_____. Ministério da Educação. **Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Brasília, MEC/SEF. 2021. 10p.

COSTA, A. A. **Direito e Método: diálogos entre a hermenêutica filosófica e a hermenêutica jurídica**. Brasília, 2008. Tese (Doutorado em Direito) - Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade de Brasília, 2008.

CORTES, R. Interpretação de texto: exercícios com gabarito e dicas para treinar. **Gestão Educacional**. 2020. 10p.

DIANA, D. Tipologia Textual. **Matéria**. p.25-30. 2021.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo conceito de competências. **Revista de Administração Contemporânea**, p.183-196, 2001.

FELICIANO, C. B.; FERREIRA, D. O. C. F.; DELGADO, O. C. D. O perfil e os desafios enfrentados pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos– EJA. **Educação de Jovens e Adultos**. p.1-10, 2018.

FERREIRA, N. N. F. O perfil dos alunos e alunas da Educação de Jovens e Adultos. **Alfabetização e diversidade**. p.05-23, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 32ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 129p.

GALHARDI, C. P *et al.* Fake ou fato? Uma análise da desinformação frente à pandemia da Covid-19 no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro: Abrasco, p. 4201-4210, out. 2020.

MASSÊO, A. Seis estratégias argumentativas para usar na redação. **Projeto Redação**. 2020. 15p.

MAGALHÃES, M. M.; MENDES, E. A. M. Estratégias argumentativas em um texto de opinião de Reinaldo Azevedo. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 02, n. 01, p. 182 – 195, jan./jun. 2013.

OLIVEIRA, J. V. S. Aulas de língua portuguesa na era digital: possíveis interações e articulações. 185 f. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

PORTELA, F. Três simples passos para você ler e entender um texto acadêmico. **Pesquisa Jurídica**, p.1-20, 2021. 15 p.

QUARESMA, R. J. C.; PANTOJA, G. F.; CORDEIRO, Y. E. M. A educação de jovens e adultos (EJA) e os sujeitos dessa modalidade de ensino. In: Congresso Nacional de Educação, 6, 2019, Fortaleza, **Anais [...]** Fortaleza, p.24-46, out. 2019.

RECRUERO, R., A. GRUZD. Cascatas de Fake News Políticas: um estudo de caso no Twitter. **Galáxia**. São Paulo: PUC-SP. n. 41, p. 31-47, mai./ago. 2019.

SCOTO, C.O ato de ler e compreender o texto: algumas considerações. **Educação**. p.10-25, 2016.

VENTURA, Jaqueline Perreira.; OLIVEIRA, Francisco. As matrículas na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio em meio à crise da ideologia neodesenvolvimentista. **Educação**, v. 46, n. 1, p. e34/ 1–26, 2021.

VIEIRA, D. Como escrever bem **Talentnetwork**. p. 1-15, 2018.


TERRA, E. Características do Texto Escrito. **Língua e literatura**. p.15-30, 2020.


CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA EM MÚSICA NO MESTRADO PROFISSIONAL DE ARTES/UFMA (2019 – 2023)


Raimundo Nonato Assunção Viana, Ma. Fernanda Silva da Costa, Denise de Alencar Nascimento, Erisvaldo de Sousa Borges, Francisco Vinícius Rodrigues, Inaldo Mendes de Mattos Júnior, Marcos Vinícius da Silva Magalhães


Resumo: O presente texto explana o desfecho de um estado de dissertações defendidas no período de 2019 a 2023 do Mestrado Profissional em Artes da Universidade Federal do Maranhão. O objetivo do trabalho foi identificar as características metodológicas de pesquisa em Artes desenvolvidas na área de Música. Os resultados apontam para uma maior incidência de pesquisas alinhadas aos paradigmas pós-positivistas de pesquisa em artes. Esse trabalho mostrou-se relevante para os autores deste artigo, uma vez que os dados são úteis para aprimorarem seus projetos de pesquisa e para constatar a relevância social do PROFARTES/UFMA no que diz respeito à melhoria da qualidade do ensino na educação básica do Brasil.

Palavras-chave: Metodologia de pesquisa. UFMA. PROFARTES. Música. Artes.

VIANA. Raimundo Nonato Assunção (). Universidade Federal do Maranhão. São Luís, MA, Brasil.
e-mail: viana.raimundo@ufma.br


COSTA. Fernanda Silva da (). Universidade Federal do Maranhão. São Luís, MA, Brasil.

NASCIMENTO. Denise de Alencar (). Universidade Federal do Maranhão. São Luís, MA, Brasil.

BORGES. Erisvaldo de Sousa (). Universidade Federal do Maranhão. São Luís, MA, Brasil.

CRUZ. Francisco Vinícius (). Universidade Federal do Maranhão. São Luís, MA, Brasil.

MATTOS JÚNIOR. Inaldo Mendes de (). Universidade Federal do Maranhão. São Luís, MA, Brasil.

MAGALHÃES. Marcos Vinícius da Silva (). Universidade Federal do Maranhão. São Luís, MA, Brasil.

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi elaborado por mestrandos do primeiro período de 2024 do Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), por ocasião da consolidação da disciplina metodologia da pesquisa. Esse programa de pós-graduação, concentra suas pesquisas no ensino de artes e tem por objetivo tornar o professor da educação básica um pesquisador (Domingo et al, 2022, p. 5 - 7), bem como “contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no País” (Udesc, 2023, p. 1). O curso de mestrado estabelece-se já há algum tempo como centro de pesquisa e formação de profissionais da educação musical e se desenvolve por duas linhas de investigação, a saber: “[...] processos de ensino, aprendizagem e criação em artes [...] [e] abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes [...]” (idem, p. 2), que incluem a linguagem visual, cênica e musical.

A disciplina Metodologia da Pesquisa se dedica, além de outros tópicos, às “abordagens e técnicas de pesquisa a partir de diferentes correntes epistemológicas” (Udesc, 2016, p. 10). Desse modo, foi possível estudar os autores Coessens (2014), Fortin e Gosselin (2014), Gerhardt e Souza (2009) e Silveira e Córdova (2009), que serviram de base teórica deste trabalho. No contexto desta disciplina, os autores do presente trabalho, ao final do primeiro período do curso de mestrado, desenvolveram uma investigação para conhecer o estado da arte sobre as dissertações que discorrem sobre linguagem musical, produzidas pelos egressos do curso, a fim de tomar contato com a literatura existente e obter insights para aperfeiçoamento de seus projetos de pesquisas.

Esta publicação científica expõe os principais achados desta investigação mapeando as dissertações sobre música produzidas no PROFARTES/UFMA, no período entre 2019 e 2023, caracterizando-as, do ponto de vista metodológico. Espera-se que os resultados deste estudo possam ser úteis para guiar futuros mestrandos desta pós-graduação e fomentar discussões que conduzam ao aprimoramento da prática de pesquisa acadêmicas dos professores de música no Brasil.

METODOLOGIA

A pesquisa de estado da arte constrói uma visão panorâmica da produção acadêmica em determinada área de conhecimento, bem como permite organizar as pesquisas para perceber a trajetória, as características, os enfoques e as lacunas dos estudos. Esse tipo de pesquisa implica em sistematizar a produção acadêmica e se caracteriza por uma abordagem descritiva e analítica. Inclui procedimentos metodológicos como: definir descritores, localizar bancos de pesquisa, estabelecer critérios de seleção de material, fazer levantamento de dissertações e teses, ler e sintetizar o material coletado, bem como analisar e concluir os resultados (Romanowski; Ens, 2006, p. 39 - 43).

Esta pesquisa fez um levantamento de todas as dissertações do PROFARTES, da área de Música, no período entre 2019 e 2023, que constam na página eletrônica do banco de teses e dissertações da UFMA. As unidades de análise são os tipos de pesquisa, quanto ao método, natureza, objetivo, abordagem e procedimentos. Optou-se por não analisar os conteúdos temáticos para manter afinidade com a ementa da disciplina e seu referencial teórico.

Encontrou-se nove dissertações que atendessem as delimitações da pesquisa. Em seguida realizou-se a leitura de partes específicas dos trabalhos, como resumo, introdução

e capítulo de metodologia, para identificar as características das unidades de análises. Essas informações foram categorizadas e analisadas nos programas *Google Docs* e *Google Sheets*, da plataforma *Google Workspace* (Google Llc, 2024).

Além desse levantamento, a investigação se utilizou de pesquisa bibliográfica e documental para fundamentar a redação do artigo e a análise e discussão dos resultados. Segundo Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é necessária quando há falta de informação suficiente ou quando a informação disponível está desorganizada e não pode ser relacionada ao problema. Já a importância do uso da pesquisa documental reside no fato de poder utilizar, ainda segundo Gil (2017), diversos tipos de documentos, criados para finalidades como assentamento, autorização e comunicação.

Os dados são apresentados de maneira quantitativa e interpretados, de forma qualitativa, isto é, à luz dos autores da fundamentação teórica deste trabalho, que será explanada a seguir.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo Freire (2010), uma pesquisa inicia a partir de uma inquietação ou uma questão que motiva o pesquisador a enveredar na busca por respostas. Neste sentido, a disciplina Metodologia da Pesquisa do PROFARTES possibilitou o conhecimento das particularidades metodológicas e epistemológicas da pesquisa em Arte.

De acordo com Coessens (2014), a pesquisa artística deve manter seu caráter criativo, reflexivo, interativo e subjetivo, promovendo novas percepções da realidade, ao invés de limitar-se aos paradigmas das ciências positivistas. A pesquisa em Arte oferece novas formas de fazer ciência, enriquecendo a compreensão do mundo e superando os limites entre pesquisador e objeto de estudo. Isso gera novas interpretações sobre a realidade, que são inacessíveis às outras ciências, mas intrínsecas à Arte.

Fortin e Gosselin (2014) contestam o fato de o pesquisador em Arte optar pelos modelos positivistas dominantes de pesquisa acadêmica. Esses dois autores defendem que o paradigma pós-positivista, isto é, a superação do primeiro, é mais apropriado à investigação em Arte, devido à sua abertura à pluralidade de pontos de vistas sobre realidade, à subjetivação e à influência do pesquisador sobre o objeto de pesquisa e vice-versa, fatos estes, inerentes ao universo artístico.

Estes mesmos autores defendem a necessidade de proteger o trabalho artístico/criativo do excesso teórico das universidades. Eles sugerem, por exemplo, o uso de uma escrita criativa, em que elementos fictícios podem ser acrescentados à redação do trabalho acadêmico como forma inovadora de realizar a comunicação escrita do conhecimento artístico. Entretanto, eles observam que isso deve acontecer sem transgredir os critérios que garantam a credibilidade e o rigor da pesquisa científica.

Os três autores supracitados destacam, entretanto, que, as instituições acadêmicas ainda preservam uma ortodoxia científica que regulamenta o trabalho científico em artes, o que cria a necessidade de o pós-graduando dominar os conceitos das tipologias de pesquisa, até mesmo para poder inserir como propriedade no universo de produção acadêmica da comunidade de pesquisadores onde está inserido.

De acordo com Silveira e Córdova (2009) os tipos de pesquisa podem ser classificados quanto ao método, natureza, objetivo, abordagem e procedimentos. Segundo Gerhardt e Souza (2009, p. 25 - 27), a pesquisa pode se desenvolver pelo método dedutivo, indutivo ou hipotético-dedutivo. O dedutivo percorre um raciocínio do geral para o particular e é mais presente nas ciências positivistas. O indutivo percorre o caminho inverso, isto é, parte de observações específicas para elaborar hipóteses de ideias gerais

prováveis. E o último é uma combinação dos dois raciocínios, pois formula hipóteses a partir de observação (indutivo) para deduzir previsões a serem testadas.

Para Silveira e Córdova (2009), quanto à natureza, a pesquisa pode ser básica ou aplicada. A primeira intenciona produzir novos conhecimentos de essência teórica e geral. A outra, por sua vez, objetiva engendrar interpretações inéditas que tenham um aproveitamento prático na solução de problemas locais.

Quanto aos objetivos, as pesquisas podem ser: exploratória, descritiva e explicativa. A última busca apontar os fatores determinantes dos dados investigados e é útil para complementar as primeiras tipologias. Tal modalidade pode se consolidar como pesquisa experimental. A segunda, por sua vez, visa esmiuçar os fatos investigados, sem incluir um exame crítico dos dados. Salienta-se que, o estudo descritivo lista as características específicas do objeto investigado. Geralmente esse tipo de pesquisa pode se estabelecer, por exemplo, como documental e/ou estudo de caso. A exploratória visa tomar contato com o problema investigativo e levantar hipóteses, bem como pode envolver levantamento bibliográfico e entrevistas, além de geralmente se consolidar como pesquisa bibliográfica e/ou estudo de caso (Silveira; Córdova, 2009, p. 35 - 36).

No que diz respeito à abordagem, as investigações podem ser quantitativas e/ou qualitativa. A primeira, quantifica os resultados, seleciona amostras, possui um caráter mais objetivo e positivista, sem se preocupar com os aspectos subjetivos e faz uso de linguagem matemática para analisar e explicar os resultados. A segunda, não se ocupa com a compreensão aprofundada dos fatos/fenômenos, levando-se em conta os fatores subjetivos e sociais, afastando-se dos parâmetros numéricos e positivistas de pesquisa. Sua preocupação não é produzir uma amostra objetiva/numérica da realidade, mas ilustrativa, que gere novas informações e percepções acerca da realidade (Silveira; Córdova, 2009, p. 31 - 34).

A maior variação das pesquisas é de caráter procedimental, pois se dividem em experimental, bibliográfica, documental, de campo, *ex-post-facto*, de levantamento, *survey*, estudo de caso, participante, pesquisa-ação, etnográfica e etnometodologia (Silveira; Córdova, 2009, p. 36 - 42). Entretanto, se fará o recorte apenas das ocorrências verificadas no levantamento de dados.

Segundo Fonseca (2002, *apud* Silveira; Córdova, 2009) a pesquisa bibliográfica é uma triagem de produções científicas que já efetivaram análise de seus objetos de investigação e consolidaram a publicação dos resultados. Geralmente é útil para recolher o que já se sabe sobre um determinado tema. O mesmo autor discerne a bibliográfica da documental, em virtude desta última se basear em obras analisadas de forma direta pelo pesquisador, sem contar com análises ou interpretações de terceiros a respeito da mesma.

Esse mesmo teórico esclarece que a pesquisa de campo pode incluir pesquisa bibliográfica ou documental e se caracteriza pela coleta de dados junto ao público investigado, o que pode acontecer por meio de outros tipos de pesquisas complementares como pesquisa-ação ou pesquisa participante. Já a pesquisa-ação é caracterizada por uma participação planejada do pesquisador na situação-problema de sua investigação. Tem um enfoque social e busca por meio da reflexão, mudar a realidade na qual ele está inserido. A pesquisa-ação e a pesquisa participante possuem um enfoque social, reflexivo e buscam promover mudanças na realidade investigada, mas esta última se diferencia da primeira pelo fato do pesquisador ser parte integrante e permanente da comunidade investigada.

Quanto ao estudo de caso, esse tipo de pesquisa objetiva compreender uma situação que é concebida como singular, procurando identificar sua essência. O pesquisador não busca intervir na realidade, mas revelar a situação investigada, a partir de sua percepção ou do ponto de vista dos participantes. Esse tipo de pesquisa geralmente é de caráter explicativo. A pesquisa etnográfica, de acordo com Silveira e Córdova (2009,

p. 41), “pode ser entendida como o estudo de um grupo ou povo”. Esse tipo de pesquisa incluiu observação participante, entrevistas e pesquisa documental. Permite também uma interação entre pesquisador e objeto, bem como valoriza a experiência dos sujeitos pesquisados, porém sem intenção de realizar mudança social.

Por fim, importa observar que, de acordo com Silveira e Córdova (2009), os tipos de pesquisas podem compartilhar um ou mais procedimentos. Isso se alinha ao paradigma pós-positivista defendido por Fortin e Gosselin (2014), que por meio da bricolagem metodológica, os pesquisadores podem optar, de forma flexível, pela combinação de diversos procedimentos que se adequem melhor aos seus objetos de estudos. Essa particularidade é muito coerente com o caráter criativo, subjetivo e pluralista da Arte, enquanto área de conhecimento.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para identificar as propriedades metodológicas de cada dissertação, a fim de se construir uma visão panorâmica das produções científicas do PROFARTES, analisou-se a estrutura de cada uma delas, bem como a escolha de cada pesquisador quanto ao método, natureza, objetivo, abordagem e procedimentos de pesquisa. Em relação ao primeiro aspecto analisado, os textos analisados se diversificaram entre as opções indutiva e a hipotético-dedutiva.

A parte majoritária (cinco), fez uso do método indutivo, o que pode estar alinhado com o fato desta ser uma modalidade de raciocínio que se fundamenta na experiência, aspecto muito valorizado em Arte (Gerhardt; Souza, 2009). Outros dois praticaram o raciocínio hipotético-dedutivo, que se baseia na desconstrução de hipóteses. Apenas um autor fez uso simultâneo das modalidades indutiva e dedutiva. Vale destacar que um dos pesquisadores não especificou o método utilizado e que uma ocorrência notável é que não se verificou aplicação exclusiva do método dedutiva. Isso pode ser entendido a partir de Gerhardt e Souza (2009), que elucidam o método dedutivo como uma busca por conclusões lógicas e indiscutíveis, geralmente associados a estudos de caráter quantitativo e de perspectiva positivista, modos de tratar o objeto de estudo que não são tão inerentes à área da Arte, isto é, de como esse ramo do conhecimento percebe e interpreta a realidade.

Quanto à natureza, verificou-se que todos os estudos seguem o modelo de pesquisa aplicada. Presume-se que pelo fato de o curso de mestrado ser de ênfase profissional, a pesquisa aplicada seja mais apropriada para desenvolver conhecimentos praticáveis para alcançar a qualidade do ensino de arte na educação básica, como objetiva o curso (Udesc, 2023).

No que tange as tipologias de objetivos, a incidência unânime foi em torno da finalidade simultânea dos trabalhos na descrição e exploração do objeto de estudo. Isto deve-se à particularidade de as pesquisas relacionadas ao ensino de arte serem desenvolvidas a partir de um contexto educacional, onde as dissertações objetivam apresentar, na maioria das vezes, informações sobre o contexto em que estão imersos, sendo ao mesmo tempo sujeitos e objetos de conhecimento, como por exemplo, nas práticas pedagógicas e nas experiências subjetivas vivenciadas.

Ademais, esse fato demonstra um afastamento das pesquisas do PROFARTES de uma perspectiva positivista e uma convergência com os parâmetros pós-positivistas, uma vez que os trabalhos não se limitam a descrever, mas avançam no exame crítico e explicação dos dados e fatores determinantes dos fenômenos observados. Essa realidade

constatada é bastante coerente com as expectativas teóricas de Fortin e Gosselin (2014) e de Silveira e Córdova (2009), expostas previamente no tópico anterior.

No que se refere a abordagem, verificou-se que 88,88% adotam o tratamento qualitativo, 11,11% adotam a análise qualitativa e quantitativa, simultaneamente e nenhum dos estudos utilizou, exclusivamente, a opção quantitativa. Estas incidências demonstram que a pesquisa em Arte não se sustenta em paradigmas únicos, uma vez que os fenômenos estudados nesta área são explicados a partir da interação entre sujeito cognoscente e objeto cognoscível, onde os significados explorados não podem ser quantificados. Neste sentido, os estudos recorrem a procedimentos pós-positivistas, para que se possa descrever e explicar os fenômenos artísticos e educacionais.

Quanto ao procedimento de pesquisa, as ocorrências foram de pesquisa bibliográfica, documental, de campo, estudo de caso, pesquisa participante, pesquisa-ação e etnográfica. Vários pesquisadores optaram por adotar mais de um procedimento, com exceção de uma pesquisa que se desenvolveu, exclusivamente, por estudo de caso.

Durante a análise identificou-se que alguns trabalhos nomearam seus tipos de pesquisa com termos que se referem a etapa metodológica e não a uma tipologia, de acordo com os teóricos referenciados. Ocorreu também a prática de etapas não previstas para a tipologia de pesquisa escolhida. Esses fatos podem ser interpretados como convergência dos pesquisadores do PROFARTES aos paradigmas pós-positivistas (Fortin; Gosselin, 2014) e com a tomadas de decisões metodológicas que privilegiem o objeto de estudo e que não perca de vista o caráter pluralista da Arte (Coessens, 2014). Em vez dos pesquisadores manterem seus trabalhos dentro dos limites metodológicos da pesquisa positivista, eles superaram essas fronteiras por meio da bricolagem (Fortin; Gosselin, 2014).

O estudo de caso aparece como a estratégia preferida dos mestrandos, nas investigações dos últimos cinco anos, incidente em mais da metade (66,66%) das dissertações. Posteriormente, a pesquisa documental (44,44%), pesquisa participante (44,44%), a pesquisa bibliográfica (33,33%), a pesquisa de campo (22,22%), a pesquisa-ação (11,11%) e a etnográfica (11,11%), aparecem como outras estratégias de investigação executadas pela comunidade de mestrandos de Arte.

Pressupõe-se que o protagonismo do estudo de caso liga-se ao fato desta modalidade possibilitar a análise e descrever de instituições escolares, por exemplo (Silveira; Córdova, 2009). Fazendo um cruzamento entre as unidades de análises - procedimentos, natureza e abordagem de pesquisa - verifica-se uma consistência da unanimidade de pesquisas aplicadas e qualitativas com a maior incidência de estudos de casos. Todas essas modalidades convergem para a intenção de explicar os fenômenos relacionados ao objeto de estudo, o que enfatiza, pelo fato do estudo de caso, ter sido a maior ocorrência, o alinhamento das pesquisas do PROFARTES aos paradigmas pós-positivistas, como orientam Fortin e Gosselin (2014).

Considerando o formato profissional do mestrado em Arte, vale destacar que poucos são os estudos desenvolvidos a partir de pesquisa de campo, pesquisa ação e pesquisa etnográfica, modalidades investigativas bastante propícias para alcançar um dos objetivos principais do PROFARTES que é a melhoria da qualidade do ensino na educação básica (Udesc, 2023). Considerando ainda a importância de ampliar a literatura sobre práticas pedagógicas, metodológicas e experiências em ensino de Música, acredita-se que estudos vinculados ao PROFARTES podem e/ou devem ir além de pesquisas bibliográficas e documentais.

Por fim, analisou-se a modalidade de trabalho de conclusão de curso mais utilizada pelos egressos. As conclusões dos dados evidenciam que, embora o mestrado profissional de Arte da UFMA ofereça três alternativas de trabalhos de conclusão de curso (dissertação, artigo e produto artístico), o repositório institucional da UFMA revelam que a dissertação é a ocorrência unânime. Considerando que o programa tem como objetivo promover “a capacitação dos docentes vistas ao enriquecimento e à eficácia de suas práticas profissionais” (Udesc, 2016), pressupõe-se que fazer uso de modalidades que possibilitem a criação de recursos educacionais, materiais didáticos e plataformas pedagógicas, por exemplo, pode contribuir para o desenvolvimento profissional de professores de Arte no Maranhão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho possibilitou a verificação de que as pesquisas em músicas produzidas no PROFARTES, entre 2019 e 2023 estão mais alinhadas aos paradigmas pós-positivistas. Desta forma foi possível confirmar a valorização do caráter subjetivo, plural, interdisciplina e versátil dos objetos de estudos nas dissertações de música, sem, contudo, transgredir o rigor científico esperado de um trabalho de mestrado profissional.

É importante destacar também a contribuição da disciplina Metodologia da Pesquisa para o aprimoramento teórico-metodológico dos autores deste trabalho acerca dos tópicos de pesquisa científica em Arte. As referências bibliográficas exploradas foram eficientes para convencer os autores deste trabalho da relevância do paradigma pós-positivista para o desenvolvimento de suas investigações artísticas. A propósito, os saberes acrescentados por esta disciplina foram úteis na resolução de um antigo dilema, que é como ser pesquisador acadêmico sem deixar de ser artista ou sem perder de vista o caráter artístico. Ademais, os resultados desta pesquisa foram úteis para gerar insights aos autores do artigo na direção de aprimorarem suas dissertações de mestrado.

Os resultados obtidos nessa análise de produções científicas relacionadas à linguagem musical, apesar de não representar a totalidade das obras, oferecem um panorama as tendências metodológicas da literatura do PROFARTES. Espera-se que este artigo possa inspirar outros mestrados a dar continuidade a esta finalidade descritiva e explicativa dos produtos de pesquisas desta pós-graduação, como por exemplo, fazendo o mesmo com dissertações específicas de outras linguagens como artes visuais, teatro e/ou dança. Justifica-se essas sugestões pela necessidade de identificar os avanços e desafios no campo a Arte, e para orientar/nortear futuras escolhas em torno do tema e metodologia de pesquisas de candidatos ao ingresso no mestrado profissional de Artes da UFMA.

Por fim, salienta-se que por meio da análise metodológica sobre as dissertações selecionadas foi possível projetar a relevância social do PROFARTES através dos professores-pesquisadores formados, uma vez que, diante da unanimidade do desenvolvimento de pesquisas do tipo aplicada no PROFARTES, supõe-se que o objetivo principal desse programa de pós-graduação, que é aprimorar a qualidade do ensino na educação básica de nosso país, esteja se consolidando.

REFERÊNCIAS

COESSENS, K. A arte da pesquisa em artes - traçando práxis e reflexão. **ARJ – Art Research Journal: Revista de Pesquisa em Artes**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 1–20, 2014. DOI: 10.36025/arj.v1i2.5423. Disponível em: <https://is.gd/Nl6eUx>. Acesso em: 24

maio. 2024.

DOMINGO, Reinaldo Portal et al (org.). **Ensino da arte na escola contemporânea no Maranhão a partir de resultados de pesquisa**. São Luís: Edufma, 2022. 406 p.

DROESCHER, Fernanda Dias; SILVA, Edna Lucia da. **O pesquisador e a produção científica**. In: Perspectivas em Ciência da Informação, v.19, n.1, p.10-189, jan./mar. 2014. Endereço eletrônico: <https://is.gd/fWORE56>. Acesso em 25 de maio de 2024.

FORTIN, S.; GOSSELIN, P. Considerações metodológicas para a pesquisa em arte no meio acadêmico. **ARJ – Art Research Journal: Revista de Pesquisa em Artes**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 1–17, 2014. DOI: 10.36025/arj.v1i1.5256. Disponível em: <https://is.gd/h52TBv>. Acesso em: 24 de maio. de 2024.

FREIRE, Vanda Bellard (Org.). **Horizontes da pesquisa em música**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2010.

GERHARDT, Tatiana Engel; SOUZA, Aline Corrêa de. Aspectos teóricos e conceituais. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da Ufrgs, 2009. Cap. 1. p. 11-30. (Educação a Distância).

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa, 4a Ed**. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa, 6a Ed**. São Paulo: Atlas, 2017.

GOOGLE LLC (Estados Unidos). **Google Workspace**: produtos. 2024. Disponível em: <https://workspace.google.com/intl/pt-BR/>. Acesso em: 26 maio 2024.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação**. In: Revista Diálogo Educacional, vol. 6, núm. 19, setembro-diciembre, 2006, pp. 37-50, Pontifícia Universidade do Paraná, Paraná, Brasil. 14

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da Ufrgs, 2009. Cap. 2. p. 31-42. (Educação a Distância).

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC (Santa Catarina). Centro de Artes. **Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Artes: reforma curricular**. Reforma Curricular. 2016. Disponível em: <https://is.gd/Gdj8jW>. Acesso em: 24 de maio. de 2024.

_____. N° 02/2023. **Seleção de programa de pós-graduação (em rede) edital PROF-ARTES/iarte/ufu, Uberlândia**: UFU, n. 37, 14 ago. 2023. Disponível em: <https://is.gd/OVFkkO>. Acesso em: 24 de maio. de 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA (São Luís-MA). **Seleção de programa de pós-graduação (em rede) edital PROFARTES/IARTE/UFU No 02/2023**. Disponível em: <https://is.gd/OVFkkO>. Acesso em: 25 de maio de 2024

LITERATURA, JUVENTUDE E TIKTOK: A INFLUÊNCIA DA LITERATURA E DO TIKTOK NA VIDA DE JOVENS LEITORES.

Luiz Henrique Celestino da Silva, Maria Gabryelly Hémmilly da Silva, Vinicius Augusto dos Santos Silva

Resumo: O TikTok é uma das redes sociais que mais crescem na contemporaneidade, influenciando milhares de jovens a se identificarem com algum conteúdo presente na plataforma, e um dos que mais se destacam é a literatura, que explodiu por meio da hashtag BookTok, moldando as formas de leitura de uma geração de jovens. Esta pesquisa tem por objetivo analisar de que maneira o TikTok, o BookTok e a literatura estão influenciando estes jovens a iniciarem sua vida leitora, portanto, a mesma foi elaborada com uma revisão bibliográfica acerca de conceitos que são relevantes ao objetivo e uma pesquisa de campo com alunos do ensino médio na cidade de Bezerros/PE para obter os resultados na prática. Dentre as conclusões, se aponta que de fato, o aplicativo está influenciando o início ou a retomada desses jovens à leitura e que a literatura tem um papel importante na construção da identidade desses indivíduos.

Palavras-chave: TikTok. Literatura. BookTok. Juventude.

L. H. C. Silva (). Faculdade Nova Roma. Caruaru, PE, Brasil.
e-mail: lhenrique053@outlook.com

M. G. H. Silva (). Faculdade Nova Roma. Caruaru, PE, Brasil.

V. A. S. Silva (). Faculdade Nova Roma. Caruaru, PE, Brasil.

© Este trabalho integra a obra: “Pesquisas, estratégias e recursos para a educação no Brasil”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa tem por objetivo analisar como a literatura, o TikTok e suas *hashtags* podem estar influenciando a formação de novos leitores na juventude atual. A mesma ocorreu como uma pesquisa de campo com alunos e uma professora do ensino médio, além de revisão bibliográfica, com o intuito de refletir como o TikTok, a literatura e a *hashtag*¹ do *BookTok* estão atuando na vida desses jovens.

Em um mundo pós-pandêmico, inúmeras foram as mudanças nas formas de consumo e vivências dos seres humanos. Muitos foram os impactos causados pela pandemia, alguns benéficos, outros maléficos, mas é inegável o aumento significativo no uso de redes sociais e aparelhos eletrônicos. No que se trata de redes sociais, o TikTok, é possivelmente o aplicativo que mais vem crescendo com o passar dos anos, como mostram os números divulgados pelo aplicativo, noticiados pelo G1(2021) e também pelo site *Publishnews* (Sgrignelli, 2023). Durante o mês de setembro no ano de 2021, a plataforma anunciou que havia chegado à marca de 1 bilhão de usuários ativos por mês. Em meio a crescente de *challenges* - os desafios - e dancinhas, as *hashtags* também são destaque e as, #BookTok com 42.1M (42 milhões e 100 mil) publicações e #BookTokbrasil, com 2.5M (2 milhões e meio) de publicações (TikTok, 2024), são duas grandes *hashtags* literárias da plataforma, o termo originário do inglês onde book, é livro e a partícula 'tok' vem do nome da própria plataforma, é composto por vídeos curtos gravados na vertical, onde pessoas comuns ou os chamados *influencers* – termo pelo qual são designados os influenciadores digitais –, discutem, indicam e dissertam, sobre obras literárias, internacionais, nacionais e de diversos gêneros.

Nessa perspectiva, foi observado que um movimento literário virtual estava tomando forma e movimentando as livrarias e tornando autores iniciantes, ou de pouca visibilidade, em *best-sellers*. Eis aí o objetivo central do presente estudo: como o TikTok, o *BookTok* e a literatura estão influenciando estes jovens a iniciarem a sua vida leitora. E, como objetivos específicos: como e porque isso acontece, qual o papel da literatura na vida dos jovens, que são o público-alvo da *hashtag* e do aplicativo e se há ganhos na parte pedagógica no que diz respeito às aulas de literatura, desta maneira o texto está organizado com uma introdução, a explanação do que é o BookTok, o que entendemos por literatura e juventude, um tópico sobre literatura e tecnologia, metodologia, resultados e considerações finais

A JUNÇÃO DA LITERATURA E DO TIKTOK: BOOKTOOK

O aplicativo TikTok é um fenômeno e se faz presente na vida de milhares de pessoas que se veem entretidas por dancinhas e conteúdos virais que explodem na rede. Mas além disso, ele também é usado para compartilhar conteúdos de nichos específicos e um desses nichos é o da literatura. Se você faz uso da plataforma, é muito provável que ao rolar a tela do seu celular já tenha passado por algum vídeo cujo conteúdo fosse voltado para os

¹ *Hashtag* é uma expressão bastante comum entre os usuários das redes sociais, na internet. Consiste em **uma palavra-chave antecedida pelo símbolo #**, conhecido popularmente no Brasil por "jogo da velha" ou "quadrado".

As *hashtags* são **utilizadas para categorizar os conteúdos publicados nas redes sociais**, ou seja, cria uma interação dinâmica do conteúdo com os outros integrantes da rede social, que estão ou são interessados no respectivo assunto publicado. Disponível em: <https://www.significados.com.br/hashtag/> Acesso em 23 fev. 2025

livros. Com isso, veio o termo *BookTok* (*Book* = Livro, em inglês + *Tok* = A última sílaba do nome do aplicativo), que nada mais é do que uma *hashtag* criada para que a leitura fosse inserida dentro da plataforma. Através dessa *hashtag* os criadores de conteúdo, nomeados de *BookTokers*, compartilham vídeos falando sobre os livros que estão lendo, livros que recomendam ou não, livros que estão em alta, resenhas e até vídeos de encenações, tudo isso com o intuito de atrair o público leitor e influenciar novas pessoas a começarem com o hábito da leitura.

A produção deste conteúdo não fica restrita apenas aos influencers chamados de *BookTokers*, mas também ao público em geral, que inúmeras vezes são impulsionados a fazerem vídeos à medida que leem novos livros e sentem a necessidade de compartilhar a experiência com outras pessoas. Como afirma Manuel Castells em sua obra *A sociedade em rede*: "As redes sociais permitem a formação de identidades coletivas e mobilizações sociais" (Castells, 1996 *apud* Ghise, 2023). Essa dinâmica de troca de experiências e construção de identidades também pode ser compreendida a partir da teoria de Henry Jenkins sobre a cultura da convergência. Jenkins (2009) argumenta que, em uma cultura de convergência, diferentes formas de mídia se interligam, e os consumidores de conteúdo também se fazem produtores. O fenômeno do *BookTok* reflete exatamente isso: se antes a literatura era consumida de maneira tradicional (livros, resenhas escritas), agora ela se encontra em uma plataforma dinâmica, com vídeos curtos e interações rápidas, onde leitores e influenciadores compartilham suas opiniões e discutem livros. O TikTok, ao unir vídeo, música e narrativa, cria uma convergência de mídias que permite aos criadores de conteúdo construir novas formas de falar sobre livros, com maior engajamento e interação.

A *hashtag* citada acima cresceu tanto que, se expandiu para outras redes sociais e ganhou o mundo real, fazendo com que as livrarias criassem seções especiais entre as prateleiras, para expor e divulgar os livros mais *hypados*² na rede.

Mas afinal, como se deu esse fenômeno? O *BookTok* foi formado em 2020 após um vídeo postado pelo usuário do TikTok @caitsbooks ganhar popularidade. Isso serviu de inspiração para que outros criadores postassem vídeos sobre livros. Muitos desses vídeos se tornaram virais, o que impulsionou o surgimento de diversos criadores que cresceram dentro da plataforma e adquiriram milhares de seguidores, formando o que é chamado hoje de comunidade.

Não existe um perfil específico de pessoas que fazem parte dessa comunidade, embora a grande maioria dos usuários sejam jovens de 15 a 24 anos, estudantes do ensino médio e superior, eles não são a regra. Existem outros perfis que também compõem a plataforma; um exemplo é a criadora de conteúdo Vera Lúcia Souza Cohim, uma senhora octogenária que posta vídeos de resenhas de livros e encanta diversos usuários com suas opiniões e falas acerca da literatura. A usuária também compartilha do seu amor aos livros em seu perfil no Instagram e prova que não existe uma idade específica para falar sobre aquilo de que se gosta na internet.

JUVENTUDE

A juventude é um período de inúmeras descobertas e mudanças, físicas, psicológicas e sociais, que podem impactar e moldar toda a vida de um sujeito, "As

² *Hypados*: Algo ou alguém que está em alta, sendo repercutido, algo popular, normalmente com reações positivas. A origem da palavra vem de hiper, algo grande, ou exagerado. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/hypado> Acesso em: 29 jul. 2023.

Nações Unidas entendem os jovens como indivíduos com idade entre 15 e 24 anos” (SOUZA, 2004, p. 49). Levando em consideração o período entendido como juventude pelas Nações Unidas, percebemos que biologicamente falando, é a fase em que os hormônios começam a entrar em ebulição e causar reações nos corpos dos até então adolescentes. Essa fase é marcada por descobertas e amadurecimento. Contudo, algumas coisas parecem não se encaixar na vida desses indivíduos, causando um sentimento de estranheza e de incompreensão por parte da sociedade, e principalmente quando se trata dos adultos, que consideram a juventude como apenas uma fase momentânea, apenas um antecedente para a vida adulta. Entretanto, esses jovens já não querem mais serem vistos dessa maneira, como reforça Groppo (2010), que utiliza das palavras de Anthony Giddens, destacando que além de não ser apenas uma fase, a juventude se estabelece como uma identidade cultural:

[...] A juventude torna-se uma parte da vida humana que constitui uma identidade cultural própria, muito mais que uma “fase” passageira. Segundo Anthony Giddens, “[...] os adolescentes querem ser desassociados da ideia de que estão numa fase passageira e indefinida”, buscando, ainda que inconscientemente, “[...] dar à sua cultura um caráter permanente”. (COLOMBO, 2000, p. 30 *apud* Groppo, 2010, p. 14).

Permeados por constantes mudanças, é notável a necessidade desses sujeitos a buscarem grupos ou nichos que se identificam, que complementam e moldam sua identidade e personalidade, ainda mais, contribuindo para a construção da sua cultura. Com tantos julgamentos e apontamentos da sociedade, é notório a procura por pertencimento a algo, que possa vir a legitimar sua vivência dentro do meio social como afirmam Quiroga e Vitalle (2013) em seu artigo *O adolescente e suas representações sociais: apontamentos sobre a importância do contexto histórico*:

É em busca dessa identidade, ou seja, a construção de uma forma individual mais ou menos capaz de dar-lhe condições de conviver numa sociedade que valoriza o indivíduo, que o adolescente contemporâneo irá buscar referências e experimentá-las durante toda essa fase [...] (Quiroga; Vitalle, 2013, p. 867).

Com isso, é possível constatar que este jovem contemporâneo procura meios de se integrar a algo que lhe interesse e lhe desperte a curiosidade, usando de inúmeras plataformas que possam garantir essa identificação, principalmente quando esta conversa com seu contexto de vida.

LITERATURA

Comumente discutido, o significado da literatura é algo complexo e com inúmeras definições, que não se resume apenas a regras gramaticais, leva a noções estruturais, históricas, sociais e culturais dentro de textos, a literatura é fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de compreender perspectivas diferentes, além de ser essencial para a formação da identidade e da cultura, como defende Maryanne Wolf em sua obra *Proust and the Squid* (BBC News, 2021). Para Aristóteles (2011), na Grécia Antiga, a poesia³ se configurava como uma imitação ou representação

³ Aristóteles defendia a diferença entre os conceitos de *práxis* (ação) e *poiêsis* (produção). Foi justamente de *poiêsis* que se originou o termo *poesia*. Em sua *Arte Poética*, o estagirita não trata da literatura em si,

da realidade mediante as palavras. Tal definição também poderia ser atribuída à literatura, segundo Marinho (2023), sem que houvesse maior prejuízo na conceituação de literatura e de poesia. Trazendo esta visão para a contemporaneidade, sabe-se que, embora o conceito aristotélico seja antigo, é possível relacioná-lo com os dias atuais, quando vemos que as histórias e livros, continuam representando a vida em sociedade e às experiências humanas como um todo, principalmente quando se trata de literatura infanto-juvenil ou para jovens e adultos, pela apelação às experiências vivenciadas nesse período da vida.

De maneira geral, podemos definir a literatura como uma manifestação da linguagem e do texto, com a finalidade de expressão, não sendo apenas informativo, contudo, pois os textos literários podem variar de acordo com a sociedade, a forma de escrita e a época. Estando a literatura interligada diretamente com o contexto de vida geral na sociedade, é pertinente afirmarmos que a literatura é vinculada ao modo de vida, às ações e vivências do indivíduo de maneira quase que permanente, sendo praticamente impossível dissociá-la dessas mesmas, como reforça Barone (2007), em seu artigo *Literatura e Construção da Identidade*, que relata uma experiência que viveu em sua vida profissional como pedagoga, onde a literatura foi um auxílio na hora de manter o controle na sala de aula, e faz uma constatação sobre a situação:

[...] compreendi que a leitura, sua aprendizagem e mesmo suas dificuldades, não poderiam ser dissociadas do sujeito, isto é: das experiências, da história de vida, do gosto e do desejo do leitor. Compreendi também que as histórias, as lendas, as fábulas, os contos, enfim, que a literatura tem efeitos importantes na construção e reconstrução da identidade e realidade do sujeito (BARONE, 2007, p. 112).

Desta forma, é possível pautar que a literatura é um meio de identificação para a sociedade, ela consegue refletir e se relacionar com os modos de vida, dando a quem a consome, a sensação de pertencimento e assimilação, quando percebe que seus sentimentos e vivências como indivíduo também é a de outras pessoas.

TECNOLOGIA E LEITURA

A tecnologia é definida como a teoria geral e/ou estudo sistemático sobre técnicas, processos, métodos, meios e instrumentos de um ou mais ofícios ou domínios da atividade humana. Ela está presente desde a pré-história e é um dos principais motivos da evolução humana. O homem passa a criar utensílios que lhe ajudam na caça e em outras atividades diárias. Assim, criações mais elaboradas foram surgindo e isso proporcionou ao homem mais expectativa de vida e estabilidade, contribuindo na evolução do ser humano e da linguagem. Nos dias de hoje a tecnologia já tomou proporções absurdas e está presente no nosso cotidiano. Com a tecnologia conseguimos pagar contas, fazer compras, trabalhar e até ler em qualquer lugar de forma prática (Cornélio, 2021). Embora a sensação de ler um livro físico seja algo que muitas pessoas apreciam, a correria do dia a dia e a falta de tempo acaba fazendo com que essa sensação seja trocada por algo mais prático como a tela do celular. Assim, o leitor se sente mais confortável para ler no metrô, na parada de ônibus ou até mesmo enquanto espera na fila do supermercado.

mas sim da poesia, tanto na qualidade de texto narrativo, quanto de texto dramático, adaptado para o teatro. Tomamos aqui a liberdade de trazer o conceito aristotélico para o cenário contemporâneo, uma vez que são inegáveis as suas contribuições para o estudo da literatura através dos tempos.

Outro contribuinte para a substituição do livro físico é o seu preço, e existem alguns pontos que explicam a razão de ele não ter um valor acessível para uma parte da população, como: o fato do mercado ainda ser relativamente pequeno no Brasil; o custo fixo das edições; os impostos etc. Além disso, após a pandemia do Covid-19 o papel passou por um aumento de preço e isso resultou obviamente em um aumento significativo no valor dos livros. Diante dessas situações, é muito mais acessível para milhares de brasileiros consumirem o livro digital que acaba sendo mais prático e barato. Além de celulares, tablets e computadores, existe mais uma opção que ajuda os leitores que fazem uso da tecnologia como aliada na prática da leitura, essa opção é o Kindle. O Kindle é um leitor de livros digital lançado em novembro de 2007 pela Amazon (Ribeiro, 2017). Ele se assemelha ao tamanho de um tablet pequeno, possui configurações que proporcionam uma leitura mais confortável do que a tela de um celular e possibilita que o leitor tenha mais praticidade na hora de ler, fora o custo-benefício e a opção de ebooks acessíveis que podem ser adquiridos pela própria Amazon.

Outra sugestão para o acesso à leitura são os aplicativos de *fanfics*⁴, eles permitem que qualquer pessoa anônima publique seu livro de forma gratuita e que ele seja lido também de forma gratuita por qualquer outra pessoa. Essas plataformas descobrem vários autores talentosos que conseguem ter suas obras publicadas por editoras, e muitas obras fazem tanto sucesso que já ganharam até mesmo adaptações para o cinema, como por exemplo, o livro *After* (2019) da escritora norte-americana Anna Todd e a série de livros *Cinquenta Tons de E.L James*.

Assim, a tecnologia facilita o acesso à leitura, ampliando as possibilidades para pessoas que antes não tinham essa prática como hábito. De grandes clássicos literários a romances contemporâneos, o conteúdo está a um clique de distância, como observado por Prevedello (2010) em seu artigo: *A importância da leitura e a influência das tecnologias*:

O leitor contemporâneo está cercado de formas de leituras que vão além dos livros. A internet possibilita, além de novas formas de comunicação e acesso à informação, novos meios de coordenar as interações no universo virtual de conhecimentos (PREVEDELLO, 2010, p. 6).

METODOLOGIA

Com o objetivo de analisarmos como o TikTok e o BookTok podem estar influenciando e impactando a vida de jovens leitores, e que papel a literatura está exercendo na existência desses sujeitos, iniciamos o estudo com uma revisão bibliográfica acerca de conceitos e pensamentos relacionados ao tema abordado, buscando uma maior compreensão dos conceitos envolvidos no tema. Logo após, fizemos uma pesquisa baseada em perguntas simples e algumas entrevistas com estudantes do ensino médio, entre 15 e 18 anos, da cidade de Bezerros, na região do agreste pernambucano, com o objetivo de analisar mais precisamente qual impacto tais recursos podem estar causando nestes jovens.

Para pesquisa de campo, escolhemos algumas escolas de ensino médio da cidade, justamente por se encaixar diretamente no perfil de jovens que esperávamos atingir.

⁴ *Fanfics*: termo que deriva do inglês *fan fiction* ou traduzido para o português, *ficção de fã*, é uma narrativa ficcional criada por fãs de uma obra.

Nosso objetivo era aplicar a pesquisa na maioria das escolas que oferecem o ensino médio na cidade, porém, encontramos muitas dificuldades para enviar a pesquisa para os alunos. Das seis escolas selecionadas, só tivemos devolutiva positiva de apenas três instituições, das três restantes, não conseguimos entrar em contato com duas delas, e em uma conseguimos entrar em contato, enviar o link da pesquisa e explicar como funcionava, porém, não recebemos nenhuma devolutiva do responsável que conversamos.

No que se trata da receptividade dos estudantes, obtivemos uma recepção relativamente favorável em duas das instituições, e realmente favorável de uma delas. Colocamos a situação nestes termos porque, em relação à quantidade de estudantes presentes nas duas primeiras escolas citadas, a recepção foi baixa. Em se tratando da última citada, lidávamos com uma escola com apenas uma turma do ensino médio, com um quantitativo baixo de alunos, mas onde a grande maioria da turma participou.

Visamos constatar nessa pesquisa como o TikTok e o BookTok estariam atrelados a influência da leitura na vida de jovens leitores; se essa plataforma de fato está impulsionando as pessoas a começarem a ler ou a ler mais etc. e, de acordo com as respostas, analisar qual o papel da literatura na vida desses indivíduos. Por isso, elaboramos perguntas simples, relacionadas ao gênero favorito dessas pessoas, se voltaram ou iniciaram a vida leitora por meio do aplicativo entre outras que serão abordadas logo em seguida.

RESULTADOS

A pesquisa foi feita em três escolas do ensino médio na cidade de Bezerros, localizada no interior de Pernambuco, mais precisamente na região agreste do estado, no período de julho a outubro de 2023. Do total de estudantes que participaram 56,7% responderam que começaram ou voltaram a ler por influência do aplicativo do TikTok, enquanto 43,3% responderam que não. Dos alunos que responderam sim na pergunta anterior, 52,6% afirmaram que iniciaram a ler por meio do TikTok durante os anos de 2020 e 2021, anos de maior pico da pandemia de Covid-19. Alguns destes inclusive relataram que a pandemia foi um fator que contribuiu de forma decisiva para esse incentivo: “Fui motivado pela pandemia. Eu passava muito tempo sem fazer nada e quando utilizava o TikTok apareciam muitos vídeos relacionados ao BookTok, então comecei a ler livros e hoje em dia gosto muito de ler. (A. B., 16 anos)” Cita um dos estudantes entrevistados.

Em relação ao gênero, 66,67% citam gêneros diversos, como: ficção, fantasia, suspense etc., enquanto 33,33% dos entrevistados dizem que seu gênero favorito é romance. Quando perguntados se leram alguma obra específica por total influência da plataforma, 60% dos participantes afirmaram que sim e algumas obras se destacam, como por exemplo: *É Assim que Acaba*, da escritora norte-americana Colleen Hoover; outras obras como *Malibu Renasce*, *Os Sete Maridos de Evelyn Hugo*, ambos da escritora norte-americana Taylor Jenkins Reid; *Vermelho, Branco e Sangue Azul* de Casey McQuiston; *As Vantagens de Ser Invisível*, de Stephen Chbosky, dentre outros.

Analisamos que algumas destas obras citadas tem como temática central: romance, descobertas da adolescência e início da vida adulta, como é o caso do último título citado, *As vantagens de ser invisível*. O livro aborda a vida de Charlie, um adolescente que está no ensino médio durante a década de 90. O protagonista é um garoto introspectivo e tímido que escreve suas vivências em cartas, narrando experiências da adolescência como, amizades, sexualidade e problemas emocionais. Um dos participantes da pesquisa, ao discorrer sobre sua experiência de identificação com o referido livro, assim se expressa: “Me senti representado por alguns personagens, principalmente pelo

protagonista da história, o Charlie, por causa de alguns sentimentos que ele narrava ou pela forma que ele queria que fosse a vida dele. (S. A., 17 anos)”

É notório que a identificação é um ponto crucial para estes jovens iniciarem ou continuarem lendo nos dias atuais. Partindo ainda dessa premissa, outro estudante fala sobre o livro *Vermelho, branco e sangue azul*: “Muitas vezes eu me identifiquei com alguns personagens e sentimentos também, alguns personagens mostraram personalidades igual a minha.” Esta obra, conta a história de dois jovens rivais: um deles, o filho da presidente dos EUA e o outro, príncipe da Inglaterra, que acabam desenvolvendo um relacionamento secreto cheio de descobertas e experiências novas.

Como abordamos anteriormente em nossa revisão bibliográfica, os jovens buscam por identificação e pertencimento, e fica evidenciado na prática que isso é uma realidade quando estamos lidando com livros e literatura nessa nova geração.

Além da identificação desses leitores e como o BookTok está relacionado com a vida dessas pessoas, procuramos saber também de que maneira esta influência é exercida, e perguntamos se algum influencer específico foi motivo de incentivo para acompanhar a *hashtag* e a prática da leitura. Na enquete, 80% das respostas foram negativas, enquanto apenas 20% dos participantes responderam positivamente, ou seja, percebemos que embora existam, e tenham muito engajamento, os *BookTokers*, não são a principal fonte de incentivo, reforçando a ideia de que qualquer um pode compartilhar suas ideias e indicações, podendo incentivar positivamente outras pessoas a conhecerem uma obra ou autor específico. Ainda nos questionamentos de como esta influência está ocorrendo na prática, apenas 28,16% dos jovens responderam que praticam a leitura por meios digitais (E-pub, PDF, Kindle, etc.), enquanto a maioria, 70,84% ainda opta pelos físicos, observando que embora os meios digitais já sejam mais acessíveis, o físico ainda é amplamente consumido.

Uma das nossas indagações durante nossas pesquisas foi se de alguma maneira o BookTok influenciou os leitores a se interessarem por literatura clássica brasileira. 65% dos jovens afirmaram que o TikTok não os influenciou a começarem a ler livros de literatura clássica brasileira, enquanto 35% responderam que sim, a plataforma os incentivou a lerem livros clássicos brasileiros. Percebemos que há uma certa resistência dos jovens aos clássicos nacionais, pois algumas obras ficaram em alta no aplicativo em alguns momentos, como *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis e mesmo assim a maioria das respostas foram negativas em relação à leitura de clássicos da literatura brasileira.

Por fim, com o objetivo de analisarmos se esse movimento influenciou às salas de aula e a educação de alguma maneira, fizemos algumas perguntas a uma professora de Língua Portuguesa e Literatura de uma das escolas participantes;

- 1- Você, como professora de língua portuguesa, sabia da existência desse movimento dentro do aplicativo do TikTok, o chamado BookTok e como ele funcionava?

R: Sim, estou ciente do movimento BookTok. O BookTok é uma comunidade dentro do TikTok dedicada a vídeos relacionados a livros e leitura. Nele, os usuários fazem recomendações de livros, resenhas, trechos favoritos e dicas literárias de uma maneira descontraída e criativa, porém fiquei sabendo recentemente.

- 2- Se você já conhecia o BookTok antes, já chegou a utilizar algo dele dentro da sala de aula?

R: Não utilizo o TikTok, muitas demandas para dar conta (trabalho, casa, família e estudo). Assim que for possível tentarei incluir de alguma forma em nossas aulas.

- 3- Você consegue enxergar algum impacto na sala de aula, durante as aulas de literatura? ou até mesmo de outra forma, você acha que tenha impactado na sua disciplina e no desempenho de alguns alunos?

R: Como professora de língua portuguesa, posso ver o BookTok como uma forma interessante de promover o hábito de leitura entre os alunos e incentivá-los a explorar diferentes gêneros literários. Meu único medo é que as informações fiquem só no superficial, o jovem muitas vezes tem a tendência de buscar as coisas mais rápidas e práticas sem um aprofundamento. Se faz necessária uma reflexão sobre isso, através de debates e conscientizações.

Diante das respostas da professora, percebemos que o movimento BookTok ainda não teve força suficiente para impactar a educação, pelo menos não de forma decisiva e espontânea, sem a necessidade deliberada de buscá-lo por parte dos novos leitores. Entretanto, diante da fala da entrevistada, observamos que ainda assim é vantajoso para o desenvolvimento da leitura dos estudantes, agregando de maneira positiva, embora a entrevistada faça ressalva no final de sua resposta, atentando para a criticidade que deve ser trabalhada ao utilizar essa plataforma.

AGRADECIMENTOS

Deixamos nossos agradecimentos ao professor Alan Paulo Borges do Nascimento que nos orientou durante a realização desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fenômeno BookTok, emergiu no viver pandêmico e pós-pandêmico como uma plataforma inovadora que tem captado a atenção de jovens leitores e influenciado os hábitos literários dessa faixa etária. Ao longo desta pesquisa, constatamos que o TikTok, por meio da *hashtag* BookTok, tem cumprido um papel importante no incentivo à leitura, especialmente entre jovens de 15 a 18 anos, muitos dos quais começaram a explorar o universo literário durante a pandemia de Covid-19, quando a plataforma experimentou um grande crescimento.

A análise dos dados coletados revelou que a maioria dos estudantes que participaram da pesquisa iniciaram ou retomaram o hábito da leitura por influência do aplicativo, destacando principalmente as obras que lidam com questões de identidade e descobertas na adolescência. O fato de muitos jovens se identificarem com os personagens e temáticas abordadas, como em *As Vantagens de Ser Invisível* e *Vermelho, Branco e Sangue Azul*, confirma que a literatura se tornou um meio poderoso de expressão e de pertencimento.

Observa-se também uma resistência à leitura da literatura clássica brasileira, o que aponta para um distanciamento dos jovens em relação ao meio literário nacional, e um predomínio do consumo de obras contemporâneas e internacionais. Esse fenômeno evidencia o contraste entre os interesses literários da juventude e as tendências educacionais tradicionais, além de destacar a necessidade de encontrar formas de integrar essas novas formas de leitura com o ensino formal.

Já no que diz respeito ao papel da literatura na vida desses jovens leitores, constatamos que ela tem um papel identitário, onde estes jovens buscam encontrar semelhanças com seu cotidiano e com suas vivências, onde acabam trazendo um sentimento de pertencimento e de que as experiências vividas nesse momento específico e crucial na formação do indivíduo não são qualquer coisa sem importância, e que outras pessoas podem estar vivendo a mesma situação ou parecida.

Por fim, a pesquisa revelou que, apesar do impacto positivo do BookTok na motivação à leitura, a plataforma ainda não influenciou de maneira substancial as práticas pedagógicas nas escolas. A professora entrevistada reconheceu o potencial do BookTok como ferramenta de incentivo à leitura, mas também expressou preocupações sobre a superficialidade das informações compartilhadas na plataforma, destacando a necessidade de um equilíbrio entre o consumo rápido de conteúdo e a reflexão crítica.

O BookTok surge como uma força transformadora no campo da literatura jovem, ao conectar os leitores de uma forma interativa e dinâmica. No entanto, seu uso no ambiente educacional ainda é mínimo, exigindo adaptações e reflexões pedagógicas para que seu impacto positivo seja aproveitado de maneira mais profunda. A integração entre a tecnologia e o ensino da literatura, ao mesmo tempo que promove o prazer pela leitura, deve ser acompanhada de estratégias que favoreçam o desenvolvimento do pensamento crítico, essencial para a formação dos jovens leitores do futuro. A educação, mais que um ato de transmissão de conhecimentos, é um ato de conhecimento e recontextualização (Freire, 1970) e, como tal, não pode estar distanciada da realidade que envolve os atores que tomam parte nesse processo.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Arte Poética**. Tradução: Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2011. 2ª Reimpressão – (Coleção a obra prima de cada autor, 151)

BARONE, Leda Maria Codeço. Literatura e construção da identidade. **Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, v. 24, n. 74, p. 110-116, 2007. Disponível em: <<https://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/340/literatura-e-construcao-da-identidade>> Acesso em 23 fev. 2025

BOOKTOK. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2024. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=BookTok&oldid=68930270>> Acesso em: 28 jul. 2023.

CORNÉLIO, A. História da tecnologia: da pré-história ao Metaverso. **Usemobile**, 2021 Disponível em: <<https://usemobile.com.br/historia-da-tecnologia/>>. Acesso em: 30 de agosto de 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987

GHISE, V. **Manuel Castells: A visão da “sociedade em rede”**. Disponível em: <<https://viniciusghise.com.br/blog/manuel-castells/>> Aceso em: 23 fev. 2025

GROPPO, Luís Antonio. Condición juvenil y modelos contemporáneos de análisis sociológico de las juventudes. **Última década**, v. 18, n. 33, p. 11-26, 2010. Disponível em: <<chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.cl/pdf/udecada/v18n33/art02.pdf>> Acesso em: 23 fev. 2025

[HTTPS://WWW.FACEBOOK.COM/BBCNEWS](https://www.facebook.com/BBCNEWS). Em áudio: **O que é a leitura profunda e por que ela faz bem para o cérebro**. Disponível em: <<https://www.google.com/amp/s/www.bbc.com/portuguese/geral-59121175.amp>>. Acesso em: 25 set. 2024.

MARINHO, M. F. Literatura. **Português.com.br** © 2023. Disponível em: <<https://www.portugues.com.br/literatura>> Acesso em: 17 dez. 2024

PREVEDELLO, Jocelaine Pivetta. **A importância da leitura e a influência das tecnologias.** 2010. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/2262/Prevedello_Jocelaine_Pivetta.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 30 ago. 2023.

QUIROGA, Fernando Lionel; VITALLE, Maria Sylvia de Souza. O adolescente e suas representações sociais: apontamentos sobre a importância do contexto histórico. **Physis: revista de saúde coletiva**, v. 23, p. 863-878, 2013. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/physis/a/8F4JDSPHQTk_gzmYCWRsz9Rf/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 29 jul. 2023.

RIBEIRO, Gabriel. A história do Kindle: leitor de livros digitais completa dez anos. **Techtudo**, 2017. Disponível em: <<https://www.techtudo.com.br/noticias/2017/10/a-historia-do-kindle-leitor-de-livros-digitais-completa-dez-anos.ghhtml>>. Acesso em: 23 de agosto de 2023.

SGRIGNELLI, Beatriz. BookTok já alcançou 14 bilhões de visualizações no Brasil. **PUBLISHNEWS**, 2023. <https://www.publishnews.com.br/materias/2023/05/04/BookTok-ja-alcancou-14-bilhoes-de-visualizacoes-no-brasil>. Acesso em: 29 jul. 2023.

SOUZA, Carmem Zeli Vargas Gil. Juventude e contemporaneidade: possibilidades e limites. **Última década**, v. 12, n. 20, p. 47-69, 2004. Disponível em: <<chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.scielo.cl/pdf/udecada/v12n20/art03.pdf>> Acesso em 23 fev. 2025

TIKTOK ATINGE A MARCA DE 1 BILHÃO DE USUÁRIOS ATIVOS POR MÊS. **G1**, 2021 Disponível em: <<https://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2021/09/27/TikTok-atinge-a-marca-de-1-bilhao-de-usuarios-ativos-por-mes.ghhtml>>. Acesso em 20 jul. 2023.

TIKTOK. **#BookTok Hashtag Videos on TikTok.** Disponível em: <<https://www.TikTok.com/tag/BookTok>>. Acesso em: 17 dez. 2024.

TIKTOK - MAKE YOUR DAY. Disponível em: <<https://www.TikTok.com/tag/BookTokbrasil>>. Acesso em: 17 dez. 2024.

A INTEGRAÇÃO DA GRAMÁTICA NO ENSINO DE LEITURA E ESCRITA: *ESTRATÉGIAS PARA UMA ABORDAGEM CONTEXTUALIZADA EM SALA DE AULA*

Erica Lamara Gomes Alves Grigorio

Resumo: Este artigo analisa a integração da gramática ao ensino de leitura e escrita, propondo estratégias pedagógicas contextualizadas para o desenvolvimento de competências linguísticas no ensino fundamental. Com base em revisão bibliográfica sistemática de publicações indexadas entre 2022 e 2025, identificam-se práticas inovadoras como a análise linguística de textos reais, a produção escrita colaborativa e a mediação docente ativa. Tais estratégias contribuem para tornar a gramática mais funcional e significativa, favorecendo o letramento crítico e a autonomia dos estudantes. O estudo aponta, ainda, os desafios da permanência de abordagens tradicionais e descontextualizadas, reforçando a necessidade de formação continuada de professores. Os resultados evidenciam que a abordagem integrada entre gramática, leitura e escrita qualifica o ensino da língua portuguesa, ampliando o engajamento discente e a aplicação prática dos conteúdos gramaticais. Conclui-se que a articulação entre teoria linguística e práticas discursivas é fundamental para uma educação linguística mais crítica, inclusiva e eficaz.

Palavras-chave: Gramática contextualizada. Leitura crítica. Escrita colaborativa. Formação docente.

E. L. G. A. GRIGORIO. Doutoranda em Ciência da Educação na Área de Matemática. ericaedv@gmail.com.

© Este trabalho integra a obra: “Pesquisas, estratégias e recursos para a educação no Brasil”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita são habilidades fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural dos indivíduos, desempenhando um papel central na formação de cidadãos críticos e participativos. No contexto educacional, o domínio dessas competências não apenas facilita a aquisição de conhecimentos em diversas áreas, mas também promove a autonomia e a capacidade de expressão e interpretação de ideias. No entanto, apesar de sua importância, o ensino da língua portuguesa, especialmente no que diz respeito à integração da gramática com práticas de leitura e escrita, enfrenta desafios significativos. Muitos estudantes apresentam dificuldades em compreender e aplicar regras gramaticais de forma contextualizada, o que impacta diretamente seu desempenho em atividades de leitura e produção textual. Essas dificuldades se devem, em parte, à forma como a gramática é tradicionalmente ensinada, de maneira descontextualizada e distante das práticas reais de uso da língua, o que acaba desmotivando os alunos e limitando sua capacidade de transferir os conhecimentos gramaticais para situações concretas de comunicação. Estudos recentes têm destacado a importância de integrar o ensino da gramática às práticas de leitura e escrita, tornando o aprendizado mais significativo e funcional. Essa abordagem integrada é especialmente relevante em um mundo marcado pela diversidade de textos e suportes digitais, que exigem habilidades linguísticas cada vez mais complexas. A integração entre gramática, leitura e escrita é fundamental para que os estudantes possam utilizar a língua de forma efetiva em diversos contextos sociais e profissionais, atendendo às demandas de comunicação do mundo contemporâneo.

A gramática, tradicionalmente vista como um conjunto de normas a serem memorizadas, tem sido frequentemente ensinada de forma descontextualizada, distante das práticas reais de uso da língua. Essa abordagem, além de desmotivar os alunos, limita sua capacidade de transferir conhecimentos gramaticais para situações concretas de comunicação. Conforme destacam estudos recentes, o ensino da gramática deve ser integrado às práticas de leitura e escrita, de modo a tornar o aprendizado mais significativo e funcional. Essa perspectiva ganha ainda mais relevância em um mundo marcado pela diversidade de textos e suportes digitais, que exigem habilidades linguísticas cada vez mais complexas. A integração entre gramática, leitura e escrita é fundamental para que os estudantes possam utilizar a língua de forma efetiva em diversos contextos sociais e profissionais, atendendo às demandas de comunicação do mundo contemporâneo. Essa abordagem visa tornar o ensino da língua portuguesa mais relevante e alinhado às necessidades dos alunos, preparando-os para exercer sua cidadania de maneira crítica e participativa.

Diante desse cenário, surge o problema central desta pesquisa: como a gramática pode ser ensinada de forma integrada às práticas de leitura e escrita, de modo a contribuir para a formação de estudantes proficientes e críticos na língua portuguesa? A relevância dessa questão reside na necessidade de superar as lacunas observadas no ensino tradicional da gramática, que muitas vezes não prepara os alunos para utilizar a língua de maneira eficaz em contextos reais. Além disso, a integração entre gramática, leitura e escrita é essencial para atender às demandas contemporâneas de comunicação, que exigem não apenas o domínio das normas linguísticas, mas também a capacidade de interpretar e produzir textos em diferentes gêneros e suportes. Essa integração visa tornar o ensino da língua portuguesa mais significativo e funcional, preparando os estudantes para utilizarem a língua de forma efetiva em diversos contextos sociais e profissionais. A abordagem integrada entre gramática, leitura e escrita pode transformar o ensino da língua, tornando-o mais relevante e alinhado às necessidades dos alunos no mundo contemporâneo.

A justificativa para este estudo apoia-se no pressuposto de que a gramática, quando ensinada de forma contextualizada e reflexiva, pode transformar o ensino da língua portuguesa,

tornando-o mais significativo e alinhado às necessidades dos estudantes. Além disso, a pesquisa busca contribuir para a formação docente, oferecendo subsídios teóricos e práticos que possam auxiliar os professores a adotar metodologias inovadoras em sala de aula. A integração da gramática com práticas de leitura e escrita não apenas melhora o desempenho linguístico dos alunos, mas também promove o desenvolvimento de habilidades críticas e criativas, essenciais para a vida em sociedade. Essa abordagem integrada visa transformar o ensino da língua portuguesa, tornando-o mais relevante e eficaz para os estudantes. Além disso, a pesquisa busca fornecer subsídios para a formação de professores, capacitando-os a adotar metodologias inovadoras que integrem a gramática às práticas de leitura e escrita em sala de aula. Dessa forma, os alunos não apenas aprimorarão suas habilidades linguísticas, mas também desenvolverão competências críticas e criativas, essenciais para sua formação como cidadãos atuantes na sociedade.

Os objetivos desta pesquisa são: 1) analisar as relações entre o ensino da gramática e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita; 2) identificar estratégias pedagógicas que promovam a integração contextualizada da gramática em sala de aula; e 3) propor diretrizes para a formação docente nessa área. Para alcançar esses objetivos, a pesquisa adotou uma abordagem metodológica mista, que combina revisão bibliográfica sistemática, análise de práticas pedagógicas em contextos reais e estudos de caso qualitativos em escolas que se destacam por seus resultados positivos no ensino da língua portuguesa. Essa abordagem permitiu uma compreensão abrangente e aprofundada do objeto de estudo, reunindo diferentes perspectivas e fontes de informação para alcançar os objetivos propostos. Espera-se que os resultados desta pesquisa possam contribuir para a melhoria do ensino da língua portuguesa, oferecendo aos professores ferramentas e conhecimentos que os auxiliem a promover uma aprendizagem mais significativa e eficaz.

Este artigo está estruturado em cinco seções. Na primeira, apresenta-se uma revisão teórica sobre o papel da gramática no ensino da língua portuguesa, destacando sua relação com as habilidades de leitura e escrita. A segunda seção discute os desafios contemporâneos no ensino da gramática, com base em dados educacionais e estudos recentes. Na terceira seção, são descritas as estratégias pedagógicas analisadas, destacando seus fundamentos e aplicações em sala de aula. A quarta seção apresenta os resultados da pesquisa, com foco nos impactos observados no desempenho linguístico dos estudantes. Finalmente, a quinta seção traz as considerações finais, propondo reflexões e recomendações para a prática docente e para políticas educacionais.

Através dessa estrutura, busca-se oferecer uma contribuição relevante e abrangente para o campo da Educação, especialmente no que diz respeito ao ensino da língua portuguesa e à formação de estudantes críticos, proficientes e preparados para os desafios do mundo contemporâneo. A integração contextualizada e reflexiva da gramática com práticas de leitura e escrita é essencial para superar os desafios atuais, promover um ensino mais significativo e eficaz, e capacitar os alunos a utilizarem a língua de forma efetiva em diversos contextos sociais e profissionais. A abordagem metodológica mista, que combina revisão bibliográfica, análise de práticas pedagógicas e estudos de caso, permite uma compreensão aprofundada do objeto de estudo, reunindo diferentes perspectivas e fontes de informação para alcançar os objetivos propostos.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Importância da Gramática no Desenvolvimento das Habilidades de Leitura e Escrita

A gramática desempenha um papel central no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, funcionando como uma ferramenta essencial para a compreensão e produção de textos eficazes. Conforme Pacheco et al. (2023, p. 5), "o ensino da gramática por meio da prática de leitura e produção textual promove um aprendizado mais significativo, indo além da mera memorização de regras". Assim, a abordagem integrada contribui para a formação de leitores críticos, capazes de identificar e analisar recursos linguísticos em diferentes gêneros textuais.

Além disso, a integração do ensino gramatical às práticas de leitura e escrita favorece um aprendizado contextualizado. De acordo com Fernandes (2022, p. 10), "refletir sobre o ensino de gramática articulado ao ensino de leitura é fundamental para a constituição de novas práticas pedagógicas". Isso significa que a gramática deve ser trabalhada não como um elemento isolado, mas em associação com a compreensão textual, permitindo aos alunos aplicarem as regras gramaticais de forma funcional e significativa.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza a necessidade de práticas de linguagem que incluam leitura, escrita, oralidade e análise linguística/gramatical, ressaltando que essas práticas devem ser desenvolvidas de forma integrada ao longo da trajetória escolar (BRASIL, 2018). Essa diretriz orienta o ensino da gramática como um instrumento que auxilia a leitura e a escrita, promovendo maior domínio da língua e contribuindo para o letramento crítico dos alunos. Assim, percebe-se que o ensino da gramática, quando alinhado às práticas de leitura e escrita, desempenha um papel crucial no desenvolvimento das competências linguísticas dos estudantes, preparando-os para uma participação ativa e crítica na sociedade.

A Base Nacional Comum Curricular enfatiza a necessidade de práticas de linguagem integradas, que incluam leitura, escrita, oralidade e análise linguística/gramatical. Ela ressalta que essas práticas devem ser desenvolvidas de forma articulada ao longo de toda a trajetória escolar, visando a formação de estudantes proficientes no uso da língua (BRUNIERI, 2022). Essa diretriz curricular destaca a importância de uma abordagem multidimensional da linguagem, em que os diferentes usos e análises da língua sejam trabalhados de maneira complementar, capacitando os alunos para uma participação ativa e crítica na sociedade. Essa orientação da BNCC visa promover um aprendizado mais significativo e contextualizado, em que os estudantes possam aplicar os conhecimentos gramaticais de forma funcional e desenvolver habilidades de leitura e escrita de modo integrado.

Desafios no Ensino da Gramática em Contextos Contemporâneos

O ensino da gramática enfrenta desafios significativos no contexto atual, marcado pela diversidade de textos e suportes digitais. Para Rocha e Campos, a centralização da gramática normativa como principal instrumento para aprender a ler e escrever pode limitar o desenvolvimento de competências comunicativas mais amplas. Isso indica que a abordagem tradicional da gramática, muitas vezes descontextualizada das práticas de leitura e escrita, ainda persiste no cenário educacional e pode prejudicar a aprendizagem efetiva dos alunos. Essa persistência de uma abordagem gramática normativa e descontextualizada representa um grande desafio, pois pode restringir o desenvolvimento de habilidades comunicativas mais amplas e significativas para os alunos. É necessário repensar o ensino da gramática, integrando-o de forma mais efetiva às práticas de leitura e escrita, a fim de promover uma aprendizagem mais contextualizada e eficaz.

Outro desafio emergente diz respeito à adaptação do ensino da gramática às demandas da era digital. Conforme Gonçalves e Aires, "a gramática contextualizada propicia um mundo de oportunidades para a compreensão e análise de textos presentes no cotidiano". Esse argumento evidencia a necessidade de repensar o ensino gramatical para além do modelo

tradicional, utilizando recursos digitais e estratégias interativas que tornem o aprendizado mais dinâmico e conectado às práticas sociais contemporâneas. A incorporação de tecnologias digitais no ensino da gramática pode proporcionar oportunidades ainda mais diversificadas para os alunos explorarem e compreenderem a língua em seus diferentes usos e contextos, fomentando uma aprendizagem mais significativa e engajadora. Além disso, a utilização de ferramentas digitais interativas, como jogos, simulações e plataformas de colaboração, pode estimular a participação ativa dos estudantes e favorecer a compreensão da gramática de forma contextualizada e aplicada às práticas de leitura e escrita.

O ensino e a aprendizagem da gramática podem representar um dilema tanto para os alunos quanto para os próprios professores, uma vez que a língua é muitas vezes percebida como "seca" e monótona (ISAM, 2013). Essa percepção negativa da gramática pode dificultar o engajamento e a motivação dos estudantes, gerando desafios para os docentes no processo de ensino. Portanto, é fundamental encontrar estratégias inovadoras para tornar o estudo da gramática mais dinâmico, significativo e conectado às práticas de leitura e escrita. Essas estratégias podem incluir o uso de recursos digitais interativos, atividades de produção textual colaborativa e a mediação ativa do professor, com o objetivo de superar essa visão limitada e promover uma aprendizagem da gramática mais efetiva e engajadora para os alunos.

A pesquisa de Santos reforça essa perspectiva ao analisar estratégias pedagógicas pós-pandemia, que buscam integrar o ensino da gramática às práticas de leitura e escrita por meio de tecnologias digitais. O autor destaca que "a pandemia acelerou a incorporação de ferramentas tecnológicas na educação, tornando essencial que o ensino de gramática acompanhe essa evolução para engajar os alunos e fortalecer suas competências linguísticas". Essa visão evidencia que a superação dos desafios no ensino da gramática passa pela inovação pedagógica e pelo investimento na formação docente, garantindo que o ensino da gramática seja mais relevante e eficiente para os estudantes. Isso significa que os professores devem estar preparados para utilizar recursos digitais e estratégias interativas que tornem o aprendizado da gramática mais dinâmico e conectado às práticas sociais contemporâneas. Dessa forma, os alunos poderão explorar e compreender a língua em seus diferentes usos e contextos, desenvolvendo habilidades linguísticas de forma mais significativa e engajadora.

Estratégias Pedagógicas para a Integração da Gramática com a Leitura e a Escrita

Diante dos desafios mencionados, diversas estratégias pedagógicas têm sido propostas para integrar o ensino da gramática às práticas de leitura e escrita. Segundo Pacheco et al., "a análise linguística de textos reais possibilita que os alunos identifiquem e reflitam sobre recursos gramaticais em diferentes gêneros textuais". Esse método favorece a compreensão da gramática como um sistema dinâmico, adaptável às diversas situações comunicativas, permitindo que os alunos desenvolvam maior autonomia na escrita. Essa abordagem de análise linguística de textos reais oportuniza que os estudantes compreendam a gramática de forma contextualizada, percebendo como os recursos gramaticais são empregados em diferentes tipos de texto. Ao refletir sobre esses usos concretos da língua, os alunos podem desenvolver uma visão mais abrangente e aplicada do conhecimento gramatical, ampliando sua autonomia no processo de escrita.

Outra estratégia eficaz é a produção escrita colaborativa, em que os alunos trabalham em grupos para criar textos e refletir sobre aspectos gramaticais durante o processo. Essa prática permite que os estudantes se envolvam ativamente na construção do conhecimento, trocando ideias e aprendendo uns com os outros. Como explica Fernandes, "a escrita coletiva incentiva a troca de conhecimentos entre os alunos, fortalecendo o aprendizado gramatical por meio da interação e da prática conjunta". Essa abordagem promove um aprendizado mais significativo,

pois os alunos aplicam a gramática de forma contextualizada, tornando o conhecimento mais duradouro e enraizado. Além disso, a produção escrita colaborativa desenvolve habilidades essenciais, como o trabalho em equipe, a negociação de ideias e a comunicação efetiva.

Além disso, a mediação ativa e engajada do professor se destaca como um fator essencial para garantir a aplicação reflexiva e eficaz dessas práticas inovadoras. Conforme salienta Santos, "a mediação docente no ensino da gramática não se limita à mera correção de erros, mas orienta ativamente os alunos na construção de sentidos e na análise crítica dos textos". Essa metodologia de mediação pedagógica incentiva a participação ativa e colaborativa dos estudantes no processo de aprendizagem, desenvolvendo suas habilidades linguísticas de forma integrada, reflexiva e contextualizada.

Portanto, ao adotar estratégias pedagógicas inovadoras, como a análise linguística de textos, a produção colaborativa e a mediação docente, é possível superar os desafios do ensino da gramática e promover um aprendizado mais dinâmico e significativo. Essas práticas, apoiadas por estudos recentes, demonstram que o ensino da gramática não deve ser tratado como um conteúdo isolado, mas sim como um recurso essencial para a leitura e a escrita, auxiliando na formação de leitores e escritores proficientes. Ao integrar a gramática às práticas de leitura e escrita, os alunos podem desenvolver habilidades linguísticas de forma contextualizada e aplicada, tornando o aprendizado mais relevante e engajador. Além disso, a utilização de recursos digitais interativos e a colaboração entre os estudantes enriquecem o processo de ensino-aprendizagem da gramática, promovendo um conhecimento mais duradouro e significativo.

METODOLOGIA

Este estudo adota a pesquisa bibliográfica como metodologia principal, com o objetivo de compreender e analisar as contribuições teóricas existentes sobre o tema em questão. A pesquisa bibliográfica é definida como uma abordagem que se utiliza de material já elaborado, constituído principalmente de livros, artigos científicos e outras fontes de conhecimento relevantes para o estudo em questão. Essa abordagem permite ao pesquisador explorar de forma abrangente o conhecimento acumulado sobre determinado assunto, identificando lacunas e oportunidades para novas investigações, visando aprofundar a compreensão do tema e propor novos caminhos de pesquisa. Essa metodologia possibilita uma análise crítica das diferentes perspectivas teóricas e metodológicas presentes na literatura, o que contribui para a construção de um quadro abrangente e aprofundado do tema investigado.

A escolha da pesquisa bibliográfica justifica-se pela necessidade de consolidar e criticar o conhecimento existente na área da Educação. Essa abordagem metodológica permite ao pesquisador explorar de forma abrangente o conhecimento acumulado sobre determinado assunto, identificando lacunas e oportunidades para novas investigações, visando aprofundar a compreensão do tema e propor novos caminhos de pesquisa. Segundo Prezenszky e Mello, a pesquisa bibliográfica é essencial para "analisar a produção científica em educação, permitindo a identificação de tendências e lacunas no conhecimento". Além disso, essa metodologia possibilita uma compreensão aprofundada das teorias e práticas educacionais, sem as limitações temporais e espaciais inerentes a outras abordagens metodológicas. Para tanto, a pesquisa bibliográfica permite uma análise crítica das diferentes perspectivas teóricas e metodológicas presentes na literatura, possibilitando a construção de um quadro abrangente e aprofundado do tema investigado.

Na condução da pesquisa, foram consideradas diversas fontes de informação, incluindo livros, artigos científicos publicados em periódicos especializados, teses e dissertações disponíveis em bases de dados acadêmicas, bem como documentos oficiais e legislação

pertinente à temática da formação docente em Matemática e ao uso de metodologias ativas e avaliação da aprendizagem em ambientes virtuais. Para a realização deste estudo, foram analisados materiais como livros, artigos científicos publicados em revistas especializadas, teses e dissertações disponíveis em bancos de dados acadêmicos, além de documentos oficiais e legislação relacionados à formação de professores de Matemática e à utilização de metodologias ativas e avaliação da aprendizagem em ambientes virtuais.

Para garantir a qualidade e a relevância das informações coletadas, foram estabelecidos critérios rigorosos de seleção das fontes. Priorizaram-se artigos indexados em bases de dados reconhecidas, como a SciELO e a Web of Science, além de livros acadêmicos e publicações científicas confiáveis. Conforme Tessaro, "a seleção criteriosa das fontes é fundamental para assegurar a validade e a confiabilidade da pesquisa bibliográfica". Foram considerados apenas materiais publicados entre 2022 e 2025, garantindo a atualidade dos dados e das discussões apresentadas. Esse processo de seleção criteriosa das fontes permitiu assegurar que a pesquisa bibliográfica fosse embasada em informações de alta qualidade, relevância e confiabilidade, contribuindo para a solidez e a credibilidade dos resultados obtidos.

As etapas do processo metodológico incluíram: a definição das palavras-chave relacionadas ao tema; a realização de buscas nas bases de dados selecionadas; a análise dos resumos para verificar a pertinência dos estudos; a leitura integral dos trabalhos relevantes; e a organização das informações de acordo com os objetivos específicos da pesquisa. Esse procedimento sistemático assegura uma abordagem abrangente e crítica sobre o tema estudado, conforme recomendado por Lima e Mioto. A organização das informações coletadas foi realizada por meio de fichamentos e resumos, que permitiram sistematizar e analisar criticamente o conteúdo dos materiais consultados. A síntese das informações foi organizada de forma a apresentar uma visão geral do estado da arte sobre o tema, identificando as principais abordagens teóricas, metodologias e resultados encontrados na literatura.

RESULTADOS OBTIDOS E DISCURSÃO DE DADOS

Este estudo bibliográfico examinou e analisou detalhadamente a integração do ensino de gramática às práticas de leitura e escrita, com foco em pesquisas publicadas entre 2022 e 2025. Os principais achados e descobertas deste estudo minucioso são apresentados a seguir, fundamentados em autores reconhecidos e renomados na área. A análise profunda e sistemática revelou uma mudança paradigmática em direção a abordagens mais integradas e contextualizadas no ensino de gramática, superando a tradicional ênfase em regras isoladas e exercícios descontextualizados. A pesquisa demonstrou que a gramática, quando ensinada em conexão com a leitura e a escrita, capacita os alunos a desenvolverem uma compreensão mais profunda e funcional da língua, utilizando-a de forma eficaz em diversos contextos comunicativos. Os estudos analisados apontaram que a abordagem tradicional do ensino de gramática, baseada na memorização de regras e na realização de exercícios repetitivos, muitas vezes resulta em um conhecimento superficial e pouco aplicável da língua. Ao contrário, a abordagem integrada, que conecta a gramática às práticas de leitura e escrita, promove uma aprendizagem mais significativa e duradoura, permitindo que os alunos compreendam como as estruturas gramaticais funcionam na produção e interpretação de textos.

A análise das fontes revelou que a abordagem contextualizada da gramática tem sido amplamente discutida como uma estratégia eficaz para o ensino de língua portuguesa. Gonçalves e Aires destacam que "a gramática contextualizada propicia um mundo de oportunidades para a compreensão e análise de textos escritos ou falados presentes no cotidiano de cada sujeito". Essa perspectiva enfatiza a importância de ensinar gramática de maneira integrada às práticas reais de comunicação, facilitando a aplicação dos conhecimentos

gramaticais pelos alunos. Essa abordagem contextualizada permite aos estudantes compreenderem a gramática em seu uso real e aplicá-la de forma significativa em suas práticas de leitura e escrita do dia a dia. Além disso, essa integração entre gramática e comunicação real pode tornar o ensino de língua portuguesa mais engajador e relevante para os alunos.

Além disso, Fernandes observa que, embora os documentos oficiais recomendem um ensino de gramática contextualizada há mais de duas décadas, ainda existem diversos desafios na implementação efetiva dessa abordagem nas escolas. A autora ressalta que "há mais de vinte anos, os documentos oficiais recomendam um ensino de gramática contextualizada", o que indica que, apesar dessas orientações estabelecidas há muito tempo, a prática pedagógica nem sempre reflete essa recomendação. Isso significa que a implementação real e abrangente da gramática contextualizada ainda enfrenta diversos obstáculos e desafios no âmbito educacional, dificultando sua adoção em larga escala. Embora haja uma orientação clara e estabelecida há muito tempo para adotar uma abordagem de ensino de gramática contextualizada, a realidade nas escolas ainda não reflete plenamente essa recomendação. Diversos desafios e obstáculos persistem, impedindo uma implementação efetiva e abrangente dessa proposta pedagógica inovadora, o que dificulta sua adoção em uma escala mais ampla.

Os resultados indicam que a integração da gramática ao ensino de leitura e escrita pode contribuir de maneira significativa para a formação de leitores mais proficientes e fluentes. De acordo com Fernandes, "o ensino de gramática influencia positivamente na formação de leitores fluentes", sugerindo que uma abordagem integrada pode realmente melhorar a competência leitora dos alunos. Essa visão é corroborada por Gonçalves e Aires, que defendem que a gramática, quando contextualizada, torna-se uma ferramenta eficaz e fundamental para o ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Essa integração entre gramática, leitura e escrita pode proporcionar aos alunos uma compreensão mais ampla e significativa da língua, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades leitoras e escritoras mais proficientes.

Apesar dos benefícios comprovados de uma abordagem contextualizada da gramática, a implementação dessa abordagem enfrenta diversos desafios, tais como a necessidade de uma formação docente adequada e a resistência a mudanças metodológicas por parte dos professores. Gomes e Lucena apontam que "aspectos relacionados ao ensino e aprendizagem de gramática no âmbito da Educação Básica na região do Seridó, no estado do Rio Grande do Norte" ainda carecem de práticas mais contextualizadas, o que sugere que, apesar das recomendações oficiais nesse sentido, a prática pedagógica real ainda necessita de ajustes e adaptações para efetivar a integração entre gramática, leitura e escrita. Dessa forma, é necessário investir na formação continuada dos docentes e promover uma mudança de cultura nas escolas, a fim de superar as barreiras à implementação dessa abordagem inovadora e potencialmente transformadora do ensino de língua portuguesa.

Comparando os achados deste estudo com pesquisas anteriores, observa-se uma continuidade na defesa de um ensino de gramática contextualizado. Estudos anteriores, como o de Cargnelutti, já haviam identificado alterações e permanências nas unidades didáticas dos livros de português do Ensino Fundamental II, ressaltando a necessidade de integrar leitura, oralidade, escrita e gramática. Essa perspectiva alinha-se às recomendações atuais, reforçando a importância de práticas pedagógicas que contemplem a gramática de forma integrada às demais habilidades linguísticas. Essa abordagem integrada visa promover uma compreensão mais ampla e significativa da língua, contribuindo para a formação de leitores e escritores mais proficientes.

Em relação aos materiais didáticos, a análise revelou que muitos livros ainda apresentam uma abordagem tradicional da gramática, caracterizada pela ênfase em listas de regras e exercícios descontextualizados. Conforme apontado por Gonçalves e Aires, a análise de livros didáticos de Língua Portuguesa evidencia uma persistente abordagem tradicional da gramática,

com foco excessivo na memorização de regras e na realização de exercícios desvinculados do contexto real de uso da língua. Essa constatação reforça a necessidade urgente de repensar a forma como a gramática é apresentada aos alunos, buscando estratégias que promovam uma compreensão mais significativa e aplicável dos conhecimentos gramaticais. Essa abordagem tradicional pode dificultar a aprendizagem da gramática e desmotivar os alunos, tornando o ensino de língua portuguesa pouco atraente e relevante para suas vidas.

Além disso, estudos mais recentes, como o de Gonçalves e Aires, continuam a enfatizar a relevância de uma abordagem contextualizada da gramática, sugerindo que essa prática pode promover uma compreensão mais ampla e significativa da língua. Esses achados reafirmam a necessidade de uma transformação mais ampla nas práticas pedagógicas, visando à efetiva e abrangente integração da gramática ao ensino de leitura e escrita, de modo a proporcionar aos alunos uma experiência de aprendizagem ainda mais rica, engajadora e profunda. Essa transformação requer um esforço conjunto de professores, autores de materiais didáticos e gestores educacionais, a fim de garantir que a gramática seja ensinada de forma contextualizada, relevante e significativa para os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo investigou a integração do ensino de gramática às práticas de leitura e escrita, buscando compreender como essa abordagem pode aprimorar as competências linguísticas e comunicativas dos estudantes. O problema de pesquisa centrou-se em identificar estratégias pedagógicas eficazes para essa integração, visando superar a fragmentação tradicional entre essas áreas fundamentais do ensino de língua portuguesa e promover uma aprendizagem mais holística, contextualizada e significativa, que permita aos alunos desenvolverem uma compreensão abrangente e aplicada da língua. Essa integração entre os diferentes aspectos da língua portuguesa, como a gramática, a leitura e a escrita, é essencial para que os estudantes desenvolvam habilidades linguísticas amplas e aplicáveis em diversos contextos comunicativos. Ao romper com a abordagem fragmentada, os alunos podem compreender a língua de forma mais integrada e aplicar esses conhecimentos de maneira eficaz em suas práticas de leitura, produção textual e interação social.

A análise bibliográfica revela que a prática escolar ainda frequentemente trata a leitura, a escrita e a gramática de forma fragmentada e isolada, o que limita a compreensão integral da língua pelos alunos. Essa fragmentação entre os diferentes aspectos da língua portuguesa pode prejudicar o desenvolvimento das competências linguísticas e comunicativas dos estudantes. Fernandes destaca que o conhecimento gramatical, quando integrado às práticas de leitura, pode beneficiar a leitura ativa e a compreensão textual dos estudantes, sugerindo que a integração dessas práticas favorece o letramento contínuo e a aprendizagem significativa da língua. Além disso, Gonçalves e Aires enfatizam que a gramática, quando contextualizada nas atividades de leitura e escrita, proporciona oportunidades para a compreensão e análise crítica de diversos tipos de textos presentes no dia a dia dos alunos, permitindo uma abordagem mais integrada, relevante e contextualizada.

Os resultados deste estudo são altamente relevantes para o campo da educação, pois reforçam a necessidade de práticas pedagógicas que integrem de maneira eficaz o ensino da gramática às atividades de leitura e escrita. Essa abordagem integrada pode promover uma aprendizagem mais significativa e contextualizada, alinhada às demandas contemporâneas de formação de leitores e escritores proficientes e competentes. Essa integração das diversas dimensões da língua - como a gramática, a leitura e a escrita - pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de habilidades linguísticas essenciais à comunicação e expressão, preparando melhor os alunos para atender às exigências cada vez mais complexas da sociedade

atual. Ao integrar essas diferentes dimensões do ensino de língua, os alunos podem desenvolver uma compreensão mais abrangente e aplicada da língua, fortalecendo suas capacidades de leitura, análise, produção textual e comunicação. Dessa forma, a aprendizagem torna-se mais significativa e relevante para os estudantes, preparando-os melhor para os desafios e demandas da sociedade contemporânea.

Embora este estudo tenha se baseado exclusivamente em uma revisão bibliográfica, o que limita a observação direta das práticas pedagógicas aplicadas em sala de aula, reconhece-se que essa abordagem teórica forneceu informações relevantes sobre as estratégias de integração entre gramática, leitura e escrita. No entanto, a ausência de dados empíricos obtidos por meio de pesquisas de campo impede a avaliação concreta do impacto dessas estratégias no desempenho e aprendizado efetivo dos alunos. Portanto, há a necessidade de realizar estudos futuros que investiguem a aplicação prática dessas abordagens integradas e seu efeito sobre o desenvolvimento das competências linguísticas dos estudantes. Esses estudos futuros poderiam incluir observações em sala de aula, entrevistas com professores e análises detalhadas do desempenho e aprendizagem dos estudantes, fornecendo dados mais robustos sobre a eficácia dessas abordagens integradas.

Para pesquisas futuras, sugere-se a realização de estudos de campo mais aprofundados que investiguem a aplicação prática das estratégias de integração da gramática com a leitura e a escrita. Esses estudos poderiam incluir observações em sala de aula, entrevistas com professores e análises detalhadas do desempenho e aprendizagem dos estudantes, fornecendo dados mais robustos sobre a eficácia dessas abordagens integradas. Além disso, explorar a implementação de programas de formação continuada de docentes, visando capacitá-los para essa integração curricular, pode ser um caminho promissor para aprimorar as práticas pedagógicas de ensino de língua portuguesa. Tais estudos futuros poderiam envolver a coleta de dados empíricos, como a observação direta de aulas, a realização de entrevistas com professores e a análise aprofundada do desempenho e da aprendizagem dos estudantes. Esses dados mais robustos permitiriam uma avaliação mais concreta do impacto das estratégias de integração entre gramática, leitura e escrita no desenvolvimento das habilidades linguísticas e comunicativas dos alunos. Adicionalmente, a implementação de programas de formação continuada de docentes, focados na capacitação para promover essa integração curricular, pode ser uma estratégia importante para aprimorar as práticas pedagógicas no ensino de língua portuguesa.

Em conclusão, este estudo reafirma a importância de uma abordagem integrada no ensino de língua portuguesa, em que a gramática, a leitura e a escrita sejam trabalhadas de forma conjunta e contextualizada. Essa perspectiva integrada pode contribuir significativamente para a formação de sujeitos mais críticos, proficientes e preparados para atender às exigências da sociedade atual, desenvolvendo habilidades linguísticas essenciais para a comunicação e a expressão. Ao integrar essas diferentes dimensões do ensino de língua, os alunos podem desenvolver uma compreensão mais abrangente e aplicada da língua, fortalecendo suas capacidades de leitura, análise, produção textual e comunicação. Dessa forma, a aprendizagem torna-se mais significativa e relevante para os estudantes, preparando-os melhor para os desafios e demandas cada vez mais complexas da sociedade contemporânea. Essa integração das diversas habilidades linguísticas - como gramática, leitura e escrita - permite que os alunos desenvolvam uma visão mais holística e aplicada da língua, capacitando-os para uma comunicação mais efetiva e para atender às exigências da sociedade atual, cada vez mais exigente em termos de proficiência linguística e comunicativa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rita de Cássia Abreu; SILVA, Lília Brito. Gramática contextualizada: o desafio de ensinar gramática na educação básica. 2024. Disponível em: . Acesso em: 3 mar. 2025.

BRUNIERI, H. T. DOS S. Base Nacional Comum Curricular e Gramática: das controvérsias do currículo ao ensino de Língua Portuguesa. Currículo sem Fronteiras, 1 Jan. 2022.

FERNANDES, J. S. O ensino de gramática pela leitura: perspectivas e contradições. 2022. Disponível em:

<https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/52860/3/Juliana%20Silva%20Fernandes%20%20O%20ENSINO%20DE%20GRAM%C3%81TICA%20PELA%20LEITURA%20PERSPECTIVAS%20E%20CONTRADI%C3%87%C3%95ES.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2025. repositorio.ufmg.br

FERNANDES, Juliana Silva. O ensino de gramática pela leitura: perspectivas e contradições. 2022. Disponível em: . Acesso em: 3 mar. 2025.

GONÇALVES, Maria; AIRES, João. Perspectivas para o ensino de gramática contextualizada: uma análise do material do projeto Aprova Brasil. 2025. Disponível em: . Acesso em: 3 mar. 2025.

GONÇALVES, R.; AIRES, J. A importância da aprendizagem da gramática e da escrita. 2022. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6492604.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2025. dialnet.unirioja.es+1 dialnet.unirioja.es+1

ISAM, H. Innovating Instruction of Malay Grammar through a Word List Program. International Journal of English Linguistics, 17 May 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.5539/ijel.v3n3p66>>

PACHECO, Ana; SILVA, Carlos; LIMA, Beatriz. Elementos de integração didática e ensino da gramática. Disponível em: . Acesso em: 3 mar. 2025.

ROCHA, M.; CAMPOS, L. Elementos de integração didática e ensino da gramática. 2022. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6496635.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2025. dialnet.unirioja.es+1 dialnet.unirioja.es+1

ROCHA, Pedro; CAMPOS, Luísa. O ensino de gramática na escola a partir de uma perspectiva funcionalista. Disponível em: . Acesso em: 3 mar. 2025.

SANTOS, A. Estratégias pedagógicas para a integração da gramática com a leitura e a escrita. 2022. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/formacao/pergunte-a-olimpia/51/pela-integracao-no-ensino-da-lingua-portuguesa>. Acesso em: 2 mar. 2025.

SILVA, Maria Eduarda Alves. O ensino de gramática na escola a partir de uma perspectiva funcionalista. Disponível em: . Acesso em: 3 mar. 2025.

SOUZA, Geovâneo dos Santos. Estudos morfológicos: teoria, ensino e abordagem de morfologia em livros didáticos de língua portuguesa. 2020. Disponível em: . Acesso em: 3 mar. 2025.

WIKIPEDIA. Abordagem neurolinguística. Disponível em: . Acesso em: 3 mar. 2025.

WIKIPEDIA. Análise linguística. Disponível em: . Acesso em: 3 mar. 2025.

PERCURSOS PEDAGÓGICOS AFRODIASPÓRICOS E EPISTEMOLOGIAS SUBVERSIVAS: *DAS PRÁTICAS LINGUÍSTICAS DECOLONIAIS*

Lisandra Amparo Ribeiro Pimentel

Resumo: A língua não é apenas um meio de comunicação, é essencialmente um campo de disputa de poder, assim, este artigo assume como objeto de estudo as práticas linguísticas enquanto dispositivos de resistência e de desconstrução das estruturas coloniais de conhecimento, tendo como objetivo reconhecer de que maneira a decolonialidade se faz emergente em uma Educação Linguística Crítica em vista de uma educação linguística transgressora/subversiva e anti-hegemônica, portanto, mais inclusiva, equitativa e significativa. Para isso, vale-se da revisão literária, materializada por uma pesquisa bibliográfica que toma como recorte temporal o ano de promulgação dessa normativa – 2008 –, utilizando-se de bases de dados eletrônicas como instrumento de coleta de dados. Resultados: os estudos linguísticos decoloniais já se constituem objetos discursivos na academia, com uma abordagem voltada à analítica da crise civilizatória, das dimensões da colonialidade e das perspectivas epistemológicas em subversão. Conclusões: só a promulgação da Lei nº 11.645/08 não garante uma efetiva implementação de uma Educação Linguística Crítica sob o viés decolonial, fissuras devem ser perpetradas às estruturas linguísticas tradicionais, tanto pelo tensionamento e pela subversão às narrativas coloniais quanto pela reformulação curricular por epistemologias outras.

Palavras-chave: Educação linguística crítica. Decolonialidade. Epistemologias subversivas.

INTRODUÇÃO

Na cena hodierna, as tecnologias e a globalização ampliam o intercâmbio cultural, e a educação linguística desponta como elemento central na formação de sujeitos que percebem a importância da pluralidade cultural. Os movimentos de decolonização de saberes vêm-se multiplicando e expandindo as possibilidades educativas, vez que traz à discussão a emergência da desconstrução das narrativas coloniais ainda presentes e predominantes nas práticas pedagógicas brasileiras.

Na esteira das pedagogias transgressoras, a abertura às questões normativas, políticas e socioculturais no tocante às narrativas coloniais tem possibilitado a persecução de fraturas às estruturas hegemônicas. Desafiar a pretensa e pressuposta universalidade do saber é prerrogativa a quaisquer propostas pedagógicas subversivas, pois, nela, evidencia-se a criação de um ambiente educacional em que professores e estudantes participem de forma ativa e colaborativa do processo de construção do conhecimento.

O discurso da universalidade traz uma falsa impressão de cooperação mútua de conhecimento e aculturações de diálogos em equidade; todavia, o universalismo do discurso se dá pela dominação colonial que, de forma hostil, forçou a legitimação do pensamento eurocêntrico. O campo simbólico foi sendo dominado e o mesmo ocorreu com uma agenda de reprodução e formação dessa fundamentação universalista que, no decorrer dos séculos, consolidou-se como verdade - mesmo essencialmente ligada à máxima do *sapere aude*, ainda sobrevive neste espírito iluminista (Golçalves; Mucheroni, 2021, p. 6).

Da percepção da linguagem enquanto instrumento de construção e de perenização de identidades, de poder e de desigualdades sociais, visa-se à educação linguística crítica como uma abordagem imprescindível à promoção de um entendimento das línguas e das culturas que as caucionam. Distintivamente das metodologias tradicionais que, reiteradamente, tratam a língua somente como uma habilidade técnica ou meio de comunicação, aquela abordagem linguística convoca professores e estudantes à reflexão acerca dos meios, dos modos e dos ensinamentos linguísticos sob um viés alijado à colonialidade.

Ideologias, normas sociais, narrativas de privilégio, regimes de opressão; em uma sociedade esteada a uma hierarquia interseccionada à raça, ao gênero e à economia, muitas são as desigualdades e as tensões que atravessam os sujeitos em suas relações – consigo, com o outro, com o mundo. Dessa maneira, uma abordagem mais crítica e aprofundada sobre as relações de saber-poder que circunscreve os circuitos educativos linguísticos ascende debates necessários à valorização da pluralidade sociocultural (Foucault, 1999).

A epistemologia é um campo de domínios, e é por meio dela que a proposta de uma subversão à ordem colonial deve partir, em vista de desconstruir e fraturar uma hierarquia do saber regulada por grupos hegemônicos que autorizam ou obstaculizam acessos e existências, seja na perspectiva da raça, seja na de gênero, elas se interseccionam.

Imbricados nas estruturas de dominação colonial, racismo e sexismo epistêmicos garantem a naturalização da exclusividade da tradição de pensamento ocidental, disseminada como forma sobrevalorizada de cultura em prejuízo de práticas, cosmologias e conhecimentos não ocidentais (Reis, 2022, p. 4).

Isso derroca em um processo naturalizador de um rol de justificativas, estribadas em estereótipos ‘essencializados’, com o propósito de realizar a inferiorização epistemológica e ontológica de minorias sujeitas à discriminação. Trata-se de um movimento histórico ‘civilizatório’ que, conforme assinala Grosfoguel (2011, p. 346), ensejou a formação de “[...] hierarquias raciais, binárias e essencialistas do fundamentalismo eurocêntrico hegemônico”, e isso perpassa pelos domínios linguísticos. O circuito colonizatório das Américas processou-se por dispositivos e instrumentos de dominação, dentro os quais a invenção das línguas a partir de uma chave eurocêntrica, operacionalizada por uma colonização epistêmica, subjetiva e política, como assinala Mignolo (2005).

Nesse sentido, a promoção de uma formação linguística crítica incentiva o reconhecimento do poder da língua sobre as diversas formas de perceber e de estar no mundo, contribuindo para a conscientização de estudantes sobre seus papéis enquanto sujeitos sociais e agentes de mudança.

Desse modo, pensar práticas pedagógicas planeadas à decolonialidade, que, por sua atualidade e emergência, faz-se relevante no enfrentamento às desigualdades, sobremaneira no que se refere à fissura das estruturas tradicionais – eurocêntricas – de educação linguística, é de singular importância. Amparado na ideia de que a língua se constitui em instrumento de disputa de poder, este artigo assume como objeto de estudo as práticas linguísticas enquanto dispositivos de resistência e de desconstrução das estruturas coloniais de conhecimento.

Dessa forma, da proposição de uma análise sobre como a educação precisa se tornar um espaço de transformação social, fundamentalmente no campo da linguística e de um processo formativo crítico, o objetivo principal deste artigo é reconhecer de que maneira a decolonialidade se faz emergente em uma Educação Linguística Crítica em vista de uma educação linguística transgressora/subversiva e anti-hegemônica, portanto, mais inclusiva, equitativa e significativa.

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA, DECOLONIALIDADE E PRÁTICAS SUBVERSIVAS

Antes de problematizar a decolonialidade, faz-se necessário evidenciar esse vocábulo em sua proposição operacional, ou seja, não se propõe com o movimento decolonial a anulação, o apagamento, o esquecimento ou a substituição das epistemologias tradicionais que, até hoje, se fazem hegemônicas.

A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como **eurocentrismo** (Quijano, 2005, p. 126).[grifo nosso]

No domínio do saber, o projeto decolonial, inicialmente, opera por rupturas às estruturas de poder, às ideologias linguísticas hegemônicas e aos currículos que prerrogam uma visão eurocêntrica do conhecimento (Maldonado-Torres, 2020). As dimensões básicas – ser, poder, saber – problematizadas por esse estudioso da decolonialidade demarcam uma analítica primeira a partir da colonialidade que se estrutura por entre as formações culturais, que, por sua vez, circunscrevem as subjetividades por acessos e não-acessos a saberes ordenados no tempo e no espaço em vista da constituição de um sujeito colonizado, logo, condenado.

Trata-se de um movimento de subversão, de ‘descortinamento’ e de ampliação de possibilidades epistemológicas, quebrando a narrativa da universalidade, porquanto a decolonialidade “[...] envolve um giro epistêmico decolonial, por meio do qual o condenado emerge como questionador, pensador, teórico e escritor/comunicador” (Maldonado-Torres, 2020, p. 46).

São muitos os desafios à implementação de uma Educação Linguística Crítica Decolonial, posto que muitos deles estão arraigados às instituições, aos dispositivos e às estruturas de poder que ainda são predominantes nas sociedades brasileira – das escolas às instituições jurídicas, familiares, políticas. Exemplo disso é a institucionalização do ensino das línguas coloniais – inglês, português, espanhol – nas escolas; endossada por práticas discursivas de valorização e de reconhecimento socioeconômico e cultural perpetradas não apenas dentro dessas instituições, mas também pela mídia.

É impressionante a predileção pelas línguas coloniais nos mais diferentes espaços de saber-poder frente à marginalização, à desvalorização e à desimportância conferida às línguas ancestrais – indígenas e africanas – e locais (Foucault, 1999). Na empreitada colonial, destaca-se, as “[...] línguas foram tomadas como instrumento colonizatório, passíveis de nomeação, classificação, descrição e transcrição ortográfica, seguindo o modelo das línguas latinas” (Severo, 2016, p. 17).

Nesse circuito de hegemonias e subalternizações, entende-se que há um reforço no corpo social de que há uma universalidade linguística legitimada e validada por currículos e dispositivos de poder que (des)qualificam e marginalizam umas línguas em detrimento de outras.

O pensamento descolonial e as opções descoloniais (isto é, pensar descolonialmente) são nada menos que um inexorável esforço analítico para entender, com o intuito de superar, a lógica da colonialidade por trás da retórica da modernidade, a estrutura de administração e controle surgida a partir da transformação da economia do Atlântico e o salto de conhecimento ocorrido tanto na história interna da Europa como entre a Europa e as suas colônias. Nós, estudiosos e pensadores descoloniais, podemos contribuir não ao relatar para os estudiosos, intelectuais e líderes indígenas qual é o problema, porque eles o conhecem melhor que nós, mas ao agir no domínio hegemônico da academia, onde a ideia de natureza como algo fora dos seres humanos foi consolidada e persiste. Descolonizar o conhecimento consiste exatamente nesse tipo de pesquisa. O próximo passo seria construir opções descoloniais nas ruínas do conhecimento imperial (Mignolo 2017, p. 9).

O currículo escolar das escolas brasileiras, sobretudo na esfera pública, reiteradamente, reflete epistemologias coloniais e eurocêntricas que privilegiam e incidem reconhecimento e legitimação aos saberes produzidos na Europa e no Ocidente. Em vista de uma prática subversiva pela inclusão e pela equilíbrio epistemológica, é imprescindível uma revisão curricular de resgate e de inserção de narrativas e de conhecimentos suprimidos, silenciados, marginalizados pelo sistema colonial. É pontual que um pensamento decolonial se instale nas estruturas educativas brasileiras (Mota Neto, 2015).

Já na formação inicial docente, é necessário que se promova uma desconstrução dos modelos de ensino que regem por uma pedagogia tradicional, bancária e restritiva; é fundamental que a lógica colonial seja inadvertidamente transgredida, e as práticas pedagógicas ensejadas à tímica de um reconhecimento ancestral, incorporando a diversidade linguístico-cultural – multilinguismo – como prerrogativa de uma pedagogia mais crítica e inclusiva. Chama a atenção Mata (2019, p. 223) para:

[...] preparação de condições que levem, mesmo que a longo prazo, à exequibilidade de uma política que respeite e promova a pluralidade cultural e linguística (tal qual a política ou ideológica, embora esta não caiba no âmbito da presente reflexão).

Sabe-se que há uma resistência significativa dentro dos sistemas educacionais estabelecidos – dos formuladores de políticas educacionais à própria comunidade escolar (incluindo gestores, professores, pais e alunos), porquanto muitos são levados a acreditar que as reformas decoloniais constituem-se em ameaças ao *status quo*. Essa recusa pode estar alinhada ao receio de que a valorização das línguas e culturas locais e ancestrais possam restringir as oportunidades dos estudantes no mercado de trabalho global – e mais uma vez a ordem hegemônica de superestimação das línguas coloniais se faz presente, prerrogando a lógica subalternizante que se perpetrou aos países colonizados por séculos.

Outro fator elencado como limitador é a fragilidade e/ou ausência de infraestrutura, de recursos e até mesmo de vontade política para empreender mudanças sistêmicas – nas matrizes curriculares de formação docente, nos currículos escolares, nos materiais didáticos.

É curioso flagrar a mobilização midiática e, por conseguinte, mercadológica para a publicização e a valorização de cursos de aquisição de uma segunda língua (sobretudo as coloniais: inglês, espanhol, francês). Ao passo que pouco se percebem iniciativas, para além do seio universitário, voltadas ao ensino e a aprendizagem de línguas nativas – Tikuna, Guaraní Kaiowá, Kaingang, Xavante, Yanomami, Guajajara, Sateré-mawé, Terena, Nheengatu, Tukano – e de línguas afrodiáspóricas – Iorubá, Jeje ou ewe, Hauçá Canúri, Nupê, Grúnci ou grunce.

Na esteira da colonialidade do saber e, por conseguinte, do ser, Quijano (2005) argumenta sobre o processo de desumanização dos sujeitos colonizados, que atravessaram a história em um lugar de subalternização e de apagamento. Um epistemicídio se perpetrou sobre culturas e saberes ancestrais, vez que se desencadeou pelo ocidente um circuito de sobreposições de umas culturas – as europeias – sobre outras – as américas, as costas africanas e asiáticas – e de imposições epistêmicas eurocêntricas sob a tímica hegemônica.

El epistemicidio es el proceso político-cultural a través del cual se mata o destruye el conocimiento producido por grupos sociales subordinados, como vía para mantener o profundizar esa subordinación. Históricamente, el genocidio ha estado con frecuencia asociado al epistemicidio. Por ejemplo, en la expansión europea el epistemicidio (destrucción del conocimiento indígena) fue necesaria para 'justificar' el genocidio del que fueron víctimas los indígenas (Santos, 1998, p. 208).

Além das negações de legitimidade de saberes outros, de representações insultuosas de determinados grupos e suas práticas epistêmicas, o movimento colonizatório infligido ao ocidente, especialmente à América Latina, promoveu a ocultação e a invisibilização de conhecimentos por meio de um contínuo e intermitente processo de usurpação e de apropriação cultural. Sobre isso, Santos (1998) salienta que o epistemicídio cunhou a história econômica e cultural de um sem-número de povos, comprometendo, inclusive, a sua capacidade emancipatória, haja vista a subalternização a que muitas nações ainda estão arraigadas.

Muitos são os efeitos nefastos ocasionados pelos movimentos colonizatórios deflagrados desde o século XVI: indigência cultural, banimento social, desqualificação de saberes dos povos subjugados, exclusão educacional.

Embora ainda seja múltiplos os desafios à implementação de uma educação linguística crítica e decolonial, há perspectivas futuras, porquanto a integração de línguas locais ao currículo ao longo da Educação Básica até o Ensino Superior, proporcionando um multilinguismo, pode contribuir para a desconstrução de hierarquias linguísticas. Além disso, tomando como base os ensinamentos de Freire (1995), uma educação democrática fundamenta-se na ideia de libertação, de emancipação, o que demanda tanto a conscientização quanto a autonomia.

Para tanto, como já assinalado, é necessário que se promova um espaço de diálogo e de abertura a pautas plurais, fissurando as narrativas tradicionais com a perspectiva da diversidade. Entende-se que uma educação linguística não se restringe ao ensino de línguas, ela abarca a formação crítica dos sujeitos, sobretudo pelo processo de conscientização das relações de poder subjacentes à linguagem.

Nesse ínterim, cabe a incorporação de epistemologias e narrativas locais à matriz curricular, seja por meio de materiais didáticos que ilustrem e problematizem a cultura e a história locais, seja por estudos e pesquisas escolares e acadêmicas que abordem o conhecimento ancestral – indígenas e afrodiaspórico –, viabilizando a produção e a disseminação de saberes e práticas mais abrangentes (Santos; Meneses, 2009).

A literatura recente tem demonstrado interesse sobre a formação docente para a realização de práticas linguísticas decoloniais, assinalando a capacitação e a qualificação como movimentos forçosos à atuação dentro e fora dos muros da escola. A reflexão crítica e contínua sobre as práticas pedagógicas e sobre epistemologias subversivas constituem-se em uma dinâmica fractal ao circuito do conhecimento de caráter hegemônico e colonial. A co-construção de saberes necessários à atuação cidadã crítica demanda de uma participação colaborativa e não-dicotômica entre sujeitos ensinantes e aprendentes.

À guisa de esclarecimento, a implementação de uma educação linguística crítica decolonial demanda mudanças institucionais e políticas públicas que bafejem a participação ativa das comunidades locais no processo de construção curricular. Além disso, entende-se imperiosos os movimentos de valorização da diversidade linguística e cultural na Educação Básica, e isso perpassa por um empreendimento coordenado e contínuo de práticas cotidianas em sala de aula, mas, antes disso, é fundamental que se promovam mudanças sensíveis nas metodologias pedagógicas, dinamizando-as e problematizando-as conforme os contextos socioculturais de cada região.

É indiscutível como as relações de poder validam uma práticas discursivas em detrimento de outras, basta conferir os domínios epistemológicos que ainda se fazem hegemônicos nos espaços de saber-poder – escolas, universidades, instituições científicas, etc. Dessa maneira, a criação de redes de apoio – entre pesquisadores, educadores, gestores e movimentos sociais – para a operacionalização de uma educação decolonial e intermitentes debates sobre a importância e o papel da linguagem na construção identitária são iniciativas que podem anunciar mudanças significativas na cena educacional.

Para a implementação de uma educação linguística crítica decolonial, muitas fissuras precisam ser ocasionadas às práticas linguísticas cotidianas que ainda são regidas por epistemologias eurocêntricas. A justiça social e epistemológica só pode ser propiciada de fato a partir do reconhecimento e da valorização da diversidade.

Apesar de muito recentes os movimentos de subversão epistemológica, sobretudo no que se refere ao pensamento afrodiaspórico e decolonial, na cena linguística, já de galgam estudos cada vez mais amplos e aprofundados que prerrogam a Educação Linguística Crítica na Educação Básica. Uma vez introduzida a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos escolares pela força da Lei nº 11.645 em 2008, entende-se aqui a importância e a necessidade de revisitar e de mapear

a produção acadêmica desde essa promulgação, com o fito de identificar como essa legislação tem influenciado o debate sobre o tema e quais as principais lacunas e tendências da literatura recente.

Dessa maneira, em vista de operacionalizar a revisão de literatura proposta, este artigo lança mão da pesquisa bibliográfica para compreender as abordagens conceituais e as discussões teóricas acerca dos movimentos linguísticos na perspectiva decolonial, ao mesmo tempo em que visa identificar autorias, temas imbricados e redes de colaboração. Dentre os referenciais teóricos consultados, têm-se: Bernardino-Cost, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2020); Pennycook, A. (2001); Freire (1970); Bourdieu (1991); Quijano (2000); Walsh (2013); Severo (2014; 2016); Foucault (1999); Mignolo (2011); entre outros.

As principais ferramentas e bases de dados eletrônicas elencadas para a coleta dessas informações são: Portal CAPES, *Google Scholar* e SciELO; e os principais descritores utilizados para essa diagramação literária são: epistemologias subversivas, decolonialidade, educação linguística crítica, práticas linguísticas.

A pesquisa bibliográfica oferece uma análise mais cuidadosa da produção acadêmica atual, possibilitando a identificação de campos de conhecimento que precisam de mais estudos para a melhoria da aplicação desse aparato legislativo, bem como na aferição dos impactos sociais provocados por essas medidas.

Se a colonialidade – assentida como matriz de poder fundante da modernidade – ajusta-se à ideia de raça como configuração estruturante da ordem colonial (Quijano, 2005); a decolonialidade, por sua vez, planea-se à desnaturalização das hierarquias herdadas dessa matriz. Enquanto o colonialismo se ampara no racismo enquanto sistema de poder que marginaliza e subalterniza determinados corpos em contraposição ao caucionamento e à validação de ‘pseudo-supremacias’, os movimentos decoloniais locucionam reinvenções, resistências e empoderamentos (Toledo, 2021).

Novas pautas, novas abordagens, novas epistemologias emergem sob tensões políticas e socioculturais em um esforço resiliente de repactuação político-epistêmica com vistas à problematização de privilégios e de silenciamentos no campo acadêmico. Na linha da transgressão, propõe-se uma educação linguística que se comprometa com o dialogismo e esteja fundamentada nas premissas decoloniais, visando à transformação dos processos de ensino e aprendizagem de um sistema tradicional para uma abordagem crítica, plural e emancipatória.

Os estudos sobre decolonialidade interseccionados com a educação linguística críticas trazem à discussão com frequência a agência social sobre a desconstrução de uma hierarquia epistemológica verticalizada de enfoques teóricos (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2020; . Lançam as abordagens como projeção emergente o protagonismo de sujeitos subalternizados historicamente na cena político-epistêmica e a emancipação linguística decolonial.

Muitos estudos têm-se arvorado para além do contexto colonial de dominação ibérica, aventando reflexões pós-coloniais, que ainda se fazem sustentadas por relações de poder pelo viés colonial, vez que os rastros culturais, políticos e epistêmicos se delineiam por percursos civilizatórios (Severo, 2014). Nesse sentido, há de se imbricar crítica e historicamente quaisquer discursos decoloniais com as estruturas coloniais, sobretudo na proposta de práticas discursivas interculturais, a exemplo da proposição da Lei nº 11.645/08 de inclusão da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígenas”. Não há como articular um discurso decolonial sem que os regimes de saber-poder que dominaram os percursos históricos da educação brasileira sejam acionados, posto que são referenciais.

Há estudos que, em vista da implementação efetiva dessa normativa, propõem um processo de discursivização decolonial das línguas e de recuperação de narrativas ancestrais. No entanto, é prerrogativa a quaisquer movimentos linguísticos estabelecerem panoramas de construção e de desconstrução epistêmicas, de modo que tensionamentos sejam propiciados em uma analítica tanto da colonialidade quanto da decolonialidade (Maldonado-Torres, 2020).

Dessa última analítica, Maldonado-Torres (2020, p. 48) salienta que não se trata a decolonialidade de um “[...] projeto de salvação individual, e sim um projeto que aspira ‘construir o mundo do Ti’ [...]” sendo então um “[...] projeto a ser feito”, seja no âmbito do ser, do saber e do poder.

A literatura recente ascende a perspectiva de um projeto de decolonização do saber e sua agenda, de sorte que seja contestada a hegemonia de modelos epistemológicos e pedagógicos, fundamentados na colonialidade. Nessa agenda, aventa-se a desconstrução de hierarquias sociais, raciais, sexuais e epistêmicas no intuito de reinaugurar abordagens mais plurais e inclusivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem dúvidas, o advento da Globalização e das novas tecnologias de informação e comunicação fez com que tensionamentos fossem deflagrados sobre as epistemologias que vêm regendo a história das civilizações, lançando luz sobre narrativas outras que não as tradicionalmente disseminadas como ‘universais’. Dessa maneira, a conferência da literatura recente a esse respeito, sobretudo no que se refere à Educação Linguística Crítica, traz à discussão uma série de pontos emergentes e necessários à implementação de um processo decolonial.

Assim, com o fito de reconhecer de que maneira a decolonialidade se faz emergente em uma Educação Linguística Crítica na cena educacional brasileira, este estudo foi delineado, tomando como aporte as políticas referenciais – Lei nº 11.645/08 – e a praxiologia em vista de uma educação linguística transgressora/subversiva e anti-hegemônica, portanto, mais inclusiva, equitativa e significativa. Na investidura de uma revisão, este artigo trouxe reflexões e considerações no que tange à subversão epistemológica proposta em seu escopo, as quais são elencadas a seguir.

Em primeiro plano, é imprescindível que escolas e universidades empreendam uma formação decolonial em suas práticas pedagógicas em vista de situar e conscientizar estudantes e professores acerca de seus papéis nessa jornada de desconstrução de narrativas excludentes. Não há como abalar as estruturas e os regimes de poder-saber sem que os sujeitos tenham em si operado o reconhecimento dos modos e dos meios de legitimação, de validação e de autorização de saberes. Autores e líderes como Kabengele Munanga, Lélia Gonzales, Ângela Davis, Mignolo, Quijano, Boa Ventura de Sousa Santos, Ramón Grosfoguel, bell hooks, entre outros precisam essencialmente ser incluídos à leituras e debates acadêmicos – da formação docente inicial e continuada – para que essas tensões extrapolem os muros universitários e das escolas, já que está se falando de uma emergência social.

Uma tomada de consciência dos processos civilizatórios e da empreitada colonialista a que se cunhou a história do Brasil perpassa muito mais pela construção de redes de colaboração, de cooperação e de resistência, do que por mera representatividade da diversidade. Não se está aqui invalidando a importância de representações socioculturais e econômicas, mas que uma quebra da pressuposta universalização com vistas à mitigação dos movimentos históricos ‘epistemicidas’ que anularam,

estigmatizaram, silenciaram e desumanizaram grupos e culturas ancestrais em detrimento da sustentação de uma supremacia epistemológica eurocêntrica.

REFERÊNCIAS

- BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- FOUCAULT, M. **A história da sexualidade I: a vontade de saber**. 13.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- GONÇALVES, R. A.; MUCHERONI, M. L. O que é epistemicídio? Uma introdução ao conceito para a área da Ciência da Informação. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, e5759, nov. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.18617/liinc.v17i1.5759>. Acesso em: 29 out. 2024.
- GROSGOUEL, R. La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos. In: **Formas-Otras: saber, nombrar, narrar, hacer**. Barcelona: CIDOB Edicions, 2011. p. 97-108.
- MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 27-53.
- MATA, I. L. S. Epistemologias do “colonial” e da descolonização linguística: uma reflexão a partir de África. **Gragoatá**, Niterói, v.24, n. 48, p. 208-226, jan.-abr. 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/lispi/Downloads/33627-Texto%20do%20Artigo-111882-1-10-20190823.pdf>. Acesso em: 11 out. 2024.
- MBEMBE, A. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. São Paulo, SP: N-1 edições, 2018.
- MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, p. 1-18, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 out. 2024.
- MOTA NETO, J. C da, 1983 - **Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 2015. 371f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém-PA, 2015.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, A. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. p. 117-142. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 15 out. 2024.
- REIS, D. Dos S. A colonialidade do saber: perspectivas decoloniais para repensar a univers(al)idade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 43, e240967, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/V4NXjqDTzVTkVLRXQyDfdyQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 out. 2024.
- SANTOS, B. de S. **La Globalización del derecho: los nuevos caminos de la regulación y la emancipación**. Bogotá, Colombia: ILSA; Universidad Nacional de Colombia, 1998.

Disponível em:

http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/La_globalizacion_del_derecho_Los_nuevos_caminos_de_la_regulacion_y_la_emancipacion.pdf. Acesso em: 22 out. 2024.

SANTOS, B. de S., MENESES, M. P. (orgs.). **Epistemologias do sul**. Coimbra, Almedina, 2009.

SEVERO, C. G.; MAKONI, S. B. Discourses of Language in Colonial and Postcolonial Brazil. **Language & Communication**, Oxford, v.34, p. 95-104, 2014. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0271530913000682>. Acesso em: 22 out. 2024.

SEVERO, C. G. A Invenção Colonial das Línguas da América. **Alfa**, São Paulo, v. 60, n. 1, p. 11-28, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alfa/a/VBdjMZQLxnXn4kY99zXgNzn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 out. 2024.


TOLEDO, A. (org.). **Perspectivas pós-coloniais e decoloniais em relações internacionais**. Salvador : EDUFBA, 2021.


BIBLIOTERAPIA E O DESENVOLVIMENTO DO HÁBITO DE LEITURA: *COMO A LEITURA TERAPÊUTICA PODE DESPERTAR O INTERESSE E O PRAZER PELA LEITURA*

Ana Flávia Costa, Ivanir Ansilheiro

Resumo: Este trabalho explora a leitura como prática essencial para o desenvolvimento humano, abrangendo aspectos cognitivos, emocionais e sociais. O objetivo é analisar a biblioterapia como estratégia para fomentar o hábito de leitura em alunos do ensino médio, compreendendo os desafios que dificultam a leitura e evidenciando o potencial da biblioterapia para o bem-estar e o engajamento social. A metodologia adotada fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, com base em análise bibliográfica e documental. Fundamenta-se em teorias sobre a importância da leitura no desenvolvimento humano e explora o conceito de biblioterapia, suas origens e aplicações, referenciando autores relevantes na área. Conclui-se que a biblioterapia é uma abordagem eficaz para despertar o prazer pela leitura, promovendo conexões emocionais, alívio do estresse e novas descobertas. Em suma, o estudo defende que a biblioterapia fortalece o vínculo entre leitor e livro, impulsionando o crescimento pessoal e intelectual.

Palavras-chave: Biblioterapia. Formação de leitores. Prática de leitura.

Ana Flávia Costa (). Instituto Federal do Paraná, Umuarama, Pr, Brasil

Ivanir Ansilheiro (). Instituto Federal do Paraná, Umuarama, Pr, Brasil

© Este trabalho integra a obra: “Pesquisas, estratégias e recursos para a educação no Brasil”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2025, disponível para acesso gratuito em:

www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

O hábito de ler está presente em nossas vidas desde sempre, a partir do momento que conseguimos entender a comunicação que nos cerca, seja a partir de desenhos ou assimilação de informações construindo dessa forma sentido aquilo que nos rodeia, mesmo sem nos darmos estamos constantemente bombardeados por estas informações, adquirindo dessa forma conhecimento.

Se pesquisarmos o significado da palavra leitura em um dicionário, teremos a seguinte explicação:

Ação de ler; ato de decifrar o conteúdo escrito de algo. Ação de compreender um texto escrito [...]. Ato de falar um texto em voz alta: [...] Hábito ou costume de ler [...]. Decifrar e interpretar o sentido de [...] Compreensão ou interpretação de qualquer representação [...] Modo de entender, de compreender algo [...]. (Michaelis, 2008, p. 512).

A leitura é fundamental para o crescimento humano, não somente no que diz respeito ao aspecto cognitivo, mas também no emocional e social. Contudo, muitos indivíduos encontram obstáculos para estabelecer e sustentar o hábito de ler, seja por falta de motivação, barreiras de acesso ou até mesmo experiências desagradáveis com a leitura (Soares, 2007).

Compreende-se que a leitura é o principal meio para desenvolver um pensamento crítico em uma sociedade. É por meio dela que a comunidade obtém conhecimento e se comunica, disseminando informações. Assim, ela assume um papel crucial onde o leitor pode interagir socialmente, valorizando seus conhecimentos obtidos. (Oliveira *et al.*, 2023)

Nesse contexto, a biblioterapia surge como uma ferramenta poderosa para despertar o interesse e o prazer pela leitura, promovendo uma conexão significativa entre os leitores e os livros.

A biblioterapia é uma prática que utiliza a leitura como um recurso terapêutico, ajudando indivíduos a lidar com desafios emocionais, psicológicos e sociais. Por meio da identificação com personagens, enredos e situações narradas nos livros, os leitores podem encontrar conforto, reflexão e novas perspectivas sobre suas próprias experiências. Esse processo pode ser mediado por profissionais como psicólogos, bibliotecários e educadores, que selecionam leituras adequadas para cada indivíduo. (Santos *et al.*, 2017).

Para Ouaknin (1996), a biblioterapia atua como um incentivo à leitura ao proporcionar experiências de identificação e empatia com personagens e narrativas. Essa conexão emocional pode transformar a leitura em uma atividade prazerosa, ajudando os leitores a lidarem com suas emoções e desafios pessoais. Estudos demonstram que a prática pode melhorar a autoestima, motivação e habilidades de comunicação dos participantes.

[...] primariamente uma filosofia existencial e uma filosofia do livro, que sublinha que o homem é um ser dotado de uma relação com o livro. Dessa forma, essa relação com o livro – a leitura – permite ao homem compreender o texto e se compreender. O leitor, ao interpretar, passa a fazer parte do texto interpretado. A interpretação é a junção da explicação objetiva do texto e da sua compreensão subjetiva. A interpretação descobre outro mundo, o mundo do texto, com as variações imaginativas que a literatura opera sobre o real. A biblioterapia, portanto, propõe práticas de leitura que proporcionem a interpretação dos textos. (Ouaknin 1996, p. 25)

A biblioterapia é uma abordagem eficaz para despertar o prazer pela leitura, tornando-a uma experiência mais envolvente e transformadora. Ao proporcionar conexão emocional, alívio do estresse e novos aprendizados, a leitura terapêutica se torna uma ponte para o desenvolvimento do hábito de leitura de maneira natural e prazerosa. Assim, investir na biblioterapia é investir no fortalecimento do vínculo entre leitor e livro, promovendo o crescimento pessoal e intelectual por meio das palavras. (Quaknin, 1996).

Destaca-se como uma prática eficaz não apenas para tratar questões emocionais, mas também como um poderoso incentivo à leitura. Ao promover o engajamento com textos literários, essa abordagem ajuda os indivíduos a desenvolverem habilidades emocionais e sociais importantes, tornando a leitura uma experiência enriquecedora e transformadora. (Caldin, 2021).

A biblioterapia atua como um incentivo à leitura ao proporcionar experiências de identificação e empatia com personagens e narrativas. Essa conexão emocional pode transformar a leitura em uma atividade prazerosa, ajudando os leitores a lidarem com suas emoções e desafios pessoais. Estudos demonstram que a prática pode melhorar a autoestima, motivação e habilidades de comunicação dos participantes.

Este estudo tem como objetivo geral analisar a biblioterapia como estratégia para fomentar o hábito da leitura, ressaltando sua importância no desenvolvimento pessoal e intelectual dos alunos do ensino médio. Além disso, busca compreender os desafios que dificultam a leitura como prática contínua. A partir dessa análise, pretende-se evidenciar como a biblioterapia pode contribuir para o bem-estar, fortalecer a participação social e estimular a construção de uma sociedade mais crítica e democrática.

Para atingir esse propósito, serão explorados alguns aspectos específicos. O primeiro diz respeito à definição do que é biblioterapia, identificação das principais barreiras que dificultam a adoção da leitura como hábito regular, considerando fatores como o acesso limitado a materiais de qualidade, a falta de estímulo desde a infância e os desafios na mediação da leitura. O segundo enfoque do estudo é analisar o impacto da biblioterapia no desenvolvimento do pensamento crítico e no engajamento social, investigando de que forma a leitura guiada pode ampliar a compreensão do mundo, promover a empatia e estimular a autonomia intelectual.

A escolha desse tema se justifica pela necessidade de compreender e enfrentar os desafios que impedem a consolidação do hábito da leitura entre alunos do ensino médio. Investigar o papel da biblioterapia como ferramenta de transformação social é fundamental para elaborar estratégias eficazes que ampliem o acesso aos livros e incentivem uma leitura prazerosa e reflexiva. Ao examinar iniciativas bem-sucedidas voltadas à promoção da biblioterapia, é possível identificar práticas passíveis de adaptação ou replicação, reforçando a leitura como um instrumento essencial para o crescimento individual e coletivo.

BIBLIOTERAPIA, O QUE É?

De acordo com a etimologia, biblioterapia significa terapia por meio de livros. É derivada do grego, composta dos termos *Biblion* e *Therapein*. *Biblion* é todo tipo de material bibliográfico ou de leitura e *Therapein* significa "tratamento, cura ou restabelecimento". (Seixas, 2009 p.15).

Santos (2017) nos ajuda a entender a biblioterapia, como um método terapêutico que emprega a leitura como instrumento para fomentar a saúde mental e emocional. Esta estratégia tem se destacado como uma alternativa aos tratamentos convencionais, auxiliando pessoas a enfrentar desafios emocionais e psicológicos.

Na mesma linha de raciocínio, Machado define a biblioterapia como uma prática que utiliza a leitura como um recurso terapêutico, ajudando indivíduos a lidar com desafios emocionais, psicológicos e sociais. Por meio da identificação com personagens, enredos e situações narradas nos livros, os leitores podem encontrar conforto, reflexão e novas perspectivas sobre suas próprias experiências. Esse processo pode ser mediado por profissionais como psicólogos, bibliotecários e educadores, que selecionam leituras adequadas para cada necessidade. (Machado, 2024).

Embora tenha ganhado destaque recentemente, o conceito de utilizar livros como terapia não é novo. Na antiguidade grega, as bibliotecas eram consideradas centros de cura espiritual e, no século XIX, médicos recomendavam a leitura de clássicos para "fortalecer a alma" a mente e amenizar os sintomas de enfermidades emocionais. Na antiguidade grega, as bibliotecas eram vistas como locais de remédio para a alma. A palavra "biblioterapia" tem sua origem no grego, unindo *biblion* (livro) e *therapeia* (cuidado, terapia). (Seixas, 2009).

“Em 1941, o *Dorland’s Illustrated Medical Dictionary* definiu pela primeira vez a biblioterapia como: “O emprego de livros e de sua leitura no tratamento de doenças mentais”. (Seixas, 2009).

O primeiro dicionário não especializado a registrar a palavra foi o *Webster’s Third International Dictionary* em 1961, e a definição apresentada: “Uso de material de leitura selecionada, como adjuvante terapêutico em medicina e psicologia” e também: “Guia na solução de problemas pessoais através da leitura dirigida”, foi mais tarde adotada como oficial pela Associação para Bibliotecas de Hospitais e Instituições. (Rudakoff, 2014, p. 19).

Ana Lúcia Sobrinho Rudakoff (2014) apresenta a definição oficial adotada pela Associação para Bibliotecas de Hospitais e Instituições como sendo: Biblioterapia um programa de atividades selecionadas que envolve materiais de leitura planejados, utilizado de forma conduzida e controlada, para tratamento de problemas emocionais, sob orientação médica.

Ferraz (2021) mostra que o papel do biblioterapeuta é desconstruir o sentido único das palavras e impulsionar a linguagem, proporcionando alternativas de interpretação, mesmo que seja criando um ambiente receptivo o suficiente para que a palavra seja expressa e/ou sentida (Ferraz, 2021, p. 108)

[...] é a produção de um conjunto de palavras e de significações irreduzíveis ao existente dado anteriormente, de novas significações que não se deixam absorver como Biblioterapia: convite ao diálogo uma coisa tomada do mundo, mas que pretendem elas mesmas oferecer novas perspectivas sobre este mundo (Ouaknin, 1996, p. 25).

A biblioterapia, uma atividade que envolve leitura orientada e debate em grupo, visa estimular a interação entre os indivíduos, auxiliando-os a expressarem suas emoções, aflições e desejos, possibilitando uma troca de vivências e princípios. (Caldin, 2001).

O autor ainda segue dizendo que a biblioterapia vem possibilitar ao leitor identificar que existem diversas alternativas para seu problema. O objetivo é ajudar o leitor a comparar suas emoções com as de outras pessoas; estimular o leitor a refletir sobre a experiência de perda em termos humanos e não materiais; fornecer dados indispensáveis para a resolução dos problemas, além de incentivar o leitor a encarar sua situação de maneira realista de modo a promover a ação. (Caldin, 2010).

A biblioterapia tem duas vertentes principais: categorias de atuação, evidenciadas na maior parte das literaturas relacionadas à área. A primeira é a biblioterapia do desenvolvimento, onde a atuação dos bibliotecários e educadores é destacada, e é empregada para o crescimento pessoal, o autoconhecimento e como suporte em diversas áreas, questões emocionais localizadas ou contextuais. A segunda parte é a biblioterapia clínica, criada por profissionais da psicologia, profissionais da área da saúde, com foco no atendimento ao paciente, de indivíduos que experimentam algum tipo de aflição mental ou que precisam de uma intervenção mais intensa, podendo servir como um instrumento da psicoterapia. (Caldin, 2010).

OS DESAFIOS DA LEITURA NO ENSINO MÉDIO

A capacidade de ler e escrever com competência é fundamental para o sucesso acadêmico e profissional. No entanto, muitos estudantes do ensino médio enfrentam desafios significativos para desenvolver essas habilidades essenciais, o que pode limitar seu potencial de aprendizado e oportunidades futuras.

De acordo com Almeida, o desafio de leitura e escrita enfrentado pelos alunos no ensino médio é uma questão complexa que afeta de maneira significativa o processo de aprendizado. Vários fatores podem contribuir para a intensificação deste problema, desde questões estruturais do sistema de ensino até características pessoais dos alunos. É crucial entender as causas principais dessa dificuldade para elaborar estratégias de intervenção pedagógica eficientes que possam ajudar os estudantes a vencer esses obstáculos e aprimorar suas competências linguísticas de maneira mais completa e eficaz. Neste cenário, é crucial levar em conta não somente os elementos ligados ao processo de ensino e aprendizado, mas também as influências sociais, culturais e emocionais que podem afetar o rendimento dos estudantes neste campo. (Almeida, 2021).

As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita: não lêem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabem preencher um formulário, sentem dificuldade para escrever um simples telegrama, uma carta, não conseguem encontrar informações num catálogo telefônico, num contrato de trabalho, numa conta de luz, numa bula de remédio [...] (Soares, 2009, p. 45-46).

A prática de ler pode ser embasada nos princípios de Freire (1991), que advoga por uma educação dialógica que permita ao estudante se tornar um participante ativo em seu processo de aprendizado. Neste contexto, o hábito de ler e escrever é percebido como instrumentos cruciais para a emancipação intelectual e social dos alunos. Sob essa ótica, a matéria incentiva uma interação contínua e relevante com os textos, possibilitando que os alunos aprimorem não apenas habilidades linguísticas, mas também uma atitude crítica em relação à comunidade.

No entanto, frequentemente se prioriza a quantidade, em vez da qualidade da leitura. O eminente educador nos instrui: A insistência na quantidade de leituras sem a devida compreensão dos textos a serem memorizados, expõe uma percepção mágica da palavra registrada. Perspectiva que precisa ser superada. A mesma, embora manifestada de uma perspectiva diferente, que se manifesta, por exemplo, em quem escreve, ao associar a qualidade de seu trabalho à quantidade de páginas escritas.. (Freire, 1991, p.12).

Para Ciríaco, (2020) Essa abordagem revela que a visão superficial da palavra escrita precisa ser superada. Ele também destaca como essa mesma mentalidade se

manifesta na produção textual, na qual muitos escritores associam a qualidade do trabalho à quantidade de páginas produzidas. Dessa forma, é necessária uma abordagem mais reflexiva e aprofundada tanto na leitura quanto na escrita, em oposição a uma mentalidade quantitativa e mecânica.

A leitura é uma habilidade fundamental para o desenvolvimento dos alunos do ensino médio, impactando seu desempenho acadêmico e sua participação na sociedade. No entanto, diversos desafios dificultam a formação de leitores competentes e engajados. (Ciríaco, 2020)

Um dos maiores desafios é a ausência de costume de leitura, já que muitos alunos não têm o hábito de ler fora do contexto escolar, prejudicando o aprimoramento de suas competências e a familiaridade com variados tipos de textos. Ademais, a complexidade na interpretação de textos pode resultar em desinteresse e prejudicar o rendimento em outras matérias. Outro elemento que contribui para essa situação é a leitura descontextualizada, frequentemente apresentada sem relação com os interesses e vivências dos estudantes, tornando-se uma tarefa desinteressante. Além disso, a infraestrutura escolar precária, com bibliotecas obsoletas ou inexistentes, restringe o acesso a uma gama diversificada de obras e gêneros. O tempo reduzido dedicado à leitura no currículo do ensino médio também representa um desafio, pois a extensa carga horária dificulta a inserção de atividades voltadas para a prática leitora. (Silva, 2021)

Ao enfrentar esses desafios e implementar essas estratégias, é possível formar leitores críticos e engajados, capazes de interpretar e compreender os diversos textos que circulam na sociedade. O ensino médio representa um momento crucial para essa formação, e investir na leitura é garantir um futuro mais promissor para os jovens, tanto no âmbito pessoal quanto profissional.

A BIBLIOTERAPIA COMO ESTRATÉGIA MOTIVACIONAL

A motivação para a leitura é um ponto crucial que a biblioterapia pode impactar positivamente. Quando se fala de estratégias motivacionais, é importante considerar o papel que a leitura pode ter no desenvolvimento pessoal e na forma como as histórias podem influenciar as emoções e decisões de uma pessoa. A biblioterapia, ferramenta a partir de obras literárias, consiste na utilização de livros e leituras como forma de tratamento e autoconhecimento, pode ser uma poderosa estratégia motivacional. Ao utilizar a literatura, as pessoas podem explorar emoções, refletir sobre suas experiências e encontrar inspiração em histórias que ressoam com suas próprias vidas.

Pode-se observar algumas formas de como torná-la motivacional

i) Identificação: Livros e textos que abordam temas como superação, resiliência e crescimento pessoal permitem que os leitores se identifiquem com os personagens e suas jornadas, criando um senso de empatia e pertencimento, e ajudando-os a perceber que não estão sozinhos em suas dificuldades da vida. A troca de experiências, nem sempre tranquila, muitas vezes conflitiva, às vezes produtora de dissabores, mas tudo isso é expressão da vida. (Moreira *et al.*, 2024);

ii) Reflexão: A leitura provoca reflexões e questionamentos sobre a própria vida. Ao se deparar com os conflitos enfrentados pelos personagens, os leitores podem reconhecer suas próprias situações, encontrar um novo olhar, o que pode levá-lo à motivação para mudanças positivas (Virtuino, 2018).

iii) Aprendizado: A biblioterapia pode servir como uma forma de ensinar os leitores sobre estratégias de enfrentamento, gestão emocional e desenvolvimento de habilidades. A leitura quando desperta a vontade do autoconhecimento, ajuda o leitor a

descobrir qualidades e capacidades que já possuía, mas que ainda estavam adormecidas e não pertenciam a sua realidade. (Rondonópolis,2020);

iv) Comunidade: Grupos de leitura e clubes de livro fomentam discussões e interações sociais. Essa troca de experiências e sentimentos pode criar um senso de comunidade e suporte, fundamental para a motivação e o bem-estar emocional de todos que participam.

Ler porque é bom, ler por ler, ler para nada não tem sentido, mas quando ler se torna algo transformador, concomitante abre espaço para expressão das emoções e sentimentos através da técnica biblioterápica por meio da utilização das mídias digitais. Quando o ser humano se permite envolver-se pelas possibilidades que a literatura oferece, algo transformador acontece em sua vida. E se “usarmos” a literatura para ir ao encontro do outro? Do excluído? Do isolado? Do oprimido? Sendo assim a biblioterapia, que é uma terapia a partir de obras literárias, vem como ferramenta para auxiliar todos que de alguma forma se sentem à margem do ambiente escolar. Mas para que a biblioterapia seja uma estratégia motivacional, seja eficaz, o primeiro passo é o ser humano se abrir com liberdade, ou seja, se abrir para tudo o que está fora dele, para o mundo de relações, obedecendo à intencionalidade da consciência. A consciência é sempre consciência de algo que ela mesma não é, que está além do indivíduo, ou seja, fora dele e situando-o no mundo de relações junto a outros seres. (Moreira *et al.*, 2024).

BIBLIOTERAPIA NO AMBIENTE ESCOLAR

A biblioterapia pode ser usada em diversos campos, segundo Ribeiro (2006) ela pode ser aplicada em, hospitais, asilos, com pessoas de diversas faixas etárias, deficientes físicos, doentes crônicos e dependentes químicos, sendo aplicada por bibliotecários acompanhados por psicólogos ou apenas por bibliotecários, caracterizando leitura mediada. O bibliotecário atua na escolha dos materiais adequados no processo de transferência da informação, estando sempre atento e levando em consideração as necessidades específicas de cada paciente, como salienta Ribeiro (2006).

Como apoio a biblioterapia pode ser utilizada em sala de aula como um recurso socioemocional para promover a humanização dos estudantes e de toda a equipe escolar. Ela oferece um espaço de cuidado e acolhimento, incentivando a expressão de sentimentos e emoções por meio da leitura de textos e outros materiais escritos.

Piaz e Pereira 2024 mostra que a biblioterapia em um ambiente escolar contribui para **Desenvolvimento socioemocional**: Auxilia no desenvolvimento socioemocional dos estudantes, ampliando práticas de autoconhecimento e autocuidado. **Redução de conflitos**: Ajuda a reduzir os conflitos entre os estudantes, tanto em sala de aula quanto no convívio entre eles. **Ampliação do repertório literário**: Amplia o repertório literário e a visão de mundo a partir das leituras que são compartilhadas e da interação que ocorre no grupo. **Estímulo à expressão e à criatividade**: Estimula a expressão e a criatividade dos participantes, promovendo bem-estar e leveza. **Promoção da saúde emocional**: A prática constante da biblioterapia auxilia no desenvolvimento do trabalho do professor em sala de aula, ajudando a reduzir os conflitos.(grifo nosso).

A experiência relatada na cidade de Criciúma/SC, com os alunos do ensino médio, na sessão de biblioterapia, demonstra a mudança, como exemplificado nas palavras, que no início da sessão foram : karma, vingança, melancolia, aflição, desconforto e peso, e no final da sessão foram: feliz, normal, bem e confortável. A sessão de biblioterapia finaliza com abraços e agradecimentos. Pode-se pensar que os participantes se sentiam com sensação de pertencimento numa vida compartilhada, embora ainda com suas

contradições e conflitos, mas tendo sido vivenciados momentos de compartilhamento, traz um despertar novo: percebo que não estou sozinho. (Moreira e Soler 2024).

A biblioterapia tem se mostrado uma abordagem eficaz no estímulo ao desenvolvimento emocional e cognitivo dos leitores, proporcionando benefícios que vão além do prazer da leitura. Ao associar a literatura ao bem-estar psicológico, essa prática auxilia no aprimoramento da empatia, na superação de desafios pessoais e na construção de um repertório literário significativo. Podendo ser implementada nas escolas de diversas maneiras para motivar a leitura e promover o bem-estar entre crianças e adolescentes.

Em seu trabalho (Lima 2012), A escola é um excelente local para implementar a biblioterapia, pois através da escuta de histórias as crianças aprimoram a imaginação, a observação, a linguagem oral e escrita, o gosto pela arte, a capacidade de atribuir lógica aos eventos, além de fomentar o interesse pela leitura. Um dos objetivos da leitura como prática terapêutica é controlar as emoções através da catarse.

De acordo com Lima & Caldin, 2023 uma forma de aplicar a biblioterapia em escolas se dá através de escolhas de textos que ajudem no desenvolvimento da autoconsciência dos alunos. Os textos devem oferecer diferentes perspectivas e compreensão dos problemas, para que os alunos saibam como resolvê-los.

Os autores seguem ainda esclarecendo que as atividades podem incluir leitura, contação de histórias e escrita criativa, onde após a leitura, é importante promover discussões guiadas para que os alunos possam verbalizar seus pensamentos e preocupações (Lima & Caldin, 2023).

As histórias podem ser usadas para ajudar os alunos a desenvolverem empatia, permitindo que compreendam os colegas e vejam como outros lidam com desafios semelhantes. Em turmas com alunos com necessidades especiais, podem ser usados livros com personagens com características semelhantes para promover a compreensão e a inclusão. Promovendo um espaço de cuidado e acolhimento na escola, promovendo a escuta atenta e amorosa, e oportunizando que os estudantes expressem seus sentimentos e emoções. (Piaz e Pereira, 2023)

IMPACTO DA BIBLIOTERAPIA NA LEITURA E NO BEM-ESTAR DO ALUNO

A biblioterapia não é apenas uma técnica para motivar a leitura, mas também uma forma de promover o bem-estar psicológico e emocional. A leitura terapêutica pode melhorar a autoestima, reduzir o estresse, aumentar a empatia e até mesmo melhorar a cognição. De acordo com os autores Tafarel 2019, Andrade e Pereira 2023, levantamos alguns pontos onde a biblioterapia ajuda no bem estar do aluno leitor:

- **Leitura e autoestima:** Livros que falam sobre superação, sucesso e a força do indivíduo podem ajudar a fortalecer a autoestima de quem se sente desmotivado ou perdido. Quando um leitor se vê representado em uma história de sucesso ou evolução, isso pode ser um grande impulso para seu próprio desenvolvimento.
- **A leitura como ferramenta de empatia:** Ao ler sobre personagens de diferentes origens e situações de vida, o leitor pode se tornar mais empático e compreensivo em relação aos outros, o que aumenta sua motivação para explorar novas perspectivas por meio da leitura.
- **Desenvolvimento da inteligência emocional:** A leitura de livros que abordam emoções, relações interpessoais e a psicologia humana permite ao leitor identificar e compreender melhor suas próprias emoções, facilitando o processo de autodescoberta e desenvolvimento pessoal.

- **Conexão emocional:** Ao escolher livros que toquem questões emocionais ou desafios específicos do leitor, a biblioterapia ajuda a criar uma conexão profunda. Quando alguém se vê refletido nas histórias, personagens ou situações, é mais provável que se sinta motivado a continuar a leitura, pois o conteúdo oferece um senso de identificação e acolhimento.
 - **Desenvolvimento de empatia:** Ler histórias de vida, lutas e superações pode aumentar a empatia, permitindo que o leitor se sinta mais motivado a explorar outros tipos de literatura, compreendendo diferentes perspectivas e experiências. Isso pode aumentar o prazer e o envolvimento com os livros, além de melhorar a percepção de mundo.
 - **Estímulo à reflexão:** A biblioterapia pode estimular a reflexão sobre temas de autoconhecimento e crescimento pessoal, levando os leitores a descobrirem novos interesses e a estabelecerem metas de leitura. Isso pode transformar a leitura de uma tarefa obrigatória para um processo enriquecedor e prazeroso.
- Superação de bloqueios e desafios pessoais:** Quando a leitura aborda temas relacionados à superação de desafios, a pessoa pode encontrar soluções e inspiração para lidar com seus próprios problemas. A sensação de que há algo a aprender com a leitura pode ser uma motivação forte para continuar.
- Oferecimento de contexto para a vida cotidiana:** Alguns livros podem fornecer modelos de resiliência, criatividade e adaptação que incentivam os leitores a aplicar essas lições em suas próprias vidas. Isso torna a leitura não apenas uma atividade prazerosa, mas também prática, incentivando o leitor a buscar mais livros que ajudem a desenvolver suas habilidades e competências.
- **Aumento da autoestima e autoconfiança:** Livros sobre histórias de superação ou autodescoberta podem ajudar o leitor a aumentar a confiança em si mesmo. Sentir-se mais capacitado e motivado pode levar o indivíduo a buscar mais leituras, ampliando seu repertório literário.

Portanto, a biblioterapia não só oferece um apoio emocional e psicológico ao leitor, mas também torna a leitura uma atividade mais personalizada e significativa. Ao conectar os livros ao contexto de vida do indivíduo, cria-se um impulso natural para que ele continue explorando novas obras, tornando-se mais motivado e engajado na prática da leitura.

O papel do mediador, seja um educador, bibliotecário ou terapeuta, é fundamental para ajudar a escolher os livros que melhor atendem às necessidades emocionais e motivacionais do leitor. A escolha cuidadosa de obras literárias é um elemento crucial para que o leitor se sinta genuinamente motivado a ler. Por exemplo, quando o terapeuta recomenda um livro que fala diretamente sobre a superação de medos ou a busca por significado na vida, isso pode ter um grande impacto na motivação do leitor em adotar a leitura como prática regular (Vieira, 2018).

METODOLOGIA

A metodologia deste estudo adota uma abordagem qualitativa, baseada na análise bibliográfica e documental, para investigar o uso da biblioterapia como instrumento de desenvolvimento do hábito de leitura. A pesquisa qualitativa permite uma compreensão aprofundada do fenômeno, considerando seu contexto social e educacional.

O levantamento bibliográfico constitui a base metodológica da pesquisa, sendo realizado por meio da revisão de artigos acadêmicos, livros, legislações e documentos institucionais relacionados à temática. As principais fontes incluem estudos sobre biblioterapia, hábitos de leitura e acesso à informação. A revisão da literatura busca

construir um referencial teórico sólido, contextualizando os desafios e avanços na democratização do conhecimento e no empoderamento social por meio da leitura.

A triangulação dessas fontes possibilita uma visão mais ampla das estratégias adotadas e dos desafios enfrentados na implementação da biblioterapia, visando transformar a leitura em uma prática prazerosa e contínua. Com base nesses procedimentos metodológicos, espera-se que os resultados da pesquisa contribuam para uma reflexão crítica sobre a importância da biblioterapia na formação de leitores ativos, críticos e participativos na sociedade.

CONCLUSÃO

A biblioterapia é uma abordagem poderosa para despertar o prazer pela leitura, transformando em uma experiência envolvente e enriquecedora. Ao proporcionar conexões emocionais, alívio do estresse e novas descobertas, a leitura terapêutica se estabelece como um caminho natural e prazeroso para o desenvolvimento do hábito de ler. Dessa forma, investir na biblioterapia significa fortalecer o vínculo entre leitor e livro, promovendo o crescimento pessoal e intelectual por meio das palavras.

O papel do mediador seja educador, bibliotecário ou terapeuta é essencial na escolha de livros que atendam às necessidades emocionais e motivacionais do leitor. A seleção cuidadosa de obras literárias é um fator determinante para estimular o interesse genuíno pela leitura. Por exemplo, ao recomendar um livro que aborda a superação de desafios ou a busca por significado na vida, o mediador pode influenciar positivamente a motivação do leitor, incentivando-o a adotar a leitura como um hábito regular.

Assim, a biblioterapia não apenas oferece suporte emocional e psicológico, mas também torna a leitura uma experiência mais personalizada e significativa. Ao relacionar os livros ao contexto de vida do leitor, cria-se um impulso natural para que ele continue explorando novas obras, tornando-se cada vez mais envolvido e motivado a ler.

Os resultados de estudos indicam que a biblioterapia é eficaz na promoção do prazer pela leitura, contribuindo para o bem-estar emocional e psicológico dos leitores. A pesquisa aponta que essa abordagem pode fortalecer a autoestima, reduzir o estresse, ampliar a empatia e estimular a cognição, além de favorecer uma conexão mais profunda com o texto.

REFERÊNCIAS E LEITURAS RECOMENDADAS

ANDRADE, Lucas Veras de; PEREIRA, Thiago Felício Barbosa. **Pensamento-invenção de um devir-professor**: a biblioterapia como prática à deriva de leitura/escrita literária nas séries iniciais. *Encontros Bibli*, Florianópolis, v. 28, 2023. Disponível em: <https://shre.ink/bcNU>. Acessado em: 12 de jan. 2025

CALDIN, Clarice Fortkamp. **Biblioterapia**: um cuidado com o ser. São Paulo: Porto D'Ideias, 2010.

CIRÍACO, Flávia Lima. A leitura e a escrita no processo de alfabetização. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 4, 28 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://shre.ink/bQMy>. Acessado em: 03 dez. 2024

DAL PIAZ, Rodenir do Carmo Zucatelli; DOS SANTOS, Gleice Pereira. Biblioterapia como recurso humanizador na biblioteca escolar. **Revista ACB: Biblioteconomia em**

Santa Catarina, v. 28, n. 4, p. 1, 2023. Disponível em: Biblioterapia como recurso humanizador na biblioteca escolar – Dialnet. Acesso em 10 de jan. 2025

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler** - em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1991.

LIMA, D. de; CALDIN, C. F. Aplicação da biblioterapia na Escola Básica Municipal Luiz Cândido da Luz <p> Application of bibliotherapy in the primary. **Revista ACB**, Florianópolis, v. 18, n. 1, p. 599–622, 2012. Disponível em: <https://revistaacb.emnuvens.com.br/racb/article/view/872>. Acesso em: 20 fev. 2025.

MACHADO, Simone. **Biblioterapia**: como os livros podem fazer bem à saúde mental?. Disponível em: [camilabarros,+Caldin \(2\).pdf](#) . Acesso em: 05 de jan. 2025

MICHAELIS: dicionário escolar língua portuguesa. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2008.

MOREIRA, Janine; CAROLA, Carlos Renato. VIVAR Y SOLER, Rodrigo Diaz de. Os “Nós” da Educação Popular: considerações a partir da psicologia existencialista e da decolonialidade. **Revista Cocar**. Edição Especial N.30/2024 p.1-17. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar>. Acesso em: 10 de jan. 2025

OLIVEIRA, Luis Carlos Ferreira de; BARROS, Maria José de; SOUZA, Maria Aparecida de Moura Amorim; HUBER, Norberto; SANTOS, Kelly Taveira dos; GOMES, Sarah Medeiros Souto. A Importância da leitura na formação de uma aprendizagem significativa. **Revista Internacional de Estudos Científicos**. V. 01, N.02 Jul./Dez. 2023. Disponível em: <https://shre.ink/bQsE>. Acesso em: 05 de jan. 2025

OUAKNIN, Marc-Alain. **Biblioterapia**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

RUDAKOFF, Ana Lidia Sobrinho. **Biblioterapia**. São Paulo: Clube dos Autores, 2014.

SANTOS, Andréa Pereira dos; RAMOS, Rubem Borges Teixeira; SOUSA, Thais Caroline Silva. Biblioterapia: estudo comparativo das práticas biblioterápicas brasileiras e norte- americanas. **Reciis – Rev Eletron Comun Inf Inov Saúde**. 2017 abr.-jun.; 11(2). Disponível em: <https://shre.ink/bQBU>. Acesso 05 de dez. 2024

SEIXAS, Cristiana. **Vivências em biblioterapia**: práticas do cuidado através da literatura. Niterói/RJ: Candido, 2009

SILVA, Fabrício Oliveira da; OLIVEIRA, Lécia Carneiro de. Ensino e aprendizagem de leitura na Universidade: desafios da relação professor e estudante. **Poiesis Pedagógica, Catalão**, v. 19, n. Edição contínua, 2021. DOI: 10.69532/2178-4442.v19.65740. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/65740>. Acesso em: 14 fev. 2025.

SOARES, Magda. Leitura e democracia cultural. In. MARTINS, Aracy Alves; PAIVA, Aparecida; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia. **Democratizando a leitura: pesquisas e práticas**. Autêntica Editora, 2007.

TAFAREL, Gabriele. A Importância do hábito de ler, bem como seus múltiplos benefícios. **Revista Escola**. Disponível em: <https://shre.ink/bcVF>. Acesso em: 15 de jan. 2024

VIEIRA, Júnia Cristina Vaz; ACCORSI, Ana Maria Bueno. O papel do mediador na formação literária dos participantes de clubes de leitura. **Let. Ideias**, João Pessoa, PB, v. 2 n. 1, p. 81-96, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://shre.ink/bQDG>. Acesso em: 10 de jan. 2025

VITURINO, Alex Silva. **Biblioterapia para jovens e adolescentes em conflito com a lei: abordagem a partir da revisão de literatura**. Dissertação. Universidade Federal de Alagoas. MACEIO 2018. [s.l: s.n.]. Disponível em: <https://shre.ink/bQdn> . Acesso em: 20 fev. 2025.

LÍNGUA E SOCIEDADE: O PAPEL DO MEIO CULTURAL NA APRENDIZAGEM DE UM NOVO IDIOMA

Eduarda Alves de Oliveira Sobrinho, Caroline Pereira de Oliveira

Resumo: Este artigo analisa a obra *Crítica e Sociologia*, de Antonio Candido, com foco na reflexão do autor sobre a influência do meio sociocultural na literatura. A partir dessa análise, estabelece-se um paralelo com a aprendizagem de uma segunda língua, argumentando que o idioma não pode ser dissociado de seu contexto cultural e social. Considerando que a língua é um fenômeno inserido em um sistema mais amplo de relações simbólicas, busca-se demonstrar que a aquisição de um novo idioma exige a compreensão dos aspectos culturais que o permeiam. A metodologia adotada consiste na análise da obra de Candido, com vistas a evidenciar a interdependência entre língua e cultura no processo de aprendizagem linguística. Os resultados apontam para a necessidade de uma abordagem que vá além da estrutura gramatical e incorpore os aspectos socioculturais na aquisição de uma segunda língua.

Palavras-chave: Aprendizagem. Segunda língua. Contexto sociocultural. Cultura.

E. A. O. Sobrinho (👤). Universidade Federal do Mato Grosso. Cuiabá, MT, Brasil. E-mail: eduarda.sobrinho@sou.ufmt.br

C. P. Oliveira (👤). Universidade Federal do Mato Grosso. Cuiabá, MT, Brasil.

© Este trabalho integra a obra: “Pesquisas, estratégias e recursos para a educação no Brasil”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

De acordo com Joan Kelly Hall (2009), a interação configura-se como uma atividade fundamental no processo de comunicação entre os indivíduos. Corroborando essa perspectiva, Swain (2000) destaca que o papel do interlocutor durante a interação, seja entre alunos ou entre aluno e professor no contexto de realização de atividades, consiste em auxiliar o aprendiz tanto na compreensão quanto na promoção de sua própria compreensão. É precisamente nesse diálogo, caracterizado como interação social, que se estabelece o potencial para a ocorrência da aprendizagem.

Por sua vez, Swain e Lapkin (2001) ressaltam a importância de conceber a aprendizagem como um processo socialmente mediado, isto é, um processo que depende da interação para possibilitar a discussão, a negociação e a resolução de problemas linguísticos.

Logo, a aprendizagem de línguas requer a consideração de todo o contexto social e semântico atrelado ao idioma em questão, uma vez que, assim como ocorre na Língua Portuguesa, outras línguas apresentam termos, expressões e gírias que são exclusivos do universo dos falantes nativos. O ensino de inglês como segunda língua, por exemplo, é um campo dinâmico que transcende a mera transmissão de regras gramaticais e vocabulário. Nesse sentido, Mattoso (1955) destaca que

Em primeiro lugar, funcionando na sociedade para a comunicação dos seus membros, a língua depende de toda a cultura, pois tem de expressá-la a cada momento; é um resultado de uma cultura global (Mattoso, 1955, p.53).

Com base nessa perspectiva, argumenta-se que a integração entre o ensino da língua e o conhecimento cultural é fundamental para a formação de aprendizes que sejam não apenas linguisticamente proficientes, mas também culturalmente conscientes. Dessa forma, uma abordagem prática do ensino contribui para uma compreensão mais aprofundada da língua, considerando seus diferentes contextos socioculturais.

A inclusão de discussões sobre obras de autores de distintas origens culturais no ensino de línguas desempenha um papel essencial, pois não apenas fomenta a prática da segunda língua (SL) em sala de aula, mas também promove o desenvolvimento da consciência cultural dos alunos. Essa abordagem proporciona oportunidades significativas para que os estudantes apliquem a língua em situações do mundo real, tornando o processo de aprendizagem mais autêntico e engajante.

Diversos estudiosos ressaltam a importância do conhecimento cultural e da interação social no desenvolvimento cognitivo. Vygotsky (1962), por exemplo, argumenta que a aprendizagem de uma língua está intrinsecamente vinculada ao contexto social e cultural em que é utilizada. Assim, compreender a cultura de uma comunidade linguística é essencial para uma apropriação eficaz da língua.

Além disso, Holquist (1990), ao estudar o pensamento de Bakhtin, enfatiza que a relação entre o "Eu" e o "Outro" – entendido aqui como o falante de outra língua – configura-se no conceito de dialogismo. O dialogismo representa uma relação diferencial, na qual aprender a língua do outro implica perceber o mundo por meio das metáforas, expressões idiomáticas e padrões gramaticais utilizados por esse grupo linguístico, filtrados pela subjetividade e historicidade da língua materna.

Para que o aprendizado de uma SL ocorra de maneira significativa, é imprescindível considerar tanto o contexto histórico-social dos aprendizes quanto a cultura dos falantes nativos da língua-alvo. Esse cuidado favorece um processo mais natural e empático, possibilitando que os estudantes desenvolvam não apenas

competência linguística, mas também uma compreensão mais ampla das dinâmicas culturais envolvidas na comunicação intercultural.

O PAPEL SOCIAL DA LÍNGUA

Segundo o site *The English Nook* (2024), o advento da globalização não somente ampliou as fronteiras físicas da comunicação entre indivíduos, mas também intensificou a relevância da proficiência linguística nas interações entre diferentes culturas e sociedades. Nesse contexto, os aprendizes contemporâneos não se limitam à mera assimilação de regras gramaticais e vocabulário; ao contrário, almejam engajar-se em interações significativas que viabilizem o uso efetivo do idioma em contextos autênticos. Essa transição para a valorização da competência comunicativa evidencia o papel central da interação social no processo de aprendizagem de línguas.

Através da perspectiva sócio-histórica compreendemos os processos de ensino-aprendizagem como construções coletivas, mediadas pela linguagem e realizadas por meio de ações colaborativas entre os participantes da interação. Nessa abordagem, a aprendizagem é considerada uma condição prévia indispensável para as transformações qualitativas que ocorrem ao longo do desenvolvimento humano. Assim, aprender, sob a ótica sócio-histórica, implica transformar a si mesmo e o entorno a partir das interações com outras pessoas e com o mundo. Essa transformação é sempre mediada por ferramentas, sejam elas materiais, como livros e computadores, ou cognitivas, como a linguagem e a cultura.

Vygotsky (1998) formulou uma teoria de ensino-aprendizagem que enfatiza a interação social como elemento essencial para a execução de ações, a resolução de problemas, a obtenção de informações e, conseqüentemente, a construção do conhecimento. Embora sua teoria apresente lacunas em determinados aspectos, quando aplicada ao ensino de línguas, seja a língua materna ou uma segunda língua (SL), destaca-se a importância da abordagem comunicativa. Essa abordagem é considerada revolucionária, pois trata a linguagem não apenas como um conjunto de normas estruturais, mas como um instrumento fundamental para a comunicação e a interação social, enfatizando seu uso em contextos reais.

Conforme defendido por Vygotsky (1998), a cognição humana se desenvolve a partir da interação entre o indivíduo e o meio, sendo essa interação frequentemente mediada por diferentes instrumentos, como a própria língua ou recursos tecnológicos, a exemplo do computador e do celular. A mediação desse processo é determinada pelo grupo social ao qual o indivíduo pertence e pautada por suas práticas culturais. Dessa forma, torna-se essencial considerar a dimensão social e cultural no ensino de uma língua estrangeira, utilizando-a, simultaneamente, como mediadora no desenvolvimento cognitivo do aprendiz.

Nesse sentido, Lantolf e Thorne (2006, p. 5) argumentam que o aprendizado de uma língua estrangeira transcende a mera aquisição de novos significantes para significados preexistentes, pois envolve um processo de ampliação e ressignificação do conhecimento:

[...] aprender uma LE é muito mais do que adquirir novos significantes para significados já dados (...). É adquirir conhecimento conceitual e/ou modificar o conhecimento já existente como uma forma de remediar a relação do ser com o mundo e o seu funcionamento psicológico consigo mesmo (Lantolf; Thorne, 2006, p. 5).

Dessa maneira, diferentes abordagens teóricas e metodológicas podem ser utilizadas para garantir um processo de ensino-aprendizagem significativo. O aprendizado dos aspectos formais da língua é fundamental; contudo, tais aspectos devem ser reforçados em contextos de interação comunicativa, uma vez que a aquisição de uma língua estrangeira implica concebê-la como um instrumento cultural que medeia a relação do indivíduo com o mundo (Lantolf; Thorne, 2006). Arelado a esse pensamento, Robert Lado cita em seu livro “Linguistics across cultures: Applied Linguistics for Language Teachers” (1957), que os alunos nunca estarão prontos para lidar com certos desafios de pronúncia, entonação, ritmo e até mesmo unidades de sentido se não entenderem que é exatamente no uso disso que se baseia o aprendizado de uma língua estrangeira, e que para aprenderem de fato é necessário dedicação e esforço, de modo que as recompensas para tal serão ótimas.

Outro conceito central é o da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), entendida como uma característica que se desenvolve por meio da interação e amplia o potencial de aprendizagem (Mitchell; Myles, 2004). A ZDP pode ser compreendida, de forma metafórica, como um espaço no cérebro onde ocorre uma aprendizagem predominantemente produtiva, resultante da interação colaborativa entre os pares. De acordo com Mitchell e Myles (2004), a ZDP envolve o domínio de uma habilidade que o indivíduo ainda não consegue aplicar de maneira autônoma, mas que pode ser desenvolvida mediante apoio ou orientação adequada. Essa orientação pode vir do professor ou de um aluno mais experiente, reforçando ainda mais a efetividade das interações sociais durante o processo de aprendizagem da língua, mediada tanto pela língua em si quanto pela cultura e contexto social em que a comunidade escolar está inserida, baseada na proposta do professor. Colaborando com essa perspectiva, Hall (2002) novamente argumenta que as condições necessárias para o desenvolvimento do indivíduo estão intrinsecamente relacionadas à vida social, bem como às interações e mediações que nela se estabelecem. Dentre as possíveis formas de mediação na aprendizagem de línguas estrangeiras, destaca-se o diálogo colaborativo, um conceito fundamental para o presente estudo, conforme mencionado anteriormente.

Segundo Brown (1994, p.165), “uma língua é parte de uma cultura e uma cultura é parte de uma língua”. Para ele, não se pode separar esses elementos sem perder o significado de um ou de outro, de tal modo que a aquisição de uma segunda língua é também a aquisição de uma segunda cultura.

A interdependência entre língua e cultura desempenha um papel central no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, influenciando diretamente a motivação, a construção da identidade e a afetividade dos alunos. Considerando esse aspecto, as obras literárias representam um recurso valioso para a compreensão da cultura da SL, pois, ao refletirem valores e práticas sociais por meio da escrita, podem atuar como mediadoras no ensino-aprendizagem da língua.

A relação entre língua e cultura é fundamental no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, pois, como afirma Kramsch (1998), a língua não é apenas um sistema de códigos, mas um reflexo das práticas sociais, valores e visões de mundo de uma comunidade. Para Byram (1997), aprender uma língua estrangeira envolve não apenas o domínio de estruturas gramaticais e vocabulário, mas também a compreensão dos aspectos culturais que permeiam seu uso, o que permite ao aprendiz comunicar-se de forma eficaz e adequada em diferentes contextos. Nesse sentido, Bennett (1993) destaca que a competência intercultural, desenvolvida por meio da integração entre língua e cultura, é essencial para superar barreiras comunicativas e promover interações significativas. Portanto, a aprendizagem de uma língua estrangeira deve considerar a

cultura como um elemento indissociável, enriquecendo a experiência do aprendiz e ampliando sua capacidade de atuar em um mundo globalizado.

Para Antonio Candido (2006), em *Crítica e Sociologia*, a relação entre a obra literária e seu contexto social é um elemento essencial para a análise estética, uma vez que a literatura reflete e é influenciada pelas condições socioculturais em que foi produzida. O autor exemplifica essa relação por meio da obra *Senhora*, de José de Alencar:

Como todo livro desse tipo, ele possui certas dimensões sociais evidentes, cuja indicação faz parte de qualquer estudo, histórico ou crítico: referências a lugares, modas, usos; manifestações de atitudes de grupo ou de classe; expressão de um conceito de vida entre burguês e patriarcal. [...] o próprio assunto repousa sobre condições sociais que é preciso compreender e indicar, a fim de penetrar no significado (Candido, 2006, p.14).

Dessa forma, o contexto social e a cultura são inerentes à língua, já que o falante se expressa e interage de acordo com os seus valores culturais, e os valores do Outro, como definido por Holquist (1990), quando se quer aprender um novo idioma, se mostram de fundamental análise e compreensão para garantir a eficácia da aprendizagem e uma interação satisfatória com o meio.

METODOLOGIAS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

A pandemia do coronavírus (COVID-19), que se espalhou globalmente no primeiro semestre de 2020, levou as sociedades a adotarem medidas de isolamento e distanciamento social, resultando em diversos impactos nas práticas sociais. Entre essas práticas afetadas destacam-se as educacionais, sendo as instituições de ensino diretamente impactadas, uma vez que, historicamente, representam ambientes de alta concentração de pessoas. Nesse momento, a utilização de recursos tecnológicos se tornou mandatório para que o ensino não fosse prejudicado, e assim, além de evidenciar a falta de preparo dos docentes para a utilização dos meios digitais, abriu portas para a exploração de novas metodologias.

A partir de 2020, as ferramentas tecnológicas consolidaram-se como pilares essenciais no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, impulsionadas pela necessidade global de adaptação ao ensino remoto durante a pandemia. Conforme Chapelle (2020), essas tecnologias não apenas garantiram a continuidade do ensino, mas também introduziram novas metodologias que transformaram a dinâmica das aulas, permitindo maior flexibilidade e acesso a recursos diversificados. Blake (2020) enfatiza que ferramentas como inteligência artificial e sistemas de reconhecimento de fala possibilitaram um aprendizado mais personalizado, adaptando-se ao ritmo e às necessidades individuais dos alunos. Além disso, Godwin-Jones (2021) destaca que a utilização de recursos multimídia, como vídeos interativos, podcasts e jogos educativos, tem proporcionado uma imersão cultural mais autêntica, conectando os alunos a contextos reais de uso da língua.

Outro aspecto relevante é a colaboração global facilitada por essas tecnologias. Hockly (2020) aponta que plataformas de comunicação síncrona e assíncrona permitiram a interação entre alunos e falantes nativos de diferentes partes do mundo, promovendo trocas culturais e práticas linguísticas significativas. Além disso, a gamificação e o uso de ambientes virtuais imersivos, como destacado por Reinhardt (2020), têm engajado os alunos de forma lúdica, transformando o aprendizado em uma experiência mais envolvente e motivadora.

Dessa forma, as ferramentas tecnológicas não apenas superaram os desafios impostos pela pandemia, mas também redefiniram o ensino de línguas estrangeiras, tornando-o mais acessível, interativo e alinhado às demandas de um mundo cada vez mais digital e globalizado.

No contexto das metodologias práticas, a fundamentação das discussões sobre língua e cultura constitui uma etapa essencial no processo de aprendizagem de uma segunda língua. Para isso, é fundamental que os alunos tenham oportunidades de aplicar os conceitos adquiridos e desenvolver suas habilidades comunicativas por meio de atividades que estimulem a conversação e aprimorem a compreensão auditiva. Sob a perspectiva da abordagem comunicativa, a escolha de metodologias e estratégias eficazes deve considerar o contexto sociocultural dos aprendizes, garantindo que o ensino seja relevante e acessível. Nesse cenário, a globalização e o avanço tecnológico desempenham um papel central, pois o computador e outros recursos digitais atuam como mediadores da interação social, refletindo e sendo moldados por condições sociais, culturais e econômicas que influenciam seu uso no processo de aprendizagem.

Para Lipponen (2010), os computadores, os tablets e os celulares são as novas ferramentas para o letramento. E acrescenta:

Com e por meio delas, é possível acessar informações a qualquer hora e em qualquer lugar; essas ferramentas abrem o mundo da informação. Elas possibilitam novas formas de ser letrado que exigem seu uso (2010, p. 52).

Através de jogos, sites, mídias sociais e outras ferramentas, as Novas Tecnologias de Informação (NTIs) propiciam condições para a construção do conhecimento. André Lemos (2021) discute, em suas reflexões sobre a cibercultura, que as tecnologias digitais e as redes sociais não são apenas meios de comunicação, mas espaços de interação que podem ser ressignificados para diversas finalidades, inclusive educativas. O uso estratégico de tecnologias e redes sociais pode transformar o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras, especialmente quando os usuários influenciam os algoritmos para favorecer conteúdos educativos.

Ao interagir consistentemente com publicações, vídeos e grupos relacionados à aprendizagem do idioma, os sistemas de recomendação das plataformas tendem a priorizar conteúdos semelhantes, criando um ambiente virtual rico e propício ao aprendizado. Além disso, a personalização do uso das redes, como seguir perfis de educadores, participar de comunidades temáticas e configurar alertas para materiais específicos, potencializa a exposição ao idioma e permite o desenvolvimento de habilidades linguísticas em contextos reais e dinâmicos.

O meio digital possibilita a simultaneidade das trocas entre interlocutores sem que haja uma ruptura de turnos e favorece a construção de sentidos de maneira mais dinâmica e descentralizada da figura do professor (Lévy, 1999; Paiva, 2000). No entanto, isso não significa que o professor está completamente isento da responsabilidade de mediação, já que, para Jonassen (2000), os computadores e seus recursos digitais possuem características que favorecem a construção do conhecimento, desde que sejam compreendidos e utilizados como ferramentas cognitivas. Para isso, as tecnologias digitais devem ser vistas como parceiras e não como substitutas dos professores e instrutores, devendo ser trabalhadas como suporte para a construção do conhecimento.

Além disso, como se tratando do ensino de uma SL, é importante abordarmos a sensibilidade linguística, e destacar a importância de introduzir variedades do inglês e estar ciente das nuances culturais ao ensinar gramática e estilo. No entanto, se mostra clara a necessidade de trabalharmos, antes, a capacitação do professor, uma vez que há a demanda não só de diferentes métodos de avaliação - garantindo uma medida eficaz de

compreensão e aplicação prática do conhecimento adquirido - como também, de professores linguisticamente e culturalmente capacitados.

De acordo com Borges e Silva (2006), as pessoas estão inseridas na Sociedade da Informação quando são capazes de desenvolver as habilidades necessárias para acessar e usar a informação. Nessa perspectiva, a capacitação docente é imprescindível para que os professores estejam preparados e desenvolvam habilidades para trabalhar de forma prática com os alunos em sala de aula.

Ademais, a adaptação das aulas às necessidades e interesses específicos dos alunos é um ponto que deve ser considerado, promovendo uma sala de aula inclusiva que valoriza a diversidade cultural e linguística. Ao adotar uma abordagem prática, os educadores podem criar ambientes de aprendizado mais enriquecedores, capacitando os alunos não apenas como falantes proficientes de inglês, mas como cidadãos globais culturalmente competentes.

Dessa forma, faz-se necessário o aprimoramento das habilidades dos profissionais da educação, bem como o letramento crítico, para que possam acompanhar o desenvolvimento da tecnologia e as mudanças causadas por ela no contexto social e educacional no qual os alunos estão inseridos. Tal ideia é defendida por Ladislau Dowbor (2000), que alerta:

[...] mudam as tecnologias, mas também muda o mundo que devemos estudar, e precisam mudar as próprias formas de ensino. A informática não é apenas a chegada de novas máquinas. E, neste caso, não resolve sequer a mentalidade do 'manual de instruções': a compreensão das novas dinâmicas ainda está em plena construção (Dowbor, 2000, p. 17).

Logo, a capacitação docente emerge como um fator determinante. Educadores bem preparados não apenas transmitem conhecimentos linguísticos, mas também desempenham um papel crucial na orientação dos alunos na compreensão das nuances culturais que permeiam a língua. A formação adequada dos professores habilita-os a criar ambientes de aprendizagem que incentivam a exploração ativa da cultura, permitindo uma abordagem mais holística e contextualizada do idioma. Assim, a valorização da capacitação docente torna-se uma peça-chave para o sucesso do processo de ensino, contribuindo significativamente para desenvolvimento de habilidades linguísticas abrangentes e para a formação de indivíduos comunicativamente competentes em ambientes multiculturais.

Portanto, a atualização de novas práticas docentes que promovam a interação social por meio das NTIs deve ser constante e, principalmente, planejada de forma que faça sentido para a realidade dos alunos, promovendo um processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira mais significativo tanto para os estudantes quanto para os docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, evidencia-se de maneira incontestável a significativa influência do conhecimento sobre a cultura na eficácia da aprendizagem de uma língua. A compreensão profunda dos contextos culturais proporciona um enriquecimento notável ao processo de aquisição linguística, permitindo aos aprendizes não apenas dominar a língua em sua forma estrutural, mas também internalizar nuances culturais que são essenciais para uma comunicação efetiva. As atividades práticas desempenham um papel crucial nesse

cenário, promovendo a interação direta e proporcionando experiências imersivas que transcendem as barreiras linguísticas.

Sob essa perspectiva, é possível ressaltar que filmes, músicas, livros, redes sociais, vídeos, sites educacionais e softwares diferenciados transformaram a realidade da sociedade em que vivemos e, conseqüentemente, dinamizaram o espaço de ensino-aprendizagem, onde anteriormente predominava a lousa, o giz, o livro e a voz do professor. Essas ferramentas tecnológicas, aliadas ao contexto cultural, têm o potencial de criar um ambiente de aprendizagem mais autêntico e engajador, permitindo que os alunos vivenciem a língua estrangeira em situações reais e significativas. Por exemplo, plataformas como o YouTube e Netflix oferecem acesso a conteúdos autênticos que refletem a cultura e o cotidiano de falantes nativos, enquanto aplicativos como Duolingo e Babbel utilizam gamificação para tornar o aprendizado mais interativo e motivador.

No entanto, para que essas metodologias ativas atreladas à cultura sejam eficientes, é fundamental considerar fatores como o desenvolvimento de uma infraestrutura adequada. Isso inclui investimentos na disponibilidade de aparelhos tecnológicos nas escolas – como Data Shows, Chromebooks e redes de Wi-fi de qualidade –, que são essenciais para garantir o acesso equitativo a esses recursos. Além disso, a capacitação constante dos docentes é imprescindível, pois eles precisam estar preparados para integrar as novas tecnologias ao seu planejamento pedagógico e orientar os alunos no uso eficaz dessas ferramentas.

Outro aspecto relevante é o papel da cultura como mediadora no processo de ensino-aprendizagem. Conforme Byram (1997), a competência intercultural é um componente chave para o sucesso na comunicação em línguas estrangeiras, pois envolve não apenas o conhecimento linguístico, mas também a sensibilidade para compreender e respeitar diferenças culturais. Nesse sentido, as tecnologias digitais podem ser utilizadas para promover a interação entre alunos e falantes nativos, por meio de plataformas como Zoom, Skype ou Tandem, criando oportunidades para o desenvolvimento de habilidades interculturais.

Portanto, a integração entre tecnologia, cultura e ensino de línguas estrangeiras representa uma abordagem inovadora e eficaz, capaz de preparar os alunos para atuar em um mundo globalizado e multicultural. No entanto, para que esse potencial seja plenamente alcançado, é necessário um compromisso coletivo com a melhoria da infraestrutura tecnológica e a formação continuada dos educadores, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação linguística de qualidade e contextualizada.

AGRADECIMENTOS

A realização deste artigo só foi possível graças ao apoio e à dedicação de pessoas especiais, às quais expresso minha mais profunda gratidão. Agradeço primeiramente a Deus, cuja presença constante me fortaleceu ao longo de todo o processo. Agradeço aos meus familiares, pelo suporte incondicional, paciência e incentivo. Suas palavras de encorajamento e compreensão foram fundamentais para que eu pudesse me dedicar plenamente a este trabalho. À minha orientadora, Caroline Pereira de Oliveira, agradeço pela orientação, pelos ensinamentos valiosos e pela generosidade intelectual. Inspiro-me nas palavras de Paulo Freire, que afirma: *“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”* Essa perspectiva, que valoriza uma educação afetiva e contextualizada, guiou cada etapa deste trabalho, reforçando meu compromisso com uma prática acadêmica sensível e relevante à realidade da instituição em que atuo. E por fim, a todos que, de alguma forma, contribuíram para este percurso, deixo aqui o meu mais sincero agradecimento.

REFERÊNCIAS

AVIS, W. *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*, by Robert Lado, Ann Arbor, Univ. of Michigan Press, 1957. Pp. ix–141. **Canadian Journal of Linguistics/Revue Canadienne De Linguistique**, 3(2), 85-87. doi:10.1017/S0008413100025196

BENNETT, M. J. **Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity.** *In*: PAIGE, R. M. (Ed.). *Education for the intercultural experience*. Yarmouth: Intercultural Press, 1993.

BLAKE, R. J. Technology and the four skills. **Language Learning & Technology**, v. 24, n. 1, p. 1-10, 2020.

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and teaching**. New Jersey, Prentice Hall Regentes, 1994.

BYRAM, M. **Teaching and assessing intercultural communicative competence**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

CANDIDO, A. Crítica e sociologia. **Literatura e sociedade**, v. 9, p. 13-25, 2006.

CHAPELLE, C. A. **Technology in language learning: Present and future**. Cambridge: Cambridge University Press, 2020.

DOWBOR, L. **A educação frente às novas tecnologias do conhecimento**. Disponível em: <http://www.ppbr.com/ld/educfrente.shtml>, 2000. Acesso em 10 março 2025.

GODWIN-JONES, R. Emerging technologies: Trends and issues in language learning and technology. **Language Learning & Technology**, v. 25, n. 1, p. 4-13, 2021.

HALL, J. K. **Methods for teaching foreign languages: creating a community of learners in the classroom**. New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2002.

HALL, J.K. **Interactional as method and result of language learning**. U.S.A, Cambridge Journals, v. 43 p. 1-14, 2009.

HOCKLY, N. Remote teaching: Some key considerations. **ELT Journal**, v. 74, n. 4, p. 457-460, 2020.

HOLQUIST, M. **Dialogism: Bakhtin and his World**. London: Routledge , 1990.

JONASSEN, D. **Computadores, ferramentas cognitivas**. Porto: Porto Editora, 2000.

KRAMSCH, C. **Language and culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

LANTOLF, J.P.; THORNE, S. **Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

LE MOS, A. **A tecnologia é um vírus: pandemia e cultura digital**. Porto Alegre: Sulina, 2021.

LÉVY, P. **Cybercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIPPONEN, Lasse. **Information literacy as situated and distributed activity**. In: LLOYD, Annernaree; TALJA, Sanna (eds.). *Practising information literacy: bringing theories of learning, practice and information literacy together*. Wagga Wagga, New South Wales: Centre for Information Studies, 2010.

MATTOSO CAMARA JR, J. Língua e Cultura. **Revista Letras**, [S. l.], v. 4, 1955. DOI: 10.5380/rel.v4i0.20046. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/20046>. Acesso em: 20 jan. 2025.

MITCHELL, R.; MYLES, F. **Second language learning theories**. New York: Hodder Arnold, 2004.

PAIVA, V. L. M. **Aprendendo inglês no ciberespaço**. In: PAIVA, Vera L. (org.) *Interação e Aprendizagem em Ambiente Virtual*. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2001.

REINHARDT, J. **Gameful second and foreign language teaching and learning: Theory, research, and practice**. Palgrave Macmillan, 2020.

SWAIN, M. **The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue**. In: LANTOLF, J. P. (Org.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, p. 97-114, 2000.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. **Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects**. In: BYGATE, M.;SKEHAN, P.; SWAIN, M.(Eds.). *In: Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and assessment*. London, UK: Pearson International, 2001.

THE ENGLISH NOOK. **The Impact of Social Interaction on Language Learning**. [S.l.]. The English Nook. 13 de junho de 2024. Disponível em: <https://the-english-nook.com/2024/07/13/the-impact-of-social-interaction-on-language-learning/>. Acesso em: 4 mar. 2025.


VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem** / Lev Semenovitch Vygotski. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1989-1998.


O ENSINO DA GRAMÁTICA CONTEXTUALIZADA ATRAVÉS DO LIVRO DIDÁTICO “PORTUGUÊS LINGUAGENS”


Leticia dos Santos Moraes, Ryan Caldas Lima, Bruno Henrique Silva da Silva.

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo apresentar como o ensino contextualizado está sendo implantado nas escolas brasileiras, aborda o ensino contextualizado da gramática nas escolas do Brasil, através da análise do livro didático do 9º ano do ensino fundamental. Trata-se de uma abordagem qualitativa de cunho exploratório, cuja análise faz-se a partir do conteúdo do referencial teórico e dos documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Nesse sentido, conclui-se que o livro didático explorado apresenta mecanismos capazes de transformar o ensino da língua portuguesa tradicional de maneira contextualizada, tornando o processo de aprendizagem significativo e com o melhor aproveitamento para os alunos.

Palavras-chave: Ensino. Gramática contextualizada. Livro didático.

Leticia dos Santos Moraes (). Faculdade de Linguagens, Universidade Federal do Pará, Cametá, PA, Brasil. E-mail: leticiamoraes1750@gmail.com

Ryan Caldas Lima (). Faculdade de Linguagens, Universidade Federal do Pará, Cametá, PA, Brasil.

Bruno Henrique Silva da Silva (). Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura (Bolsista CAPES), Universidade Federal do Pará, Cametá, PA, Brasil.

© Este trabalho integra a obra: “Pesquisas, estratégias e recursos para a educação no Brasil”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

A gramática sempre esteve presente nas aulas de português, de maneira que, quando o assunto é o ensino de gramática nas escolas, logo vem a ideia dos alunos o ensino de uma gramática normativa que segundo Castilho (2010), preocupa-se com a variedade culta da língua [...] somente o padrão culto é considerado nesse tipo de gramática”. De forma que, acaba trazendo a ideia de uma aula cansativa e padronizada. Assim, deixando lacunas na formação de qualidade dos estudantes brasileiros. Dessa forma, nota-se que “é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças” (Geraldi, 1999, p. 42).

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, configurando-se do tipo exploratória, segundo Gil (2002, p.41) pretendem “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” e como delineamento utilizou-se de pesquisa bibliográfica que serviu como base para a coleta de dados dessa pesquisa. A pesquisa exploratória possibilita a testar hipóteses, aprimorar ideias e descobertas de intuições, nesse sentido, formulada apresentar-se como os professores estão ensinando em sala de aula, através do que diz o livro didático, e se condiz com a maneira como é estabelecida pelos documentos normativos da educação brasileira, e apresentar como está o ensino de gramática nas escolas, em particular, no último ano do ensino fundamental, a partir do livro didático. Nesse sentido, foi feita também a análise documental (Gil, 2002), onde foi reavaliado conforme o objetivo da pesquisa. Assim, como esses documentos, em específico, orientam para o ensino-aprendizagem da gramática como disciplina contextualizada nas escolas através do livro didático analisado.

Na natureza das fontes, utilizaram-se os documentos, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Desse modo, utilizou-se como coleta de dados o livro didático do 9º ano “Português Linguagens”, dos autores William Cereja e Carolina Dias (Figura 1).

Figura 1 – Capa do Livro didático “Português Linguagens”



Fonte: Cereja e Viana (2024)

A biografia analisada trata-se de uma leitura corrente a fim de analisar como o ensino da gramática foi abordado nesse livro. De maneira que, através desses documentos

nacionais, o trabalho também buscou observar como são propostas as aulas de gramática no livro didático, segundo as orientações dos documentos nacionais da educação utilizados neste trabalho.

Dessa forma, serviram como base para análise do conteúdo elaborando minuciosamente uma explicação lógica e “examinando as unidades de sentido, as inter-relações entre essas unidades e entre as categorias em que elas se encontram reunidas” (Gil 2002, p.90), assim, indo conforme o referencial teórico, as gramáticas dos linguistas Bechara (2009) e Castilho (2010).

Assim, o trabalho buscou também trazer reflexões sobre o ensino de gramática nas escolas brasileiras, pois ainda existem dificuldades na implementação de um ensino contextualizado nas escolas do Brasil.

Nesse contexto, percebe-se que a língua sempre se apresentará de forma contextualizada e didática na aprendizagem do aluno. Com isso, baseados em documentos normativos da educação brasileira, como na BNCC, os PCNs e a LDB, nota-se que elas vêm orientando o ensino de uma gramática contextualizada nas escolas do Brasil.

No qual, o presente trabalho, com base nessas diretrizes, refere-se ao ensino contextualizado de gramática nas escolas brasileiras, com foco na análise do livro do 9º ano do ensino fundamental.

O ENSINO DA GRAMÁTICA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

O ensino da gramática deve ser iniciado desde os primeiros anos dos alunos nas escolas, onde é exatamente nesse momento que esses alunos estão começando a desenvolver seu pensamento sobre os assuntos que estão sendo abordados em sala de aula. Nesse sentido, é papel do professor chamar a atenção daquele aluno, de forma que este se sinta entusiasmado para aprender as normas que regem sua língua.

Todavia, percebe-se que isso não está ocorrendo nas escolas brasileiras, pois, os professores ao invés de abordarem o ensino da gramática trazendo para dentro da realidade em que aqueles alunos estão inseridos, acabam somente jogando um amontoado de regras, nomenclaturas, terminações, etc., com o intuito de fazer com que os alunos decorem aqueles termos, algo que não irá acontecer.

Sob essa ótica, a partir dessa metodologia de ensino adotada pelos professores, a aprendizagem da gramática passa a se tornar um bicho de sete cabeças para os alunos, visto que para os professores as gramáticas são vistas como manuais de como saber falar e escrever corretamente. Ademais, “toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula” (Geraldi, 1999, p. 40).

O ensino de gramática nas escolas brasileiras é papel fundamental dos professores formados em língua portuguesa, tendo em vista que é a eles direcionado a função de apresentar aos alunos o conjunto de normas que regem a língua. Entretanto, nota-se que como esse ensino está sendo abordado, vem gerando polêmicas no âmbito escolar, visto que na maioria das escolas de educação básica, onde o ensino da gramática é mais utilizado, sobretudo nos anos finais do ensino fundamental, a abordagem desse tema está limitada somente em inserir nos alunos todas as regras impostas pelas gramáticas de maneira descontextualizada.

Nesse sentido, é comum caso de alunos saírem do ensino fundamental sem saber redigir um texto sozinhos, e, além disso, há casos de evasão escolar devido ao mau ensino de gramática, visto que devido à maneira que o professor ensina, muitos alunos acabam não compreendendo o assunto, tendo dificuldades em absorver conceitos que se fossem explicados de forma contextualizada, seria de simples absorção.

Sob essa perspectiva, Perini (1995) aponta que:

Não há dúvida de que a gramática normativa – que tem, quero salientar logo, o seu lugar no ensino, como adiante defenderei – vem sendo quase sempre mal utilizada, de maneira prejudicial em uma doutrina absolutista, dirigida mais ou menos exclusivamente à “correção” de pretensas impropriedades linguísticas dos alunos. A cada passo, o aluno que procura escrever encontra essa arma apontada contra sua cabeça: “não é assim que se escreve [ou se fala]”, “isso não é português” e assim por diante. Daí só pode surgir aquele complexo de inferioridade linguística tão comum entre nós: ninguém sabe português – exceto, talvez, alguns poucos privilegiados, como os que se especializam em publicar livros com centenas ou milhares de “erros de português”. (Perini, 1995, p. 33).

Consoante o que o autor pontuou acima, nota-se que esse ensino da gramática, os quais são considerados tradicionais, acaba prejudicando os alunos, onde os professores focam somente em apontar os erros gramaticais dos alunos, sem parar para pensar nas coisas que aquele aluno já consegue fazer.

Dessa forma, é extremamente prejudicial aos alunos um ensino focado apenas em apresentar uma infinidade de regras utilizadas na língua portuguesa, por acabarem por dificultar o aprendizado daqueles alunos, e, além disso, desmotiva a determinação por aprender aquele determinado assunto.

O ENSINO DA GRAMÁTICA ATRAVÉS DO PROFESSOR

O professor é peça fundamental no mundo da educação. Ele é responsável por direcionar os alunos sobre a matéria que está sendo proposta. Dessa forma, o professor de Língua Portuguesa é de fundamental importância para a implementação do ensino de gramática contextualizada nas escolas do Brasil.

Dessa forma, são estes profissionais responsáveis por direcionar o uso da gramática normativa aos alunos, no qual, contam com bases de ensino presentes em documentos normativos da educação brasileira como BNCC, PCNs e a LDB, que são norteadores e instruem os educadores de como proceder didaticamente, de maneira que, levem os alunos a compreenderem como funciona a gramática em diferentes contextos do uso linguístico.

Dessa maneira, segundo a BNCC o professor é orientado a apresentar didáticas que estejam correlacionadas com a realidade do aluno, além de fazer um aluno mais reflexivo, referentes às práticas de linguagens, e do uso das variações linguísticas presentes na língua, assim desenvolvendo a capacidade comunicativa do aluno.

Sob essa perspectiva, o professor é orientado segundo as bases da BNCC a fazer um aluno mais reflexivo em relação ao mundo em que ele está relacionado, compreendendo a utilização das estruturas linguísticas e como elas contribuem na construção de sentidos referentes ao uso da língua em diferentes contextos sócio-cultural. Assim, é de fundamental importância que os alunos compreendam o uso da língua em seu dia a dia, no qual integrem a gramática tanto nas práticas de leitura e escrita quanto na análise linguística.

Ademais, o professor deve abordar a gramática considerando as variações linguísticas, valorizando as diferentes de expressão linguística presentes no dia a dia do aluno, dessa forma, fazendo com que o aluno possa se tornar um aluno reflexivo referente ao uso linguístico, valorizando assim sua cultura regional através das variações presentes na língua do seu cotidiano.

Em virtude disso, outro documento que orienta os professores em relação à educação brasileira, são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), nos quais estes afirmam que a linguagem “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (Brasil, 1998, p. 20).

Dessa maneira, é importante ressaltar que estes documentos cooperam para a melhoria da educação brasileira, no qual também orientam para os professores poderem trazer uma aula mais contextualizada referente ao ensino na gramática nas escolas brasileiras. Dessa forma, a gramática deve ser trabalhada de maneira que os alunos desenvolvam a sua competência comunicativa, ou seja, trabalhar uma aula contextualizada com os alunos, deixando de lado aquela aula considerada mecanizada e descontextualizada.

Logo, também a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação é outro documento de grande importância para a construção desse ensino contextualizado, ao ser através deste documento que a BNCC e os PCNs têm bases para a orientação de um ensino contextualizado. Assim, pode-se notar que o professor é peça fundamental para o desenvolvimento do aluno em sala de aula, e com isso, baseados nos documentos apresentados que regem a educação brasileira, o professor ainda enfrenta dificuldades para o desenvolvimento de um ensino contextualizado.

O ENSINO CONTEXTUALIZADO

Entende-se por ensino contextualizado a forma de incluir todos os alunos segundo o contexto em que estão inseridos. Nesse sentido, a LDB 9.394/96, do artigo 28, enfatiza a importância de contextualizar as aulas, onde “os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente”. Assim, os professores devem considerar a realidade de cada região, utilizando materiais que sejam adaptados para a melhor aquisição de ensino e compreensão dos alunos.

Segundo os PCNs, o ensino deve estar consoante o contexto em que o aluno está inserido, de maneira que ele possa dar sentido ao conhecimento que a ele estão sendo ensinados. Assim, mediante um ensino contextualizado, aquela temática que está sendo trabalhada possa ganhar sentido real ao aluno.

Dessa forma, o ensino contextualizado faz com que o aluno não seja somente um espectador, mas sim o fator central na sala de aula, não sendo apenas um ouvinte, mas que também possa compartilhar conhecimentos junto ao professor. Sob esse viés, notamos também que, a partir do que é estabelecido pela BNCC, o livro segue o que por ela é imposto, tendo em vista que o documento diz que os professores devem priorizar o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos, e não apenas se limitar ao ensino das regras gramaticais.

A partir da análise do livro didático, baseado nos materiais que foram expostos, constatou-se que ele norteia as aulas para um ensino contextualizado, utilizando os textos não só para demonstrar onde está ocorrendo a presença de verbos ou preposições, por exemplo. Sob essa perspectiva, percebeu-se que o livro emprega uma direção para a saída do ensino da gramática descontextualizada, tendo em vista que, cada aluno já traz consigo marcas presentes tanto na escrita como na oralidade, e que ao adentrar no âmbito escolar, acaba deparando-se com textos muito complexos, dificultando seu aprendizado.

Nesse contexto, o livro didático propõe aos professores que utilizem os textos de forma desmecanizada, ou seja, empregando uma metodologia de ensino que além de incluir os alunos, possa também aproveitar ao máximo os textos disponibilizados, de

maneira que torne a aula mais produtiva, bem como, facilitando a troca de aprendizado entre professor e aluno. Ademais, faz-se necessário enfatizar a importância do ensino da gramática nas escolas, visto que é a partir dela que se aprende a imensa dimensão da língua portuguesa. Entretanto, nota-se que seu ensino continua muito limitado ao estudo do conjunto de regras impostas pelas gramáticas, e que é o mais utilizado em sala de aula, a gramática normativa.

GRAMÁTICA PROPOSTAS DIDÁTICAS APRESENTADAS PELO LIVRO

Neste tópico, será apresentado como o livro didático do 9º ano aborda o ensino da gramática, através de suas atividades propostas aos alunos, no qual iremos analisar se estas atividades que estão sendo propostas aos alunos estão inseridas no ensino contextualizado de gramática.

Dessa forma, o livro busca apresentar um ensino de gramática voltado às práticas de análises linguísticas, onde apresentam como o ensino tradicional de gramática e utilizado referente às práticas de linguagens.

Dessa forma, segundo Geraldi (1999, p. 74).

A prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores que se destina.

Quadro 1 – Explicativo do livro: ensino de gramática e práticas de análise linguística

ENSINO DE GRAMÁTICA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA
Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.	Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).
Privilegio das habilidades metalinguísticas.	Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
Centralidade da norma-padrão.	Centralidade dos efeitos de sentido.

Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto.
Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfosintáticas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

Fonte: Fonte: Cereja e Viana (2024).

Partindo dessa análise, constata-se que a análise linguística realizada pelos professores deve ir além do que apenas grifar de vermelho os erros gramaticais dos alunos, pois, geralmente aquele monte de rabiscos feitos pelos professores, sobretudo nas produções textuais dos alunos, acaba fazendo com que haja desinteresse pelo aprendizado daquele assunto.

Sendo assim, faz-se necessário, da parte dos professores, elaborar uma metodologia de ensino que traga aqueles alunos para dentro do contexto em que estão inseridos, trazendo textos que façam parte de sua realidade, de fácil entendimento.

Sob essa perspectiva, nota-se que o livro didático propõe um caminho intermediário entre o ensino da gramática normativa e as práticas de análise linguísticas, ao propor que essa gramática possa ser trabalhada de maneira com que, faça o aluno ser mais reflexivo referente às práticas de linguagens voltadas para um ensino contextualizado.

Nesse sentido, o livro didático propõe também, baseados nos documentos nacionais da educação brasileira como a BNCC e os PCNs, atividades que por muitos são consideradas ultrapassadas, mais que proporcionam ao professor que ele trabalhe de uma maneira que ele possa trazer o aluno para um contexto que ele se encaixa, mediante atividades didáticas, que não apenas ensinam a gramática considerada padrão, mas também uma gramática considerada contextualizada.

Dessa forma, podemos observar como são utilizadas essas sequências de atividades didáticas propostas pelo livro, evidenciadas na figura abaixo:

Figura 2 – Quadrinhos do livro



Fonte: Fonte: Cereja e Viana (2024)

Nesse sentido, pode-se observar que o livro apresenta através das tirinhas consideradas um modo clássico de ensino, formas de compreender e analisar a língua e consequentemente a forma de seu uso, no qual, baseado nos documentos normativos do ensino brasileiro, utilizam elementos considerados do ensino clássico, voltados para a construção de sentidos em frases, que busca ensinar não apenas uma forma padrão da língua e sim uma gramática normativa, fazendo com que o aluno observe a variedade linguística presentes na língua portuguesa.

Dessa forma, busca-se também dizer que, mesmo com elementos textuais para análise, não adianta usar o texto meramente como pretexto para sua análise, pois o ensino de gramática contextualizado busca fazer com que o aluno reflita referente à análise textual presente.

Assim, pode-se dizer que, segundo Neves (2000) que:

Ensinar eficientemente a língua e, portanto, a gramática é, acima de tudo, propiciar e conduzir a reflexão sobre o funcionamento da linguagem, e de uma maneira, afinal, óbvia: indo pelo uso linguístico, para chegar aos resultados de sentido. Afinal, as pessoas falam exercem a linguagem, usam a língua para produzir sentidos, e, desse modo, estudar gramática é, exatamente, pôr sob exame o exercício da linguagem, o uso da língua, afinal, a fala (Neves, 2000, p.52).

No tangente à abordagem de como o ensino da gramática é regido pela BNCC, percebe-se que a mesma aponta para um ensino contextualizado. Para isso, seria necessário que os professores adaptassem seus métodos de ensino, de modo que incluísse todos os alunos, a partir do contexto em que está inserido. Entretanto, nota-se haver muitos desafios enfrentados pelos professores, conforme aponta Costa (2010, p. 32):

O ensino parte da apresentação de regras normativas e assume, como principal estratégia, a memorização ou o conhecimento de definições. Segundo esta perspectiva, os conteúdos gramaticais são todos declarativos e saber gramática corresponde a conhecer um elenco de definições e termos que, supostamente, amparam o bom uso da língua. As principais vantagens das abordagens tradicionais são o treino das capacidades de memória e o conhecimento das normas da variedade padrão da língua. Efetivamente, há aspectos do conhecimento da gramática da língua que têm de ser memorizados, uma vez que decorrem de convenções (por exemplo, regras de ortografia, certas regras de uso de vírgula, etc.). Do conhecimento destes aspectos, depende o uso correto de registros mais formais da língua.”

Nesse sentido, a habilidade (EF09LP04) diz que “escrever textos corretamente, conforme a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período”. Assim, consoante a própria BNCC, é dever do professor, auxiliar os alunos no processo de escrita de textos, sabendo utilizar corretamente a norma-padrão da língua.

Partindo dessa análise, Bagno (2000), afirma que:

A gramática deve conter uma boa quantidade de atividades de pesquisa, que possibilitem ao aluno a produção de seu próprio conhecimento linguístico, como uma arma eficaz contra reprodução irrefletida e acrítica da doutrina gramatical normativa.

Dessa forma, para o aluno poder ter um bom entendimento do assunto, é de suma importância que o professor tenha em mãos recursos que possibilitem com que o ensino da gramática seja mais leve para os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, neste trabalho, buscou-se analisar como o ensino da gramática contextualizada está sendo proposto através do livro didático “Português Linguagens”, de maneira que analisou quais são as didáticas utilizadas pelo livro em relação ao ensino de gramática contextualizada.

Nesse contexto, pode-se compreender que no livro didático, está propondo aos professores o ensino de uma gramática contextualizada, considerando o contexto em que cada aluno se encontra, no qual, o professor tem um papel fundamental para o desenvolvimento do ensino contextualizado na gramática nas escolas, pois, o professor é peça fundamental para mediar o ensino de uma gramática contextualizada nas escolas brasileiras.

Entretanto, ainda há muitas críticas voltadas apenas para o professor, mesmo que, o desenvolvimento de uma gramática contextualizada não está apenas voltada em sala de aula, mesmo o professor sendo peça fundamental no ensino contextualizado, não cabe somente a ele todo o desenvolvimento deste ensino nas escolas.

Assim, o professor tem o papel de ser o mediador entre conhecimento e aluno, por ser, através de suas metodologias e didáticas e de seu conhecimento na área, de profunda importância para o desenvolvimento do ensino contextualizado de gramática no Brasil. Assim, este trabalho também apresentou como o ensino de gramática contextualizada está sendo proposto nos livros didáticos.

Desta maneira, observou-se que o livro didático apresenta um ensino de gramática contextualizada baseada nos documentos nacionais da educação brasileira, pois o livro apresenta um ensino de gramática pautado na BNCC e PCNs, dos quais, também se utilizou como base teórica neste trabalho para analisar o livro didático, através das orientações propostos por esses documentos normativos.

Por fim, nota-se que mesmo o livro apresentando um ensino de uma gramática mais contextualizada, ainda há ressalvas referentes à didática repassada ao professor, pois, ainda apresenta elementos que são considerados de um modelo descontextualizado, nas escolas do Brasil. Assim, este trabalho vem também trazer reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras.

AGRADECIMENTOS

A Universidade Federal do Pará, ao programa de Pós-graduação em Educação e Cultura e ao Campus Universitário do Tocantins/Cametá. As agências financiadoras, Programa de Cursos de Nivelamento da Aprendizagem (PCNA/UFPA), Pró-Reitoria de Administração (PROAD/UFPA) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que, por meio das bolsas, incentivam as nossas pesquisas. Agradecemos também aos idealizadores e apoiadores do IV Congresso Nacional de Pesquisas, Estratégias e Recursos Educacionais.

REFERÊNCIAS

BRASIL/Secretaria de Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília-DF:MEC/SEF, 1998.

BECHARA, Evanildo. Moderna gramática portuguesa. 37. Ed. rev., ampl. e atual. Conforme o novo Acordo Ortográfico. - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. Ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

CASTILHO, Ataliba T. Nova gramática do português brasileiro. São Paulo: Contexto, 2010.

CEREJA, William; VIANNA, Carolina. Português linguagens. Editora: Saraiva. 11º ed. São Paulo. 2024.

COSTA, A. L. (2010). Estruturas Contrastivas: Desenvolvimento do Conhecimento Explícito e da Competência da Escrita. Tese de Doutorado. Lisboa: Faculdade de letras da Universidade de Lisboa.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. - 6. Ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GERALDI, João Wanderley. Et al. (orgs.). O texto na sala de aula. 3. Ed. São Paulo, Ática, 1999.


NEVES, Maria Helena de Moura. A gramática: conhecimento e ensino. In: AZEREDO, José Carlos de. (Org.). Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 52-73.


**EDUCAÇÃO E SAÚDE NA INFÂNCIA: ESTRATÉGIAS
PEDAGÓGICAS E PREVENÇÃO DE INFECÇÕES POR
ENTEROPARASITAS NO ENSINO FUNDAMENTAL**


Talita da Silva Livramento Souza, Mariza Alves Ferreira, Edson Souza Silva

Resumo: O Ensino Fundamental I é uma etapa de transição essencial para a fixação do aprendizado, nesse estágio de desenvolvimento, os indivíduos conseguem estruturar hábitos e alinhar condutas de maneira integral. Este estudo analisa a relação entre educação e saúde na prevenção de enteroparasitoses na fase do Ensino Fundamental I, com crianças entre 6 e 10 anos de idade, destacando o papel da escola na formação de hábitos de cuidado e higiene. A pesquisa, de caráter bibliográfico e documental, baseou-se na revisão de literatura acadêmica e normativas institucionais sobre estratégias pedagógicas voltadas à promoção da higiene e do saneamento. Os dados analisados indicaram que as abordagens lúdicas e interdisciplinares, como jogos e contação de histórias, favorecem a assimilação desses conceitos pelas crianças. Além disso, a literatura aponta a escola como agente multiplicador de conhecimento e a necessidade de políticas públicas que garantam condições sanitárias adequadas. Conclui-se que a educação em saúde, interligada ao currículo escolar, contribui sobremaneira para a prevenção de doenças e o desenvolvimento infantil, reforçando a importância da articulação entre os setores educacionais e sanitários, bem como a participação da família e comunidade.

Palavras-chave: Educação em saúde. Higiene infantil. Prevenção de enteroparasitoses.

T.S.L. Souza () Graduanda em Enfermagem/Faculdade Brasileira do Recôncavo (FFBR). Cruz das Almas, BA, Brasil.
e-mail: enftalitasouza@outlook.com

M. A. Ferreira (). Doutora em Ciências Agrárias com pós-doutorado em ciência animal- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB. E-mail: marizaalfer@gmail.com

E. S. Silva (). Mestrando em Gestão de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB. E-mail: admedsouza@gmail.com.

INTRODUÇÃO

A infância é uma fase decisiva para o desenvolvimento físico, cognitivo e social do indivíduo, na qual a educação e a saúde atuam de forma complementar e essencial. No contexto do Ensino Fundamental I, etapa que abrange crianças entre 6 e 10 anos de idade, a escola assume sua posição não apenas na transmissão de conteúdo das disciplinas, mas também na promoção de hábitos saudáveis e na prevenção de doenças. Dentre os desafios enfrentados nessa fase, as infecções por enteroparasitas destacam-se como um problema de saúde pública, especialmente em regiões com condições sanitárias inadequadas, impactando diretamente o desenvolvimento e o bem-estar das crianças (Gomes *et al.*, 2015).

As enteroparasitoses são definidas como um grupo de doenças causadas por parasitas intestinais, um problema de saúde pública proveniente da proliferação e disseminação de protozoários e helmintos, tais como *Giardia lamblia*, *Ascaris lumbricoides*, *Trichuris trichiura*, *Toxoplasma gondii* e *Strongyloides stercoralis*. Fatores como sistema imunológico em desenvolvimento, ambiente fechado com aglomeração e desconhecimento dos princípios básicos tornam o público infantil das escolas mais vulneráveis a esse tipo de contaminação, sobre tudo nos países/regiões com baixos índices socioeconômicos (Carvalho *et al.*, 2022; Bragagnollo *et al.*, 2018). Muitos casos não são diagnosticados, o que impede o controle da transmissão e o tratamento adequado, revelando a importância da precaução.

Nesse sentido, a integração de estratégias pedagógicas com ações de educação em saúde torna-se uma ferramenta para a prevenção dessas infecções. O Ensino Fundamental I, por ser um período marcado pela curiosidade e pela formação de hábitos, oferece uma oportunidade única para introduzir conceitos relacionados à higiene pessoal, ao saneamento básico e aos cuidados com a água e os alimentos de maneira lúdica e contextualizada. A abordagem interdisciplinar desses temas, aliada a recursos pedagógicos adequados à faixa etária, como jogos, histórias e atividades práticas contribui para a assimilação do conhecimento, além de promover a conscientização desde a infância (Oliveira *et al.*, 2009).

É importante destacar que a realização de ações de saúde dentro do âmbito escolar pode facilitar o processo de sensibilização, melhorar a assimilação e a capacidade de tomar decisões e, conseqüentemente, amenizar as vulnerabilidades na infância e na adolescência. Lembramos que o elo entre saúde e educação é visto como necessário, e as ações já realizadas no decorrer dos tempos, denominadas de “saúde do escolar”, visam proporcionar condições adequadas à realização do processo educacional, que requer situações mínimas de saúde (Gomes *et al.*, 2018, p. 334).

Além disso, a escola emerge como um espaço privilegiado para a construção de uma cultura de prevenção, capacitando as crianças a adotarem práticas saudáveis que repercutem em sua vida individual, em suas famílias e na comunidade onde está inserida. A educação em saúde no Ensino Fundamental I, portanto, transcende a simples transmissão de informações, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e responsáveis em relação ao cuidado consigo mesmos e com o meio ambiente (Franco e Almeida (2020).

Nessa fase, as crianças estão mais abertas à assimilação de novos conhecimentos e à adoção de práticas cotidianas, o que torna propícia a introdução de temas relacionados à saúde, higiene e prevenção de doenças (Gomes *et al.*, 2015). A abordagem de assuntos como lavagem das mãos, cuidados com a água e alimentos, e a importância de ambientes limpos pode ser integrada ao currículo escolar de maneira lúdica e interdisciplinar,

utilizando recursos pedagógicos adequados à faixa etária, como histórias, jogos e atividades práticas. Dessa forma, além de contribuir para a construção do conhecimento científico de forma contextualizada, a educação em saúde fortalece a formação de cidadãos conscientes e responsáveis desde a infância, promovendo efeitos positivos no ambiente escolar e também no âmbito familiar e comunitário (Marcondes, 1972; Carvalho *et al.*, 2022).

Diante disso, este trabalho propõe-se a refletir sobre a importância de integrar estratégias pedagógicas e ações de prevenção de infecções por enteroparasitas no Ensino Fundamental I, destacando o papel da escola como agente transformador na promoção da saúde e no desenvolvimento integral das crianças. Ao abordar essa temática, busca-se contribuir para a criação de um ambiente educacional que favoreça não apenas a aprendizagem, mas sobretudo a adoção de hábitos que garantam uma infância mais saudável e um futuro mais sustentável.

DESENVOLVIMENTO

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica e documental, fundamentada na análise de literatura acadêmica e documentos institucionais sobre a relação entre educação e saúde na prevenção de enteroparasitoses no Ensino Fundamental I. Foram consultadas publicações científicas, livros e normativas oficiais que abordam estratégias pedagógicas voltadas para a promoção da higiene e do saneamento. A seleção das fontes baseou-se em sua relevância e atualidade, priorizando estudos que discutem metodologias lúdicas e interdisciplinares na educação em saúde. A análise dos dados foi realizada por meio da interpretação e sistematização das informações obtidas, com o objetivo de identificar abordagens eficazes e destacar o papel da escola na formação de hábitos saudáveis entre as crianças.

A educação infantil, especialmente no Ensino Fundamental I, é importante na formação de hábitos e na construção do conhecimento das crianças. Segundo Vygotsky (1991), o aprendizado ocorre de forma mais efetiva quando mediado por interações sociais e experiências significativas. Nesse contexto, estratégias pedagógicas lúdicas e interativas, como jogos educativos, contação de histórias e dinâmicas em grupo, são fundamentais para engajar os alunos e facilitar a compreensão de conceitos relacionados à saúde e higiene. Além disso, Piaget (1971) destaca que, nessa fase, as crianças aprendem por meio da experimentação e do contato com o ambiente, tornando essencial a aplicação de metodologias ativas que estimulem a participação e o envolvimento no processo educativo.

A integração entre a escola, a família e os profissionais de saúde também é um fator determinante para o sucesso das ações educativas voltadas à promoção da saúde infantil. De acordo com Freire (1996), a educação deve ser dialógica e emancipadora, permitindo que os alunos compreendam sua realidade e adquiram autonomia para transformá-la. Assim, programas educativos que envolvem a comunidade escolar, promovendo discussões sobre higiene, alimentação e prevenção de doenças, tendem a ser mais eficazes na mudança de comportamento. A literatura destaca que o fortalecimento da educação em saúde na infância contribui para a prevenção de infecções por enteroparasitas e para a construção de uma base sólida de conhecimentos que contribuem positivamente a qualidade de vida das crianças a longo prazo (Brasil, 2018; Imalele; Effanga; Usang, 2023).

As intervenções educativas devem ser estruturadas em etapas que envolvam teoria, prática e monitoramento. As sessões teóricas devem abordar, de maneira acessível, temas como definição de parasitas, seus sintomas e impactos no organismo, além da

importância da higiene pessoal e ambiental. A utilização de recursos audiovisuais e dinâmicas interativas facilita o entendimento e torna o aprendizado mais atraente para as crianças (Piaget, 1971). Na etapa prática, atividades como a lavagem correta das mãos, higienização de alimentos e dinâmicas lúdicas auxiliam na fixação dos conceitos ensinados. O monitoramento da intervenção, por meio da observação do comportamento e da aplicação de questionários simples, possibilita avaliar o impacto da ação educativa e reforçar a importância da continuidade dessas práticas no ambiente escolar. A adoção de estratégias educativas baseadas na vivência prática e na participação ativa dos alunos fortalece a conscientização e a construção de hábitos higiênicos duradouros, promovendo um ambiente escolar mais saudável (Brasil, 2018).

De acordo com Franco e Almeida (2020), programas educativos focados na saúde infantil são eficazes na mudança de comportamento das crianças, ajudando a diminuir a prevalência de doenças infecciosas. Além disso, a integração de práticas pedagógicas com a educação em saúde tem mostrado resultados positivos, não só na prevenção de infecções, mas também no fortalecimento da saúde coletiva. A abordagem lúdica e a participação ativa dos alunos nas atividades, como as dinâmicas de grupo e a realização de práticas de higiene, são estratégias que estimulam o aprendizado de maneira eficaz e significativa. O aprendizado por meio da ação prática e da vivência é uma maneira interessante de consolidar os conceitos abordados nas aulas teóricas, criando uma conexão direta entre o conhecimento adquirido e os comportamentos cotidianos.

A continuidade das ações educativas e o envolvimento da família são aspectos essenciais para a consolidação dos hábitos de higiene. Conforme destaca Santana *et al.* (2024), o engajamento dos pais ou responsáveis nas atividades escolares e na orientação dos filhos em casa amplifica os efeitos da educação em saúde. Dessa forma, a escola não deve ser vista como a única responsável pela formação de hábitos saudáveis, mas como um elo fundamental na rede de aprendizagem que envolve a família e a comunidade. As estratégias educativas, quando aplicadas de forma integrada e com a colaboração de todos os envolvidos, proporcionam uma mudança efetiva na qualidade de vida das crianças, contribuindo para a prevenção das enteroparasitoses e outras doenças de transmissão fecal-oral (Imalele; Effanga; Usang, 2023). A promoção de uma educação integral e participativa contribui significativamente para o bem-estar e o desenvolvimento saudável dos alunos.

As enteroparasitoses e o impacto nutricional

As enteroparasitoses são infecções causadas por parasitas que se instalam no trato gastrointestinal humano, sendo particularmente prevalentes em regiões de clima tropical e subtropical, onde as condições de saneamento básico e higiene pessoal são inadequadas ou insuficientes. Em crianças, essas infecções são especialmente preocupantes devido ao seu impacto significativo na saúde e no desenvolvimento (Carvalho *et al.*, 2022; Bragagnollo *et al.*, 2018). A Organização Mundial da Saúde (OMS) estima que bilhões de pessoas, especialmente em países em desenvolvimento, sejam afetadas por parasitoses intestinais, com crianças em idade escolar representando um grupo de alto risco devido à maior exposição e menor imunidade adquirida.

Conforme Andrade *et al.* (2010), as parasitoses intestinais constituem um problema de saúde pública, principalmente nos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento. São frequentemente tratadas na Atenção Primária à Saúde. Em 2005, o Ministério da Saúde editou o Plano Nacional de Vigilância e Controle das doenças parasitárias do trato gastrointestinal com o objetivo de definir estratégias de controle, através de informações sobre prevalência, morbidade e mortalidade causadas ou

associadas às enteroparasitoses (Brasil, 2005). Outros objetivos foram também estabelecidos, tais como o de conhecer os agentes etiológicos das mesmas; normatizar, coordenar e avaliar as ações estratégicas de prevenção e controle; identificar seus principais fatores de risco; desenvolver atividades de educação continuada para profissionais da saúde.

O controle das doenças parasitárias do intestino demanda muitas ações: devemos levar em consideração o ciclo de vida do parasita, a higiene pessoal e os hábitos alimentares do hospedeiro, bem como as condições econômicas, educação, serviços de saúde pública e atendimento médico da comunidade. Além disso, os fatores biológicos e ecológicos e, as condições gerais de saúde de animais domésticos e silvestres do local, devem igualmente compor o quadro (Sá-Silva *et al.*, 2010, p. 83).

Entre os parasitas mais comuns que afetam crianças estão os helmintos, como *Ascaris lumbricoides* (lombriga), *Trichuris trichiura* (tricuríase), e *Ancylostoma duodenale* (ancilostomíase), além de protozoários como *Giardia lamblia* e *Entamoeba histolytica*. Estes protozoários, em particular, são determinantes na manifestação de diarreia em áreas onde as enteroparasitoses são endêmicas. Parasitas são responsáveis por grande parte dos casos de diarreia aguda, especialmente em regiões com más condições de higiene e saneamento. A diarreia se manifesta em apenas 10% dos infectados, e seus sintomas incluem diarreia, dor epigástrica e cólicas abdominais de grau leve. O ciclo evolutivo da maioria desses parasitas segue um padrão comum, no qual estágios que se tornam formas infectantes são eliminados no ambiente juntamente com as fezes, resultando na contaminação do solo e na posterior disseminação (Sá-Silva *et al.*, 2010; Cacianic *et al.*, 2020; Khan *et al.*, 2022).

No Brasil, o primeiro inquérito colposcópico foi realizado pela Divisão de Organização Sanitária [...] com o intuito de se avaliar a prevalência da esquistossomose em escolares de sete a 14 anos de idade em 11 Estados brasileiros. Dentre as 440.784 amostras de fezes (método de sedimentação), obteve-se uma prevalência média para esquistossomose de 10,1% em nível nacional e 89,4% de prevalência de helmintíases intestinais para o Estado de Minas Gerais. Os mesmos autores, em 1953, realizaram um inquérito escolar em cinco Estados brasileiros considerados não endêmicos para a esquistossomose (PR, SC, GO e MT). Foram avaliados 174.192 escolares e foi encontrada positividade de 0,08% de amostras fecais para esquistossomose” (Andrade *et al.*, 2010, p. 232).

Segundo Siqueira-Batista (2020), os parasitas intestinais, por exemplo, os protozoários, causam surto diarreico nas áreas em que as enteroparasitoses são endêmicas. Há várias espécies de protozoários intestinais (com diferentes graus de patogenicidade) identificadas como causadoras da diarreia. Esses protozoários, como *Entamoeba histolytica* e *Giardia intestinalis*, podem causar desde quadros assintomáticos até infecções graves, refletindo na gravidade dos sintomas e complicações observadas em diferentes regiões. Isso demonstra como as parasitoses intestinais contribuem para a carga de doenças, bem como apresentam desafios específicos para a saúde pública, especialmente em crianças.

As infestações por helmintos e protozoários têm um impacto importante na saúde nutricional das crianças, podendo levar a quadros de desnutrição, anemia, e deficiências de micronutrientes. A infecção parasitária pode comprometer a absorção de nutrientes essenciais, como ferro e vitamina A, contribuindo para deficiências que afetam o crescimento e desenvolvimento infantil. Crianças infectadas frequentemente apresentam

apetite reduzido, diarreia crônica, e má absorção intestinal, que juntos exacerbam o risco de desnutrição. Durante a fase aguda da resposta inflamatória, a elevação da temperatura corporal acarreta aumento proporcional da atividade metabólica, funcionando como aliado no processo de ativação das populações celulares envolvidas na resposta imunológica inata (Siqueira-Batista, 2020). Essas alterações metabólicas demonstram a complexidade das interações entre nutrição e resposta imune, ressaltando a importância de uma intervenção nutricional adequada para mitigar os efeitos das infecções parasitárias.

Ascaris lumbricoides, por exemplo, pode competir com o hospedeiro por nutrientes, enquanto parasitas como *Ancylostoma* são conhecidos por causar perdas significativas de sangue, levando à anemia ferropriva. A desnutrição e a anemia resultantes dessas infecções prejudicam o desenvolvimento físico e cognitivo das crianças, e afetam seu desempenho escolar e qualidade de vida (Andrade *et al.*, 2010; Khan *et al.*, 2022). Além disso muitos protozoários apresentam diversidade genética que se expressam em diferentes fases do ciclo de vida ao se instalar no hospedeiro, driblando o sistema imunológico, desenvolvendo resistência e desencadeando efeitos colaterais (Hu *et al.*, 2025).

A abordagem terapêutica das parasitoses intestinais envolve a utilização de fármacos antiparasitários específicos, cuja escolha é baseada no agente etiológico identificado, como vermífugos para helmintos ou tratamentos direcionados para protozoários. O manejo clínico dessas infecções abrange não apenas a administração de medicamentos, mas também o suporte nutricional e a reposição de líquidos e eletrólitos, especialmente em casos que envolvem diarreia severa, desidratação ou mal absorção. A efetividade do tratamento depende de uma intervenção precoce e adequada, assim como da adesão a práticas de educação em saúde, que incluem orientações sobre a importância da higiene pessoal, como a lavagem correta das mãos e a adequada higienização dos alimentos, com o objetivo de prevenir a reinfecção. Além disso, o acompanhamento clínico pós-tratamento é fundamental para garantir a erradicação do parasita, a avaliação de possíveis efeitos adversos e a vigilância quanto a eventuais complicações decorrentes da infecção (Andrade *et al.*, 2010; Hu *et al.*, 2025).

Educação em saúde e escola

O futuro do Brasil depende diretamente da educação e do bem-estar das crianças que hoje estão nas escolas. Elas são as responsáveis por moldar a sociedade de amanhã, assumindo papéis fundamentais como líderes, profissionais e cidadãos. Para que possam se desenvolver de maneira plena, é essencial que os adultos atuais proporcionem a elas as condições necessárias para uma infância saudável, que sirva como base sólida para uma vida adulta produtiva e feliz. A Constituição Brasileira, ao garantir a matrícula obrigatória na escola a partir dos 4 anos, reforça a responsabilidade do sistema educacional de não apenas formar intelectualmente essas crianças, mas também de cuidar de sua saúde e integridade. Dessa forma, a escola deve ser um ambiente de aprendizado integral, capaz de preparar os alunos para os desafios da vida, tanto no aspecto pessoal quanto profissional, e contribuir para a formação de uma nova geração comprometida com o bem comum e com o desenvolvimento sustentável do país (Marcondes, 1972).

A escola é fundamental por contribuir para o desenvolvimento integral da criança, proporcionando um ambiente que favoreça não apenas a aprendizagem acadêmica, mas também o bem-estar físico e emocional dos alunos. A estrutura física e o clima psicológico da escola têm um impacto direto na saúde das crianças, e é responsabilidade da instituição oferecer condições adequadas que estimulem uma convivência saudável e

segura. Um sistema educacional que negligencia essas necessidades, tornando o ambiente escolar insalubre ou emocionalmente prejudicial, não pode ser justificado, pois estará comprometendo o desenvolvimento das crianças, tornando-as instáveis e vulneráveis a doenças (Oliveira *et al.*, 2009). Assim, a escola deve ser um local que respeite as condições de saúde de seus alunos, proporcionando experiências que contribuam para uma vida saudável e equilibrada, desde a alimentação até as práticas de higiene e convivência.

Reconhece-se atualmente que, para erradicar, minimizar ou controlar os problemas que impedem a população de alcançar níveis adequados de bem estar físico, mental e social é fundamental prepará-la na área da educação para a saúde. Esta preparação deve começar cedo na vida do indivíduo e é principalmente na escola que poderá ser levada a efeito de maneira sistemática, desde o nível primário até o secundário, colegial ou universitário (Marcondes, 1972, p.83).

Além disso, a escola precisa manter uma estreita relação com a comunidade em que está inserida, reconhecendo que a saúde da criança está intimamente ligada ao contexto em que vive, seja no ambiente escolar, no lar ou na comunidade. Ao estabelecer uma parceria com os pais e outros membros da comunidade, a escola pode ser um agente ativo na promoção de saúde, desenvolvendo projetos educativos que envolvam as famílias e, conseqüentemente, ampliando os benefícios para toda a sociedade (Marcondes, 1972). A transmissão de conhecimentos científicos atualizados, especialmente sobre saúde, deve ser uma das prioridades da escola, visto que é na infância que se formam as bases para atitudes e práticas relacionadas ao cuidado pessoal e coletivo. Contudo, a escola deve estar atenta às novas descobertas científicas e garantir que os alunos adquiram os conhecimentos necessários para aplicar essas informações no seu cotidiano, promovendo saúde não apenas para si, mas para suas famílias e futuras profissões.

A educação em saúde tem sido amplamente reconhecida como uma das abordagens mais eficazes na prevenção e controle de enteroparasitoses. Ao ensinar práticas de higiene básica, como a lavagem das mãos, a higienização de alimentos e o uso adequado de instalações sanitárias, é possível reduzir significativamente a transmissão de parasitas (Imalele; Effanga; Usang, 2023). Santos *et al.* (2017) destacam que a Constituição de 1988 estabeleceu a garantia ao acesso e permanência à escola e aos serviços de saúde para toda a população como direito de cidadania, enfatizando a integração entre educação e saúde como um direito fundamental e a necessidade de ações coordenadas para promover a saúde através da educação.

Educação em Saúde é o uso do aparato de ensino ou comunicação para o fomento da saúde entre as pessoas de modo geral. Na escola, seria o uso de seus valores culturais, de sua organização, gerenciamento, qualidade física e social, seus planos de estudo, suas metodologias de ensino ou aprendizagem em busca da promoção de saúde. Isso ocorre quando a escola é uma verdadeira instituição de saúde, permitindo aos demais professores alcançarem seus objetivos (Sá-Silva *et al.*, 2010, p. 91).

Nesse contexto, a escola se apresenta como um ambiente ideal para a implementação de programas de educação em saúde. A inclusão de conteúdo relacionado à saúde e qualidade de vida nos currículos escolares é uma das formas tradicionais de articulação entre educação e saúde, como observado por Santos *et al.* (2017). São muitas as formas de articulação entre essas áreas. Tais abordagens são fundamentais para garantir

que as crianças adquiram hábitos saudáveis desde cedo e atuem como agentes multiplicadores de conhecimento em suas comunidades.

A Educação em Saúde como tema transversalizado deve ser explorada, discutida e problematizada na escola, visto que os conteúdos podem ser escolhidos e planejados de acordo com as demandas e problemas da comunidade onde a instituição educacional se situa. Ao planejarem conteúdos que abordem a saúde e o adoecimento numa perspectiva problematizadora, os docentes estarão contribuindo para o desenvolvimento intelectual de pessoas reflexivas e colaborando também para a melhoria da qualidade de vida não somente dos discentes, mas ampliando o espectro preventivo para a família e para a comunidade” (Sá-Silva *et al.*, 2010, p. 93).

Intervenções educativas no ambiente escolar têm demonstrado resultados promissores na redução da prevalência de infestações por helmintos e protozoários, reforçando a importância da escola como espaço estratégico para a promoção da saúde (Khan *et al.*, 2022). A análise das representações sociais de docentes sobre essas enfermidades parasitárias, conforme evidenciado em estudos de Sá-Silva *et al.* (2010), reforça a viabilidade e a eficácia da Educação em Saúde como uma prática integrada ao cotidiano escolar. Nessa perspectiva, a escola consolida-se como um ambiente fundamental não apenas para a prevenção de parasitoses intestinais, como também para o enfrentamento de outros agravos que impactam a saúde coletiva, destacando-se como um eixo central na construção de hábitos saudáveis e na conscientização desde a infância.

Programas que combinam ensinamentos teóricos com atividades práticas são particularmente eficazes. Santos *et al.* (2017) enfatizam que atualmente se destacam as políticas integradas entre essas áreas e que envolvem gestores escolares, professores, médicos, enfermeiros, dentistas, psicólogos, terapeutas ocupacionais, entre outros. Esta integração reflete a necessidade de uma abordagem multidisciplinar para enfrentar os desafios relacionados à saúde, como a prevenção de enteroparasitoses, garantindo que as práticas de higiene se tornem parte da rotina escolar.

A educação em saúde nas escolas, focada na prevenção das infecções por parasitas intestinais, é uma estratégia importante para melhorar a saúde nutricional e geral das crianças. Santos *et al.* (2017) argumentam que a Constituição Federal de 1988, no art. 196, estabelece que a saúde é direito de todos e dever do Estado, refletindo o compromisso com a promoção da saúde e a importância de políticas educacionais e sanitárias integradas. Programas educativos bem planejados podem contribuir para a redução da incidência dessas infecções e seus impactos negativos, bem como promover um ambiente escolar mais saudável e contribuir para o desenvolvimento físico e cognitivo das crianças. A implementação de tais programas não só beneficia os alunos diretamente envolvidos, como também pode ter um impacto positivo nas comunidades em que estão inseridos, ao disseminar práticas de higiene e saneamento adequadas.

A educação, embora de extrema importância, não se configura como uma solução única para as questões estruturais que impactam a saúde e a qualidade de vida de uma população. De fato, é imprescindível que haja mudanças substanciais nas esferas políticas, econômicas e sociais para que se garanta um acesso amplo e equitativo a serviços de saúde, saneamento básico e condições de vida adequadas. No entanto, a educação, ao fomentar o conhecimento e a conscientização sobre práticas de saúde preventiva e cuidados essenciais, são essenciais na efetivação dessas transformações. Ao capacitar os indivíduos para a adoção de comportamentos saudáveis e informados, a educação torna-se um fator multiplicador, potencializando os efeitos das políticas públicas e das mudanças estruturais necessárias. Assim, sua contribuição para a melhoria

da saúde coletiva é inegável, embora deva ser vista como complementar e interdependente das ações estruturais mais amplas. (Sá-Silva *et al.*, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou refletir sobre a importância da integração entre educação e saúde no Ensino Fundamental I, destacando o papel da escola como um espaço privilegiado para a promoção de hábitos saudáveis e a prevenção de infecções por enteroparasitas. A infância, fase determinante para o desenvolvimento físico, cognitivo e social, exige ações educativas que vão além da simples transmissão de conhecimentos, incorporando práticas pedagógicas lúdicas, interativas e interdisciplinares. Essas práticas, quando bem planejadas e executadas, têm o potencial de engajar as crianças, facilitando a assimilação de conceitos relacionados à saúde e à higiene, e promovendo a formação de cidadãos conscientes e responsáveis desde os primeiros anos de vida.

As enteroparasitoses, reconhecidas como um grave problema de saúde pública, especialmente em regiões com condições sanitárias inadequadas, têm um impacto significativo no desenvolvimento infantil. Essas infecções, causadas por helmintos e protozoários, estão associadas a quadros de desnutrição, anemia e deficiências de micronutrientes, que comprometem não apenas o crescimento físico, mas também o desempenho escolar e a qualidade de vida das crianças. A escola, ao integrar estratégias pedagógicas com ações de educação em saúde, pode contribuir na redução da prevalência dessas infecções, contribuindo para a criação de um ambiente mais saudável e seguro.

A educação em saúde, quando realizada de forma contínua e integrada ao currículo escolar, fortalece a autonomia das crianças e as capacita a adotar práticas preventivas em seu cotidiano. A abordagem de temas como lavagem das mãos, higienização de alimentos e cuidados com a água, aliada a recursos didáticos adequados à faixa etária, como jogos, histórias e atividades práticas, mostrou-se eficaz na construção de uma cultura de prevenção. Além disso, o envolvimento da família e da comunidade amplifica os efeitos dessas ações, transformando a escola em um agente multiplicador de conhecimentos e hábitos saudáveis.

No entanto, é importante ressaltar que a educação, embora essencial, não é uma solução isolada para os desafios relacionados às enteroparasitoses. A efetividade das ações educativas depende de políticas públicas que garantam o acesso a saneamento básico, água potável, serviços de saúde de qualidade e investimento em pesquisas. A escola, como instituição formadora, deve ser apoiada por iniciativas intersetoriais que promovam mudanças estruturais e sociais, visando à melhoria das condições de vida das populações mais vulneráveis. A integração entre educação e saúde no Ensino Fundamental I, por tanto, pode contribuir para o desenvolvimento integral das crianças e fomentar para a construção de uma sociedade mais justa, saudável e sustentável.

Por fim, este trabalho reforça a necessidade de investimentos em programas educativos que abordem a prevenção de enteroparasitoses de forma contextualizada e participativa. A escola, ao assumir seu papel como agente transformador, pode contribuir significativamente para a redução dessas infecções e para a promoção de uma infância mais saudável. A continuidade dessas ações, aliada ao engajamento de todos os atores envolvidos – educadores, familiares, profissionais de saúde e gestores públicos –, é fundamental para garantir que as crianças tenham acesso a um ambiente escolar que favoreça não apenas a aprendizagem, mas também o desenvolvimento de hábitos que as acompanharão ao longo da vida. Dessa forma, a educação em saúde no Ensino Fundamental I se consolida como uma estratégia viável e necessária para a construção de um futuro mais promissor e equitativo.

REFERÊNCIAS

GIOVANELLA, L.; FRANCO, C. Mendes; ALMEIDA, P. F.. **Política Nacional de Atenção Básica: para onde vamos?**. Ciência & Saúde Coletiva, v. 25, n. 4, p. 1475-1482, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020254.01842020>. Acesso em: 29 jan. 2025.

ANDRADE, E. C.; LEITE, et al. **Parasitoses intestinais: uma revisão sobre seus aspectos sociais, epidemiológicos, clínicos e terapêuticos**. Revista de Atenção Primária à Saúde, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 231-240, abr./jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/aps/article/view/14508/7809>. Acesso em: 29 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Saúde na Escola**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/composicao/saps/pse>. Acesso em: 29 jan. 2025.

BRAGAGNOLLO, G. R.; et al. **Intervenção educacional sobre enteroparasitoses: um estudo quase experimental**. Revista Cuidado. 2018; 9(1): 2030-44. <http://dx.doi.org/10.15649/cuidarte.v9i1.486>

CARVALHO, L. H.; e al. **Perfil epidemiológico das enteroparasitoses em pré-escolares e escolares da rede municipal de ensino de Sinop - MT**. Medicina (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, Brasil, v. 55, n. 2, p. e-181233, 2022. DOI: 10.11606/issn.2176-7262.rmrp.2022.181233. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/181233..> Acesso em: 10 fev. 2025.

COCIANCIC, P.; TORRUSIO, S. E.; ZONTA, M. L.; NAVONE, G. T.; **Risk factors for intestinal parasitoses among children and youth of Buenos Aires, Argentina**, One Health, Volume 9, 2020, 100116, ISSN 2352-7714, <https://doi.org/10.1016/j.onehlt.2019.100116>.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Angela Maria *et al.*. **Refletindo sobre as práticas de educação em saúde com crianças e adolescentes no espaço escolar: um relato de extensão**. Revista Conexão UEPG, v. 11, n. 3, p. 332-341, 2015. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/conexao/article/view/7592>. Acesso em: 20 dez. 2024

HU, S. S.; BATTOOL, Z.; ZHENG, X.; Yang, Y.; ULLAH, A.; SHEN, B.; **Exploration of innovative drug repurposing strategies for combating human protozoan diseases: Advances, challenges, and opportunities**, Journal of Pharmaceutical Analysis, Volume 15, Issue 1, 2025, 101084, ISSN 2095-1779, <https://doi.org/10.1016/j.jpha.2024.101084>.

IMALELE, E. E.; EFFANGA, E. O.; USANG, A. U. **Environmental contamination by soil-transmitted helminths ova and subsequent infection in school-age children in Calabar, Nigeria**. Scientific African, v. 19, e01580, 2023. ISSN 2468-2276. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.sciaf.2023.e01580>>.

KHAN, W.; RAHMAN, H.; RAFIQ, N.; KABIR, M.; AHMED, M. S.; ESCALANTE, P. L. R. **Risk factors associated with intestinal pathogenic parasites in schoolchildren.** Saudi Journal of Biological Sciences, v. 29, n. 4, p. 2782-2786, 2022. ISSN 1319-562X. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.sjbs.2021.12.055>.

MARCONDES, Ruth Sandoval. **Educação em saúde na escola.** Revista de Saúde Pública, v. 6, p. 89-96, 1972. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/rsp/1972.v6n1/89-96/pt>. Acesso em: 20 dez. 2024

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

OLIVEIRA, Carla Braga *et al.* **As ações de educação em saúde para crianças e adolescentes nas unidades básicas da região de Maruípe no município de Vitória.** Ciência & Saúde Coletiva, v. 14, p. 635-644, 2009. Disponível em: https://www.scielo.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/cs/c/v14n2/a32v14n2.pdf. Acesso em: 09 set. 2024.

SÁ-SILVA, J. R.; FERNANDES PORTO, M. J.; BRITO DE SOUSA, C. E.; PEREIRA DE ALMEIDA, F. V. **Escola, Educação Em Saúde E Representações Sociais: Problematizando As Parasitoses Intestinais.** PESQUISA EM FOCO, [S. l.], v. 18, n. 1, 2010. DOI: 10.18817/pef.v18i1.325. Disponível em: https://www.ppg.revistas.uema.br/index.php/PESQUISA_EM_FOCO/article/view/325. Acesso em: 29 jan. 2025.

SANTANA, Aline Canuto de Abreu; et al. **O papel da família na educação: construindo pontes entre escola e lar.** Revista Políticas Públicas & Cidades, [S. l.], v. 13, n. 2, p. e1010, 2024. DOI: 10.23900/2359-1552v13n2-118-2024. Disponível em: <https://journalppc.com/RPPC/article/view/1010>. Acesso em: 05 fev. 2025

SANTOS, Álvaro S.; PASCHOAL, Vânia D. **Educação em saúde e enfermagem.** Barueri: Editora Manole, 2017. E-book. ISBN 9786555762235. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786555762235/>. Acesso em: 09 set. 2024.

SIQUEIRA-BATISTA, Rodrigo. **Parasitologia - Fundamentos e Prática Clínica.** Rio de Janeiro: Grupo GEN, 2020. E-book. ISBN 9788527736473. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788527736473/>. Acesso em: 09 set. 2024.


VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.


USO DE PLATAFORMAS DIGITAIS DE *MICROLEARNING* NA CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES

Edson Souza Silva, Talita da Silva Livramento Souza.

Resumo: O estudo investiga o uso de plataformas digitais de *microlearning* na capacitação de professores, considerando os desafios da educação contemporânea e a necessidade de metodologias flexíveis e eficazes. A pesquisa, de abordagem qualitativa e bibliográfica, baseou-se na análise de artigos científicos, livros e documentos sobre formação docente e tecnologias educacionais. Os resultados indicam que o *microlearning* proporciona um aprendizado dinâmico e acessível, permitindo que professores adquiram novos conhecimentos sem comprometer suas rotinas. A personalização do ensino, o uso de recursos multimodais e a gamificação favorecem o engajamento e a retenção do conteúdo. Contudo, desafios como a necessidade de infraestrutura tecnológica e a adaptação pedagógica devem ser considerados. Conclui-se que o *microlearning* é uma estratégia promissora para a formação continuada de professores, exigindo investimentos institucionais para sua implementação eficaz, a fim de fortalecer a prática docente e aprimorar a qualidade da educação.

Palavras-chave: *Microlearning*. Tecnologias digitais. Formação docente.

E. S. Silva () Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB. Cruz das Almas, BA, Brasil. e-mail: admedsouza@gmail.com.

T. S. L. Souza () Faculdade Brasileira do Recôncavo - FBBR. Cruz das Almas, BA, Brasil. e-mail: enftalitasouza@outlook.com.

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea enfrenta novos e importantes desafios, especialmente no que diz respeito à capacitação de professores. Com a rápida evolução tecnológica e as demandas por metodologias de ensino mais dinâmicas e eficientes, surge a necessidade de explorar novas ferramentas que possam auxiliar no desenvolvimento profissional dos educadores. Para Santos *et al.* (2020, s. n),

As tecnologias digitais devem ser encaradas como ferramentas facilitadoras no processo do ensino, sendo o seu uso um desafio para a maioria dos professores, pois não basta apenas saber manusear, mas dar uma finalidade a prática docente de forma a envolver o aluno nesse processo. Esse é um momento de adaptação para lidarmos com os desafios, devendo o professor começar a introduzir as tecnologias digitais em sua prática e principalmente, a se sentir seguro com o seu uso, pois certamente a educação e o mundo pós-pandemia não serão mais os mesmos.

Nesse contexto, explicam Filatro e Cavalcanti (2018) que as plataformas digitais de *microlearning* têm ganhado destaque como uma abordagem inovadora para a formação continuada de professores, uma vez que *microlearning* é caracterizado por conteúdos curtos, focados e de fácil assimilação, oferecendo uma alternativa flexível e adaptável às necessidades dos educadores, que muitas vezes enfrentam restrições de tempo e recursos.

Para Garcia e Costa (2021), a relevância deste tema reside no potencial das plataformas digitais de *microlearning* para transformar a maneira como os professores adquirem e aplicam novos conhecimentos. Ao contrário dos modelos tradicionais de capacitação, que frequentemente envolvem cursos extensos e pouco práticos, o *microlearning* permite que os educadores acessem informações relevantes de forma rápida e direta, integrando-as imediatamente em suas práticas pedagógicas. Além disso, a natureza digital dessas plataformas facilita o acesso a conteúdos atualizados e personalizados, atendendo às diversas necessidades dos professores em diferentes contextos educacionais.

O constante avanço das tecnologias digitais tem impulsionado a reestruturação dos processos de ensino e aprendizagem em diversas áreas do conhecimento. No campo da educação, a capacitação de professores tornou-se um desafio complexo, exigindo formações contínuas e acessíveis. Dentro desse contexto, o *microlearning* surge como uma abordagem inovadora para o desenvolvimento profissional docente, caracterizando-se pelo aprendizado em pequenos segmentos de conteúdo, geralmente disponibilizados por meio de plataformas digitais.

O *microlearning* tem se destacado por sua capacidade de promover o aprendizado dinâmico e eficiente, favorecendo a flexibilização da aprendizagem, o que permite que professores se atualizem sem comprometer suas atividades diárias. Henriques *et al.* (2021) destaca que diferentemente dos cursos tradicionais de longa duração, essa abordagem foca em conteúdos mais diretos e objetivos, aumentando o engajamento e a retenção das informações.

Este estudo tem como objetivo explorar o uso de plataformas digitais de *microlearning* na capacitação de professores, analisando seus benefícios, desafios e implicações para a prática educativa. Para tanto, serão discutidos dois aspectos centrais: a eficácia do *microlearning* na aquisição de competências pedagógicas e o impacto dessas plataformas na motivação e engajamento dos professores. Serão discutidos os aspectos tecnológicos e pedagógicos que embasam a adoção desse modelo de ensino, bem como sua contribuição para a educação contemporânea. A partir de uma revisão bibliográfica e da

análise de estudos de caso, busca-se contribuir para o debate sobre como as tecnologias digitais podem ser utilizadas para promover a formação continuada de educadores de maneira eficiente e sustentável, sobretudo por meio do *microlearning*.

METODOLOGIA

A metodologia aplicada neste estudo é de natureza qualitativa e bibliográfica, fundamentada na revisão e análise de literatura especializada sobre o uso de plataformas digitais e de *microlearning* na capacitação de professores. Segundo Gil (2017), a pesquisa qualitativa é caracterizada por sua abordagem interpretativa e subjetiva, focada na compreensão de fenômenos complexos a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos. Diferentemente da pesquisa quantitativa, que busca generalizações e medições numéricas, a qualitativa valoriza a profundidade e a contextualização, permitindo explorar significados, experiências e percepções. Neste estudo, essa abordagem foi importante para analisar as vivências e opiniões de educadores e pesquisadores sobre o uso de plataformas de *microlearning*, destacando nuances que não seriam captadas por métodos quantitativos.

No que se refere à pesquisa bibliográfica, Lakatos e Marconi (2017) definem-na como um método que utiliza materiais já publicados, como artigos científicos, livros, relatórios e estudos de caso, para construir um referencial teórico e analítico sobre um tema específico. Essa metodologia é particularmente útil para estudos exploratórios e descritivos, pois permite a revisão crítica do conhecimento acumulado, identificando lacunas, tendências e consensos na literatura. Neste trabalho, foram consultadas fontes diversificadas, disponíveis em bases de dados acadêmicas, com o objetivo de mapear os benefícios, desafios e aplicações práticas das plataformas de *microlearning* na formação docente. A pesquisa bibliográfica também possibilitou a contextualização do tema dentro do cenário educacional contemporâneo, destacando sua relevância e potencial transformador.

Para a análise dos dados coletados, foi utilizada a análise de conteúdo de Bardin, uma metodologia sistemática que permite explorar tanto aspectos manifestos quanto latentes dos textos. Conforme Bardin (2016), a análise de conteúdo é dividida em três etapas principais: a pré-análise, a exploração do material e a interpretação dos resultados. Na pré-análise, o material é organizado e categorizado, definindo-se os critérios de análise. Na exploração, ocorre a codificação dos dados, com a identificação de unidades de significado que são agrupadas em categorias temáticas. Por fim, na interpretação, os resultados são contextualizados e relacionados ao quadro teórico da pesquisa, buscando-se compreender os significados subjacentes e as relações entre os temas identificados. Neste estudo, a análise de conteúdo de Bardin será aplicada para interpretar as percepções e experiências relatadas na literatura, bem como para identificar padrões e tendências no uso de plataformas de *microlearning* na capacitação de professores.

A pesquisa foi conduzida em bases de dados acadêmicas reconhecidas, como *SciELO*, *Google Acadêmico* e *CAPES Periódicos*. Para recuperar trabalhos relevantes, foram utilizados combinações de palavras-chave em português e inglês, como "Microlearning", "formação docente", "Plataformas digitais", "capacitação de professores", "Microaprendizagem" e "tecnologias educacionais".

Foram selecionados 18 trabalhos científicos publicados entre 2016 e 2024, entre artigos, dissertações de mestrado e teses de doutorado, priorizando estudos com revisão por pares, pesquisas empíricas ou teóricas relevantes para o contexto educacional brasileiro e trabalhos que abordassem benefícios, desafios ou aplicações práticas do

microlearning. Livros e capítulos foram excluídos para manter o foco em produções recentes e acessíveis digitalmente.

Após a leitura e codificação dos artigos, seguindo a metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2016), identificaram-se cinco categorias temáticas principais: flexibilidade e acessibilidade, destacando as vantagens do *microlearning* na adaptação à rotina docente; engajamento e motivação, com ênfase no uso de gamificação e recursos multimodais para aumentar a participação; desafios tecnológicos e pedagógicos, abordando barreiras como infraestrutura, resistência à mudança e curadoria de conteúdo; eficácia na aquisição de competências, analisando o impacto do *microlearning* no desenvolvimento de habilidades pedagógicas; e personalização do aprendizado, focando na adaptação dos conteúdos às necessidades individuais dos professores.

A análise permitiu identificar padrões convergentes, como a eficácia do *microlearning* em contextos de formação continuada, e contradições pontuais, como suas limitações para temas complexos. Essa abordagem metodológica reforçou o rigor da pesquisa, explicitando critérios transparentes para seleção e análise dos dados, alinhados aos objetivos do estudo. A combinação dessas estratégias metodológicas permitiu uma abordagem mais abrangente e crítica, alinhada aos objetivos da pesquisa e ao contexto educacional contemporâneo.

DESENVOLVIMENTO

Microlearning no contexto educacional

Filatro e Cavalcanti (2018) destacam que o *microlearning*, ou microaprendizado, é uma abordagem educacional que consiste na oferta de conteúdos de aprendizagem em pequenas doses, focadas e de fácil assimilação. Ainda segundo as autoras, essa metodologia tem ganhado destaque nos últimos anos, especialmente em um mundo cada vez mais digital e com demandas por agilidade e eficiência no processo de aprendizado. Oliveira (2022) explica que o *microlearning* se baseia na ideia de que o cérebro humano retém informações de maneira mais eficaz quando estas são apresentadas de forma breve, objetiva e contextualizada, em vez de longas sessões de estudo.

Uma das principais características do *microlearning* é a sua brevidade. As unidades de aprendizagem geralmente duram entre 2 a 10 minutos, o que permite que o estudante consuma o conteúdo em intervalos curtos de tempo, como durante uma pausa no trabalho ou no transporte público. Além disso, o *microlearning* é altamente focado, abordando um único conceito ou habilidade por vez, o que facilita a compreensão e a retenção do conhecimento. Uma complementação é feita por Oliveira (2022) ao afirmar que o *microlearning*

Pode englobar todas as áreas do conhecimento, sejam elas humanas ou exatas, o referido processo pode ser abrangente e facilitador. Abrangente, pois se bem executado e planejado, pode contemplar uma gama de conhecimento grande, mesmo que em pequenas partes. Mediador, baseado nas expressões “pílulas de conhecimento” que são o cerne do conteúdo de cada tópico, instigando e aguçando a curiosidade e atenção em pequenas doses ou etapas (Oliveira, 2022, p. 24).

Outra característica importante é a sua flexibilidade. O *microlearning* pode ser acessado em diversos dispositivos, como smartphones, tablets e computadores, e é frequentemente disponibilizado em formatos variados, como vídeos, infográficos, podcasts, quizzes e textos curtos. Essa diversidade de formatos permite que o conteúdo

seja adaptado às preferências e necessidades individuais dos aprendizes. O *microlearning* oferece diversas vantagens tanto para os educadores quanto para os alunos. Para os educadores, essa abordagem permite a criação de conteúdos mais diretos e objetivos, reduzindo o tempo e os custos associados ao desenvolvimento de materiais didáticos extensos. Além disso, o *microlearning* facilita a atualização constante do conteúdo, uma vez que as unidades são menores e mais fáceis de modificar.

Para os alunos, o *microlearning* proporciona uma experiência de aprendizagem mais dinâmica e engajadora. A possibilidade de consumir conteúdos em pequenas doses reduz a sensação de sobrecarga cognitiva, comum em métodos tradicionais de ensino. Além disso, como aponta Lima (2024), o *microlearning* permite que o aluno aprenda no seu próprio ritmo, revisando o conteúdo quantas vezes forem necessárias. Essa abordagem também é particularmente eficaz para a aprendizagem *just-in-time*, ou seja, quando o conhecimento é necessário imediatamente para a execução de uma tarefa específica.

O *microlearning* tem sido amplamente utilizado em diversos contextos, desde a educação formal até o treinamento corporativo. Como apontado por Santos *et al.* (2020), no ambiente acadêmico, ele pode ser empregado como uma ferramenta complementar ao ensino tradicional, oferecendo revisões rápidas de conceitos ou explicações adicionais sobre tópicos específicos. Já no contexto corporativo, o *microlearning* é frequentemente utilizado para treinamentos de funcionários, especialmente em áreas que exigem atualização constante de conhecimentos, como tecnologia e saúde.

***Microlearning* e a formação continuada de professores**

O *microlearning* é uma metodologia de ensino-aprendizado que se caracteriza sobretudo pela transmissão de conteúdos educacionais em pequenos fragmentos, facilitando a absorção e retenção do conhecimento. Para os professores, essa abordagem apresenta vantagens consideráveis, como a flexibilidade de acesso à informação, maior engajamento e personalização do aprendizado. A capacitação contínua é uma necessidade crescente na formação docente, visto que os educadores precisam atualizar-se constantemente sobre metodologias pedagógicas, inovações tecnológicas, abordagens didáticas e sobre os próprios conteúdos que serão ministrados. Henriques *et al.* (2021) trazem uma relevante distinção acerca do tema, quando afirmam que

Microlearning distingue-se do elearning tradicional por corresponder a ofertas de menor extensão, em termos de conteúdo e de tempo. Trata-se, pois, de ofertas formativas focadas em conteúdos específicos organizados de acordo com um desenho pedagógico que potencia a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de competências e habilidades numa base diária e diretamente relacionadas com o contexto (Henriques *et al.*, 2021, p.3).

O uso de plataformas digitais de *microlearning* permite que o professor acesse conteúdos relevantes em qualquer lugar e a qualquer momento, eliminando as barreiras de tempo e espaço presentes nos modelos tradicionais de capacitação. Adicionalmente, essas plataformas utilizam recursos multimodais, como vídeos curtos, podcasts, infográficos e questionários interativos, promovendo uma experiência de aprendizagem mais dinâmica.

O *microlearning* tem se mostrado uma abordagem eficaz para a aquisição de competências pedagógicas, especialmente em um contexto onde os professores precisam conciliar suas responsabilidades profissionais com a necessidade de constante atualização. Uma das principais vantagens dessa metodologia é a sua capacidade de

fornecer conteúdos curtos e diretos, que podem ser consumidos em poucos minutos, mas que são altamente focados em temas específicos. Isso permite que os professores adquiram conhecimentos práticos e aplicáveis em suas aulas sem a necessidade de dedicar longos períodos de tempo a cursos extensivos.

Como expõe Moreira (2021), estudos têm demonstrado que o *microlearning* é particularmente eficaz para o desenvolvimento de habilidades técnicas e metodológicas, como o uso de novas tecnologias educacionais, a aplicação de estratégias de ensino diferenciadas e a gestão de sala de aula. Por exemplo, existem plataformas digitais que oferecem módulos de *microlearning* que abordam desde o uso de ferramentas digitais até técnicas de avaliação formativa. Esses conteúdos são projetados para serem assimilados rapidamente e aplicados imediatamente, o que aumenta a retenção do conhecimento e a transferência para a prática docente.

Além disso, o *microlearning* permite uma personalização do aprendizado, adaptando-se às necessidades individuais de cada professor. Plataformas digitais podem utilizar algoritmos para recomendar conteúdos com base no desempenho e nos interesses do usuário, garantindo que os educadores recebam informações relevantes e atualizadas. Essa personalização é interessante em um cenário onde as demandas educacionais são cada vez mais diversificadas e complexas (Lima, 2024).

Outro aspecto importante é a possibilidade de feedback imediato, que é facilitado pelas plataformas digitais. Muitas dessas ferramentas oferecem quizzes, questionários e outras formas de avaliação que permitem aos professores verificar sua compreensão do conteúdo em tempo real. Esse feedback reforça o aprendizado e ajuda a identificar áreas que necessitam de maior atenção, promovendo um ciclo contínuo de melhoria e desenvolvimento profissional.

Ferramentas para implementação do *microlearning*

Além de sua eficácia na aquisição de competências, o *microlearning* também pode promover um incremento na motivação e no engajamento dos professores nos processos de atualização e formação continuada. A natureza fragmentada e acessível dessa metodologia torna o processo de aprendizado menos intimidante e mais atraente, especialmente para educadores que já enfrentam uma carga de trabalho considerável. Neste sentido, Oliveira *et al.* (2021) enfatiza que

Diante desse contexto, podemos inferir que ML é um método de ensino que pode ser utilizado em qualquer área de conhecimento de forma rápida, objetiva, precisa e concisa. O conteúdo é fracionado visando à otimização do tempo, e a possível retenção do ensino, levando em conta a nossa capacidade de atenção e memorização. É utilizado preferencialmente com tecnologias móveis, perante as facilidades de acesso aos dados (Oliveira *et al.*, 2021, p. 477-478).

Ao invés de se sentirem sobrecarregados com cursos longos e densos, os professores podem se engajar com conteúdos curtos e objetivos, que são mais fáceis de encaixar em suas rotinas diárias. Como relatado por Rocha e Joye (2021), a gamificação é um elemento frequentemente associado ao *microlearning* e que contribui para aumentar a motivação dos usuários. Muitas plataformas digitais incorporam elementos de jogos, como pontuações, medalhas e rankings, que incentivam os professores a completar módulos e a competir consigo mesmos ou com colegas. Essa abordagem lúdica não só torna o aprendizado mais divertido, mas também promove um senso de realização e progresso, que é fundamental para manter o engajamento a longo prazo. Tais recursos

podem ser utilizados tanto na formação inicial e continuada dos docentes como também pelos docentes para com seus alunos.

Outro fator que influencia positivamente a motivação é a sensação de autonomia que o *microlearning* pode proporcionar. Ao permitir que os professores escolham quando, onde e como acessar os conteúdos, essas plataformas respeitam as individualidades e preferências de cada usuário. Conforme citado por Cruz, Gomes e Azevedo Filho (2022), essa flexibilidade é especialmente valorizada em um contexto profissional onde o tempo é um recurso escasso e as demandas são variadas. Professores que se sentem no controle de seu próprio aprendizado tendem a se engajar mais profundamente e a persistir mesmo diante de desafios.

Além disso, o *microlearning* facilita a criação de comunidades de aprendizado online, onde os professores podem compartilhar experiências, dúvidas e sucessos. Essas comunidades podem ampliar o acesso a diferentes perspectivas e práticas, além de fortalecer o senso de pertencimento e colaboração entre os educadores. Ao se sentirem parte de uma rede de apoio, os professores são mais propensos a se manterem motivados e comprometidos com seu desenvolvimento profissional. Seguindo esse pensamento, Moreira (2021) aponta que

A adoção de ambientes e cenários de aprendizagem online no campo da educação e da formação tem dado provas do seu potencial, e por isso não é uma utopia considerar a Educação Digital em Rede, como uma oportunidade de inovação, de integração, inclusão, flexibilização e de abertura, mas esta realidade exige uma mudança de paradigma (Moreira, 2021, p. 5).

Diversas plataformas digitais têm surgido como alternativas eficazes para o *microlearning* na formação continuada de professores. Softwares educacionais como Google Classroom, Moodle e Kahoot oferecem possibilidades de aprendizado fragmentado, permitindo interações dinâmicas entre educadores e conteúdo.

Outra vertente relevante é o uso de aplicações especializadas em *microlearning*, como Duolingo for Schools, EdApp e Coursera, que organizam conteúdos em sequências rápidas e interativas. Essas plataformas são projetadas para oferecer informações curtas e diretas, com atividades gamificadas que incentivam a retenção do conhecimento.

A acessibilidade é um dos principais fatores para a disseminação do *microlearning* na educação. Como citado por Cruz, Poly e Azevedo Filho (2023), as plataformas atuais possuem versões responsivas para dispositivos móveis, tornando possível que os professores acessem os conteúdos através de seus smartphones e tablets. Isso contribui para que a aprendizagem seja incorporada de maneira mais natural ao dia a dia profissional dos docentes.

Desafios e considerações

Apesar das muitas vantagens, o *microlearning* também apresenta alguns desafios quanto a sua implementação. Um deles é a dificuldade de abordar temas complexos que requerem uma compreensão mais profunda e contextualizada. Nesses casos, o *microlearning* pode ser utilizado como uma introdução ou revisão, mas não substitui a necessidade de um estudo mais aprofundado.

Como aponta Alves (2020), outro desafio é garantir a qualidade do conteúdo. Como as unidades de *microlearning* são curtas, é essencial que o material seja bem estruturado e direto ao ponto, sem perder a clareza e a precisão. Além disso, é importante que o *microlearning* seja integrado a uma estratégia de aprendizagem mais ampla, que inclua avaliações para garantir que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados.

Mesmo com inúmeras vantagens, é fundamental que o *microlearning* seja integrado a uma estratégia pedagógica bem estruturada. Para isso, é necessário que as instituições de ensino invistam em capacitação para que os professores saibam como utilizar as ferramentas disponíveis de maneira eficaz e como adaptar os conteúdos fragmentados a um processo de ensino-aprendizagem coeso e significativo.

Além disso, outros desafios ainda existem na implementação do *microlearning* na capacitação de professores. Henriques (2021) aponta a necessidade de autodisciplina para acompanhar os conteúdos, a curadoria eficiente do material disponibilizado e a resistência inicial de alguns docentes ao uso das tecnologias são aspectos que precisam ser considerados para que essa abordagem atinja o máximo de suas potencialidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O *microlearning*, aliado às plataformas digitais, representa uma solução inovadora e viável para a capacitação de professores, permitindo uma aprendizagem contínua, acessível e eficiente. Seu formato fragmentado e dinâmico torna-se um diferencial na atualização dos docentes, reduzindo barreiras de tempo e espaço e proporcionando maior flexibilidade na formação continuada.

No entanto, desafios ainda precisam ser superados, como a necessidade de engajamento ativo dos professores, a qualidade e curadoria dos conteúdos e a integração dessa abordagem com estratégias pedagógicas mais consistentes. Instituições de ensino e formuladores de políticas educacionais devem investir em medidas que garantam uma implementação eficaz dessas plataformas, promovendo formações que realmente promovam o desempenho docente e a qualidade do ensino.

Assim, o futuro da capacitação docente através do *microlearning* depende da combinação entre tecnologia, metodologia e compromisso com a educação de qualidade. À medida que essa abordagem evolui, novas possibilidades de aperfeiçoamento profissional serão exploradas, contribuindo para o fortalecimento da prática pedagógica no cenário educacional contemporâneo.

O uso de plataformas digitais de *microlearning* na capacitação de professores representa uma abordagem promissora para enfrentar os desafios da educação contemporânea. Como discutido, essa metodologia oferece uma série de benefícios, desde a eficácia na aquisição de competências pedagógicas até o aumento da motivação e engajamento dos educadores. Ao fornecer conteúdos curtos, focados e de fácil assimilação, o *microlearning* permite que os professores se atualizem de maneira prática e eficiente, integrando novos conhecimentos em suas práticas docentes de forma imediata, sem comprometer suas atividades rotineiras.

No entanto, é importante reconhecer que a implementação dessas plataformas não está isenta de desafios. Questões como a necessidade de infraestrutura tecnológica adequada, a resistência à mudança por parte de alguns educadores e a garantia da qualidade dos conteúdos oferecidos devem ser cuidadosamente consideradas. Além disso, é importante que as instituições educacionais e os desenvolvedores de plataformas trabalhem em conjunto para criar ambientes de aprendizado que sejam verdadeiramente inclusivos e adaptáveis às diversas realidades dos professores.

Com isso, o *microlearning* tem o potencial de revolucionar a formação continuada de professores, tornando-a mais acessível, flexível e eficaz. À medida que as tecnologias digitais continuam a evoluir, é essencial que educadores, pesquisadores e gestores explorem e aproveitem ao máximo as oportunidades oferecidas por essas ferramentas. Ao fazer isso, será possível contribuir para a melhora na qualidade do ensino, bem como

melhor capacitar os professores para que possam enfrentar os desafios do século XXI com confiança e competência.

REFERÊNCIAS

ALVES, Marissol Mello. *Microlearning: possibilidades e desafios na educação corporativa*. 2020. 170 f. Tese (Doutorado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2020. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23139>. Acesso em: 23 jan. 2025.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

CRUZ, Ederval Pablo Ferreira; GOMES, Geórgia Regina Rodrigues; AZEVEDO FILHO, Edson Terra. *Microlearning* como uma nova abordagem tecno-pedagógica: uma revisão. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 6, p. e47611629548-e47611629548, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/29548>. Acesso em: 24 jan. 2025.

CRUZ, Ederval Pablo Ferreira; POLY, Georgia Regina Rodrigues Gomes; AZEVEDO FILHO, Edson Terra. O *microlearning* como uma abordagem tecno-pedagógica: uma experiência prática: *Microlearning* as a technopedagogical approach: a practical experience. **Revista Cocar**, v. 19, n. 37, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6811>. Acesso em: 24 jan. 2025.

FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina Costa. **Metodologias Inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Editora Saraiva, 2018.

GARCIA, Marilene Santana dos Santos; COSTA, Renata. *Microlearning* Design para Formação de Professores em Contexto Não Formal de Educação a Distância. **EaD em Foco**, v. 11, n. 2, 2021. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1568>. Acesso em: 20 jan. 2025.

GIL, Antonio Carlos . *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

HENRIQUES, Susana et al. Qualidade em educação digital em rede: inovação e formação de professores. **Qualidade em educação digital em rede: inovação e formação de professores**, 2021. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/24835>. Acesso em: 21 jan. 2025.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017

LIMA, Bianca Amorim de. *Microlearning: estratégias para potencializar o tempo de aprendizado*. **EaD & Tecnologias Digitais na Educação**, v. 13, n. 15, p. 215-218, 2024. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/ead/article/view/18138>. Acesso em: 23 jan. 2025.

MOREIRA, José António. Qualidade Em Educação Digital em Rede: Inovação e Formação de Professores. **REVELLI-Revista de Educação, Linguagem e Literatura**

(ISSN 1984-6576), v. 13, 2021. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/12141>. Acesso em 22 jan. 2025.

OLIVEIRA, Jaime Gabriel Mendonça de et al. **A utilização do processo micro learning na educação profissional e tecnológica**. 2022. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/27060>. Acesso em: 26 jan. 2025.

OLIVEIRA, Jaime Gabriel Mendonça de et al. A aplicação experimental do micro learning na educação profissional e tecnológica. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 19, n. 2, p. 476-485, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/121371>. Acesso em: 23 jan. 2025.

ROCHA, Sinara Socorro Duarte; JOYE, Cassandra Ribeiro; MOREIRA, Mariana Maia. A Educação a Distância na era digital: tipologia, variações, uso e possibilidades da educação online. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 6, p. 89, 2020. Disponível em: <http://agora.edu.es/servlet/articulo?codigo=7435494>. Acesso em: 23 jan. 2025.

SANTOS, Vanide Alves dos et al. O uso das ferramentas digitais no ensino remoto acadêmico: desafios e oportunidades na perspectiva docente. In: **Proceedings of the VII Congresso Nacional, de Educacao, Conedu, Edição Online**. 2020. p. 15-17. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69166>. Acesso em: 20 jan. 2025.

Capítulo X (Não preencher, campo será preenchido pelos editores)

OS RECURSOS TECNOLÓGICOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Yasmin Moreira Vieira de Souza, Tahirê Ianhez Grabowsqui

Resumo: A educação brasileira enfrenta o desafio de acompanhar as rápidas transformações tecnológicas e as demandas de uma sociedade cada vez mais digital. Objetivando analisar como os recursos tecnológicos são abordados no âmbito da formação continuada, foi realizada uma revisão bibliográfica no Portal de Periódicos da CAPES com os descritores “formação continuada” e “recursos tecnológicos” no período de 2015 a 2025. Dos 127 resultados, 20 artigos foram analisados e divididos em duas categorias: recursos tecnológicos enquanto (1) mediadores da formação continuada e como (2) assuntos abordados nos referidos cursos. Os recursos da primeira categoria foram: Ambiente Virtual de Aprendizagem, computadores e dispositivos digitais, jogos digitais, WhatsApp, SOOC; os recursos da segunda categoria foram: letramento digital, plataformas digitais, recursos educacionais abertos, TDICs e softwares. Conclui-se que a formação continuada não deve se restringir ao domínio técnico das ferramentas digitais, mas também envolver a avaliação e utilização crítica das mesmas.

Palavras-chave: Formação Continuada. Recursos Tecnológicos. Educação.

Y. M. V. Souza (). UNESP - Faculdade de Filosofia e Ciências - Câmpus de Marília. Marília, SP, Brasil. yasminmoreiravieira@gmail.com

T. I. Grabowsqui (). UNESP - Faculdade de Filosofia e Ciências - Câmpus de Marília. Marília, SP, Brasil.

© Este trabalho integra a obra: “Pesquisas, estratégias e recursos para a educação no Brasil”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

A educação brasileira, em constante evolução, enfrenta o desafio de acompanhar as rápidas transformações tecnológicas e as demandas de uma sociedade cada vez mais digital. Nesse contexto, a formação continuada de professores e a integração de recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem emergem como elementos cruciais para aprimorar a qualidade da educação. A qualidade da educação é um tema central nas discussões sobre o futuro do ensino, e a reflexão sobre as práticas pedagógicas é um elemento essencial nesse contexto. Segundo Nóvoa (2019), a qualidade educacional está intrinsecamente ligada à forma como os professores desenvolvem suas práticas pedagógicas, que devem ser construídas a partir de uma atuação reflexiva. Essa abordagem não apenas enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também promove o desenvolvimento profissional contínuo dos educadores.

Melo Júnior *et al.*, (2024) explicam que a formação continuada é um aspecto crucial para a implementação de práticas pedagógicas reflexivas, pois permite que os professores analisem criticamente suas ações e aprimorem suas competências, sendo fundamental para o desenvolvimento profissional contínuo dos educadores, permitindo que eles transformem suas experiências em aprendizados significativos e promovam uma maior consciência sobre seus métodos de ensino.

A integração de novas tecnologias desempenham um papel significativo nesse processo, como facilitar a criação de comunidades de prática online, onde educadores podem compartilhar experiências e estratégias que contribuem para um aprendizado colaborativo e enriquecedor (Melo Júnior *et al.*, 2024), como também viabilizar a formação do professor enquanto agente de transformação no contexto escolar, adaptando suas práticas às necessidades dos alunos e às demandas contemporâneas (Bueno *et al.*, 2025)

Assim, objetivando analisar como os recursos tecnológicos são abordados no âmbito da formação continuada, foi realizada uma revisão bibliográfica no Portal de Periódicos da CAPES entre os anos de 2015 e 2025 de forma a explorar a importância da formação continuada e dos recursos tecnológicos no cenário educacional brasileiro.

A seleção dos estudos priorizou artigos que abordam diretamente a interseção entre a capacitação docente e a integração efetiva de tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Os trabalhos escolhidos oferecem insights valiosos sobre desafios, oportunidades e estratégias para aprimorar a prática pedagógica na era digital, desde o desenvolvimento do letramento digital até a implementação de políticas públicas que incentivem a inovação educacional.

RECURSOS TECNOLÓGICOS EDUCACIONAIS

A tecnologia tornou-se uma força central na sociedade contemporânea, moldando a maneira como interagimos, trabalhamos e vivemos. Sua presença é sentida em todos os aspectos da vida cotidiana, desde a comunicação instantânea até a automação de processos industriais (Oliveira *et al.*, 2022). O uso da tecnologia é feito através de um clique seja em celulares, computadores, *tablets*, *Smart TVs* e carros, o seu uso é inevitável, além do conforto e praticidade oferecidos.

Os pesquisadores Matos e Coutinho (2024) apontam que no contexto educacional, a tecnologia desempenha um papel transformador. A introdução de ferramentas digitais nas salas de aula não apenas facilita o acesso a recursos educacionais, mas também promove métodos de ensino mais interativos e envolventes. Plataformas de aprendizado

online, aplicativos educacionais e recursos multimídia permitem que os alunos aprendam em seu próprio ritmo e estilo, favorecendo uma abordagem personalizada ao aprendizado.

Bacich e Moran (2018) *apud* Matos e Coutinho (2024) defendem que a integração das tecnologias digitais no currículo exige mudanças pedagógicas que priorizem metodologias ativas, nas quais os alunos assumem um papel central no aprendizado. Essas práticas incentivam a participação, a resolução de problemas e a colaboração. A tecnologia, nesse contexto, atua como uma ferramenta para ampliar essas experiências, oferecendo acesso a informações, promovendo o trabalho em equipe e possibilitando a criação de conteúdos de forma inovadora.

O estudioso Prensky (2016) *apud* Matos e Coutinho (2024) enfatiza a importância de olhar a educação como "educação digital", focando em uma aprendizagem individualizada e adaptada às necessidades específicas de cada aluno. A tecnologia digital oferece possibilidades únicas para personalizar o ensino, proporcionando ferramentas e plataformas que ajustam o conteúdo, o ritmo e o método de aprendizagem ao perfil de cada estudante. Essa abordagem não só otimiza a eficiência da educação, mas também fortalece o envolvimento e o interesse dos alunos.

Diante das perspectivas da educação digital, a formação continuada dos professores é essencial para que eles possam atender às demandas de um mundo cada vez mais digitalizado e aprender a utilizar recursos tecnológicos de maneira eficaz em suas práticas pedagógicas. Essa formação permite que os docentes desenvolvam competências técnicas e pedagógicas necessárias para integrar as tecnologias ao processo de ensino-aprendizagem de forma significativa. De acordo com Ferreira *et al.*, (2023), estudos mostram que a formação continuada contribui para o desenvolvimento de habilidades reflexivas, a construção de redes colaborativas entre professores e o aprimoramento das práticas pedagógicas por meio da utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

Além disso, o pesquisador (Ferreira *et al.*, 2023) defende que programas de capacitação que utilizam metodologias ativas e recursos digitais têm se mostrado eficazes ao promover o engajamento dos professores com inovações tecnológicas e pedagógicas. Essa abordagem permite que os educadores adaptem suas estratégias às necessidades específicas dos alunos, ampliando o impacto positivo das tecnologias no ensino.

No ambiente educacional, os recursos tecnológicos desempenham um papel crucial ao transformar o ensino tradicional em um processo mais dinâmico, interativo e acessível através das salas virtuais, *Google Classroom*, *Microsoft Teams* e programas que auxiliem no desenvolvimento de tarefas e compreensão das disciplinas. Porém a eficácia dos recursos tecnológicos depende diretamente da formação docente para seu uso adequado.

Sem capacitação contínua, há o risco de aplicação inadequada dessas ferramentas, limitando seu potencial transformador. Assim, integrar recursos tecnológicos à educação não é apenas uma questão de infraestrutura tecnológica, mas também de investimento no desenvolvimento profissional dos professores para garantir que essas ferramentas sejam usadas estrategicamente no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Além de que elas não possuem a potencialidade de substituir um professor em sala de aula.

METODOLOGIA

Enquanto revisão bibliográfica, o presente estudo se baseia numa abordagem qualitativa de caráter exploratório, uma vez que busca compreender o objeto que investiga dentro do contexto no qual aparece (Marconi; Lakatos, 2022), isto é: como os recursos tecnológicos são abordados no âmbito da formação continuada de professores em

pesquisas da última década. A revisão bibliográfica foi realizada seguindo as etapas previstas por Galvão e Pereira (2014): busca, seleção, extração de dados, avaliação da qualidade metodológica, síntese dos dados encontrados, avaliação das evidências e, por fim, o desenvolvimento dos resultados.

A primeira etapa de busca foi realizada no Portal de Periódicos da CAPES a partir dos descritores “formação continuada” e “recursos tecnológicos”, combinadas pela expressão booleana “AND”. O período da busca foi entre os anos de 2015 e 2025, e os filtros selecionados foram: acesso aberto, produção nacional e artigo. Inicialmente, houve 127 resultados, os quais foram submetidos ao protocolo de análise a partir dos seguintes critérios de exclusão: ser relativo ao ensino superior, à formação inicial e à formação continuada em outras profissões. Dessa forma, 20 artigos foram selecionados para terem seus textos lidos na íntegra e serem sistematizados a partir da análise temática proposta por Bardin (2011).

RESULTADOS

Os artigos selecionados para análise compreenderam o período de anos entre janeiro de 2015 a janeiro de 2025 e a distribuição das 20 publicações por ano ocorreu da seguinte forma:

Tabela 1 — Quantidade de artigos publicados por ano.

Ano	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Nº	1	1	1	2	4	2	2	2	4	1	0

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A etapa seguinte do procedimento foi a de análise e síntese dos estudos encontrados, a partir da leitura na íntegra dos textos.

Gomes e Brito (2015) analisaram uma experiência de formação continuada para professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), focada no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como ferramentas pedagógicas. A partir de um curso bimodal, o qual combinou atividades presenciais e à distância em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), os autores investigaram as percepções dos docentes da Rede Municipal de Ensino de Curitiba-PR sobre essa metodologia.

Os dados coletados pelos pesquisadores (Gomes e Brito, 2015) revelaram que os professores consideram o AVA uma ferramenta positiva, mas ainda o utilizam de forma limitada, como "visitantes", sem explorar seu pleno potencial pedagógico. O estudo conclui que é essencial fortalecer a formação continuada para capacitar os educadores a integrar as TDIC de maneira crítica e transformadora em suas práticas educativas, atendendo às demandas específicas da EJA.

O trabalho de Almeida e Silva (2016) apresentou os resultados de uma pesquisa para a dissertação de mestrado sobre a utilização da Linguagem LOGO no ensino de geometria em um Curso de Formação Continuada para professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ponta Grossa (PR). Fundamentado nas teorias do Construtivismo e Construcionismo, os autores exploraram conceitos básicos da Linguagem LOGO, materiais manipuláveis e recursos tecnológicos. Os resultados indicaram que a formação continuada, mediada por um professor formador e pesquisador, foi eficaz, proporcionando atividades reflexivas e prazerosas que desafiaram os docentes a integrar a tecnologia no ensino da geometria.

Benassi, Ubinski e Strieder (2017) analisaram como os professores da educação básica em Cascavel-PR percebem a inclusão de tecnologias, especialmente softwares, em suas práticas pedagógicas. Através de um estudo de caso, foi identificado que a falta de conhecimento e as condições inadequadas para o uso de recursos tecnológicos constituem barreiras significativas. Os principais obstáculos para a mudança dessa realidade incluem a necessidade de formação continuada dos docentes e investimentos em infraestrutura escolar, evidenciando a importância dessas áreas para promover uma integração efetiva das tecnologias na educação.

A contribuição de Reis, Nantes e Maciel (2018) trata de um estudo com 39 professores da rede pública de Mato Grosso, analisando se os projetos de formação continuada do CEFAPRO de Cuiabá contemplaram o letramento digital e sua contribuição para a prática pedagógica no contexto tecnológico atual. A pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou questionários e documentos da SEDUC como instrumentos de coleta de dados. A análise de conteúdo revelou que a formação contribuiu para a prática pedagógica, e a maioria dos professores se considera apta a usar recursos tecnológicos. No entanto, o estudo aponta para a necessidade contínua de formação, especialmente na área de letramento digital.

Os pesquisadores Coelho e Pereira (2018) apresentaram considerações sobre capacitações em softwares educacionais realizadas na Universidade Federal do Pará, Campus Tocantins-Cametá, voltadas para alunos e professores da escola básica, com foco no ensino de Matemática. O software *GCompris*, um recurso didático livre e multiplataforma, destacou-se entre os cursistas.

O estudo (Coelho e Pereira, 2018) investigou o nível de conhecimento dos professores em tecnologias digitais, acesso à infraestrutura nas escolas e sua satisfação com os minicursos. Os resultados mostraram que, embora existam lacunas na formação e deficiências na infraestrutura, os professores demonstram abertura e disposição para utilizar tecnologias educacionais em suas práticas pedagógicas.

Gallon *et al.*, (2019) investigou o uso do aplicativo WhatsApp como um recurso para a formação continuada de professores, destacando sua presença no cotidiano e sua funcionalidade na comunicação rápida. A pesquisa envolveu 24 professores, com a aplicação de um questionário que gerou 23 respostas, analisadas por meio da Análise Textual Discursiva. Os resultados revelaram duas categorias principais: as contribuições do WhatsApp para a formação docente e considerações sobre sua utilização. O estudo conclui que o aplicativo pode facilitar o acesso a materiais e promover discussões em grupo, tornando-se uma ferramenta valiosa no processo de formação dos educadores.

O artigo de Morisso, Vargas e Mallmann (2019) analisou os impactos da adaptação e produção de Recursos Educacionais Abertos (REA) na fluência tecnológico-pedagógica de professores de Educação Física na educação básica do Rio Grande do Sul, participantes de um curso de formação continuada no Moodle. Realizada em dois ciclos de pesquisa-ação (2018-2019), cada ciclo inclui quatro etapas: Planejamento, Ação, Observação e Reflexão. Os resultados mostraram que, apesar das dificuldades enfrentadas, as práticas de remix, adaptação e produção de novos recursos contribuíram significativamente para a melhoria da fluência dos professores e para a criação de materiais didáticos para o ensino de Educação Física.

A pesquisa qualitativa de Neide *et al.*, (2019) apresentou resultados sobre a utilização do software *Modellus* em um curso de formação continuada para doze professores da Educação Básica, focando em atividades de modelagem computacional relacionadas ao Movimento Retilíneo Uniforme (MRU). Fundamentada na aproximação entre a prática científica e o ensino, a pesquisa revelou que a modelagem pode potencializar a aprendizagem dos alunos.

Neide *et al.*, (2019) chegou a três resultados principais foram destacados: o compartilhamento de experiências entre professores aumentou a confiança dos que não tinham utilizado tecnologias; dois professores que aplicaram o *Modellus* relataram melhorias na motivação e visualização dos conceitos; e, apesar das dificuldades técnicas como falta de computadores e internet lenta, os docentes mostraram disposição para integrar recursos tecnológicos em suas aulas.

O trabalho de Pinho e Araújo (2019) analisou as contribuições das tecnologias digitais para professores no Tocantins, destacando a formação docente como um espaço de reflexão e autonomia. Parte de uma dissertação de mestrado da Universidade Federal do Tocantins, o estudo investiga o impacto do curso Redes de Aprendizagem do *ProInfo* na construção de conceitos e na autonomia dos educadores. Os resultados indicam que a inserção de tecnologias na educação, aliada à formação continuada, favorece a reflexão sobre o contexto escolar permeado pela cultura digital, promovendo a inclusão digital e a autonomia dos professores no uso de recursos tecnológicos.

O estudo de Vieira *et al.*, (2020) investigou a formação de professores para o uso de novas tecnologias digitais na educação, reconhecendo os benefícios que essas ferramentas podem trazer. Utilizando uma abordagem qualitativa e quantitativa, foram realizadas entrevistas com professores da Educação Básica no Rio de Janeiro. Os resultados revelaram a falta de preparo e de oferta de formação inicial e continuada, além da escassez de recursos tecnológicos nas escolas. Para abordar essas questões, foi apresentado um jogo educativo chamado "Estrela do Saber", visando sensibilizar os professores para o uso das novas tecnologias digitais e seus benefícios na prática educativa.

Machado *et al.*, (2021) aponta que a formação docente é um processo contínuo que inclui experiências de aprendizagem profissional essenciais para a qualidade da educação. Este estudo identificou um perfil de professores em uma rede municipal da região metropolitana de Porto Alegre, focando na utilização de dispositivos digitais para aprimorar práticas pedagógicas. A pesquisa revelou que as tecnologias podem ajudar a superar a solidão pedagógica ao criar espaços de interação. Os resultados indicam a necessidade de estratégias formativas que integrem políticas de formação docente, sendo acompanhadas de forma planejada para maximizar o uso de recursos tecnológicos tanto em aspectos individuais quanto coletivos.

O estudo de Ventura *et al.*, (2021) investigou a presença de jogos digitais e gamificação na formação de professores, considerando que muitos alunos são "nativos digitais" e buscam experiências lúdicas. Caracterizada como uma revisão bibliográfica, a pesquisa utilizou a base de Teses e Dissertações da CAPES para identificar trabalhos sobre o uso de jogos digitais ou gamificação em cursos de formação de professores. Foram encontrados 11 estudos que apontam para a necessidade de incluir a tecnologia, por meio de jogos digitais ou gamificação, tanto na graduação quanto na formação continuada de professores.

A investigação de Ventura *et al.*, (2021) concluiu que a inclusão de jogos digitais e recursos de gamificação nos cursos de formação pode ser um caminho para integrar os jogos digitais ao ensino, apoiando as disciplinas curriculares tradicionais. A gamificação, ao adotar elementos do universo digital e a lógica dos jogos, pode motivar, engajar e tornar as atividades mais prazerosas, preparando as crianças para as próximas fases da vida e permitindo que o progresso aconteça no seu ritmo.

Oliveira, Amaral e Lavor (2022), em sua pesquisa qualitativa, tiveram como objetivo realizar uma intervenção na formação continuada de professores de uma escola estadual de ensino médio na Região Centro-Sul do Ceará. Durante a intervenção, foram

apresentadas as plataformas *PhET*, *StoryboardThat* e *Padlet*, permitindo que os participantes conhecessem suas interfaces e realizassem simulações.

A coleta de dados do estudo de Oliveira, Amaral e Lavor (2022) foi feita por meio de questionários que avaliaram a necessidade de formação para a utilização de recursos tecnológicos em sala de aula. Os resultados mostraram que, apesar do uso da tecnologia, alguns professores confundiam a utilização de ferramentas como computadores e celulares com a verdadeira aplicação das TIC, sem entender seu propósito. Por fim, a pesquisa concluiu que o uso das TIC pode transformar a percepção dos professores, promovendo um ensino mais dinâmico e eficaz.

Os pesquisadores Teixeira, Dutra e Oliveira (2022) investigaram o uso do recurso digital *Storyboard That* para o planejamento de atividades avaliativas em aulas de Literatura, com uma abordagem quantitativa e descritiva, envolvendo vinte docentes da Educação Infantil. A questão central foi entender a percepção dos professores sobre essa ferramenta. Os resultados mostraram que os participantes aprovaram o uso do *Storyboard That*, considerando-o uma boa opção para suas práticas, mas expressaram insegurança em relação ao uso de tecnologias digitais. Isso destaca a necessidade de mobilização para a atualização dos professores por meio de cursos de formação continuada, visando melhorar a integração das novas tecnologias no processo educativo.

O trabalho colaborativo de Bueno, Ballejo e Galle (2023) analisou as expectativas de 33 professores em um curso de formação continuada sobre o uso de TDIC na educação. A análise revelou três categorias: intersecções entre pedagogia, tecnologia e conteúdo; visão fragmentada; e impacto do contexto pandêmico. Muitos professores buscaram aprimorar a integração pedagógica e tecnológica, especialmente devido à necessidade imposta pela pandemia. Conclui-se que é essencial ampliar a oferta de cursos voltados ao uso das TDIC com pedagogias adequadas.

Kleemann e Machado (2023) investigaram o uso das tecnologias digitais como estratégia metodológica na prática docente e na formação de professores de matemática. Foi realizado um mapeamento de trabalhos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações entre 2016 e 2021, utilizando a Análise de Conteúdo para os dados. Os resultados indicam a necessidade de enfatizar o viés tecnológico nos cursos de formação inicial e sugerem a formação continuada como uma alternativa para enriquecer a prática docente, apesar dos desafios relacionados à precariedade e acessibilidade dos recursos tecnológicos.

Os pesquisadores Marinho Filho e Lima (2023) apresentaram um projeto de extensão do IFPA – Campus Altamira, realizado com professores da rede municipal de educação fundamental de Placas-Pa. O objetivo foi apresentar recursos tecnológicos educacionais para que os professores pudessem replicá-los com seus alunos. Utilizando a observação participante e a Teoria dos Campos Conceituais (TCC) de Vergnaud como referencial, o estudo analisou a resolução de situações propostas aos docentes. Os resultados indicaram que o uso de recursos tecnológicos na formação continuada pode melhorar a qualidade das aulas oferecidas pelos professores.

A contribuição de Souza, Blanco e Neto (2023) se relacionou à percepção dos professores sobre a formação continuada e sua importância para o uso de Tecnologias Digitais em sala de aula. A pesquisa envolveu docentes de escolas públicas e particulares, utilizando questionários e atividades práticas em cinco encontros, analisados por meio da Análise Textual Discursiva. Os resultados mostraram que a formação continuada é significativa, especialmente ao introduzir o software *LibreOffice® Impress* e conceitos da Cognição Numérica, contribuindo para o aprimoramento das práticas pedagógicas.

Veloso, Sestito e Mill (2023) abordaram o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no contexto educacional, destacando a importância

da formação continuada de professores para integrar esses recursos nas práticas pedagógicas. A pesquisa qualitativa compartilha experiências do curso de especialização em Educação e Tecnologias (EduTec) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), enfatizando o componente curricular "Práticas pedagógicas com tecnologias digitais".

Os estudiosos (Velo, Sestito e Mill, 2023) apresentaram os desafios da flexibilidade pedagógica e das políticas públicas e um formulário aplicado a 499 estudantes do curso revelou um conjunto de tecnologias digitais e sugestões de práticas pedagógicas. Os resultados indicam que a formação adequada é essencial para que os professores utilizem as TDIC de forma crítica e eficaz, contribuindo para um ensino mais dinâmico e inovador.

O trabalho de Silva (2024) discutiu a conexão dos saberes dos docentes por meio de formações continuadas, abordando a importância do uso das tecnologias no ensino. Inicialmente, contextualiza a formação continuada e reflete sobre o papel do professor. O texto conclui que é essencial promover essa formação para enfrentar os desafios do uso das tecnologias digitais na educação. A formação deve ir além de cursos técnicos, integrando pedagogias adequadas e práticas inovadoras para enriquecer o processo educativo.

O conjunto dos artigos nacionais analisados reforça a importância da formação continuada e dos recursos tecnológicos para aprimorar a qualidade da educação brasileira. Os estudos evidenciam a necessidade de investir na formação de professores, promover a reflexão sobre as práticas pedagógicas e criar políticas públicas que incentivem a integração de tecnologias nas escolas.

A partir desse panorama, foi possível categorizar as pesquisas em torno de dois eixos essenciais. A primeira categoria sistematizada se refere aos recursos tecnológicos como mediadores da formação/espacos de formação continuada, isto é: recursos que são utilizados para a realização dos cursos de formação e como metodologias que visam aprimorar as competências e habilidades docentes inseridos nesse contexto de aprimoramento, conforme indicado no quadro abaixo:

Quadro 1 — Recursos tecnológicos como mediadores da formação/espaco da formação continuada.

Recursos Tecnológicos	Referências
Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) / Moodle	(Gomes; Brito, 2015)
Computadores e dispositivos digitais com acesso à internet	(Morisso; Vargas; Mallmann, 2019)
Jogos Digitais	(Gallon <i>et al.</i> , 2019)
<i>WhatsApp</i>	(Vieira <i>et al.</i> , 2018)
<i>Small Open Online Course (SOOC)</i>	(Machado <i>et al.</i> , 2021)

Fonte: Elaborado pelas autoras

Foram elencados, nessa categoria, um total de cinco trabalhos. Os recursos tecnológicos utilizados como mediação indicam, a priori, a tentativa de aproximação dos docentes com os dispositivos. Através de ambientes virtuais de aprendizagem não há apenas a assimilação de conteúdos, mas a experimentação das ferramentas e

possibilidades disponíveis nas plataformas. Estando mais seguro de seu instrumento — seja ele os computadores e dispositivos digitais ou o próprio AVA —, o professor pode sentir-se seguro em utilizar os recursos tanto em suas aulas quanto no planejamento delas.

Com o rápido avanço tecnológico e a pressão do discurso de que a tecnologia pode contribuir de forma positiva e intensa para os desdobramentos da educação, é inegável a constante necessidade de adaptar-se às mudanças que chegam. Sendo assim, tanto o *WhatsApp* quanto os Jogos Digitais aparecem enquanto ferramentas para a união de um coletivo em busca de um aperfeiçoamento ou, também, da superação de uma dificuldade em comum. À medida em que o *WhatsApp* conecta os membros de um mesmo grupo para o compartilhamento de informações e ideias, os Jogos Digitais conectam as potencialidades e fragilidades frente a um novo desafio a ser enfrentado.

O *Small Open Online Course* (SOOC) é um tipo de curso online com inscrição aberta que comporta um número determinado de alunos, sendo o máximo de 150 e contando com acompanhamento de um professor; caso o número de alunos ultrapasse esse limite, o curso pode ser considerado um *Massive Open Online Course* (MOOC) (Mazzardo; Nobre; Mallmann, 2016). Ao aparecer enquanto mediador da formação continuada, indica a tentativa de expansão do acesso a cursos de formação, mas abre questionamentos acerca da produção e da qualidade dos conteúdos disponibilizados.

Ressalta-se, a partir desta primeira categoria, a necessidade de o professor estar familiarizado com o universo tecnológico que pode lhe servir de instrumento. Contudo, também emerge a delicada questão do tipo de formação que acontece através e nesses espaços digitais.

A segunda categoria formulada a partir da análise dos artigos selecionados diz respeito aos recursos tecnológicos tratados nos espaços de formação continuada, ou seja: recursos que são abordados e estudados enquanto temas e que incidem sobre a prática pedagógica e o processo de ensino-aprendizagem, como pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro 2 — Recursos tecnológicos como assuntos tratados nos espaços de formação continuada.

Recursos Tecnológicos	Referências
Letramento Digital	(Reis; Nantes; Maciel, 2018)
Plataformas Digitais	(Oliveira; Amaral; Lavor, 2022)
Recursos Educacionais Abertos (REA)	(Morisso; Vargas; Mallmann, 2019)
Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs)	(Pinho; Araújo, 2019); (Oliveira <i>et al.</i> , 2020); (Veloso; Sestito; Mill, 2023); (Bueno; Ballejo; Galle, 2022); Kleemann; Machado, 2023); (Marinho Filho; Lima, 2023); (Silva, 2024)
<i>Softwares</i>	(Almeida; Silva, 2016); (Coelho; Pereira, 2018); (Neide <i>et al.</i> , 2019); (Ventura <i>et al.</i> , 2021), (Souza; Blanco; Neto, 2023)

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A segunda categoria englobou um total de 15 artigos. Houve uma prevalência de estudos sobre as TDICs, que são “todas as ferramentas tecnológicas digitais que

utilizamos para fins de criação, publicação e consumo de informação, além dos diversos componentes físicos e suas soluções que utilizamos para nos comunicar” (Victorino da Silva, 2025, p. 147). Os sete estudos elencados nesta subcategoria indicam a necessidade de os educadores aprenderem as especificidades dos equipamentos que possuem no cotidiano da escola e a melhor forma de utilizá-los em prol do processo de ensino-aprendizagem, considerando que o saber tecnológico também é um elemento a ser desenvolvido com os alunos. Uma formação continuada que instrumentaliza o professor a lidar com as TDICs incide diretamente sobre as novas possibilidades, uma vez que podem servir tanto como instrumento que viabiliza o trabalho quanto que o auxilia.

A subcategoria de Softwares contou com cinco artigos, os quais abordavam o desenvolvimento da formação continuada focada em programas específicos como contribuições para a metodologia de determinadas disciplinas, tais como *Linguagem LOGO*, *GCompris*, *Modellus* e *LibreOffice® Impress*. Os softwares também apareceram como recursos para a gamificação em cursos de formação continuada, contando com elementos de desafio, recompensa e feedback.

Já as Plataformas Digitais apareceram em um artigo como conteúdo de uma oficina de formação continuada, cujo objetivo consistia na instrumentalização de professores de matemática, ciências naturais, humanas e linguagens nas plataformas: *PhET*, *Padlet* e *StoryboardThat*. Ambas as subcategorias possuem em comum a ideia de viabilizar atividades à medida em que contribuem para a organização da metodologia das aulas. Utilizá-los requer dispositivos digitais, preferencialmente com acesso à internet, e o conhecimento técnico para utilizá-los, o que pode se relacionar à subcategoria seguinte.

O Letramento Digital consiste na habilidade tecnológica de produzir, compreender e usar as informações de uma maneira crítica no que for relativo ao universo digital (Lima Neto; Carvalho, 2022). Apenas um estudo abordou esse assunto. Considerando que o referido letramento pode contribuir para a aproximação e inserção do professor no contexto tecnológico, a sua ausência nos cursos de formação continuada constitui um obstáculo à superação da barreira entre as dificuldades na implementação de recursos tecnológicos verdadeiramente úteis e frutíferos na prática pedagógica e os benefícios que podem ser alcançados, tanto no processo de ensino-aprendizagem quanto no contexto de trabalho docente.

Por fim, os Recursos Educacionais Abertos (REA) também apareceram em apenas um artigo. Os REA “são materiais em qualquer suporte ou mídia que estão sob domínio público ou estão licenciados de maneira aberta para que possam ser utilizados e/ou adaptados” (Mallmann, 2017, p. 93). De acordo com Mazzardo, Nobre e Mallmann (2016), os REA fazem parte do movimento da Educação Aberta, integrando práticas, dados, publicações e cursos de formação, todos de caráter aberto. Esses recursos também constam no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Brasil, 2014) como uma categoria de tecnologia educacional; no entanto, é realçado o caráter de produto na concepção de tais tecnologias, contribuindo para uma visão reducionista e de neutralidade sobre as mesmas na relação com o campo da educação (Ferreira; Sá Carvalho, 2018).

A partir das duas categorias elaboradas sobre como os recursos tecnológicos se relacionam com a formação continuada de professores, nota-se que enquanto mediadores dependem de questões relativas à infraestrutura (Coelho; Pereira, 2018), como a falta de computadores, internet lenta e máquinas antigas (Neide *et al.*, 2019). Já enquanto conteúdo para a formação, necessitam do desenvolvimento de uma cultura de utilização desses recursos nas aulas (Gomes; Brito, 2015), do preenchimento de lacunas provenientes da formação inicial (Coelho; Pereira, 2018) e do tratamento da tecnologia distante de um viés neutro, uma vez que incide diretamente sobre a formação do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao reconhecer a relevância da formação continuada e dos recursos tecnológicos, o Brasil dará um passo importante para preparar seus alunos para os desafios do século XXI. Para construir uma sociedade mais justa e igualitária, porém, é preciso repensar a forma como essa formação continuada está acontecendo no âmbito da tecnologia; não basta saber utilizar um dispositivo digital porque ele, sozinho, não levará a uma revolução.

A pesquisa realizada sobre os recursos tecnológicos na formação continuada revelou um panorama diversificado de estudos que abordam a temática sob diferentes perspectivas. Os artigos selecionados evidenciaram a necessidade de investir na formação continuada de professores, tanto para desenvolver habilidades no uso de tecnologias digitais quanto para promover a reflexão sobre as práticas pedagógicas e a busca por novas metodologias de ensino, tendo em vista a construção de um sujeito verdadeiramente livre, crítico e cidadão.

Um dos pontos recorrentes nos artigos analisados é a dificuldade dos professores em integrar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em sala de aula. Essa dificuldade pode ser atribuída à falta de formação adequada, à infraestrutura precária das escolas e à resistência por parte de alguns educadores em relação às novas tecnologias. No entanto, os estudos também apontam que a formação continuada, quando bem planejada e executada, pode superar esses obstáculos e capacitar os professores a utilizarem os recursos tecnológicos de forma eficaz.

A análise dos artigos revelou ainda que a formação continuada não deve se restringir ao domínio técnico das ferramentas digitais. É fundamental que os professores possam ser letrados digitalmente, ou seja, que possam desenvolver a capacidade de compreender, avaliar e utilizar criticamente as informações disponíveis na internet e os demais recursos acessíveis através de um clique. A formação continuada deve promover a reflexão sobre o papel das tecnologias na educação, incentivando os professores a repensarem suas práticas pedagógicas e a adaptarem-se às necessidades dos alunos da era digital.

Outro aspecto relevante abordado nos artigos é a importância de políticas públicas que incentivem a formação continuada de professores e a integração de recursos tecnológicos nas escolas. Os estudos destacam a necessidade de investir em infraestrutura, oferecer cursos de formação de qualidade e criar espaços de colaboração e troca de experiências entre os educadores, assim como a consideração, por parte das políticas públicas, das especificidades de cada região e de cada nível de ensino, a fim de garantir que a formação continuada e os recursos tecnológicos sejam adequados às necessidades dos professores e dos alunos. Urge, também, mais estudos que possam contribuir para a desmistificação da neutralidade da tecnologia no âmbito da educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria de Fátima Mello de; SILVA, Sani de Carvalho Rutz da. Linguagem LOGO e ensino de geometria: experiência vivenciada em curso de formação continuada. **Revista Eventos Pedagógicos**. Número Regular: Formação de Professores e Desafios da Escolano Século XXI Sinop, v. 7, n. 2(19. ed.), p. 892-918, jun./jul. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/9783>. Acesso em: 20 fev. 2025

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BENASSI, Cassiane Beatrís Pasuck; UBINSKI, Juliana Alves da Silva; STRIEDER, Dulce Maria. Software e prática pedagógica na EB: Estudo de caso em contexto brasileiro. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 295–308, 2017. DOI: 10.22420/rde.v11i20.641. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/641>. Acesso em: 20 fev. 2025.

BUENO, Rafael Winícius da Silva; BALLEJO, Clarissa Coragem; GALLE, Lorita Aparecida Veloso. Uso de TDIC em interações pedagógicas: expectativas de aprendizagem em um curso de formação continuada. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática**, [S. l.], v. 5, n. 2, 2023. DOI: 10.5335/rbecm.v5i2.13048. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rbecm/article/view/13048>. Acesso em: 21 fev. 2025.

BUENO, Edinéia *et al.* Formação de professores e a implementação de práticas reflexivas no ensino. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 1481–1501, 2025. DOI: 10.51891/rease.v11i2.18214. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/18214>. Acesso em: 21 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, Edição Extra de 26.06.2014, Seção 1, p. 1, 2014. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em 22 fev. 2025.

COELHO, Nilcilene da Silva; PEREIRA, Rubenvaldo Monteiro. Software GCompris como recurso didático no processo de ensino-aprendizagem de Matemática: investigações na formação continuada de professores na rede Municipal em Cametá/PA. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 4, n. 08, 2018. DOI: 10.31417/educitec.v4i08.620. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/620>. Acesso em: 20 fev. 2025.

FERREIRA, Gisele Martins dos Santos; SÁ CARVALHO, Jacira de. Recursos educacionais abertos como tecnologias educacionais: considerações críticas. **Educ. Soc.**, v. 39, n. 144, p. 738-755, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NbgrrcTbHhSvLKZWxZcCBCD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2025.

FERREIRA, Luiques Tunes *et al.* Ferramentas digitais na formação continuada do professor: como potencializar a aprendizagem com tecnologia. **Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, [S. l.], v. 7, p. 420–436, 2023. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/165>. Acesso em: 21 fev. 2025.

GALLON, Mônica da Silva *et al.* Contribuições sobre a utilização do aplicativo whatsapp na formação continuada de professores. **Revista Conhecimento Online**, [S. l.], v. 2, p. 114–130, 2019. DOI: 10.25112/rco.v2i0.1574. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/1574>. Acesso em: 20 fev. 2025.

GALVÃO, Taís Freire; PEREIRA, Mauricio Gomes. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 183-184,

mar. 2014. Disponível em
http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742014000100018&lng=pt&nrm=iso. acessos em: 20 fev. 2025.

GOMES, Fabrícia Cristina; BRITO, Glaucia da Silva. Docentes da educação de jovens e adultos: uma experiência de formação continuada em ambiente virtual de aprendizagem. Tear: **Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v.4, n.2, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/1923>. Acesso em: 20 fev. 2025

KLEEMANN, Robson; MACHADO, Celiane Costa. Tecnologias digitais nas formações inicial e continuada de professores de matemática. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, [S. l.], v. 12, n. 28, p. 198–222, 2023. DOI: 10.33871/22385800.2023.12.28.198-222. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/rpem/article/view/7786>. Acesso em: 21 fev. 2025.

LIMA NETO, Newton. Vieira.; CARVALHO, Alexandra Bittencourt de. Letramento digital: breve revisão bibliográfica do limiar entre conceitos e concepções de professoras e de professores. **Texto Livre**, Belo Horizonte-MG, v. 15, p. e40207, 2022. DOI: 10.35699/1983-3652.2022.40207. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/40207>. Acesso em: 20 de fev. 2025

MACHADO, Giovanni Bohm, *et al.* O uso das tecnologias como ferramenta para a formação continuada e autoformação docente. **Rev. Bras. Educ.** v. 26, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/z3HVb4tHH8wmdJdpSrFrHwn/?lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2025.

MALLMANN, Elena Maria. Massive/Small Open Online Courses (MOOC/SOOC) e Recursos Educacionais Abertos (REA): inovação disruptiva na educação online e aberta. **Rev. Diálogo Educ.** vol.18 no.56 Curitiba jan./mar 2018 Epub 10-Fev-2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2018000100084&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 22 fev. 2025.

MARINHO FILHO, Eliseu da Rocha; LIMA, Jhonatan da Silva. Recursos tecnológicos para a educação básica: uma experiência de formação continuada, para professores da semed de placas-pa, ancorada na teoria dos campos conceituais. **Revista Foco**, [S. l.], v. 16, n. 12, p. e4002, 2023. DOI: 10.54751/revistafoco.v16n12-159. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/4002>. Acesso em: 21 fev. 2025.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 8. ed. Barueri [SP]: Atlas, 2022.

MATOS, Cristiano Castro de; COUTINHO, Diogenes José Gusmão Coutinho. O uso das tecnologias digitais na sala de aula. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v.10. n.05.maio. 2024. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/13153>. Acesso em: 21 fev. 2025

MAZZARDO, Mara D.; NOBRE, Ana M. J. F.; MALLMANN, Elena M. Small Open Online Course com Professores do Ensino Médio: desafios para integrar REA nos

materiais e atividades didáticas. In: **V Congresso Brasileiro de Informática na Educação**, V, 2016, Uberlândia. Anais do XXII Workshop de Informática na Escola. Uberlândia: SBC-OpenLib, 2016. p. 669 - 678. Disponível em: <http://milanesa.ime.usp.br/rbie/index.php/wie/article/viewFile/6874/4752>. Acesso em: 22 fev. 2025.

MELO JÚNIOR, Hermócrates Gomes. *et al.* Práticas reflexivas na formação docente. **International Contemporary Management Review**, [S. l.], v. 5, n. 3, p. e147, 2024. DOI: 10.54033/icmr/v5n3-006. Disponível em: <https://icmreview.com/icmr/article/view/147>. Acesso em: 21 fev. 2025.

MORISSO, Maríndia Mattos.; VARGAS, Tairone Girardon de.; MALLMANN, Elena Maria. A fluência tecnológico-pedagógica de professores de educação física participantes de um curso online sobre REA. **RENOTE**, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 577–586, 2019. DOI: 10.22456/1679-1916.99543. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/99543>. Acesso em: 20 fev. 2025

NEIDE, Italo Gabriel *et al.* Percepções dos professores sobre o uso do software Modellus em uma experiência de modelagem. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, [S. l.], v. 36, n. 2, p. 567–588, 2019. DOI: 10.5007/2175-7941.2019v36n2p567. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2019v36n2p567>. Acesso em: 20 fev. 2025.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, p. 1-15, 2019.

OLIVEIRA, Cícera Janete Alves de; AMARAL, Fernando Henrique Nogueira; LAVOR, Otávio Paulino. O uso das tecnologias da informação e comunicação na formação continuada de professores. **Revista Edutec - Educação, Tecnologias Digitais e Formação Docente**, v. 2, n. 1, p. 1-19, 25 set. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/EduTec/article/view/15300>. Acesso em: 20 fev. 2025

OLIVEIRA, Larissa Camila Martins de *et al.* Tecnologia e Tecnocentrismo: os impactos na sociedade contemporânea. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 16, e561111638660, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/38660/31949/420759>. Acesso em: 21 fev. 2025.

PINHO, Maria José de; ARAÚJO, Deusirene Magalhães de. Tecnologias digitais na educação tocantinense: uma análise da contribuição para o professor. **Revista Observatório**, [S. l.], v. 5, n. 6, p. 507–528, 2019. DOI: 10.20873/uft.2447-4266.2019v5n6p507. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/6143>. Acesso em: 20 fev. 2025.

REIS, Maria Aparecida; NANTES, Eliza Adriana Sheuer; MACIEL, Cilene Maria Lima Antunes. Letramento digital: uma investigação da teoria à prática docente de professores do estado de Mato Grosso. **Revista Prática Docente**, [s. l.], v. 3, n. 1, p. 249–262, 2018. DOI: 10.23926/RPD.2526-2149.2018.v3.n1.p249-262.id88. Disponível em:

<https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/613>. Acesso em: 20 fev. 2025.

SILVA, Ana Claudia Vasconcelos da. Conexão dos saberes dos professores por meio das formações continuadas no mundo tecnológico. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, [S. l.], v. 17, n. 8, p. e9710, 2024. DOI: 10.55905/revconv.17n.8-364. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/9710>. Acesso em: 21 fev. 2025.

SOUZA, Patricia Ferreira Concato de; BLANCO, Marilia Bazan; NETO, Joao Coelho. Tecnologia Digital e Cognição Numérica: proposta de formação continuada de professores. **Interfaces da Educação**, [S. l.], v. 13, n. 39, 2023. DOI: 10.26514/inter.v13i39.4994. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4994>. Acesso em: 21 fev. 2025.

TEIXEIRA, Damares Reis; DUTRA, Alessandra; OLIVEIRA, Marilu Martens. Literatura Infantil: o uso do Storyboard That bordando atividades. **Ensino em Re-Vista**, [S. l.], v. 29, n. Contínua, p. e042, 2022. DOI: 10.14393/ER-v29a2022-42. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/66807>. Acesso em: 20 fev. 2025.

VELOSO, Braian; SESTITO, Camila Dias de Oliveira; MILL, Daniel. Análise de práticas pedagógicas com tecnologias digitais: um olhar sobre a experiência do curso de especialização EduTec. EccoS – **Revista Científica**, [S. l.], n. 65, p. e24584, 2023. DOI: 10.5585/eccos.n65.24584. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/24584>. Acesso em: 21 fev. 2025.

VENTURA, Luciana Michele, *et al.* Análise de jogos e recursos gamificados utilizados para mediar o processo de ensino-aprendizagem de docentes em curso de formação. Educitec - **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 7, p. e131321, 2021. DOI: 10.31417/educitec.v7.1313. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1313>. Acesso em: 20 fev. 2025.

VICTORINO DA SILVA, Leo. Tecnologias digitais de informação e comunicação na educação: três perspectivas possíveis. **Revista de Estudos Universitários - REU**, Sorocaba, SP, v. 46, n. 1, p. 143–159, 2020. DOI: 10.22484/2177-5788.2020v46n1p143-159. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/reu/article/view/3955>. Acesso em: 21 fev. 2025.

VIEIRA, Ana Márcia da Silva, *et al.* Formação continuada dos professores e o uso das novas tecnologias em escolas públicas do Rio de Janeiro. **Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação**, [S. l.], v. 3, n. 1, 2018. DOI: 10.17648/2596-058X-recite-v3n1-8. Disponível em: <https://recite.unicarioca.edu.br/rccte/index.php/rccte/article/view/35>. Acesso em: 20 fev. 2025.

CORPOS E CONHECIMENTO: A EDUCAÇÃO SEXUAL COMO FERRAMENTA DE PROTEÇÃO

Kauan da Silva Eduardo· Isabela Manchini

Resumo: Este estudo destaca a importância da temática da sexualidade como ferramenta de proteção de crianças e adolescentes da educação básica, alinhando-se os aspectos do artigo 7º do estatuto da criança e do adolescente de 1990, onde discorre sobre os direitos das crianças e adolescentes à proteção, à vida e à saúde. Este estudo propõe um olhar atencioso aos programas de formação continuada de professores e profissionais da área da educação referente aos assuntos ligados à sexualidade, enfatizando sua contribuição na prevenção do abuso sexual infantil. Esta pesquisa traz relatos de profissionais da área da educação e da saúde mediante uma investigação bibliográfica, revelando como é a vida diária desses profissionais com a temática e a sua complexidade, demonstrado mediante dados estatísticos o crescente aumento do abuso sexual.

Palavras-chave: Educação Sexual. Formação Continuada. Sociedade. Escola.

K. S. Eduardo. Graduando em Pedagogia. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ibitinga-SP. mail: kauan10041998@gmail.com

I. Manchini. Professora Mestra do Curso de Pedagogia. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ibitinga-SP. Email: isabela@faibi.com.br

© Este trabalho integra a obra: “Pesquisas, estratégias e recursos para a educação no Brasil”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

A temática e os assuntos que giram em torno da sexualidade possuem em sua essência certa delicadeza, que vem acompanhada de um estereótipo social que revela certa complexidade quando se trata de falar sobre o assunto nas escolas. Este assunto se torna complexo do ponto de vista educacional, pois “educadores e pais ainda parecem apresentar dificuldades em abordar o tema com os jovens” (Alencar *et. al.*, 2008, p. 160).

Alencar *et. al.* (2008) chama a atenção pela necessidade de desenvolver um olhar crítico sobre a temática, e que sexualidade, família e escola devem trabalhar em prol de sua inclusão, trabalhando em união. Por vezes esta união é deficitária, pois, do ponto de vista dos pais tal assunto torna-se depravado, reprovando a ideia de tratá-lo com a devida importância, essa reprova se dá a uma reprodução inconsciente da sociedade em dizer que tal assunto é promiscuo daí à necessidade de uma articulação entre programas de conscientização e sociedade.

Os professores são orientados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, que se trabalhe a questão de forma transversal, mas ao decorrer deste trabalho observar-se-á que a mesma precisa de um engajamento e uma capacitação docente de qualidade para que isso seja feito, fazendo assim uma reflexão sobre os programas de formação continuada que contemplem tal proposta, como observados por Barbosa e Folmer (2019).

Dados estatísticos, referente ao ano de 2024, revelam que 73,8%¹ dos alertas referentes à violação sexual é destinada á indivíduos desde a tenra idade e que se propaga com o término em indivíduos de até 19 anos. Este dado alarmante revela a face do abuso sexual, e a importância sobre trabalhar a temática da sexualidade na educação básica, visando o bem-estar e a segurança dos alunos.

Para Carneiro *et. al.* (2015), a escola representa para os indivíduos um ambiente de seu cotidiano, para os autores isso se dá devido ao período em que os mesmos se encontram nela tornando-a um ambiente facilitador para o trabalho da temática da sexualidade, já que tal ambiente para eles torna-se um porto seguro facilitando assim para que eles possam “expressar suas dúvidas, medos e sentimentos.” (CARNEIRO *et. al.*, 2015, p. 108).

Pensando no que discorre o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA de 1990, referente ao Direito à vida e à Saúde, a lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990, disciplina o seguinte:

A criança e o adolescente têm direito à proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência (BRASIL, 1990, art. 7º).

Pelo fato da temática em questão, em sua essência promover um desenvolvimento que visa à proteção dos educandos, fica evidente sua relevância quando trabalhada de forma transversal na educação básica, demonstrando assim como a educação sexual pode ser uma aliada no combate ao abuso sexual infantil, tornando-se

¹ Dados estatísticos da Fundação Abrinq de 2024, referente às proporções de notificações de violências e explorações sexuais segundo grupo etário. Disponível em: <https://www.fadc.org.br/noticias/cenario-violencia-sexual>.

uma ferramenta de proteção que em consonância com o artigo 7º promove a proteção à vida e a saúde, com o desenvolvimento de estratégias educacionais mediante as políticas públicas de educação, demonstrando assim sua relevância acadêmica e social.

METODOLOGIA

No que diz respeito aos aspectos metodológicos, esta pesquisa caracteriza-se por ser bibliográfica. A pesquisa de caráter bibliográfico utiliza-se de materiais já elaborados sobre o assunto a ser pesquisado, como livros, artigos científicos, publicações em websites, dentre outros, que estejam em consonância com os objetivos e o tema da referente pesquisa. (Gil, 2002).

Visando assim, os objetivos deste trabalho, ao utilizar-se da bibliografia com o intuito de fazer a descrição de um determinado aspecto, no caso o fenômeno da sexualidade e suas particularidades, bem como o que a caracteriza e a própria descrição da importância do trabalho de sua temática e a população a qual ela se refere, este trabalho também se caracteriza por ser descritivo (Gil, 2002).

Tendo frisado os aspectos metodológicos, esta pesquisa busca através dos mesmos salientar seus objetivos e o que se pretende buscar. Sendo assim, o objetivo geral desta pesquisa é discorrer sobre a temática da sexualidade e sua importância. Como objetivos específicos, seguem os seguintes: 1. Demonstrar a importância da formação inicial e continuada referente à temática da sexualidade; 2. Descrever os aspectos positivos da disseminação de conhecimentos referente à sexualidade e seus devidos cuidados com a mesma; 3. Demonstrar a relevância de se trabalhar à temática de forma transversal em toda a educação básica, incluindo a educação infantil.

Pensando no objetivo geral e nos objetivos específicos, com o intuito de nortear esta pesquisa, buscou-se responder à seguinte problemática: Como o trabalho da orientação sexual pode contribuir com o bem-estar dos alunos da educação básica e qual sua importância?

DESENVOLVIMENTO

Estamos inseridos atualmente em uma sociedade na qual se tem evoluído muito rápido, os jovens precocemente vêm tendo relações sexuais ainda na adolescência sem ter orientações adequadas e sendo guiados por seus desejos aflorados. Sendo assim, é necessária uma pauta adequada referente ao assunto da Educação Sexual, a qual é pautada por lei e faz parte dos componentes curriculares que estabelece o regime de educação sexual no âmbito escolar, para que assim possa ser feita uma correta disseminação de informações que sejam úteis e que esteja consoante a realidade vivida por esses jovens e adolescentes.

Sobre esse assunto, disciplina a lei n.º 60/2009 de 6 de agosto de 2009, que estabelece o regime de aplicação da educação sexual em meio escolar, como está demonstrado a seguir:

Artigo 1.º

1 - A presente lei estabelece a aplicação da educação sexual nos estabelecimentos do ensino básico e do ensino secundário.

2 - A presente lei aplica-se a todos os estabelecimentos da rede pública, bem como aos estabelecimentos da rede privada e cooperativa com contrato de associação, de todo o território nacional. (BRASIL, 2009, art. 1º)

Como consta na lei, é de direito de todo jovem ter contato com conteúdos que disseminem informações acerca de uma Educação Sexual saudável e de qualidade, sejam elas vindas através do âmbito escolar ou de qualquer outro órgão que seja responsável pela mesma. Sendo assim a escola em especial acaba tendo um papel fundamental quando se trata da disseminação destes conteúdos a fim de assegurar uma informação de qualidade, que venha de encontro com as necessidades e transmitida de forma correta considerando o estágio de desenvolvimento em que os estudantes se encontram, preenchendo assim lacunas que não deveriam existir com informações uteis e que por lei é direito dos estudantes.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (2001), que trata de assuntos referentes às temáticas curriculares orienta que “o trabalho sistemático e sistematizado de Orientação Sexual dentro da escola articula-se, portanto, com a promoção da saúde das crianças e dos adolescentes” (Brasil, 2001, p. 114), demonstrando assim sua importância visando o bem-estar dos mesmos.

Os PNCs trata a temática da Educação Sexual como uma aliada ao que se diz Desenvolvimento Saudável, essa articulação que a temática tem com a escola e com a saúde torna-a fundamental para a disseminação de um conhecimento útil e transformador de qualidade. Em síntese, esta ideia torna a escola em uma ferramenta, a qual não só irá transmitir conhecimentos historicamente acumulados, mas que também irá agir globalmente no quesito saúde e orientação sexual.

A ESCOLA NA ORIENTAÇÃO SEXUAL E A CAPACITAÇÃO DE SEUS DOCENTES

É fundamental pensar na escola como propagadora de conhecimentos inerentes a educação sexual, em vista de que a temática da sexualidade é deveras negligenciada, o que por sua vez acaba apontando ser um trabalho cuja responsabilidade recai sobre os profissionais da área da saúde. Isso se dá devido ao receio dos profissionais da área da educação, pois “Falar sobre Educação Sexual na escola ainda se mostra um assunto complexo, especialmente quando este assunto permeia o espaço escolar frequentado por uma diversidade ampla de adolescentes.” (Manchini *et al.*, 2020).

Um ponto interessante é que as políticas públicas sugerem que a temática da sexualidade deve ser trabalhada nas escolas, mas negligenciam a importância da capacitação dos professores para que tal conhecimento seja transmitido. Em síntese, este tem sido um dos grandes receios dos professores, o de trabalhar um assunto polêmico e que poucos conhecem a fim de transmitir orientações efetivas, dando voz aos mesmos como demonstras a seguir:

Os professores não foram formados na universidade e nem tiveram cursos para tratar desse assunto muito delicado. No meu caso específico, que sou formado em Geografia, porque o que eu sei sobre educação sexual foi o que eu li. Nunca recebi um curso sequer [sobre] como abordar esse tema em sala de aula, embora no nosso curso de Geografia a gente tenha que abordar quando vai falar de população, crescimento populacional e tudo. Não deixa de vir a tona esses problemas do cotidiano, da prostituição infantil, da gravidez na adolescência, que realmente a gente tem que estar preparado para tratar desse assunto. Mas, professor propriamente dito, nós temos pouquíssimos na escola, preparados para tratar desses assuntos. (Professor 11 in: DE HOLANDA *et. al.*, 2010 p. 706)

Observa-se assim que a temática em questão possui por si só uma característica delicada de abordar e trabalhar, o que demonstra que o assunto não deva ser trabalhado

por trabalhar superficialmente, o que apresenta a importância do mesmo no entendimento de tal para que quando surgir dúvida por parte dos estudantes a mesma seja sanada com inteligência conhecimento e coerência transformadora. Em suma este aspecto desejável faz luz a capacitação docente, demonstrando que é essencial uma formação inicial e cursos de formação continuada que desenvolvam habilidades e práticas que favoreçam o entendimento sobre a sexualidade de forma que este assunto delicado seja transmitido com êxito graças a essa formação, já que “A formação de continuada poderia suprir as lacunas na formação inicial dos docentes em relação à discussão da sexualidade humana.” (Caetano *et al.*, 2025, p. 451).

Obtendo então uma formação inicial e continuada por meio de cursos de formação, o professor tornar-se a capacitado ao lidar com a temática da sexualidade, já “[...] que a falta de preparo dos professores, falta de material e recursos também são fatores que dificultam a abordagem do tema educação sexual em sala de aula” (Barbosa; Folmer, 2019, p. 233). Dessa forma, o conhecimento adequado sobre a temática irá contribuir de forma transformadora na vida dos estudantes, ocupando assim lacunas que antes havia sobre o conhecimento da mesma o qual os levava a cometer erros e a colher os frutos desta consequência, consequências essas que por muitas vezes tem levado alguns estudantes ao abandono escola, um exemplo disso é a gravidez na adolescência (Santos *et al.*, 2025). Os PCNs (2011), em uma de suas publicações referente às orientações sobre o trabalho da temática da sexualidade, descreve as contribuições do tema quando trabalhado de forma efetiva, como consta a seguir:

O trabalho de orientação sexual também contribui para a prevenção de problemas graves como o abuso sexual e a gravidez indesejada. As informações corretas aliadas ao trabalho de autoconhecimento e de reflexão sobre a própria sexualidade ampliam a consciência sobre os cuidados necessários para a prevenção desses problemas. (Brasil, 2011, p. 11)

Em síntese, a temática demonstra a importância da disseminação de conhecimentos que lhes permitam uma compreensão geral do que realmente é sexualidade, do que realmente é certo ou errado e uma visão crítica das consequências de negligenciar esse conhecimento. Na tenra idade, este olhar crítico e esta visão podem ser transmitidas de formas a fazer com que as crianças ainda que pequenas criem a ideia de conhecimento que revela os seus limites pessoais e que demonstre a importância de reconhecer quando estes limites são infringidos por outros ou quando estão tentando infringi-los, o que contribuem com a prevenção de abusos sexuais na infância e em toda a educação básica.

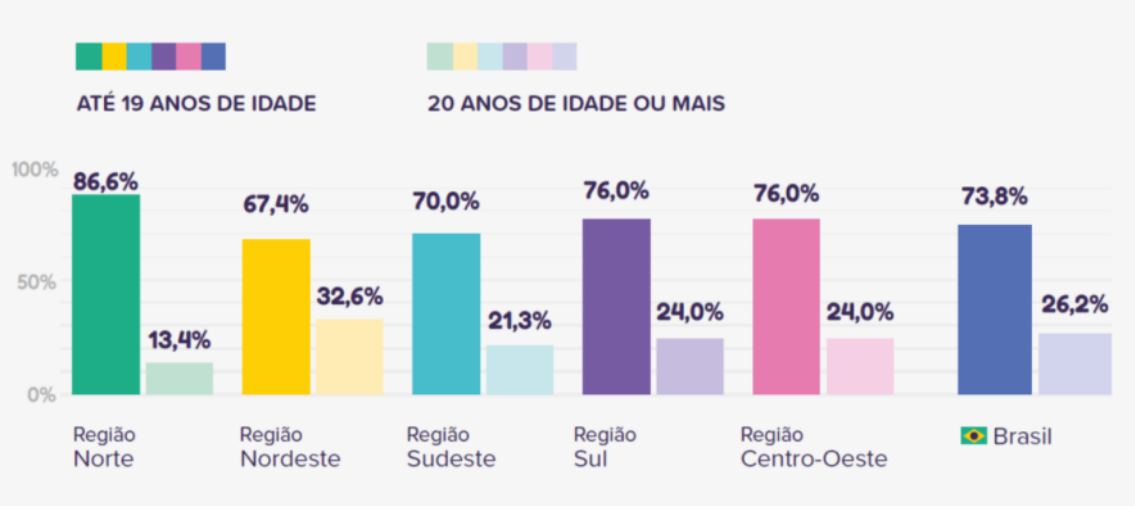
O ABUSO SEXUAL E O PAPEL DA ESCOLA E DOS EDUCADORES COMO AGENTES DE TRANSMISSÃO DE CONHECIMENTOS

Com base na importância da temática da sexualidade e seu papel preventivo, seguem a seguir dados das proporções de notificações efetuadas no ano de 2024 referentes à exploração sexual, demonstrando sua proporção por faixa etária como mostra a Figura 1.

Observaram-se, segundo os dados, que 73,8% dos casos de violência sexual envolvem indivíduos de até 19 anos, o que por sua vez caracteriza-se por um grupo de crianças, jovens e adolescentes. Tais dados demonstram a importância da temática da sexualidade e da competência dos professores ao trabalhar a mesma, com o intuito de demonstrar formas de prevenção ao abuso sexual e desenvolver práticas que contribuam para a disseminação de conhecimentos de forma transversal na educação básica, no que

se refere ao abuso em si a escola é um ambiente propício para se trabalhar a questão da temática em vista de que na maioria dos casos de abusos sexuais os agressores são pessoas próximas e até mesmo que fazer parte do grupo familiar (Ardenghi *et al.*, 2024) do indivíduo abusado como, por exemplo, pais e padrastos, dentre outros (Ribeiro *et al.*, 2025).

Figura 1 - Proporção de notificações de violências e explorações sexuais segundo grupo etário:



Fonte: Fundação Abrinq 2024

O estudo de Ribeiro *et al.* (2025) evidenciou que existe uma resistência por parte das vítimas e dos familiares em denunciar e de reconhecer o abuso sexual em suas famílias sofridas pelas crianças e pelos adolescentes, e que isso se dá ao fato de na maioria das vezes o abusador é o provedor do lar o que cria um certo receio e descrença de que ela poderia cometer tal atrocidade, salientando esta ideia em sua pesquisa e entrevista os autores constataram a seguinte visão por parte dos profissionais da área da saúde que lidam com esta situação na realidade:

Isso é meio que silencioso. Não é uma coisa assim muito exposta. A gente percebe. Tipo, é uma dona de casa que não trabalha, que só o marido trabalha. [...] O pai é provedor. A gente percebe na fala do tipo “ele é trabalhador, ele traz as coisas em casa, ele paga tudo”, nessa fala que a gente imagina que haja essa relação, esse fator. (Enfermeira1 in: RIBEIRO *et al.*, 2025, p. 06)

Em um estudo anterior feito por Ardenghi *et al.* (2024) observa-se resultado semelhantes aos alcançados posteriormente por Ribeiro *et al.* (2025) sobre as relações familiares e o perfil dos abusadores, chamando a atenção para o abuso sexual extrafamiliar demonstrando que o perfil do abusador é bem abrangente (Souza; Ferreira, 2024) que não se restringe a residência familiar, demonstrando a vulnerabilidade dos indivíduos em demais localidades, o que chama a atenção para o trabalho protetor da escola e dos professores como agentes de promoção não só de informações e orientações mas sim de agentes cuidadores.

Em agosto de 2023 a revista Folha de São Paulo publicou um artigo no que diz respeito aos aumentos de casos de jovens e adolescentes contaminados por Infecções Sexualmente Transmissíveis-ISTs, cuja titulação levou por nome “Jovens tem alta em casos de Infecções Sexualmente Transmissíveis” chamando a atenção para a realidade de que os jovens andam tendo uma vida sexual ativa precocemente e sem os cuidados

necessários com a sua saúde. Este fato chama a atenção novamente para a promoção de conhecimento sobre a temática da sexualidade e o papel do professor em ser o transmissor desta mensagem, o que demonstra a complexidade do assunto demonstrando ser necessário um diálogo sobre a temática da mesma nas escolas, como consta no seguinte relato:

[...] os pais não conversam com os filhos, na sua maioria em casa, então compete à escola orientar bem para que realmente a formação seja completa dos educandos. (Professor 11 in: DE HOLANDA et. al, 2010, p. 705)

Com base neste aspecto é necessário ressaltar o papel fundamental da formação inicial e continuada a qual ira proporcionar entendimento suficiente ao professor, o possibilitando articular a teoria aprendida e suas práticas realizadas em sala de aula (Chimentão, 2009), de forma eficaz e efetiva, o que demonstra a eficácia de sua constante formação e o seu papel como profissional que busca um melhoramento em suas práticas educativas o que os possibilitara um melhor desempenho em suas atividades já que “Essa formação contínua possibilita aos professores a capacidade de desempenhar de forma mais eficaz as suas funções” (Silva, 2024, p. 225).

Pensando nessa necessidade de formação sobre a temática (Feitosa; Torres, 2024) discorre sobre as políticas públicas e seu papel fundamental para a promoção de práticas que visem o conhecimento inerente sobre gênero e sexualidade, com o intuito de preparar e capacitar os professores para o mercado de trabalho, em vista que a formação inicial sobre a temática é deficitária. O que demonstra a importância da aquisição de conhecimentos que contribuam para uma prática pedagógica efetiva em relação à disseminação de conhecimentos úteis referente à temática da sexualidade.

O fato de os alunos não obterem conhecimento sobre determinado assunto faz com que uma falsa sensação de segurança se instale. Os pais, por não obterem orientações sobre a temática da sexualidade, se sentem constrangidos e incapazes de tocar no assunto, e isso “se dá pela temática ainda ser considerada um tabu e não discutida ou enunciada dentro das residências” (Matos *et al.*, 2025, p. 3404), denominando-o ser um papel da escola, dando continuidade a um ciclo que se repete de falta de conhecimento e orientação, gerando uma falsa sensação de segurança. O estudo realizado por Serafim e Barbosa (2024) demonstrou que o assunto da sexualidade gera ainda muitas dúvidas, demonstrando que ainda na fase adulta os indivíduos possuem indagações que revelam a falta de conhecimento do próprio corpo e até mesmo de sua sexualidade, como demonstra a seguir:

Figura 2 - Indagações anônimas dos alunos da EJA



Fonte: SERAFIM e BARBOSA 2024.

Observa-se que os alunos da EJA possuem curiosidades que revelam a falta de conhecimento sobre a temática da sexualidade, o que, quando olhada para a educação básica, revela possíveis dúvidas as quais os alunos podem apresentar. Demonstrando assim que a escola e os professores possuem “a capacidade de interferir e formar conhecimentos nos alunos, para que eles, ao construírem sentidos e significados sobre a temática, possam desenvolver uma sexualidade saudável, sabendo desfrutá-la com prazer, saúde e responsabilidade.” (Caetano *et al.*, 2025, p. 447-48).

Cabe ressaltar que a visão geral da sociedade sobre a temática da sexualidade ainda é muito estereotipada, onde falar sobre educação sexual para muitos é falar sobre sexo ou como fazer sexo, vulgarizando o tema. O trabalho da orientação sexual torna-se importante também neste aspecto, com o intuito de quebrar a visão distorcida da sexualidade, contribuindo com práticas pedagógicas eficazes e na construção de uma sociedade mais consciente sobre este assunto. Manchini (2020) demonstrou em seu estudo que a escola é um local que contribui para o trabalho da educação sexual em vista de sua proximidade com os alunos, já que os mesmos passam um tempo significativo de seus dias em suas dependências. Em concordância, Souza Ferreira (2024) discorre que a escola é um ambiente que contribui para a prevenção do abuso sexual através da educação sexual, a qual as ajudara entender e compreender quando mesmo ocorrer, auxiliando também com a prevenção da gravidez na adolescência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo demonstrou o quão necessário é uma pauta sobre a educação sexual na educação básica. O cenário atual chama atenção para realidade vivida pelos jovens, os quais precocemente estão iniciando sua vida sexual, causando preocupação

com o crescente número de ISTs, gravidez na adolescência e abuso sexual, revelando a necessidade de ações imediatas e concretas. A escola, como local privilegiado de formação, assume um papel importante na promoção da saúde e no desenvolvimento integral das crianças e adolescentes.

Observou-se que a falta de diálogo sobre sexualidade nos lares transfere para a escola o peso da responsabilidade de preencher lacunas sobre as indagações e curiosidades sobre a temática. No entanto, para que se possa obter resultados significativos e positivos, torna-se necessário investir na formação inicial e continuada dos professores. A capacitação docente é o alicerce para uma abordagem segura e eficaz da sexualidade, permitindo que os educadores superem seus próprios receios e tabus, e promovam um ambiente de diálogo aberto e acolhedor.

No que se diz respeito às políticas públicas, observou-se que elas desempenham um papel fundamental nesse processo, ao garantir a oferta de formação qualificada e a criação de materiais didáticos adequados. É preciso reconhecer que a educação sexual não se resume à transmissão de informações sobre sexo, mas abrange o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, o respeito ao corpo e à diversidade, e a prevenção de abusos e violências.

Embora os desafios sejam muitos, a educação sexual é um direito fundamental de crianças e adolescentes, e sua implementação efetiva é um passo essencial para a construção de uma sociedade mais justa, saudável e consciente. Que este estudo sirva de incentivo para a continuidade do diálogo e para a busca de soluções inovadoras que garantam o acesso à educação sexual de qualidade para todos.

Referências

AGUIAR ALENCAR, Rúbia et al. **Desenvolvimento de uma proposta de educação sexual para adolescentes**. Ciência & Educação, v. 14, n. 1, p. 159-168, 2008.

ARDENGHI, Fabiane Olivia; FONSECA, Luana Florentino; SANCHES, Mário Antonio. **Caracterização do ato do abuso na agressão sexual infantil: uma revisão de escopo**. Cadernos Cajuína, v. 9, n. 6, p. e249621-e249621, 2024.

BARBOSA, Luciana Uchôa; FOLMER, Vanderlei. **Facilidades e dificuldades da educação sexual na escola: percepções de professores da educação básica**. Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco, v. 9, n. 19, p. 221-243, 2019.

BASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais : pluralidade cultural: orientação sexual** / Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3.ed. – Brasília: A Secretaria, 2001.

CAETANO, Samuel Magalhães; COELHO, Euricléia Gomes; LIMA, Renato Abreu. **Uma abordagem sobre a importância da educação sexual no contexto escolar: O estado do conhecimento**. Revista Ensino de Ciências e Humanidades-Cidadania, Diversidade e Bem Estar-RECH, v. 9, n. 1, p. 444-463, 2025.

CARNEIRO, Rithianne Frota et al. **Educação sexual na adolescência: uma abordagem no contexto escolar**. SANARE-Revista de Políticas Públicas, v. 14, n. 1, 2015.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. **O significado da formação continuada docente**. In: congresso norte paranaense de educação física escolar. 2009. p. 1-6.

FEITOSA, Rita Celiane Alves; TORRES, Cicero Magerbio Gomes. **Reflexões sobre gênero e sexualidade na formação continuada de professores.** 2024

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** SÃO PAULO: ATLAS, 2002.

HOLANDA, Marília Lima et al. **O papel do professor na educação sexual de adolescentes.** Cogitare Enfermagem, v. 15, n. 4, p. 702-708, 2010.

MANCHINI, Isabela Cristina; DA COSTA JACINTO, Jéssica; DA SILVA, Ricardo Desidério. **A sexualidade silenciada no ambiente escolar e as contribuições da série Sex Education.** Revista on line de Política e Gestão Educacional, p. 1780-1792, 2020.

MATOS, Juliana Marques Castilho et al. **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORAS (ES) QUE ATUAM NO ENSINO MÉDIO: CONCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM SEXUALIDADE.** ARACÊ, v. 7, n. 1, p. 3394-3417, 2025.

RIBEIRO, Everton Borges; PEREIRA, Stephanie; TERRA, Maria Fernanda. **Os desafios da Atenção Primária à Saúde no acolhimento de crianças e adolescentes vítimas de violência sexual.** Saúde em Redes, v. 11, n. 1, p. 4501-4501, 2025.

SANTOS, Biatriz Costa et al. **Implicações biopsicossociais da gravidez na adolescência.** Research, Society and Development, v. 14, n. 1, p. e9814148109-e9814148109, 2025.

SERAFIM, Renata Moraes; BARBOSA, Manoel Augusto Polastreli. **Sexualidade, gravidez e IST's na adolescência: um estudo com alunos do ensino de jovens e adultos.** Kiri-Kerê-Pesquisa em Ensino, v. 1, n. 22, 2024.

SILVA, Luciano Ferreira. **A formação continuada de professores da educação básica no Brasil: realidades e necessidades.** Revista OWL (OWL Journal)-Revista Interdisciplinar de Ensino e Educação, v. 2, n. 1, p. 212-224, 2024.

SOUZA FERREIRA, Daniela. **Consequências do abuso sexual contra crianças e adolescentes.** REVISTA INTERNACIONAL DE VITIMOLOGIA E JUSTIÇA RESTAURATIVA, v. 2, n. 1, 2024.

NEUROEDUCAÇÃO: INTEGRANDO NEUROCIÊNCIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DOS SUJEITOS

Edson Osterne da Silva Santos

Resumo: A Neurociência estuda o funcionamento do sistema nervoso e suas implicações no comportamento social, enquanto a Neuroeducação integra essas descobertas ao contexto educacional. Este capítulo de livro tem como objetivo investigar a interseção entre Neurociência e Educação, destacando a importância do autocontrole e das habilidades cognitivas essenciais para o desenvolvimento integral dos indivíduos e suas implicações nas estratégias educacionais. A metodologia inclui pesquisa bibliográfica sobre análises de práticas educacionais. Os resultados destacam a importância de corrigir equívocos sobre o cérebro e a necessidade de uma formação contínua dos educadores baseada em evidências científicas. As considerações finais ressaltam a sinergia entre educadores e neurocientistas como fundamental para otimizar o aprendizado e promover o desenvolvimento integral nas crianças, enfatizando a importância das funções executivas para o sucesso acadêmico e emocional.

Palavras-chave: Autocontrole. Educação. Neurociência. Neuroeducação. Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A Neurociência é uma área de estudo que abrange várias disciplinas e se concentra em como o sistema nervoso funciona, buscando desvendar as bases biológicas que influenciam o comportamento do *Homo sapiens sapiens*. Na Neurociência inclui aspectos do desenvolvimento, das emoções e dos processos cognitivos. Nesse cenário, a Neuroeducação se destaca como um subcampo que combina essas descobertas para aprofundar a compreensão sobre o aprendizado e o neurodesenvolvimento.

Este capítulo investiga como a Neurociência pode apoiar educadores ao desmistificar mitos sobre o cérebro e conectar esse conhecimento à prática educacional. A formação dos educadores deve basear-se em dados científicos e promover a colaboração entre pesquisadores e profissionais. Ademais, a pesquisa destaca a importância do autocontrole e das funções executivas no desenvolvimento infantil, evidenciando que a falta dessas habilidades pode resultar em dificuldades acadêmicas e comportamentais no futuro. Assim, as práticas pedagógicas devem ser adaptadas para promover essas competências, assegurando um desenvolvimento integral das crianças.

Desse modo, o objetivo geral desta pesquisa é investigar a interseção entre Neurociência e Educação, destacando a importância do autocontrole e das habilidades cognitivas essenciais para o desenvolvimento integral dos indivíduos e suas implicações nas estratégias educacionais. Assim os objetivos específicos foram:

- Explorar a interface entre Neurociência e Educação;
- Analisar práticas pedagógicas adaptadas;
- Investigar as implicações do neurodesenvolvimento nas abordagens educacionais.

As metas incluem analisar como práticas pedagógicas podem ser adaptadas para fomentar essas habilidades e investigar as implicações do neurodesenvolvimento nas abordagens educacionais. Metodologicamente, a pesquisa se baseará em pesquisa bibliográfica, estudos de caso e a análise de práticas educacionais. Assim, esse capítulo não apenas busca esclarecer como a Neurociência pode informar as práticas educacionais, mas também enfatiza a relevância de um trabalho colaborativo entre educadores e neurocientistas.




DESENVOLVIMENTO

A Neurociência esclarece o desenvolvimento cerebral e suas implicações nos aprendizados e comportamentos, auxiliando educadores na prática. Nesse sentido, foi escolhida uma linha de raciocínio para fundamentar teoricamente este capítulo do livro, abordando como a Neurociência atende às demandas da Educação Básica, desmistificando equívocos sobre o cérebro e conectando esse conhecimento ao campo educacional.

É importante corrigir crenças equivocadas sobre o cérebro que circulam entre educadores, como a noção de que utilizamos apenas 10% de sua capacidade. Isso ocorre porque algumas pesquisas indicam que mais de 50% dos educadores costumam apoiar informações não científicas e incorretas sobre o funcionamento do cérebro (Dekker *et al.*, 2012). A Neurociência indica que várias áreas do cérebro trabalham juntas na aprendizagem e continuam ativas mesmo em repouso. Assim, é vital que a formação dos educadores se fundamente em conhecimentos científicos e que haja colaboração entre pesquisadores e educadores para enfrentar a desinformação.

Segundo Hermeto e Martins (2012), na Neurociência, o cérebro atua como um processador de informações. O córtex cerebral é onde se concentram a razão, as memórias, as percepções e a linguagem. Para acessar esse conjunto de informações na busca pelo conhecimento, é fundamental desenvolver mecanismos que atendam às metas e objetivos relacionados a um conteúdo específico. Um exemplo é o estudo desenvolvido na década de 1990, como observado no (QUADRO 1), sendo esse um estudo científico a qual se baseia na cognição e da Neurociência criada nos Estados Unidos pelo grupo de pesquisadores do *Center for Applied Special Technology* (CAST), a chamada Princípios do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) ¹.

Quadro 1 – Princípios do Desenho Universal da Aprendizagem.

ÁREA COGNITIVA E NEUROCIÊNCIA	METAS E OBJETIVOS	CARACTERÍSTICAS
<p>Aprender POR QUÊ</p> 	1. Proporcionar múltiplos meios de envolvimento.	Estimular o interesse dos alunos e motivá-los para a aprendizagem recorrendo a múltiplas formas.
<p>Aprender O QUÊ</p> 	2. Proporcionar múltiplos meios de representação.	Apresentar a informação e o conteúdo em múltiplos formatos para que todos tenham acesso.
<p>Aprender COMO</p> 	3. Proporcionar múltiplos meios de ação e expressão.	Permitir formas alternativas de expressão e de demonstração das aprendizagens, por parte dos alunos.

Fonte: Autor (2025).

Os Princípios do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) reinterpretam o conceito de design universal, originalmente aplicado à Arquitetura, para o contexto educacional, com o objetivo de estabelecer um ambiente de aprendizado que seja acessível e inclusivo para todos. Este projeto teve início no Centro Nacional de Acesso ao Currículo Geral (NCAC). O (DUA) orienta-se pela busca de oportunidades de aprendizagem equitativas e se baseia em três princípios fundamentais: envolvimento, representação e expressão.

Indubitavelmente, ao usar de razões pelas quais é necessário aprender, espera-se potencializar o entendimento sobre determinados conteúdos. Para Almeida (2005), a

¹ Baseado em *National Center for Applied Special Technology* (2014), os Princípios do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), desenvolve áreas do cérebro a qual podem ser estimuladas com determinadas características específicas, com essas estratégias, podemos ajudar a criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e acessível para todos os alunos.

aprendizagem é mais bem aproveitada quando envolve atividades práticas diversificadas, resultando assim em um aprendizado mais eficiente. Por isso é necessário diversificar as propostas pedagógicas.

Existe desse modo várias “janelas de aprendizagem”, com períodos críticos para o desenvolvimento de habilidades, especialmente nos primeiros anos de vida. Embora o cérebro seja mais plástico na infância, isso não significa que a aprendizagem seja impossível em idades posteriores. Colocar muita ênfase em desenvolver habilidades desde cedo pode causar estresse nas crianças, o que pode impactar negativamente seu desenvolvimento emocional e cognitivo.

O estresse pode causar ansiedade e irritabilidade, afetando a memória e a aprendizagem. Muitas crianças com dificuldades aparentes lidam com problemas emocionais, e não déficits cognitivos. Assim, é crucial equilibrar a estimulação com brincadeiras, evitando pressão excessiva. Segundo Almeida (2005), a aprendizagem é otimizada quando envolve atividades práticas e diversificadas, o que resulta em um aprendizado mais eficaz.

É mito em dizer que cada pessoa tem um único estilo de aprendizagem (visual, auditivo, cinestésico) e que isso seria a melhor forma de aprender. A pesquisa de Krätzig e Arbuthnott (2006), foi mostrado que não há vantagens em adotar um único estilo de apresentação de conteúdo, ao contrário, a utilização de estímulos diversos é mais eficaz.

É importante também a estimulação motora, pois sua falta pode afetar o desempenho cognitivo, por isso da necessidade de educadores buscarem evidências científicas para fundamentar suas práticas na Educação, que é crucial para o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Baseando-se nas teorias de Piaget (2013; 2003), antes dos 6 anos, as crianças estão em um estágio pré-operatório e utilizam recursos lúdicos e fantasia para entender o mundo. Brincar é visto como uma forma crucial de aprendizado, permitindo que a criança se relacione com seu ambiente.

Segundo Cosenza e Guerra (2011, p.34), a interação com o ambiente “[...] confirmará ou induzirá a formação de conexões nervosas e, portanto, a aprendizagem ou o aparecimento de novos comportamentos que delas decorrem”. Ou seja, por meio do contato e interação com o ambiente observado causa-se os estímulos necessários para se chegar a uma aprendizagem desse mundo externo.

Conforme Vygotsky (1991), complementa essa ideia ao afirmar que a brincadeira cria uma “zona de desenvolvimento proximal”, onde a criança pode avançar em suas capacidades com a ajuda de adultos ou pares. A motivação é essencial para o aprendizado, especialmente na Educação Infantil, onde as crianças necessitam de estímulos externos devido ao seu desenvolvimento cognitivo.

Trigueiro (2003), aponta que reconhecer o meio ambiente como parte de nossas vidas promove a consciência ambiental. As questões ambientais envolvem impactos positivos e negativos, sendo que os problemas decorrentes dos impactos negativos incluem poluição de águas, escassez de água potável, contaminação do solo, queimadas, extinção de espécies, aquecimento global e dentre outras questões. Essas questões ressaltam a necessidade de uma abordagem responsável em relação ao meio ambiente.

Nesse sentido, é importante buscar por meios de avaliações sobre esses processos educacionais. Segundo Chokler (2017), indica que a aprendizagem acontece em um ambiente seguro, onde a criança se sente apoiada. Portanto, as avaliações devem se concentrar não apenas nas dificuldades, mas também nas habilidades e conquistas da criança, promovendo sua sensibilidade, autonomia, criatividade e brincadeiras. Um foco excessivo nos resultados pode ser contraproducente, transformando a avaliação em uma fonte de estresse para crianças, pais e educadores.

Os educadores devem, sempre que possível, facilitar a construção do conhecimento e criar um ambiente seguro que estimule a curiosidade e ofereça recompensas por meio de práticas lúdicas, evitando métodos punitivos e respeitando as necessidades individuais de cada criança. Além disso, encontrar um equilíbrio entre atividades dirigidas e tempo livre é fundamental para evitar sobrecarga e estresse, promovendo um desenvolvimento integral.

Segundo Falk (2011), a atividade de movimento e jogos livres são essenciais para o desenvolvimento e aprendizado das crianças, e o respeito pelo seu processo de exploração é fundamental para a relação entre adultos e crianças.

Existe três abordagens pedagógicas mais faladas na Educação Infantil: Waldorf, Freiriana e Reggio Emilia (QUADRO 2).

Quadro 2 – Três abordagens pedagógicas na Educação Infantil.

Abordagem Waldorf, proposta por Rudolf Steiner em 1919	A abordagem educacional proposta busca fomentar o desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos físicos, espirituais, intelectuais e artísticos. Sua metodologia, que é lúdica e inclusiva, promove a aprendizagem por meio da interação entre as crianças, respeitando o ritmo individual de cada uma. O enfoque recai sobre o movimento, a experiência corporal e a imaginação, utilizando recursos como a contação de histórias para enriquecer o processo de aprendizado.
Abordagem Freiriana, desenvolvida por Paulo e Madalena freire na década de 1960	Essa abordagem educacional destaca a autonomia da criança como elemento central em seu processo de aprendizagem, posicionando-a como protagonista. Os princípios de respeito, liberdade, interação e diálogo são considerados essenciais, e a brincadeira deve ser cuidadosamente planejada para estimular níveis mais avançados de aprendizado.
Abordagem Reggio Emilia, criada por Loris Malaguzzi após a Segunda Guerra Mundial	A análise enfatiza a relevância de escutar as crianças e atender suas necessidades por meio de projetos pedagógicos adequados. Além disso, a disposição dos espaços de aprendizagem é crucial, uma vez que um ambiente repleto de estímulos favorece o desenvolvimento cognitivo das crianças.

Fonte: Autor (2025).

As abordagens educacionais ressaltam a importância de ambientes que respeitem as necessidades das crianças, enquanto a avaliação na Educação Infantil deve considerar seu desenvolvimento individual, evitando modelos rígidos.

A Educação pode ser compreendida de diferentes maneiras, conforme Gohn (2006), a educação informal ocorre durante a socialização, transmitindo valores e culturas; a educação formal é estruturada nas escolas com conteúdos definidos; e a educação não formal se dá por meio de experiências cotidianas, promovendo a troca de saberes e práticas coletivas.

É fundamental diversificar as propostas e os recursos didáticos utilizados no processo educativo. Segundo Castoldi e Polinarski (2009, p.691), “[...] os alunos motivam-se mais e demonstram um maior interesse quando neles é despertada a vontade de querer aprender. Essa vontade é resultado direto da motivação que o professor estimula

nos alunos e está intimamente associada à utilização de recursos didático-pedagógicos”. Assim, os alunos demonstram maior interesse e motivação para aprender quando são incentivados pelo professor e quando são utilizados recursos didático-pedagógicos.

Como visto em Souza (2007, p.112), “[...] o recurso mais adequado, nem sempre será o visualmente mais bonito e nem o já construído. [...] mais importante não será o recurso, mas sim, a discussão e resolução de uma situação problema ligada ao contexto do aluno [...]”. Ou seja, o recurso educacional mais eficaz não é o mais bonito ou já existente, mas sim aquele que estimula discussões e a resolução de problemas relevantes para o aluno.

Embora as práticas avaliativas sejam relevantes, é necessário considerar as desigualdades educacionais. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), estabelece critérios para a avaliação na Educação.

O estudo de Silva *et al.*, (2022), revisa a literatura sobre educação infantil e sugere um instrumento que se integra ao cotidiano da criança, utilizando atividades lúdicas, como contação de histórias e expressões artísticas. O Inapi considera a aprendizagem como um processo integrativo e cumulativo, avaliando diferentes áreas do desenvolvimento infantil, em alinhamento com a BNCC, que valoriza as interações e o brincar no aprendizado. O Inapi propõe a avaliação de quatro dimensões integradas na aprendizagem infantil, a qual Silva *et al.*, (2022), sintetiza no (QUADRO 3).

Quadro 3 – Quatro dimensões integradas na aprendizagem infantil.

Expressão e Comunicação	Refere-se às maneiras de expressar e comunicar que sustentam as relações interpessoais e a aquisição do conhecimento cultural e científico.
Autoconhecimento, Autocuidado e Autonomia	Está relacionada à habilidade de zelar pela saúde física e emocional, fundamental para o desenvolvimento de competências socioemocionais e para a realização de ações autônomas.
Imaginação, Investigação, Transformação e Criação	Refere-se à habilidade de imaginar, explorar e criar, incentivando a curiosidade e a formulação de hipóteses, essenciais para o aprendizado ativo e a descoberta de novas ideias.
Empatia, Autorregulação, Envolvimento e Cooperação	Envolve o desenvolvimento da empatia e o cultivo do respeito pelo próximo, fundamentais para a construção de relações saudáveis e harmoniosas.

Fonte: Silva *et al.*, (2022). Autor (2025).

Segundo Silva *et al.*, (2022), propõem que essas dimensões sejam avaliadas com base em parâmetros observáveis, utilizando uma escala Likert de 0 a 4. Os níveis vão de 0 (ausência de aprendizagem) a 4 (aprendizagens profundas), destacando a importância de preparar a criança para aprendizagens mais complexas futuras. A proposta do Inapi promove uma abordagem ativa no aprendizado infantil, enfatizando a importância dos fatores cognitivos e comportamentais e alertando sobre os riscos de práticas rígidas.

Um estudo longitudinal em Dunedin, Nova Zelândia, realizado por Belsky *et al.*, (2016), Moffitt *et al.*, (2011), e Slutske *et al.*, (2012), o estudo analisou indivíduos nascidos entre 1972 e 1973, investigando a conexão entre o desenvolvimento infantil e os desfechos psicossociais na adolescência e na vida adulta. Os achados indicam que o autocontrole, uma função cognitiva essencial, se revela um importante preditor do desempenho acadêmico e da saúde mental ao longo da vida.

O autocontrole ajuda a criança a gerenciar sua atenção e comportamento (Silva *et al.*, 2022). Esses resultados destacam a importância de cultivar o autocontrole e outras funções executivas para favorecer o aprendizado e o desenvolvimento saudável na infância. Além disso, estudos, como o famoso teste do marshmallow de Walter Mischel, indicam que crianças com dificuldades de autocontrole podem apresentar uma tendência maior a comportamentos impulsivos e agressivos, assim como desafios para manter o foco e a persistência em atividades.

É fundamental que as atividades na Educação Infantil (EI) promovam o desenvolvimento do autocontrole, pois isso pode influenciar positivamente o sucesso escolar e a vida adulta das crianças. Os educadores são incentivados a refletir sobre suas práticas e a incorporar atividades que estimulem essa função cognitiva. Além disso, é importante que estejam prontos para lidar com comportamentos impulsivos, oferecendo intervenções que ajudem as crianças a expressarem suas emoções de forma apropriada.

Em conclusão, a pesquisa destaca a importância de integrar conhecimentos neurocientíficos nas práticas pedagógicas, ressaltando que o desenvolvimento saudável do cérebro nas crianças em alguns casos é influenciado por experiências positivas e relações de qualidade. Além disso, aborda como a falta de autocontrole pode resultar em dificuldades comportamentais e acadêmicas no futuro. Embora a Neurociência não ofereça respostas definitivas para os desafios educacionais, a colaboração entre educadores e neurocientistas se revela essencial, pois essa sinergia pode aprofundar a compreensão sobre o cérebro e otimizar os processos de aprendizagem, criando um ambiente que respeite as individualidades e promova um desenvolvimento integral nas crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada sobre a interseção entre Neurociência e Educação evidencia a importância de integrar conhecimentos neurocientíficos às práticas pedagógicas. A Neuroeducação não apenas enriquece a compreensão do processo de aprendizagem, mas também destaca a necessidade de um desenvolvimento saudável do autocontrole e das funções executivas nas crianças. Esses elementos são fundamentais para o sucesso acadêmico e o bem-estar emocional ao longo da vida, especialmente por meio da motivação durante o processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, os educadores não devem ser os únicos responsáveis por esse processo, em vez disso, devem atuar como mediadores no ensino-aprendizagem, permitindo que os alunos sejam protagonistas de sua própria formação. Através de uma formação contínua e fundamentada em evidências científicas, educadores podem aprimorar suas abordagens, criando ambientes de aprendizado que respeitem as individualidades e promovam um desenvolvimento integral.

Observou-se, ainda, que é preciso combater crenças equivocadas que permeiam o ambiente educacional, como a ideia de que utilizamos apenas uma fração da capacidade do cérebro. A Neurociência demonstra que diversas áreas do cérebro colaboram na aprendizagem, e que uma abordagem diversificada é mais eficaz. Portanto, é fundamental que a formação de educadores se baseie em dados científicos, permitindo que eles desmistifiquem conceitos errôneos e adotem práticas que realmente beneficiem o aprendizado das crianças.

Por fim, a colaboração entre educadores e neurocientistas se revela essencial para enfrentar os desafios contemporâneos na Educação. Ao trabalharem juntos, esses profissionais podem desenvolver estratégias que não apenas atendam às necessidades cognitivas das crianças, mas também considerem seu aspecto emocional e social que

deixam marcas em todos os estágios de vida. Essa sinergia permitirá a criação de ambientes educacionais que favoreçam o desenvolvimento integral, promovendo não apenas habilidades acadêmicas, mas também competências socioemocionais que serão valiosas ao longo da vida.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. **Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimentos**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Integração das tecnologias na educação. Brasília: MEC/SEED, 2005.

BELSKY, D. W. *et al.* The Genetics of Success: How Single-Nucleotide Polymorphisms Associated With Educational Attainment Relate to Life-Course Development. **Psychological Science**, [s.l.], v. 27, n. 7, p. 957-972, jul. 2016.

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

CASTOLDI, R.; POLINARSKI, C. A. A utilização de recursos didático-pedagógicos na motivação da aprendizagem. **I Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 684, 2009.

CENTRO NACIONAL DE DESIGN UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM. Princípios básicos do DUA. **Baseado em National Center On Universal Design for Learning**, 2014. Consultado a 17 maio de 2015, em CAST: Page Not Found. Disponível em: < <https://www.cast.org/udl-basic-principles> >. Acesso em: 13 fev. 2025.

CHOKLER, M. **La aventura dialógica de la infancia**. Buenos Aires: Cinco, 2017.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e Educação: Como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DEKKER, S. *et al.* Neuromyths in Education: prevalence and predictors of misconceptions among teachers. **Frontiers in Psychology**, [s.l.], v. 3, out. 2012.

FALK, J. (Org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2011.

GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

HERMETO, C. M.; MARTINS, A. L. O livro da psicologia: as grandes ideias de todos os tempos. **São Paulo: Globo**, 2012. 352 p. ISBN: 978-85-250-5136-3.

KRÄTZIG, G. P.; ARBUTHNOTT, K. D. Perceptual learning style and learning proficiency: a test of the hypothesis. **Journal of Educational Psychology**, Washington, DC, v. 98, n. 1, p. 238-246, 2006.

MOFFITT, T. E. *et al.* A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. **roceedings of the National Academy of Sciences**, Washington, DC, v. 108, n. 7, p. 2693-2698, 2011.

PIAGET, J. **A psicologia da inteligência**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. Tradução de Octavio Mendes Cajado. Rio de Janeiro: Difel, 2003.

SILVA, C. M. de S. *et al.* Desenvolvimento de instrumento de avaliação das aprendizagens na Educação Infantil. **Revista Brasileira de Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. e112822-e112832, 2022. DOI:<https://doi.org/10.4322/rbaval202211028>.

SLUTSKE, W. S. *et al.* Undercontrolled temperament at age 3 predicts disordered gambling at age 32: a longitudinal study of a complete birth cohort. **Psychological Science**, [s.l.], v. 23, n. 5, p. 510-516, maio 2012.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. **Arquivos do MUDI**, Maringá, v. 11, n. Supl 2, p. 110-114, 2007.

TRIGUEIRO, A. Meio Ambiente no Século 21: 21 especialistas falam da questão ambiental nas suas áreas de conhecimento. **Rio de Janeiro: Sextante**, p. 367. 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

PEDAGOGIA AFETIVA COMO RECURSO PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM MATERIAL DIDÁTICO UTILIZADO EM ALGUMAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL NO PARANÁ

Simone Maria Barbosa Nery Nascimento

Resumo: Este artigo tem por objetivo apresentar a análise realizada no material didático Maxi, alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e que tem como foco a formação integral do estudante, ou seja, apresenta uma proposta educacional que considera os aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Pautado na Pedagogia afetiva, propõe uma abordagem que envolve o autoconhecimento, a autonomia e o exercício da responsabilidade e da convivência. Para a presente pesquisa, delimitamos a análise especificando a proposta do componente de Língua Portuguesa, com foco em gêneros textuais, em caderno do 3º ANO do Ensino Fundamental I. A pesquisa analisa como essas abordagens influenciam o engajamento e a aprendizagem dos alunos. Os resultados indicam que a integração de práticas ativas e afetivas promove um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e inclusivo, facilitando o desenvolvimento das competências linguísticas e sociais dos estudantes.

Palavras-chave: Pedagogia afetiva, Metodologia de ensino, Material didático, Gêneros textuais, Secretaria Municipal de Educação.

INTRODUÇÃO

A educação no Brasil vem enfrentando muitos desafios, pois estudos e avaliações apontam para baixos níveis de alfabetização e de leitura, o que afeta diretamente o aprendizado também em outras disciplinas. No contexto educacional contemporâneo, é constante a busca por estratégias que repensem o processo de ensino-aprendizagem a fim de torná-lo mais significativo e envolvente, pois são vários os fatores que contribuem para certa desmotivação, prejudicando o quadro de desempenho dos estudantes.

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes mostra que o Brasil tem um dos piores desempenhos em leitura entre os países avaliados. No exame de 2022, cerca de 50% dos estudantes brasileiros ficaram abaixo do nível básico de proficiência em leitura. Quanto ao Sistema de Avaliação da Educação Básica, Saeb, os dados de 2023 revelam uma queda no desempenho dos estudantes em todas as etapas de ensino avaliadas, comparado ao ano de 2019, último período de referência antes da pandemia da Covid-19. Esses resultados mostram uma piora significativa no aprendizado, indicando que os desafios impostos pela pandemia ainda reverberam na educação do país.

Nesse sentido, Programas Federais, instituições de ensino e toda a educação vêm repensando o processo de ensino e de aprendizagem. Há a necessidade de se resgatar, não somente dos nossos estudantes, mas de toda a sociedade brasileira, o gosto pela leitura. Há a necessidade, portanto, de algumas retomadas de estratégias que contribuam para esse despertar, a começar pelo retorno do livro impresso.

Países como a Suécia, referência em educação, por meio das avaliações em leitura, identificou o problema e mudou a postura. “A Suécia, único país que, desde a década de 1990, buscou implementar a educação 100% digital nas escolas, voltou atrás e decidiu investir, ao longo de 2023, 45 milhões de euros (cerca de R\$ 242 milhões) na distribuição de livros didáticos impressos” (Tenente, Luiza. 2023).

Não diferente no Brasil, o governo vem implantando Programas para que a alfabetização alcance todos cidadãos, tanto para crianças como para jovens e adultos. Nesse sentido, entram em jogo na contribuição do estabelecimento das pautas educacionais os debates e pensamentos teóricos que vêm auxiliando na constituição dos nossos documentos oficiais, das orientações e direcionamentos. Falaremos a seguir sobre metodologia, sobre a Pedagogia Afetiva e sobre o Método Fônico, propostas encontradas no material analisado neste trabalho.

Foram analisados os materiais de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I. No entanto, para título de exemplo e de demonstração, optou-se pela escolha de um caderno do 3º ano do Ensino Fundamental I para a realização desta exposição. O Sistema de Ensino Maxi é composto de 4 cadernos para cada ano (cadernos bimestrais) dos componentes básicos. Nesta pequena amostra, o trabalho se limitará à análise do componente de Língua Portuguesa.

DESENVOLVIMENTO

Com essas questões anteriormente referidas, compreende-se a proposta do governo em se preocupar com o trabalho direto com o professor em sala de aula, ou seja, percebeu-se a necessidade de trabalhar a aprendizagem reestruturando o ensino a partir das formações continuadas dos professores, portanto, a preocupação se volta para as abordagens metodológicas de ensino. Já se reconhece a necessidade e importância de metodologias eficazes na aprendizagem, esse é um tema de muitos debates sobre a educação. As metodologias ativas, por exemplo, incentivam o protagonismo do aluno no processo de aprendizagem, promovendo sua participação e engajamento.

Segundo Bacich e Moran (2018), essas metodologias envolvem estratégias como aprendizagem baseada em projetos, resolução de problemas e uso de tecnologias digitais, visando a construção colaborativa do conhecimento. Nessa perspectiva, podemos falar da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), em que o professor apresenta um problema real, e os alunos trabalham para encontrar soluções, desenvolvendo habilidades de pensamento crítico e colaborativo. Há também a Aprendizagem Baseada em Projetos, (ABPj), em que os alunos trabalham em projetos, aplicando conceitos teóricos em situações práticas, incentivando o aprendizado significativo. Com relação à sala de Aula Invertida, outra ferramenta das Metodologias ativas, a primeira abordagem do conteúdo se dá de forma mais individual, geralmente, os alunos estudam em casa, por meio de vídeos ou leituras, e utilizam o tempo de aula para atividades práticas, debates ou resolução de dúvidas. gamificação é outra estratégia em que o uso de elementos de jogos em sala de aula provoca a motivação e engajamento dos alunos no processo de aprendizagem.

Paralelamente, para a eficácia do ensino, é fulcral observar as questões sociemocionais que influenciam a aprendizagem. Sabe-se que, na atualidade, com o avanço da tecnologia e uma geração de nativos digitais, em que é tudo muito rápido e racional, apresentam-se a automatização sem criatividade, a superficialidade de sentimentos, a desvalorização da criatividade e do pensamento crítico, culminando, muitas vezes, num esgotamento mental. Aí é que se evidencia a necessidade de se buscar um suporte para o fator emocional. A Pedagogias afetiva, portanto, entra como proposta nesse amparo, ela destaca a importância das emoções e das relações interpessoais, reconhecendo que o vínculo afetivo entre professores e alunos é fundamental para o bom desenvolvimento cognitivo e socioemocional.

Ferreira e Lucena (2021), complementa salientando que, no cenário educacional brasileiro muito se tem falado sobre a busca de novas metodologias que busquem facilitar o ensino e estimular a aprendizagem significativa dos alunos, e neste quesito, a afetividade se torna um processo muito importante para a facilitação/ocorrência do ensino e aprendizagem. Para maior contribuição na aprendizagem das crianças, a afetividade deve estar presente, a respeitar a natureza infantil. Conforme estudos de (Silva *et al.*, 2021), a afetividade se torna de extrema importância na relação professor e aluno, pois cria-se um lugar propício para a construção de conhecimentos. Ribeiro (2010), sinaliza que apesar da importância da afetividade na dimensão educativa, compreende-se o quanto precisa ser melhor vista e ativa na prática escolar, principalmente na formação dos professores (Alvaristo *et al.*, 2023, p. 3).

Dessa forma, enfatizamos que o professor deve demonstrar empatia, respeito e compreensão, estabelecendo uma relação de confiança que favoreça a aprendizagem; o ambiente educacional deve ser acolhedor e seguro. Nele, as crianças precisam se sentir seguras para se expressarem e para que não haja o risco de um bloqueio emocional.

No material analisado, as atividades com foco no aluno ou na sua interação são apresentadas com um símbolo indicando a pedagogia afetiva:

Figura 1: Símbolo da Pedagogia Afetiva



Fonte: Editora Saber (2024)

Figura 2 - Atividade de interação

MOMENTO DA ORALIDADE


(EF35LP28), (EF15LP09), (EF15LP10),
(EF15LP12), (EF35LP18)

Declamando poemas

Você já percebeu que a leitura de um poema é diferente da leitura de outro texto? Os poemas são **declamados**, ou seja, sua leitura envolve a entonação de voz e o ritmo adequados a cada verso. Também é importante usar expressões faciais e os movimentos do corpo para expressar a mensagem que o poema quer transmitir.

Vamos organizar um momento de declamação dos poemas produzidos? Com os colegas e com o professor, preparem a sala de aula para esse momento: se possível, todos devem se sentar em círculo no chão e quem for declamar fica em pé.

Durante o momento de declamação, é preciso respeitar a vez de cada um declamar seu poema. É muito importante saber a hora certa de falar e a hora certa de ouvir.

Aproveitem esse momento diferente de interação! 

Fonte: Editora Saber (2024)

Assim, as emoções devem ser valorizadas – compreender e trabalhar as emoções dos alunos auxilia na regulação emocional e no desenvolvimento da autoestima; busca-se pela aprendizagem significativa, que contribui para a construção de conhecimento, pois quando há envolvimento emocional, os conteúdos fazem mais sentido para o aluno; inclusão e respeito à individualidade também devem ser levados em conta. Cada aluno tem um ritmo e uma forma de aprender, e a pedagogia afetiva busca atender essas diferenças.

Para tanto, é preciso haver escuta ativa: o professor deve estar atento às necessidades emocionais e promover o diálogo. O acolhimento sem julgamentos incentiva-os a superar desafios. As Metodologias Ativas podem ser a aliada, tornando o aprendizado mais dinâmico e envolvente. O material apresenta desafios a partir do conhecimento do aluno, além de fazê-lo de forma lúdica.

Figura 3 - Ludicidade no material Maxi

E por falar em brincadeira...

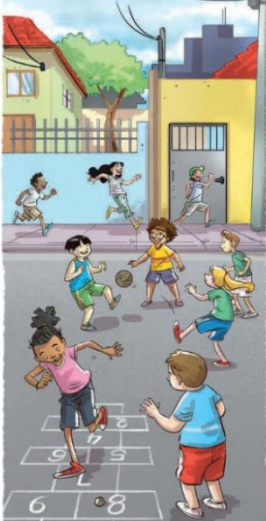
Brincar é uma atividade tão gostosa que muitos autores brasileiros acabaram escrevendo sobre esse assunto.

Leia o poema a seguir, “Brincar na rua”, escrito por Carlos Drummond de Andrade. Ele trata da relação entre as crianças e as brincadeiras.

A situação que o poema traz já aconteceu com você ou com seus amigos?

Fonte: Editora Saber (2024)

Figura 4: Ludicidade no material Maxi



Brincar na rua

Tarde?
 O dia dura menos que um dia.
 O corpo ainda não parou de brincar
 e já estão chamando da janela:
 É tarde.

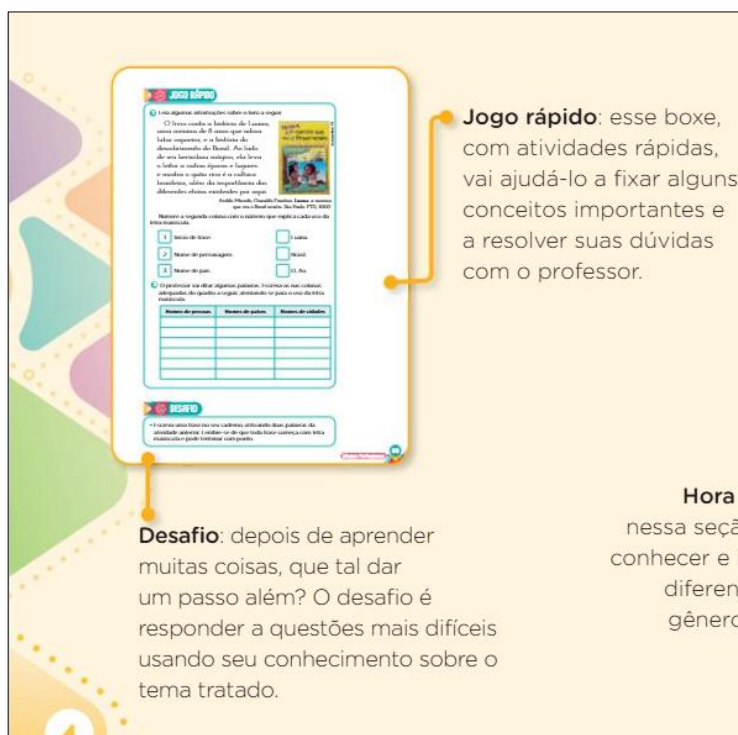
Ouçõ sempre este som: é tarde, tarde.
 A noite chega de manhã?
 Só existe a noite e seu sereno?

O mundo não é mais, depois das cinco?
 É tarde.
 A sombra me proíbe.
 Amanhã, mesma coisa.
 Sempre tarde antes de ser tarde.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Brincar na rua*. In: *Bastempo – Menino antigo*. 8. ed. São Paulo: Record, 2006.

Fonte: Editora Saber (2024)

Figura 5: Exploração dos conhecimentos prévios



Jogo rápido: esse boxe, com atividades rápidas, vai ajudá-lo a fixar alguns conceitos importantes e a resolver suas dúvidas com o professor.

Desafio: depois de aprender muitas coisas, que tal dar um passo além? O desafio é responder a questões mais difíceis usando seu conhecimento sobre o tema tratado.

Fonte: Editora Saber (2024)

Por último, o feedback positivo valoriza os esforços dos alunos e oferecer incentivos para o crescimento pessoal e acadêmico.

A partir desses princípios, verificam-se os Benefícios da Pedagogia Afetiva: aumento da motivação e do interesse pelo aprendizado; melhora no desempenho escolar devido à redução da ansiedade e do medo de errar; fortalecimento da autoestima e da autonomia do aluno; ambiente escolar mais harmonioso e colaborativo.

Assim, o suporte proposto pela Pedagogia Afetiva pode garantir uma educação mais humanizada, promovendo o bem-estar emocional dos alunos e favorecendo um aprendizado mais significativo e prazeroso.

Quanto ao Método fônico, ele é muito utilizado em países como os Estados Unidos e tem ganhado espaço no Brasil, especialmente após a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) recomendar abordagens que valorizam a relação som-letra na alfabetização. É, portanto, uma abordagem para alfabetização que ensina a relação entre letras e sons (grafemas e fonemas). Ele é amplamente utilizado para ajudar crianças e adultos a aprenderem a ler e escrever de maneira mais eficaz. A criança aprende a perceber e manipular os sons da língua (rimas, sílabas, aliteração), a fazer a correspondência entre letras e sons e aprende que cada letra ou grupo de letras representa um som específico. Buscam-se: 1. A decodificação (leitura) – A criança junta os sons das letras para formar palavras. 2. Codificação (escrita) – Aprende a escrever as palavras baseando-se nos sons que ouve. 3. Fluência e compreensão – Com a prática, a leitura se torna automática e a compreensão melhora.

A vantagem do método é que favorece a leitura fluente e precisa, desenvolve a consciência fonológica, ajuda a evitar erros de ortografia e facilita a alfabetização de crianças com dificuldades de aprendizagem. Para Capovilla e Capovilla (2002) e Seabra e Capovilla (2010), entre a maioria dos países que aceitam evidências científicas acerca da alfabetização, temos os Estados Unidos, que, em 1997, devido à queda nos desempenhos em leitura e escrita, solicitaram ao Congresso um relatório de pesquisas referentes à eficácia de métodos de ensino de leitura e escrita. Assim, houve uma preocupação por

parte do governo para reverter o quadro de fracasso acadêmico generalizado. Da mesma maneira que os Estados Unidos, educadores britânicos e de todos os países desenvolvidos do mundo perceberam que o método global de alfabetização não apresentava bons resultados. Por isso, embasados em estudos científicos (leia-se milhares de estudos experimentais que produzem evidências, aplicados em larga escala), comprovaram a superioridade dos métodos fônicos/fonológicos, levando à sua adoção (Kosloski; Rodrigues, p. 326, 2023).

No entanto, há uma exigência, certo desafio: exigem-se materiais e estratégias bem estruturadas para funcionar corretamente. Nesse sentido, o material do Sistema Maxi de Ensino vem apresentar uma estrutura que, neste estudo, considerou-se relevante e adequada.

No Estado do Paraná, diversas escolas públicas adotaram o material didático do Sistema Maxi para o Ensino Fundamental I. Este estudo, então, fará uma delimitação dos componentes, voltando-se especialmente para o de Língua Portuguesa. O material vem alinhado ao proposto nos documentos oficiais (BNCC), apresenta o trabalho com leitura, escrita e análise linguística e semiótica.

Este estudo busca analisar a composição das atividades e o trato realizado a partir dos gêneros textuais. Todo o conteúdo, com base na faixa etária do estudante, está articulado a suas possíveis vivências. Leva-se em consideração, os conhecimentos prévios do aluno, dando valor e importância a sua individualidade, sua cultura e conhecimento. O material é bem chamativo, possui imagens coloridas e procura a interação nas atividades.

Figura 4: o colorido, a interação e os conhecimentos prévios



Fonte: Editora Saber (2024)

O material conta com a base da aprendizagem de língua, de leitura e escrita a partir dos gêneros textuais. O ensino de gêneros textuais no Ensino Fundamental I é essencial para o desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos. Conforme Antunes (2003), trabalhar com diferentes gêneros possibilita aos estudantes compreender e produzir textos adequados a diversas situações comunicativas, ampliando sua capacidade de interação social e domínio da língua.

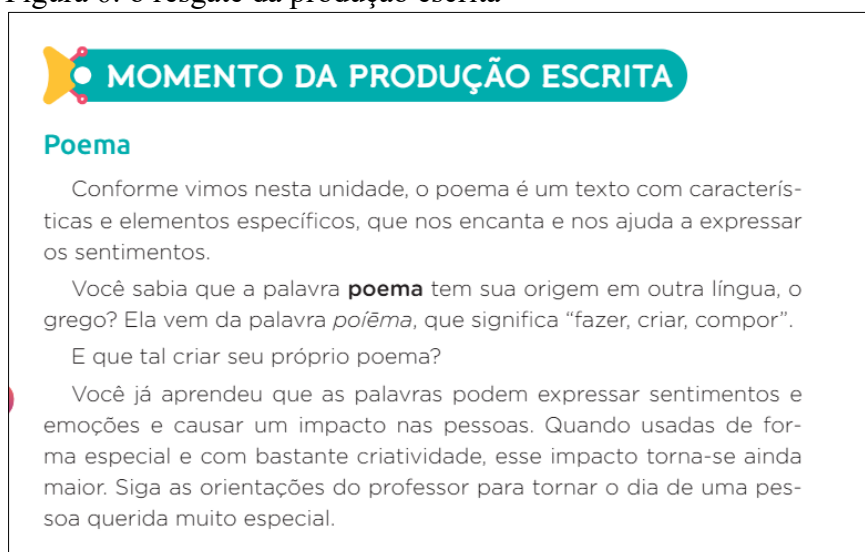
Figura 5: resgate da leitura e compreensão no gênero textual



Fonte: Editora Saber (2024)

Os gêneros textuais são formas de organização dos textos que surgem nas práticas sociais. Cada gênero tem características próprias, como estrutura composicional, linguagem (estilo) e finalidade, além de um tema. Isso pode ser visto em Bakhtin. Mikhail Bakhtin (1895-1975) foi um filósofo russo que contribuiu significativamente para os estudos da linguagem e da literatura. Uma de suas principais ideias é a teoria dos **gêneros do discurso**, apresentada em seu texto *Os Gêneros do Discurso* (1952-53). Com o estudo do gênero, o aluno se envolve também com a escrita, pois se atentarão para as condições de produção: autor, possível leitor, finalidade e fatores sócio-históricos.

Figura 6: o resgate da produção escrita



Fonte: Editora Saber (2025)

O material didático Maxi apresentou uma variedade de gêneros textuais, proporcionando aos alunos oportunidades de leitura e produção diversificadas. A integração de atividades práticas e contextualizadas facilitou a compreensão e a aplicação dos conhecimentos linguísticos.

Ao analisar as atividades do material, além de apresentar esse conteúdo prático, concreto, com base nos gêneros textuais, vimos demonstrarem a possibilidade de um trabalho conjunto, que proporciona relações afetivas entre professores e alunos, além da valorização de práticas que sugestionam o diálogo, a escuta ativa e o respeito mútuo. Isso reflete um ambiente acolhedor que considera a exposição saudável para a expressão dos sentimentos, contribuindo para um clima escolar positivo e propício à aprendizagem, alinhado aos princípios de Freire (2015).

O Sistema Maxi de Ensino, desenvolvido pela Editora Saber, oferece materiais didáticos alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e fundamentados na Pedagogia Afetiva, visando ao desenvolvimento integral dos alunos. Tratando de forma geral sobre o material e não somente sobre o componente de Língua Portuguesa, para o 3º ano do Ensino Fundamental, por exemplo, algumas sugestões de atividades específicas que podem ser implementadas utilizando o material do Maxi incluem:

- Exploração de textos literários e gêneros textuais, incentivo à leitura e à interpretação de diversos gêneros textuais, como fábulas, contos e poesias, promovendo debates e atividades de reescrita criativa.
- Desenvolvimento de projetos que integrem diferentes áreas do conhecimento, como Ciências e Geografia, utilizando temas abordados no material didático para promover uma aprendizagem contextualizada.
- Atividades lúdicas e jogos educativos, com utilização de jogos e brincadeiras propostas no material para reforçar conceitos linguísticos, tornando o aprendizado mais dinâmico e prazeroso.
- Experiências práticas e experimentos com realização de atividades práticas sugeridas no material de Ciências, como experimentos simples, para estimular a curiosidade e o pensamento científico dos alunos.
- Produção de textos e apresentações orais, com proposta de criação de textos e apresentações sobre temas estudados, desenvolvendo habilidades de escrita e comunicação oral.

Essas atividades, alinhadas ao material do Sistema Maxi de Ensino, buscam promover um aprendizado significativo e integrado, atendendo às necessidades pedagógicas do 3º ano do Ensino Fundamental.

Com a combinação de metodologias ativas e pedagogias afetivas, contando também com o método fônico, acredita-se em melhorias significativas no desempenho dos alunos em Língua Portuguesa. Pretende-se um aumento na participação em sala de aula, maior interesse pelas atividades propostas e desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia e colaboração, além da redução nos conflitos interpessoais e um ambiente mais harmonioso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração de metodologias ativas e pedagogias afetivas no ensino de Língua Portuguesa, utilizando o material Maxi, mostrou-se eficaz no contexto das escolas públicas do Paraná. Essa abordagem promoveu um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e inclusivo, favorecendo o desenvolvimento integral dos alunos. Recomenda-se a continuidade e ampliação dessas práticas, bem como a formação continuada dos professores para aprimorar suas estratégias pedagógicas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Faculdade Eficaz pela incentivo à pesquisa e também ao Sistema Maxi de Ensino pela oportunidade de conhecer o rico material.

REFERÊNCIAS

ALVARISTO, Eliziane de Fátima et al. Afetividade no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil: relação professor e aluno. v. 12, n. 4, e0412440868 2023 (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v12i4.40868>. Disponível em: [Afetividade no processo de ensino e aprendizagem n.pdf](#). Em 09/03/2025.

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

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

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

KOSLOSKI, Pâmela M., RODRIGUES, M. E. Educere - Revista da Educação da UNIPAR, Umuarama, v.23, n.1, p. 324-346, 2023. ISSN 1982-1123

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MAXI. Sistema de Ensino. 3.ano do Ensino Fundamental, caderno 1, 2a. edição. São Paulo, Editora Saber, 2024.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021

TENENTE, Luiza. *Por que a Suécia desistiu da educação 100% digital e gastará milhões de euros para voltar aos livros impressos?*. Disponível em: [Por que a Suécia desistiu da educação 100% digital e gastará milhões de euros para voltar aos livros impressos? | Educação | G1](#), em 02 de março de 2025.