

Educare

Práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa

Metodologias de ensino e tecnologia na educação

ELIZA CARMINATTI WENCESLAU
JOSÉ GUILHERME PESSOA TRINDADE
LARISSA SOUZA DA SILVA
MÁRCIO VINICIUS PEDRO
MAXWELL LUIZ DA PONTE
(ORGS.)

ELIZA CARMINATTI WENCESLAU
JOSÉ GUILHERME PESSOA TRINDADE
LARISSA SOUZA DA SILVA
MÁRCIO PEDRO
MAXWELL LUIZ DA PONTE
(ORGS.)

Educare

Práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa

Metodologias de ensino e tecnologia na educação

ISBN: 978-65-85105-39-2

Editora: Reconecta Soluções Educacionais

São José do Rio Preto – SP

2025



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

Educare [livro eletrônico] : práticas e pesquisas
em educação nos países de língua portuguesa :
metodologias de ensino e tecnologia na
educação : volume 4 / organização Eliza

Carminatti

Wenceslau...[et al.] . -- São José do Rio
Preto, SP : Reconecta - Soluções Educacionais,
2025.

PDF

Vários autores.

Outros organizadores: José Guilherme Pessoa
Trindade, Larissa Souza da Silva, Marcio Pedro,
Maxwell Luiz da Ponte.

Bibliografia.

ISBN 978-65-85105-39-2

1. Educação - Pesquisa 2. Ensino - Metodologia
3. Práticas educacionais I. Wenceslau, Eliza
Carminatti. II. Trindade, José Guilherme Pessoa.
III. Silva, Larissa Souza da. IV. Pedro, Marcio.
V. Ponte, Maxwell Luiz da.

25-313199.0

CDD-370.72

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação : Pesquisas 370.72

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380



Editora: Reconecta Soluções Educacionais

CNPJ 35.688.419/0001-62

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

contato@reconectasolucoes.com.br

Conselho Editorial:

Profa. Me. Eliza Carminatti Wencesla; Profa. Dra. Tatiane Scarpelli Ponte,
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

Capítulo 1	A ÉTICA DA RESPONSABILIDADE DE HANS JONAS E A CONSCIENTIZAÇÃO INFANTIL SOBRE OS IMPACTOS A LONGO PRAZO DA TECNOLOGIA Leonardo Rafael Franco	06
Capítulo 2	O MEME COMO FERRAMENTA DE EXPRESSÃO: DO HUMOR A CRITICIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA Vanessa Maria Paulino Ribeiro	19
Capítulo 3	SITE “SORA TACI” , UMA ABORDAGEM DIGITAL PARA O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA Taciele Rodrigues da Silva, Karla Marques da Rocha	29
Capítulo 4	(CON)TEXTO: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DA GRAMÁTICA NO 7º ANO DA ESCOLA PÚBLICA Mônica Pott Garmatz, Lucilene Bender de Sousa	41
Capítulo 5	AS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I EM UMA REVISÃO NARRATIVA DE TESE E DISSERTAÇÕES Angélica Martins da Silva	55
Capítulo 6	BRINCAR, COOPERAR E APRENDER: METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR Stefani Caroline Da Silva Sousa	64
Capítulo 7	DA LOUSA À AÇÃO: NOVAS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS Karlyane Oliveira Costa, Luzimara Moraes Baltazar	73
Capítulo 8	DESAFIOS DA DOCÊNCIA E SUAS PRÁTICAS: UMA ANÁLISE METODOLÓGICA NO CURSO TÉCNICO NO ENSINO REMOTO Silvana Silva dos Santos, Rosimary Ramos de Oliveira Mascaranhas	83
Capítulo 9	GAMIFICAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: ESTRATÉGIAS PARA O ENGAJAMENTO E APRENDIZAGEM ATIVA Andressa Basso dos Santos	97
Capítulo 10	Inclusão das mídias digitais na pedagogia da alternância Sibele Sehnem	108
Capítulo 11	LÍNGUA PORTUGUESA, TECNOLOGIA E PEDAGOGIA CRÍTICA: O DRPG-RW E O RADIOTEATRO COMO DISPOSITIVOS DE RESSIGNIFICAÇÃO CULTURAL Alberto Batinga Pinheiro, Alfredo Eurico Rodrigues Matta, Tania Maria Hetkowski	116

Capítulo 12	METODOLOGIA DE ENSINO DE TEXTO DISSERTATIVO- ARGUMENTATIVO PARA ALUNOS SURDOS Veronica De Oliveira Louro	129
Capítulo 13	METODOLOGIAS ATIVAS PARA O ENSINO DE PROTOZOOSSES UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE NO ENSINO MÉDIO Vanessa de Macedo Dourado, Mizalene Silva da Silva, Luis Carlos Cantanhede Santos Junior, Mizanete Silva da Silva	148
Capítulo 14	METODOLOGIAS ATIVAS: UM ESTUDO SOBRE ESTRATÉGIAS PARA UMA APRENDIZAGEM EXITOSA Thiago Cosin	158
Capítulo 15	O USO DE FILMES COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA: ESTRATÉGIAS PRÁTICAS E INCLUSIVAS Morgan Fonseca Santiago, Regina Celia Marinho Coutinho	169
Capítulo 16	TRABALHANDO JOGO DE CARTAS SOBRE O TEMA NOMENCLATURA DE HIDROCARBONETOS NO SUBPROJETO DO RESIDÊNCIA PEDAGOGIA(RP) Mizalan Silva da Silva, Mizanete Silva da Silva, Luzimara Moraes Baltazar, Luis Carlos Cantanhede Santos Junior	180
Capítulo 17	UM OLHAR DIFERENTE SOBRE O DESEMPENHO ESCOLAR DOS ALUNOS Regina Celia Marinho Coutinho, Morgan Fonseca Santiago	190

A ÉTICA DA RESPONSABILIDADE DE HANS JONAS E A CONSCIENTIZAÇÃO INFANTIL SOBRE OS IMPACTOS A LONGO PRAZO DA TECNOLOGIA

Leonardo Rafael Franco

Resumo: O presente artigo analisa a aplicação da ética da responsabilidade de Hans Jonas no contexto da formação infantil para a compreensão dos impactos a longo prazo da tecnologia. Em um cenário marcado pela imersão precoce de crianças em ambientes digitais, torna-se urgente uma reflexão ética que transcenda o uso imediato dos dispositivos tecnológicos. A partir da obra *O Princípio Responsabilidade*, são explorados conceitos fundamentais como o imperativo da responsabilidade, a dimensão temporal da ética, a tecnologia como fenômeno irreversível e a precaução como imperativo metodológico. A investigação, de natureza teórica, articula esses princípios jonasianos a questionamentos pedagógicos sobre tecnologia, demonstrando como as crianças podem ser formadas não apenas como usuárias, mas como guardiãs do futuro, capazes de avaliar criticamente as consequências de suas interações digitais. Conclui-se que a preocupação geracional de Jonas coloca as crianças no centro da ética da tecnologia, não como meras receptoras, mas como agentes capazes de pensar o amanhã, exigindo pedagogias que traduzam a complexidade jonasiana em linguagem acessível, sem perder o rigor ético.

Palavras-chave: Ética da responsabilidade. Hans Jonas. Tecnologia. Formação infantil. Futuro.

Leonardo Rafael Franco () Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Curitiba, PR, Brasil.
franco.rafael@pucpr.edu.br.

© Este trabalho integra a obra: “*Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa (vol.4)*”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

A imersão precoce de crianças em ambientes digitais é um fenômeno inédito que exige reflexões éticas urgentes sobre suas implicações futuras para a condição humana. Mais do que avaliar riscos e benefícios imediatos, trata-se de considerar os efeitos de longo prazo dessa relação com a tecnologia. Nesse contexto, a ética da responsabilidade de Hans Jonas oferece um referencial teórico relevante tanto para compreender esse cenário quanto para fomentar uma consciência crítica desde a infância.

Em *O Princípio Responsabilidade* (1979), Jonas propõe uma ética voltada às consequências futuras do agir humano, especialmente diante do avanço tecnológico. Como destaca Andriguetto Filho (2002), essa perspectiva supera o imediatismo individual e adquire especial importância na formação de crianças já inseridas em uma realidade digital. A questão central deste trabalho é: como a ética de Jonas pode orientar a formação de crianças para questionar os impactos futuros das tecnologias que utilizam? A resposta envolve traduzir conceitos filosóficos complexos em práticas pedagógicas acessíveis, que despertem desde cedo uma postura crítica quanto às consequências de suas escolhas tecnológicas.

O objetivo geral é explorar, com base na ética jonasiana, princípios que ajudem crianças a avaliar criticamente suas interações digitais. Para isso, o trabalho busca: analisar os fundamentos da ética da responsabilidade, compreender a irreversibilidade da tecnologia e suas implicações formativas, articular o princípio da precaução como abordagem educativa, e propor questionamentos adaptados ao contexto infantil. A metodologia consiste em uma análise teórica da obra de Jonas, aplicada à elaboração de práticas pedagógicas sobre tecnologia.

Segundo Peroza (2018), pensar filosoficamente a educação infantil exige articular ética, pedagogia e antropologia, o que este estudo busca ao estabelecer conexões entre a filosofia jonasiana e práticas educativas contemporâneas. Sua relevância está na urgência de formar sujeitos capazes de refletir criticamente sobre o uso da tecnologia em um cenário onde o ritmo acelerado da inovação supera a capacidade de avaliação ética.

Castillo (2003) ressalta que a velocidade da introdução tecnológica contrasta com a lentidão dos processos avaliativos, criando um descompasso com potencial de dano irreversível às gerações futuras. Ao propor uma educação digital fundamentada na ética da responsabilidade, este trabalho contribui para formar uma geração mais consciente e engajada frente aos desafios tecnológicos do século XXI.

O artigo se estrutura em três partes: fundamentos da ética da responsabilidade; a criança como sujeito ético na perspectiva intergeracional de Jonas; e questionamentos pedagógicos sobre os impactos futuros da tecnologia, alinhados à consciência temporal e à responsabilidade coletiva.

FUNDAMENTOS DA ÉTICA DA RESPONSABILIDADE EM HANS JONAS

A ética da responsabilidade proposta por Hans Jonas representa uma ruptura significativa com as éticas tradicionais, ao estabelecer como horizonte fundamental a preocupação com o futuro da humanidade e do planeta. Conforme destaca Reginaldo da Costa (2003), o pensamento jonasiano emerge como resposta à crise ética desencadeada pelo avanço tecnológico contemporâneo, que ampliou exponencialmente o poder de intervenção humana sobre a natureza, sem que houvesse um correspondente desenvolvimento da consciência ética sobre as consequências dessas intervenções. Nesse contexto, Jonas propõe uma reformulação radical dos princípios éticos, capaz de abarcar

não apenas as relações interpessoais imediatas, mas também os efeitos de longo prazo das ações humanas sobre as gerações futuras e sobre a própria biosfera.

O imperativo da responsabilidade e a dimensão temporal

O núcleo da proposta ética jonasiana reside na formulação de um novo imperativo categórico, que pode ser assim enunciado: “Aja de modo que os efeitos da tua ação sejam compatíveis com a permanência de uma vida autenticamente humana na Terra” (Jonas, 2006, p. 47). Diferentemente do imperativo kantiano, que se concentrava na coerência lógica da ação individual, o imperativo jonasiano projeta-se para o futuro, estabelecendo como critério ético fundamental a preservação das condições de existência das gerações vindouras. Essa reformulação implica uma temporalização da ética, que passa a incorporar o futuro como dimensão constitutiva da responsabilidade presente.

A centralidade do futuro como horizonte ético representa uma inovação fundamental no pensamento jonasiano. Como observa Andriguetto Filho (2002), a ética tradicional operava predominantemente no âmbito da simultaneidade, considerando apenas os efeitos imediatos das ações sobre os contemporâneos. Jonas, por sua vez, amplia radicalmente esse horizonte temporal, argumentando que o poder tecnológico moderno exige uma correspondente ampliação da responsabilidade ética. Segundo o filósofo, “a tecnologia moderna introduziu ações de uma tal ordem inédita de grandeza, com tais novos objetos e consequências, que a moldura da ética antiga não consegue mais enquadrá-las” (Jonas, 2006, p. 39).

Essa dimensão temporal da ética jonasiana revela-se particularmente pertinente quando pensamos na formação de crianças para a compreensão dos impactos a longo prazo da tecnologia. Conforme argumenta Peroza (2018), a educação infantil contemporânea frequentemente privilegia a adaptação imediata às tecnologias digitais, sem promover uma reflexão crítica sobre as consequências futuras dessa imersão tecnológica. A incorporação da perspectiva temporal jonasiana ao processo educativo permitiria desenvolver nas crianças uma consciência prospectiva, capaz de avaliar não apenas os benefícios imediatos do uso de dispositivos digitais, mas também seus possíveis efeitos a longo prazo sobre a condição humana e planetária.

A dimensão temporal da ética jonasiana também se manifesta na crítica ao antropocentrismo das éticas tradicionais. Como destaca Reginaldo da Costa (2003), Jonas amplia o escopo da consideração ética para incluir não apenas os seres humanos presentes, mas também as gerações futuras e a própria natureza como objeto de responsabilidade moral. Essa ampliação do horizonte ético fundamenta-se na compreensão da vulnerabilidade específica do mundo natural e das gerações vindouras diante do poder tecnológico contemporâneo, exigindo uma atitude de cuidado e precaução que transcende os interesses imediatos da geração presente.

No contexto da educação infantil para a tecnologia, essa crítica ao antropocentrismo pode traduzir-se em práticas pedagógicas que estimulem a compreensão das interconexões entre as escolhas tecnológicas humanas e seus impactos sobre os ecossistemas naturais e as condições de vida das gerações futuras. Conforme sugere Castillo (2003), trata-se de desenvolver nas crianças uma consciência ecológica e intergeracional, capaz de perceber as tecnologias digitais não como ferramentas neutras a serviço de interesses humanos imediatos, mas como intervenções complexas com potenciais implicações para o futuro da vida na Terra.

A tecnologia como fenômeno irreversível

Um segundo aspecto fundamental da ética jonasiana consiste na compreensão da tecnologia como fenômeno irreversível, cujos efeitos cumulativos podem alterar permanentemente as condições de existência humana. Jonas desenvolve uma crítica contundente à noção de progresso tecnológico como inevitável ou sempre benéfico, destacando o caráter ambivalente das inovações técnicas e seus potenciais riscos para a preservação da vida autenticamente humana. Como observa Castillo (2003), o pensamento jonasiano desafia a visão prometeica da tecnologia, que celebra o domínio humano sobre a natureza sem considerar adequadamente os limites e perigos desse domínio.

A irreversibilidade dos processos tecnológicos manifesta-se de diversas formas, desde alterações permanentes nos ecossistemas até transformações profundas nas estruturas sociais e nas próprias capacidades cognitivas humanas. No contexto da educação infantil, essa perspectiva adquire especial relevância, pois as crianças contemporâneas são a primeira geração a crescer em um ambiente completamente permeado por tecnologias digitais, o que pode acarretar mudanças significativas em seus processos de desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Como destaca Andriguetto Filho (2002), a velocidade dessas transformações frequentemente supera a capacidade de avaliação crítica de seus impactos, criando um descompasso entre o desenvolvimento tecnológico e a reflexão ética sobre suas consequências.

Jonas apresenta diversos exemplos de impactos cumulativos da tecnologia que ilustram essa irreversibilidade. Em “Técnica, Medicina e Ética”, o filósofo analisa casos como as alterações climáticas, a perda de biodiversidade e as modificações genéticas, demonstrando como intervenções tecnológicas aparentemente isoladas podem, em conjunto, produzir efeitos sistêmicos irreversíveis (Jonas, 2013). Transpondo essa análise para o contexto da tecnologia digital, podemos identificar fenômenos análogos, como a transformação permanente dos processos de socialização, aprendizagem e construção da identidade em ambientes virtuais, cujas consequências a longo prazo ainda não compreendemos plenamente.

A irreversibilidade tecnológica também se manifesta na crescente dependência das sociedades contemporâneas em relação aos sistemas técnicos. Como observa Reginaldo da Costa (2003), as tecnologias digitais não constituem apenas ferramentas que podemos utilizar ou descartar conforme nossa conveniência de infraestruturas que condicionam praticamente todos os aspectos da vida social, como a comunicação, trabalho, educação e lazer, torna-se inviável diante da dependência estrutural criada pelas tecnologias digitais.

Essa dependência é tamanha que reverter processos de digitalização, uma vez iniciados, torna-se extremamente difícil, senão impossível, mesmo quando os efeitos se revelam problemáticos ou indesejáveis. No âmbito da educação infantil, essa compreensão da irreversibilidade tecnológica pode ser incorporada a práticas pedagógicas que estimulem atitudes mais reflexivas e seletivas quanto à adoção de novas tecnologias.

Como propõe Peroza (2018), trata-se de desenvolver nas crianças a capacidade de questionar criticamente a necessidade e a pertinência de cada nova ferramenta digital, levando em conta não apenas seus benefícios imediatos, mas também seus possíveis efeitos a longo prazo sobre o desenvolvimento individual e coletivo. A crítica jonasiana à irreversibilidade tecnológica abrange também a aceleração do tempo promovida pelas inovações técnicas, cuja velocidade contrasta com a lentidão inerente aos processos naturais e culturais de adaptação e avaliação.

Castillo (2003) observa que esse descompasso entre a capacidade de transformação do mundo e a capacidade de compreendê-lo e regulá-lo configura um risco ético significativo. Na educação infantil, tal descompasso se evidencia de modo agudo, uma vez que novas tecnologias educativas são frequentemente incorporadas antes que se tenha clareza quanto aos seus impactos sobre o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

Precaução como imperativo metodológico

Diante da irreversibilidade e da magnitude dos riscos associados ao desenvolvimento tecnológico, Jonas propõe a precaução como imperativo metodológico fundamental. Segundo o filósofo, quando estão em jogo possíveis danos irreversíveis à condição humana ou planetária, a mera possibilidade de um cenário catastrófico deve ser tratada com a máxima seriedade, mesmo que sua probabilidade pareça reduzida. Essa “heurística do temor”, como denomina Jonas, inverte a lógica tradicional do ônus da prova: não cabe aos críticos demonstrar a periculosidade de uma nova tecnologia, mas aos seus proponentes comprovar sua segurança a longo prazo.

Como observa Reginaldo da Costa (2003), o princípio da precaução jonasiano não implica uma rejeição indiscriminada da tecnologia, mas uma atitude de prudência e responsabilidade diante de suas possíveis consequências. Trata-se de antecipar cenários catastróficos em vez de reagir a eles, privilegiando a preservação das condições fundamentais da existência humana sobre os benefícios imediatos do progresso técnico. Essa abordagem contrasta com o otimismo tecnológico predominante, que tende a minimizar riscos potenciais em favor das promessas de inovação e desenvolvimento.

No contexto da educação infantil para a tecnologia, o princípio da precaução pode ser traduzido em práticas pedagógicas que estimulem o questionamento crítico e a avaliação de consequências antes da adoção entusiástica de novos dispositivos ou plataformas digitais. Conforme sugere Peroza (2018), trata-se de desenvolver nas crianças uma atitude reflexiva diante da tecnologia, capaz de ponderar não apenas seus benefícios imediatos, mas também seus possíveis efeitos a longo prazo sobre o desenvolvimento cognitivo, as relações sociais e o meio ambiente. Essa abordagem precaucionária não visa privar as crianças do acesso às tecnologias digitais, mas formá-las como usuárias críticas e responsáveis, conscientes das implicações futuras de suas escolhas tecnológicas.

A heurística do temor proposta por Jonas também pode ser compreendida como um exercício de imaginação ética, que nos convida a visualizar os piores cenários possíveis como forma de orientar nossas escolhas presentes. Como destaca Castillo (2003), essa capacidade de projeção imaginativa dos riscos futuros não é inata, mas pode ser desenvolvida através de práticas educativas que estimulem o pensamento prospectivo e a sensibilidade ética. No contexto da educação infantil, esse exercício imaginativo pode traduzir-se em atividades que convidem as crianças a refletir sobre os possíveis efeitos a longo prazo de suas interações digitais, tanto em nível individual quanto coletivo.

O princípio da precaução jonasiano também implica uma crítica à fragmentação do conhecimento e à especialização excessiva, que dificultam a compreensão dos efeitos sistêmicos e cumulativos da tecnologia. Como observa Andriguetto Filho (2002), a avaliação adequada dos riscos tecnológicos requer uma abordagem interdisciplinar, capaz de integrar conhecimentos de diferentes áreas e considerar as interconexões complexas entre sistemas técnicos, sociais e naturais. No contexto da educação infantil, essa perspectiva pode traduzir-se em práticas pedagógicas que estimulem um olhar

holístico sobre a tecnologia, capaz de perceber suas múltiplas dimensões e implicações para além dos aspectos puramente técnicos ou instrumentais.

A PREOCUPAÇÃO GERACIONAL E O LUGAR DAS CRIANÇAS

A ética da responsabilidade jonasiana fundamenta-se em uma profunda preocupação com o futuro da humanidade, estabelecendo a preservação da vida autenticamente humana como valor supremo a ser protegido. Nesse contexto, as crianças ocupam um lugar privilegiado, tanto como beneficiárias quanto como agentes da responsabilidade intergeracional. Conforme destaca Castillo (2003), o pensamento de Jonas articula uma dupla dimensão temporal: por um lado, a responsabilidade das gerações presentes para com as futuras; por outro, a formação das gerações atuais para que assumam sua própria responsabilidade diante do futuro. Essa articulação temporal revela-se particularmente significativa quando pensamos na educação infantil para a compreensão dos impactos a longo prazo da tecnologia.

Responsabilidade intergeracional: o dever ético de preservar o mundo

A responsabilidade intergeracional constitui um dos pilares fundamentais da ética jonasiana, estabelecendo um dever ético das gerações presentes para com as futuras. Como observa Andriguetto Filho (2002), essa perspectiva rompe com o presentismo característico das éticas tradicionais, que tendiam a considerar apenas os interesses e direitos dos contemporâneos. Para Jonas, a ampliação do poder tecnológico humano exige uma correspondente ampliação do horizonte temporal da responsabilidade, incluindo as gerações vindouras como sujeitos de direitos, mesmo que ainda não existam concretamente.

Essa responsabilidade intergeracional manifesta-se de forma particularmente aguda no contexto das escolhas tecnológicas contemporâneas, cujos efeitos podem estender-se muito além do horizonte temporal de seus criadores e usuários imediatos. Como destaca Reginaldo da Costa (2003), decisões aparentemente triviais sobre o desenvolvimento e a adoção de novas tecnologias podem ter consequências profundas e duradouras para as condições de vida das gerações futuras, configurando um legado tecnológico que pode tanto enriquecer quanto comprometer suas possibilidades de existência autenticamente humana.

No âmbito da educação infantil, essa perspectiva intergeracional traduz-se no dever ético de preservar o mundo para as crianças atuais como herdeiras de nossas escolhas tecnológicas. Conforme argumenta Peroza (2018), a formação infantil para a compreensão dos impactos a longo prazo da tecnologia não constitui apenas uma estratégia pedagógica, mas um imperativo ético fundamentado na responsabilidade para com o futuro da humanidade. Trata-se de reconhecer as crianças contemporâneas como elo fundamental na cadeia intergeracional, simultaneamente receptoras do legado tecnológico das gerações anteriores e transmissoras de práticas e valores para as gerações vindouras.

A responsabilidade intergeracional jonasiana também implica uma crítica ao contratualismo tradicional, que tende a limitar as obrigações éticas ao âmbito dos acordos explícitos entre contemporâneos. Como observa Reginaldo da Costa (2003), Jonas argumenta que nossa responsabilidade para com as gerações futuras não depende de reciprocidade ou consentimento, mas fundamenta-se na assimetria radical de poder entre aqueles que tomam decisões tecnológicas hoje e aqueles que sofrerão suas consequências amanhã. Essa assimetria temporal confere às gerações presentes um poder inédito sobre

as condições de existência das gerações futuras, exigindo uma correspondente ampliação da responsabilidade ética.

No contexto da educação infantil, essa crítica ao contratualismo pode traduzir-se em práticas pedagógicas que estimulem a compreensão da responsabilidade unilateral que temos para com as gerações futuras, independentemente de expectativas de retribuição ou reconhecimento. Conforme sugere Castillo (2003), trata-se de desenvolver nas crianças uma consciência ética que transcenda a lógica da reciprocidade imediata, reconhecendo obrigações morais para com sujeitos que ainda não existem, mas cujas condições de existência dependem crucialmente de nossas escolhas presentes.

A responsabilidade intergeracional jonasiana também se manifesta na preocupação com a preservação da autenticidade da experiência humana diante das transformações tecnológicas. Como destaca Andriguetto Filho (2002), Jonas não se limita a defender a sobrevivência física da espécie humana, mas preocupa-se fundamentalmente com a preservação das condições que possibilitam uma vida autenticamente humana, incluindo dimensões como a corporalidade, a temporalidade, a sociabilidade e a relação com o mundo natural. Essa preocupação com a autenticidade da experiência humana revela-se particularmente pertinente no contexto da educação infantil, onde a mediação tecnológica crescente pode transformar qualitativamente aspectos fundamentais do desenvolvimento, como o brincar, a interação social e a relação com o próprio corpo.

Crianças como sujeitos éticos: guardiãs do futuro

A ética jonasiana, ao estabelecer a preservação da vida autenticamente humana como valor fundamental, reconhece nas crianças não apenas objetos de proteção, mas sujeitos éticos em formação, capazes de assumir progressivamente sua própria responsabilidade diante do futuro. Como observa Castillo (2003), essa perspectiva implica uma concepção da infância que transcende a mera preparação para a vida adulta, reconhecendo nas crianças uma capacidade genuína de reflexão ética e ação responsável, ainda que em desenvolvimento.

No contexto da educação digital, essa concepção das crianças como sujeitos éticos traduz-se na necessidade de prepará-las não apenas como usuárias competentes de tecnologias, mas como guardiãs do futuro, capazes de questionar criticamente as implicações de suas interações digitais. Conforme argumenta Peroza (2018), a formação tecnológica infantil deve transcender o domínio instrumental dos dispositivos para abarcar uma compreensão mais ampla dos valores, escolhas e responsabilidades envolvidos no uso da tecnologia. Trata-se de desenvolver nas crianças uma consciência ética que lhes permita avaliar não apenas o “como” da tecnologia, mas também o “por quê” e o “para quê” de sua utilização.

Essa formação ética deve incluir questionamentos fundamentais sobre o legado tecnológico que estamos construindo: “Que mundo digital estamos lhes legando?” e “Como suas ações infantis podem moldar o futuro da tecnologia?”. Tais perguntas, longe de sobrecarregar as crianças com responsabilidades desproporcionais, convidam-nas a participar ativamente da construção de um futuro tecnológico mais consciente e responsável. Como destaca Reginaldo da Costa (2003), a capacidade de questionar criticamente as tecnologias que utilizamos constitui uma dimensão fundamental da autonomia ética, permitindo que as crianças se desenvolvam não como consumidoras passivas, mas como agentes reflexivos capazes de fazer escolhas informadas e responsáveis.

A concepção jonasiana das crianças como sujeitos éticos também implica o reconhecimento de sua capacidade de cuidado e responsabilidade para com outros seres

vulneráveis. Como observa Castillo (2003), a ética da responsabilidade fundamenta-se na experiência primordial do cuidado parental, que Jonas considera o arquétipo de toda responsabilidade ética. Essa experiência de cuidado não é exclusiva dos adultos, mas pode ser cultivada desde a infância através de práticas educativas que estimulem a empatia, a solidariedade e o reconhecimento da vulnerabilidade compartilhada entre todos os seres vivos.

No contexto da educação digital, essa dimensão do cuidado pode traduzir-se em práticas que estimulem a responsabilidade das crianças para com outros usuários de tecnologia, especialmente os mais vulneráveis. Conforme sugere Peroza (2018), trata-se de desenvolver nas crianças uma consciência ética que reconheça os potenciais impactos de suas ações online sobre outras pessoas, tanto contemporâneas quanto futuras, cultivando atitudes de respeito, empatia e cuidado no ambiente digital.

A formação das crianças como sujeitos éticos também implica o desenvolvimento de sua capacidade de resistência crítica diante das pressões do consumismo tecnológico. Como destaca Andriguetto Filho (2002), a cultura digital contemporânea frequentemente estimula um padrão de consumo acelerado e descartável, caracterizado pela obsolescência programada e pela constante substituição de dispositivos ainda funcionais por versões mais recentes. Essa lógica consumista não apenas gera impactos ambientais significativos, como também dificulta o desenvolvimento de uma relação mais reflexiva e responsável com a tecnologia.

No contexto da educação infantil, o desenvolvimento dessa capacidade de resistência crítica pode traduzir-se em práticas que estimulem o questionamento dos apelos publicitários, a valorização da durabilidade e da reparabilidade dos dispositivos, e a compreensão dos impactos ambientais e sociais associados à produção, uso e descarte de tecnologias digitais. Conforme sugere Reginaldo da Costa (2003), trata-se de formar crianças capazes de fazer escolhas tecnológicas baseadas não apenas em critérios de novidade ou status, mas em uma avaliação crítica de necessidades reais e implicações éticas.

A vulnerabilidade das crianças aos efeitos a longo prazo da tecnologia

Um ponto central da ética jonasiana aplicado à educação infantil é o reconhecimento da vulnerabilidade específica das crianças frente aos efeitos de longo prazo da tecnologia.

Como afirma Andriguetto Filho (2002), organismos em desenvolvimento são particularmente suscetíveis a influências ambientais, o que torna a infância uma fase delicada diante das possíveis transformações cognitivas, emocionais e sociais provocadas pela exposição precoce a ambientes digitais. Essa vulnerabilidade se manifesta, por exemplo, na formação de hábitos tecnológicos duradouros: padrões de uso estabelecidos nos primeiros anos tendem a se cristalizar e a acompanhar os indivíduos ao longo da vida, como aponta Castillo (2003). Essa persistência torna as escolhas tecnológicas na infância não apenas relevantes, mas centrais para a ética da responsabilidade, pois ilustram de modo concreto a conexão entre o presente e o futuro. No entanto, essa vulnerabilidade não deve ser vista apenas como fragilidade, mas também como potencial formativo.

Como destaca Peroza (2018), a plasticidade cerebral e a abertura cognitiva próprias da infância podem ser aproveitadas como oportunidades para desenvolver uma relação mais consciente com a tecnologia. Nesse sentido, a educação digital baseada na ética jonasiana pode cultivar desde cedo hábitos reflexivos e atitudes críticas duradouras.

Ao mesmo tempo, é preciso reconhecer que as crianças são mais vulneráveis a técnicas de manipulação incorporadas em muitas plataformas digitais, como sistemas de

recompensa variável e mecanismos de rolagem infinita. Conforme Reginaldo da Costa (2003), esses dispositivos são desenhados para prender a atenção e criar padrões de dependência, o que se torna ainda mais preocupante em cérebros em desenvolvimento.

Diante disso, práticas educativas podem incluir a explicitação desses mecanismos, formando crianças capazes de reconhecê-los e resistir a suas lógicas, como propõe Castillo (2003). Outro aspecto da vulnerabilidade infantil diz respeito ao impacto da mediação digital sobre capacidades humanas fundamentais como atenção, memória, empatia e imaginação.

A exposição constante a estímulos fragmentados e recompensas imediatas pode comprometer o desenvolvimento dessas capacidades, fundamentais para uma experiência humana rica e autônoma, como observa Andriquetto Filho (2002). Por isso, a educação infantil deve buscar um equilíbrio entre o uso das tecnologias e outras formas de experiência essenciais ao desenvolvimento integral, como o contato direto com outras pessoas, a natureza, a arte, o movimento corporal e o silêncio. Nesse equilíbrio, conforme propõe Peroza (2018), a mediação tecnológica não substitui, mas complementa vivências fundamentais para o florescimento das potencialidades humanas na infância.

QUESTIONAMENTOS SOBRE OS IMPACTOS A LONGO PRAZO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO DIGITAL

A aplicação dos princípios jonasianos à educação digital infantil implica o desenvolvimento de abordagens pedagógicas que estimulem o questionamento crítico sobre os impactos a longo prazo da tecnologia. Conforme destaca Peroza (2018), não se trata apenas de transmitir conteúdos sobre ética e tecnologia, mas de cultivar nas crianças uma atitude investigativa e reflexiva, capaz de rastrear consequências temporais, reconhecer vulnerabilidades e compreender as transformações da condição humana potencialmente induzidas pelo desenvolvimento tecnológico. Nesse sentido, apresentamos a seguir algumas propostas de questionamentos e atividades pedagógicas que articulam os conceitos jonasianos a perguntas que crianças podem aprender a fazer sobre tecnologia, reforçando a dimensão geracional e a capacidade de pensar o futuro.

Rastreamento de consequências temporais

Uma das contribuições mais significativas da ética jonasiana consiste na ênfase na capacidade de rastrear as consequências temporais das ações humanas, sobretudo aquelas mediadas pela tecnologia. Como observa Reginaldo da Costa (2003), essa capacidade de projeção temporal não é inata, mas pode ser desenvolvida por meio de práticas educativas que estimulem o pensamento prospectivo e a imaginação ética. No contexto da educação digital infantil, esse rastreamento de consequências pode ser traduzido em perguntas acessíveis às crianças, que as convidem a refletir sobre os efeitos futuros de suas interações tecnológicas. Um exemplo seria: “Como meus netos vão usar a internet se eu não cuidar dos meus dados hoje?”. Tal questionamento, adaptado à compreensão infantil, introduz o conceito de herança digital, permitindo que as crianças percebam que suas ações online não se esgotam no presente, mas projetam-se para o futuro, constituindo um legado que afetará as gerações vindouras.

Conforme argumenta Castillo (2003), essa consciência de continuidade temporal é um primeiro passo para o desenvolvimento de uma atitude responsável diante da tecnologia, favorecendo a compreensão das escolhas digitais como parte de uma cadeia de consequências que ultrapassa o horizonte imediato. Outro exemplo seria: “O que acontecerá com o planeta se todas as crianças usarem tablets descartáveis?”. Aqui, articula-se a dimensão individual à coletiva, introduzindo a ideia de responsabilidade compartilhada e incentivando a reflexão sobre o impacto ambiental cumulativo das

escolhas tecnológicas. Como destaca Andriguetto Filho (2002), a compreensão dos efeitos agregados das ações individuais é cognitivamente desafiadora, mas essencial para o desenvolvimento de uma consciência ética capaz de abarcar as consequências sistêmicas do progresso tecnológico. Ao visualizar o impacto multiplicado de suas decisões, as crianças passam a compreender como escolhas aparentemente triviais podem gerar efeitos ambientais duradouros.

Ainda no campo do rastreamento de consequências temporais, é possível explorar a persistência digital de informações pessoais com perguntas como: “O que as pessoas vão pensar de mim daqui a 20 anos se virem as fotos e mensagens que compartilho hoje?”. Esse questionamento introduz a ideia de pegada digital permanente, levando as crianças a refletirem sobre a durabilidade e a irreversibilidade de suas ações online.

Segundo Reginaldo da Costa (2003), essa consciência é essencial para a literacia digital, pois capacita as crianças a antecipar as implicações futuras de suas escolhas em termos de privacidade, reputação e identidade. Outra via para estimular esse rastreamento é o convite à imaginação de cenários futuros com base nas tendências tecnológicas atuais. Por exemplo, ao perguntar “Como seria o mundo se passássemos a maior parte do tempo em realidade virtual?”, promove-se um exercício de imaginação prospectiva alinhado à heurística do temor de Jonas, permitindo visualizar possíveis implicações de tecnologias emergentes como a realidade virtual e aumentada para a corporalidade, a sociabilidade e a relação com o mundo natural. Castillo (2003) ressalta que essa capacidade de projeção imaginativa é crucial para o pensamento ético, pois permite antecipar e avaliar criticamente futuros possíveis antes que se tornem irreversíveis.

Por fim, esse rastreamento pode ainda ser aplicado à compreensão dos efeitos do uso prolongado de tecnologia sobre o desenvolvimento individual, com perguntas como: “Como meu cérebro vai se desenvolver se eu passar muitas horas por dia usando telas?”. Esse questionamento introduz o conceito de neuroplasticidade, estimulando a reflexão sobre como hábitos tecnológicos atuais podem moldar as capacidades cognitivas futuras. Andriguetto Filho (2002) observa que essa compreensão é essencial para o desenvolvimento da autonomia digital, capacitando as crianças a fazerem escolhas mais conscientes sobre o tempo e a forma de uso dos dispositivos.

Tecnologia e vulnerabilidade humana

A relação entre tecnologia e vulnerabilidade humana configura um eixo essencial para a aplicação da ética jonasiana na educação digital infantil. Hans Jonas, conforme análise de Reginaldo da Costa (2003), parte do reconhecimento da fragilidade constitutiva da existência frente ao poder transformador - e potencialmente avassalador - da tecnologia contemporânea. Essa premissa filosófica adquire especial relevância pedagógica ao ser aplicada à formação de crianças em ambientes digitais, permitindo desenvolver desde cedo uma consciência crítica sobre riscos e assimetrias inerentes ao desenvolvimento tecnológico. Perguntas como “Por que nossos avós não precisavam de senhas?” exemplificam como a perspectiva jonasiana pode ser operacionalizada pedagogicamente.

Segundo Peroza (2018), tal questionamento cumpre dupla função: desnaturaliza a tecnologia ao revelar seu caráter histórico e mutável, e torna visíveis os valores subjacentes ao desenvolvimento técnico. Ao estabelecer esse diálogo geracional, as crianças desenvolvem capacidade de situar criticamente as tecnologias digitais no fluxo histórico, compreendendo-as como produtos humanos contingentes. Já o questionamento “O que você faria se descobrisse que seu app favorito coleta dados de bebês?” explicita a preocupação jonasiana com a proteção dos mais vulneráveis. Castillo (2003) argumenta

que essa abordagem desenvolve nas crianças a capacidade de identificar assimetrias de poder no ambiente digital, particularmente em relação a grupos incapazes de consentimento informado.

A questão "O que aconteceria se ficássemos sem internet por um mês?" revela nossa dependência tecnológica, sobre a qual Reginaldo da Costa (2003) alerta quanto à erosão de capacidades humanas essenciais. A pergunta "Como saber se um vídeo ou jogo está tentando me influenciar negativamente?" aborda a vulnerabilidade frente a conteúdos manipulativos, sendo a literacia midiática crítica, conforme Castillo (2003), fundamental contra a manipulação algorítmica. Por fim, "Se calculadoras e GPS fazem tudo, por que aprender matemática e orientação?" remete à preservação de capacidades humanas fundamentais, crucial para autonomia segundo Andriguetto Filho (2002).

A tecnologia como modificadora da condição humana

A tecnologia como transformadora da experiência humana constitui um eixo fundamental para a educação digital infantil à luz do pensamento de Hans Jonas. Como destacam Reginaldo da Costa (2003) e Peroza (2018), a filosofia jonasiana alerta para as profundas modificações que o desenvolvimento tecnológico pode operar na condição humana, alterando dimensões essenciais como a corporalidade, a temporalidade e as formas de sociabilidade. Na prática educativa, essa reflexão pode ser estimulada através de comparações entre experiências analógicas e digitais, levando as crianças a identificar continuidades e rupturas em sua relação com o mundo mediado pela tecnologia.

Atividades que contrastam brincadeiras tradicionais com as digitais, questionando "O que ganhamos e o que perdemos com essa mudança?", permitem às crianças avaliar criticamente os impactos qualitativos da tecnologia em diversos aspectos da experiência humana. Essa abordagem, conforme Castillo (2003), desenvolve não apenas a literacia digital, mas também uma consciência ética sobre como as tecnologias transformam nosso modo de ser no mundo. Questões como "Conversar pessoalmente é diferente de trocar mensagens?" ou "Precisamos memorizar coisas se podemos pesquisar tudo online?" estimulam a reflexão sobre como a mediação tecnológica altera profundamente a comunicação humana e nossa relação com o conhecimento.

A educação digital fundamentada na ética da responsabilidade de Jonas não propõe uma rejeição da tecnologia, mas sim a formação de usuários conscientes de seus impactos transformadores. Perguntas como "Por que é difícil ficar sem olhar o celular?" ou "Somos iguais online e offline?" ajudam as crianças a compreenderem como os dispositivos digitais reconfiguram nossa atenção, percepção temporal e construção identitária. Essa abordagem crítica, conforme destacam os autores citados, é essencial para formar indivíduos capazes de fazer escolhas conscientes e responsáveis em um mundo cada vez mais mediado pela tecnologia.

CONCLUSÃO

A ética da responsabilidade de Hans Jonas oferece um referencial teórico fundamental para repensar a educação digital infantil em uma perspectiva que transcenda o imediatismo e considere os impactos a longo prazo da tecnologia sobre a condição humana e planetária. Ao longo deste trabalho, buscamos articular os princípios jonasianos a questionamentos pedagógicos sobre tecnologia, demonstrando como as crianças podem ser formadas não apenas como usuárias competentes, mas como guardiãs do futuro, capazes de avaliar criticamente as consequências de suas interações digitais.

A análise dos fundamentos da ética jonasiana revelou a centralidade do imperativo da responsabilidade, que exige ações compatíveis com a permanência de uma vida autenticamente humana na Terra. Esse imperativo, ao projetar-se para o futuro, estabelece uma dimensão temporal da ética particularmente relevante no contexto tecnológico contemporâneo, onde decisões aparentemente triviais podem ter consequências profundas e duradouras para as gerações vindouras. A compreensão da tecnologia como fenômeno irreversível, cujos efeitos cumulativos podem alterar permanentemente as condições de existência humana, reforça a necessidade de uma atitude precaucionária, especialmente na formação das novas gerações.

A preocupação geracional de Jonas coloca as crianças no centro da ética da tecnologia, não como meras receptoras, mas como atores capazes de pensar o amanhã. A responsabilidade intergeracional manifesta-se tanto no dever ético de preservar o mundo para as crianças atuais como herdeiras de nossas escolhas tecnológicas, quanto na formação dessas crianças como sujeitos éticos capazes de questionar criticamente o legado digital que estão recebendo. A vulnerabilidade específica das crianças aos efeitos a longo prazo da tecnologia, evidenciada pela persistência de hábitos formados na infância, torna-as protagonistas privilegiadas da ética jonasiana, simultaneamente objetos de proteção e sujeitos de responsabilidade.

Os questionamentos sobre os impactos a longo prazo da tecnologia na educação digital, articulados a partir dos conceitos jonasianos, oferecem caminhos concretos para traduzir princípios éticos complexos em práticas pedagógicas acessíveis às crianças. O rastreamento de consequências temporais, através de perguntas sobre herança digital e responsabilidade coletiva, permite desenvolver a capacidade de projeção futura essencial à ética da responsabilidade. Os diálogos geracionais sobre tecnologia e vulnerabilidade humana estimulam a contextualização histórica e o reconhecimento das assimetrias de poder no ambiente digital. As atividades intergeracionais que comparam experiências analógicas e digitais promovem a reflexão sobre as transformações qualitativas da condição humana potencialmente induzidas pela tecnologia.

A articulação entre o imperativo da responsabilidade e a educação digital infantil revela que as crianças são simultaneamente parte afetada pelas escolhas tecnológicas atuais e potenciais agentes de mudança, se aprenderem a questionar criticamente o legado digital que estão recebendo. Essa dupla condição confere à educação infantil um papel estratégico na construção de um futuro tecnológico mais consciente e responsável, capaz de preservar as condições fundamentais da existência humana autêntica diante dos desafios inéditos da era digital.

O desafio urgente que se apresenta consiste em criar pedagogias que traduzam a complexidade jonasiana em linguagem acessível, sem perder o rigor ético. Trata-se de desenvolver abordagens educativas que permitam às crianças compreender as implicações a longo prazo de suas interações digitais, sem sobrecarregá-las com responsabilidades desproporcionais ou privá-las dos benefícios legítimos da tecnologia. Esse equilíbrio delicado entre proteção e autonomia, entre precaução e abertura à inovação, constitui o núcleo do desafio pedagógico inspirado pela ética jonasiana.

Em um mundo cada vez mais moldado por tecnologias cujos impactos a longo prazo ainda não compreendemos plenamente, formar crianças capazes de questionar criticamente o futuro tecnológico que estão herdando e ajudando a construir não é apenas uma estratégia educativa, mas um imperativo ético fundamental. A ética da responsabilidade de Hans Jonas, ao articular temporalidade, precaução e cuidado com o futuro da humanidade, oferece um referencial teórico valioso para essa formação, contribuindo para o desenvolvimento de uma geração mais consciente e criticamente engajada com os desafios tecnológicos do século XXI.

REFERÊNCIAS

ANDRIGUETTO FILHO, J. M. et al. Meio ambiente, condições de vida e desenvolvimento: estudo da qualidade ambiental e de vida da população urbana de Paranaguá. Curitiba: UFPR, 2002.

BATTESTIN, C.; GHIGGI, G. O princípio responsabilidade de Hans Jonas: um princípio ético para os novos tempos. **Thaumazein**, Santa Maria, v. 3, n. 6, p. 69-85, 2010.

CASTILLO, L. A. Bioética e vulnerabilidade: o caso das famílias de migrantes latino-americanos. In: PESSINI, L.; BARCHIFONTAINE, C. P. (Orgs.). **Bioética e longevidade humana**. São Paulo: Centro Universitário São Camilo, 2003. p. 1-11.

COSTA, R. A ética da responsabilidade em Hans Jonas. **Revista Brasileira de Bioética**, v. 1, n. 2, p. 439-457, 2003.

FONSECA, F. A. A influência das novas tecnologias no comportamento humano. **Revista Eletrônica de Comunicação**, v. 3, n. 1, p. 1-10, 2009.

JONAS, H. **O princípio responsabilidade**: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

JONAS, H. **Técnica, medicina e ética**: sobre a prática do princípio responsabilidade. São Paulo: Paulus, 2013.

PEROZA, J. Reflexões sobre cultura e diversidade cultural em Paulo Freire: um humanismo crítico para a transculturalidade em educação. **Anais do IX ANPED SUL**, Caxias do Sul, 2018.

SGANZERLA, A. Natureza e responsabilidade: Hans Jonas e a biologização do ser moral. **Cadernos IHU Ideias**, São Leopoldo, v. 10, n. 166, p. 1-22, 2012.

ZANCANARO, L. O conceito de responsabilidade em Hans Jonas. **Revista Brasileira de Bioética**, v. 1, n. 3, p. 333-356, 2003.

ZANCANARO, L. A ética da responsabilidade de Hans Jonas. In: BARCHIFONTAINE, C. P.; PESSINI, L. (Orgs.). **Bioética: alguns desafios**. São Paulo: Loyola, 2001. p. 137-159.

O MEME COMO FERRAMENTA DE EXPRESSÃO: DO HUMOR A CRITICIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Vanesa Maria Paulino Ribeiro

Resumo: Este capítulo se propõe a relatar o resultado de uma sequência didática que utilizou o gênero textual meme durante as aulas de Língua Portuguesa ministradas nas séries 8ºano da E.E.E.F. Panorama XXI, localizada no município de Belém, PA, Brasil. Como ponto de partida, será feita a apresentação do gênero por meio de embasamento teórico e exemplos, objetivando assim a identificação construção linguística e multisssemioses de humor e criticidade no gênero meme, bem como sua compreensão em relação às características gerais, além de sua funcionalidade, relações interculturais e contextos de produção e de circulação. Após esta etapa, será apresentado também a importância de elaboração de sequência didática como método possibilitador para a realização das atividades propostas. Em seguida, será também apresentado alguns exemplos de memes produzidos pelos alunos durante as aulas como resultado de suas compreensões e as conclusões didáticas relacionadas ao aprendizado e questões de linguagem.

Palavras-chave: Meme. Gênero textual. Linguagem. Ensino de Língua Portuguesa.

Vanesa Maria Paulino Ribeiro (). Universidade do Estado do Pará. Belém, PA, Brasil.

© Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa (vol. 4)”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

Em uma época de tecnologia cada vez mais influente e contemporânea a realidade escolar, é necessário possibilitar o ensino de língua portuguesa bem mais contextualizado com essa realidade que há muito nos circunda. Nesta perspectiva, parto do princípio de que há necessidade de trazer para a sala de aulas meios tecnológicos que favoreçam a interação comunicativa partindo de um gênero midiático rico em humor e criticidade, o meme, uma vez que sua circulação é intensa e possibilitadora de reflexões contextuais linguísticas.

Os modos de ler e escrever foram fortemente afetados por dispositivos com telas (de 42 a 5 polegadas, menos ou mais), assim como produção escrita passou a se servir de teclados, programas editores de texto bastante mais sofisticados do que a produção manuscrita, fontes, tipos, cores, impressoras e mesmo a publicação ampla. Tudo isso, obviamente, traz efeitos sensíveis aos textos que podem ser escritos, considerando-se não apenas o profissional ou o artista consagrado, mas qualquer pessoa disposta a redigir. (Ribeiro, 2021, p.13)

A partir da proposta discursiva, os gêneros surgem cada vez mais imbricados aos aspectos de modernidade, trazendo consigo marcas contemporâneas dispostas em vários segmentos sociais: casa, escola, família ou qualquer outro cenário em que haja interação comunicativa. Mesmo sem nos dar conta, eles permeiam nossas trajetórias desde o mais simples segmento até o mais complexo, refletindo assim nossas próprias vivências.

Como a parte integrante de nossas construções, os gêneros nos permitem ampliar o alcance linguístico transpondo assim as fronteiras dispostas entre textos orais e escritos, possibilitando inúmeras experiências capazes de nos transformar enquanto produtores e interlocutores de uma comunicação interativa. Por este aspecto, cada vez mais a escola torna-se o espaço possibilitador de práticas didáticas capazes de afluir a formação de leitores e produtores de textos multimodais.

De acordo com a Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2018) nossos jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil (p.61). É por este motivo que a escola não deve se isentar, mas facilitar a promoção de momentos que dialoguem com tecnologia por meio de seus gêneros e cibergêneros.

Pensando nisto, este capítulo traz para discussão uma reflexão advinda da experiência realizada no chão da escola a partir de uma sequência didática que se desenvolveu por meio do trabalho com memes, a saber, um dos gêneros mais conhecidos advindos da interação tecnológica jornalístico/midiático. Neste gênero, é importante lembrarmos que se concretiza e se difunde em massa por meio da internet sob estrutura semiótica e linguística híbrida e sintética. Além disso, é possível trabalharmos diversos fatores, tais como, interpretação textual, variações linguísticas, aspectos semânticos e entre outros tópicos importantes para a atualidade dos estudos linguísticos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Dos letramentos para os multiletramentos

Para compreender a proposta deste artigo, faz-se necessário relembrar conceitos básicos de Letramento, ao diferenciá-lo de Alfabetização em práticas e objetivos, além dos Multiletramentos como práticas de leitura e compromisso social, verificados nesta ordem por questões didáticas. Em relação ao letramento, esta prática ganhou interesse acadêmico a partir do momento em que se percebeu que letrar era bem mais que

simplesmente decifrar o código escrito sem pelo menos discutir sua funcionalidade comunicativa. Em virtude disso, Marcuschi (2007) propôs o letramento como “um conjunto de práticas sociais” que compreendem a oralidade e escrita, respectivamente.

Na verdade, “um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e escrita em contextos informais” (idem, p. 21), o que remete o professor a uma metodologia que não se encerre dentro da instituição, mas que busque no próprio contexto social o material necessário para um aprendizado significativo ao aluno.

Na abordagem da linguística textual, não podemos esquecer da concepção de letramento a partir do Grupo de Nova Londres, no qual vários pesquisadores se reuniram para discutir aspectos contextuais inerentes as mudanças sociais e inclusão das TICs nas estruturas de ensino. Este momento marcou o início de uma nova era dos estudos linguísticos, como menciona Rojo (2012), no qual o ensino linguístico, segundo a pesquisadora, seria bem mais aproveitado ao se considerar as variedades culturais já presentes em sala de aula, validando assim um campo propício para o estudo dos multiletramentos.

Nesta perspectiva, outro ponto identificado foi a característica multi dos gêneros e das culturas inerentes ao ensino. Trata-se aqui de um conceito que envolve a complexidade e multiplicidade cultural e semiótica dos gêneros envolvidos e verificado a partir de uma variedade de modos e semioses, ou seja, textos compostos por muitas linguagens (impressos, digitais ou analógicos) e que “exigem capacidades de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (Rojo, 2012, p.19)

Ainda em relação ao Multiletramento, consideremos também a importância de trazer a discussão as interações culturais verificadas nos gêneros, os quais pressupõem muito de sua autenticidade relacionadas ao momento ao qual estão inseridos. Os textos assim observados apresentam características linguísticas e marcas identificáveis não só como produto do momento, mas que certamente ecoam como processos linguísticos complexos e identificáveis como representações culturais. A exemplo, o meme na sequência didática trabalhada, o qual traz suas marcas culturais relacionadas ao local, época vivenciada e outras marcas inerentes.

A multiplicidade semiótica pressupõe nesta atividade a variedade de modos ou semioses advindas da criação e estética relacionadas a interpretação construída a partir dos elementos intrínsecos ao texto ao qual se está analisando. Tais elementos contemporâneos, ainda segundo Rojo (idem), exigem multiletramentos, em outras palavras, textos com muitas linguagens necessitam de capacidades diversas de compreensão e apreensão de sentido.

Gêneros discursivos e textos multimodais

Os gêneros discursivos como objeto de ensino aprendizagem devem buscar desenvolver a capacidade crítico argumentativa dos alunos durante as aulas de Língua Portuguesa, pautados em um ensino que leve em conta os textos que se concretizam na forma de gêneros textuais (falados e escritos), para que aprimorem o domínio discursivo na oralidade, leitura, escrita, e assim, possam desenvolver técnicas para realizar a argumentação e também desenvolver o senso crítico para reconhecer argumentações vazias de conteúdo, credibilidade, quando se depararem com elas e não se deixarem envolver por um discurso eloquente, envolvente, mas sem grande significação. Em Para Bakhtin (1992) temos a definição mais próxima do que entendemos como gêneros do discurso, uma vez que nós nos comunicamos por meio de enunciados, unidade concreta da comunicação, e chamamos de gêneros do discurso os “tipos relativamente estáveis de

enunciados”, que se constituem sempre em campos particulares de comunicação discursiva.

Ao observar a composição dos gêneros na atualidade, é imprescindível reconhecer que o mundo tem experimentado mudanças muito significativas com a evolução das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e a sociedade, de modo geral, está vivenciando novas formas de ser e pensar. E é nesse contexto que os estudos sobre textos multimodais se impulsionam.

A multimodalidade, embora não seja um advento tão recente, ganha força nas interações sociais mais recentes com o momento tecnológico que modificou substancialmente tanto a maneira como as pessoas se relacionam com as outras como nos relacionamos com a linguagem. Ainda em Rojo (2012), os textos multimodais são “enunciados híbridos de ‘novos tipos’”. Entendendo esses “novos tipos” como os escritos e falas que misturam num mesmo espaço sons imagens e/ou movimentos.

Em termos de estudo da língua portuguesa, o trabalho com a multimodalidade é imperioso porque traz a vivência do aluno, que é o nativo digital, para os debates conscientes sobre questões linguísticas contextualizadas numa abordagem semiótica e social. Considerando que o trabalho com textos multimodais valoriza as práticas que se reportam a tecnologias na comunicação, a utilização de recursos de mídias no ensino é uma forma de reconhecer e valorizar os produtos linguísticos e culturais dessa sociedade ressignificada pelas novas práticas de interação de pessoas da primeira infância a terceira idade.

O gênero textual meme

Os memes são uma forma de comunicação que se popularizou na internet e se tornou uma parte importante da cultura digital. Os gêneros textuais são formas específicas de comunicação que possuem características próprias e são utilizados em diferentes contextos. O gênero textual memes é uma combinação desses dois conceitos, onde os memes são utilizados como forma de comunicação através de textos, imagens e vídeos. Os gêneros textuais memes possuem algumas características específicas que os diferenciam de outros tipos de comunicação. Primeiramente, eles são curtos e objetivos, geralmente contendo apenas algumas palavras ou uma frase. Além disso, os memes são altamente visuais, utilizando imagens ou vídeos para transmitir sua mensagem. Eles também são altamente compartilháveis, sendo facilmente replicados e disseminados nas redes sociais.

Dentro do universo dos gêneros textuais memes, existem diferentes tipos que são utilizados para diferentes propósitos. Alguns exemplos comuns incluem memes de humor, que são criados com o intuito de fazer as pessoas rirem, memes de crítica social, que utilizam o humor para abordar questões sociais, e memes de referência, que fazem referência a filmes, séries, músicas ou outros elementos da cultura popular.

A criação de gêneros textuais memes envolve a combinação de elementos visuais e textuais de forma criativa. Geralmente, um meme é composto por uma imagem ou vídeo que serve como base, acompanhado por um texto que complementa ou modifica o significado original. Essa combinação entre imagem e texto é o que torna os memes tão eficazes na comunicação, pois permite transmitir uma mensagem de forma rápida e concisa. Os gêneros textuais memes desempenham um papel importante na cultura digital, pois são uma forma de expressão e comunicação que se adapta às características e demandas da era digital. Eles são utilizados para transmitir ideias, opiniões, emoções e até mesmo para criar identificação e pertencimento em determinados grupos. Além disso,

os memes também são uma forma de entretenimento e diversão, sendo compartilhados e apreciados por milhões de pessoas ao redor do mundo.

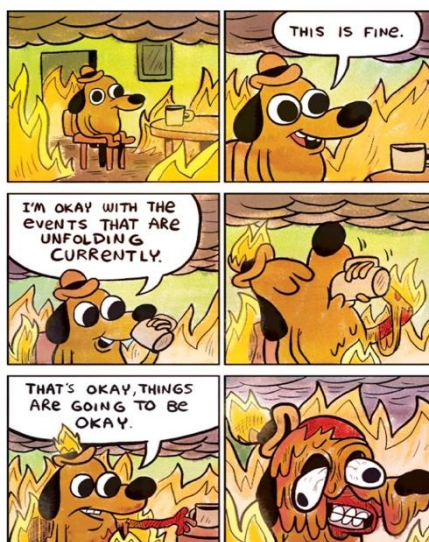
No contexto do marketing digital, os gêneros textuais memes têm se mostrado uma ferramenta poderosa para as marcas se conectarem com seu público-alvo. Ao utilizar memes em suas estratégias de comunicação, as marcas podem transmitir sua mensagem de forma descontraída e divertida, gerando engajamento e viralização nas redes sociais. Além disso, os memes também permitem que as marcas se aproximem do público mais jovem, que é altamente receptivo a esse tipo de linguagem e formato de comunicação.

Apesar de sua popularidade e eficácia como forma de comunicação, os gêneros textuais memes também apresentam alguns desafios. Um dos principais desafios é a rapidez com que os memes se tornam obsoletos. O que é engraçado ou relevante hoje, pode não ser mais amanhã. Além disso, os memes também podem ser mal interpretados ou utilizados de forma inadequada, o que pode gerar polêmicas e problemas de imagem para as marcas.

Para utilizar os gêneros textuais memes de forma eficiente, é importante entender o contexto e o público-alvo. É necessário estar atualizado sobre as tendências e referências da cultura digital, para criar memes que sejam relevantes e compreensíveis. Além disso, é importante ter cuidado ao utilizar memes em estratégias de marketing, garantindo que eles estejam alinhados com os valores e a identidade da marca.

Existem diversos exemplos de gêneros textuais memes que se tornaram extremamente populares há alguns anos e viralizaram nas redes sociais. Um exemplo é o meme “This is fine” (fig.1), que utiliza uma imagem de um cachorro em uma casa em chamas para representar situações em que as coisas estão dando errado, mas a pessoa tenta manter a calma. Outro exemplo é o meme “Distracted Boyfriend” (fig.2), que utiliza uma imagem de um homem olhando para outra mulher enquanto sua namorada o observa com desaprovação, representando situações de infidelidade ou distração.

Figura 1 – This is fine



(Fonte: <https://www.theverge.com/2016/5/5/11592622/this-is-fine-meme-comic>, acesso em 21 jun.24)

(Tradução livre: Estou bem. Estou bem com o que está acontecendo atualmente. As coisas vão ficar bem).

Figura 2 – Distracted boyfriend



(Fonte: <https://imgflip.com/memegenerator/Distracted-Boyfriend>, acesso em 21 jun.24)

(Tradução: Pizza (garota de vermelho) / eu (rapaz)/ minha dieta (namorada do rapaz)

Questões sobre ensino com Sequência Didática

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), uma sequência didática “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Nesse sentido, a sequência didática tem dentre suas relevâncias ajudar o aluno a se apropriar melhor de um gênero, permitindo-lhe, assim, falar ou escrever melhor de forma mais adequada em uma determinada instância comunicativa. A proposta de trabalho a ser realizada pelo professor pode partir de um gênero que o aluno não domina ou se apropria de forma insuficiente, servindo, portanto, para que os alunos experimentem novas práticas de linguagem ou dificilmente domináveis. No caso dos memes, há um certo domínio por parte do aluno atual, no entanto, alguns aspectos são pouco explorados, o que se pressupõe assim a necessidade em discutir essas formas de expressão a partir da criticidade.

A modularidade é um princípio geral no uso das sequências didáticas, pois se apoia em uma perspectiva construtivista, interacionista e social que propõe atividades adaptadas às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes. A partir deste ponto de vista, nas sequências didáticas o professor deve analisar as produções dos alunos em função dos objetivos da sequência e das características do gênero; escolher as atividades indispensáveis para a realização da continuidade da sequência e prever e elaborar, para os casos de insucesso, um trabalho mais profundo e intervenções diferenciadas no que diz respeito às dimensões mais problemáticas.

A sequência didática é uma proposta de material didático que não deve ser engessada, por esse motivo aqui não serão encontradas indicações de tempo. Portanto, as sequências não podem ser consideradas como manuais a serem seguidos, devem ser adaptados aos contextos e as situações que forem sendo apresentadas ao longo do processo.

O DESENHO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A seguinte sequência foi elaborada a partir da atividade verificada no livro didático Português: linguagens (Cereja, Vianna, 2022). Em seguida, outros memes encontrados em páginas da Internet foram acrescentados.

Figura 3 – modificado pelo autor



Fonte: Vianna e Cereja (2022.)

Aula 1:

Título: Humor e ironia: o que é um meme?

Finalidade da aula: Identificar as características linguísticas/multissemióticas do gênero textual “meme” a partir da conversação espontânea, considerando os contextos de produção e recepção do gênero.

Objetos do conhecimento: conversação espontânea

Prática de linguagem: oralidade

Materiais necessários:

Formato 1: Computador e datashow ou equipamento multimídia para projeção de textos e imagens que facilitem a caracterização e ilustração dos gêneros abordados.

Formato 2: Não havendo material de informática, o computador pode ser substituído pela versão impressa do conteúdo disponível no livro do aluno para ser trabalhado.

Perguntas impressas em recortes de papel ofício. Material básico para atividade escrita.

Informações sobre o gênero: Meme é um gênero textual humorístico e/ou crítico que se concretiza e se difunde em massa por meio da internet sob estrutura semiótica e linguística híbrida e sintética.

A seguir, os alunos serão orientados a responderem as seguintes perguntas oralmente:

- Quais elementos verbais e visuais são empregados?
- Qual ou quais significado[s] o meme gera no processo de interpretação?
- O meme se relaciona com qual ou quais eventos históricos ou sociais?
- Qual o público-alvo do meme abordado?
- Em quais meios de comunicação o meme estudado pode ser encontrado?

Aula 2:

Título: O meme e a interpretação textual

Finalidade da aula: Identificar nos memes lidos marcas linguísticas e gramaticais inerentes ao gênero meme. Compreender a relação texto e imagem na construção de sentido.

Objetos do conhecimento: estratégias de leitura e escrita

Prática de linguagem: escrita.

Materiais necessários: Perguntas sugeridas pelo professor ou livro didático.

Perguntas:

1. Dos memes apresentados, há algum de que você goste mais? Por quê?
2. Os memes integram linguagem verbal e linguagem não verbal. Se as imagens fossem eliminadas dos memes, você acha que eles continuariam a fazer sentido? Explique.
3. Nesses memes há diversas ocorrências de construções com sujeito indeterminado.
 - a) Identifique as formas verbais cujos sujeitos são indeterminados.
 - b) Em qual pessoa e número estão flexionadas essas formas verbais? Qual é a relação entre essa flexão e o sujeito indeterminado?
4. Na oração “tem alguém por trás disso”, presente no primeiro meme:
 - a) Qual é o sentido do verbo ter no contexto?
 - b) Reescreva a oração substituindo o verbo ter pelo verbo haver.

Aula 3

Título: A personificação como figura irônica no gênero meme

Finalidade da aula: Analisar os efeitos de sentido na personificação enquanto figura de linguagem para produção da ironia no gênero meme.

Objetos do conhecimento: Figuras de linguagem

Prática de linguagem: Análise linguística e semiótica.

Materiais necessários: Formato 1: Computador e datashow ou equipamento multimídia para projeção dos memes a serem analisados. Formato 2: Memes impressos e expostos no espaço da sala de aula – preferencialmente em papel tamanho A4 ou A3 e colorido. Ex.: meme “Gato entrevistado”

Figura 4 – Gato entrevistado

Humanos pensam que gosto de detonar os braços dos sofás deles, mas se me dessem pelo menos modelo top da Cat Design, me comportaria melhor... Enquanto não tenho, destruo tudo!!! Rss



Fonte: <http://www.museudememes.com.br/sermons/gato-entrevistado/#>

O meme sugerido utiliza a figura de linguagem personificação para ironizar um comportamento humano. Partindo disso, discuta com os colegas, em equipe, as seguintes questões:

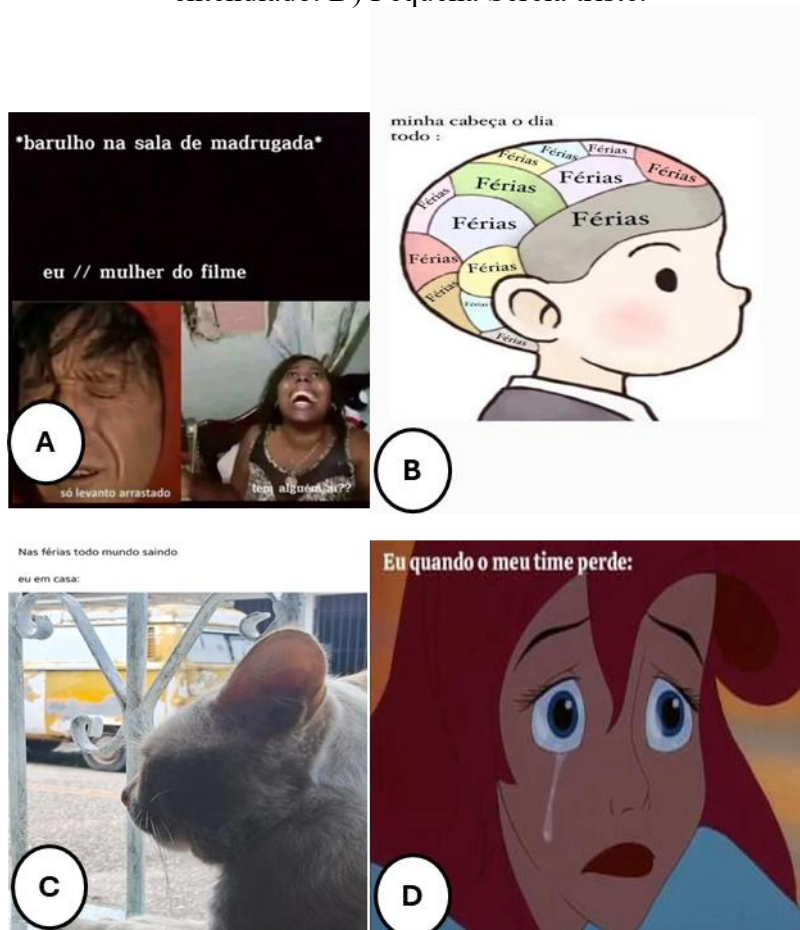
- a) Que comportamento humano é ironizado?
- b) Qual animal é personificado?

- c) O meme perderá a sua característica irônica e humorística se as figuras dos animais personificados forem trocadas por seres humanos? Por quê?
- d) Qual meme você mais se identifica? Por quê?

RESULTADOS OBTIDOS

Após a sequência de aulas, os alunos foram encorajados a serem autores de seus próprios memes, o que foi salutar para evidenciar seus aprendizados em relação a apropriação do gênero, bem como, suas interpretações pessoais relacionadas a sua rotina de vivências e uso de linguagem. Verificando que o gênero meme não é estanque, os alunos utilizaram-se, em alguns casos, de imagens de domínio público para então construir seus próprios. Para a demonstração dos resultados, alguns exemplos de memes pesquisados e/ou autorais (no total foram 31 memes recolhidos na sala, incluído memes animados. Para a ilustração deste trabalho, optei por trazer estes o que não exclui a importância dos demais memes por eles criados):

Figura 5 – Memes elaborados. A) Chapolin medroso. B) Meus pensamentos. C) Gatinho entendiado. D) Pequena Sereia triste.



Fonte: acervo da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a conclusão das atividades propostas, foi percebido que os alunos se apropriaram do gênero meme como objeto de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Do ponto de vista das contribuições dessa pesquisa para estudos posteriores,

pode-se dizer que o investimento realizado neste estudo pode auxiliar na reflexão sobre os modos de constituição da língua portuguesa no currículo escolar, além de suscitar uma abordagem interativa sobre os modos de transposição dos gêneros discursivos como objeto de ensino.

Para os gêneros midiáticos, como o meme, compreende-se a sua importância enquanto texto da atualidade que versa em diferentes campos da comunicação e nos propicia um tipo textual rico em significado, conteúdo e demais aspectos linguísticos inerentes a sua época, bem como, possível de aprofundamento de reflexão e apreensão de conhecimentos didáticos e sociais.

Cabe às instituições de ensino a tarefa de repensar seus modos de disciplinarização dos educandos, entendendo que é por meio da linguagem em seus diferentes campos de atuação ocorre a participação efetiva do homem na sociedade e é por meio dela que o mesmo se comunica, tem acesso à informações, expressam e defendem seus pontos de vistas, compartilhando visões de mundo e construindo conhecimentos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

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

CARVALHO, Robson de. FERRAREZI Jr., Celso. **Oralidade na Educação Básica: o que saber, como ensinar**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2018. 160 p.

CEREJA, William; Vianna, Carolina Dias. **Português Linguagens**. 8º ano. 11.ed. São Paulo: Saraiva. 2022.

LIBERALI, Fernanda Coelho (Org.) et al. **Multiletramentos, práticas de leitura e compromisso social**. 1ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita. Atividade de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2007.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2021.

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128 p.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2000.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educ. Soc. Campinas, vol.23, n.8, dez. 2002, p.143-160.

Site “SORA TACI”, uma abordagem digital para o ensino da leitura e da escrita

Taciele Rodrigues da Silva, Karla Marques da Rocha

Resumo: O presente estudo, vinculado ao Curso de Mestrado Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede, na Linha de Pesquisa de Desenvolvimento de Tecnologias Educacionais em Rede da UFSM – RS. A pesquisa objetivou identificar as dificuldades dos alunos de Recomposição da Aprendizagem das turmas de 3º ao 5º ano, como produto final, desenvolveu o site Sora Taci, alternativa ao Sistema Online de Recursos para Alfabetização (SORA) do MEC auxiliando profissionais da educação com diversos jogos e recursos. A metodologia foi um estudo de caso, com observações e testes baseados nos conceitos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Conclui-se que esta pesquisa pode contribuir significativamente para o ensino e aprendizagem nas turmas de alfabetização e recomposição, fornecendo subsídios práticos e teóricos que auxiliem o professor no desafiador trabalho de educar.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Site Educacional.

Taciele Rodrigues da Silva () <https://lattes.cnpq.br/8140904591482944>. Universidade Federal de Santa Maria UFSM. Santa Maria, RS, Brasil. e-mail: tacypedagogia@gmail.com

Karla Marques da Rocha(). Universidade Federal de Santa Maria UFSM. Santa Maria, RS, Brasil.

© Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa (vol. 4)”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

Vinculado ao Mestrado Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede da UFSM-RS, na linha de pesquisa de Desenvolvimento de Tecnologias Educacionais em Rede, o presente estudo tem como objetivo apresentar o *site "Sora Taci"*. Este recurso digital foi desenvolvido a partir de reflexões sobre como as tecnologias educacionais podem apoiar o processo de Alfabetização e Letramento de alunos do 3º ao 5º ano que participam de turmas de Recomposição de Aprendizagem.

Imersos na era digital, onde a tecnologia se entrelaça em cada aspecto do cotidiano, a educação inevitavelmente acompanha essa transformação. A integração eficaz de plataformas digitais no cenário educacional ascendeu a um patamar de suma importância, remodelando intrinsecamente as dinâmicas de aprendizado, os métodos de ensino e a interação com o conhecimento.

Nesse contexto dinâmico, permeado por inúmeras tecnologias acessíveis aos estudantes, o educador transcende o papel tradicional, assumindo a função crucial de orientador. Ele se torna o guia essencial nesse novo paradigma, oferecendo o suporte necessário para uma exploração responsável, crítica e produtiva dos recursos tecnológicos (Oliveira, 2015), capacitando os alunos a navegar com discernimento no oceano digital do saber.

À medida que os professores exploram ativamente o vasto leque de recursos digitais disponíveis, as possibilidades de inovação e a concretização de novas abordagens pedagógicas tornam-se mais evidentes. A busca pela integração dessas ferramentas não se limita a uma mera substituição de métodos tradicionais, mas sim a uma profunda ressignificação das práticas pedagógicas, capacitando o educador a criar experiências de aprendizado mais dinâmicas, personalizadas e engajadoras para os alunos.

A integração da tecnologia no ambiente educacional tem o poder de instaurar uma nova dinâmica em sala de aula, caracterizada por uma interatividade completa entre educador e educando, otimizando o momento de aprendizagem. Esse cenário é impulsionado pela constante evolução tecnológica e pela crescente familiaridade da sociedade com as ferramentas digitais. Utilizar as tecnologias como um recurso pedagógico estratégico pode ser uma peça-chave no processo de construção e internalização do conhecimento.

Conforme assinala Lima Júnior (2007, p. 67), “Nossas escolas, que visam contribuir para que os indivíduos participem ativa e criticamente da dinâmica social, podem e devem investir na nova eficiência e competência, baseadas numa lógica do virtualizante”. Diante dessa realidade, é fundamental que o professor também priorize o investimento em sua capacitação tecnológica, buscando adaptar-se às novas exigências do cenário digital.

A presente pesquisa direciona seu olhar para o *site "Sora Taci"*, uma proposta inovadora para auxiliar professores alfabetizadores na integração eficaz de tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas. Através de jogos interativos, testagens formativas e vídeos educativos especificamente voltados para a alfabetização, o "Sora Taci" surge como um recurso promissor.

O objetivo geral desta pesquisa é refletir sobre as diversas formas de utilização das tecnologias digitais no contexto da alfabetização, com o apoio de ferramentas como o "Sora Taci", e analisar o impacto que esses recursos podem gerar no processo de ensino-aprendizagem. Especificamente, busca-se compreender como as novas tecnologias digitais, materializadas em plataformas como o "Sora Taci", podem ser incorporadas nas práticas pedagógicas de alfabetização e reconhecer o valor dessas tecnologias como ferramentas importantes e engajadoras para o trabalho docente.

SORA TACI FUNCIONALIDADES E IMPACTOS NA ALFABETIZAÇÃO

O Site “*Sora Taci*”¹ foi criado para auxiliar professores alfabetizadores no ensino da leitura e da escrita. Inspirado no Sistema Online de Recursos para Alfabetização (SORA) do MEC, o site surge como uma alternativa acessível e interativa para preencher a lacuna deixada pela sua descontinuidade.

Baseado nos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre os níveis² de alfabetização, o Sora Taci oferece recursos que permitem aos professores avaliar e acompanhar o progresso dos alunos. A plataforma disponibiliza jogos educativos para o desenvolvimento da consciência fonológica e do reconhecimento de letras e palavras, modelos de testagem inspirados na psicogênese da língua escrita, dicas de jogos pedagógicos para aplicação em sala de aula e vídeos explicativos sobre alfabetização e letramento.

O “*Sora Taci*” foi desenvolvido com o objetivo de oferecer um ambiente dinâmico e intuitivo, com recursos que complementam as práticas pedagógicas dos professores. A fundamentação teórica do projeto se alinha à concepção interacionista da alfabetização, que destaca a importância da mediação e do uso de ferramentas culturais para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento. Dessa forma, o site se estabelece como um produto educacional relevante para a recomposição das aprendizagens, promovendo metodologias ativas e contribuindo para uma alfabetização mais significativa e inclusiva. Conheça um pouco mais sobre o Site.

Imagem 01: site Sora Taci: página inicial



Fonte: Site Sora Taci (2025)

Este Google Sites foi desenvolvido para centralizar jogos e diversas atividades de alfabetização, facilitando o trabalho de profissionais da educação e apresenta cinco abas

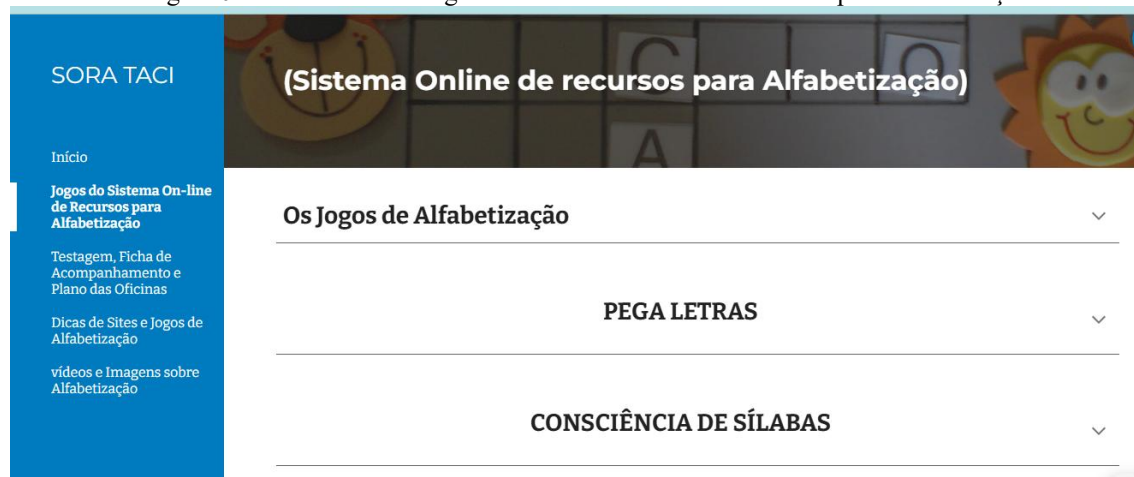
¹<https://sites.google.com/view/sora-taci/jogos-do-sistema-on-line-de-recursos-para-alfabetiza%C3%A7%C3%A3o>

² A teoria da psicogênese da língua escrita, de Emilia Ferreiro, descreve a evolução da criança na alfabetização em cinco níveis. Começa no Pré-Silábico, onde a criança não diferencia desenho de escrita e usa letras aleatoriamente. Evolui para o Silábico, quando percebe que cada sílaba falada corresponde a uma marca na escrita, inicialmente usando qualquer letra e depois letras que correspondem ao som. A transição ocorre no Silábico-Alfabético, onde a criança começa a entender que algumas sílabas precisam de mais de uma letra. No nível Alfabético, ela compreende que cada som corresponde a uma letra ou grupo de letras, e os erros passam a ser de ortografia. Finalmente, no nível Ortográfico, a criança domina o sistema alfabético e assimila as regras da escrita formal.

principais, cada uma dedicada a um aspecto importante da alfabetização. A primeira aba, "Início", serve como um ponto de partida, apresentando o site e seus objetivos. Em seguida, a aba "Jogos baseados no SORA (Sistema Online de Recursos para Alfabetização)" oferece uma variedade de jogos interativos projetados para auxiliar no processo de alfabetização. A terceira aba, "Testagens, Ficha de Acompanhamento e Plano de Ensino", fornece recursos e ferramentas para professores e pais acompanharem o progresso dos alunos. Já a penúltima aba, "Dicas de sites de jogos de alfabetização", indica outros sites com jogos educativos que podem complementar o aprendizado. Por fim, a última aba, "Vídeos e imagens sobre alfabetização", oferece materiais visuais que podem ser utilizados como apoio no processo de alfabetização.

Na aba "Início", você encontrará informações detalhadas sobre a origem e o propósito deste site. Apresentamos a autora, detalhando sua formação e motivações. Compartilhamos sobre a escola em que a pesquisa foi desenvolvida, contextualizando o ambiente onde este projeto tomou forma. Explicamos o programa de mestrado no qual a pesquisa está inserida, revelando a base acadêmica que sustenta o desenvolvimento do site. Abordamos a importância da alfabetização, destacando seu papel fundamental na vida de cada indivíduo. Por fim, narramos como surgiu a ideia do site, desde a identificação de uma necessidade até a materialização deste recurso online.

Imagem 02: site Sora Taci: Jogos do Sistema On-line de Recursos para alfabetização

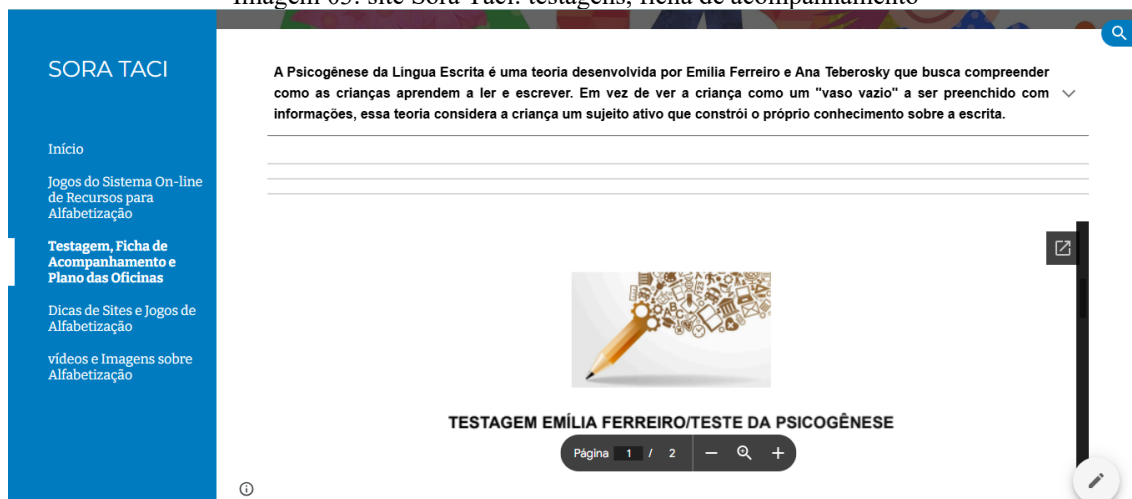


Fonte: Site Sora Taci (2025)

A aba "Jogos baseados no SORA (Sistema Online de Recursos para Alfabetização)" é um espaço dedicado à prática lúdica da alfabetização. Nela, você encontrará jogos interativos diretamente na plataforma SORA, uma ferramenta criada para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita. Esses jogos foram cuidadosamente selecionados e adaptados para tornar a alfabetização uma experiência divertida e envolvente.

Além de apresentar os jogos, a aba também oferece orientações sobre como utilizá-los em sala de aula. Os educadores encontrarão dicas e sugestões de atividades que podem ser realizadas com os jogos, explorando diferentes habilidades e conceitos relacionados à alfabetização. O objetivo é fornecer um suporte completo para que os professores possam integrar os jogos de forma eficaz em seu planejamento pedagógico, tornando as aulas mais dinâmicas e estimulantes para os alunos.

Imagem 03: site Sora Taci: testagens, ficha de acompanhamento



Fonte: Site Sora Taci (2025)

Na aba "Testagem, Ficha de Acompanhamento e Plano das Oficinas", você encontrará um conjunto de ferramentas essenciais para acompanhar o desenvolvimento dos alunos no processo de alfabetização. A ficha de acompanhamento, utilizada durante a construção das oficinas, permite registrar a evolução individual de cada aluno, identificando seus pontos fortes e áreas que necessitam de maior atenção.

As testagens, compostas por palavras e frases cuidadosamente selecionadas, possibilitam avaliar o nível de leitura e escrita dos alunos, fornecendo dados concretos sobre seu desenvolvimento. O plano das oficinas, por sua vez, detalha a estrutura e os objetivos de cada atividade, oferecendo um guia completo para a aplicação das oficinas em sala de aula. Juntos, esses recursos podem proporcionar uma auxílio abrangente ao processo de alfabetização, permitindo que educadores e pais acompanhem e adaptem suas estratégias de ensino de acordo com as necessidades individuais de cada um.

Imagem 04: site Sora Taci dicas de sites e jogos

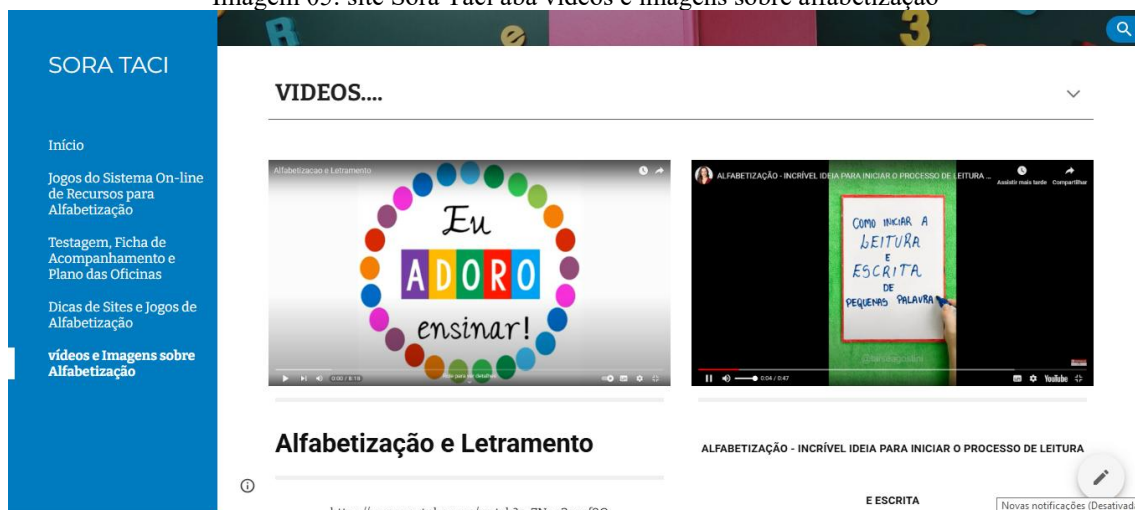


Fonte: site Sora Taci (2025)

Na aba "Dicas de Sites e Jogos para Alfabetização", você encontrará uma seleção de recursos online que podem enriquecer o processo de alfabetização. Essa aba reúne diversos jogos interativos, sites educativos e conteúdos relevantes, todos cuidadosamente escolhidos para auxiliar no desenvolvimento da leitura e escrita. Os jogos, com suas mecânicas lúdicas e envolventes, tornam o aprendizado mais prazeroso e eficaz.

Os sites, por sua vez, oferecem uma variedade de atividades, exercícios e materiais complementares que podem ser utilizados tanto em sala de aula quanto em casa. Além disso, a aba também apresenta conteúdos informativos e dicas práticas para educadores e pais, abordando diferentes aspectos da alfabetização e oferecendo sugestões de como tornar o aprendizado mais significativo e estimulante para as crianças.

Imagem 05: site Sora Taci aba vídeos e imagens sobre alfabetização



Fonte: site Sora Taci (2025)

A última aba, "Vídeos e Imagens", oferece um variado acervo de materiais visuais que complementam o conteúdo das demais seções do site. Você encontrará vídeos e imagens que abordam diversos aspectos do contexto da alfabetização, desde conceitos básicos até estratégias pedagógicas inovadoras. Os vídeos podem apresentar explicações detalhadas sobre métodos de ensino, demonstrações práticas de atividades e entrevistas com especialistas na área.

As imagens, por sua vez, podem ilustrar conceitos abstratos, apresentar exemplos de materiais didáticos e mostrar o ambiente de aprendizagem em diferentes contextos. O objetivo desta aba é fornecer um suporte visual que enriqueça a compreensão dos temas abordados no site, tornando o processo de alfabetização mais acessível e interessante para todos os usuários.

Em suma, este Google Sites foi cuidadosamente elaborado com o intuito de otimizar a atuação de profissionais da educação, reunindo jogos e atividades de alfabetização organizados em cinco abas temáticas. Sua concepção é fruto de uma pesquisa aprofundada, que abrangeu desde a documentação de suporte do Google Sites e tutoriais do Google Workspace Learning Center até a análise de diversos recursos audiovisuais. O desenvolvimento deste site representou um processo desafiador e, ao mesmo tempo, enriquecedor, impulsionando a exploração, a criação de conteúdo e a busca por um design contemporâneo e visualmente atraente, enriquecido com imagens e animações para engajar o público-alvo.

A superação das defasagens de aprendizagem em alfabetização e letramento, especialmente em turmas de recomposição do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental, configura-se como um dos desafios mais prementes da educação contemporânea. Alunos que chegam a estas etapas com lacunas significativas em habilidades basais de leitura e escrita necessitam de intervenções pedagógicas direcionadas, motivadoras e capazes de diagnosticar com precisão suas necessidades individuais. Nesse contexto, o site "Sora Taci" emerge como uma ferramenta digital de notável relevância, oferecendo um arcabouço de recursos que podem catalisar o trabalho docente e promover avanços

substanciais no desenvolvimento dos estudantes. A sua concepção, voltada especificamente para a alfabetização e o letramento, com atividades como as testagens inspiradas nos estudos de Emilia Ferreiro (1986), vídeos educativos e jogos interativos, demonstra um alinhamento com as necessidades específicas desse público, que frequentemente apresenta heterogeneidade de saberes e um histórico de dificuldades que pode minar a sua autoconfiança e engajamento.

A importância do *"Sora Taci"* para as turmas de recomposição reside, primeiramente, na sua capacidade de fornecer ao professor um diagnóstico mais apurado sobre o nível de conceitualização da escrita de cada aluno. As atividades de sondagem, inspiradas nas hipóteses de escrita descritas por Ferreiro e Teberosky (1999), permitem ao educador identificar se o estudante se encontra no nível pré-silábico, silábico, silábico-alfabético ou alfabético, e, a partir daí, planejar intervenções pedagógicas mais assertivas. Para alunos em processo de recomposição, que muitas vezes carregam consigo lacunas de diferentes momentos de sua trajetória escolar, esse diagnóstico individualizado é crucial, pois evita a aplicação de estratégias genéricas que podem não atender às suas reais necessidades, como alertam diversos pesquisadores da área da psicogênese da língua escrita.

Ademais, a utilização de jogos e vídeos como estratégia pedagógica no *"Sora Taci"* atende diretamente à necessidade de engajamento e motivação desses estudantes. Muitos alunos em turmas de recomposição podem apresentar uma relação fragilizada com o aprendizado, fruto de experiências anteriores de insucesso. A ludicidade inerente aos jogos, conforme defendido por autores como Prensky (2001, p. 03), tem o potencial de transformar a aprendizagem em uma atividade prazerosa e desafiadora, estimulando a persistência e a curiosidade. Os vídeos, por sua vez, oferecem uma forma dinâmica e visual de apresentar conteúdos, podendo facilitar a compreensão de conceitos abstratos relacionados à linguagem e à escrita, diversificando os estímulos e atendendo a diferentes estilos de aprendizagem.

Na prática de sala de aula com turmas de recomposição do 3º ao 5º ano, o site *"Sora Taci"* pode ser integrado de múltiplas formas. Inicialmente, o professor pode utilizar as atividades de sondagem para mapear o perfil da turma, identificando os diferentes níveis de escrita e as dificuldades mais recorrentes. Com base nesse diagnóstico, é possível criar pequenos grupos de alunos com necessidades semelhantes, direcionando-os para jogos ou vídeos específicos dentro do site que trabalhem as habilidades que precisam ser desenvolvidas. Por exemplo, alunos no nível silábico podem ser encaminhados para jogos que explorem a consciência fonológica e a relação entre grafemas e fonemas, enquanto aqueles que já se encontram no nível alfabético, mas ainda apresentam dificuldades ortográficas, podem se beneficiar de atividades que enfoquem regularidades e irregularidades da língua.

Outra possibilidade de uso é a utilização do *"Sora Taci"* como estação de aprendizagem em um modelo de rotação por estações. Enquanto um grupo realiza atividades no caderno ou com o professor, outro pode explorar autonomamente os recursos do site em dispositivos como tablets ou computadores, promovendo a autonomia e o aprendizado autodirigido, aspectos fundamentais para a recuperação da autoestima acadêmica. Os vídeos podem ser utilizados coletivamente para introduzir um novo conceito ou como ponto de partida para discussões e produções textuais, ou individualmente, para que cada aluno possa assisti-los em seu próprio ritmo, pausando e revendo conforme necessário.

A mediação do professor, contudo, permanece central. Como ressaltam Moran, Masetto e Behrens (2000), a tecnologia é uma ferramenta, e sua eficácia pedagógica depende da intencionalidade e do planejamento do educador. O *"Sora Taci"*, portanto,

não substitui o papel do professor, mas o potencializa, oferecendo recursos que podem tornar o processo de alfabetização e letramento em turmas de recomposição mais dinâmico, personalizado e, conseqüentemente, mais eficaz. Ao integrar o site em suas práticas, o docente pode não apenas diagnosticar e intervir de forma mais precisa, mas também reacender nos alunos o prazer de aprender a ler e escrever, construindo uma base sólida para o seu sucesso escolar futuro.

Validação do Site Sora Taci

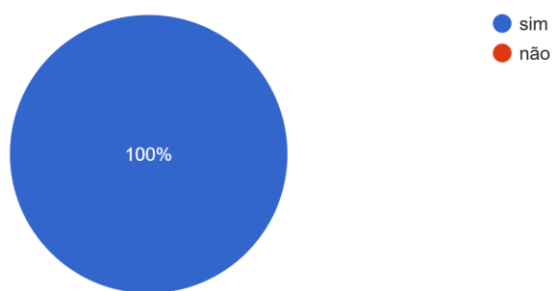
Com a apresentação das oficinas concluída, inicia-se a etapa de validação do Site “Sora Taci”. Este processo é crucial para assegurar a eficácia e a qualidade do material desenvolvido. A validação envolve a análise criteriosa de diversos aspectos, desde a adequação do conteúdo até a usabilidade da plataforma. Através de métodos rigorosos, buscaremos obter feedback de especialistas e usuários, identificando pontos de melhoria e confirmando a relevância do produto para o público-alvo. O objetivo é garantir que as oficinas atendam às necessidades dos alunos e contribuam de forma significativa para o processo de alfabetização.

Uma pesquisa detalhada foi elaborada e distribuída para os professores dos anos iniciais das escolas do município de Jari-RS, com o objetivo de coletar dados e percepções sobre o material desenvolvido. No entanto, do total de questionários enviados, apenas três respostas foram recebidas.

Apesar do número limitado de retornos, as informações coletadas fornecem insights valiosos sobre a recepção do material e as necessidades dos educadores locais. Os resultados obtidos nessas três respostas serão apresentados a seguir, destacando os pontos de convergência e as diferentes perspectivas dos professores participantes.

Imagem 06: Gráfico de pesquisa da validação do produto final

you found the site easy to understand? The contents are relevant for your teaching practice?
3 responses



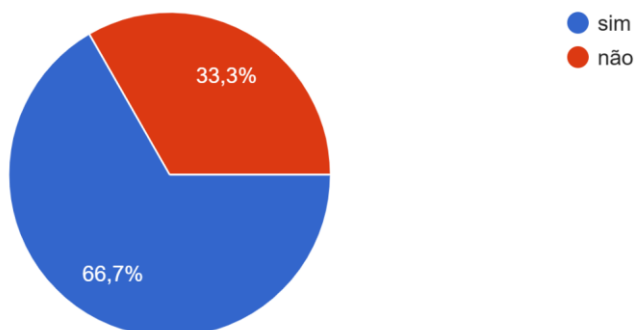
Fonte: elaboração da autora (2025)

As três respostas obtidas na pesquisa realizada com professores dos anos iniciais do município de Jari-RS convergiram em um ponto crucial: a unanimidade na percepção de que o site é de fácil entendimento e que seus conteúdos são relevantes para a prática docente. Este resultado positivo, embora proveniente de um número limitado de participantes, indica que o material desenvolvido atende às necessidades dos educadores e se mostra acessível e útil em seu dia a dia. A clareza na apresentação das informações e a pertinência dos conteúdos foram, portanto, aspectos destacados pelos professores, o que reforça a qualidade e a eficácia do site como ferramenta de apoio à alfabetização.

Imagem 07: Gráfico de pesquisa da validação do produto final

Você utilizou alguma das atividades na sua prática docente nos últimos dias?

3 respostas



Fonte: elaboração da autora (2025)

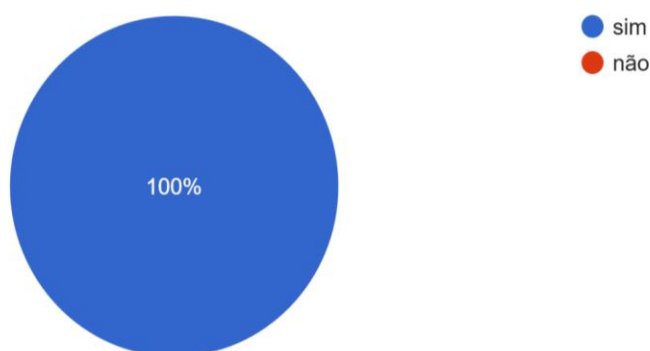
Na pesquisa realizada com professores dos anos iniciais do município de Jari-RS, a questão sobre a utilização das atividades do site na prática docente revelou um cenário misto. Dos três respondentes, 33,3% afirmaram não ter utilizado as atividades em suas práticas recentes, enquanto 66,7% indicaram que sim. Essa divisão aponta para diferentes realidades e necessidades dos educadores.

Esses resultados, embora provenientes de um pequeno grupo, oferecem uma visão sobre a aplicabilidade e o impacto do site na prática pedagógica, destacando tanto o potencial da ferramenta quanto a necessidade de compreender os desafios enfrentados pelos educadores.

Imagem 08: Gráfico de pesquisa da validação do produto final

Você gostaria que o site seguisse trazendo conteúdos baseados em alfabetização

3 respostas



Fonte: elaboração da autora (2025)

Em um consenso notável: 100% dos respondentes expressaram o desejo de que o site continue a oferecer conteúdos baseados em alfabetização. Essa unanimidade reforça a relevância e a necessidade de recursos contínuos e atualizados para apoiar a prática pedagógica nessa área fundamental.

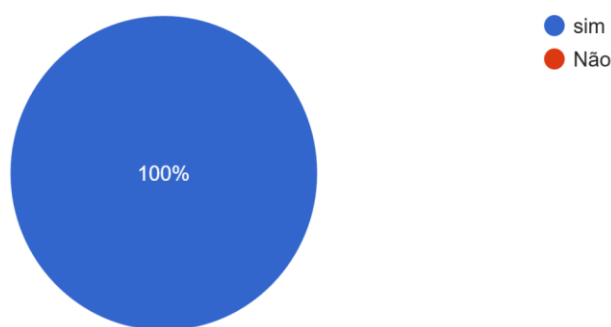
Essa aprovação unânime ecoa a importância da alfabetização como base para o desenvolvimento educacional, como destacado por teóricos como Paulo Freire, que enfatizou a necessidade de uma educação que capacite os indivíduos a "ler o mundo" (Freire, 1987, p. 29). Além disso, a continuidade do site alinha-se com as ideias de Emília Ferreiro, que defende a importância de recursos que acompanhem o processo de construção da leitura e escrita das crianças (Ferreiro, 1986, p. 120).

A aprovação unânime dos professores indica que o site se tornou uma ferramenta valiosa em suas práticas diárias. O desejo de continuidade aponta para a importância da atualização constante de conteúdo e da ampliação de recursos disponíveis.

Imagem 09: Gráfico de pesquisa da validação do produto final

Você recomendaria esse site para outras colegas alfabetizadoras?

3 respostas



Fonte: elaboração da autora (2025)

Revelou um endosso unânime ao site, com 100% dos respondentes afirmando que o recomendariam para outras colegas alfabetizadoras. Essa aprovação unânime destaca a relevância e a eficácia do site como ferramenta de apoio à prática pedagógica na área da alfabetização.

Esse resultado positivo ecoa a importância da colaboração e do compartilhamento de recursos entre educadores, como defendido por teóricos como Lev Vygotsky, que enfatizou o papel fundamental da interação social no processo de aprendizagem (Vygotsky, 1978, p. 84). Além disso, a recomendação do site por parte dos professores indica que ele se alinha com as necessidades e expectativas dos educadores, fornecendo um suporte valioso para o ensino da leitura e escrita.

A pesquisa realizada, composta por quatro perguntas, proporcionou um feedback valioso para a avaliação do site, permitindo identificar tanto suas potencialidades quanto às áreas que necessitam de aprimoramento. A validação do produto de mestrado, portanto, torna-se um passo crucial, dada sua importância no âmbito educacional.

A análise das respostas dos professores revelou que o site é percebido como uma ferramenta útil e relevante para a prática pedagógica, o que corrobora a importância da pesquisa na validação de produtos educacionais. Como Freire (1996, p. 69) afirma, "a pesquisa é fundamental para a produção de conhecimento e para a transformação da realidade".

Além disso, a pesquisa possibilitou identificar áreas específicas que necessitam de atenção, como a necessidade de ampliar a variedade de atividades e recursos disponíveis no site. Essa análise crítica é essencial para garantir que o produto final atenda às necessidades dos educadores e contribua de forma eficaz para o processo de

alfabetização. Como Schön (1983, p. 68) destaca, "a reflexão na ação é um processo fundamental para o desenvolvimento profissional".

A validação do site, portanto, não apenas atesta a qualidade do material desenvolvido, mas também oferece oportunidades para aprimoramento e inovação, garantindo que o site continue a ser um recurso valioso para a comunidade educacional.

CONCLUSÃO

A presente pesquisa explorou o desenvolvimento e o potencial pedagógico do site "Sora Taci" como uma ferramenta inovadora para auxiliar professores alfabetizadores na complexa e fundamental tarefa de guiar crianças pelos caminhos da alfabetização e do letramento. Ao integrar de forma sinérgica atividades lúdicas, recursos audiovisuais e instrumentos de avaliação formativa, o "Sora Taci" emerge como uma proposta promissora para enriquecer as práticas pedagógicas e responder aos desafios da educação na era digital.

A análise das funcionalidades do site revela uma cuidadosa curadoria de recursos alinhados com as teorias contemporâneas da alfabetização e do letramento. A inclusão de testagens baseadas nos estudos de Emilia Ferreiro (1986), por exemplo, demonstra uma preocupação em compreender os níveis de conceitualização da escrita em que se encontram os alunos, permitindo ao professor um diagnóstico preciso para a elaboração de intervenções pedagógicas mais eficazes e individualizadas. A oferta de vídeos educativos e jogos interativos no "Sora Taci" reconhece o poder da ludicidade e dos recursos multimodais no engajamento e na motivação dos alunos. Da mesma forma, os vídeos podem apresentar informações de forma visualmente atraente e acessível, complementando as explicações do professor e oferecendo diferentes perspectivas sobre os conteúdos abordados.

A interface intuitiva e a organização do "Sora Taci" em abas temáticas facilitam a navegação e o acesso aos recursos, otimizando o tempo e o planejamento do professor. A possibilidade de integrar diferentes tipos de atividades em um único ambiente digital oferece flexibilidade para a criação de sequências didáticas diversificadas e adaptadas às necessidades específicas de cada turma e de cada aluno.

Contudo, é importante ressaltar que a tecnologia, por si só, não garante o sucesso do processo de alfabetização e letramento. O "Sora Taci" se configura como uma ferramenta poderosa, mas o papel mediador do professor continua sendo insubstituível. Cabe ao educador selecionar, adaptar e integrar os recursos do site de forma intencional e reflexiva, considerando os objetivos de aprendizagem, as características dos alunos e o contexto pedagógico.

Nesse sentido, a formação continuada dos professores para a utilização eficaz das tecnologias digitais, incluindo plataformas como o "Sora Taci", torna-se crucial. É fundamental que os educadores desenvolvam as competências necessárias para explorar o potencial pedagógico dessas ferramentas, integrando-as de forma crítica e criativa em suas práticas. Moran, Masetto e Behrens (2000) enfatizam a importância de uma postura docente aberta à inovação e à experimentação, capaz de utilizar as tecnologias como aliadas no processo de ensino-aprendizagem.

Em suma, o site "Sora Taci" representa uma contribuição significativa para o campo da alfabetização e do letramento na era digital. Ao oferecer um conjunto diversificado de recursos pedagógicos, alinhados com as teorias da área e organizados de forma acessível, a plataforma demonstra um potencial considerável para auxiliar os professores em sua prática diária. No entanto, a efetividade do "Sora Taci" dependerá da forma como os educadores o integrarão em suas abordagens pedagógicas, reconhecendo

a tecnologia como um meio e não como um fim em si mesmo. Acreditamos que, com a devida formação e reflexão, o "Sora Taci" pode se tornar um valioso aliado na construção de um futuro mais letrado para as novas gerações.

REFERÊNCIAS

LIMA JUNIOR, A. S.. **A escola no contexto das tecnologias de comunicação e informação: do dialético ao virtual**. Salvador: EDUNEB, 2007.

FERREIRO, Emilia. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1986.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GEE, James Paul. **What video games have to teach us about learning and literacy**. New York: Palgrave Macmillan, 2003.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

OLIVEIRA, Murilo Carvalho Sampaio; CARELLI, Rodrigo de Lacerda; GRILLO, Sayonara. **Conceito e crítica das plataformas digitais de trabalho**. *Revista Direito e Práxis*, v. 11, p. 2609-2634, 2020.

PRENSKY, Marc. **Digital game-based learning**. New York: McGraw-Hill, 200

(CON)TEXTO: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DA GRAMÁTICA NO 7º ANO DA ESCOLA PÚBLICA

Mônica Pott Garmatz, Lucilene Bender de Sousa

Resumo: Neste trabalho investigamos o ensino e a aprendizagem de conteúdos gramaticais a partir de duas abordagens: ensino explícito da gramática normativa e ensino de gramática a partir do texto, em aulas de Língua Portuguesa para alunos do 7º ano do ensino fundamental de uma escola pública do sul do Brasil. A metodologia foi dividida em duas etapas, a revisão bibliográfica e a pesquisa-ação que foi realizada durante dez aulas: quatro aulas destinadas à gramática tradicional; quatro para a gramática contextualizada; e duas aulas para a avaliação. Constatamos que o ensino de gramática ainda se mostra importante para o aprendizado dos alunos. No entanto, ao contrário do que esperávamos, os alunos tiveram melhor desempenho com a gramática tradicional, o que nos traz importantes reflexões com relação aos desafios que podemos enfrentar ao buscar adotar a abordagem de gramática contextualizada nas aulas de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa. gramática tradicional. gramática contextualizada. pesquisa-ação.

INTRODUÇÃO

O ensino e a aprendizagem da gramática são foco de discussão há décadas no sistema educacional e, por isso, muitas são as preocupações de professores e alunos quanto ao trabalho com esse componente em contexto escolar. Por muito tempo, a gramática foi protagonista nas aulas de Língua Portuguesa, ocupando lugar de destaque no ensino e aprendizagem da língua. Mais tarde, estudiosos e profissionais da área como Antunes, Campos, Travaglia e Possenti começaram a propor que ela ficasse em segundo plano, servindo de apoio quando o conteúdo a exigisse; e, outros ainda, sugeriram dispensá-la no planejamento curricular e consideraram sua aprendizagem desnecessária.

Nesse cenário tão complexo e divergente, surgem novas abordagens para o ensino de gramática que lhe atribuem um caráter de utilidade, diferente daquele puramente normativo, e aproveitam todos os fatos gramaticais para revelar a sua importância no desenvolvimento da comunicação. Garantir aos alunos a aprendizagem efetiva da língua portuguesa é, para além das teorias e metodologias, a prioridade na escola. Professores e alunos continuam sendo os principais agentes transformadores do processo de ensino e de aprendizagem e, portanto, capazes de elaborar novas estratégias que corroborem a sua validade. Partindo desse pressuposto, conduzimos uma pesquisa-ação cujo principal objetivo foi buscar, juntamente com os estudantes, uma forma mais eficaz para a aprendizagem da gramática nas aulas. Assim, iniciamos este capítulo, discutindo teoricamente este tema e, posteriormente, descrevemos a pesquisa-ação realizada e seus resultados, enfatizando a sua contribuição para o debate sobre o ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa.

DESENVOLVIMENTO

Reconhecida como ciência há muito tempo, a Linguística se dedica aos estudos da linguagem. Há teorias linguísticas que concebem o valor da semântica, da pragmática e das teorias do texto e do discurso no ensino da língua materna e, assim, possibilitam o desenvolvimento de estratégias de estudo da linguagem baseadas no texto, o que proporciona maior dinamicidade para o seu aprendizado (Bechara, 1989). No entanto, os professores de Língua Portuguesa ainda encontram muitas dificuldades para elaborar planos de estudo que contemplem atividades por meio das quais os alunos possam compreender como os elementos linguísticos podem ser usados para estabelecer as relações de sentido nos textos.

O ensino da gramática em Língua Portuguesa ainda está fortemente assentado na tradição, pois como revela Antunes (2009, p. 19) existe “a persistência de uma prática pedagógica que mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizados”; o que significa ensinar segundo a gramática normativa. Então, desvinculada do seu uso efetivo, a língua da escola causa estranheza ao aluno, pois ele não a reconhece e tem dificuldade em entendê-la. Parece que essa língua é unicamente utilizada na escola e, por isso, é vista como trabalho obrigatório, passível de ser avaliado. Assim, um dos motivos da relutância de muitos alunos em relação às aulas de Língua Portuguesa é esse distanciamento entre uso/cultura e valor/obrigatoriedade.

Evidentemente, existe uma barreira histórico-cultural entre o ensino da gramática tradicional e os modelos teóricos como o da Pragmática, da Semântica, da Linguística textual e da Análise do discurso. Os estudiosos da área recomendam que

Não precisamos, logo de início, abandonar tudo o que aprendemos a respeito da gramática. No trabalho de avaliação da chamada “gramática tradicional”

alguns dados parecerão resultantes de uma excelente intuição sobre o sistema da língua e a estrutura sintática de muitas expressões. Outras, terão de ser corrigidas, estendidas ou melhor delimitadas (Franchi; Negrão; Müller, 1999, p. 71).

Interessantes e válidas são as tentativas que se verificam na renovação do ensino da gramática nas aulas de Língua Portuguesa. “Os professores, que participam de cursos de formação continuada para se atualizarem, esforçam-se para compreendê-las e aplicá-las, passam a planejar aulas nas quais tentam articular os novos saberes em programas e atividades didáticas” (Kleiman; Sepulveda, 2014, p. 11), reconhecendo sua importância e se dispondo a modificar a prática. No entanto, essas tentativas não são concretizadas em um planejamento curricular e acabam por contemplar apenas alguns conceitos gramaticais, pois, nos conteúdos em que ainda não se sentem seguros, os professores acabam não investindo em mudanças.

Por essa perspectiva, o professor acaba optando por uma ou outra ou pela mescla de propostas de estudo gramatical, não tendo preparo e amparo teórico-metodológico para sustentar a sua mudança de prática docente. Nesse caso, a gramática tradicional, por hora, oferece maior segurança, uma vez que é organizada de forma linear e sistemática. Podemos ensinar o emprego das categorias a serem estudadas e não há a obrigatoriedade da reflexão gramatical, de acordo com a função semântica e pragmática dessas categorias.

O ensino inadequado da gramática pode levar ao fracasso discente em Língua Portuguesa, além de contribuir para o baixo rendimento do aluno, a sua eventual reprovação e o abandono escolar. Nas palavras de Campos:

Considerando a prática de sala de aula e esses maus resultados de aprendizagem é que muitos linguistas e estudiosos chegaram a defender, e muitos ainda defendem, a ideia de que o ensino da gramática é o grande responsável pela situação calamitosa do ensino da língua no país [...] (Campos, 2014, p. 16).

Isso ocorre, muitas vezes, devido à escolha de uma metodologia que deixa de contemplar a competência comunicativa, baseada nos seus usos e reflexão, o que resulta na relutância dos alunos para o aprendizado, pois, para eles, parece que o conteúdo não tem sentido nem utilidade. Diante desse panorama, questionamos como tornar o ensino e a aprendizagem da gramática mais interessantes para os estudantes. Em busca dessa resposta, desenvolvemos uma breve pesquisa bibliográfica seguida de uma pesquisa-ação as quais descrevemos nas próximas seções com ênfase maior à pesquisa-ação.

Caminhos para o ensino de gramática

De acordo com Travaglia (2009), existem onze tipos de gramáticas que podem ser trabalhadas em sala de aula de formas diferentes, visando atender a objetivos igualmente diferentes, o que pode garantir a eficiência no ensino, visto que, muitas vezes, a utilização de apenas uma concepção pode não ser suficiente e eficiente para a aprendizagem dos conteúdos linguísticos.

Há, portanto, uma variedade considerável de opções metodológicas para o ensino de gramática que geram resultados de aprendizagem importantes. Embora haja pouco consenso sobre diversos aspectos relacionados ao ensino da gramática, estudiosos da área (Antunes, 2009; Bechara, 1989; Campos, 2014) e documentos oficiais (BNCC, 2018) são unânimes ao destacar a importância da reflexão sobre os seguintes questionamentos: o que, para que e como ensinar, levando em consideração um grupo heterogêneo de alunos. Enquanto há alunos interessados e dispostos a ampliar seus conhecimentos; há os que

apresentam dificuldades em aprender de uma maneira mais contextualizada, diferente da que estão acostumados; e ainda, existem os que não veem utilidade qualquer no aprendizado de Língua Portuguesa e de outras disciplinas escolares.

Desse modo, o ensino dos conteúdos gramaticais deve levar em consideração os usos e os sujeitos falantes, as variedades linguísticas que conduzem à renovação da língua, e o contexto onde são construídos os sentidos e empregados os fatos gramaticais. Conforme Travaglia (2009), o ensino da gramática pode ser feito de quatro formas, quais sejam: gramática de uso, gramática reflexiva, gramática teórica e gramática normativa. Todas apresentam lacunas e, por vezes, prejudicam o processo de construção de conhecimento da língua. No entanto, no planejamento do professor, cabe a mescla dessas formas de ensino da gramática que não precisam ser contempladas em atividades estanques, mas que possam ser usadas efetivamente pelos alunos para a produção de conhecimento linguístico.

Destacamos, nesse aspecto, o trabalho com a gramática contextualizada, que propõe atividades sobre e para o uso da língua, considerando a sua funcionalidade em situações reais. O uso do texto não é pretexto no propósito da aula, mas é o instrumento que garantirá ao aluno a melhor compreensão do funcionamento da língua e dos conteúdos gramaticais. Conforme Geraldi (1991) é o ponto de partida e de chegada para o trabalho com a linguagem. Ao privilegiar o trabalho com e no texto, o professor poderá continuar abordando a mesma gama de questões – lexicais, semânticas e pragmáticas – de acordo com o gênero textual em estudo. Entretanto, levará o aluno a observar as escolhas (lexicais, sintáticas etc) do autor em seu texto, preocupando-se em compreender como essas escolhas foram feitas e com qual intenção para a produção de determinados sentidos no texto. O aluno poderá produzir maior conhecimento linguístico do que se fosse levado apenas a identificar a nomenclatura gramatical dos termos presentes no texto ou em frases isoladas do contexto. Parece certo dizer que “adianta pouco saber que o sujeito de determinada frase é indeterminado, por exemplo. O que adianta mesmo é saber que efeitos práticos se conseguem com o uso de um determinado tipo de sujeito” (Antunes, 2009, p. 87).

Assim, os olhares se voltam para uma proposta de ensino da gramática que favoreça a análise e a interpretação como possibilidade de investigação da língua, bem como facilite o aprendizado à medida que aproxima o conhecimento linguístico da vida real, pois

Se o objetivo é que os alunos utilizem os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para melhorar a capacidade de compreensão e expressão, tanto em situações de comunicação escrita quanto oral, é preciso organizar o trabalho educativo nessa perspectiva (BRASIL, 1997, p. 91).

Em suas proposições, Kleiman e Sepulveda (2014) também defendem a prática do professor questionador, aquele que incentiva os seus alunos, levando-os a confiar em sua expressividade e desenvolver a oralidade por meio de atividades que levam a uma reflexão sobre a importância do uso da língua e suas implicações sociais.

Fica evidente, portanto, que é necessário refletir diariamente sobre a prática docente e o planejamento das aulas de gramática, com o objetivo de implementar métodos que promovam o ensino contextualizado dos conceitos gramaticais básicos. Essa abordagem deve ocorrer por meio de um diálogo constante entre professor e aluno, a fim de discutir a importância e a utilidade desses conceitos, considerando as dificuldades dos alunos e os seus avanços. Na próxima seção, descrevemos a pesquisa-ação na qual

elaboramos e avaliamos duas propostas de ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa.

Método

Descrevemos no Quadro 1 os participantes da pesquisa, bem como, os instrumentos e os procedimentos adotados na pesquisa-ação.

Quadro 1 - Delineamento metodológico

Participantes	10 alunos do 7º ano do Ensino Fundamental.
Etapa 1: Ensino tradicional	4 aulas, com 2 períodos de 60 minutos cada, de Língua Portuguesa sobre pronomes pessoais do caso reto e oblíquo e de tratamento, possessivos, demonstrativos, indefinidos, interrogativos e relativos.
	Aplicação de um teste gramatical sobre os pronomes estudados.
	Produção de uma narrativa de opinião a partir das seguintes questões: 1- Você gosta de estudar gramática nas aulas de Língua Portuguesa? Justifique. 2- Você considera que o ensino da gramática nas aulas de Língua Portuguesa possa ser útil para sua vida? Se sim, exemplifique. 3- O que você pensa sobre a forma como é ensinada a gramática na escola? 4- Os exercícios são importantes para a aprendizagem da gramática na escola? 5- Como você avalia o seu desempenho no aprendizado dos conteúdos gramaticais? De que forma você poderia melhorá-lo? 6- Qual é sua maior dificuldade no estudo da gramática? Como você acha que o professor pode ajudá-lo a superá-la? 7- O estudo de quais tipos de texto pode ajudar na aprendizagem da gramática?
Etapa 2: Gramática contextualizada	4 aulas, com 2 períodos de 60 minutos cada, sobre os mesmos pronomes com abordagem em dois gêneros textuais da modalidade escrita: biografia e autobiografia (sugeridos pelos alunos, na primeira narrativa de opinião, como auxiliares no ensino e no aprendizagem da gramática).
	Teste gramatical para a verificação de melhora ou não no

	aprendizado da gramática do conteúdo desenvolvido – pronomes.
	Produção de uma nova narrativa de opinião a partir das mesmas questões, respondidas anteriormente pelos alunos. Verificação após a pesquisa-ação se houve mudança na visão dos estudantes sobre o ensino de gramática e sua compreensão no uso da língua em contextos reais.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Participantes

Os participantes foram os alunos de uma turma de 7º ano de uma escola estadual situada no centro de Ibirubá - RS. O grupo foi composto por cinco meninas e cinco meninos, com idade entre onze e doze anos. Eram em sua maioria de classe média-baixa e oriundos de diferentes bairros da cidade, inclusive do interior do município, conforme informações fornecidas pela escola. Mediante os termos de assentimento e de consentimento, dez alunos participaram da pesquisa aprovada pelo CEP CAAE 56977716.9.0000.8024.

Instrumentos e procedimentos

O presente estudo caracteriza-se pela pesquisa-ação que “requer o compromisso do pesquisador com a população pesquisada a fim de buscar coletivamente alternativas para a resolução dos problemas que afligem essas pessoas” (Oliveira, 2012, p. 74). No escopo da presente pesquisa, os participantes são os próprios estudantes que contribuíram com o estudo e, em contrapartida, se beneficiaram dos seus resultados, alcançando melhor aprendizado.

Inicialmente, por meio da pesquisa bibliográfica, buscamos embasamento teórico para a elaboração das atividades de gramática no texto e sua aplicação na turma do 7º ano da referida escola.

As atividades de intervenção ocorreram ao longo de dois meses, nos quatro períodos semanais da disciplina de Língua Portuguesa, ministrada pela professora autora deste artigo, tendo como principal objetivo contribuir para a melhora do ensino e aprendizagem de gramática. Organizamos as atividades em duas etapas, conforme descritas abaixo:

1ª etapa: Ensino tradicional

a) Desenvolvimento das aulas: Foram ministradas quatro aulas, com dois períodos de sessenta minutos cada, sobre os seguintes pronomes: pessoais do caso reto, oblíquo, de tratamento, possessivos, demonstrativos, indefinidos, interrogativos e relativos; seguindo uma abordagem tradicional, ou seja, com foco em regras e exercícios objetivos em nível frasal. O objeto de conhecimento foi definido de acordo com a matriz curricular da escola.

b) Avaliação dos conhecimentos acerca do conteúdo: após as aulas expositivas e a prática dos exercícios, foi realizado um teste de conhecimentos gramaticais, seguindo

essa mesma linha metodológica, que contou com 10 exercícios de questões objetivas, sendo 4 de pronomes pessoais do caso reto e oblíquo e de tratamento, 2 de possessivos, e 1 de demonstrativos, 1 de indefinidos, 1 de interrogativos e 1 de relativos. O teste consistiu em exercícios visando unicamente à aplicação das regras gramaticais.

c) Avaliação da disciplina e seu conteúdo: foi proposta a produção de uma narrativa de opinião que considerou a relação dos sujeitos com a disciplina. Foram consideradas questões (Quadro 1) relacionadas à opinião deles sobre o que pensam da forma como é ensinada a gramática na escola e as atividades realizadas, quais eram suas dificuldades e a justificativa sobre a empatia ou a repulsa à gramática. A partir dessas narrativas, os alunos puderam, de maneira anônima, escrever sobre o assunto solicitado. Essas narrativas serviram como diagnóstico da visão dos alunos sobre o ensino de gramática e tiveram o objetivo de fazer com que refletissem sobre o seu aprendizado.

2ª etapa: Gramática contextualizada

a) Desenvolvimento das aulas: a partir do que foi observado nas narrativas, iniciamos a construção das atividades de gramática contextualizada. Elas ocorreram em quatro aulas, com dois períodos de sessenta minutos cada, e tiveram o objetivo de proporcionar aos alunos uma visão mais contextualizada dos conteúdos linguísticos e maior aprendizado. Buscamos abordar os pronomes em dois gêneros textuais da modalidade escrita: biografia e autobiografia (sugeridos por eles, na primeira narrativa, como auxiliares no ensino e no aprendizado da gramática). Para isso, foram utilizados dois textos, um de cada gênero, ambos retirados de sites da internet¹. As atividades consistiram no trabalho com gramática contextualizada, ou seja, partimos da contação de história de um livro, cujo autor foi estudado na biografia e autobiografia, e conduzimos, por meio de tarefas escritas, a discussão e o registro sobre o assunto. Também foram realizadas atividades sobre o significado dos termos biografia e autobiografia, vocabulário, ocorrência de formas verbais e pronomes pessoais, possessivos, demonstrativos, indefinidos, relativos e interrogativos. Além disso, conduzimos uma reflexão sobre a função semântica e pragmática exercida pelos elementos linguísticos dentro do texto. As atividades tiveram como foco o reconhecimento do uso efetivo dos elementos gramaticais para a construção de sentidos do texto, de forma que os estudantes comesçassem a se dar conta de que cada palavra do discurso é resultado de uma escolha feita pelo autor ao priorizar determinado sentido e a sua intenção comunicativa.

b) Avaliação dos conhecimentos acerca do conteúdo: após as atividades de intervenção, foi realizado um novo teste gramatical para verificar se houve ou não melhora no aprendizado da gramática do conteúdo desenvolvido – pronomes. Constituído de 16 exercícios, sendo 4 referentes à leitura e interpretação de biografia e vocabulário, 5 exercícios sobre pronomes pessoais do caso reto e oblíquo e de tratamento, 2 sobre pronomes possessivos, 2 de demonstrativos, 1 de indefinidos, 1 de interrogativos e 1 de relativos. Este teste seguiu a linha metodológica discursiva, portanto, todos os exercícios avaliaram os conhecimentos linguísticos a partir de sua função no texto.

c) Avaliação da disciplina e seu conteúdo: por fim, foi proposta a elaboração de uma nova narrativa de opinião com as mesmas questões (Quadro 1), respondidas anteriormente pelos alunos. Ela serviu para verificar se, após a pesquisa-ação, houve

¹ O texto sobre Tiradentes foi retirado do site do Brasil Escola (Silva s.d.) e o texto sobre Rubem Alves foi retirado do site <https://www.typepad.com/>, porém, não está mais disponível no site de origem, parte do texto utilizado pode ser encontrado em https://pedagogosempauta.blogspot.com/2012/11/rubem-alves_29.html?m=1

mudança na visão dos estudantes sobre o ensino de gramática e a sua utilidade, ou seja, a sua compreensão no uso da língua em contextos reais.

Os dados gerados nos testes de desempenho foram codificados em planilhas, um ponto para certo e zero para errado, e analisados quantitativamente. Já os dados obtidos por meio das narrativas, foram analisados qualitativamente. Os dados quantitativos e qualitativos foram utilizados complementarmente em “[...] um processo dialético, flexível permitindo ao pesquisador(a) voltar ao campo quantas vezes se fizer necessário para complementação de informações [...]” (Oliveira, 2012, p. 103). Nesse sentido, a análise e a discussão dos dados foram realizadas à luz das teorias discutidas no referencial teórico.

Apresentação e discussão dos resultados

A presente pesquisa-ação foi realizada na sala de aula de uma das turmas de 7º ano de uma escola pública estadual e contemplou um total de dez aulas. Na primeira etapa do trabalho, foram ministradas aulas de gramática tradicional, tendo como foco o estudo dos pronomes pessoais, possessivos, indefinidos, demonstrativos, interrogativos e relativos em nível de exercícios frasais, não considerando em nenhum momento o estudo de qualquer texto. Em seguida, foi aplicado um teste gramatical seguindo essa metodologia normativa. E o segundo teste se deu após a segunda atividade interventiva, em que foi considerado o estudo dos pronomes sob o aspecto contextualizado. Destacamos neste sentido que o desempenho dos alunos foi considerado apenas no que diz respeito aos exercícios sobre pronomes. Os demais que incluem questões sobre gênero textual, vocabulário e outras classes gramaticais foram relacionados, pois são referentes à sistemática contextualizada trabalhada em aula a partir de textos, mas não foram computados no desempenho discente. Os dois testes tiveram dez exercícios sobre pronomes avaliados no desempenho dos alunos, o primeiro com sessenta e cinco subitens e o segundo com vinte, devido à forma contextualizada de abordagem do mesmo conteúdo.

Após cada teste gramatical, os alunos escreveram uma narrativa os motivos pelos quais simpatizam ou têm dificuldades nos conteúdos gramaticais. A primeira narrativa serviu como diagnóstico sobre como os alunos percebem o ensino e a aprendizagem de gramática tradicional. Já na segunda narrativa, buscamos identificar se houve mudança na visão dos alunos sobre gramática após a pesquisa-ação.

Partindo do pressuposto de que, primeiramente, seria necessário questionar o aluno sobre o seu gosto pelo estudo da gramática, a primeira questão das narrativas faz referência a esse assunto. Sete participantes afirmaram gostar de estudar gramática por três principais motivos: aprender a falar corretamente, julgar interessante ou “legal” e, principalmente, na opinião da maioria, auxiliar em situações futuras de trabalho ou para conhecimento próprio. Evidenciamos nas palavras dos alunos a forte presença da utilidade da gramática e a noção do seu uso em situações cotidianas. Nessa direção, Napolini (2009, p. 145) considera “que um trabalho de linguagem não pretende formar gramáticos, mas sim usuários da comunicação escrita e falada, gente com capacidade sociocomunicativa bem desenvolvida”. Apesar de, muitas vezes, o ensino da gramática na escola não se voltar para o seu uso, os estudantes reconhecem a utilidade da gramática e desejam que o seu ensino possa ajudá-los nas mais diversas situações de comunicação. Assim sendo, os mesmos alunos que afirmaram gostar de gramática na primeira narrativa mantiveram, na segunda narrativa, a opinião positiva que já possuíam.

Esse fato nos causou estranhamento, justamente por considerarmos que o ensino de gramática tradicional é descontextualizado e pouco efetivo para a aprendizagem. Percebemos um forte vínculo discente a essa gramática, talvez pelas raras atividades

contextualizadas realizadas na escola, cujo trabalho de estudo do e com o texto deveria ser, de acordo com Antunes (2009, p. 92) “[...] coisa que se faz todo dia, sempre que se fala ou sempre que se escreve”, ou seja, uma prática constante, significativa e integrada à vida escolar, que considere os múltiplos contextos de produção e interpretação da linguagem.

Por outro lado, uma minoria, apenas três estudantes, declarou não gostar de estudar gramática nas duas narrativas devido ao seu mau desempenho e à grande quantidade de classes gramaticais a ser estudada. Isso se deve, provavelmente, às experiências com a realização de exercícios descontextualizados que pouco ou nada acrescentam na aprendizagem do aluno; ou, ainda mais, pelo aluno perceber, ao entrar na escola, que a língua que ele fala é muito diferente daquela ensinada na instituição e, por isso, o aprendizado torna-se, frequentemente, desfavorável ao desenvolvimento da competência comunicativa. Apesar das dificuldades, esses participantes citaram o trabalho em grupo como estratégia para o melhor entendimento do conteúdo. É importante considerar essa forma de trabalho, pois a BNCC (2018) enfatiza a importância da interação e colaboração entre os alunos para o aprendizado, destacando a necessidade de desenvolver habilidades como empatia, diálogo e resolução de conflitos.

Novamente a importância e a utilidade do estudo da gramática são reforçadas na segunda questão abordada nas narrativas. Questionados sobre “a utilidade do ensino da gramática nas aulas de Língua Portuguesa para a sua vida”, seis alunos, tanto na primeira quanto na segunda narrativa, exemplificaram a utilidade da gramática para melhorar seu desempenho em atividades futuras como em uma entrevista de emprego e empregabilidade no Ensino Médio e no ENEM. Falar e escrever corretamente e, até mesmo, auxiliar os seus filhos no futuro também foram considerados. Apenas um aluno declarou que não há utilidade no ensino da gramática por considerar que os seus conteúdos não são aplicáveis à maioria dos empregos.

Na terceira questão que questiona a forma de ensino da gramática na escola, um aluno admite que paralelo à repulsa por esse conteúdo também está a sua própria responsabilidade na pouca aprendizagem. O uso de tecnologias foi citado por dois estudantes como forma dinâmica para ensinar e aprender os conteúdos gramaticais. Outros dois consideraram as diferentes formas dos professores para ensinar e afirmaram que alguns se destacaram mais que outros. A metade dos participantes apontou a boa explicação dos conteúdos como a melhor forma de ensinar na primeira narrativa e não alteraram sua resposta na segunda.

A quarta pergunta da narrativa questionava os alunos se “os exercícios e de quais tipos são importantes para a aprendizagem da gramática”. Todos responderam afirmativamente, nas duas narrativas, e dentre os tipos descritos estão a interpretação e a leitura, a tarefa de casa e o exercício oral.

Questionados sobre a forma como o professor poderia ajudá-los para a superação da dificuldade no estudo da gramática, na sexta questão, foram apontados como essenciais para a aprendizagem: o ensino docente, a dinâmica da aula e o próprio comportamento discente. A maior dificuldade encontrada no estudo da gramática, relacionada pelos participantes, nessa mesma pergunta da narrativa, está nos conteúdos de verbos, pronomes, substantivos e advérbios. Cabe aqui, recordarmos a declaração de Antunes (2003, p. 88), quando a linguista defende que a escola deveria designar maior tempo ao ensino das regras dos usos da língua nos textos e não se preocupar tanto com a memorização da nomenclatura gramatical. A BNCC (2018) também aborda a questão do ensino de gramática e de conteúdos linguísticos (como substantivo, verbo, sujeito etc.) com uma perspectiva voltada para o uso efetivo da linguagem em contextos significativos e não apenas para a memorização ou identificação de termos gramaticais.

Por outro lado, após o trabalho contextualizado, alguns participantes disseram, na segunda narrativa, ter dificuldade na interpretação dos textos estudados – biografia e autobiografia. Isso pode ser verificado devido ao trabalho com os exercícios de compreensão leitora, somados aos de semântica e pragmática, terem sido intensificados na atividade interventiva das aulas contextualizadas.

Ao retomarmos o objetivo principal da segunda narrativa, a verificação da mudança no posicionamento dos estudantes diante do ensino da gramática após a pesquisa-ação, verificamos que não ocorreram muitas mudanças em relação à primeira narrativa: a maioria das questões teve a mesma resposta.

Essa constatação pode ser justificada em princípio pelo número reduzido de aulas de gramática contextualizada e também pela ausência do uso dessa metodologia, nos anos anteriores, integrada ao trabalho com esses gêneros e o uso dos conhecimentos gramaticais para a interpretação do texto. Ao observarmos a rotina escolar, constataremos que os alunos não estão acostumados com esse tipo de abordagem gramatical nas aulas de Língua Portuguesa. E, por isso, sentem-se inseguros e desconfortáveis, quando desafiados a aprender a gramática dessa forma. De acordo com Antunes (2009, p. 36), “muitas e urgentes são as razões sociais que justificam o empenho da escola por um ensino da língua cada vez mais útil e contextualmente significativo”. É importante, pois, a existência de outras formas de ensinar gramática, permitindo aos alunos vencer essa dificuldade e garantindo-lhes a possibilidade de explorar e refletir sobre os conteúdos gramaticais.

Por último, foram citados pelos estudantes, nas duas narrativas, diversos gêneros textuais que poderão auxiliar na aprendizagem da gramática: biografia, crônica, reportagem, tirinha, notícia, história e charge. Ou seja, um grande número de gêneros textuais é, na visão dos alunos, importante instrumento para o aprimoramento dos conhecimentos gramaticais. Dessa forma, ao estudar a biografia e a autobiografia, gêneros que não haviam sido contemplados até aquele momento no 7º ano, tendo sido os mais citados nas narrativas, foi possível explorar textos narrativos e, assim, preparar os alunos para desenvolver, futuramente, trabalhos a partir do estudo de gêneros textuais.

A decisão em consultar os estudantes na narrativa sobre as suas opiniões referentes a gêneros textuais que poderiam ajudar na aprendizagem de gramática vem corroborar para evitar o ensino dos conteúdos gramaticais a partir de frases isoladas que não contribuem para uma prática enunciativa significativa e dar-lhes maior espaço de participação. Segundo Antunes (2003, p. 121) e Campos (2014, p. 93), o texto sempre é o objeto essencial de estudo, mesmo que se faça a análise linguística das categorias gramaticais já que é através dele que nos comunicamos e atuamos na sociedade.

Ao contrário das nossas expectativas e do estudo das teorias que embasam este artigo, constatamos que, de modo geral, os alunos tiveram melhor desempenho no primeiro teste cujo conteúdo foi ensinado e avaliado da forma tradicional com exercícios acerca dos pronomes em nível frasal. Esse fato, possivelmente, seja decorrente do pouco tempo que tivemos para desenvolver as aulas baseadas em exercícios contextualizados e pelo fato dos alunos estarem mais familiarizados com as aulas tradicionais, que fazem parte de sua vida escolar há, pelo menos, sete anos. Como nos lembra Kleiman e Sepúlveda (2014, p. 20), “em geral os alunos esperam que o professor encha a lousa de matéria, obrigue-os a copiar, dê visto no caderno”.

Os estudantes com baixo desempenho persistiram com reduzido número de acertos e um participante teve o mesmo resultado nos dois testes. Cabe destacar também que os mesmos alunos que tiveram melhor resultado no primeiro teste repetiram esse desempenho no segundo. Ou seja, independentemente da metodologia de ensino, o desempenho na avaliação ainda depende do entendimento e da capacidade do aluno em

compreender o conteúdo e aplicá-lo em diversas situações. Além disso, a dedicação, o esforço, a assiduidade e o gosto pela gramática são fatores que contribuirão para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem segundo as narrativas de 8 dos 10 participantes pesquisados. Dois alunos ainda sugeriram que a explicação e a revisão de alguns conteúdos facilitariam a sua aprendizagem.

Os índices de acertos no primeiro teste variaram de 43% a 86%; e no segundo, de 33% a 79%. As médias de acertos no primeiro e no segundo teste foram 73% e 60%, respectivamente. No segundo teste, as questões baseavam-se no texto e o participante teve que voltar a esse texto diversas vezes para compreender o contexto e realizar os exercícios. Enquanto que, no primeiro, bastava preencher as questões sob a nomenclatura dos tipos de pronomes exigidos.

Os alunos tiveram maior facilidade e, conseqüentemente, melhor desempenho na avaliação na qual não lhes foi solicitada a compreensão da gramática no texto. Poderíamos pensar, então, que tiveram maior aprendizado com a abordagem tradicional. Porém, cabe nos questionarmos sobre o resultado. Afinal, o percentual de acertos não indica necessariamente o aprendizado nem a relevância do conteúdo aprendido. Acreditamos que o fato de os alunos obterem menor percentual de acertos no segundo teste seja consequência do tempo disponível para intervenção. Insistimos que a pesquisa sob o foco contextualizado ocorreu em cinco aulas, incluindo a realização do teste, e consideramos isso pouco tempo para modificar a consciência gramatical que os alunos têm em relação ao ensino de Língua Portuguesa.

Outro fator que pode ter contribuído para esse resultado é a desigualdade no número de subitens dos testes, pois no primeiro teste os participantes preencheram um número maior de questões que lhes exigiram apenas a memorização da nomenclatura dos pronomes. Enquanto que no segundo teste, o número de questões era menor, mas o melhor desempenho ocorreria se eles fossem capazes de aplicar no texto o conhecimento sobre o conteúdo estudado. Isso ocorreu porque para elaborar o mesmo número de subitens em cada questão no teste de gramática contextualizada precisaríamos incluir um maior número de textos, o que deixaria o teste muito longo. Isso nos leva a pensar sobre a dificuldade e, talvez, a impossibilidade de se fazer dois testes equivalentes em termos de dificuldade, ao trabalhar a gramática de forma tão diferente. O que reflete diretamente na comparação desses testes e, conseqüentemente, das abordagens metodológicas por eles avaliadas. Talvez essas dificuldades justifiquem o fato de não termos encontrado outros estudos que comparem o aprendizado de alunos usando a abordagem tradicional e a discursiva da gramática.

Acreditamos que o segundo teste tenha nível maior de dificuldade do que o primeiro uma vez que, ao invés de simplesmente reconhecer os tipos de pronomes e decorar suas nomenclaturas, os alunos precisavam trabalhar com seus sentidos no texto. Sendo assim, o resultado obtido no segundo teste pode revelar a dificuldade dos alunos na compreensão discursiva e em trabalhar com os elementos que estabelecem as relações de sentido no texto. Infelizmente, a metodologia aqui implementada não teve alcance para solucionar tais dificuldades, pois se desenvolveu em apenas cinco aulas. No entanto, aponta para a necessidade e a importância de se trabalhar mais esses aspectos nas aulas.

Os resultados nos convidam a uma reflexão sobre o verdadeiro propósito do ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa. Não podemos simplesmente inferir que a abordagem tradicional resultou em maior aprendizagem de gramática do que a abordagem discursiva, uma vez que o percentual de acertos no primeiro teste foi maior. É preciso refletir sobre qual aprendizado se verificou a partir dos testes. No primeiro, avaliamos o aprendizado da nomenclatura dos tipos de pronomes. Já no segundo, o uso de pronomes na construção dos sentidos do texto. A questão, portanto, não se limita aos

percentuais. É preciso uma reflexão teórica sobre o que de fato esses números expressam. Não podemos dizer que houve maior ou menor aprendizagem, podemos sim afirmar que houve aprendizados diferentes. Aqui percebemos uma limitação de nossa pesquisa, ao querer comparar esses resultados. Ao mesmo tempo, percebemos que aprender a nomenclatura e aprender os usos da gramática apresentam níveis de dificuldade diferentes aos alunos. Sendo assim, ao optar por uma mudança de abordagem, o professor deve estar preparado para enfrentar uma possível resistência por parte dos alunos. Estudar gramática no texto demanda esforços para compreender de que forma os elementos textuais se articulam para formar o sentido do texto, o que pode trazer grandes desafios aos alunos.

A partir dessa análise, é importante considerarmos o objetivo maior deste estudo: explorar com os estudantes as melhores formas de ensinar e aprender a gramática nas aulas de Língua Portuguesa.

Nesse quadro, o que passa a ter prioridade não é, repito, ensinar as definições e os nomes das unidades, nem treinar o reconhecimento dessas unidades (mesmo em textos). O que passa a ter prioridade é criar oportunidades (oportunidades diárias) para o aluno construir, analisar, discutir, levantar hipóteses, a partir da leitura de diferentes gêneros de textos – única instância em que o aluno pode chegar a compreender como, de fato, a língua que ele fala funciona (Antunes, 2009, p. 120).

A gramática no texto é uma abordagem que se discute na academia há décadas, mas enfrenta vários obstáculos para chegar efetivamente à sala de aula. Não são apenas os docentes resistentes a essa mudança, até mesmo os pais podem questionar o fato de os filhos não ‘terem regras gramaticais nos cadernos’ ou ‘não estarem aprendendo o português correto’ uma vez que desconhecem o que são variedades e preconceito linguístico (Bagno, 2007). E esses também mostram resistência, pois é mais difícil ter que voltar ao texto e pensar nas relações de sentido do que simplesmente memorizar os nomes de categorias gramaticais.

Constatamos por meio desse trabalho que a implementação da abordagem discursiva no ensino de gramática requer um trabalho constante e de longo prazo para obter mudança na visão dos estudantes e aprendizagem, pois eles também precisam conhecer e se habituar a essas novas práticas. Como não se trata de uma pesquisa meramente quantitativa, consideramos que os resultados obtidos aqui são incipientes, contudo, úteis no sentido de fomentar a reflexão e discussão sobre as diferentes abordagens no ensino de gramática bem como a importância da formação continuada para dar suporte ao trabalho do professor com novas abordagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo desenvolvido com o grupo de alunos de 7º ano nos deixou contribuições importantes para (re)pensarmos o ensino da gramática nas aulas de Língua Portuguesa. Ao observarmos os resultados das narrativas e dos testes, percebemos a forte e cristalizada influência da gramática tradicional, tanto no trabalho dos professores, que precederam este estudo, quanto na visão discente sobre esse ensino.

O desconhecimento de outras formas de ensinar a gramática na escola bem como os mitos e confusões sobre o que e como ensinar (Possenti, 1996) é o que muitas vezes impede a construção de novos caminhos pedagógicos. Esse é um dos desafios que cabe aos professores dispostos e capazes de procurar um caminho melhor e mais produtivo

nesse processo, efetivando mudanças concretas. Se as raízes da gramática tradicional ainda são o alicerce para o ensino e a aprendizagem da língua, os estudos a partir de textos mostram, por sua vez, a possibilidade de uma nova abordagem de gramática em sala de aula, mais significativa e efetiva, mas não sem percalços.

Constatamos nesta pesquisa que são necessários avanços nesse aspecto e que o processo demanda tempo para um resultado mais significativo. Estamos convencidos de que o ensino da gramática é importante e necessário nas aulas de Língua Portuguesa como demonstram as narrativas dos alunos e nossa experiência como docentes. Contudo, a pergunta que ainda persiste é a forma como ela deve ser ensinada para ser melhor aprendida e ter aplicabilidade na vida do aluno.

Para amenizar as dificuldades encontradas pelos alunos com a gramática contextualizada, às vezes inexistente nas suas experiências educacionais prévias, sugerimos a intensificação do trabalho sob esse foco para, justamente, produzir mais sentido e aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa. Por fim, é fundamental ressaltar que este estudo não tem caráter definitivo, pelo contrário, merece ser ampliado partindo para reflexões mais aprofundadas sobre o tema.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. 8. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

AZEREDO, José Carlos de. *Fundamentos de gramática do português*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. 49ª. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BECHARA, E. *Ensino da gramática*. Opressão? Liberdade? 4. Ed. São Paulo: Ática, 1989.

BELTRÃO, Eliana Santos; GORDILHO, Tereza. *Diálogo: língua portuguesa, 7º ano*. São Paulo: FTD, 2009.

BORGES, Elaine Ferreira do Vale. *Professores de línguas e as abordagens de ensino/aprendizagem: estudo de narrativas de lembranças das abordagens que permearam as experiências de aquisição de LE de professores pré e em serviço e o seu fazer atual*. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/elaine.htm>>. Acesso em: 08 abr. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa – volume 2*. Brasília, 1997.

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

CAMPOS, Elisia Paixão de. *Por um novo ensino de gramática: orientações didáticas e sugestões de atividades*. Goiânia: Cânone Editorial, 2014.

CUNHA, Maria Isabel da. *Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino*. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010>. Acesso em: 08 abr. 2016.

FRANCHI, Carlos; NEGRÃO, Esmeralda V.; MÜLLER, Ana Lúcia. O uso de relações semânticas na análise gramatical. *Linha d'Água*, n. 14, p. 55-72, 1999.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

KLEIMAN, Angela; SEPULVEDA, Cida. *Oficina de gramática – metalinguagem para principiantes*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

NASPOLINI, Ana Tereza. *Tijolo por tijolo: prática de ensino de língua portuguesa*, volume único: livro do professor. São Paulo: FTD, 2009.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 4. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

POSSENTI, Sírio. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas, ALB. Mercado de Letras, 1996.

SILVA, Daniel Neves. *Tiradentes*. Brasil Escola. s.d. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/biografia/tiradentes-biografia.htm>. Acesso em 10 de junho de 2025.

SOUZA, Sirlene Barbosa de. *Entre o ensino da gramática e as práticas de análise linguística: o que pensam e fazem os professores do Ensino Fundamental?* Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=category&id=47&Itemid=59>. Acesso em: 02 abr. 2016.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino da gramática*. 14. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

AS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I EM UMA REVISÃO NARRATIVA DE TESE E DISSERTAÇÕES

Angélica Martins da Silva

Resumo: Objetivou analisar o desenvolvimento das metodologias ativas em uma revisão narrativa das teses e dissertações. Metodologia possuiu a abordagem qualitativa com os objetivos da pesquisa exploratória mediante procedimentos da pesquisa bibliográfica com o levantamento bibliográfico no Catálogo de Tese e Dissertações da CAPES. Seleccionadas 6 dissertações. Resultados e discussão houve poucas dissertações, abordagem qualitativa e a maior quantidade em 2021 e na região Sudeste. Na categoria “perfil” constataram-se educadores contendo períodos de atuação diferentes, mas, ano que lecionam e formação similaridades. A temática “contexto” perceberam-se as metodologias ativas com as sequências didáticas e o AVA. Em Ciências com a robótica educacional e os hábitos alimentares saudáveis. A temática “entraves” comprovou que educadores desconhecem tais metodologias e quando conhecem têm dificuldades. Nas considerações finais, recomendam-se pesquisas qualitativa/ quantitativa e qualitativo sobre perfil dos educadores e educandos, contextos e entraves das metodologias ativas no Ensino Fundamental I nas regiões Norte e Sul.

Palavras-chave: Aprendizagem. Educandos. Ensino.

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

© Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa (vol. 4)”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

As estratégias de ensino são elementos usados pelos educadores para contribuir com a constituição do ensino dos educandos e são realizadas conforme o conteúdo trabalhado em sala de aula (Adelino, 2012). Dentre as estratégias de ensino, é possível verificar as metodologias ativas.

Comprovou-se que as metodologias ativas “são um conjunto de alternativas pedagógicas que visam facilitar a aprendizagem dos estudantes [...] a partir do redirecionamento do estudante para o centro do processo de construção do conhecimento” (Cunha *et al.* 2024, p.1).

Essas metodologias podem ser trabalhadas no ensino Fundamental I, sendo do 1º ano 5º ano. Pois, permitem colaborar para os estudantes aprenderem novos saberes mediante serem um avanço na construção de uma aprendizagem com significância (Marques *et al.* 2021).

Observou-se que as revisões de literatura das produções científicas podem conter constatações sobre as metodologias ativas nesse nível de ensino. De acordo com essas reflexões, o presente estudo propôs-se a responder à questão: como são estabelecidas as metodologias ativas no Ensino Fundamental I perante uma revisão narrativa das teses e dissertações?

O objetivo foi analisar o desenvolvimento das metodologias ativas no Ensino Fundamental I em uma revisão narrativa das teses e dissertações. O estudo foi justificado, porque ao investigar-se sobre as metodologias ativas no Ensino Fundamental I permitiram-se avanços de ações sobre como o educador pode utilizá-las no cotidiano escolar.

METODOLOGIA

Na metodologia, foi utilizada a abordagem da pesquisa qualitativa. De acordo com Martins *et al.* (2023, p.4) “essa abordagem privilegia um aprofundamento dos dados, tanto em amplitude quanto em intensidade, tratando as unidades sociais de investigação como totalidades que inquietam o pesquisado”. O presente estudo usou essa abordagem, pois aprofundaram-se os saberes sobre metodologias ativas mediante a interpretação e sem elementos estatísticos.

Em seus objetivos, caracterizou-se como uma pesquisa exploratória. Segundo Cordeiro *et al.* (2023) a pesquisa exploratória tem como foco explorar um tema para o provimento de dados com maior precisão. No presente trabalho utilizou-se essa pesquisa, porque foram exploradas as metodologias ativas e o Ensino Fundamental I em prol de informações com exatidão.

Nos seus procedimentos, foi uma pesquisa bibliográfica. Souza, Oliveira e Alves (2021, p.81) afirmaram que essa pesquisa ocorre “a partir de conhecimentos já estudados, o pesquisador busca analisá-los para responder seu problema do objeto de estudar ou comprovar suas hipóteses, adquirindo novos conhecimentos sobre o assunto pesquisado” (Souza; Oliveira; Alves, 2021, p.81). O presente estudo decorreu de uma pesquisa bibliográfica, pois foi realizado com base nos dados contidos nas teses e dissertações.

O levantamento bibliográfico ocorreu no Catálogo de Tese e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) mediante os seguintes descritores e operador booleano *AND*: “metodologias ativas” *AND* “ensino fundamental I”. Encontraram-se 122 materiais.

Na seleção das produções científicas foram estabelecidos os critérios de inclusão o trabalho abordar sobre “desenvolvimento de metodologias ativas no ensino

fundamental” e conter acesso ao seu texto e os critérios de exclusão o trabalho não abordar sobre “desenvolvimento de metodologias ativas no ensino fundamental” e/ou não conter acesso ao seu texto. Selecionaram-se 6 dissertações. Para analisar os dados, efetivou-se uma interpretação de tais dados e depois a escrita dos resultados e discussão averiguados.

SINGULARIDADES DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Os materiais abordando as metodologias ativas no Ensino Fundamental I possuíam singularidades, como, diferentes autores, sua classificação como tese ou dissertação, o ano de realização, a abordagem realizada no estudo e a instituição de ensino que adinham, segundo afirmado no Quadro 1.

Quadro 1 – Características dos materiais selecionados

Autor/Ano	Tipo	Título	Abordagem	Local
Cruz/ 2019	Dissertação	Utilização das metodologias ativas aprendizagem baseada em problemas e estudo de casos no Ensino Fundamental I	Qualitativa	Nilópolis
Alcântara/ 2021	Dissertação	Metodologias ativas: reflexões de professores da educação básica sobre sua formação inicial e prática docente, através da formação continuada	Qualitativa	Nilópolis
Reis/2021	Dissertação	A (re)significação das práticas docentes na educação infantil e anos iniciais a partir das formações continuadas em metodologias ativas.	Qualitativa	Brasília
Silva/2021	Dissertação	Metodologias ativas no ensino de ciências: contribuições para construção de hábitos alimentares saudáveis	Qualitativa	Bauru
Gonzala/ 2022	Dissertação	Metodologias ativas na robótica educacional: possíveis articulações com o currículo de Ciências?	Qualitativa	Itajubá
Sacramento/ 2023	Dissertação	Metodologias ativas no ambiente virtual de aprendizagem: um desenho metodológico para autonomia de estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental I	Qualitativa	Salvador

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

No total, foram encontrados 122. Mas, 6 dissertações foram averiguadas, pois, pode-se acessar ao seu texto e perpassar reflexões sobre metodologias ativas no Ensino Fundamental I. Tal número possibilita constatar que existem poucas investigações científicas realizadas sobre esse tema, segundo o Gráfico 1.

Gráfico 1: Relação de materiais analisados e não analisados

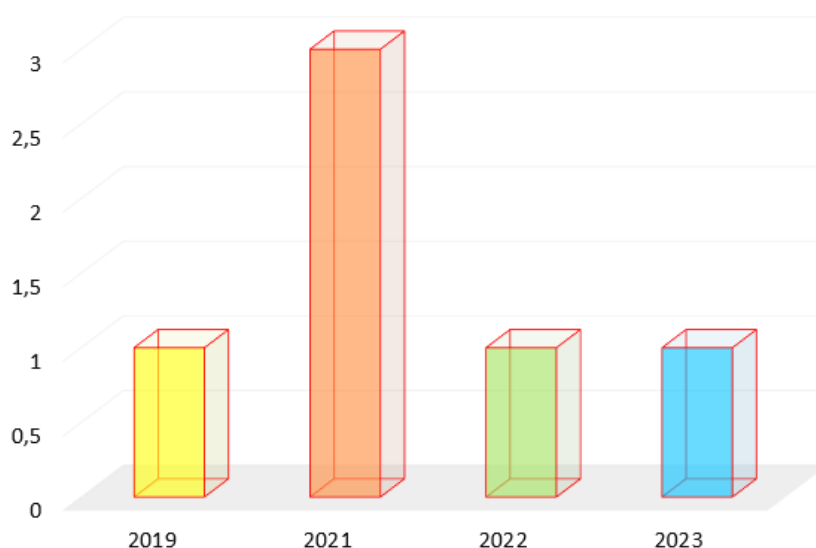


Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Ao analisar os 6 trabalhos no estudo, foi percebido que se encontraram somente dissertações. Esse fato demonstrou que não foram descobertas teses sobre as metodologias ativas no Ensino Fundamental I. Assim, é sugerido que sejam realizadas teses em próximas investigações científicas.

Perpassando os anos das dissertações, constatou-se que o ano de 2021 conteve maior número de trabalhos e os anos de 2019, 2022 e 2023 com a mesma quantidade de materiais. Foi percebido que não ocorreu a produção de trabalhos no ano de 2020 em decorrência de não constarem dados sobre tal período, segundo o Gráfico 2.

Gráfico 2- Quantidade de dissertações em relação ao ano que foram realizadas.

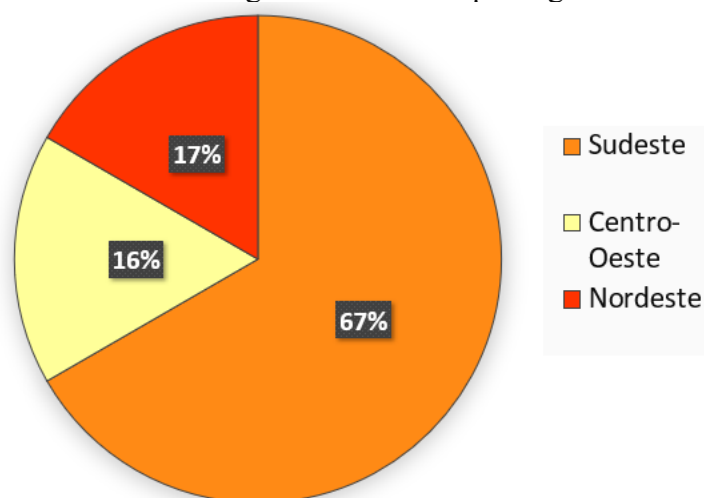


Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Na abordagem, foi verificado que todas as dissertações continham a abordagem qualitativa. Não foi encontrada a abordagem qualitativa e a qualitativa/ quantitativa. Isso indica que é preciso que próximas investigações científicas contenham as abordagens não encontradas para o avanço de pesquisas.

Referindo-se à porcentagem da quantidade de produções científicas por região no Brasil, notou-se que a região Sudeste conteve 67%, a região Centro-Oeste possuiu 17% e a região Nordeste abarcou 16% das dissertações. Isso demonstra que a região Sudeste contém maior número de matérias, depois a região Norte e a região Nordeste. Não haviam dados para as regiões Norte e Sul. Essas constatações estão abordadas no Gráfico 3.

Gráfico 3- Porcentagem de materiais por regiões do Brasil



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O FOCO DAS DISSERTAÇÕES SOBRE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Segundo as informações coletadas, foi percebido que existiam dissertações que contêm especificidades entre si. Desse modo, as produções científicas foram separadas nas temáticas, segundo relatado no Quadro 2.

Quadro 2 – Temáticas constituídas com as teses e dissertações

Temática	Produções acadêmicas
Perfil	- Metodologias ativas: reflexões de professores da educação básica sobre sua formação inicial e prática docente, através da formação continuada - Metodologias ativas no ambiente virtual de aprendizagem: um desenho metodológico para autonomia de estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental I
Contexto	- Utilização das metodologias ativas aprendizagem baseada em problemas e estudo de casos no Ensino Fundamental I - Metodologias ativas no ambiente virtual de aprendizagem: um desenho metodológico para autonomia de estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental I - Metodologias ativas na robótica educacional: possíveis articulações com o currículo de Ciências?

	- Metodologias ativas no ensino de ciências: contribuições para construção de hábitos alimentares saudáveis
Entraves	- Metodologias ativas: reflexões de professores da educação básica sobre sua formação inicial e prática docente, através da formação continuada - A (re)significação das práticas docentes na educação infantil e anos iniciais a partir das formações continuadas em metodologias ativas.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A temática “perfil” abordou sobre o perfil dos estudantes e professores do Ensino Fundamental I que possuem contato com as metodologias ativas. Conteve 2 dissertações. No perfil dos educadores, foi notado que o tempo no magistério era entre 30 anos a menos de um ano. A área de atuação era 1º ano, 3º ano e o 4º ano em conjunto com o 5º ano. A formação acadêmica era na área de letras, geografia e educação. Observaram-se tempos de atuação distintos e o ano de atuação com a formação acadêmica com algumas similaridades. Os dados anteriores estão descritos no Quadro 3.

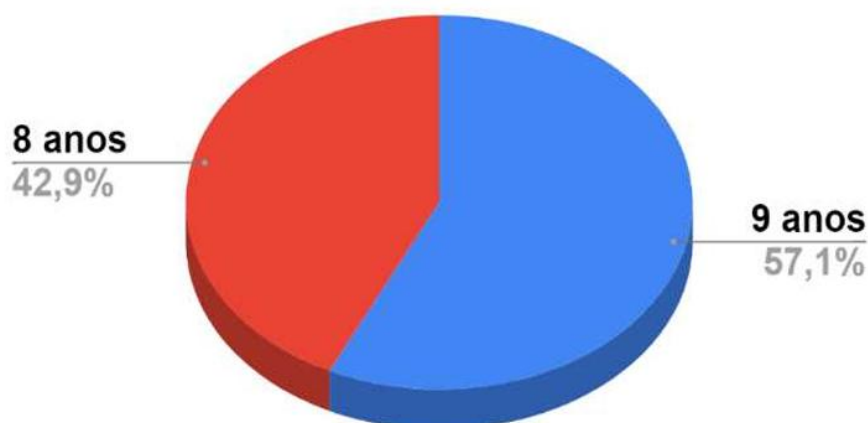
Quadro3- Perfil dos educadores

Tempo de magistério	Ano de atuação atual	Formação acadêmica
9 anos	1º ano	Curso normal cursando superior em letras/ libras
Menos de um ano	3º ano	Curso normal graduada em Teologia cursando graduação em pedagogia e pós em psicanálise
15 anos	4º e 5º ano	Curso normal licenciada em geografia/ pós-graduada em psicopedagogia e educação especial
30 anos	1º ano	Curso normal graduada em Pedagogia e pós-graduada em psicopedagogia

Fonte: Adaptado de Alcântara (2025, p.45).

Na idade dos estudantes, foi percebido haver educandos com 8 anos e 9 anos, sendo que a maior porcentagem era composta por 9 anos, de acordo com o Gráfico 4. Esse fato determina que as metodologias ativas devem ser expandidas para outras idades no Ensino Fundamental.

Gráfico 4: Idade dos estudantes



Fonte: Sacramento (2023, p.112).

Na temática “contexto” refletiu-se o contexto do estabelecimento das metodologias ativas no Ensino Fundamental I. Possui 4 dissertações. Nas metodologias ativas baseadas em problema foi percebido que as sequências didáticas contribuem para “dar relevância ao aprendizado e aumentar a participação da turma, trabalhando os conteúdos de maneira contextualizada, aproveitando temas e situações atuais e usando a realidade dos próprios alunos para tornar as temáticas mais acessíveis e aplicáveis” (Cruz, 2019, p. 76). Percebe-se que as sequências didáticas possibilitaram aos educandos vivenciarem o aprendizado a partir das suas vivências no cotidiano.

A robótica educacional é uma metodologia ativa no ensino de Ciências permite “ocorrer a articulação parcial do currículo prescrito à robótica educacional tendo como referência quase exclusiva a BNCC, uma vez que não ocorreu referência ao currículo prescrito local e sua articulação com o projeto” (Gonzala, 2022, p.4). Essa afirmação é significativa, pois a robótica educacional é algo diferenciado que pode motivar o estudante a aprender saberes dessa disciplina.

Nesse mesmo âmbito do ensino de Ciências, verificou-se que as metodologias ativas abordadas sobre hábitos alimentares saudáveis contribuíram para um pensamento reflexivo sobre o ato de alimentar-se e reflexões sobre a alimentação saudável em conjunto com o ato consumir alimentos (Silva, 2021). Algo importante, pois uma alimentação saudável deve nos educandos que são crianças.

As descobertas de um estudo demonstraram que as metodologias ativas integradas ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) possuem eficiência na promoção da aprendizagem do estudante (Cruz, 2019). Tais constatações comprovam a significância de tais metodologias para o educando aprender os conhecimentos advindos dos conteúdos escolares.

A temática “entraves” destaca os desafios que ocorrem no desenvolvimento das metodologias ativas no Ensino Fundamental I. Deteve de 2 dissertações. Foi averiguado que “[...] 3 das 4 professoras desconheciam metodologias ativas de ensino e, mesmo após conhecerem, ofereceram resistência, por acreditarem que precisavam de recursos pedagógicos mais elaborados para trabalharem dessa forma” (Alcântara, 2021, p.7).

Quando os profissionais conheciam as metodologias ativas, notou-se que os aspectos negativos relatados ao utilizar tais metodologias foram dificuldades em adaptar, aplicar, não segurança, questionamento sobre o uso e falta de tempo para preparação de uma aula (Reis, 2021). De acordo com essas considerações, percebe-se que é preciso da formação continuada sobre metodologias ativas com educadores para serem superados os entraves destacados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo objetivou analisar o desenvolvimento das metodologias no Ensino Fundamental I ativas em uma revisão narrativa das teses e dissertações. Nas singularidades das pesquisas, foi constatado que existiam 6 dissertações. Essa totalidade representa poucas investigações científicas realizadas e não ocorrência de teses. Havia produções científicas nos anos de 2019, 2022 e 2023 usando a abordagem qualitativa e trabalhos em maior quantidade na região Sudeste, depois da região Centro-Oeste e por último da região Nordeste.

No foco das dissertações percebeu-se na temática “perfil” que os professores contem períodos de atuação diferentes, mas, o ano que lecionam e a formação acadêmica contém similaridades. A temática “contexto” permitiu perceber que as metodologias ativas se desenvolvem com as sequências didáticas e integradas ao Ambiente Virtual de Aprendizagem. No ensino de Ciências são estabelecidas com a robótica educacional e

com o tema hábitos alimentares saudáveis. Além disso, a temática “entraves” verificou desafios, sendo que educadores não conhecem as metodologias ativas e quando conhecem têm dificuldades em utilizá-las.

Foi notado o limite no presente estudo, sendo, analisar dissertações e não artigos científicos. Além disso, em pesquisas futuras, são recomendadas produções científicas com as abordagens qualitativa/ quantitativa e qualitativo sobre perfil dos educadores e educandos, contextos e entraves das metodologias ativas no Ensino Fundamental I nas regiões Norte e Sul.

REFERÊNCIAS

ADELINO, F. J. S. As estratégias pedagógicas utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções dos alunos de secretariado executivo da UFPB. **Revista de Gestão e Secretariado**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 05–29, 2012. Disponível em: <https://ojs.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/81>. Acesso em: 23 abr. 2025.

ALCANTARA, G. S. **Metodologias ativas**: reflexões de professores da educação básica sobre sua formação inicial e prática docente, através da formação continuada. 2021. 102 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Instituto Federal do Rio de Janeiro, Nilópolis, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10948175. Acesso em: 23 abr. 2025.

CORDEIRO, F. N. C. S.; CORDEIRO, H. P.; PINTO, L. O. A. D.; SEFER, C. C. I.; SANTOS-LOBATO, E. V.; MENDONÇA, L. T.; SÁ, A. M. M. Estudos descritivos exploratórios qualitativos: um estudo bibliométrico. **Brazilian Journal of Health Review**, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 11670–11681, 2023. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/view/60412>. Acesso em: 23 abr. 2025.

CRUZ, R. C. M. **Utilização das metodologias ativas aprendizagem baseada em problemas e estudo de casos no Ensino Fundamental I**. 2019. 80 p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Nilópolis, 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7739539#. Acesso em: 23 abr. 2025.

CUNHA, M. B.; OMACHI, N. A.; RITTER, O. M. S.; NASCIMENTO, J. E.; MARQUES, G. Q.; LIMA, F. O. L. Metodologias ativas: em busca de uma caracterização e definição. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.40, p.1-27, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/cSQY74VPYPJCvNLQdv4HZYn/abstract/?format=html&lang=pt#>. Acesso em 23 abr. 2025.

GONZALA, S. E. **Metodologias ativas na robótica educacional**: possíveis articulações com o currículo de Ciências? 2022. 104. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11573447#. Acesso em: 23 abr. 2025.

MARQUES, H. R.; CAMPOS, A. C.; ANDRADE, D. M.; ZAMBALDE, A. L. Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem. **Avaliação**, Campinas, v. 26, n. 03, p. 718-741, nov. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/C9khps4n4BnGj6ZWkZvBk9z/>. Acesso em 23 abr. 2025.

MARTINS, M. I. S. .; OLIVEIRA, F. A. .; ALCÂNTARA, D. G. .; DIAS, P. R. G. .; VIEIRA, E. P. .; SOUSA, F. S. .; ALMEIDA, A. N. S. .; SILVA, J. P. F. . Generalização e transferibilidade: as possibilidades da pesquisa qualitativa. **Revista Foco**, [S. l.], v. 16, n. 02, p. 1-10, 2023. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/1157>. Acesso em: 25 abr. 2025.

REIS, G. A. O. **A (re)significação das práticas docentes na educação infantil e anos iniciais a partir das formações continuadas em metodologias ativas**. 2021. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11347399. Acesso em: 25 abr. 2025.

SACRAMENTO, S. S. S. **Metodologias ativas no ambiente virtual de aprendizagem**: um desenho metodológico para autonomia de estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental I. 2023. 147 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2023. Disponível em: <https://saberaberto.uneb.br/items/3d9f9486-e318-40ba-adc4-7f11ef016ac7> . Acesso em: 23 abr. 2025.

SILVA, F. A. B. **Metodologias ativas no ensino de ciências**: contribuições para construção de hábitos alimentares saudáveis. 2021. 104f. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10959911. Acesso em: 23 abr. 2025.

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, S. O.; ALVES, L. H. A Pesquisa Bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.43, p.64-83. 2021. Disponível em: <https://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/download/2336/1441>. Acesso em: 23 abr. 2025.

BRINCAR, COOPERAR E APRENDER: METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Stefani Caroline Da Silva Sousa, Cristiane Paiva Alves

Resumo: Este capítulo propõe uma reflexão sobre a inserção das metodologias ativas na Educação Física escolar, evidenciando seu potencial para reinventar as práticas pedagógicas a partir do protagonismo estudantil, da cooperação e da construção coletiva do conhecimento. À luz da Educação Integral, das orientações da BNCC e das Culturas da Infância, discute-se a necessidade de ambientes educacionais mais inclusivos, afetivos e participativos, nos quais o movimento, o brincar e a expressão corporal sejam reconhecidos como formas legítimas de aprender e de estar no mundo. A partir dessa perspectiva, apresenta-se uma proposta teórico-prática com sugestões de atividades que promovem o desenvolvimento integral, estimulam a escuta ativa e favorecem o engajamento sensível dos alunos nas aulas de Educação Física. Fundamentado em contribuições interdisciplinares da Educação Física, da pedagogia e da psicologia educacional, com objetivo de uma educação mais democrática, dialógica e conectada às necessidades e realidades das crianças no contexto escolar contemporâneo.

Palavras-chave: Metodologias Ativas. Educação Física. Culturas Da Infância.

S. C. S. Silva. Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de Marília, SP, Brasil
C. P. Alves. Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de Marília, SP, Brasil

© Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa (vol. 4)”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar tem passado por significativas transformações nas últimas décadas, impulsionadas por novas perspectivas pedagógicas que rompem com práticas tradicionalmente pautadas por modelos tecnicistas e reprodutores. Por muito tempo, a área esteve atrelada a uma lógica técnica, centrada no rendimento físico, na repetição de gestos e na valorização de padrões de excelência esportiva, muitas vezes desconsiderando a diversidade cultural, os interesses dos estudantes e o potencial pedagógico do corpo em movimento. Essa abordagem carece de sentido quando confrontada com as demandas de uma educação contemporânea voltada à formação integral do sujeito (Betti, et al. 2014).

Nesse cenário, as metodologias ativas emergem como alternativas promissoras para a superação de práticas pedagógicas passivas, verticalizadas e centradas na figura do professor como único detentor do saber. Fundamentadas na valorização do protagonismo discente, na cooperação, na resolução de problemas e na contextualização do conhecimento, tais metodologias propõem a construção ativa da aprendizagem e favorecem o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais, afetivas e corporais (Moran, 2015).

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa. (Moran, p.19, 2015).

Na perspectiva freiriana, é fundamental reconhecer os sujeitos como seres históricos, inacabados e capazes de intervir criticamente na realidade — uma concepção que se opõe diretamente à chamada “educação bancária”, onde o estudante é mero recipiente de informações (Freire, 1996).

No campo da Educação Física, as metodologias ativas se apresentam como instrumentos potentes para a ressignificação do currículo e das práticas docentes, permitindo que os estudantes aprendam com e pelo movimento, de forma significativa e contextualizada. Ao integrar estratégias como aprendizagem baseada em projetos, estudos de caso, jogos cooperativos e práticas corporais autorais, promove-se uma abordagem mais dialógica, democrática e sensível à diversidade (Darido; Rangel, 2005).

Este capítulo tem como objetivo discutir as potencialidades das metodologias ativas na Educação Física, a partir da articulação com pilares fundamentais da educação contemporânea: a Educação Integral, as Culturas da Infância e as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Parte-se do entendimento de que uma proposta educativa verdadeiramente emancipadora deve reconhecer o corpo como território de experiências e saberes, e os sujeitos — crianças, adolescentes e jovens — como produtores de cultura.

As Culturas da Infância, nesse sentido, oferecem um referencial teórico importante para pensar as práticas pedagógicas voltadas às crianças. Longe de serem concebidas como sujeitos passivos, as crianças são vistas como atores sociais, com linguagens próprias, formas particulares de expressar-se, e um modo singular de se relacionar com o mundo. Conforme defende (Sarmiento, 2003), a infância é uma categoria social e cultural historicamente construída, que deve ser compreendida a partir de seus próprios modos de ser e estar. Assim, respeitar as Culturas da Infância no contexto da Educação Física significa valorizar o brincar, a ludicidade, a imaginação e as múltiplas

expressões corporais como formas legítimas de aprendizagem e produção de conhecimento.

A integração entre metodologias ativas e Culturas da Infância amplia a potência educativa da Educação Física, deslocando o foco da técnica para o sujeito, da reprodução para a criação, da obediência para o diálogo. Ao considerar as crianças como produtoras de cultura, abrem-se espaços para práticas pedagógicas que respeitam suas vozes, seus tempos, seus interesses e seus direitos, contribuindo para a construção de uma escola mais democrática, inclusiva e acolhedora (Kishimoto; Pinazza, 2007).

Com isso, a análise da BNCC revela tanto avanços quanto desafios na efetivação de uma Educação Física pautada por metodologias ativas. Embora o documento aponte para uma concepção ampliada de corpo, movimento e aprendizagem, sua implementação ainda esbarra em entraves como a carência de formação continuada, infraestrutura inadequada, falta de materiais pedagógicos e a resistência a mudanças por parte de alguns profissionais. Ainda assim, a BNCC representa um marco normativo que pode — se interpretado criticamente — servir como base para práticas inovadoras, especialmente quando articulado com políticas de Educação Integral e com uma escuta sensível às infâncias e suas culturas (Brasil, 2017).

Nesse sentido, além da fundamentação teórica, este capítulo também apresenta propostas de intervenção prática elaboradas com base nos princípios das metodologias ativas, articuladas às Culturas da Infância e aos pressupostos da Educação Integral. As atividades sugeridas foram pensadas para favorecer a participação ativa dos estudantes, o desenvolvimento de competências socioemocionais, motoras e cognitivas, bem como o fortalecimento de vínculos interpessoais e o respeito às diferentes formas de ser e expressar-se corporalmente. Trata-se de experiências pedagógicas que valorizam o brincar, a autoria, o diálogo e a cooperação como caminhos potentes para a construção de uma Educação Física mais significativa, sensível às infâncias e comprometida com a formação de sujeitos críticos e atuantes no mundo.

Metodologias ativas na educação física

As metodologias ativas compreendem um conjunto de abordagens pedagógicas centradas no estudante, que priorizam a aprendizagem por meio da participação, da problematização e da construção coletiva do conhecimento. Tais metodologias rompem com o paradigma tradicional da transmissão unidirecional de saberes, no qual o professor é o detentor do conhecimento e o aluno ocupa uma posição passiva. Conforme argumenta (Freire, 2002), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2002, p.79). Trata-se de um processo horizontal, em que educador e educando compartilham saberes e vivências, estabelecendo uma relação de mútua aprendizagem. Nessa perspectiva, o estudante é visto como sujeito histórico, crítico e ativo, capaz de intervir em sua realidade por meio da reflexão e da ação.

No campo da Educação Física escolar, o uso de metodologias ativas representa uma importante inflexão diante das práticas tradicionais que privilegiam a reprodução de movimentos, o rendimento físico e a avaliação baseada exclusivamente na performance. (Betti, et al. 2014) propõe uma compreensão ampliada da motricidade humana, defendendo que as práticas corporais não podem ser reduzidas a aspectos técnicos ou biomecânicos, pois carregam significados sociais, afetivos, culturais e simbólicos. Assim, a Educação Física precisa reconhecer a complexidade dos jogos, das danças, das lutas e

de outras manifestações corporais, valorizando o corpo como linguagem e forma de expressão.

As metodologias ativas possibilitam a articulação entre teoria e prática, promovendo vivências pedagógicas em que os estudantes constroem conhecimento a partir da experimentação, do diálogo e da tomada de decisões. Nesse sentido, a aprendizagem baseada em projetos, os estudos de caso, a aprendizagem cooperativa, a sala de aula invertida e os círculos de cultura são estratégias que podem ser incorporadas às aulas de Educação Física para fomentar a autonomia, a criatividade e o senso crítico dos alunos (Moran, 2015). Essas estratégias não apenas mobilizam saberes corporais, mas também desenvolvem competências socioemocionais, éticas e comunicacionais.

Para gerações acostumadas a jogar, a linguagem de desafios, recompensas, de competição e cooperação é atraente e fácil de perceber. Os jogos colaborativos e individuais, de competição e colaboração, de estratégia, com etapas e habilidades bem definidas se tornam cada vez mais presentes nas diversas áreas de conhecimento e níveis de ensino. (Moran, p. 18, 2015).

A implementação de metodologias ativas também favorece a inclusão de todos os estudantes, respeitando suas singularidades e promovendo a equidade no acesso às práticas corporais. (Kishimoto; Pinazza, 2007) destaca a importância do brincar como uma linguagem universal da infância e como espaço de construção da cultura, da identidade e da socialização. A partir dessa concepção, é possível desenvolver atividades lúdicas e inclusivas que considerem a diversidade de gênero, a presença de estudantes com deficiência, diferentes níveis de habilidade motora e distintas formas de engajamento com o corpo. A elaboração coletiva de regras, a ênfase na cooperação em detrimento da competição, e a valorização das contribuições individuais são princípios que tornam as aulas mais democráticas e significativas.

A valorização das metodologias ativas na Educação Física também está alinhada aos princípios da Educação Integral, pois promove o desenvolvimento pleno dos sujeitos, integrando aspectos cognitivos, afetivos, motores, sociais e éticos. Ao privilegiar a participação dos estudantes na elaboração das aulas, na escolha das atividades e na resolução de problemas relacionados ao cotidiano escolar, essas metodologias fortalecem o sentimento de pertencimento e de responsabilidade com a própria aprendizagem.

Segundo (Moran, 2015) o uso das metodologias ativas aumenta o engajamento e a motivação dos estudantes, aspectos fundamentais para a permanência e o interesse pela disciplina. Quando os alunos percebem sentido nas atividades propostas, participam ativamente e compreendem o valor das práticas corporais para sua saúde, convivência e bem-estar, os efeitos pedagógicos tornam-se mais potentes. Nesse processo, o professor assume o papel de mediador e facilitador, criando condições para que os estudantes se expressem, experimentem, criem e compartilhem saberes.

Com isso, é importante considerar que a adoção de metodologias ativas requer intencionalidade pedagógica, planejamento coletivo, formação continuada docente e disponibilidade de recursos didáticos e espaços adequados. A superação da visão tecnicista e reprodutora da Educação Física demanda um compromisso ético-político com a transformação das práticas escolares, reconhecendo os estudantes como sujeitos de direitos e produtores de cultura.

Quando o corpo é voz: Metodologias ativas e Culturas da Infância em movimento

A Educação Integral compreende a formação do ser humano em sua plenitude — intelectual, física, emocional, ética, social e cultural —, indo além da ampliação do tempo

na escola. Fundamenta-se em práticas educativas que reconheçam os múltiplos saberes, valorizem o protagonismo discente e ampliem os horizontes de cidadania e autonomia. Na Educação Física, esse ideal convida à superação de modelos tecnicistas e fragmentados, abrindo espaço para vivências corporais significativas, que dialoguem com o cotidiano e com as experiências sensíveis das crianças.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) respalda esse movimento ao enfatizar o desenvolvimento de competências socioemocionais — empatia, cooperação, responsabilidade e respeito (Brasil, 2017) — como aspectos fundamentais da formação humana. Nesse contexto, a Educação Física se apresenta como território fértil para cultivar esses valores, já que suas práticas envolvem convivência, jogos coletivos, desafios cooperativos e múltiplas interações entre os corpos em movimento.

É nesse terreno que se semeia o diálogo como prática educativa. A Comunicação Não Violenta (CNV), proposta por (Rosenberg, 2006), oferece um caminho sensível para transformar os espaços de aprendizagem em ambientes mais empáticos e colaborativos. Ao considerar a escuta ativa, a expressão honesta dos sentimentos e o reconhecimento das necessidades do outro como pilares da convivência, a CNV pode atravessar as práticas corporais e favorecer a mediação de conflitos, o acolhimento das diferenças e a construção coletiva de regras. Mais do que um instrumento de resolução de impasses, ela se torna um modo de estar com o outro — inclusive nos jogos, nas brincadeiras e nas disputas — transformando o enfrentamento em aprendizado e o conflito em possibilidade de crescimento.

Entretanto, para que a CNV e outras estratégias humanizadoras ganhem vida no cotidiano escolar, é preciso reconhecer quem são as crianças que habitam esses espaços e como se relacionam com o mundo. As Culturas da Infância, conforme define (Sarmiento, 2003), revelam a criança como sujeito social, histórico e cultural, produtora de sentidos e participante ativa da sociedade. Essa perspectiva exige uma escuta autêntica e constante por parte do educador, valorizando as linguagens próprias da infância — como o brincar, o imaginar, o movimentar-se livremente — como formas legítimas de aprender e se expressar.

As metodologias ativas encontram um solo fértil para florescer. Ao colocarem a criança no centro do processo educativo e promoverem práticas participativas, colaborativas e abertas à invenção, tais metodologias acolhem o lúdico, a curiosidade e o movimento como partes constituintes da aprendizagem. Jogos cooperativos, dinâmicas simbólicas, desafios motores criativos e propostas construídas junto às crianças são formas de respeitar suas culturas e ampliar suas formas de ver, sentir e atuar no mundo.

Por fim, ao considerarmos a diversidade étnica, cultural, social, de gênero e funcional presente nas escolas, as metodologias ativas também se tornam aliadas de uma Educação Física mais democrática e inclusiva. Quando há abertura para adaptar jogos, incorporar brincadeiras tradicionais de diferentes contextos ou refletir sobre os papéis de meninos e meninas nas atividades corporais, ampliamos os horizontes da cidadania desde cedo. Educação Integral, Culturas da Infância e diálogo — seja em palavras, gestos ou movimentos — não são conceitos isolados. Juntos, compõem um alicerce potente para práticas pedagógicas que reconhecem o corpo como território de afeto, conhecimento e transformação. E é nesse cenário que a Educação Física pode florescer como espaço de escuta, invenção e pertencimento.

Currículo em movimento: BNCC e o chamado as práticas ativas

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, representa um marco na organização curricular da Educação Básica no Brasil. Sua principal proposta é garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes, respeitando as especificidades de cada etapa da educação (Brasil, 2017). No componente curricular de Educação Física, a BNCC reconhece a importância de uma abordagem integral, pautada não apenas no desenvolvimento motor, mas também na valorização da expressão corporal, da interação social, da construção de valores éticos e da compreensão crítica da cultura corporal de movimento.

Segundo a BNCC, a Educação Física deve contribuir para a formação do sujeito em suas múltiplas dimensões — cognitiva, afetiva, social e motora —, sendo responsável por oportunizar aos estudantes experiências com as diferentes manifestações da cultura corporal: jogos, brincadeiras, esportes, lutas, danças e ginásticas. Essas práticas precisam ser exploradas por meio de metodologias que promovam a participação ativa dos alunos e que respeitem seus contextos e realidades. Dessa forma, a BNCC legítima a adoção das metodologias ativas como estratégia pedagógica fundamental.

As metodologias ativas, ao priorizarem o protagonismo discente, o trabalho colaborativo e o aprendizado significativo, dialogam diretamente com as competências gerais da BNCC, em especial aquelas que tratam da autonomia, do pensamento crítico, da empatia, da cooperação e da responsabilidade. No entanto, a implementação dessas metodologias ainda enfrenta desafios práticos nas escolas, como a formação docente continuada, a escassez de materiais pedagógicos e recursos estruturais, além da resistência de alguns profissionais a abandonar modelos tradicionais de ensino.

Metodologias ativas exigem mais dedicação de todos, investimento intelectual, de tempo e de domínio tecnológico. Muitos resistem, desvalorizam ou contestam se compensa tanta dedicação, visto que uma parte da sociedade ainda não percebe nessas tecnologias o mesmo valor. É preciso ter uma atitude mais colaborativa, de planejamento em conjunto, e isso não é fácil na prática (Moran, p.13, 2019).

É necessário destacar que, embora a BNCC proponha diretrizes inovadoras, sua efetivação requer políticas públicas que valorizem a formação continuada dos professores, ofereçam suporte pedagógico e promovam mudanças nas práticas escolares. A mudança de paradigma sugerida pela BNCC não se dá apenas no papel: ela exige investimento, acompanhamento e compromisso com a transformação educacional. A Educação Física, nesse cenário, pode se tornar um espaço privilegiado para a construção de saberes significativos, por meio da experiência corporal crítica, criativa e colaborativa.

Da teoria ao chão da escola: Cultivando práticas e participações ativas

A implementação das metodologias ativas na Educação Física escolar demanda uma intervenção teórico-prática consistente, que envolva a formação docente contínua, o planejamento pedagógico intencional, a criação de ambientes de aprendizagem estimulantes e a avaliação formativa e reflexiva. Essas metodologias se baseiam em uma lógica educacional centrada no estudante, promovendo a construção do conhecimento por meio da investigação, da problematização e da ação (Moran, 2015).

A formação docente, nesse contexto, é peça-chave. Os professores precisam compreender não apenas as técnicas específicas das metodologias ativas — como sala de

aula invertida, aprendizagem baseada em projetos, trabalhos em equipes, atividades cooperativas, estudos de caso —, mas também os princípios pedagógicos que fundamentam essas estratégias. Isso inclui uma visão de educação que valorize o diálogo, a escuta ativa, o erro como parte do processo de aprendizagem e a diversidade de formas de expressão e de aprendizagem dos alunos.

No planejamento das aulas, é essencial considerar os interesses e vivências das crianças, promovendo experiências significativas que articulem a cultura corporal com temas transversais, como diversidade, sustentabilidade, saúde e convivência ética. Situações-problema, projetos colaborativos, dinâmicas de grupo, jogos cooperativos e rodas de conversa são algumas das estratégias possíveis para fomentar o envolvimento ativo dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação, por sua vez, deve ser processual e formativa, contemplando o desenvolvimento de competências, atitudes e valores, além das habilidades motoras. Avaliar não significa apenas atribuir notas, mas observar e acompanhar o progresso dos estudantes, valorizando suas conquistas individuais e coletivas, suas reflexões, seu engajamento e sua capacidade de colaborar e conviver.

Ideias em ação: Sugestões de atividades para corpo, coração e cooperação

Abaixo estão organizadas sugestões práticas de atividades que podem ser desenvolvidas. As propostas dialogam com os princípios da BNCC, das metodologias ativas e das Culturas da Infância, promovendo a aprendizagem significativa, o protagonismo estudantil e o desenvolvimento integral das crianças.

Quadro 1 - Atividades

Atividade	Objetivo e Desenvolvimento	Enfoques
Corrente do movimento criativo	Criar em grupo uma sequência de movimentos corporais com objetos variados (fitas, bambolês, bolas, cordas). Cada grupo apresenta sua criação. Estimula cooperação, trabalho em equipe, escuta e valorização da criatividade.	Criatividade, trabalho em equipe e expressão corporal.
Missão impossível cooperativa	Circuito com obstáculos a ser vencido em grupo, onde todos devem passar juntos, respeitando o tempo de cada criança. Trabalha estratégias coletivas, cooperação e empatia.	Cooperação, empatia e coordenação motora.
Roda do sentir	Após uma vivência intensa, as crianças compartilham como se sentiram, usando cartões com rostos ou palavras. Favorece o reconhecimento das emoções e a escuta ativa.	Socioemocional, escuta e expressão emocional.
Inventores de jogos	Os alunos criam coletivamente um jogo com regras próprias. Decidem nome, materiais e dinâmica. Depois, apresentam para a turma e jogam.	Autonomia, criatividade e negociação de regras.
Caminho dos acordos	Com base em um jogo tradicional, as crianças propõem alterações nas regras para torná-lo mais justo e inclusivo. Jogam a versão modificada e refletem sobre o processo.	Resolução de conflitos, escuta e cooperação.
Estátua com emoções	Ao som de uma música, as crianças se movimentam e, ao parar, representam com o corpo uma emoção ou situação. Estimula a consciência e a expressão corporal.	Consciência e expressão corporal e ludicidade.

Mapa do corpo brincante	As crianças desenham a silhueta do corpo e inserem símbolos, características e sentimentos ao se auto reconhecerem.	Autoconhecimento, expressão simbólica e inclusão.
Oficina dos pequenos mediadores	Encenar situações de conflito e propor soluções coletivas respeitadas. Prática lúdica da Comunicação Não Violenta com crianças.	CNV, resolução de conflitos e escuta ativa.
Trilhas de sentidos	Montar e explorar percursos sensoriais com os pés descalços (tapetes, folhas, tecidos etc.). Compartilhar sensações vivenciadas e criar novas trilhas.	Sentidos corporais, percepção, sensibilidade e exploração.

Fonte: Autoras, 2025.

As atividades apresentadas nesta proposta de intervenção foram pensadas a partir de uma perspectiva integradora da Educação Física com as metodologias ativas, respeitando as culturas da infância, a diversidade dos corpos e o desenvolvimento integral das crianças. Mais do que seguir uma sequência rígida de conteúdos, a proposta valoriza o brincar como linguagem essencial da infância e a experimentação corporal como caminho para a aprendizagem significativa.

Essas práticas podem — e devem — ser adaptadas conforme o número de alunos, o espaço disponível, os recursos da escola e os objetivos pedagógicos de cada turma. A intencionalidade educativa está no centro das ações: promover vivências cooperativas, incentivar o protagonismo infantil, favorecer a escuta ativa e criar ambientes seguros e acolhedores onde as crianças possam expressar suas ideias, emoções e movimentos com liberdade.

Por meio do jogo, da imaginação, do cuidado mútuo e da construção coletiva, a Educação Física assume um papel fundamental na formação de sujeitos sensíveis, éticos e críticos, alinhando-se às diretrizes da BNCC e às demandas de uma escola que forme para a vida em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As metodologias ativas emergem, na Educação Física escolar, como uma possibilidade concreta de romper com modelos tradicionais e hierarquizados de ensino, colocando o estudante no centro do processo educativo e reconhecendo suas vivências corporais como legítimas formas de aprender e expressar-se. Ao serem integradas a uma concepção de Educação Integral e dialogarem com as Culturas da Infância, essas metodologias ampliam sua potência pedagógica e ética, tornando-se instrumentos de transformação da escola e de suas práticas.

Nesse contexto, a Educação Física deixa de ser apenas o espaço do exercício e da técnica, para se tornar um território de escuta, criação, movimento e pertencimento. Por meio do brincar, da cooperação e da construção coletiva, abre-se caminho para o desenvolvimento de competências cognitivas, emocionais, sociais e éticas, em sintonia com os desafios contemporâneos da formação humana.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aponta diretrizes que sustentam essa abordagem, mas sua implementação demanda mais do que orientações formais: exige investimento em formação docente continuada, em condições materiais adequadas e, sobretudo, em um projeto político-pedagógico comprometido com uma educação inclusiva, dialógica e significativa.

A proposta de intervenção apresentada neste capítulo materializa essas reflexões em práticas possíveis e adaptáveis, centradas na autonomia, na ludicidade e no reconhecimento da criança como sujeito de direitos, saberes e afetos. Mais do que propor atividades, busca-se aqui afirmar uma visão de Educação Física que acolhe as múltiplas

infâncias, que valoriza a escuta e o coletivo, e que aposta em metodologias que promovam o engajamento, a criatividade e a transformação social.

Assim, reafirma-se o compromisso com uma escola que forma para a vida, que respeita a diversidade dos corpos e das culturas, e que reconhece o movimento — em todos os seus sentidos — como potência de ser e aprender no mundo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a CAPES/PROEX pelo apoio financeiro para a minha pesquisa.

REFERÊNCIAS

BETTI, M.; et al. Fundamentos filosóficos e antropológicos da teoria do se-movimentar e a formação de sujeitos emancipados autônomos e críticos: O exemplo do currículo de Educação Física do estado de São Paulo. **Movimento**, v.20, n.4, p.1631-1653, 2014.

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

DARIDO, S. C.; RANGEL. I. C. A. **Educação física na escola**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. (Coleção Educação Física no Ensino Superior).

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

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 32a edição. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2002.

KISHIMOTO, T. M; PINAZZA, M. A. **Froebel: uma pedagogia do brincar para infância**. Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro. Tradução. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2014.

MORAN, J. M. Metodologias ativas em sala de aula. **Revista Pátio**, v. 10, n. 39, p. 10-13, dez. 18/fev. 19.)

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A. e MORALES, O. E. T. (orgs.). **Coleção Mídias Contemporâneas**. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. 2. Pág. 15-33., Revista Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

ROSENBERG, M. B. **Comunicação Não Violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. São Paulo: Ágora, 2006.

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003. (texto digitado).

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**/Dermeval Saviani 1944. 11.ed.rev. — Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

DA LOUSA À AÇÃO: NOVAS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS

Karlyane Oliveira Costa, Luzimara Morais Baltazar

Resumo: A evolução da educação provocou transformações significativas no cenário educacional, implicando em novas abordagens pedagógicas. Esse artigo tem o objetivo de analisar a transição da educação tradicional, baseado na lousa, para abordagens alternativas no processo de ensino-aprendizagem. A metodologia adotada foi qualitativa, com revisão bibliográfica com base em autores que abordam as transformações no campo educacional diante do novo modelo de educação. Foram consultados artigos científicos, livros especializados, publicações em periódicos e fontes digitais confiáveis para construir um panorama sobre a temática. Os resultados citados nas bibliografias consultadas indicam maior engajamento e participação dos alunos no modelo de diversificação de aprendizagem. A discussão aborda que embora o modelo de alternância no ensino apresente resultados significativos, ainda há barreiras, como falta de formação docente e limitações na infraestrutura escolar e digital. Conclui-se que a utilização dos modelos alternativos de práticas pedagógicas podem ser benéficos ao processo de aprendizagem, mas, requer investimento, planejamento e suporte contínuo.

Palavras-chave: metodologias, aluno, educação, protagonismo, práticas.

K.O. Costa. Universidade Estadual do Maranhão/Luís, MA, Brasil. karlyane.oliveira14k@gmail.com
L.M. Baltazar. Universidade Estadual do Maranhão/Luís, MA, Brasil

© Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa (vol. 4)”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

A educação tem sofrido transformações significativas impulsionadas pelo avanço tecnológico e pelas demandas sociais. O modelo tradicional de educação centrado apenas na fala no professor e exposição das aulas no quadro, cede espaço para as metodologias ativas que valorizam a participação dos alunos e incentiva o seu protagonismo, tais abordagens visam auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. “Essa abordagem não apenas estimula o engajamento ativo dos estudantes, mas também promove uma compreensão mais profunda e significativa dos conteúdos estudados” (Lima et al., 2021).

É possível afirmar que aprender de forma ativa envolve atitude e raciocínio do aluno para buscar, pensar, entender, elaborar e anunciar de acordo com o entendimento do assunto, nesse processo ocorre a mudança da posição de ouvinte passivo para um indivíduo com atitude mais ativa e participativa, para Moran (2018) o aprendizado do ser humano ocorre ativamente desde os primeiros momentos de sua vida, desenvolvendo-se ao longo do tempo por meio de experiências concretas, gradualmente aprendendo ampliar e generalizar o conhecimento. Diante do exposto é possível inferir que o ser humano já é habituado desde o nascimento ao aprendizado ativo, logo essa habilidade pode ser estimulada na escola para que se fortaleça. É importante que o professor adote uma postura mais aberta para a prática de novas metodologias de ensino que visem estimular o protagonismo do estudante.

Garantir o protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e o desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à sua autonomia pessoal, profissional, intelectual e política (Brasil, 2018)

As metodologias ativas a exemplo da gamificação e a perspectiva da sala de aula invertida (Flipped Classroom) quando consolidadas no ensino de forma planejada, proporcionam um ambiente solícito e centrado no estudante. As plataformas digitais gamificadas, bem como projetos interdisciplinares, simulações e desafios em equipes desenvolvidos em plataformas digitais são exemplos desses mecanismos, oferecendo experiências que trazem uma perspectiva mais ampla e colaborativa no processo de construção do conhecimento.

No entanto, é necessário que essas vivências estejam voltadas para objetivos claros que possam capacitar uma avaliação formativa, de maneira que garanta uma colaboração efetiva no processo de ensino-aprendizagem, para que apresente uma nova “roupagem” ao ensino tradicional, dessa forma o educando deixa de ser apenas um ouvinte passivo, no qual somente anota e escuta os conteúdos disciplinares, mas, torna-se também protagonista no aprendizado.

O papel do professor passa a ser o de mediador da aprendizagem, deixando de atuar apenas como transmissor de conhecimento, e rompendo com o modelo de “educação bancária” criticado por Paulo Freire. Freire (1969, cap. 2) “Daqui por diante, essa visão chamaremos de concepção “bancária” da educação, pois ela faz do processo educativo um ato permanente de depositar conteúdos. Ato no qual o depositante é o educador e o depositário é o educando [...]”. Agora o educador passa de um mero transmissor de conteúdos para um facilitador do processo, proporcionando uma metodologia que incentiva a reflexão crítica e a colaboração dos educandos para resolução de desafios, atividades práticas e situações problemas que exijam investigação. Essa transformação no modelo educacional contribui não apenas para aumentar o envolvimento dos estudantes, mas também para fomentar habilidades como a autonomia, a capacidade de resolver conflitos e a colaboração em grupo (Bonwell & Eison, 1991).

A metodologias ativas potencializam o engajamento dos alunos nas atividades acadêmicas, pois podem fornecer uma estratégia poderosa na didática do ensino que possibilita uma nova ótica na aplicação de atividades, o aprendizado se torna mais atrativo e expressivo para os alunos através desses mecanismo, considerando que os feedbacks, as pontuações e níveis que avaliam seu desempenho de forma instantânea possibilita maior engajamento nas tarefas disciplinares. Esses fatores também contribuem para o estabelecimento de objetivos bem definidos e para a sensação de avanço constante, elementos essenciais para sustentar o envolvimento dos estudantes em contextos educacionais (Kapp, 2012).

OBJETIVO

Analisar as novas metodologias de ensino com ênfase nas abordagens pedagógicas contemporâneas em aplicabilidades em instituições educacionais e o impacto dessas estratégias para o aluno, professor e as perspectivas adotadas para tais inovações.

As metodologias ativas apresentam um grande potencial para transformar a educação, são alternativas inovadoras que podem desenvolver a perspectiva do aluno no processo de ensino e aprendizagem, são aplicadas em todo mundo. Esse artigo destacará duas delas: Sala de Aula Invertida (Flipped Classroom) e Gamificação analisando as práticas adotadas por ambas as metodologias.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada por meio de revisão bibliográfica qualitativa, com levantamento de artigos científicos, livros especializados, publicações em periódicos, fontes digitais confiáveis e os documentos oficiais PNE (Plano Nacional de Educação) e BNCC (Base Nacional Comum Curricular), dessa forma a temática foi analisada por diferentes visões possuindo suporte teórico tais como: Cosme (2018), Junges e Junges (2019), Bergmann e Sams (2016), Paulo Freire (1969), dentre outros.

RESULTADOS

Segundo Moran (2018, p. 4) o conceito de metodologias seriam “[...] diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem, que se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas e diferenciadas”. De acordo com esse conceito pode-se inferir a ideia que as metodologias ativas no ensino são importantes visto que ampliam as estratégias educacionais que podem ser utilizadas. As ferramentas ativas são extremamente mencionadas na atualidade devido ao fato da “modernização” das abordagens pedagógicas, porém esse tipo de visão educacional não é nova, já foi citada em outros momentos da história, a exemplo do movimento Escola Nova que surgiu entre os séculos XIX e XX que acreditava no modelo de educação mais interativa, o professor como mediador e o aluno com mais protagonismo no processo de aprendizagem, promovendo uma postura menos passiva do educando.

As metodologias ativas, como Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), Aprendizagem Baseada em Projetos (ABPr), Sala de Aula Invertida (Flipped Classroom), Gamificação são exemplos de alternativas inovadoras ao ensino tradicional e que são amplamente destacadas na literatura.

- A ABP propõe uma abordagem interdisciplinar com temáticas e problemáticas com diferentes níveis de complexibilidade por meio das quais os estudantes buscam entendimento e com atividades individuais ou em grupo trabalharam o tema (Moran, 2018).
- Na abordagem ABPr, o estudante assume papel de protagonista dessa forma há o estímulo que busque soluções para problemáticas reais e complexas, promovendo uma aprendizagem com maior significado e inserida em um contexto (Junges; Junges, 2017).
- A sala de aula invertida muda a perspectiva do ensino da teoria aprendida em sala no modelo de educação tradicional, este passa a ser trabalhado fora da sala de aula e o tempo presencial é usado para tarefas práticas e interativas (Silva et al., 2024).
- A gamificação no contexto pedagógico introduz a linguagem de jogos no contexto externos a qual estão envolvidos, buscando engajar os jogadores a competir, vencer, mudar o nível e superar desafios (Filatro e Cavalcanti, 2018).

Apesar dos benefícios apontados, a adoção das metodologias ativas no Brasil ainda é parcial. Uma pesquisa publicada na revista *Research, Society and Development* (2021) revelou que apenas 46,6% dos professores afirmaram utilizar metodologias ativas regularmente, embora 82,1% declararam conhecê-las. Esse dado evidencia uma lacuna entre a formação docente e a implementação prática. Além disso, diversos estudos apontam desafios estruturais e formativos como obstáculos para a consolidação dessas práticas. A falta de formação continuada, resistência de alguns docentes, limitações tecnológicas e ausência de tempo para o planejamento são fatores que dificultam a efetivação das metodologias ativas (Silva & Santos, 2021).

Ainda assim, os impactos positivos são notáveis. Conforme Lima et al. (2021), tais metodologias favorecem o engajamento dos estudantes, promovem uma compreensão mais significativa dos conteúdos e incentivam o desenvolvimento de competências como autonomia, cooperação e pensamento crítico. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a importância dessas abordagens, ao valorizar a aprendizagem ativa e a formação integral do estudante.

DISCUSSÃO

Sala de aula invertida : Aprender fora para praticar dentro

O termo Flipped Classroom ou em tradução livre para o português Sala de Aula Invertida é frequentemente relacionado ao estudo dos professores norte americanos Jonathan Bergmann e Aaron Sams, juntos publicaram o livro intitulado *Sala de Aula Invertida: Uma Metodologia Ativa de Aprendizagem* no ano de 2016, o livro aborda a possibilidade do conteúdo teórico ministrado normalmente em sala de aula no modelo de educação tradicional seja visto em casa, enquanto na forma presencial sejam adotadas práticas ativas como discussões sobre o conteúdo visto ou demais atividades interativas.

A inversão da sala de aula não é uma simples troca entre o que se faz em casa e o que se faz na escola. Trata-se de repensar o papel do professor e do aluno, dando mais responsabilidade ao estudante e transformando o professor em um orientador da aprendizagem (Bergmann; Sams, 2016, p. 18).

Os autores são uma referência importante no que diz respeito à temática porém o estudo do tema também já foi e ainda é abordado por outros estudiosos, Bergmann e Sams já destacaram que o termo não pertence a nenhum pesquisador ou professor específico visto que, há diferentes formas de realizar a sala de aula invertida. No modelo

mencionado pelos educadores os alunos têm contato com o conteúdo teórico que será ministrado por meio de videoaulas e materiais indicados pelo professor e in loco os alunos praticam o que foi lido previamente, por meio atividades experimentais e interativas, discussões ou utilização de alguma ferramenta digital, o foco em sala de aula é a interação entre os alunos e o professor. Em suma esse modelo adota uma atitude mais colaborativa do aluno durante as aulas que assume a corresponsabilidade no processo de ensino-aprendizagem, adotando um determinado protagonismo, o professor assume o papel de orientador pois irá desenvolver a aula baseado no conhecimento previamente adquirido pelos estudantes, a metodologia é extremamente positiva no sentido do aluno entender de fato o conteúdo uma vez que, não será estudado somente para uma avaliação e sim para a aula sobre aquele determinado assunto, dessa forma o aprendizado poderá ocorrer de forma eficaz.

As TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) ajudam a fomentar essa metodologia ativa devido a possibilidade da consulta do conteúdo por meio destas, é possível citar ferramentas como, Youtube (criado em fevereiro de 2005 por Chad Hurley, Steve Chen e Jawed Karim), o Whatsapp (fundado em 2009 por Brian Acton e Jan Koum), TikTok (criado em 2016 pela empresa chinesa ByteDance), Kindle (criado pela Amazon e lançado em 19 de novembro de 2007) dentre outras ferramentas digitais.

O modelo de ensino de sala de aula invertida é interessante devido ao contexto da sociedade atual no qual a disseminação de informação se propaga de forma muito mais rápida que antes, dessa forma os estudantes não esperam mais um modelo “engessado” de ensino, a inclusão do estudante no processo de aprendizagem poderá captar a atenção deste de forma mais eficiente, porém é importante mencionar que essa ferramenta de ensino tem boa parte da sua estrutura no digital e no contexto do Brasil é interessante destacar o fato de que parte da população ainda não tem acesso a internet, uma pesquisa realizada pelo IBGE no ano 2023, apontou que 89,4% da população residia em domicílios com conexão à internet, o que representava cerca de 190 milhões de pessoas.

O país possuía 212,6 milhões de habitantes, até agosto de 2023, logo cerca de 22,6 milhões de pessoas não teriam acesso a internet em suas casas de acordo com o último censo, os estados com o menor acesso a internet foram as regiões Norte e Nordeste, é necessário atenção para estas estimativas para que a estratégia tenha o suporte adequado para sua funcionalidade e os estudantes incluídos nessa metodologias possam ter acesso de forma efetiva. Referente a internet nas escolas o último censo escolar levantou que 88,5% das escolas públicas tinham acesso à internet em 2023, enquanto isso, na rede privada, o número esteve na casa dos 98% em todo esse período, a região Norte do Brasil com menor acesso internet em casa, para essa pesquisa também apresentou menor índice de acesso na escola em torno de 63,4%.

Esses dados mostram um Brasil que ainda caminha para uma digitalização, apesar do avanço positivo quanto ao maior acesso a internet ainda há uma estrada a trilhar e locais que ainda precisam ser alcançados como exemplo da região Norte que ainda apresenta dificuldades em acompanhar as demais regiões do país. De acordo com Silva et al. (2024, p. 63), “a desigualdade no acesso à tecnologia representa um obstáculo significativo para a implementação eficaz dessa metodologia”. Diante do exposto é considerável mencionar que a sala de aula invertida pode ser extremamente importante para formar um estudante mais engajado no seu processo de educação, essa prática poderá desenvolver um cidadão mais consciente e reflexivo a respeito do ambiente ao seu redor, no entanto para que essa metodologia ‘possa alcançar mais estudantes o obstáculo do acesso a internet precisa ser superado.

A gamificação como aliada ao ensino de língua portuguesa

Ao fazer uso de ferramentas gamificadas é possível notar uma melhor dinâmica nos quesitos avaliativos e de estímulo para um pensamento crítico. Segundo Marin et al. (2010), as metodologias ativas promovem a construção do conhecimento de maneira mais autônoma e participativa, exercendo influência positiva no processo formativo dos estudantes. Os projetos gamificados mais recentes incluem em suas interfaces o uso recorrentes de elementos como badges (uma espécie de distintivo, selo que usado como recompensa para premiar uma colocação ou habilidade do jogador), níveis, ranking de liderança e recompensas que reforçam a autonomia dos estudantes elementos que segundo Oliveira et al. (2021) são importantes para manter a fluidez na aprendizagem e evitar a frustração. Ademais, estudos investigativos na aplicação de metodologias ativas no ensino de Língua Portuguesa por exemplo, tem se mostrado eficazes na promoção de uma aprendizagem mais significativa e centrada no aluno. Essas ferramentas possibilitam que o educando exercite suas habilidades críticas e reflexivas necessárias para leitura e produção textual. A fusão de metodologias ativas e gamificação no ensino de Literatura podem ser desempenhadas através da escrita digital e produção de podcasts literários, essas atividades estimulam o processo de leitura e escrita e incentivam a criatividade dos novos escritores, um processo que acompanha as competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que defende o protagonismo estudantil e o desenvolvimento de habilidades comunicativas e reflexivas. Segundo Oliveira (2024, p. 76).

Ao alinhar a gamificação com as competências e as habilidades propostas pela BNCC para o ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental, os educadores têm a oportunidade de oferecer experiências de aprendizagem mais imersivas e motivadoras. A abordagem lúdica e interativa proporcionada pela gamificação não apenas torna os conteúdos mais acessíveis e interessantes, mas também promove o desenvolvimento das habilidades linguísticas, comunicativas e interpretativas dos estudantes, contribuindo para uma formação mais completa e dinâmica.

Diante de um cenário educacional onde observa-se obstáculos na infraestrutura e na formação docente, essas estratégias no ensino proporcionam ao educando autonomia e incentiva seu engajamento nas atividades educacionais. Segundo Gebing e Citolin (2023) a metodologia de aprendizagem por projetos, ao envolver os estudantes na criação de encenações gamificadas, contribui para a articulação integrada de habilidades sintáticas, semânticas e discursivas no ensino de Língua Portuguesa. Ressalta-se, ainda, que a autonomia dos alunos é incentivada por meio da aplicação criativa e com o método de pontuação. As diversas ferramentas de avaliação gamificadas, como os quizzes do kahoot (plataforma de aprendizagem fundada em 2012 por Morten Versvik, Johan Brand e Jamie Brooker) jogos de tabuleiros, cartas entre outros, aliadas as sequências didáticas da Língua portuguesa podem ser utilizadas para revisar conteúdos de gramática com os alunos de forma interativa.

Essa competição saudável e o feedback imediato dessas atividades elevam a motivação dos alunos que são incentivados a se esforçar para ter um bom desempenho nas atividades, mostrando assim interesse e domínio do conteúdo apresentado, outro mecanismo de gamificação que pode ser citado é o Padlet (plataforma online que permite criar murais virtuais colaborativos, criado por Nitesh Goel e Pranav Piyush em 2012) que contribui com o exercício de leitura e escrita com diferentes narrativas, textos de opiniões e até mesmo atividades dinâmicas sobre conceituação que podem ser adicionadas em pequenos murais na plataforma pelo professor através de perguntas curtas as quais podem ser respondidas pelos alunos com exemplos, criando mini textos, poemas e pequenos versos. Segundo Sousa et al. (2023, p. 206).

Através da nossa experiência com o Padlet foi possível perceber que a tecnologia e suas ferramentas podem agregar muito à prática pedagógica do professor, assim como contribuir significativamente com a aprendizagem dos alunos.

Esse espaço colaborativo promove uma troca de conhecimentos e pode contribuir para a disseminação de diferentes pontos de vista, favorece o trabalho em equipe e amplia o leque de conhecimentos diversos e mais inclusivos, esses mecanismos permitem que o professor não apenas avalie, também acompanhe o progresso coletivo e individual dos alunos podendo assim promover intervenções eficazes no processo formativo.

A compreensão dos benefícios da gamificação aliada às metodologias ativas remete o foco também para às ferramentas tecnológicas utilizadas nessa abordagem educacional visto que, o uso massivo da internet ainda é limitado. Contudo ainda é necessário o desenvolvimento de novos designers, criação de mais jogos didáticos e plataformas que possam comportar e atender as expectativas dos alunos e professores. É preciso uma interface mais interativa, lúdica e acessível para que todos os envolvidos possam ter acesso independente da situação socioeconômica.

Segundo Morano (2021) a ausência de uma formação adequada em design de experiências gamificadas pode levar à elaboração de propostas pedagógicas pouco eficazes ou mal estruturadas. Além dos benefícios cognitivos, tais metodologias também desempenham um papel significativo no estímulo das competências socioemocionais, promovendo a colaboração em grupo e a autonomia dos estudantes. Outro desafio encontrado na caminhada desse processo está na resistência ao uso das ferramentas ativas no processo educacional pelos educadores, uma matéria publicada pelo Informe Capixaba (revista e jornal online) no ano 2023 sobre uma pesquisa realizada pela revista Research Society and Development no ano de 2021 a respeito do uso de metodologias ativas por educadores brasileiros analisou que apenas 46% dos professores utilizavam metodologias ativas, para superar esses desafios, é imprescindível que haja uma proposta que possa orientar o planejamento e a avaliação dessas experiências no processo de ensino-aprendizagem que auxilie o educador no preparo das suas metodologias pedagógicas.

Barbero et al. (2023) ressalta que a padronização das descrições de condições experimentais e dos materiais utilizados em pesquisas empíricas é fundamental para favorecer a replicação e ampliar a validade dos achados. Além disso, destacam a importância de refletir sobre como essas abordagens contribuem para o aprimoramento do sistema educacional, promovendo práticas pedagógicas mais eficazes e centradas na participação ativa dos estudantes.

Segundo Santos et al. (2020), a gamificação tem potencial para favorecer uma aprendizagem mais relevante e conectada com o contexto dos alunos, sobretudo quando articulada aos propósitos pedagógicos da disciplina. Entretanto, é fundamental que os educadores estejam cientes de que a adoção dessas estratégias exige formação específica e planejamento cuidadoso, considerando as particularidades e demandas dos estudantes, bem como os objetivos de aprendizagem previamente definidos. As atividades gamificadas personalizadas e integradas às metodologias ativas podem contribuir significativamente ao ensino deixando as atividades mais envolventes, para que essas práticas sejam eficientes é necessário investir na formação continuada e ter uma definição métrica da avaliação conforme apontado por Silva e Santos (2021), a capacitação contínua dos docentes é essencial para a efetiva implementação e êxito das práticas pedagógicas inovadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do cenário educacional atual, se faz necessário assumir novas estratégias de ensino que estejam focadas no aluno como um dos protagonistas no processo de ensino-aprendizagem, as metodologias ativas apresentam uma abordagem significativa nesse processo possibilitando uma determinada autonomia ao estudante. O acesso ao feedback do conteúdo aprendido em tempo real também pode proporcionar mais engajamento. “Aprendizagem ativa é definida como atividades instrucionais que envolvem os estudantes em fazer coisas e refletir sobre o que estão fazendo.” (Bonwell; Eison, 1991, p. 2)

Para que haja um alcance pleno dessas práticas, é crucial o investimento na formação continuada dos professores assim como uma infraestrutura adequada nas escolas, para essa prática pedagógica que mantém boa parte da estrutura no digital, é importante levar em consideração que alguns dos domicílios brasileiros ainda não possuem acesso a internet, logo, o suporte deverá vir da escola caso adote metodologias ativas. No que diz respeito a elaboração de atividades gamificadas digitais, é necessário que haja planejamento, é importante pensar no público que essa metodologia pretende alcançar, suas especificidades, diversidades e contexto além de estabelecer objetivos e metas claras para entender quais desígnios os alunos devem alcançar, para que assim, as atividades sejam realmente inclusivas e transformadoras.

As metodologias ativas podem trazer uma grande contribuição ao ensino, ao transformar a sala de aula que pode ser vista por alguns alunos como um espaço “tedioso e monótono” em um ambiente interativo e mais atrativo, o estudante poderá adotar uma postura mais participativa, crítica e reflexiva.

A combinação dessas metodologias promove um processo contínuo de aprendizado e análise, em que o caráter lúdico das atividades estimula a curiosidade, o trabalho em equipe e o aprimoramento de habilidades reflexivas e críticas (Hamari, Koivisto & Sarsa, 2014). A fusão das ferramentas ativas e atividades gamificadas potencializam o processo de ensino-aprendizagem, por isso é importante uma atenção especial para essa nova abordagem educacional devido ao fato dos possíveis benefícios intelectuais que poderá trazer aos alunos assim como contribuir para a didática das aulas ministradas pelos educadores.

REFERÊNCIAS

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

BARBERO, G.; BONSANGUE, M. M.; HERMANS, F. F. J. Como avaliar jogos na educação: uma revisão da literatura. In: ANUTARIYA, C.; LIU, D.; KINSHUK; TLILI, A.; YANG, J.; CHANG, M. (eds.). **Aprendizagem Inteligente para uma Sociedade Sustentável**. Cingapura: Springer, 2023. E-book. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-981-99-5961-7_4. Acesso em: 19 abr. 2025.

BONWELL, C. C.; EISON, J. A. **Active Learning: Creating Excitement in the Classroom**. Washington, D.C.: The George Washington University, School of Education and Human Development, 1991.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 5 maio 2025.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br>. Acesso em: 5 maio 2025.

FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Andreia Inamorato. **Design educacional para cursos online**. São Paulo: Senac São Paulo, 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

FREIRE, Paulo. O papel da educação na humanização. **Revista Paz e Terra, São Paulo**, ano IV, n. 9, p. 123–132, out. 1969. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/items/e9060875-e850-40e0-b49b-ffd1a9f17ba2>. Acesso em: 19 abr. 2025.

GEBING, Samuel Ânderson; CITOLIN, Cristina Bohn. Metodologias ativas e ensino de Língua Portuguesa: uma revisão de literatura. In: KANITZ, Andréia; BRUM, Maisa Helena; FREZZA, Mineia (org.). **LínguaTec: um periódico dedicado às questões de ensino-aprendizagem de línguas e literaturas em contextos de ensino tecnológico**. Bento Gonçalves, RS: Instituto Federal do Rio Grande do Sul, v. 8, n. 2, p. 56-78, ago. 2023. Número especial. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/6529>. Acesso em: 19 abr. 2025

HAMARI, J.; KOIVISTO, J.; SARSA, H. Does Gamification Work? A Literature Review of Empirical Studies on Gamification. In: 2014 47TH HAWAII INTERNATIONAL CONFERENCE ON SYSTEM SCIENCES, 47., 2014, **Hawaii. Anais [...]. IEEE, 2014**. p. 3025–3034. DOI: <http://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>.

JUNGES, Leila Adriane; JUNGES, Carlos Fernando. Aprendizagem baseada em projetos e a promoção da autonomia: uma experiência com estudantes do Ensino Médio. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945191810>.

KAPP, Karl M. **A gamificação da aprendizagem e instrução: métodos e estratégias baseados em jogos para treinamento e educação**. São Francisco: John Wiley & Sons, 2012.

LIMA, Pedro Henrique de; et al. Análise das principais metodologias ativas utilizadas no ensino de matemática. **Revista Reamec**, v. 8, n. 3, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/12530>. Acesso em: 5 maio 2025.

MARIN, A. J. et al. Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 15, n. 3, p. 863–881, 2010.

MARQUES, Humberto Rodrigues et al. Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 26, n. 3, p. 718–741, 2021.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 34-76.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel (org.). **Metodologias ativas para uma**

educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 15–39.

MORANO, D. A. C. M. S. **Convergência entre gamificação e metodologias ativas: ferramentas no ensino de anatomia humana.** 2021. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

OLIVEIRA, Dalcifran Taveira de. **Práticas pedagógicas em língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental: a gamificação enquanto estratégia de ensino no Amazonas.** 2024. Dissertação de Mestrado – Universidade La Salle, Canoas, 2024.

PAPASTERGIOU, M. Aprendizagem baseada em jogos digitais no ensino médio de ciência da computação: impacto na eficácia educacional e na motivação dos alunos. **Computadores e Educação**.v. 52, n. 1, p. 1–12, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.06.004>. Acesso em: 19 abr. 2025.

RESEARCH, SOCIETY AND DEVELOPMENT. Adoção de metodologias ativas por professores no Brasil. **Revista Research, Society and Development**, v. 10, n. 15, 2021. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i15.23236>. Acesso em: 19 abr. 2025.

SANTOS, Elaine Maria; GOMES, Rodrigo Belfort; SILVA, Nayara Stefanie Mandarino. **Gamificação como uma ferramenta para o aprendizado de língua inglesa: o caso do ISF-UFS.** *Práxis Educacional*, v. 16, n. 41, p. 455–475, 2020.

SILVA, Camila et al. Metodologias Ativas e o uso da Sala de Aula Invertida: possibilidades para o Ensino Médio. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 19, n. esp. 3, p. 2084-2103, 2024.

SILVA, Eliane Ribeiro da; SANTOS, Amanda Souza dos. Desafios enfrentados por professores na adoção de metodologias ativas. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 5, n. 10, 2021. DOI: <https://doi.org/10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/metodologias-ativas>.

SILVA, N. S. M.; SANTOS, E. M. **Gamificação em aulas de língua inglesa: um estudo comparativo no contexto do ISF-UFS.** *Fórum Linguístico*, v. 18, n. 1, 2021.

SILVA, Rafael Antonio Ferreira da; IRALA, Valesca Brasil. Contribuições e desafios da gamificação no ensino de línguas: uma revisão de escopo na literatura internacional. **Revista Thema, Pelotas**, v. 23, n. 2, p. 405–425, 2024.

SOUZA, Aglycia Chaves Barros et al. O uso do Padlet como ferramenta educacional no ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica: um relato de experiência. **Revista Ilustração**, Cruz Alta, v. 4, n. 6, p. 206, 2023.

DESAFIOS DA DOCÊNCIA E SUAS PRÁTICAS: UMA ANÁLISE METODOLÓGICA NO CURSO TÉCNICO NO ENSINO REMOTO

Silvana Silva dos Santos, Rosimary Ramos de Oliveira Mascaranhas

Resumo: O curso técnico tem como objetivo profissionalizar os estudantes, com um ensino voltado para o mercado de trabalho, além de promover a transformação social, desempenhando um papel fundamental na redução do desemprego no país. Este trabalho tem como finalidade propor medidas corretivas e alternativas de ensino que possam aprimorar o processo de ensino-aprendizagem e aumentar o engajamento dos estudantes durante as aulas síncronas. A pesquisa foi realizada na Escola Luiz Gonzaga Burity, em Ingá/PB, em 2022. O estudo envolveu alunos do curso Técnico em Administração, na disciplina de Língua Portuguesa, ministrada de forma online, com duração de 45 minutos. Após a aula, os estudantes responderam a um questionário com oito questões, abordando a atuação da professora, bem como seus métodos de ensino e aprendizagem. O questionário foi respondido por 44 alunos, com idades entre 15 e 20 anos. Uso de aplicativos torna as aulas mais atrativas e dinâmicas.

Palavras-chave: Educação profissional. Letras. Tecnologia.

INTRODUÇÃO

A pandemia provocada pela Covid-19, no ano de 2020, levou as instituições escolares a tomarem decisões desafiadoras, fazendo com que professores e estudantes vivenciassem uma nova realidade no processo de ensino-aprendizagem, marcada pela utilização de ferramentas tecnológicas e pelo uso intensivo da internet (Barin *et al.*, 2020). Diante dessa situação, surgiram diversos questionamentos e dúvidas sobre os desafios impostos pela emergência sanitária, como a falta de acesso à internet e a recursos eletrônicos para a realização das aulas e atividades pelos estudantes.

Além disso, com o passar do tempo, tanto professores quanto alunos começaram a apresentar problemas mentais e físicos decorrentes da dificuldade de adaptação à permanência prolongada em casa (Brooks *et al.*, 2020). Segundo Cruz *et al.* (2020), o confinamento provocou cansaço, falta de empatia, nervosismo, inquietação, distúrbios do sono, baixo desenvolvimento cognitivo e rendimento escolar insatisfatório. Esses dados evidenciam os inúmeros desafios que os profissionais da educação enfrentam para encontrar soluções que proporcionem um ensino engajador, alternativo e de qualidade para os estudantes.

Diante desse cenário, o Ministério da Educação (MEC) autorizou as instituições de ensino a adotarem o Ensino Remoto Emergencial (ERE), por meio da utilização de recursos digitais, tecnologias da informação e comunicação, entre outros meios que favorecessem o processo de ensino-aprendizagem de forma virtual (Brasil, 2020). Esse modelo visava atender às propostas curriculares, exigindo dos docentes o uso de ferramentas tecnológicas e, conseqüentemente, a preparação desses profissionais para atuar com as novas demandas educacionais (Gusso *et al.*, 2020).

Nesse contexto, tornou-se evidente a necessidade de adaptação da educação aos meios tecnológicos e à mediação do ensino online. Os profissionais da educação passaram a enfrentar grandes desafios, visto que assumiram o papel de facilitadores do processo de ensino-aprendizagem, ministrando aulas por meio de plataformas digitais que possibilitassem a transmissão eficaz dos conteúdos, alinhados aos objetivos educacionais (Belloni, 2018).

Sendo o Ensino Remoto Emergencial uma alternativa válida durante o período pandêmico, torna-se fundamental o estudo de sua eficácia, bem como da adaptação dos professores ao uso das tecnologias de ensino. O avanço tecnológico, o uso contínuo da internet pela população e as transformações em diversos setores exigiram que o modelo tradicional de ensino se adequasse às novas exigências desse cenário (Werthein, 2000). Assim, as instituições de ensino e os educadores passaram a reconhecer a necessidade de desenvolver e aplicar métodos e práticas pedagógicas que contribuíssem para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem (Araujo; Barros, 2019).

As tecnologias digitais, quando bem integradas ao processo educacional, colaboram para torná-lo mais atrativo e engajador (Siqueira, 2019). Diante das mudanças ocorridas no ambiente educacional, é imprescindível a inclusão e a preparação dos docentes para o ensino remoto, com o uso de metodologias e práticas pedagógicas que envolvam efetivamente os estudantes nas aulas online. Uma das vantagens do ensino remoto é oferecer aos alunos benefícios semelhantes aos do ensino presencial, como o contato direto com o professor, a possibilidade de tirar dúvidas em tempo real e a participação em debates e atividades em grupo.

O ensino a distância também permite que o estudante aprenda no seu próprio ritmo e se torne protagonista do seu processo de aprendizagem, com a mediação e o acompanhamento do professor. Isso contribui para um ensino mais personalizado e adaptado às necessidades de cada aluno (Lima, 2017). Diante disso, torna-se importante investigar a atuação docente nesse novo cenário, uma vez que o ambiente online ainda é desconhecido para muitos profissionais e pode afetar negativamente a aprendizagem dos estudantes.

Portanto, identificar as dificuldades enfrentadas por professores e alunos contribui para a melhoria do ensino e da aprendizagem, inclusive no ensino presencial, com a adoção das mesmas ferramentas tecnológicas. Dada a importância do ensino remoto e a necessidade de docentes capacitados, é essencial observar a atuação dos profissionais e dos estudantes nesse novo modelo de ensino, bem como analisar a eficácia do processo de ensino-aprendizagem nas Escolas Técnicas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A pandemia e suas consequências na área educacional

No ano de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) anunciou a disseminação global da Covid-19. Após o alerta, as organizações de saúde passaram a buscar, de forma constante, maneiras de interromper a propagação do vírus entre as pessoas, com o objetivo de evitar mortes em escala mundial. Segundo a própria organização, o coronavírus foi considerado uma pandemia por se tratar de uma nova doença transmissível de forma contínua entre seres humanos, com disseminação em todos os continentes do planeta (Shueler, 2021).

De acordo com a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), a Covid-19 não foi a primeira pandemia a se espalhar por todo o mundo. Segundo a entidade, o contágio global provocado pelo coronavírus representa a sexta Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional já declarada. Outras pandemias que também se espalharam entre populações, causando grandes danos, foram a Peste Negra, que ocorreu entre 1347 e 1353, deixando um saldo estimado entre 75 a 200 milhões de mortos; a Gripe Espanhola, que resultou na morte de aproximadamente 50 milhões de pessoas entre 1918 e 1919; a Gripe Suína (H1N1), responsável por cerca de 16 mil óbitos em diferentes períodos históricos; e a Varíola, que somente no século XX causou a morte de aproximadamente 500 milhões de pessoas (Barata, 2020).

Ao contrário dessas pandemias históricas, a Covid-19 não afetou intensamente apenas a saúde da população, mas também teve impactos profundos na economia, no meio social e, especialmente, na educação. No início da descoberta da doença, boatos e o medo foram rapidamente disseminados entre os continentes, impulsionados pela rapidez da informação possibilitada pela tecnologia. Com o avanço das infecções provocadas pelo vírus, eventos, festivais, campeonatos esportivos e, sobretudo, as aulas foram canceladas (Biernath, 2021). O fechamento das instituições de ensino e a interrupção das aulas resultaram em diversas consequências educacionais, gerando altos custos sociais e econômicos.

Uma das principais consequências foi a suspensão abrupta das aulas presenciais. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 90,1% das escolas da educação básica não retornaram às atividades presenciais durante o ano de 2020, interrompendo o processo de aprendizagem de milhões de estudantes. Com o aprendizado comprometido, jovens e adultos tiveram reduzidas as suas chances de desenvolvimento educacional, social e de formação profissional. Além dos estudantes, os professores também foram severamente afetados. O fechamento inesperado das escolas gerou insegurança, frustração e desorientação entre os profissionais da educação, que se viram diante de um novo cenário para o qual não estavam preparados (UNESCO, 2021).

Com o objetivo de dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem, foi elaborado um planejamento emergencial para a implementação do ensino à distância, viabilizado pelo uso da internet e de dispositivos eletrônicos. Essa modalidade foi aprovada de forma temporária e emergencial. De acordo com o Inep, o ensino remoto emergencial perdurou por cerca de 279 dias sem aulas presenciais durante o ano de 2020. Contudo, essa alternativa trouxe consequências significativas para o aprendizado dos estudantes. Os dados apontam que houve uma queda considerável no desempenho: apenas 17% de aproveitamento na aprendizagem de

Matemática e 38% em Língua Portuguesa, quando comparados aos índices do ensino presencial na educação básica (Araujo, 2021).

Além da queda no rendimento, também foi registrado um baixo engajamento por parte dos alunos em relação às atividades e aulas remotas. Esse fator contribuiu ainda mais para a redução do aprendizado, pois o envolvimento do estudante está diretamente relacionado ao seu desempenho e, por consequência, à motivação do professor. No ensino médio, por exemplo, o engajamento dos estudantes durante o ensino remoto foi de apenas 36% em 2020 (Araujo, 2021).

Esse baixo engajamento está diretamente relacionado à falta de acesso à internet e à carência de dispositivos eletrônicos adequados para a participação nas aulas e atividades remotas. Essa realidade configurou-se como mais um desafio a ser enfrentado pelas instituições de ensino, tanto públicas quanto privadas. Muitos estudantes e professores não possuíam as condições necessárias, tampouco a experiência, para utilizar de forma eficiente as plataformas digitais adotadas no processo de ensino-aprendizagem (Araujo, 2021).

O ensino remoto emergencial

Após o fechamento das escolas e o agravamento das infecções provocadas pela Covid-19, o Ministério da Educação (MEC) autorizou, de forma emergencial, a substituição das aulas presenciais por aulas remotas. Essa autorização abrangeu instituições de ensino superior, cursos técnicos e também o ensino básico. O que inicialmente era uma medida temporária para conter os impactos da pandemia sobre o sistema educacional, acabou se estendendo em diversas instituições, sobretudo nas federais, até o final de 2021 (Araujo, 2021).

Nesse contexto, foi implementado o Ensino Remoto Emergencial (ERE), um método didático e pedagógico provisório, criado com o objetivo de reduzir os prejuízos causados pelo isolamento social ao processo de ensino-aprendizagem dos estudantes durante a pandemia da Covid-19. O ERE utiliza recursos tecnológicos e a internet como principais meios para a realização de aulas e atividades escolares, permitindo, assim, a manutenção do vínculo educacional entre os professores e os alunos durante o período de distanciamento (CIPEAD, 2020).

O principal propósito desse modelo é assegurar a continuidade do ano letivo, evitando prejuízos ainda maiores ao percurso educacional dos estudantes. No entanto, a transição para o ambiente virtual exigiu uma completa reformulação da forma como o ensino era tradicionalmente conduzido. Professores e alunos foram desafiados a se adaptar a uma nova realidade educacional, na qual as metodologias e práticas pedagógicas diferem significativamente daquelas utilizadas no ensino presencial (Moreira; Schlemmer, 2020).

Diante desse novo cenário, tornou-se imprescindível que as instituições de ensino e os profissionais da educação desenvolvessem estratégias inovadoras para manter o interesse e a participação dos estudantes. Esse desafio exigiu agilidade e criatividade dos docentes, que, em um curto espaço de tempo, precisaram aprender a dominar novas ferramentas tecnológicas, reorganizar suas práticas pedagógicas e encontrar maneiras eficazes de se comunicar com seus alunos à distância. Além disso, foi necessário elaborar, aplicar e corrigir atividades de forma remota, muitas vezes sem o suporte técnico adequado (Castaman; Rodrigues, 2020).

A elaboração de atividades mais atrativas e interativas passou a ser uma exigência para prender a atenção dos estudantes e motivá-los a participar ativamente das aulas. Para isso, tornou-se essencial trabalhar conteúdos que dialogassem com o cotidiano dos alunos, promovendo reflexões críticas e incentivando a aprendizagem colaborativa. Essas práticas pedagógicas, ao explorar diferentes recursos e metodologias, contribuem para um ensino mais dinâmico, engajador e significativo.

No entanto, para que o processo de ensino-aprendizagem atinja seus objetivos nessa modalidade, é fundamental o engajamento dos estudantes. No modelo de ensino remoto, o papel

do aluno torna-se ainda mais central e ativo. Ele passa a ser protagonista da sua própria trajetória educacional, assumindo maior responsabilidade por sua aprendizagem. Essa abordagem está alinhada com a perspectiva defendida por Freire (1969), na qual o estudante não é um mero receptor de informações, mas um sujeito ativo na construção do conhecimento.

Dessa forma, fica evidente a necessidade de fortalecer o desenvolvimento profissional dos educadores, não apenas para a atuação no ensino remoto, mas também para enriquecer suas práticas no retorno ao ensino presencial. A formação contínua dos docentes é essencial para capacitá-los a enfrentar os novos desafios educacionais, sobretudo diante de contextos de crise e transformação (Moreira; Schlemmer, 2020).

Nesse sentido, é indispensável investir na valorização e no aperfeiçoamento dos professores, por meio de programas de formação que ampliem seus conhecimentos pedagógicos e tecnológicos. A promoção de cursos, oficinas e capacitações que atendam às novas demandas do cenário educacional contribui não só para o fortalecimento da profissão docente, como também para a construção de uma educação mais inclusiva, eficiente e comprometida com o desenvolvimento humano e social.

Como já afirmava Nóvoa (1992), investir na formação de professores é promover mudanças estruturais na educação, pois esses profissionais são produtores de saberes, valores e transformações que impactam diretamente a qualidade do ensino e a vida dos estudantes.

A tecnologia educacional e os seus desafios durante a pandemia

Diante do cenário enfrentado pelo país com a disseminação da Covid-19, a sociedade não lidou apenas com o desafio de conter o avanço da doença, mas também com a necessidade de manter a continuidade do ensino dos estudantes em meio ao distanciamento social. Essa situação levou ao fechamento temporário das instituições de ensino, como mencionado anteriormente, e provocou profundas transformações em diferentes setores sociais, especialmente na educação.

Nesse novo contexto, tornou-se indispensável a adoção das Tecnologias Digitais Interativas (TDIs), que passaram a ocupar um espaço significativo dentro das escolas e universidades. As instituições de ensino precisaram se reinventar e adaptar-se à nova modalidade de ensino remoto, buscando oferecer a melhor experiência possível de ensino-aprendizagem aos estudantes. Uma das mudanças mais marcantes foi a transição do ensino presencial, que utilizava ferramentas como o quadro-negro e o retroprojetor, para o ensino online, baseado no uso de computadores, dispositivos móveis e conexão com a internet (Moreira; Schlemmer, 2020).

Nessa nova modalidade, professores e estudantes passaram a se conectar virtualmente por meio de dispositivos eletrônicos, como celulares, notebooks, tablets e computadores, utilizando plataformas de videoconferência em horários previamente estabelecidos, seguindo, em muitos casos, a mesma carga horária das aulas presenciais. No entanto, o processo de ensino não deveria se restringir apenas à exposição de conteúdos. Para que houvesse efetiva participação dos alunos, os professores precisaram repensar suas práticas, organizando suas aulas de forma que fossem acessíveis e envolventes nas plataformas digitais escolhidas. A utilização de vídeoaulas, fóruns, quizzes e atividades interativas tornou-se essencial. Dessa forma, o ensino remoto precisava ir além do simples uso de aplicativos e softwares, exigindo propostas pedagógicas que garantissem o máximo possível de engajamento e interação entre estudantes e conteúdo (Moreira; Schlemmer, 2020).

Contudo, o que inicialmente parecia ser uma solução viável para a continuidade do ensino acabou se tornando um grande desafio. Segundo dados do Instituto Data Senado, apenas 4% dos estudantes das escolas particulares e 26% dos estudantes das escolas públicas que

participaram do ensino remoto emergencial não possuem conexão com a internet. Além disso, entre os que acessam, 64% utilizam o celular como principal dispositivo e apenas 24% utilizam o computador. No que se refere ao uso das tecnologias pelos professores, a pesquisa realizada pela organização Todos Pela Educação revelou que somente 55% dos docentes brasileiros utilizavam frequentemente ferramentas digitais em suas práticas pedagógicas antes da pandemia.

Esses dados demonstram a importância de conhecer e compreender as ferramentas digitais disponíveis, tanto por parte dos professores quanto dos estudantes, para que seja possível a elaboração de planos de ensino que contemplem o uso pedagógico eficaz da tecnologia. Além disso, as pesquisas ressaltam a necessidade de adaptação ao meio digital por ambos os grupos, uma vez que o uso das tecnologias educacionais tende a se manter e se intensificar no cenário pós-pandemia. A tecnologia, quando bem utilizada, não apenas contribui para o ensino-aprendizagem, mas também promove o protagonismo estudantil e atua como um aliado valioso no trabalho dos docentes.

Ademais, o ensino mediado por tecnologias pode estimular significativamente o interesse dos estudantes, promover maior interação e auxiliar na retenção do conteúdo. Esse potencial pode ser ilustrado pela Pirâmide de Aprendizagem proposta por William Glasser, que apresenta os seguintes dados de retenção de conteúdo, de acordo com o método de ensino utilizado:

- Ler: 10% de retenção;
- Ouvir: 20% de retenção;
- Observar: 30% de retenção;
- Ver e ouvir: 50% de retenção;
- Discutir com alguém: 70% de retenção;
- Experimentar ou fazer: 80% de retenção;
- Ensinar o que aprendeu: 95% de retenção.

Essas informações reforçam a importância da construção de aulas mais participativas e interativas, que envolvam os alunos ativamente no processo de ensino-aprendizagem.

Apesar dos diversos desafios enfrentados durante o período de ensino remoto emergencial, especialmente relacionados à infraestrutura, conectividade e adaptação pedagógica, essa experiência também trouxe aprendizados valiosos para a educação brasileira. Quando utilizadas corretamente, as tecnologias digitais podem:

- Estimular a autonomia dos estudantes em relação à sua aprendizagem;
- Promover maior interação entre alunos e professores, especialmente por meio de fóruns, grupos de discussão e atividades colaborativas;
- Aumentar o interesse e a motivação dos estudantes pelos conteúdos trabalhados;
- Desenvolver a criatividade, o senso crítico e o conhecimento de diferentes culturas e realidades.

Em suma, a pandemia evidenciou a urgência de um novo olhar sobre o papel das tecnologias na educação. Mais do que ferramentas complementares, elas se tornaram essenciais para garantir o acesso ao conhecimento e a continuidade da aprendizagem em contextos adversos. A valorização da formação docente contínua e o investimento em infraestrutura são, portanto, caminhos imprescindíveis para que a educação consiga acompanhar as transformações do mundo contemporâneo e atender às necessidades de seus sujeitos de forma inclusiva, participativa e eficaz.

METODOLOGIA

Tipo de pesquisa

O conhecimento didático consiste na interação entre o professor, o aluno e o objeto de estudo, sendo fruto da observação e análise das relações entre o ensino e a aprendizagem (Lerner, 2002). Nesse sentido, para que o processo educacional ocorra com qualidade, é essencial que o professor compreenda como se dá a aprendizagem dos estudantes, além de dominar e aplicar as melhores práticas didáticas disponíveis. Essas práticas devem ser orientadas por uma metodologia clara, objetiva e adaptada às necessidades da turma (Golveia, 2015).

Diversos estudos e pesquisas vêm contribuindo significativamente para o aperfeiçoamento da didática em diferentes níveis de ensino, desde a educação básica até o ensino superior. Nesse contexto, publicações que analisam a interação entre professor, estudante e objeto de estudo têm fornecido subsídios valiosos para o desenvolvimento de novas estratégias didáticas, promovendo avanços significativos na qualidade do ensino e da aprendizagem.

A observação atenta do comportamento dos estudantes, da linguagem utilizada e das atitudes adotadas pelos professores é um recurso valioso para fomentar a reflexão crítica e ampliar o aprendizado em todos os níveis educacionais. Segundo Lerner (2002), é indispensável a realização de investigações didáticas que permitam o estudo e a análise de situações concretas de aprendizagem propostas em sala de aula. Essas investigações viabilizam o aprimoramento das intervenções pedagógicas, ao mesmo tempo em que permitem identificar e compreender novos desafios enfrentados no ambiente escolar.

Compreender como os estudantes constroem o conhecimento é um passo fundamental para que eles se tornem sujeitos ativos, críticos e responsáveis pelo seu próprio processo de aprendizagem. Entretanto, também é necessário considerar o papel do professor nesse processo. O educador deve ser visto como um mediador e observador atento no processo de aprendizagem dos estudantes. Seu maior desafio, nesse contexto, é o planejamento didático eficaz, que seja capaz de estimular e promover o ensino significativo por meio das atividades propostas (Golveia, 2015).

Vale ressaltar que os ritmos e desempenhos dos estudantes variam consideravelmente, e, quando o ensino não é adaptado às suas particularidades, ocorre um desnível no processo de aprendizagem. Esse desnível pode ser reflexo de diversos fatores, como dificuldades cognitivas, lacunas no conhecimento prévio, desmotivação, ou até mesmo falhas no processo de ensino. Diante disso, a realização de intervenções pedagógicas torna-se indispensável. Elas têm como objetivo não apenas corrigir essas lacunas, mas também apoiar o estudante na superação de suas dificuldades e na conquista da autonomia intelectual (Dutra, 2021; Abreu, 2020).

A intervenção pedagógica proposta neste trabalho consiste, portanto, em uma ação direcionada ao processo de ensino promovido pelo professor, visando o desenvolvimento das competências e habilidades dos estudantes, especialmente durante as aulas síncronas da disciplina de Língua Portuguesa no curso técnico em Administração. O objetivo central é que, ao identificar dificuldades de aprendizagem, o professor possa ajustar sua prática pedagógica de forma a tornar o conteúdo mais compreensível, acessível e significativo para os estudantes (Abreu, 2020).

Essa forma de intervenção torna-se, assim, um instrumento valioso para transformar o método educacional, permitindo o desenvolvimento de novas estratégias, a revisão de abordagens e a utilização de recursos pedagógicos inovadores. Dessa maneira, busca-se eliminar obstáculos no processo de ensino-aprendizagem e fortalecer a qualidade da formação escolar (Abreu, 2020).

Universo da pesquisa

O presente trabalho foi realizado na Escola Cidadã Integral Técnica (ECIT) Luiz Gonzaga Burity, localizada no município de Ingá, no Estado da Paraíba. A intervenção pedagógica foi aplicada no curso Técnico em Administração, especificamente na disciplina de Língua Portuguesa, com uma turma do terceiro ano do ensino médio, em formato online. A aula observada teve duração de 45 (quarenta e cinco) minutos e foi ministrada no turno da manhã.

Para a realização da intervenção, foram utilizados recursos como computador, acesso à internet e a aplicação de um questionário digital, elaborado e enviado por meio da plataforma *Google Forms*. O questionário foi composto por 8 (oito) questões, sendo 6 (seis) de formato fechado e 2 (duas) de formato aberto, e teve como foco a atuação da professora, seu método de ensino e o processo de aprendizagem. O instrumento foi respondido por 44 (quarenta e quatro) estudantes, com faixa etária entre 15 e 20 anos.

A metodologia da intervenção compreendeu as seguintes etapas:

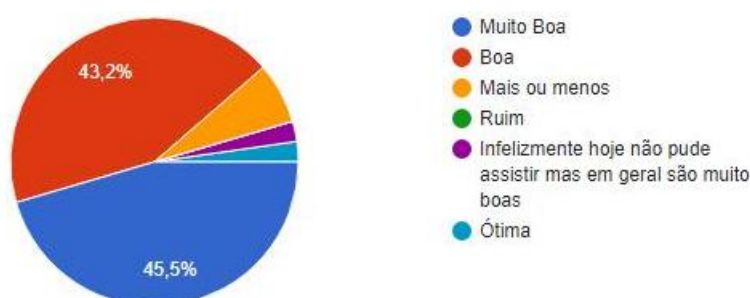
- Plano de observação: A aula síncrona foi realizada por meio da plataforma *Google Meet*. Dessa forma, a observação das práticas pedagógicas e da participação dos estudantes ocorreu diretamente nessa ferramenta, possibilitando uma análise detalhada do ambiente virtual de aprendizagem, da interação entre professora e alunos, e da dinâmica da aula.
- Entrevista/questionário: O questionário aplicado via *Google Forms* teve como objetivo compreender a percepção dos estudantes sobre a didática da professora. As perguntas buscaram avaliar a clareza das explicações, a metodologia utilizada, a interação durante as aulas e o nível de engajamento promovido.
- Fundamentação da intervenção: A proposta de intervenção foi construída com base nas observações pessoais da autora, realizadas ao longo de sua experiência como estudante em cursos à distância e aulas síncronas durante o período da pandemia. Durante esse período, foi possível perceber, de maneira recorrente, dificuldades por parte de educadores em conduzir suas aulas por meio da plataforma *Google Meet*, o que motivou a formulação de medidas corretivas para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem nesse formato.
- Proposta de intervenção: O objetivo principal da intervenção foi propor estratégias e medidas alternativas de ensino que contribuam para a melhoria do processo de aprendizagem, além de fomentar o engajamento dos estudantes durante as aulas síncronas. A proposta inclui sugestões metodológicas que considerem as particularidades do ensino remoto e a realidade dos estudantes.
- Avaliação das ações: A avaliação das ações propostas foi realizada com base nas observações do nível de engajamento dos estudantes durante as aulas, levando em consideração fatores como participação, interesse, interação com a professora e envolvimento nas atividades propostas. Essa intervenção visa, portanto, não apenas identificar fragilidades no processo de ensino remoto emergencial, mas também contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais eficientes, inclusivas e adequadas ao contexto da educação online.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a realização da investigação e a conclusão do trabalho, foram obtidos os seguintes resultados. As aulas, ministradas de forma remota pela docente durante o período da pandemia, ocorreram integralmente por meio da internet, utilizando a plataforma *Google Meet*. O acesso às aulas se deu por meio de dispositivos móveis, como computadores e celulares, o que exigiu que as atividades pedagógicas fossem planejadas de maneira atrativa e engajadora para manter a atenção dos estudantes.

De acordo com os dados obtidos por meio do questionário aplicado, conforme demonstrado na Figura 1, a maioria dos alunos avaliou positivamente a atuação da professora. Um total de 45,5% dos estudantes classificou suas aulas como Muito Boas, o que corresponde a 20 alunos. Já 43,2% avaliaram as aulas como Boas, representando 19 estudantes. Esses dados revelam um alto nível de aceitação e satisfação dos alunos em relação à metodologia adotada pela docente no ensino remoto, indicando que, apesar das limitações impostas pelo formato online, a professora conseguiu manter a qualidade do ensino e despertar o interesse da turma.

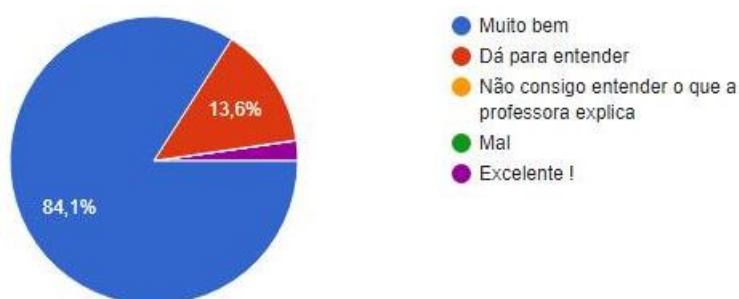
Figura 1 - Aula assistida



Fonte: Santos e Mascarenhas (2022).

Em relação ao ensino ministrado pela docente, os dados obtidos revelam uma percepção bastante positiva por parte dos estudantes. Conforme demonstrado na Figura 2, 84,1% dos alunos, ou seja, 37 respondentes, afirmaram que a professora ensina muito bem, o que evidencia a clareza e a eficácia da sua abordagem pedagógica no ambiente remoto. Além disso, 13,6% dos estudantes, representando um total de 6 alunos, disseram que dá para entender suas aulas, o que indica um nível satisfatório de compreensão do conteúdo. Por fim, 2,3% dos respondentes, correspondendo a 1 aluno, classificaram o ensino da docente como excelente, reforçando ainda mais a qualidade do trabalho desenvolvido por ela durante o período de aulas remotas.

Figura 2 - Ensino da professora



Fonte: Santos e

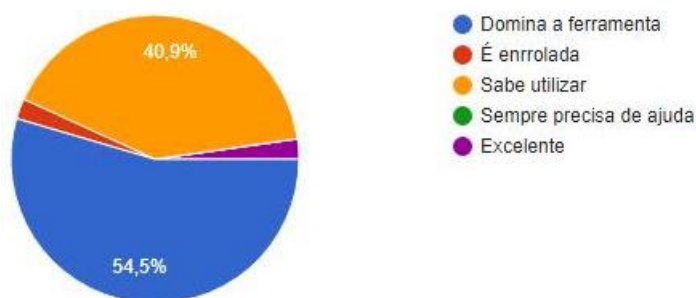
Mascarenhas

(2022).

No que diz respeito ao uso da plataforma *Google Meet* pela docente, os dados apontam que 54,5% dos estudantes, aproximadamente 24 alunos, afirmaram que a professora domina a ferramenta, enquanto 40,9%, equivalentes a 18 alunos, relataram que ela sabe utilizar a plataforma, conforme ilustrado na Figura 3. Esse domínio técnico é de grande relevância, pois

permite que a docente explore melhor os recursos oferecidos pela ferramenta, o que contribui significativamente para tornar as aulas mais organizadas, dinâmicas e atrativas. Além disso, o uso eficaz da tecnologia fortalece o processo de ensino-aprendizagem e favorece o engajamento dos estudantes durante as aulas remotas.

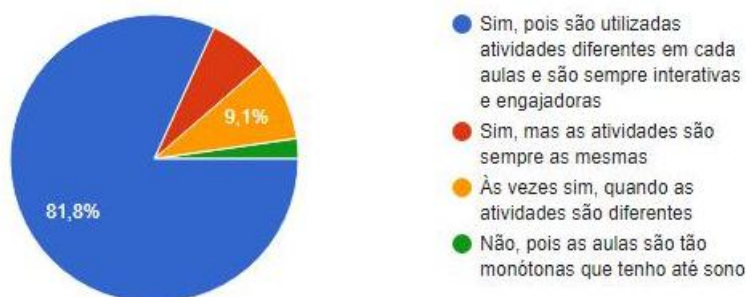
Figura 3 - Uso do *google meet*



Fonte: Santos e Mascarenhas (2022).

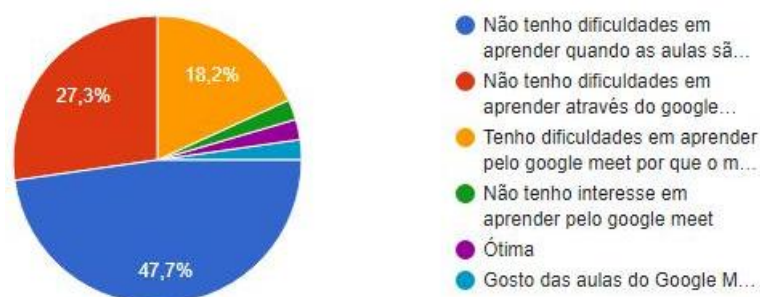
Em relação às ferramentas utilizadas pela docente durante as aulas, 36 estudantes, o que representa 81,8% dos respondentes, afirmaram que ela utiliza recursos que tornam as aulas mais atrativas e interessantes, destacando que há uma variação constante nas ferramentas empregadas. Além disso, 4 estudantes (9,1%) relataram que, às vezes, as aulas são interessantes, conforme indicado na Figura 4. Essa rotatividade no uso das ferramentas é bastante positiva, pois contribui para a renovação das práticas pedagógicas, evita a monotonia e permite que a professora identifique quais recursos são mais eficazes no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o uso diversificado das ferramentas potencializa o engajamento dos alunos e promove uma aprendizagem mais significativa.

Figura 4 - Ferramentas interessantes



Fonte: Santos e Mascarenhas (2022).

Sobre a relação entre ensino e aprendizagem dos estudantes diante das aulas remotas e síncronas, obtiveram-se os seguintes resultados: em relação ao próprio aprendizado por meio da plataforma *Google Meet*, 47,7% dos alunos (21 estudantes) afirmaram não apresentar dificuldades em aprender por esse recurso. No entanto, 27,3% (12 estudantes) disseram que, apesar de não enfrentarem dificuldades, não gostam de utilizar a plataforma. Já 18,2% (8 estudantes) relataram ter dificuldade em aprender pelo *Google Meet*, justificando que a metodologia de ensino empregada é sempre a mesma, o que torna as aulas repetitivas e menos eficazes no processo de aprendizagem.

Figura 5 - Aprendizado pelo *google meet* pelos estudantes

Fonte: Santos e Mascarenhas (2022).

Em relação às ferramentas ou metodologias que os estudantes gostariam que fossem utilizadas com maior frequência nas aulas, 17 alunos, correspondendo a 38,6%, indicaram preferência pelo uso do *Google Forms* como recurso pedagógico. Já 12 estudantes, ou seja, 27,3%, demonstraram interesse em atividades que envolvam jogos educacionais (games), por considerarem essa abordagem mais dinâmica e envolvente.

Além disso, 6 alunos (13,6%) manifestaram o desejo de participar de mais trabalhos em grupo com apresentações, enquanto outros 6 estudantes, também representando 13,6%, gostariam que houvesse uma maior realização de projetos, promovendo maior interação e aplicação prática dos conteúdos. Esses dados evidenciam a importância de diversificar as metodologias utilizadas, considerando os interesses dos alunos como estratégia para tornar o ensino mais significativo e atrativo.

Figura 6 - Ferramentas metodológicas



Fonte: Santos e Mascarenhas (2022).

As perguntas abertas foram:

1. O que é mais interessante nas aulas? As respostas foram as mais variadas entre elas: a didática, a interação, os assuntos, os debates e a forma como a professora aborda os assuntos. 2. Como você melhoraria nas aulas da professora? Foram indicados, ter mais dinamismo, aulas mais ilustrativas, utilização de vídeos, investir mais em questionários e mais seminários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência com o ensino remoto emergencial evidenciou não apenas os inúmeros desafios enfrentados por professores e alunos durante a pandemia da Covid-19, mas também as oportunidades de inovação e transformação pedagógica. A atuação da docente observada, marcada por flexibilidade metodológica, domínio das ferramentas tecnológicas e esforço

contínuo para tornar as aulas atrativas, mostrou que é possível manter a qualidade do ensino mesmo em contextos adversos.

Para que aula se torne atrativa é interessante que o professor busque alternativas que permitam facilitar o aprendizado do estudante, mas também, que haja interação entre eles. Assim, o professor pode optar por utilizar aplicativos que facilitem o ensino como o *Mentimeter*, que apresenta muitas aplicações e de fácil utilização, outra opção é o *Kahoot*, que possui vários jogos com testes de múltipla escolha, aqui o professor pode fazer perguntas relacionadas a aula ministrada e ainda propor uma recompensa de acordo com o *ranking* do estudante.

Além de aplicativos ligados a *internet*, o professor pode realizar debates entre os estudantes, onde cada um poderá apresentar seus argumentos, o que gerará interação entre os estudantes e também com o professor. Além disso, o debate estimula o respeito a opinião dos demais, ao ver por pontos de vista diferentes e desenvolver a escuta e a paciência. Caso seja possível, levar profissionais de fora da instituição para falar sobre conteúdos ligados a disciplina ou até várias disciplinas que contribui para o interesse dos estudantes nas aulas online.

Dividir a aula em teórica e prática também estimula a criatividade do estudante e melhorar seu desenvolvimento nas aulas, como por exemplo, realizar uma pesquisa de campo, um estudo de caso ou até um projeto. Apresentar diferentes opções de atividades, faz com ele se sinta mais animado em participar das aulas online por poder escolher a atividade que melhor lhe agrada, além disso, o professor passa a conhecer melhor as habilidades dos estudantes a cada atividade realizada.

Incentivar os estudantes através de indicações de livros, revistas, filmes, séries, músicas, programas de TV e *internet*, *sites*, aplicativos e outras ferramentas que agucem a curiosidade faz com que os assuntos abordados sejam aprendidos de forma lúdica e transformadora.

Dessa forma, os achados desta pesquisa apontam para a importância de se investir em infraestrutura digital, capacitação contínua dos docentes e metodologias ativas, centradas no estudante. Assim, a educação profissional e técnica poderá se consolidar como um espaço de desenvolvimento crítico, criativo e participativo, mesmo diante de desafios como os vivenciados no ensino remoto emergencial.

AGRADECIMENTOS

À orientadora, a professora Rosimary Ramos de Oliveira Mascarenhas pelo apoio e colaboração com o trabalho, a professora Gabriela Santana de Oliveira por permitir e realizar o trabalho em sua aula e pelas colaborações para a melhoria do trabalho.

REFERÊNCIAS

ABREU, N. **Intervenção pedagógica: como realizar na sala de aula.** Disponível em: <https://www.sistemadeensinoph.com.br/blog/intervencao-pedagogica-comorealizar-na-sala-de-aula/>. Acesso em: 06 de dez de 2021.

ARAÚJO, M. V.; BARROS, D. **Formação de professores, currículo e práticas pedagógicas no município de Aquiraz.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 05, Vol. 06, pp. 56-201. Maio de 2019. ISSN: 2448-0959

ARAÚJO, A. L. **Pandemia acentua deficit educacional e exige ações do poder público.** Agência Senado. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/07/pandemia-acentua-deficit-educacional-e-exige-acoes-do-poder-publico>. Acesso em: 13 de jan. De 2022.

BARATA, L. **As Epidemias e as Pandemias na História da Humanidade. 2020.**

Disponível em: <https://www.medicina.ulisboa.pt/newsfmul-artigo/99/epidemias-e-pandemias-na-historia-da-humanidade>. Acesso em 12 de jan. de 2022.

BARIN, C. S.; RODRIGUE, J. M.; CORDENOSI, A. Z.; MENEGATTI, F.; GARCIA, T. S. **Desafios do ensino remoto na educação profissional e tecnológica.** Redin, Taquara/RS, FACCAT, v.9, n.1, p.21-35, 2020 (ISSN: 2594-4576)

BELLONI, M. L. Mídia-educação. *In*: MILL, D. (Org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância.** Campinas, SP: Papirus, 2018.

BIERNATH, A. **Quais as semelhanças entre a Covid-19 e outras pandemias do passado?**

Disponível em: <https://saude.abril.com.br/coluna/tunel-dotempo/semelhancas-covid-pandemias-passado/>. Acesso em: 11 de jan. de 2022.

BRASIL. **Ministério da Educação. Entenda o que é Educação profissional e qual a sua importância.** Disponível em: <https://www.portaldaindustria.com.br/industria-de-a-z/educacao-profissional/>. Acesso em: 26 de dez. 2021.

BROOKS, S. K.; WEBSTER, R.K.; SMITH, L. E.; WOODLAND, L.; WESSELY, S.; GREENBERG, N.; RUBIN, G. J. **The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence.** The Lancet, 2020. Disponível em: [https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(20\)30460-8/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(20)30460-8/fulltext). Acesso em: 26 dez. 2021.

CASTAMAN, A. S.; RODRIGUES, R. A. **Educação a Distância na crise COVID - 19: um relato de experiência.** Research, Society and Development, v. 9, n. 6, e180963699, 2020.

CIPEAD. Coordenadoria de Integração de Políticas de Educação a Distância. **ERE – Ensino Remoto Emergencial.** Disponível em: <http://www.cipead.ufpr.br/portal1/index.php/cipead/periodo-especial-ufpr/ere-ensinoremoto-emergencial/>. Acesso em: 17 de jan. de 2022.

CRUZ, R. M.; BORGES-ANDRADE, A. E.; MOSCON, D. C. B.; MICHELETTO, M. R. D.; ESTEVES, G. G. L.; DELBEN, P. B.; QUEIROGA, F.; CARLOTTO, P. A. C. **Covid-19: emergência e impactos na saúde e no trabalho.** Rev. Psicol., Organ. Trab., Brasília, v.20, n.2, p.1-3, jun., 2020. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpot/v20n2/v20n2a01.pdf>. Acesso em 12 de jan. de 2022.

DUTRA, R. **9 ações de intervenção pedagógica para reduzir o desnível de conhecimento.** Disponível em: <https://tutormundi.com/blog/acoes-de-intervencao-pedagogica/>. Acesso em: 06 de dez de 2021.

FREIRE, P. **Papel da Educação na Humanização.** Revista Paz e Terra, São Paulo, n. 9, p. 123-132, out. 1969.

GOUVEIA, B. **As intervenções didáticas na alfabetização inicial.2020.** Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1706/as-intervencoes-didaticas-na-alfabetizacao-inicial?download=truevoltar=/conteudo/1706/as-intervencoes-didaticas-na-alfabetizacao-inicial?download=true#>. Acesso em: 06 de dez. de 2021.

GUSSO, H. L.; ARCHER, A. B.; LUIZ, F. B.; SAHÃO, F. T.; LUCA, G. G.; HENKLAIN, M. H. O.; PANOSSO, M. G.; KIENEN, N.; BELTRAMELLO, O.; GONÇALVES, V. M.. **Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária.** Educ. Soc. Campinas, v.41, e238957, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8yWPh7tSfp4rwtcs4YTxtfr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 12 de jan. de 2022.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIMA, H. O. **O uso das redes sociais na prática docente - uma experiência no colégio estadual Euclides da Cunha.** Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/o-uso-das-redes-sociais-na-pratica-docente.htm>. Acesso em 25 de dez. de 2021.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. **Revista UFG**, v. 20, 2020.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** 1992. Disponível em: <http://abre.ai/bgvL>. Acesso em 20 de jun. 2020.

SIQUEIRA, C. C. D. **Domínio das tecnologias digitais: Competência indispensável ao professor do século XXI.** Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/dominio-das-tecnologias-digitais-competencia-indispensavel-professor-seculo-xxi.htm>. Acesso em 25 de dez. de 2021.

SHUELER, P. **O que é uma pandemia.** Disponível em: <https://www.bio.fiocruz.br/index.php/br/noticias/1763-o-que-e-uma-pandemia>. Acesso em: 11 de jan. de 2022.

UNESCO. **Consequências adversas do fechamento das escolas.** Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences>. Acesso em: 13 de jan. de 2022.

WERTHEIN, J. **A sociedade da informação e seus desafios.** Ci. Inf., Brasília, v. 29, n. 2, p. 71-77, maio/ago. 2000.

GAMIFICAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: ESTRATÉGIAS PARA O ENGAJAMENTO E APRENDIZAGEM ATIVA

Andressa Basso dos Santos

Resumo: Este artigo teórico discute a gamificação como metodologia ativa no ensino superior, destacando seu potencial para promover engajamento, motivação e aprendizagem significativa. A partir de uma revisão da literatura nacional e internacional, são apresentados os fundamentos conceituais da gamificação, suas bases teóricas e suas aplicações práticas em diferentes áreas do conhecimento. O estudo também analisa plataformas digitais utilizadas para fins educacionais, resultados observados em experiências institucionais e estratégias para integração com outras metodologias ativas. Além disso, são exploradas as limitações da gamificação e as perspectivas futuras para sua implementação crítica, ética e inclusiva. Os dados simulados e os quadros comparativos evidenciam os ganhos pedagógicos da abordagem, sem ignorar os desafios tecnológicos e avaliativos. Conclui-se que a gamificação, quando bem planejada, pode ser uma aliada poderosa no enfrentamento das demandas contemporâneas da educação superior, ampliando o protagonismo discente e a qualidade da aprendizagem.

Palavras-chave: Gamificação. Ensino superior. Metodologias ativas. Engajamento. Aprendizagem significativa.

A. B. Santos (). Universidade Federal de Alfenas. Poços de Caldas, MG, Brasil.
e-mail: andressa.basso@sou.unifal-mg.edu.br

© Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa (vol. 4)”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

O século XXI tem sido marcado por intensas transformações nas práticas educacionais, impulsionadas pela digitalização e pelas mudanças no perfil dos estudantes. No ensino superior, tais transformações evidenciam a necessidade de repensar metodologias tradicionais e adotar estratégias mais participativas e envolventes.

Nesse cenário, a gamificação surge como uma metodologia promissora, capaz de aliar os objetivos educacionais ao universo lúdico dos jogos. Essa estratégia pedagógica tem se destacado por sua capacidade de engajar os estudantes, promover o protagonismo discente e tornar o processo de ensino-aprendizagem mais interativo e significativo.

A popularização de dispositivos móveis, o acesso à internet e o crescimento das plataformas digitais de ensino abriram espaço para a implementação de elementos gamificados nas salas de aula presenciais e virtuais. Com isso, diversos estudos passaram a investigar os impactos da gamificação sobre a motivação, o desempenho e a permanência dos alunos nos cursos superiores.

Além disso, a pandemia da COVID-19 impulsionou o uso da tecnologia educacional, reforçando a urgência por metodologias inovadoras. Nesse contexto, a gamificação mostrou-se eficiente ao transformar atividades monótonas em experiências desafiadoras, promovendo a aprendizagem ativa mesmo em ambientes remotos.

Este artigo propõe-se a explorar, por meio de revisão teórica, os conceitos que fundamentam a gamificação, suas aplicações no contexto do ensino superior, os benefícios pedagógicos observados, bem como os desafios enfrentados pelos docentes e instituições para sua efetiva implementação.

Para tanto, o texto está estruturado em três partes: na primeira, apresenta-se a fundamentação teórica sobre a gamificação e seus elementos constituintes; na segunda, são abordadas experiências práticas e metodológicas no ensino superior; por fim, na terceira parte, discutem-se os principais desafios, reflexões e recomendações para o uso eficaz da gamificação na educação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA SOBRE GAMIFICAÇÃO

A gamificação tem se destacado como uma abordagem inovadora no contexto educacional contemporâneo, especialmente no ensino superior, por sua capacidade de engajar os estudantes de forma significativa. O conceito refere-se à utilização de elementos e mecânicas de jogos em ambientes não lúdicos, com o objetivo de estimular comportamentos desejáveis, promover a motivação e favorecer o aprendizado. Ainda que o termo tenha sido popularizado por Nick Pelling no início dos anos 2000, foi a partir de 2010 que sua aplicação ganhou espaço na educação, impulsionada pela expansão das tecnologias digitais e pela necessidade de metodologias ativas centradas no estudante.

Segundo Deterding et al. (2011), gamificação consiste no uso de elementos de design de jogos em contextos que não são, originalmente, jogos. Essa definição contempla o uso intencional de componentes como pontos, níveis, rankings, desafios, recompensas, feedbacks imediatos e narrativas envolventes no processo educativo. O objetivo é aumentar a motivação intrínseca e a participação ativa dos estudantes, criando um ambiente de aprendizagem mais imersivo, lúdico e eficaz. De acordo com Werbach e Hunter (2012), a gamificação pode ser vista como um sistema de incentivo estruturado, que utiliza recompensas simbólicas para guiar comportamentos e reforçar ações desejadas, sobretudo em contextos de aprendizagem autônoma.

A aplicação da gamificação no ensino superior encontra respaldo em diversas teorias da aprendizagem e da motivação. A Teoria da Autodeterminação, proposta por

Deci e Ryan (1985), argumenta que o engajamento do estudante é ampliado quando ele experimenta sensações de autonomia, competência e pertencimento. A gamificação, ao permitir que os alunos escolham caminhos, enfrentem desafios progressivos e recebam reconhecimento pelo desempenho, favorece esses três pilares motivacionais. Da mesma forma, a Teoria do Flow, desenvolvida por Csikszentmihalyi (1990), contribui para compreender o impacto positivo da gamificação, uma vez que ambientes bem estruturados de jogo educacional proporcionam estados de imersão profunda e prazer no ato de aprender.

Além disso, a gamificação pode ser analisada sob a perspectiva da Teoria da Aprendizagem Significativa, de Ausubel (1968), segundo a qual o novo conhecimento é melhor assimilado quando se relaciona de forma não arbitrária aos saberes prévios do aluno. Nesse sentido, os elementos narrativos da gamificação, combinados com desafios contextualizados, auxiliam na conexão entre teoria e prática, promovendo a construção de significados relevantes.

A literatura também revela que a gamificação estimula o desenvolvimento de competências socioemocionais. Estudantes inseridos em contextos gamificados demonstram maior disposição para colaborar, resolver conflitos, tomar decisões e lidar com frustrações. Estudos brasileiros, como os de Barbosa (2020) e Oliveira e Freitas (2021), apontam que experiências educacionais gamificadas contribuem para a formação integral do sujeito, ao mesmo tempo em que proporcionam um espaço mais democrático e motivador de aprendizagem.

No contexto prático, diversas instituições de ensino superior têm implementado a gamificação com resultados positivos. Um estudo conduzido na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) demonstrou que, ao integrar desafios gamificados em disciplinas da área de exatas, houve aumento de 30% na frequência e engajamento dos estudantes (Santos & Lima, 2022). Experimentos semelhantes foram realizados na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e na Universidade Federal do ABC (UFABC), com relatos de melhoria no desempenho acadêmico e na satisfação discente.

Apesar das evidências favoráveis, a implementação da gamificação demanda planejamento cuidadoso, capacitação docente e recursos tecnológicos adequados. Sua eficácia está diretamente relacionada ao alinhamento entre os objetivos pedagógicos e os elementos gamificados utilizados. Quando mal estruturada, a gamificação pode se tornar uma prática vazia, centrada apenas em recompensas externas, sem aprofundamento crítico ou construção de conhecimento significativo.

Em síntese, a fundamentação teórica da gamificação revela seu potencial transformador no ensino superior. Ao articular elementos dos jogos com pressupostos das teorias educacionais, ela se configura como uma poderosa estratégia metodológica para promover o engajamento, desenvolver competências e melhorar os índices de aprendizagem. No entanto, seu uso deve ser intencional, contextualizado e sustentado por reflexões pedagógicas consistentes. Para ilustrar de forma comparativa essas diferenças metodológicas, o Quadro 1, apresentado a seguir, sintetiza os contrastes entre o modelo tradicional de ensino e a abordagem gamificada, destacando seus impactos sobre o papel do estudante, a motivação, a avaliação e o uso da tecnologia no processo educacional.

Quadro 1 – Comparativo entre Métodos Tradicionais e Gamificados de Ensino

Aspecto	Método Tradicional	Método Gamificado
Papel do aluno	Receptor passivo	Protagonista ativo
Motivação	Extrínseca (notas, punições)	Intrínseca e extrínseca (desafios, recompensas)
Interação	Pouca ou moderada	Constante e colaborativa

Avaliação	Pontual, somativa	Contínua, com feedbacks imediatos
Engajamento	Limitado	Elevado, com participação lúdica e envolvente
Papel do professor	Expositor de conteúdo	Facilitador, designer de experiências
Uso de tecnologia	Opcional e restrito	Integrado e criativo
Retenção de conteúdo	Baixa a moderada	Alta, por meio de prática e repetição lúdica

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Werbach e Hunter (2012); Santos e Dias (2021); Oliveira e Freitas (2021).

GAMIFICAÇÃO COMO METODOLOGIA ATIVA

A gamificação, ao ser incorporada ao contexto educacional, ultrapassa o status de recurso tecnológico e se consolida como uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. Diferentemente dos métodos tradicionais, baseados na exposição oral e na memorização mecânica de conteúdo, as metodologias ativas partem do princípio de que o estudante é o agente central do processo educativo. Nesse sentido, a gamificação se alinha às abordagens pedagógicas contemporâneas que buscam promover o protagonismo discente, a resolução colaborativa de problemas e o desenvolvimento de competências complexas.

A aprendizagem ativa pressupõe o envolvimento cognitivo e emocional dos estudantes com as atividades propostas, de modo que eles não apenas recebam, mas manipulem, questionem e produzam conhecimento. De acordo com Moran (2015), o uso da gamificação nesse contexto favorece a construção significativa da aprendizagem, pois envolve os alunos em situações desafiadoras, promove a autonomia e oferece feedback contínuo. Elementos típicos dos jogos, como missões, desafios, pontuações e recompensas, quando utilizados com intencionalidade pedagógica, podem transformar as práticas didáticas e ampliar o engajamento dos estudantes em sala de aula.

O sucesso da gamificação como metodologia ativa reside na sua capacidade de criar ambientes de aprendizagem interativos, instigantes e personalizados, onde o erro é compreendido como parte natural do processo. Ao permitir que o estudante experimente diferentes estratégias para atingir objetivos, reflita sobre suas escolhas e receba devolutivas imediatas, a gamificação contribui não apenas para a consolidação de conteúdo, mas também para o fortalecimento de habilidades como resiliência, cooperação e pensamento crítico.

INTEGRAÇÃO COM OUTRAS METODOLOGIAS ATIVAS

A potencialidade da gamificação se amplia ainda mais quando integrada a outras metodologias ativas. Uma das combinações mais produtivas observadas na literatura é entre gamificação e sala de aula invertida. Nessa abordagem, os conteúdos são estudados previamente pelos alunos por meio de vídeos, textos ou podcasts, e o tempo em sala é dedicado à resolução de problemas, atividades práticas e discussões. A gamificação pode ser utilizada para premiar a realização das tarefas prévias, incentivar a participação nos debates ou organizar desafios colaborativos durante as aulas presenciais.

Outra metodologia que dialoga diretamente com a gamificação é a aprendizagem baseada em projetos (Project-Based Learning – PBL). Nesse modelo, os estudantes são desafiados a investigar e propor soluções para problemas reais ou simulados, desenvolvendo competências cognitivas e socioemocionais ao longo do processo. A

gamificação pode estruturar as etapas do projeto, definir níveis de progressão, atribuir pontuações por metas cumpridas e oferecer recompensas simbólicas, como distintivos ou desbloqueios de novas fases, tornando o desenvolvimento do projeto mais envolvente e motivador.

Também é possível integrar a gamificação à aprendizagem baseada em equipes (*Team-Based Learning* TBL), promovendo o trabalho cooperativo e o comprometimento entre os membros do grupo. Nesse caso, a criação de rankings entre equipes, a designação de papéis estratégicos e a construção de metas comuns incentivam a colaboração e a coesão grupal. Assim, a gamificação atua como catalisadora de metodologias ativas, potencializando seus efeitos e fortalecendo a aprendizagem significativa.

Para apoiar a aplicação efetiva da gamificação, o Quadro 2 apresenta um conjunto de boas práticas docentes, com foco na intencionalidade pedagógica, na diversificação de estratégias e na promoção da inclusão.

Quadro 2 – Boas práticas para aplicação da gamificação no ensino superior

Estratégia	Descrição	Objetivo pedagógico
Missões personalizadas	Tarefas adaptadas aos níveis dos alunos	Garantir inclusão e autonomia
Feedback narrativo	Comentários em forma de história/jornada	Aumentar imersão e senso de progressão
Gamificação invertida	Estudantes criam desafios para colegas	Desenvolver autoria e colaboração
Pontuação por engajamento	Recompensas por participação, não só por acertos	Valorizar esforço e cooperação

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Campos & Rocha (2022), Oliveira (2023) e Zichermann & Cunningham (2011).

ESTUDOS DE CASO DE APLICAÇÃO DA GAMIFICAÇÃO

Experiências empíricas com a gamificação no ensino superior têm sido amplamente documentadas, revelando resultados promissores. Em um estudo de caso realizado na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a disciplina de Bioquímica foi gamificada por meio de um sistema de pontos, missões semanais, níveis de progressão e desafios colaborativos. Os resultados mostraram um aumento de 25% na frequência dos alunos e melhorias expressivas no desempenho nas avaliações.

Na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), professores de cursos de Licenciatura desenvolveram um ambiente gamificado para a disciplina de Didática, com a criação de um sistema de emblemas (badges), missões temáticas e desafios em grupo. A pesquisa realizada com os estudantes apontou que 92% deles se sentiram mais motivados a participar das atividades, e 86% relataram maior compreensão dos conceitos abordados.

Outro exemplo relevante foi observado na Universidade de São Paulo (USP), onde uma disciplina de Introdução à Programação foi remodelada com elementos de jogos digitais. A inserção de feedback imediato, recompensas simbólicas e progressão por níveis contribuiu significativamente para a redução da evasão na disciplina, além de aumentar a média de desempenho dos estudantes em relação às turmas anteriores.

Tais estudos demonstram que a gamificação pode ser adaptada a diferentes áreas do conhecimento e perfis de estudantes. No entanto, seu sucesso depende da clareza dos

objetivos de aprendizagem, da coerência na escolha dos elementos gamificados e da sensibilidade do docente para ajustar as estratégias conforme as necessidades do grupo.

PLATAFORMAS E FERRAMENTAS GAMIFICADAS

Para a implementação da gamificação no ensino superior, diversas plataformas digitais oferecem suporte técnico e pedagógico. Entre as ferramentas mais utilizadas destacam-se:

Kahoot!, que permite a criação de quizzes interativos com feedback em tempo real. Com uma interface visualmente atrativa e de fácil manuseio, a plataforma estimula a participação ativa e promove a competição saudável entre os estudantes.

Classcraft, por sua vez, oferece uma abordagem narrativa mais elaborada, transformando o ambiente de aprendizagem em um jogo de RPG, onde os alunos assumem papéis específicos, ganham pontos por comportamento positivo e enfrentam desafios em equipe. A plataforma também disponibiliza gráficos de desempenho e relatórios de progresso individual e coletivo.

Moodle, tradicional ambiente virtual de aprendizagem, conta com diversos plugins de gamificação, como o Level Up! (que cria um sistema de níveis) e o Game (que converte quizzes em jogos como caça-palavras e perguntas e respostas). Sua flexibilidade permite a personalização de atividades conforme o conteúdo e os objetivos do curso.

Quizizz, alternativa semelhante ao Kahoot!, permite a criação de quizzes com animações e rankings ao vivo, sendo amplamente utilizada em aulas síncronas e assíncronas. Além disso, plataformas como Edmodo, Socrative e Mentimeter também oferecem funcionalidades gamificadas que podem ser exploradas conforme o perfil da turma e os recursos disponíveis.

A seguir, apresenta-se o Quadro 3, que resume as principais plataformas utilizadas, suas funcionalidades e os benefícios educacionais observados em experiências práticas de gamificação.

Quadro 3 – Comparativo de Plataformas Gamificadas e suas Funcionalidades

Plataforma	Funcionalidades	Benefícios Observados
Kahoot!	Quizzes em tempo real, rankings e música	Alta participação e competição saudável
Classcraft	RPG educacional, pontos de experiência, missões	Colaboração e disciplina em grupo
Moodle com plugins	Badges, rankings, níveis, quiz interativo	Integração com conteúdo formal
Quizizz	Quizzes individuais com humor e memes	Engajamento autônomo e aprendizado leve

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Sousa e Almeida (2021); Werbach e Hunter (2012).

A escolha da plataforma ideal deve considerar fatores como acessibilidade, familiaridade dos alunos com a interface, integração com o ambiente virtual de aprendizagem da instituição e os objetivos pedagógicos definidos pelo docente.

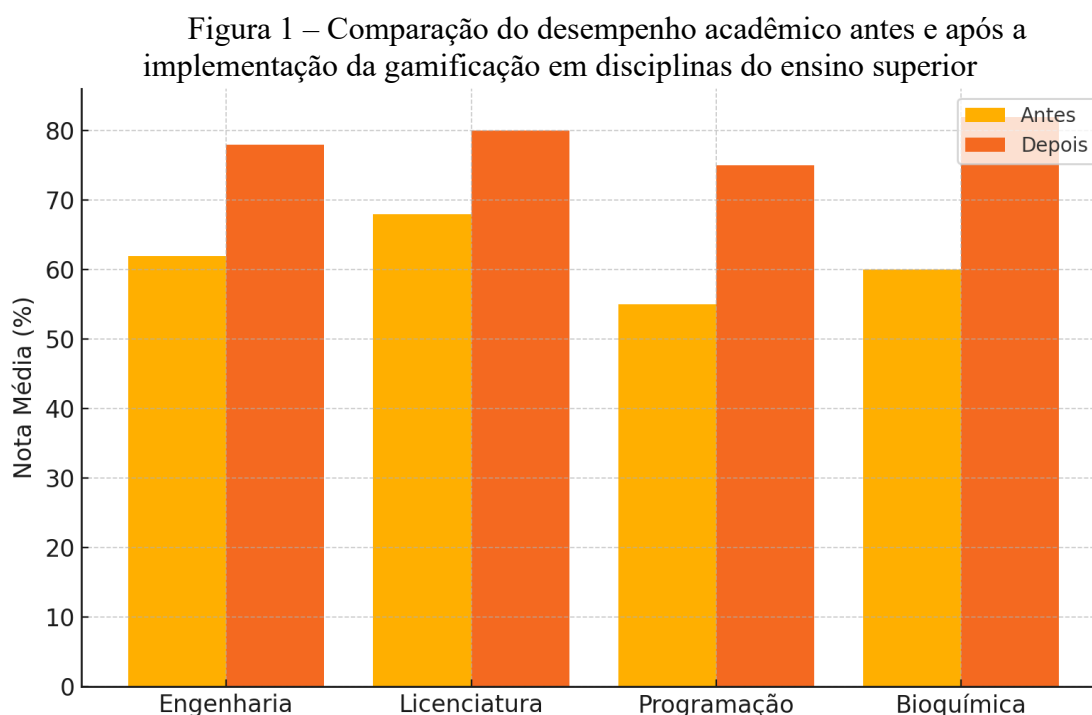
RESULTADOS OBSERVADOS

A aplicação da gamificação no ensino superior tem apresentado impactos significativos, tanto no engajamento quanto no desempenho acadêmico dos estudantes. Pesquisas mostram que ambientes gamificados favorecem a atenção sustentada, aumentam a frequência às aulas e elevam a taxa de entrega de atividades.

Além disso, os alunos relatam maior satisfação com o processo de aprendizagem, reconhecendo que os desafios, recompensas e a estética lúdica contribuem para tornar o conteúdo mais acessível e menos cansativo. Em termos objetivos, cursos que adotaram estratégias gamificadas registraram melhora nas médias das avaliações, redução da evasão escolar e desenvolvimento mais efetivo de competências como autonomia, pensamento crítico, resolução de problemas e cooperação.

Estudos realizados em cursos de Engenharia, Ciências da Computação, Licenciaturas e Saúde corroboram esses achados. Em todos os casos, a presença de feedback imediato, metas claras, e a sensação de progressão contribuíram para a manutenção do interesse e o aumento da performance dos alunos ao longo do semestre.

A Figura 1 ilustra comparativamente o desempenho acadêmico de turmas que utilizaram metodologias gamificadas em contraste com aquelas que adotaram métodos tradicionais, evidenciando ganhos significativos de rendimento.



Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados simulados inspirados nos estudos de Reis et al. (2022), Silva et al. (2022) e Santos e Lima (2022).

Além dos ganhos em desempenho, diferentes áreas do conhecimento têm relatado impactos distintos da gamificação. Em cursos de exatas, a mecânica de pontuação e desafios progressivos tem favorecido a consolidação de conteúdos sequenciais e abstratos, como lógica, programação e cálculo. Já nas licenciaturas e ciências humanas, os elementos narrativos e colaborativos da gamificação ampliam a expressão criativa, a criticidade e o trabalho em grupo, promovendo discussões mais significativas e conectadas à realidade social dos estudantes. Na área da saúde, os jogos têm sido utilizados para simulações clínicas, protocolos de atendimento e treinamentos, contribuindo para o raciocínio prático e a tomada de decisões sob pressão.

Em termos qualitativos, muitos estudantes relatam que a gamificação transforma a experiência de aprender em algo mais prazeroso e motivador. A presença de desafios estruturados, a progressão por fases e o reconhecimento simbólico (como emblemas e níveis) criam um ambiente de pertencimento e superação. Alunos que antes demonstravam resistência ou apatia em relação a disciplinas teóricas passaram a se engajar mais ativamente quando inseridos em dinâmicas gamificadas. Isso revela que, para além dos números, a gamificação pode contribuir para fortalecer vínculos com a instituição e resgatar o interesse pelo processo formativo.

LIMITAÇÕES E PERSPECTIVAS FUTURAS

Apesar dos resultados promissores apresentados, a gamificação no ensino superior ainda enfrenta limitações importantes que devem ser consideradas. Uma das principais dificuldades está relacionada à falta de uniformidade metodológica nas pesquisas. Muitos estudos utilizam métricas distintas, sem padronização, o que dificulta a comparação entre experiências e a generalização dos resultados obtidos. Além disso, boa parte das análises ainda se restringe ao curto prazo, sendo escassas as investigações que acompanham os efeitos da gamificação ao longo de semestres ou ciclos completos de formação.

Outra limitação refere-se ao recorte de público-alvo. A maioria das experiências documentadas envolve turmas específicas, muitas vezes já motivadas, o que pode enviesar os resultados. Ainda é necessário compreender como a gamificação impacta estudantes em diferentes situações de vulnerabilidade, com perfis de aprendizagem diversos, condições de acesso desiguais à tecnologia e distintas bagagens educacionais.

Do ponto de vista tecnológico, a dependência de plataformas digitais pode ser um entrave em instituições com infraestrutura limitada. Há também um desafio ético relacionado à coleta e uso de dados gerados pelos estudantes em sistemas gamificados, especialmente no que diz respeito à privacidade e à vigilância algorítmica.

Como perspectivas futuras, sugere-se o desenvolvimento de pesquisas comparativas entre diferentes estilos de gamificação, como abordagens narrativas versus mecânicas baseadas em competição. Também é recomendável explorar a integração da gamificação com inteligência artificial e feedback adaptativo, ampliando a personalização da aprendizagem. Por fim, é essencial investir na formação docente continuada, garantindo que os professores tenham tanto domínio técnico quanto sensibilidade pedagógica para aplicar estratégias gamificadas de forma crítica, inclusiva e ética.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação da gamificação no ensino superior, embora promissora, enfrenta uma série de desafios que merecem atenção cuidadosa por parte dos educadores e instituições. Um dos principais obstáculos é o tempo de preparação necessário para desenvolver atividades gamificadas eficazes. Criar jogos, tarefas e desafios alinhados aos objetivos educacionais demanda planejamento detalhado e, muitas vezes, recursos adicionais.

Além disso, a personalização das atividades é essencial para atender às diversas necessidades e preferências dos alunos. Nem todos os estudantes respondem positivamente aos mesmos elementos de jogos; alguns podem não se sentir motivados por recompensas extrínsecas ou podem não se engajar em ambientes competitivos. Portanto, é crucial adaptar as estratégias de gamificação para garantir inclusividade e eficácia no processo de aprendizagem.

Outro desafio significativo é a limitação tecnológica. A implementação de gamificação frequentemente requer o uso de tecnologias específicas, como aplicativos e softwares, que podem não estar disponíveis em todas as instituições ou para todos os alunos. Essa disparidade no acesso pode criar barreiras à participação equitativa e ao sucesso da gamificação como metodologia de ensino.

A avaliação das atividades gamificadas também apresenta complexidades. Diferentemente das avaliações tradicionais, as atividades gamificadas podem ser mais subjetivas e difíceis de quantificar. Os educadores precisam desenvolver métodos de avaliação que reflitam com precisão o aprendizado dos alunos, considerando tanto o desempenho nas atividades quanto o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais.

Além dos desafios práticos, é importante considerar as implicações éticas da gamificação. A ênfase excessiva em recompensas e competição pode levar a comportamentos indesejados, como a manipulação do sistema ou o foco apenas em ganhar pontos, em detrimento do aprendizado significativo. Portanto, é fundamental que a gamificação seja implementada de maneira ética e equilibrada, promovendo a motivação intrínseca e o engajamento genuíno dos alunos.

Em síntese, a gamificação no ensino superior oferece uma abordagem inovadora para engajar os alunos e enriquecer o processo de aprendizagem. No entanto, sua eficácia depende de uma implementação cuidadosa, que considere os desafios mencionados e busque soluções adaptadas ao contexto educacional específico. A formação contínua dos educadores, o investimento em infraestrutura tecnológica e o desenvolvimento de estratégias de avaliação apropriadas são essenciais para o sucesso da gamificação como metodologia de ensino.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Clauvin et al. Negative Effects of Gamification in Education Software: Systematic Mapping and Practitioner Perceptions. arXiv preprint, arXiv:2305.08346, 2023. Disponível em: <https://arxiv.org/abs/2305.08346>. Acesso em: 11 maio 2025.

AUSUBEL, David Paul. Educational psychology: a cognitive view. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

BARBOSA, Juliana C. Gamificação no ensino superior: impactos na aprendizagem ativa dos estudantes. Revista de Ensino e Pesquisa, v. 16, n. 2, p. 112–126, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação. Brasília: MEC, 2019.

CAMPOS, Eduardo V.; ROCHA, Célia P. Gamificação como metodologia ativa na formação docente: análise de práticas e percepções. Cadernos de Pesquisa, v. 52, n. 184, p. 231–254, 2022.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. Flow: The Psychology of Optimal Experience. New York: Harper & Row, 1990.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum Press, 1985.

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

FERREIRA, Ana M.; SANTOS, Juliana R. Gamificação integrada à aprendizagem baseada em problemas no ensino de ciências. *Revista GradMais*, v. 7, n. 2, p. 145–160, 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 53. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

KLOCK, Ana Carolina Tomé et al. Ethical Challenges in Gamified Education Research and Development: An Umbrella Review and Potential Directions. *arXiv preprint*, arXiv:2309.14918, 2023. Disponível em: <https://arxiv.org/abs/2309.14918>. Acesso em: 2 maio 2025.

MOGAVI, Reza Hadi et al. When Gamification Spoils Your Learning: A Qualitative Case Study of Gamification Misuse in a Language-Learning App. *arXiv preprint*, arXiv:2203.16175, 2022. Disponível em: <https://arxiv.org/abs/2203.16175>. Acesso em: 5 março 2025.

MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. In: BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel; TREVISANI, Fernando (orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 15–33.

OLIVEIRA, João Paulo de. Gamificação e desafios no ensino. *Revista Multidisciplinar de Educação e Meio Ambiente*, v. 4, n. 1, 2023. Disponível em: <https://ime.events/cinped/pdf/16205>. Acesso em: 11 março 2025.

OLIVEIRA, Lúcio C.; FREITAS, Daniele M. Gamificação no ensino superior: uma revisão sistemática da literatura. *Revista Brasileira de Metodologias de Ensino*, v. 10, n. 1, p. 88–105, 2021.

REIS, Roberto M. et al. Gamificação no ensino de bioquímica: um estudo de caso na UFPE. *Revista de Ensino de Bioquímica*, v. 12, n. 1, p. 98–109, 2022.

SANTOS, Aline C.; DIAS, Rafael P. Gamificação no ensino superior: uma alternativa metodológica para o engajamento discente. *Revista Educação, Ciência e Cultura*, v. 26, n. 2, p. 245–260, 2021.

SANTOS, Paulo R.; LIMA, Andressa F. A gamificação como estratégia para o engajamento de estudantes no ensino remoto emergencial. *Cadernos de Práticas Educativas*, v. 8, n. 1, p. 53–71, 2022.

SILVA, Ricardo M. et al. Gamificação na educação: um estudo de caso em disciplinas de engenharia. *Revista Brasileira de Ensino de Engenharia*, v. 41, n. 1, p. 121–136, 2022.

SOUSA, Bruna T.; ALMEIDA, Mariana A. Plataformas de gamificação no ensino superior: análise comparativa entre Kahoot, Classcraft e Moodle. Revista RECiMA21, v. 2, n. 8, p. 102–119, 2021.

WERBACH, Kevin; HUNTER, Dan. For the win: how game thinking can revolutionize your business. Philadelphia: Wharton Digital Press, 2012.

ZICHERMANN, Gabe; CUNNINGHAM, Christopher. Gamification by design: implementing game mechanics in web and mobile apps. Sebastopol: O'Reilly Media, 2011.

INCLUSÃO DAS MÍDIAS DIGITAIS NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Sibele Sehnem, Luci Mary Duso Pacheco

Resumo: A Pedagogia da Alternância (PA) surgiu na França nos anos 1930, como uma resposta educativa para combater os desafios enfrentados pela população camponesa, como o analfabetismo, a pobreza e o êxodo rural. No Brasil, a PA foi implementada inicialmente no Espírito Santo em 1968, expandindo-se pelo país e promovendo a inclusão escola-comunidade no meio rural. Este artigo propõe-se a investigar como as mídias digitais podem ser integradas à PA nas Casas Familiares Rurais, considerando as vantagens quanto as limitações desse processo e analisar a eficácia da PA na integração da educação com a comunidade rural, avaliando como essa metodologia contribui para a formação de jovens, a inclusão das famílias no processo educativo, e o desenvolvimento sustentável da agricultura familiar. O estudo, de cunho bibliográfico, revelou que a PA fortalece o vínculo dos jovens com suas comunidades, reduzindo o êxodo rural e promovendo a sustentabilidade.

Palavras-chave: Pedagogia da alternância. Educação Rural. Inclusão. Mídias digitais.

¹Doutoranda em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus Frederico Westphalen. E-mail: a105624@uri.edu.br, <http://lattes.cnpq.br/1167709863942090>.

²Doutora em Educação. Professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus Frederico Westphalen. E-mail: luci@uri.edu.br, <http://lattes.cnpq.br/5121205972510282>.

INTRODUÇÃO

A educação rural enfrenta desafios distintos daqueles encontrados no contexto urbano, incluindo acesso limitado a recursos, isolamento geográfico e uma desconexão frequente entre os conteúdos educativos e a vida cotidiana dos estudantes. Historicamente, esses desafios têm contribuído para índices elevados de analfabetismo, pobreza e êxodo rural, particularmente entre os jovens. Segundo Gimonet, a Pedagogia da Alternância (PA) surgiu na França na década de 1930 e foi introduzida no Brasil em 1968, com a intenção de abordar essas questões, oferecendo uma metodologia de ensino que integra a vida escolar à realidade da comunidade rural.

Nos últimos anos, as mídias digitais têm se inserido com força na educação, oferecendo novas formas de aprender e ensinar. “A sociedade está caminhando para ser uma sociedade que aprende de novas maneiras, por novos caminhos, com novos participantes (atores), de forma contínua”, (Moran, 2012, p. 11). No entanto, a utilização dessas tecnologias no meio rural ainda enfrenta dificuldades, como o acesso limitado à internet e a falta de capacitação dos professores. Este artigo propõe-se a investigar como as mídias digitais podem ser integradas à PA nas Casas Familiares Rurais, considerando tanto as vantagens quanto as limitações desse processo e analisar a eficácia da PA na integração da educação com a comunidade rural, avaliando como essa metodologia contribui para a formação de jovens, a inclusão das famílias no processo educativo, e o desenvolvimento sustentável da agricultura familiar.

A justificativa prática para a realização deste estudo está na busca por soluções educativas que sejam mais coerentes com as necessidades e realidades das comunidades rurais. A justificativa teórica, por sua vez, reside na necessidade de aprofundar o conhecimento sobre práticas pedagógicas alternativas e sua capacidade de promover mudanças sociais significativas em contextos específicos.

A relevância social deste estudo é clara: ao fornecer evidências sobre a eficácia da PA, espera-se contribuir para o fortalecimento das comunidades rurais, a valorização da cultura local, a permanência dos jovens no campo e a adoção de práticas agrícolas sustentáveis. As contribuições esperadas incluem a ampliação do entendimento sobre a PA como uma ferramenta de transformação social e a geração de insights para políticas públicas e práticas pedagógicas que melhor atendam às necessidades do meio rural.

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA (PA)

A proposta educacional intitulada Pedagogia da Alternância (PA), nasceu na França, na década de 1930, a partir das necessidades do povo camponês. Famílias de pequenos agricultores se organizaram em busca de alternativas para a educação de seus filhos, a fim de consolidar um movimento de pesquisa-ação fundamentado na criatividade e na experimentação, marcando assim esta proposta educacional (Gimonet, 2007).

Para Caliarì (2002), a Pedagogia da Alternância representa a relação entre os saberes práticos e os conteúdos teóricos, por meio das trocas de experiências, das valorizações e das incorporações dos saberes populares com as temáticas abordadas no contexto escolar. Essa relação contribui para que os conhecimentos se ampliem e se consolidem, possibilitando aos estudantes a valorização de seus saberes e de suas atividades.

A Pedagogia da Alternância enquanto proposta metodológica e pedagógica tem orientado os processos formativos dos educandos e sido fundamental para envolver as famílias na educação dos filhos, contribuindo com o desenvolvimento da agricultura familiar camponesa e fortalecendo a prática do diálogo entre os diferentes atores que participam dos processos de formação dos educandos. No conjunto das experiências, a

PA tem sido destacada como uma alternativa de não destruir o contato dos estudantes com o campo (Nawroski, 2012).

No Brasil, as primeiras experiências de escola com a PA ocorreram no ano de 1968, no estado do Espírito Santo, com influências diretas vindas da Itália, através das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs). Concomitante ao movimento de expansão das EFAs em diversos estados brasileiros, vive-se o surgimento das Casas Familiares Rurais (Oliveira, 2017). Paralelo ao movimento de expansão das EFAs em vários estados brasileiros vivenciamos o surgimento das Casas Familiares Rurais (CFRs) na região sul e, posteriormente norte do país. A articulação dessas experiências educativas de formação por alternância aconteceu somente em 2005, por ocasião do VIII Encontro Internacional da Pedagogia da Alternância, que resultou na construção da rede nacional dos Centros Familiares de Formação por Alternância, conhecidas como CEFFAs (Silva e Queiroz, 2007).

Os CEFFAs encontram-se presente em todas regiões brasileiras, a partir das experiências das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs); Casas Familiares Rurais (CFRs); Escolas Comunitárias Rurais (ECORs); Escolas de Assentamento (EAs); Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais (PROJOVEM); Escolas Técnicas Estaduais (ETEs); Casas das Famílias Rurais (CDFRs) e Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural (CEDEJOR) (Silva e Queiroz, 2007).

A Pedagogia da Alternância possibilita o aprendizado nos diferentes tempos e espaços de formação – quando o estudante está no espaço escolar e quando está com sua família/comunidade, uma formação que possibilita a integração teoria e prática (Melo, 2013). Visando, assim, preparar o jovem para a cidadania, para vida em comunidade, com uma formação profissional e conhecimentos amplos e específicos da realidade em que atua. Desta forma, o ser humano é visto como um ser ativo que é capaz de problematizar a realidade em que vive, proporcionando a interação com o meio social e um aprendizado que, por ter vínculos diretos com a prática social, torna o conhecimento mais acessível, oferecendo uma vida digna para os jovens e suas famílias no meio rural.

O resgate da Cultura no meio rural a partir da Pedagogia da Alternância Cultura “constitui-se de um sistema de atitudes e modo de agir, costumes e instrução de um povo, (Bueno, 1986).

Em geral, na agricultura, a pequena propriedade envolve toda a família, isso quer dizer que, o trabalho agrícola como outras atividades, cria cultura e é fruto de uma cultura. Assim a cultura do meio rural é algo que pertence a todos, é um patrimônio de todos (Zamberlam, 1996).

Com o avanço da digitalização e da conectividade global, o uso das mídias digitais na educação tornou-se uma questão central no debate educacional. No entanto, as disparidades no acesso a tecnologias entre as zonas urbanas e rurais ainda são um obstáculo significativo. Em Santa Catarina, as Casas Familiares Rurais têm experimentado a implementação de tecnologias digitais como complemento à formação dos alunos. São encaminhadas aulas teórico-práticas para serem aplicadas na forma de projetos nas propriedades agrícolas e com o uso de programas específicos são acompanhados os resultados durante a semana do tempo casa. Também é usado o aplicativo de interação social WhatsApp para sanar as dúvidas que surgem durante o processo de ensino aprendizagem com os professores responsáveis pelos projetos.

Através do uso das mídias digitais a educação rural passou a ter maior acesso a conteúdo e materiais digitais de qualidade, além de possibilitar a comunicação e o compartilhamento de experiências entre escolas e comunidades. Autores como Silva e Lima (2013) apontam que as tecnologias digitais têm o potencial de expandir as

oportunidades de aprendizagem, especialmente em contextos educativos que exigem uma maior flexibilidade, como o da educação rural.

Ribeiro e Moraes (2015) observam que a simples introdução das tecnologias no processo educacional não garante, por si só, uma transformação significativa. É necessário um planejamento pedagógico que integre as ferramentas digitais ao currículo de forma contextualizada e que leve em consideração as especificidades do público rural e os projetos desenvolvidos nas Casas Familiares Rurais. Além disso, a formação contínua dos professores e a criação de infraestruturas adequadas são requisitos fundamentais para o sucesso da integração das mídias digitais na educação rural.

A educação rural necessita apropriar-se do avanço tecnológico gerado na agricultura e dele aprimorar o processo produtivo. Necessita também resgatar os valores e conhecimentos empíricos em domínio dos agricultores para que estes se sintam valorizados e possam adotar tecnologias que respondam às suas necessidades e peculiaridades, não sendo uma imposição e sim uma adequação da tecnologia em benefício da qualidade de vida.

É necessário também que a educação valorize os costumes, as crenças, a música, isto é, a cultura como um todo, para que o agricultor, representado pelo jovem, possa cada vez mais ter gosto pela vida campestre, resgatar a autoconfiança e autoestima e que possa sentir orgulho de ser agricultor e exercer sua profissão com dignidade. Não podemos negar o avanço tecnológico gerado pela modernização na agricultura.

A EDUCAÇÃO, A INTEGRAÇÃO DAS MÍDIAS E A INCLUSÃO ESCOLA - COMUNIDADE NO MEIO RURAL

A implementação da PA oferece um modelo concreto para a inclusão de práticas agrícolas no currículo escolar, permitindo que os estudantes apliquem conhecimentos teóricos em suas próprias comunidades. Isso resulta em uma educação mais relevante e engajada, com impactos diretos na qualidade de vida e na economia local.

A Pedagogia da Alternância possibilita que o tempo de estudo não seja interrompido pelo tempo de trabalho, pois o período de trabalho na propriedade agrega-se ao estudo, de forma a constituir períodos sucessivos de estudo que se alternam entre a escola e o trabalho. Nas Casas Familiares Rurais têm-se buscado integrar as mídias digitais como parte da metodologia de trabalho na proposta pedagógica. Algumas escolas têm adotado plataformas de ensino a distância, aplicativos educacionais, e ferramentas colaborativas que permitem aos estudantes acessarem conteúdos e interagirem com seus colegas e professores, mesmo durante os períodos de alternância no campo. O uso de vídeos tutoriais, podcasts e materiais multimídia tem se mostrado eficaz para complementar os conteúdos ministrados nas aulas presenciais, tornando o aprendizado mais dinâmico e acessível.

Nos aspectos históricos, tanto em âmbito mundial, com seu início na França, quanto no Brasil, especificamente a partir de sua implantação no Estado do Espírito Santo, a PA surgiu em comunidades cujas maiores dificuldades eram: o analfabetismo, a pobreza e o êxodo rural dos pequenos agricultores. Em virtude dessas dificuldades, iniciou-se um processo de discussão, envolvendo toda a comunidade e entidades com igreja, sindicatos de agricultores, para encontrar soluções para esses graves problemas.

A PA trabalha em sincronia com a escola e o trabalho, fazendo com que o jovem continue estudando e ao mesmo tempo não se desvincule da família, auxiliando com sua mão-de-obra; além disso, a proposta proporciona outras funções no desenvolvimento do meio; “promover o desenvolvimento tecnológico, econômico e sociocultural da família

do aluno, e consequente da comunidade, propiciando-lhe condições de fixar-se ao seu meio” (Azevedo, 1998).

De acordo com Nosella (2016), as mídias digitais podem ser um meio eficaz para fortalecer as práticas pedagógicas, desde que utilizadas de maneira crítica e reflexiva, respeitando as especificidades dos contextos em que são aplicadas. Diversos estudos de Martins (2017) e Souza (2019), destacam que ainda existem limitações significativas no uso de mídias digitais no contexto rural, especialmente em áreas mais afastadas e com baixa conectividade. Para que as tecnologias possam ser efetivamente aproveitadas nas Casas Familiares Rurais, é essencial a melhoria da infraestrutura tecnológica e a capacitação dos educadores, que devem ser preparados para utilizar as mídias de forma pedagógica e não apenas como um suporte à transmissão de conteúdo.

Conforme Levi (2018), a educação digital, oferece não apenas a ampliação do conteúdo acadêmico, mas também a construção de uma rede de saberes e experiências. A internet, as plataformas de ensino online e as redes sociais podem servir como meios para integrar a educação rural a um contexto global de aprendizagem, permitindo aos alunos o acesso a conteúdo e discussões que antes estavam restritos a grandes centros urbanos. Levi aponta que, ao integrar as tecnologias, a educação pode ser mais personalizada, oferecendo uma aprendizagem mais flexível e centrada no aluno.

Nóvoa (2010) enfatiza que as tecnologias educacionais precisam ser integradas ao currículo de forma crítica e contextualizada, a fim de promover um ensino mais inclusivo e transformador. Para ele, o uso das mídias digitais na educação deve ser um processo reflexivo e não apenas um esforço de disseminação de conteúdo. No entanto, o uso das mídias digitais nas Casas Familiares Rurais não deve ser visto como um fim em si mesmo, mas como uma ferramenta que complementa e enriquece a proposta pedagógica.

Para Batistela (1997), a família é suporte da ação educativa no meio rural, primordialmente em dois planos:

- 1.No plano intelectual: Cada família participa na formação de seu filho, seja através do levantamento de sua realidade e acompanhamento de experiência, seja na discussão dos elementos apontados.
- 2.No plano coletivo: em associação, a família é parte ativa na gestão da escola, da educação e formação dos filhos.

A alternância entre a escola e meio familiar concretiza o espaço de controle e precisão da formação, como espaço de verificar a aquisição de certas técnicas de trabalho pessoal; espaço para controlar o saber fazer, e não apenas a aquisição do conhecimento. Na prática da alternância consolidam-se ações efetivas sobre o meio, isto significa que a educação se volta para o desenvolvimento do mesmo, como na aquisição de novas técnicas e que influem na relação entre o jovem estudante, sua família e a comunidade.

Percebe-se que esta metodologia de ensino propicia uma participação ativa da família na educação do jovem e do seu crescimento também com o processo. Esse relacionamento, integrando a educação com o trabalho e a família, oferece ao jovem oportunidade e comprometimento de inserção, de experimentação, de diálogo e de responsabilidade.

Saviani (2007) e Nosella (2016) observam que as mídias digitais oferecem uma oportunidade única para democratizar o acesso à informação, tornando-a mais acessível e relevante para o contexto rural. Em algumas Casas Familiares Rurais, a utilização de plataformas de ensino a distância, vídeos educativos e outros recursos digitais tem possibilitado que os alunos continuem seu aprendizado durante os períodos de alternância, sem a necessidade de se deslocar fisicamente até as escolas. Levi (2018) destaca que essas plataformas podem promover a autonomia do aluno, permitindo-lhe aprender de forma mais independente e no seu próprio ritmo.

Além disso, as mídias digitais têm permitido a troca de saberes entre as diferentes Casas Familiares Rurais, contribuindo para a construção de uma rede de aprendizagem colaborativa entre estudantes e educadores do campo. Esse processo de colaboração e troca de experiências é uma das maiores potencialidades da integração das tecnologias na educação rural, uma vez que permite que as escolas se conectem entre si e compartilhem boas práticas pedagógicas, como aponta Gimonet (2009).

Desta maneira, a vida extraclasse, com aplicação prática na propriedade das técnicas aprendidas no período escolar apresenta-se como centro das discussões e a alternância possibilita o nível de transferência de conhecimento de uma geração a outra, e resgata as relações positivas entre as gerações.

Além da relação constante do jovem e da família, outro elemento fundamental da alternância é o de proporcionar aos envolvidos um espaço dinâmico de formação e ao mesmo tempo de modificação do meio.

Quando analisamos a educação rural não podemos desvincular o envolvimento comunitário na realização coletiva da educação. É esta dimensão da alternância da educação com a comunidade que dá à educação a significação de um momento do meio sem a conotação restrita e fechada de escola, pela sua intervenção no processo de inovação e desenvolvimento de todo o contexto (Gnoatto, 2006).

A PA promove uma via de mão dupla entre educação e a comunidade, através da tomada de consciência da atividade profissional como fonte de formação; pela participação da família (comunidade) e de todo o contexto, que contribui na ação educativa; e, pela sua organização em torno da associação, provocando interrogações e meio, promovendo o crescimento e transformação dos envolvidos.

Para os professores, a PA exige uma abordagem pedagógica flexível e criativa, capaz de integrar experiências de vida dos alunos com o conteúdo acadêmico. Isso requer desenvolvimento profissional contínuo e uma disposição para colaborar estreitamente com a comunidade. Gestores escolares devem reconhecer a importância de construir uma relação simbiótica com a comunidade, promovendo parcerias e criando condições para que a PA seja efetivamente implementada e sustentada.

A sociedade se beneficia de uma maior retenção de jovens no campo, o que pode levar a uma revitalização das áreas rurais e à preservação do patrimônio cultural. Isso também pode ter efeitos positivos no enfrentamento de questões globais, como segurança alimentar e sustentabilidade. No âmbito educacional, a PA demonstra a importância de uma abordagem holística para o aprendizado, que valorize a experiência e o conhecimento prático ao lado do conhecimento teórico. Isso pode levar a uma reavaliação de currículos e métodos de ensino em outras áreas além da educação rural.

A integração das mídias digitais precisa ser planejada de forma que respeite o ritmo de aprendizagem dos estudantes e as peculiaridades das comunidades rurais. De acordo com Oliveira (2018), o uso das tecnologias deve ser um meio para promover a autonomia dos alunos, proporcionando-lhes ferramentas para o desenvolvimento de competências que vão além do ensino formal, como o empreendedorismo rural e a gestão de propriedades.

CONCLUSÃO

O resultado dessas discussões apontou para a construção de uma proposta pedagógica para a educação naquelas comunidades diferente daquela que o ensino tradicional praticado, cujo enfoque era urbano e que negligenciava as características próprias da comunidade, e que ia, aos poucos, provocando, assim, um desaculturação do grupo social e um êxodo, principalmente dos mais jovens, para a cidade. A proposta

elaborada foi a metodologia da Pedagogia da Alternância, que conseguiu dar respostas àqueles problemas, apontou também alternativas de desenvolvimento econômico, social, ambiental e educacional, não só dos jovens, mas de suas famílias e da comunidade envolvida.

Os mais beneficiados foram as pequenas propriedades, geralmente de agricultura familiar, pois os princípios da PA possibilitaram aos jovens aliarem períodos de trabalho na propriedade e de estudo na escola, fazendo com que esses agricultores permaneçam junto à família e continuem tendo acesso à escolarização, a novas tecnologias, bem como a outras atividades econômicas que proporcionem aumento de renda na propriedade e uma melhor qualidade de vida.

O estudo em questão revelou que a PA é uma metodologia de ensino eficaz para enfrentar os desafios da educação no ambiente rural, principalmente no que diz respeito à integração entre a escola e a comunidade. A principal conclusão é que a PA contribui significativamente para a formação dos jovens, para a inclusão das famílias no processo educativo e promove práticas de desenvolvimento sustentável na agricultura familiar, atuando como um pilar para o combate ao êxodo rural e para a valorização das tradições e saberes locais.

Teoricamente, o estudo enriquece a literatura sobre educação rural, fornecendo um entendimento mais aprofundado sobre como as metodologias de ensino podem ser adaptadas para atender às necessidades específicas das comunidades rurais. Ele também destaca a importância de considerar o contexto cultural e socioeconômico na formulação de estratégias educacionais.

Futuras pesquisas podem explorar a aplicação da PA em outros contextos para verificar sua adaptabilidade e eficácia em diversas condições socioeconômicas e culturais. Também seria produtivo analisar o impacto a longo prazo da PA nas trajetórias de vida dos estudantes e nas comunidades rurais, com um foco particular nas mudanças socioeconômicas resultantes. Além disso, recomenda-se o desenvolvimento de estudos comparativos entre a PA e outras metodologias de ensino, para avaliar seus pontos fortes e limitações em diferentes cenários educacionais.

Este estudo ressalta o valor da Pedagogia da Alternância como um modelo robusto para o desenvolvimento de práticas educacionais inovadoras e efetivas, reforçando a necessidade de uma educação que esteja em harmonia com as necessidades dos alunos e das comunidades onde estão inseridos.

REFERÊNCIAS

CALIARI, Marco. Vínculos entre educação e agricultura familiar: A experiência da Pedagogia da Alternância no Brasil. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

GIMONET, Jean-Claude. Pedagogia da Alternância e o meio rural: História e práticas na França e no Brasil. São Paulo: Edições Sustentáveis, 2007.

GIMONET, Jean- Claude. Pedagogia da Alternância: Uma Educação para o Campo. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

GNOATTO, Almir Antonio; RAMOS, Pereira Celso Eduardo; PIACESKI, Enelde Elena; BERNARTT, Maria de Lourdes. Pedagogia da alternância: uma proposta de educação e desenvolvimento no campo. UTFPR, Pato Branco – PR – Brasil, Pôster Ciência, Inovação Tecnológica e Pesquisa: Sociedade Brasileira de Economia e Sociologia Rural, 2006.

- LÉVY, Pierri. Tecnologias digitais e educação: possibilidades e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, 2018, 23(4), 59-72.
- MARTINS, Fernando José. Tecnologia e educação no campo: desafios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação Rural*, 2017, 22(1), 45-60.
- MELO, Erica Ferreira. Limites e possibilidades do plano de estudo na articulação trabalho-educação na escola família agrícola Paulo Freire. 2013. Dissertação (mestrado em Educação) Universidade federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2013.
- MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá. 5ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- NAWROSKI, Célia Vanda. Educação rural e desenvolvimento local: O papel da Pedagogia da Alternância. Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná (UFPR), 2012.
- NOSSELLA, Paolo. Educação rural e tecnologias digitais: um estudo sobre a inclusão digital no campo. São Paulo: Editora UNESP, 2016.
- NÓVOA, Antonio Sampaio. Professores e saberes: a formação e as mudanças educacionais. Porto Alegre: Editora Artmed, 2010.
- NUNES, Rosane da Siva. Pedagogia da Alternância: uma proposta para a educação do campo. Editora da Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.
- OLIVEIRA, João Batista de. Casas Familiares Rurais e a prática da Pedagogia da Alternância no Brasil. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia (EDUFBA), 2017.
- OLIVEIRA, Myriam Cyntia Cesar de. Mídias digitais e o ensino no campo: reflexões e práticas. *Journal of Rural Education*, 2018, 10(2), 103-120.
- RIBEIRO, et al. Tecnologia educacional no campo: um olhar crítico. *Educação e Tecnologia*, 2015, 6 (4), 77-91.
- SAVIANI, Dermeval. A pedagogia no Brasil: um estudo sobre os fundamentos e as possibilidades da educação escolar. Campinas: Editora Autores Associados, 2007.
- SILVA, Lourdes Helena. As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias? Editora UFV, Viçosa, 2003.
- SILVA, Girlene Feitosa da. Formação de professores e as tecnologias digitais: a contextualização da prática na aprendizagem. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.
- SOUZA, Maria Antônia. A educação digital no campo: o uso das tecnologias nas Casas Familiares Rurais. *Journal of Rural Studies*, 2019, 23(1), 50-65.
- SPEYER, Anne Marie. Educação e campesinato: Uma educação para o homem do meio rural. São Paulo: Edições Loyola, 1983.
- ZAMBERLAM, Sérgio. Pedagogia da Alternância, Escola da Família Agrícola. MEPES. Anchieta- ES, 1996.

LÍNGUA PORTUGUESA, TECNOLOGIA E PEDAGOGIA CRÍTICA: O DRPG-RW E O RADIOTEATRO COMO DISPOSITIVOS DE RESSIGNIFICAÇÃO CULTURAL

Alberto Batinga Pinheiro¹, Tania Hetkowski², Alfredo Matta³

Resumo: Este trabalho apresenta um Digital Role-playing Game (DRPG) tendo por base o radioteatro e a web rádio, com suas vozes e falares entre estudantes em contextos de uso de Língua Portuguesa. O trabalho está orientado metodologicamente pela Pesquisa Aplicação (DBR), com ciclos de iteração e de soluções que visam alcançar seus objetivos teóricos e práticos, como a modelagem digital dos artefatos do jogo e dos conteúdos digitais da web rádio. O sociocunstrutivismo de Lev Vygotsky e o freireano (Paulo Freire), junto à polifonia dialógica em Bakhtin, sustentam a estrutura teórico-epistemológica do design cognitivo proposto na pesquisa. Educação, livre expressão e cooperação, dialogam numa perspectiva freinetiana (C. Freinet). Os resultados esperados, são: a promoção da inclusão digital entre estudantes e a prática dos intercâmbios estudantis em rede, tutelada pela web rádio e pelo DRPG, como parte do processo para a formação da sociedade da aprendizagem.

Palavras-chave: Web rádio. DRPG. Radioteatro. Interdisciplinaridade. Sociocunstrutivismo.

¹ Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Email.: abp.ufba@gmail.com

² Profa. Dra. do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Email.: hetkowskitania@gmail.com

³ Prof. Dr. do Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento (DMMDC-UNEB). Email.: alfredomatta@gmail.com

© Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa (vol. 4. cap. 11.)”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

Este artigo articula as ideias centrais de uma pesquisa doutoral denominada “Das grandes navegações do verbo às navegações da internet: DRPG e Web Rádio conectando vozes e falares da educação em rede, em variados contextos de uso da língua portuguesa”. Focada no jogo DRPG-RW (Digital Role-Playing Game em Rádio Web), e no Drama Radiofônico, ou Radioteatro, a pesquisa apresenta-se como solução pedagógica em forma de conteúdos digitais que valorizam a língua portuguesa e a literatura na sua diversidade cultural, geográfica e histórica. A abordagem integra colaboração, criticidade, aprendizagem contextualizada e interdisciplinaridade, com os seguintes eixos:

- Conteúdo do jogo: quais conceitos e finalidades pedagógicas o DRPG- RW contempla?
- Práticas pedagógicas: quais práticas pedagógicas são adotadas e como são aplicadas?
- Base teórica e tecnológica: quais teorias, autores e ambiente de aplicação legitimam a operacionalidade do jogo.

O DRPG-RW (Rádio Web) conecta estudantes falantes do português em diferentes contextos, promovendo comunicação, interdisciplinaridade e ressignificação de narrativas históricas e literárias.

Explicadas estas particularidades iniciais, seguimos para a definição dos sujeitos implicados na pesquisa – por diversas razões nominados lusófonos – e outros demais aspectos que norteiam a sua articulação conceitual. O objetivo principal deste artigo é apresentar o DRPG-RW como inovação e modelo de solução pedagógica interdisciplinar, combinando RPG digital, radioteatro e tecnologias acessíveis (IA generativa e Rádio Web).

Contextualização da lusofonia e dos lusófonos: tensões e diálogos

A Lusofonia é tida como um espaço plural e dinâmico marcado pela língua portuguesa como elemento comum, mas igualmente marcado por tensões e assimetrias de poder. Pode-se apontar assim duas perspectivas: a visão de Souza Santos (2002), que é a de Lusofonia como campo de diálogo e reinvenção cultural, e a de Alfredo Margarido (2000) que critica a ideia de unificação cultural, destacando diferenças históricas e sociais entre os países lusófonos. Para Santos (2002, p.45) a Lusofonia não é um projeto acabado, mas um campo de tensões e diálogos, onde a língua portuguesa opera tanto como elemento unificador quanto como espaço de disputa e reinvenção cultural. Já Margarido, considera que a Lusofonia é uma construção ideológica que não leva em conta as realidades locais e as resistências culturais.

Nesta pesquisa, adota-se uma visão crítica da Lusofonia, reconhecendo-a como espaço de disputa e ressignificação, com foco na língua portuguesa como instrumento de interação entre estudantes falantes do idioma.

A Lusofonia pode ser entendida como um espaço plural e dinâmico de interação cultural, linguística e histórica, marcado pela presença da língua portuguesa como elemento comum, mas também pela diversidade de vozes, identidades e experiências que compõem esse universo. Longe de ser uma comunidade homogênea ou consensual, a Lusofonia e os proclamados lusófonos representam um campo de tensões e diálogos,

revelando-se então assimetrias de poder, resistências locais e limites onde se cruzam heranças coloniais e processos de reinvenção cultural.

Tem destaque o fato da língua como um elemento vivo e em transformação, importantemente influenciada pelas contribuições dos povos originários, povos africanos, e outras culturas que moldaram o português falado no Brasil.

É preciso, então, buscar considerações e reflexões nos processos sócio-históricos que nos trouxeram até aqui, pois são processos vividos que refletem na vida presente da comunidade falante de língua portuguesa. Apenas, doravante, evitaremos chamá-la de “comunidade lusófona”, ou mesmo de Lusofonia, levando em conta aqueles que não se sentem confortáveis em fazer parte disto.

Encontram-se, portanto, os sujeitos desta pesquisa na condição de estudantes coautores de conteúdos digitais educacionais, de difusão do conhecimento, de sujeitos ativos em interação e integração, e não somente compreendidos como sujeitos da comunidade falante de língua portuguesa, ou como fonte de coleta de informações da pesquisa.

Uma lacuna: integrar tecnologia, narrativa, criticidade e interdisciplinaridade

Esta proposta justifica-se pela inexistência de uma Web Rádio com DRPG que se constitua como uma alternativa, ou como complemento aos benefícios de intercâmbios digitais nessa comunidade, que tenham a pluriculturalidade por escopo. Apresenta-se esta lacuna, mas também ao menos uma possibilidade inovadora em relação a um DRPG: o formato midiático de radioteatro instalado no ambiente de uma Web Rádio, como artefato tecnológico de mediação sócio-histórico construtivista entre estudantes da comunidade falante do Português. Surge daí uma indagação: “Como fazer uma Web Rádio com DRPG em episódios de radioteatro que se constitua em uma alternativa aos benefícios dos intercâmbios pluriculturais em rede dos estudantes usuários da Língua Portuguesa?”.

A língua portuguesa e sua literatura, seus contextos multiculturais, sua poesia, seu papel histórico e geográfico, e alguma abordagem decolonial – a partir da ênfase dada às narrativas indígenas e africanas – conferem caráter interdisciplinar ao jogo. Trata-se de captar elementos da formação sócio-histórica-territorial do Brasil, de sua geografia histórica, para rediscuti-los no jogo. A pesquisa dedica especial atenção à imensa importância das contribuições dos povos originários e dos povos africanos para, em seu contato com a matriz europeia, dar origem ao português brasileiro.

Divide-se este artigo em: articulação conceitual, modelagem do jogo e sua operacionalização, potenciais e desafios da solução pedagógica, considerações finais, agradecimentos e referências.

ARTICULAÇÃO CONCEITUAL

Às finalidades deste trabalho associamos algumas práticas que constituem o design cognitivo do DRPG como mediação pedagógica, sejam:

- Comunicação e colaboração: Influência das práticas pedagógicas de Célestin Freinet, com ênfase na comunicação como ferramenta de emancipação e criticidade.

- Ensino contextualizado e crítico: Abordagem freireana, destacando a educação como diálogo e a importância da criticidade no processo de ensino-aprendizagem, no contexto interdisciplinar.
- Narrativas e literacia histórica: Contribuições de Peter Lee e Antonio Carlos Robert Moraes, com foco na ressignificação histórica do passado e na compreensão histórico-geográfica do presente.

Pedagogias Críticas no DRPG-RW

As presenças dos eixos norteadores da colaboração e da comunicação das práticas pedagógicas freinetianas se apresentam como fonte perene de diálogo com as dinâmicas implicadas nesse RPG. São eles que nos permitem também esperar desse jogo algo para além de suas intencionalidades pragmaticamente pedagógicas, como no chamado Jogo Sérioso (Serious Game) – que se enquadra na metodologia da Game Based Learning (GBL) no Brasil, Aprendizagem Baseada em Jogos (ABJ) – e ampliar a dimensão de enriquecimento cultural da pessoa estudante, da formação humanizada, colaborativa e comunicacional.

O eixo da comunicação da proposta pedagógica de Célestin Freinet, para compor o design cognitivo do RPG na Rádio Web, salienta a preocupação em materializar um instrumento técnico que não precisa nos submeter ao objeto produzido.

Seja: em nosso tempo, onde estão postas as condições de uma presença tecnológica praticamente onipresente na comunicação de massa, nos circuitos da vida vivida, deve estar posta a condição de que um artefato dessa natureza permita a ampliação de horizontes pluriculturais num contexto social de comunicação já tão superficializado e tão fragilmente colaborativo.

Dialeticamente, todo objeto técnico pode intencionalmente induzir ao consumismo que embutrece e aliena, como pode conduzir nossa natureza ao seu caráter de emancipação e criticidade. É nesta direção última que podemos apontar e lembrar que Freinet (2017, p.629) via a comunicação não somente como mídia [...], mas como uma perspectiva teórico-metodológica que edificava o seu projeto educativo, carregada de sentidos afetivos e de cooperatividade.

No DRPG-RW, a comunicação e a colaboração são incentivadas através de diálogos entre os jogadores, enquanto a criticidade é promovida por meio de desafios narrativos que exigem reflexão sobre questões históricas e sociais.

Para empreender uma compreensão contextualizada, emancipatória e crítica da relação ensino-aprendizagem, pautada na interdisciplinaridade, consideramos ainda Paulo Freire. Para Freire (1980b, p.69) educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados. Ainda, segundo o autor, a interdisciplinaridade é um processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito com base em sua relação com o contexto, com a realidade, com sua cultura.

Para as narrativas e literacia histórica utilizamos as concepções de Peter Lee (2006, p. 4), para quem há mais na história do que somente acúmulo de informações sobre o passado, ou o que ele chama de “um amontoado de acontecimentos compilados”.

Na perspectiva desse autor [...] estudantes podem sugerir seus próprios critérios para acessar a mudança, e ver as formas nas quais a “história” (de qualquer maneira simplificada) muda como um resultado, fazendo suas próprias interpretações. Lee (2006, p. 13) nos apresenta um interessante conceito de literacia histórica, e oferece uma

agenda de pesquisas que une o trabalho passado com novas indagações. Um modo de atribuir ao passado a impermanência tão necessária ao entendimento do espaço presente.

Também adotamos Moraes (2011, p. 9), especialmente quando refere-se ao rótulo de “geografia histórica” e aponta que, por meio de uma análise contínua (em termos espaciais), deve-se captar no passado elementos de explicação da territorialidade contemporânea. Entendemos que estas posições dialogam com aquilo que é o foco dessa pesquisa.

As abordagens pedagógicas que sustentam o design cognitivo do DRPG-RW, são resumidas no quadro a seguir.

QUADRO 1- Elementos pedagógicos implicadas na modelagem do DRPG-RW.

Teóricos	Elementos	Implicações diretas no DRPG
Freinet, Célestin	Comunicação e colaboração	O desenvolvimento do jogo é focado na comunicação/ colaboração como perspectiva teórico-metodológica
Freire, Paulo;	Ensino contextualizado e crítico; Interdisciplinaridade	O jogo visa a educação como diálogo na construção coletiva do conhecimento
Lee, Peter; Moraes, Antonio Carlos Robert	Narrativas e Literacia histórica e geográfica	As aventuras são meios de ressignificar a compreensão acerca do papel da língua na história e no contexto da formação territorial

Fonte: Elaborado pelo autor.

Bases teóricas: Vigotsky, Bakhtin e o design cognitivo

O sociointeracionismo de Vygotsky fornece uma base sólida para a modelagem e o desenvolvimento dessa proposição pedagógica ao destacar a importância da mediação sociocultural, da interação linguística e da aprendizagem colaborativa.

Vygotsky enfatiza que o aprendizado é um processo social e que as interações entre os indivíduos são fundamentais para a construção de conhecimentos. Para o autor a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas uma ferramenta que, por meio da representação simbólica, organiza e regula o pensamento entre os seres humanos. A linguagem é o principal instrumento de mediação do pensamento e da ação (Vygotsky, 2007).

No RPG, a linguagem se torna um elemento fundamental para o desenvolvimento do jogo e da interação entre os jogadores. Ao utilizarem a Língua para construir narrativas, descrever ações ou resolver problemas, os jogadores não só exercitam suas habilidades linguísticas, mas também ampliam sua capacidade de raciocínio lógico e criativo.

O DRPG-RW é um conteúdo digital produzido a partir de uma perspectiva socioconstrutivista. Pedagogicamente, encontra na aprendizagem colaborativa a mediação necessária para a solução de seu design cognitivo. Os elementos do jogo estão estruturados em consonância com este design e os níveis de validação deste, em sua arquitetura, estão referenciados pela metacognição, entendida como a capacidade do ser

humano de monitorar e autorregular os processos cognitivos (Flavell, 1999, p. 45; Nelson & Narens, 2008; Sternberg, 2000).

Matta (2006) nos alerta para o fato de que o designer socioconstrutivista deve estar atento ao projeto de maneira a sempre possibilitar, e até mesmo procurar conduzir, a metacognição. É importante identificar elementos funcionais que a compõem, sejam: a observação, a liderança, a teorização e a síntese (Masetto, 2003), de forma a facilitar a elaboração de jogos pedagógicos com temas variados, tendo como base o socioconstrutivismo (Matta, 2004, p.434).

Mikhail Bakhtin (2003) potencializa a construção deste trabalho, na medida em que usamos também suas reflexões sobre a linguagem. Dois aspectos relativos às suas contribuições neste campo, e aqui adotados, são os seus conceitos de Polifonia Dialógica e de Heteroglossia.

A polifonia, como explicada por Bakhtin, refere-se à presença de múltiplos discursos que coexistem em um mesmo espaço, onde cada "voz" tem sua própria autonomia, mas interage e é moldada pelas outras. A palavra é sempre dirigida a alguém, e em sua direção ocorre uma resposta, uma interação (Bakhtin, 1987).

Esse conceito de diálogo permanente é crucial para o jogo, onde diferentes personagens produzem discursos, visões de mundo e modos de falar diversos. Cada personagem, com sua voz única, reflete uma perspectiva particular que interage com as outras vozes gerando um rico jogo de significados, quando todo discurso é um ponto de vista sobre o mundo, e todo ponto de vista é sempre um reflexo de um campo de forças dialógicas (Bakhtin, 1987).

A heteroglossia refere-se à multivocalidade, às variedades dentro de uma língua ou mais línguas, cada uma representando diferentes falares e sotaques próprios. Essa multiplicidade de vozes da comunidade falante do português, que entendemos coexistir no jogo, reflete a possibilidade da interação entre diferentes identidades sociais e culturais.

A palavra da língua é uma palavra semialheia. Ela só se torna “própria” quando o falante a povoa com sua intenção, com seu acento, quando a domina através do discurso, torna-a familiar com a sua orientação semântica e expressiva (Bakhtin, 1999, p. 100). A significação específica atribuída à palavra descentraliza e ela passa a ser um efeito da comunicação, da interação entre falantes. Em Vygotsky (2001, p. 119) o significado é um critério da palavra e um seu componente indispensável. Assim, e para efeitos práticos, considera-se a convergência, e que a palavra se estende a novos enunciados e novas significações são construídos.

O JOGO RPG

Jogo de interpretação, ou representação, o Role-Playing Game (RPG) é, em linhas gerais, um jogo que tem seu conceito inspirado nas histórias de J. R. R. Tolkien, autor da trilogia Senhor dos Anéis, e em jogos de guerra. O RPG tem sua origem na década de 70. O primeiro desses jogos – a se popularizar – foi Dungeons & Dragons (Masmorras e Dragões), inspirado em uma fantasia medieval, criado por dois norte-americanos: Gary Gygax e Dave Arneson, por volta de 1974.

Na perspectiva de Ricardo Ribeiro do Amaral (2013, p. 10) jogar RPG é como ler um livro de aventuras, daqueles que nos prendem a atenção até o último capítulo. A diferença é que essa história vai sendo construída oral e textualmente por todos os jogadores, passo a passo. E não há como prever o final. Esse olhar diz respeito a este trabalho de forma direta, pois a Literatura e a poesia são a fonte das crônicas que alimentam o nosso RPG.

Para Amaral (2013, p.10) o Role-Playing Game é uma brincadeira de contar histórias, de representação, mas uma brincadeira levada a sério por seus jogadores. Nesse jogo, todos os participantes devem ajudar a construir uma história, à qual se dá o nome de aventura.

O RPG é um jogo de tipologia bastante variada, indo desde o RPG de Mesa (Jogo em seu formato mais tradicional, de tabuleiro) aos diversos formatos Digitais (Eletrônicos na Internet). Para cada uma dessas formas há manuais, por vezes extensos e repletos de regras, que podem vir a se complexificar de acordo com a proposta do tipo de jogo. O quadro a seguir resume alguns poucos formatos de RPG.

QUADRO 2 - Tipologia de RPGs.

Tipo de RPG	Modo de jogo	Apresentação	Exemplos
RPG de Mesa (tradicional)	A partir de jogos onde os jogadores apenas movimentam pinos num tabuleiro, neste modo se podem interpretar as personagens com suas falas, emoções e escolhas para viver uma aventura do seu modo	Livros, dados, lápis e papel. No Brasil o jogo chegou em meados de 1991, numa caixa com fichário, manual de instruções, dados multifacetados e tabuleiro	Dungeons and Dragons (D&D), BattleTech e Star Wars Galaxies
Aventura Solo	Uma versão simplificada do RPG tradicional. A diferença é que não existe uma interação com outros jogadores	Aventura em um livro ou site, na qual o jogador segue um roteiro diante das possibilidades oferecidas	Skyrim
PbF (Play by Forum)	O narrador (ou Mestre) posta a ação e os jogadores postam as reações. Há, no final, uma história registrada	Jogos por Fóruns, os jogadores se inscrevem num fórum	Canudos, 2 de julho, Diáspora Africana ⁴

Fonte: Elaborado pelo autor.

O DRPG-RW Crônicas Sonoras: sua modelagem e sua operacionalização

O jogo proposto nesse trabalho ainda não encontra lugar em nenhuma das categorias descritas no quadro da tipologia apresentado. Nomeamos o jogo de DRPG-RW Crônicas Sonoras. Este foi elaborado para ser executado no formato de radioteatro, abrigado por um site de rádio web. Inicialmente, o jogo se aplica a estudantes em seus ambientes escolares. Posteriormente, pretende-se que a rádio web permita a sua difusão

⁴ Fazem parte do acervo de RPG-AD do Grupo de Pesquisa Sociedade em Rede, Pluralidade Cultural e Conteúdos Digitais Educacionais, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB. <https://sociedadeemrede.net.br/producoes-visuais/rpg-ad>

mais ampla, ficando disponível para o público estudantil em geral, sobretudo aos falantes de português de outras ex-colônias portuguesas.

O DRPG-RW Crônicas Sonoras tem a sua modelagem a partir da literatura e poesia em Língua Portuguesa, dos critérios socio-interacionistas da proposta e, nomeadamente, sua operacionalização se dá em referência àquelas crônicas históricas relacionadas à temática da nossa formação territorial, pois, como escreveu Moraes (2011, p. 73), nas sociedades de formação colonial a dimensão espacial da vida social ganha uma centralidade ímpar na explicação do seu movimento e funcionamento ao longo da história. Assim sendo a língua e a literatura têm um papel não apenas descritivo de qualquer vida socio-histórica, mas o de ser confluência entre ontem e hoje, transformando e explicando o espaço no presente.

A operacionalização do jogo avança pela transformação dos textos, ou excertos de base, em textos de dramaturgia, adaptados em episódios (partes das aventuras) de radioteatro. Os jogadores e o Mestre interagem de modo dialógico (síncrona ou assincronamente), no ambiente do *chat* da rádio web. Por exemplo: Aventura "*A Revolta dos Búzios*". Fluxo: Pré-produção (roteiro) → Produção (IA + Audacity) → Transmissão (chat ao vivo).

No quadro a seguir exibe-se, resumidamente, a operacionalização do jogo.

QUADRO 3 - Operacionalização do DRPG-RW Crônicas Sonoras.

Tipo de RPG	Modo de jogo	Apresentação	Exemplos
DRPG-RW (Digital Role-Playing Game em Web Radio)	Em capítulos as cenas, ou sequências, são interpretadas e gravadas pelo Mestre e pelo grupo de atores, com trilhas sonoras e efeitos diversos. Os ouvintes/ jogadores enviam suas jogadas pelo Chat da Rádio e as respostas selecionadas vão dando curso ao jogo	No formato de radioteatro, ou de <i>storytellings</i> . São ainda usados os outros recursos da rádio web, como podcasts, vídeos, imagens ilustrativas e matérias jornalísticas relacionadas dos temas das crônicas representadas	DRPG-RW Crônicas Sonoras

Fonte: Elaborado pelo autor.

Arquitetura Tripartite da Modelagem do DRPG-RW Crônicas Sonoras

Neste ponto o objetivo passa a ser o de transformar os princípios teóricos em um sistema funcional, por meio da ideia de fluxos contínuos de modelagem consoantes à metodologia utilizada (DBR), integrando:

- A Dimensão Narrativo-Sonora (DNS) que refere-se à implementação dos princípios de radioteatro (Poletto & Fernandes, 2009) e da polifonia dialógica (Bakhtin, 2003) seja: uso estratégico de voz, efeitos e silêncios para imersão comunicativa. As narrativas são ramificadas pelo Mestre do jogo baseando-se

em escolhas e devolutivas dos jogadores (inspiradas no *cliffhanger*⁵ das radionovelas) e nas estruturas dos conflitos gerados a partir dos verbos querer, poder e dever.

Prender os ouvintes por meio da expectativa da solução dos problemas, da oferta de horizontes de esperança pintados com a promessa da reparação dos conflitos essenciais e de outros mais, gerados a cada novo episódio, como apontam Poletto e Fernandes, contava com uma estratégia da narrativa.

[...] As fórmulas para garantir a audiência estavam baseadas em gerar conflito através de três verbos: querer, poder e dever (a maçã da discórdia vinha em situações como quando se quer, não se pode; quando se pode, não se quer; quando se deve, não se pode; quando se quer, não se deve... e assim por diante) (Poletto; Fernandes, 2009, p. 4).

Por mínima definição: Estrutura de narrativas ramificadas baseadas em radioteatro e RPG digital.

Elementos: Voz e polifonia: Uso de múltiplas vozes (atores/ IA) para representar diversidade linguística (Bakhtin, 1987).

Efeitos sonoros: Trilhas e silêncios estratégicos para imersão (Poletto & Fernandes, 2009).

Exemplo prático: Aventura "Caminhos da Língua Portuguesa" com diálogos em crioulo cabo-verdiano e português brasileiro.

- A Dimensão Pedagógico-Tecnológica (DPT) que diz respeito à integração de ferramentas de IA generativa para criação procedural de enredos a partir da literatura sobre o tema da Formação Territorial do Brasil e do Cabo-Verde (alinhada à crítica de Milton Santos sobre disponibilidade/ intencionalidade tecnológica); Plataforma de rádio web com recursos síncronos (transmissão ao vivo e chats) e assíncronos (podcasts, chats, emails, etc.), garantindo flexibilidade comunicativa e colaborativa (Freinet. É, 1978).
Por mínima definição: Integração de ferramentas digitais aos objetivos educacionais.

Componentes: IA generativa; Criação de enredos proceduralmente gerados (ex.: temas históricos, ou mesmo poéticos e romanceados acerca da formação territorial).

Plataforma de rádio web: Recursos síncronos (transmissão ao vivo) e assíncronos (podcasts).

QUADRO 4 - Integrações DPT.

Ferramenta	Função no DRPG-RW	Base Teórica
Vidnoz AI	Geração de vozes diversas	Bakhtin (heteroglossia)
BBC Sound Effects	Ambientação sonora	Freinet (comunicação)

⁵ O *cliffhanger* funciona para alimentar o suspense em torno de uma história contada, mantendo o ouvinte ou espectador na incerteza da resolução de conflitos e desafios a cada aventura/ episódio.

Fonte: Elaborado pelo autor.

- A Dimensão de Interação Crítico-Dialógica (DICD) que dispõe sobre Sistemas de Chats e Fóruns para decisões e soluções coletivas, construídas com base no dialogismo e no sociointeracionismo (Bakhtin, 1987; Freire, 1980; Vigotsky, 2008), e adaptabilidade cultural (Santos, 2014).

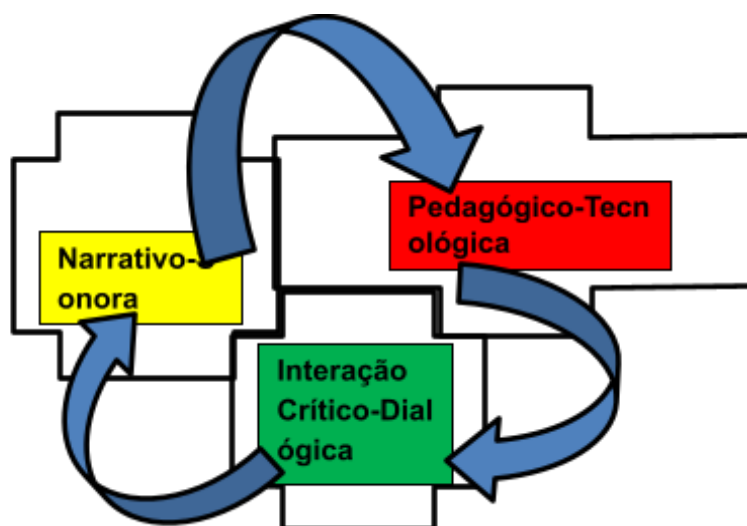
Por mínima definição: Espaço para coautoria e ressignificação cultural.

Mecanismos: Chats moderados; Decisões coletivas inspiradas em Freire (1980).

Adaptabilidade: Inclusão de variantes linguísticas e temas locais (ex.: resistências negra e indígena).

Na figura exibida a seguir, pode-se ver a representação dos fluxos permanentes e interativos da modelagem, consoante a metodologia adotada na pesquisa (DBR).

FIGURA 1 – Arquitetura tripartida do fluxo da modelagem com dimensões articuladas.



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

POTENCIAIS E DESAFIOS METODOLÓGICOS

A orientação metodológica adotada para sustentar este trabalho é a Design-Based Research (DBR), ou Pesquisa-Aplicação. A adoção da DBR, em associação à epistemologia empregada, encontra suficientes razões na necessidade do desenvolvimento do jogo RPG na rádio web, buscando torná-los objetos nitidamente capazes de convidar/ convocar sujeitos da Educação para uma viagem pedagógica de rede de circum-navegação pelo mundo de Língua Portuguesa.

Por ser a DBR uma abordagem metodológica que se constitui de aplicações e iterações, de design e redesign, depreende-se que os resultados da experiência apareçam como resultados para cada uma das etapas iterativas, e em cada um dos seus ciclos de aplicação. O contexto ocupa o lugar da prática dialógica dos seus ciclos com a comunidade em interação; da construção inicial até a etapa de resultado final da aplicação.

Para fins deste trabalho, a abordagem contempla uma contextualização pautada no método histórico-dialético, visando ocupar um lugar mais permanente de diálogo com a comunidade em foco, focando no seu próprio contexto sócio-histórico. Pretende-se também estar atento aos movimentos futuros, àquilo que não se abre apenas com as chaves do passado. As mais importantes implicações deste diálogo são a de que ele dá voz e lugar à comunidade no processo, tornando possível elaborar o design cognitivo expresso na modelagem do DRPG-WR com base nessa escuta/ vivência, e a de que é ainda vocacionado para propor uma solução prática para os problemas da área de educação (Matta; Silva; Boaventura, 2014). Entendemos tratar-se também de aspecto a efetividade da triangulação RPG/radioteatro/tecnologia.

Um dos importantes desafios consiste em, respeitando os limites de uma pesquisa doutoral numa abordagem sobre tão rico tema e sobre sua vasta comunidade falante, buscar-se, a princípio, expor o contexto à validação/ ou não validação da comunidade apenas com uma pequena amostra representativa da comunidade em questão (estudantes de uma escola brasileira e de uma escola portuguesa). O número limitado de jogadores respeita os critérios da jogabilidade do RPG, neste modelo que estamos aplicando. Isto insere cuidados extras no tratamento dado às informações obtidas para obter o máximo rigor no processo. Há também a necessidade de limites éticos no uso das IAs, os testes empíricos em escolas e uma futura expansão para escolas de países africanos (ex.: Cabo-Verde, Angola, Moçambique).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O DRPG-RW Crônicas Sonoras apresenta-se como uma ferramenta para ressignificar narrativas coloniais de formação territorial, uma solução pedagógica considerando a interdisciplinaridade (geografia histórica, literatura etc.) e a inclusão de variantes linguísticas (ao abrigo da heteroglossia).

A ideia de uma cooperação pluriculturalista entre estudantes falantes da língua portuguesa, operando inicialmente entre Brasil e Portugal por meio do jogo DRPG em radioteatro na Rádio Web (DRPG-RW), com a possibilidade sempre presente de conectar em rede lugares que têm em comum a língua partilhada, é o que está relacionado com os principais objetivos e com os sujeitos dessa pesquisa.

Entre os resultados esperados por essa pesquisa, estão: a promoção da inclusão digital entre estudantes; o impulso à prática dos intercâmbios estudantis em rede na Educação tutelada pela web rádio, pelo radioteatro e pelo DRPG, como parte do processo para a formação de uma sociedade da aprendizagem. E ainda: entender como estudantes – no âmbito dos usos da Língua Portuguesa – compreendem os variados contextos nos quais suas próprias variações linguísticas se expandiram, contribuíram e contribuem na transformação da língua; uma via para possibilitar a constituição coletiva de uma nova abordagem, com olhares sempre voltados para a construção de uma nova proposta pedagógica.

AGRADECIMENTOS

Os mais sinceros agradecimentos aos grupos de pesquisa Sociedade em Rede, Pluralidade Cultural e Conteúdos Digitais Educacionais, que tem na sua liderança o Prof. Dr. Alfredo Matta, e ao grupo Grupo de Geotecnologias, Educação e Contemporaneidade (GEOTEC), sob a liderança da Profa. Dra. Tania Hetkowski, ambos vinculados à Universidade do Estado da Bahia (UNEB), pelo apoio sempre disponível.

Os agradecimentos também à CAPES/ CNPq, pela Bolsa de Doutorado a mim concedida, facilitando muitos dos processos ligados a esta pesquisa.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Ricardo Ribeiro do. **RPG e educação**: alguns apontamentos teóricos. São Paulo: Editora do Brasil, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. São Paulo: Hucitec; Brasília: Editora UnB, 1987.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
FLAVELL, John H. **Metacognição e monitoramento da compreensão**: o papel do conhecimento e da experiência. In: _____. Desenvolvimento cognitivo. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

FREINET, Célestin. **Para uma Escola do Povo**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

FREINET, Élise. **Nascimento de uma Pedagogia Popular**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

LEE, Peter. **Literacia Histórica e Educação**. Curitiba: UFPR, 2006.

MARGARIDO, Alfredo. **A Lusofonia e os Lusófonos**: novos mitos portugueses. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2000.

MASETTO, Marcos T. **Mediação pedagógica e tecnologias**. São Paulo: Papirus, 2003.

MATTA, Alfredo E. R. **Design cognitivo em ambientes virtuais de aprendizagem**: uma abordagem socioconstrutivista. Revista Brasileira de Informática na Educação, v. 14, n. 1, p. 45-60, 2006.

_____. **Design socioconstrutivista de jogos pedagógicos**: princípios para elaboração. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO DE ENGENHARIA, 32., 2004, Brasília. Anais... Brasília: UNB, 2004. p. 430-440.

_____. **Tecnologias para colaboração**: desafios na educação contemporânea. Salvador: EDUFBA, 2005.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia Histórica do Brasil**: capitalismo, território e periferia. 5. ed. São Paulo: Annablume, 2011.

NELSON, Thomas O.; NARENS, Louis. **Metacognição**: uma revisão teórica e aplicações à aprendizagem. In: _____. Psicologia da memória. Porto Alegre: Artmed, 2008.

POLETO, Thays Renata; FERNANDES, Márcio. **Sons para sonhar. Sonhos para ouvir**: as radionovelas e a mágica da palavra falada no rádio. Ide, São Paulo, n. 49, p.135-147, dez. 2009. Semestral. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ide/v32n49/v32n49a14.pdf>>. Acesso em: 10 de mai. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 4. ed. v. 1. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

STERNBERG, Robert J. Metacognição, inteligência e aprendizagem. In: _____. Psicologia cognitiva. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. Martins Fontes. 2007.

_____. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

METODOLOGIA DE ENSINO DE TEXTO DISSERTATIVO ARGUMENTATIVO PARA ALUNOS SURDOS

Verônica de Oliveira Louro

Resumo: Este artigo resgata atividades realizadas no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), durante as aulas da Oficina de Redação para o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), com o objetivo de ensinar sobre o texto dissertativo-argumentativo para o aluno surdo, considerando as especificidades da escrita desse alunado cuja Língua Portuguesa é uma segunda língua (L2). Essa prova tem relevância para a vida do surdo, uma vez que é a porta de entrada para conseguir uma vaga na universidade pública. Ademais, julgamos importante trazer um relato de experiência, por conta da dificuldade de leitura e escrita de textos nessa tipologia textual, pois há pouco conhecimento de mundo dos alunos sobre os temas tratados, pouca familiaridade com o gênero discursivo e uma necessidade de uso formal da língua, sem contar a quase inexistência de materiais sobre o assunto. Desse modo, destacamos umas estratégias utilizadas e comentadas para ensinar essa tipologia textual.

Palavras-chave: Escrita. L2. Português. Redação. Surdos.

Verônica de Oliveira Louro. (<http://lattes.cnpq.br/2183322895904550>). Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
e-mail: veolivlouro@hotmail.com.

© Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa (vol. 4)”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

Como professora do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) de Língua Portuguesa e Literatura, realizo uma oficina de redação com foco no ENEM para alunos do Ensino Médio há 8 anos.

Esse artigo foi escrito com o objetivo de trazer um relato de experiência, descrevendo materiais e atividades que foram utilizados e como foram usufruídos nas aulas com alunos surdos para ajudar a futuros professores na construção dos seus próprios materiais didáticos e na elaboração de estratégias para esse público. É importante pensar que a inclusão escolar do surdo, de acordo com Campos (2013), precisa ter a língua de sinais em sala de aula, mas, além disso, deve pensar a formação dos profissionais que atuam com esse alunado e fazer uso de metodologias e didática que deem conta das características linguísticas e de aprendizagem dos estudantes surdos.

O ensino de texto dissertativo-argumentativo é de extrema importância para os estudantes de Ensino Médio que vão fazer a prova do ENEM e desejam ingressar na universidade. Desse modo, “a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida” (Vygotsky, 1984, p. 133). Com os surdos, usuários da língua de sinais, não é diferente, porém a prova do ENEM ainda é uma barreira para eles que precisam escrever um texto em Língua Portuguesa considerada como sua segunda língua (Fernandes, p. 107).

A escrita de um texto para surdos é sempre um desafio devido a vários fatores: poucos materiais de referência na área para esse público, como o material disponível na página do Ministério da Educação (MEC) chamado Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: caminhos para uma prática pedagógica – volume 2, e a dificuldade, por parte dos alunos, de leitura e escrita de textos nessa tipologia textual, porque: 1) tem pouca familiaridade com o gênero discursivo – uma vez que “a narração é um tipo de texto bastante trabalhado na escola, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, momento em que tanto surdos como ouvintes estão entrando em contato com o mundo da escrita” (Gobbes, 2021, p. 52) –; 2) há a necessidade de uso formal da língua e 3) apresenta pouco conhecimento de mundo dos alunos sobre os temas de redação. Em relação aos surdos, “a escola (e sala de aula) bilíngue é um espaço de socialização, de construção de uma identidade positivada, de acesso ao conhecimento e uma comunicação significativa para os que praticam” (Oliveira *et al*, 2022) e tudo isso se dá por meio da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e da Língua Portuguesa.

DESENVOLVIMENTO

Ao longo da minha trajetória como professora de surdos, tenho percebido que um dos erros mais críticos é dar um tema de redação e exigir que o aluno escreva o texto de uma vez só, sem nenhuma discussão prévia ou intervenção.

Em contrapartida, algumas estratégias dão certo como: diferenciar o texto do narrativo e descritivo; mostrar textos desordenados para identificar as partes; separar o texto por partes, mostrando a diferença entre a introdução, desenvolvimento e conclusão; apresentar como se constrói cada uma dessas partes do texto; iniciar a escrita de parágrafos de introdução; identificar elementos de coesão entre parágrafos e orações; promover discussões e avaliações em LIBRAS sobre os temas propostos; instigar o conhecimento de mundo por meio da exposição e do debate de temas; dar uma folha em que o aluno possa fazer um roteiro do texto que vai escrever com pistas para a escrita; estimular a escrita do texto por partes; para, enfim, dar um tema de redação para pedir ao aluno que construa um texto. “No caso do aluno surdo, o trabalho com a escrita será

fundamental no uso da língua de sinais – língua essencialmente visual – cabendo ao professor incentivar o contato com materiais escritos para que ele venha a sentir necessidade do ler e do escrever” (Gesueli, 2012, p. 174).

O texto dissertativo-argumentativo é muito complexo, porque exige do candidato a mobilização de **conhecimento enciclopédico** – o que ele sabe sobre a realidade que o cerca, sobre os temas vividos, discutidos e circundantes na mídia e no mundo –; **linguístico** – o domínio da língua em uso –; e **genérico** – o discurso se apresenta na forma de um gênero particular, no nosso caso, no formato de uma redação de um texto dissertativo-argumentativo do ENEM (Maingueneau, 2005).

Por isso, é importante pensar que o ensino de tipo de texto pode ser feito de diversas maneiras (Garcia, 1988; Carneiro, 2001; Platão; Fiorin, 1990; Infante, 1998; Abreu, 2006), porém gostaríamos de focar em algumas estratégias para ensinar ao aluno surdo, para que ele tenha autonomia para escrevê-lo e não zere a prova de redação do ENEM.

Vale pontuar que as atividades apresentadas podem durar um ano inteiro ou mais e são direcionadas para alunos do Ensino Médio. Para começar a falar do tema com os estudantes, destacamos o nome do texto dissertativo-argumentativo e que ele é dividido em partes: introdução, desenvolvimento e conclusão tanto em LIBRAS, com os sinais de cada elemento, como a escrita em Língua Portuguesa no quadro. Além disso, é informado como se caracteriza essa tipologia textual e o que é cada parte do texto tanto no quadro como em material impresso.

Cabe destacar que o primeiro tema escolhido para debate foi o do ENEM 2017 “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”, porque é de muito interesse e de ampla vivência deles. Esse assunto seria discutido em LIBRAS com os alunos, de forma que eles deveriam interagir e propor argumentos que foram escritos no quadro. É válido dizer que, segundo Moreira (2007, p.89) “uma das primeiras questões a se levar em conta é a motivação para que o aluno queira escrever (...). A título de motivação, devemos escolher um tema e discuti-lo com os alunos, de preferência ilustrando a discussão com textos sobre o assunto, para que eles possam ter ideias e formar sua opinião”.

Vamos iniciar a partir de agora a observação de alguns desses materiais como, por exemplo, o de discriminar o texto narrativo, descritivo e dissertativo-argumentativo. Assim, o aluno poderá perceber de forma mais objetiva a diferença entre textos que ele conhece melhor como de narração e descrição, tipologias mais exploradas ao longo da sua formação no ensino de LIBRAS e Língua Portuguesa. Convém lembrar que o texto dissertativo-argumentativo tem um sinal em Língua de Sinais similar ao de “opinião”.

Figura 1 - Exemplos de textos usados para diferenciar o texto dissertativo-argumentativo do narrativo e descritivo

TEXTO I:



A RAPOSA E AS UVAS

Morta de fome, uma raposa foi até um vinhedo sabendo que ia encontrar muita uva. A safra tinha sido excelente. Ao ver a parreira carregada de cachos enormes, a raposa lambeu os beiços. Só que sua alegria durou pouco: por mais que tentasse, não conseguia alcançar as uvas. Por fim, cansada de tantos esforços inúteis, resolveu ir embora, dizendo:

- Por mim, quem quiser essas uvas pode levar. Estão verdes, estão azedas, não me servem. Se alguém me desse essas uvas, eu não comeria.

ESOPHO

(Retirado de: WWW.METAFORAS.COM)

a) Texto _____.

TEXTO II:

Retrato

(Cecília Meireles)

Eu não tinha este rosto de hoje,
Assim calmo, assim triste, assim magro,
Nem estes olhos tão vazios,
Nem o lábio amargo.
Eu não tinha estas mãos sem força,
Tão paradas e frias e mortas;
Eu não tinha este coração
Que nem se mostra.
Eu não dei por esta mudança,
Tão simples, tão certa, tão fácil:
— Em que espelho ficou perdida
a minha face?

(Retirado de: <https://www.culturagenial.com/analise-poema-retrato-cecilia-meireles/>)

b) Texto _____.

TEXTO III:

VIOLÊNCIA SOCIAL

Atualmente, um dos grandes problemas que afetam a vida de uma sociedade, é a violência nela inserida. Violência essa que devido a vários fatores, segundo sociólogos, psicólogos e outros estudantes das ciências humanas, será praticamente impossível de ser eliminada.

A dificuldade na solução deste problema está na complexidade do mesmo. Várias são as causas e para cada uma se faz necessária uma medida especial, medidas essas que muitas vezes são impossíveis de serem colocadas em prática.

A violência pode ser gerada pela própria sociedade, por crises econômicas, por um problema mental do indivíduo, pelo grande número de adeptos ao uso de drogas, e por uma enorme série de outros fatores.

Devido as perspectivas quase que inexistentes em uma solução a curto ou médio prazo para a questão da violência, o melhor a fazer, é se precaver para não se tornar mais uma vítima de uma dos problemas mais sérios da nossa sociedade.

(Redação de aluno)

(Retirado de: <https://www.passeidireto.com/arquivo/152849616/pequeno-texto-dissertativo-pronto-pesquisa-google>)

Texto _____.

FONTE: Louro (2019)

Antes de partir para o exercício de diferenciar os textos, coube fazer uma revisão com uso de *slides* junto aos alunos sobre as tipologias textuais: o que é um texto narrativo, descritivo e dissertativo-argumentativo. Para eles, foi fácil recordar a essência da narração, foi um pouco mais dificultoso lembrar como é a descrição e foi uma novidade tratar do texto dissertativo-argumentativo.

Vamos ressaltar, agora, outro material: a leitura de textos desorganizados para ordená-los corretamente. Para a realização deste tipo de atividade, o aluno precisa pensar

na coerência¹ e coesão² do texto para organizá-lo adequadamente, buscando ver quais informações viriam em primeiro, segundo e terceiro lugar. É válido esclarecer que os textos trabalhados apresentam glossário com uso de sinônimos, porque são muitos os termos formais que atrapalham o entendimento do estudante surdo.

Figura 2 - Exercício de separação do texto por partes, mostrando a diferença entre a introdução, desenvolvimento e conclusão

Observe o texto a seguir e leia com atenção.

1. Os parágrafos estão fora de ordem. Ordene-os corretamente:

TEXTO I:

()	Logo, é necessário que o Ministério da Educação, em parceria com instituições de apoio ao surdo, proporcione a este maiores chances de se inserir no mercado, mediante a implementação do suporte adequado para a formação escolar e acadêmica desse indivíduo – com profissionais especializados em atendê-lo -, a fim de gerar maior igualdade na qualificação e na disputa por emprego. É imprescindível, ainda, que as famílias desses deficientes exijam do poder público a <u>concretude</u> dos princípios constitucionais de proteção a esse grupo, por meio do <u>aprofundamento</u> no conhecimento das leis que protegem essa camada, para que, a partir da obtenção do saber, esse <u>empenho</u> seja fortalecido e, assim, essa parcela receba o acompanhamento necessário para atingir a formação educacional e a contribuição à sociedade.
()	Sob a perspectiva filosófica de São Tomás de Aquino, todos os indivíduos de uma sociedade democrática possuem a mesma importância, além dos mesmos direitos e deveres. No entanto, percebe-se que, no Brasil, os deficientes auditivos compõem um grupo altamente <u>desfavorecido</u> no tocante ao processo de formação educacional, visto que o país enfrenta uma série de desafios para atender a essa demanda. Nesse contexto, torna-se evidente a <u>carência</u> de estrutura especializada no acompanhamento desse público, bem como a <u>compreensão deturpada</u> da função social deste.
()	Além disso, outra dificuldade <u>enfrentada</u> pelos surdos para alcançar a formação educativa se dá pela falta de apoio enfrentada por muitos no âmbito familiar, causada pela <u>ignorância</u> quanto às leis protetoras dos direitos do deficiente, que gera uma <u>letargia</u> social nesse aspecto. Esse desconhecimento produz na sociedade concepções errôneas a respeito do papel social do portador de deficiências: como consequência do <u>descumprimento</u> dos deveres constitucionais do Estado, as famílias – acomodadas por pouca instrução – alimentam a falsa ideia de que o deficiente auditivo não tem contribuição significativa para a sociedade, o que o afasta da escolaridade e <u>neutraliza</u> a relevância que possui.
()	O filósofo italiano Norberto Bobbio afirma que a dignidade humana é uma qualidade <u>intrínseca</u> ao homem, capaz de lhe dar direito ao respeito e à <u>consideração</u> por parte do Estado. Nessa lógica, é notável que o poder público não cumpre o seu papel enquanto agente fornecedor de direitos mínimos, uma vez que não proporciona aos surdos o acesso à educação com qualidade <u>devida</u> , o que caracteriza um desrespeito <u>descomunal</u> a esse público. A lamentável condição de <u>vulnerabilidade</u> à qual são submetidos os deficientes auditivos é percebida no déficit deixado pelo sistema educacional vigente no país, que revela o despreparo da rede de ensino <u>no que tange</u> à inclusão dessa camada, de modo a causar <u>entraves</u> à formação desses indivíduos e, por conseguinte, sua inserção no mercado de trabalho.

¹ Coerência, segundo Koch (2008), é a construção de sentido do texto, como resultado de uma significação estabelecida pelos interlocutores, “numa situação de interação dada, pela atuação conjunta de uma série de fatores de ordem cognitiva, situacional, sociocultural e interacional”.

² Conforme Marcuschi (2012), elementos de coesão são aqueles que fazem uma sequenciação superficial do texto, ou seja, os mecanismos formais de uma língua que procuram instaurar relações de sentido entre os elementos linguísticos do texto.

Glossário do texto: concretude: realização; aprofundamento: estudo maior; empenho: interesse; desfavorecido: prejudicado; no tocante a: no que se refere a; carência: falta; deturpada: errada; enfrentada: vivida; ignorância: falta de conhecimento; letargia: desânimo; descumprimento: não seguir; neutraliza: diminui; intrínseca: própria; consideração: atenção; devida: necessária; descomunal: muito grande; vulnerabilidade: ser frágil; no que tange a: no que se refere a; entaves: problemas.

Fonte: Louro (2019)

Para os alunos, foi um desafio o entendimento do texto devido ao uso de tantos vocábulos formais e ao conhecimento ainda inicial da tipologia textual – uma vez que não se sabe o que esperar de cada parágrafo, mesmo que os estudantes dominem o conhecimento de mundo apresentado no texto. Por isso, a professora precisou intervir e realizar o exercício com os estudantes. É importante dizer que houve necessidade de trazer outros textos com esse para ajudá-los a perceber a diferença entre os parágrafos como introdução, desenvolvimento e conclusão. Depois disso, se fez necessário separar o texto por partes, mostrando a diferença entre a introdução, desenvolvimento e conclusão e como se constrói cada uma dessas partes do texto. Tudo isso foi feito em sala, por meio de aula expositiva, explicada em LIBRAS, sobre cada parte.

Ademais, cabe identificar os elementos de coesão entre parágrafos e orações, cobrados anteriormente quando foram estudadas as conjunções por coordenação. Vale destacar que a coesão é uma das competências (competência 4) cobradas na redação do ENEM e tem grande peso na nota final. Além disso, o uso de elementos coesivos é algo que precisa ser reforçado com alunos surdos, porque alguns conectivos não existem em LIBRAS e, portanto, não utilizam com maestria e tem que ser treinado em Língua Portuguesa, a partir da sinonímia como, por exemplo, **mas** sinalizado em LIBRAS que pode ser substituído por “porém”, “contudo”, “entretanto”, “no entanto”, “todavia” do Português.

Figura 3 - Exercício: construção de cada uma das partes do texto dissertativo-argumentativo e identificação dos elementos de coesão entre parágrafos e orações.

Observe o texto a seguir e leia com atenção.

TEXTO I:

Durante o século XIX, a vinda da Família Real ao Brasil trouxe consigo a modernização do país, com a construção das escolas e universidades. Também, na época, foi inaugurada a primeira escola voltada para a inclusão social de surdos. Não se vê, entretanto, na sociedade atual, tal valorização educacional relacionada à comunidade surda, posto que os embates que impedem sua evolução tornam-se cada vez mais evidentes. Desse modo, os entaves para a educação de deficientes auditivos denotam um país desestruturado e uma sociedade desinformada sobre sua composição bilíngue.

Além disso, a ignorância social frente à conjuntura bilíngue do país é uma barreira para capacitação pedagógica do surdo. Helen Keller – primeira mulher surdo-cega a se formar e tornar-se escritora – definia a tolerância como maior presente de uma boa educação. O pensamento de Helen não tem se aplicado à sociedade brasileira, haja vista que não se tem utilizado a educação para que se torne comum aos cidadãos a proximidade com portadores de deficiência auditiva, como aulas de Libras, segunda língua oficial do Brasil. Dessa forma, torna-se evidente o distanciamento causado pela inexperience dos indivíduos em lidar com a mescla que forma o corpo social a que possuem.

A princípio, a falta de profissionais qualificados dificulta o contato do portador de surdez com a base educacional necessária para a inserção social. O Estado e a sociedade moderna têm negligenciado os direitos da comunidade surda, pois a falta de intérpretes capacitados para a tradução educativa e a inexistência de vagas em escolas inclusivas perpetuam a disparidade entre

surdos e ouvintes, condenando os detentores da surdez aos menores cargos da hierarquia social. Lê-se, pois, é paradoxal que, em um Estado Democrático, ainda haja o ferimento de um direito previsto constitucionalmente: o direito à educação de qualidade.

Infere-se, portanto, que é imprescindível a mitigação dos desafios para a capacitação educacional dos surdos. Para que isso ocorra, o Ministério da Educação e Cultura deve realizar a inserção de deficientes auditivos nas escolas, por meio da contratação de intérpretes e disponibilização de vagas em instituições inclusivas, com o objetivo de efetivar a inclusão social dos indivíduos surdos, haja vista que a escola é a máquina socializadora do Estado. Ademais, a escola deve preparar surdos e ouvintes para a convivência harmoniosa, com a introdução de aulas de Libras na grade curricular, a fim de uniformizar o laço social e, também, cumprir com a máxima de Nelson Mandela que constitui a educação como segredo para transformar o mundo. Poder-se-á, assim, visar a uma educação, de fato, inclusiva no Brasil.

(Texto de Beatriz Albino Servilha, do Rio de Janeiro. Retirado de:

<https://g1.globo.com/educacao/noticia/leia-redacoes-nota-mil-do-enem-2017.ghtml>)

Glossário do texto: perpetuam a disparidade: aumentam a desigualdade; paradoxal: contradição, absurdo; mitigação: diminuição; uniformizar: igualar; embates, entraves: problemas; conjuntura: contexto; tolerância: compreensão;

Sobre o texto anterior, responda:

a) Qual é o nome do texto?

b) Qual é o nome das partes do texto?

1º parágrafo: _____

2º parágrafo: _____

3º parágrafo: _____

4º parágrafo: _____

A partir da leitura do texto I, responda:

1. Qual é a tese, ou seja, a opinião principal do autor do texto?

2. Qual é o primeiro argumento?

3. Qual é o segundo argumento?

4. Quais são as propostas de melhoria do problema?

5. Retire do texto os elementos de coesão pedidos a seguir:

a) *Da introdução:* _____

b) *Do desenvolvimento:* _____

c) *Da conclusão:* _____

6. *Desses elementos de coesão, quais são os que iniciam o parágrafo?*

Introdução: _____

Desenvolvimento: _____

Conclusão: _____

Fonte: Louro (2019)

Para este exercício (figura 3), a professora solicitou os nomes das partes do texto em Língua Portuguesa, a fim de revisá-los. Além disso, cobrou a identificação da tese, dos argumentos e das propostas de melhora do problema, que são características básicas do texto dissertativo-argumentativo do Enem. Por fim, pediu-se para destacar os elementos de coesão dentro dos parágrafos e entre eles também. Como não são existentes em LIBRAS, eles precisam aprender a reconhecer esses conectivos.

Como foi dito anteriormente e, segundo Fernandes (1999), os elementos de ligação como preposições, conjunções e pronome relativo são inexistentes em LIBRAS, por isso os estudantes fazem uso inadequado ou não utilizam elementos de coesão nos textos, então é necessário apresentá-los, também, para que eles possam escrevê-los entre os parágrafos, por exemplo. Ou seja, identificados no texto anterior, alguns elementos de coesão merecem ser mostrados para uso nas redações, porque os alunos podem se apropriar deles nas suas próprias produções. Para tanto, uns são destacados em amarelo para facilitar a compreensão dos estudantes.

Figura 4 - Elementos de coesão entre parágrafos e enunciados

Elementos de coesão entre parágrafos e enunciados dentro dos parágrafos.

1) **INTRODUÇÃO:**

Sabe-se que...

Nota-se que...

Sabendo que...

Sem dúvida...

Refletindo...

Analisando...

É notório...

2) **DESENVOLVIMENTO:**

✓ *Primeiro parágrafo de desenvolvimento: 1º argumento*

É importante

É válido

Cabe



Afirmar

mentonar

analisar

Vale

ressaltar / destacar
comentar
esclarecer

✓ Segundo / terceiro parágrafo de desenvolvimento: 2º argumento

Dentro desse contexto...

Convém (ainda) lembrar que...

Além disso...

Ademais...

Sem dúvida...

Outro aspecto importante a ser ressaltado
fator importante a ser afirmado



mencionado
comentado
esclarecido
observado

Estabelece uma ideia contrária:

Entretanto

No entanto

Contudo

3) CONCLUSÃO:

Assim...

Assim sendo...

Desse modo...

Portanto...

Sendo assim...

Dessa forma...

Por conseguinte...

Fonte: Louro (2019)

Os elementos de coesão e enunciados são apresentados a partir da leitura em português e com o uso de sinônimos com sinais já existentes em LIBRAS. É importante destacar, por exemplo, que “então”, em LIBRAS, pode ser substituído por outros conectivos de conclusão como “assim”, “assim sendo”, “desse modo” e outros mostrados anteriormente. O “também” em LIBRAS ou o conhecido “e” da Língua Portuguesa pode ser trocado pelo conectivo “além disso” e “ademais” ou ainda por um enunciado como “outro aspecto importante a ser mencionado...”.

Além disso, uma outra forma de trabalho muito interessante é solicitar do aluno argumentação em Libras, porque elaborar um texto na língua materna também é um desafio para o aluno surdo, ainda mais se ele não tem conhecimento sobre o assunto, então cabe exigir dele um texto em Libras para ver se ele tem conhecimento linguístico, enciclopédico e genérico para formar seus argumentos e propostas de melhora compatíveis com o tema. Observemos a proposta de avaliação da Figura 05.

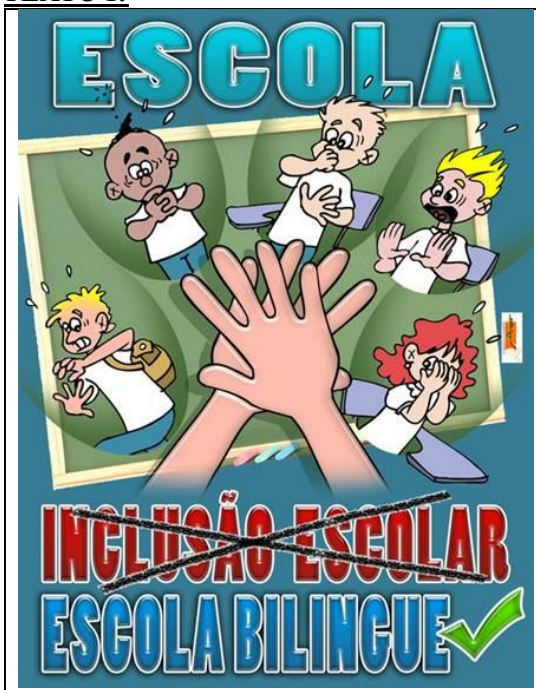
Apesar da prova ter sido toda em LIBRAS, não foi uma tarefa fácil para o estudante surdo responder as perguntas propostas nessa avaliação apresentada, devido à complexidade, exigindo dele um alinhamento dos conhecimentos necessários para defender as explicações e uma proposta de melhora para o problema. Cabe lembrar que o tema já foi discutido anteriormente com os alunos e já foi escrita no quadro a tese, os argumentos e as possíveis propostas de intervenção do tema.

Quanto a estimular a escrita do texto por partes, vamos salientar a atividade de escritura de uma introdução com explicitação anterior das características desse tipo de parágrafo. Este é um exercício muito frutífero para o estudante surdo que precisará dar continuidade a uma ideia ou enunciado já dados, pensando no encadeamento do texto por

meio de ideias e conectivos. Além disso, para iniciar a escrita de um parágrafo de introdução, é muito válido apresentar exemplos de parágrafos e dar um esquema de escrita para que o aluno possa seguir e criar o seu próprio texto.

Figura 5 - Avaliação para verificar conhecimento do aluno sobre o tema.

TEXTO I:

	Observe o texto e responda: 2. Por que as crianças parecem assustadas (1,5)? _____ _____ _____ 3. Você acha que a inclusão acontece nessa escola? Sim ou não (1,0)? _____ 4. Por que a inclusão escolar parece não funcionar para o aluno surdo dessa imagem (2,5)? _____ _____ _____ _____
--	---

(Retirado de:
<https://inclusaoja.com.br/2011/06/02/a-surdez-a-inclusao-escolar/>)

5. Elabore uma proposta de melhora para a inclusão escolar do aluno surdo (3,0).

A partir da leitura do texto I, responda com a sua opinião:

6. Por que a comunidade surda pede a escola bilingue no lugar das escolas inclusivas (2,0)?

Fonte: Louro (2019)

Nesse sentido, o uso do tópico frasal é muito importante para a escrita mais objetiva do texto. Segundo Figueiredo (1999, p. 17), “esse período orienta ou governa o resto do parágrafo; dele nascem outros períodos secundários ou periféricos; ele vai ser o roteiro do escritor na construção do parágrafo (...). Como o enunciado da tese, que dirige a atenção do leitor diretamente para o tema central”. Convém lembrar que poderiam ser apresentados os tipos de introdução (o que pode ser feito), mas que a introdução iniciada por declaração ou afirmação é um modo bem possível de ser produzida pelo aluno surdo.

Figura 6 - Explicação e exercícios para iniciar a escrita de parágrafos de introdução

Introdução

– Todo o texto gira em torno da introdução que você elaborou; é nessa introdução que vamos dizer do que o texto vai falar.

– O tamanho ideal de uma introdução é de 2 ou 3 frases.

- Em cada parágrafo posterior, os de desenvolvimento, as frases elaboradas na introdução devem ser defendidas.
- Vamos ver a estrutura do parágrafo de introdução:

Estrutura do parágrafo dissertativo

1

Tópico Frasal
Apresenta a ideia central que será desenvolvida no parágrafo. Funciona como uma mini-tese.

2

Desenvolvimento
Expandir o tópico com argumentos, exemplos e evidências que sustentam a ideia central.

3

Conclusão
Fecha o raciocínio, reforçando a ideia principal ou fazendo uma transição para o próximo parágrafo.

Exemplo 1 de parágrafo dissertativo

Tópico Frasal	A poluição plástica nos oceanos representa uma das maiores ameaças ambientais da atualidade.
Desenvolvimento	Segundo dados da ONU, mais de 8 milhões de toneladas de plástico são despejadas nos oceanos anualmente. Este material decompõe-se em microplásticos que contaminam a cadeia alimentar marinha e, consequentemente, afetam a saúde humana.
Conclusão	Portanto, medidas urgentes de redução do consumo e descarte adequado são essenciais para mitigar este problema global.

Exemplo 1 de parágrafo dissertativo

Tópico Frasal	Esse mito assemelha-se à luta cotidiana dos deficientes auditivos brasileiros, os quais buscam ultrapassar os barreiras as quais os separam do direito à educação.
Desenvolvimento	Na mitologia grega, Sísifo foi condenado por Zeus a rolar uma enorme pedra morro acima eternamente. Todos os dias, Sísifo atingia o topo do rochedo, contudo era vencido pela exaustão, assim a pedra retornava à base.
Conclusão	Nesse contexto, não há dúvidas de que a formação educacional de surdos é um desafio no Brasil o qual ocorre, infelizmente, devido não só à negligência governamental, mas também ao preconceito da sociedade.

Exercício de parágrafo dissertativo

Vamos identificar o tópico frasal, o desenvolvimento e a conclusão?

A internet é um ótimo meio de comunicação, porém o jovem precisa ter alguns cuidados. Nota-se, primeiramente, que essa ferramenta auxilia em pesquisas e conecta as pessoas em tempo real. Mas o usuário necessita ter atenção ao acessar, pois há informações falsas e, também, falta de privacidade. Logo, é fundamental que o adolescente esteja ciente tanto dos benefícios quanto dos malefícios que fazem parte do mundo virtual.



Exercício de parágrafo dissertativo

Vamos identificar o tópico frasal, o desenvolvimento e a conclusão?

A formação educacional de surdos encontra, no Brasil, uma série de empecilhos. Essa tese pode ser comprovada por meio de dados divulgados pelo Inep, os quais apontam que o número de surdos matriculados em instituições de educação básica tem diminuído ao longo dos últimos anos. Nesse sentido, algo deve ser feito para alterar essa situação, uma vez que milhares de surdos de todo o país têm o seu direito à educação violado, confrontando, portanto, a Constituição Cidadã de 1988, que assegura a educação como um direito social de todo o cidadão brasileiro.

Tópico frasal

O tópico frasal é a **ideia central** do parágrafo, ou seja, uma espécie de resumo do ponto a ser explicado no parágrafo, ou seja, cada parágrafo tem um tópico frasal próprio e não é bom ter mais de uma ideia central.

Normalmente, o tópico frasal é expresso em uma **única frase**, podendo, eventualmente, ser constituído de até **duas frases curtas**.

O tópico frasal pode ser explicitado logo no **início do parágrafo**, garantindo maior clareza e coerência ao texto e facilitando a leitura.

Exemplo:

Tópico frasal com uma **declaração inicial** – uma afirmação ou negação que será seguida de explicação, fundamentação, exemplos, evidências, etc. O exemplo a seguir mostra esse tipo de tópico frasal, dentro de seu respectivo parágrafo (o tópico frasal está sublinhado):

Exemplo 1: Muitas vezes o mau uso dos suportes tecnológicos pelo professor põe a perder todo o trabalho pedagógico e a própria credibilidade do uso das tecnologias em atividades educacionais. Os educadores precisam compreender as especificidades desses equipamentos e suas melhores formas de utilização em projetos educacionais. O uso inadequado dessas tecnologias compromete o ensino e cria um sentimento aversivo em relação à sua utilização em outras atividades educacionais, difícil de ser superado.

Exercícios

1. Desenvolva estes tópicos frasais dissertativos:

a) A prática do esporte deve ser incentivada e amparada pelos órgãos públicos.

b) A propaganda de cigarros e de bebidas deve ser proibida.

c) O direito à arte é fundamental a qualquer ser humano.

d) No Brasil, 70% dos deficientes auditivos têm dificuldade com o português.

2. Desenvolva os tópicos frasais seguintes, considerando os conectivos:

a) As mulheres, atualmente, ocupam cada vez mais funções de destaque na vida social e política de muitos países; no entanto ...

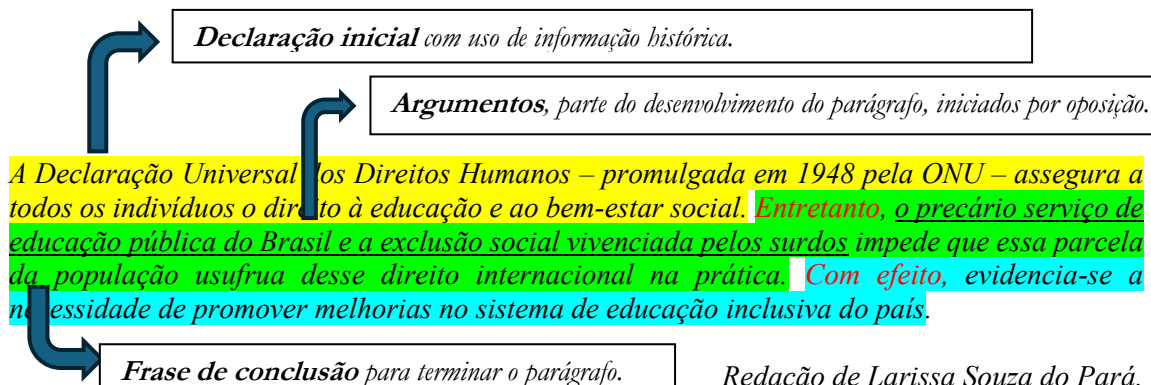
b) Devemos lutar pela preservação dos animais e do meio ambiente porque...

c) Os surdos deveriam ter acesso a uma educação bilíngue, no entanto...

d) Os surdos deveriam ter acesso a uma educação bilíngue, porque...

3. Agora, vamos escrever uma introdução por inteiro? Vamos voltar ao tema de 2017 do ENEM "Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil".

Observe a introdução abaixo:



Redação de Larissa Souza do Pará.
Entretanto – elemento coesivo de

oposição, para dar uma contra-argumentação.

Com efeito – elemento coesivo de conclusão; sinônimo de por isso, portanto, então, logo, assim, assim sendo.

Siga o exemplo ainda sobre o mesmo tema:

No Brasil, debate-se muito sobre _____ (TEMA).

Isso acontece porque _____ (ARGUMENTO 1).

Além disso, _____

Portanto,

(CONCLUSÃO - TÉRMINO DO PARÁGRAFO).

Fonte: Louro (2019)

Para essa parte do ensino, foi escolhido esclarecer do que se trata a introdução, como se identifica e se faz um tópico frasal com explicação e exemplos. É sempre fundamental trazer exemplificação para ajudá-los a perceber a diferença entre as partes do parágrafo. Depois de identificado, vale solicitar que eles desenvolvam o parágrafo de introdução a partir dos tópicos frasais elencados anteriormente. Nesse processo de criação, eles podem sentir necessidade de traduzir alguns sinais em Língua de Sinais para a Língua Portuguesa, por isso cabe ao professor estar ativo para ajudá-los com essa tradução no quadro, por exemplo, ou ainda se pode fazer uso de dicionários nos celulares para buscar palavras e sinônimos. Por fim, após ser mostrado mais um exemplo, pede-se ao aluno a escrita de um parágrafo inteiro a partir de um modelo.

Finalizado o tema dos "Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil", vale mencionar que foi escolhido outro: o de violência contra as mulheres que foi cobrado na prova do ENEM de 2015 ("A PERSISTÊNCIA DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NA SOCIEDADE BRASILEIRA"). Para isso, foi elaborada uma apresentação de *Power Point*, de modo que promovesse a reflexão, a participação e o debate dos alunos, além de provê-los com dados estatísticos e informações sobre a temática. De acordo com Moreira (2007, p. 90), "o aluno só pode desenvolver a capacidade de argumentação, sustentadora do texto dissertativo, se são oferecidos a ele informações e exemplos de outras opiniões sobre o assunto, a partir dos quais irá construir sua linha de raciocínio e escolher os dados que darão suporte à defesa de suas ideias".

Figura 7 - Slides para instigar o conhecimento de mundo por meio da exposição e do debate de temas



Pessoas surdas podem denunciar violência contra a mulher ligando para a Central de Atendimento à Mulher, Ligue 180, ou solicitando um intérprete de Libras.

5 tipos de violência proibidas

← física
← psicológica
← moral
← sexual
← patrimonial

Tipos de violência: física, psicológica, moral, sexual e patrimonial

Retrato da violência no Brasil: gráfico

Fonte: Instituto Datafolha

<https://www12.senado.leg.br/institucional/omv/entenda-a-violencia-o-tipo-de-violencia-sofrida>

CRONÔMETRO DA VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES NO BRASIL

• 5 espancamentos a cada 2 minutos
• 1 estupro a cada 11 minutos
• 1 feminicídio a cada 90 minutos
• 179 relatos de agressão por dia
• 13 homicídios femininos por dia

Fonte: Fórum Brasileiro de Segurança Pública
<http://www.agenciapressurgencia.org.br/foseu>

Números da violência contra a mulher no Brasil

<https://quimicosp.org.br/noticias/ violencia- contra-mulher-persiste- apesar-dos-avancos-5063/>

MARIA DA PENHA É UMA PESSOA REAL E QUASE FOI ASSASSINADA

A história da farmacêutica bioquímica Maria da Penha Maia Fernandes deu nome para a Lei nº 11.340/2006 porque ela foi vítima de violência doméstica durante 23 anos.

Em 1983, o marido tentou assassiná-la por duas vezes. Na primeira vez, com um tiro de arma de fogo, deixando Maria da Penha paraplégica. Na segunda, ele tentou matá-la por eletrocussão e afogamento.

Após essa tentativa de homicídio, a farmacêutica tomou coragem e o denunciou. O marido de Maria da Penha foi punido somente após 19 anos.

Lei Maria da Penha

Lei Maria da Penha

A lei Maria da Penha, que garante maior proteção às mulheres, completa 12 anos de criação nesta terça-feira (7). Ela tornou crime a violência doméstica e familiar em 7 de agosto de 2006. O nome é uma homenagem à mulher cujo marido tentou matá-la duas vezes e que desde então se dedica à causa do combate à violência.

No entanto, o Brasil ainda figura entre os países com maior taxa de feminicídio, que é o assassinato motivado pelo simples fato de as vítimas serem mulheres, é a quinta maior do mundo, segundo a ONU. No Tocantins, a taxa é de 4,1 crimes a cada 100 mil habitantes do sexo feminino, Anuário Brasileiro de Segurança Pública.

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema **"A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira"**, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

TEXTO I

Depois de 30 anos decorridos entre 1980 e 2010 foram assassinadas no país acima de 92 mil mulheres, 43,7 mil só na última década. O número de mortes nesse período passou de 1.353 para 4.465, que representa um aumento de 230%, mais que triplicando o quantitativo de mulheres vítimas de assassinato no país.

BRASIL - Nova onda de violência doméstica e familiar contra a mulher

TEXTO II

TIPO DE VIOLÊNCIA RELATADA

TEXTO III

FEMINICÍDIO BASTA

O IMPACTO EM NÚMEROS

Com base na Lei Maria da Penha, mais de 330 mil processos foram instaurados apenas nos juizados e varas especializadas

332.216 processos que envolvem a Lei Maria da Penha chegaram, entre setembro de 2006 e março de 2011, aos 52 juizados e varas especializadas em Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher existentes no País. O que resultou em:

- 33,4% de processos julgados
- 9.715 crimes em flagrante
- 1.577 crimes por reincidência

58 mulheres e **2.777** homens enquadrados na Lei Maria da Penha estavam presos no País em dezembro de 2010. Ceará, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul não contaram com levantamento feito pelo Departamento Penitenciário Nacional.

237 mil relatos de violência foram feitos ao Ligue 180, serviço telefônico da Secretaria de Políticas para as Mulheres

Sete de cada dez vítimas que telefonaram para o Ligue 180 afirmaram ter sido agredidas pelos companheiros

Fonte: Conselho Nacional de Justiça, Departamento Penitenciário Nacional e Secretaria de Políticas para as Mulheres

(Disponível em: www.ribeiro.com.br. Acesso em: 24 jun. 2011 (adaptado).)

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema **"A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira"**, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

TEXTO I

Depois de 30 anos decorridos entre 1980 e 2010 foram assassinadas no país acima de 92 mil mulheres, 43,7 mil só na última década. O número de mortes nesse período passou de 1.353 para 4.465, que representa um aumento de 230%, mais que triplicando o quantitativo de mulheres vítimas de assassinato no país.

BRASIL - Nova onda de violência doméstica e familiar contra a mulher

TEXTO II

TIPO DE VIOLÊNCIA RELATADA

TEXTO III

FEMINICÍDIO BASTA

O IMPACTO EM NÚMEROS

Com base na Lei Maria da Penha, mais de 330 mil processos foram instaurados apenas nos juizados e varas especializadas

332.216 processos que envolvem a Lei Maria da Penha chegaram, entre setembro de 2006 e março de 2011, aos 52 juizados e varas especializadas em Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher existentes no País. O que resultou em:

- 33,4% de processos julgados
- 9.715 crimes em flagrante
- 1.577 crimes por reincidência

58 mulheres e **2.777** homens enquadrados na Lei Maria da Penha estavam presos no País em dezembro de 2010. Ceará, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul não contaram com levantamento feito pelo Departamento Penitenciário Nacional.

237 mil relatos de violência foram feitos ao Ligue 180, serviço telefônico da Secretaria de Políticas para as Mulheres

Sete de cada dez vítimas que telefonaram para o Ligue 180 afirmaram ter sido agredidas pelos companheiros

Fonte: Conselho Nacional de Justiça, Departamento Penitenciário Nacional e Secretaria de Políticas para as Mulheres

(Disponível em: www.ribeiro.com.br. Acesso em: 24 jun. 2011 (adaptado).)

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema **"A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira"**, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

TEXTO I

Depois de 30 anos decorridos entre 1980 e 2010 foram assassinadas no país acima de 92 mil mulheres, 43,7 mil só na última década. O número de mortes nesse período passou de 1.353 para 4.465, que representa um aumento de 230%, mais que triplicando o quantitativo de mulheres vítimas de assassinato no país.

BRASIL - Nova onda de violência doméstica e familiar contra a mulher

TEXTO II

TIPO DE VIOLÊNCIA RELATADA

TEXTO III

FEMINICÍDIO BASTA

O IMPACTO EM NÚMEROS

Com base na Lei Maria da Penha, mais de 330 mil processos foram instaurados apenas nos juizados e varas especializadas

332.216 processos que envolvem a Lei Maria da Penha chegaram, entre setembro de 2006 e março de 2011, aos 52 juizados e varas especializadas em Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher existentes no País. O que resultou em:

- 33,4% de processos julgados
- 9.715 crimes em flagrante
- 1.577 crimes por reincidência

58 mulheres e **2.777** homens enquadrados na Lei Maria da Penha estavam presos no País em dezembro de 2010. Ceará, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul não contaram com levantamento feito pelo Departamento Penitenciário Nacional.

237 mil relatos de violência foram feitos ao Ligue 180, serviço telefônico da Secretaria de Políticas para as Mulheres

Sete de cada dez vítimas que telefonaram para o Ligue 180 afirmaram ter sido agredidas pelos companheiros

Fonte: Conselho Nacional de Justiça, Departamento Penitenciário Nacional e Secretaria de Políticas para as Mulheres

(Disponível em: www.ribeiro.com.br. Acesso em: 24 jun. 2011 (adaptado).)

Fonte: Louro (2019)

Antes de trabalhar os slides no data-show, a professora passou para os alunos um

curta chamado “Vida Maria”, para que eles pudessem refletir e debater sobre a violência contra a mulher. A seguir, os *slides* são lidos em Língua Portuguesa e, depois, são explicados em LIBRAS. A ideia é esclarecer para os alunos sobre os tipos de violência contra a mulher existentes com apresentação de dados estatísticos, além de um esclarecimento sobre a Lei Maria da Penha e sobre quem foi a mulher que inspirou a criação da lei. Por fim, mostra-se a prova de redação do Enem, os textos motivadores e o tema, esclarecendo a todo momento dúvidas de vocabulário e incentivando a participação dos alunos.

Para a escrita do texto, são oferecidas duas folhas para os alunos: uma de plano textual e outra para o texto em si. A de plano textual é de extrema relevância para a produção do aluno surdo, porque ele pode pensar no seu texto em tópicos primeiramente, mas já dividido nas partes do texto dissertativo-argumentativo, para depois organizá-lo em um texto único, na folha de redação, separada em parágrafos. De acordo com Souza e Carvalho (1995, p. 126), “você deve estabelecer um plano sobre o que pensou e colocá-lo discursivamente. (...) Pode pensar em plano ou esboço do texto, mantendo a organização dos diferentes parágrafos, por meio dos quais são agrupadas as ideias básicas”. Esse é único material não elaborado por essa professora, mas sim pela sua colega de trabalho na mesma instituição, Christiana Leal (no prelo).

Figura 8 – Construção do plano textual

Redação	
Tema: _____	
➤ Construção do plano textual	
	<i>Frase para apresentar o tema:</i>
Introdução	_____

	<i>Tese (sua opinião):</i> _____

Desenvolvimento	➔ <i>Argumento 1:</i> _____
	<u>Exemplo, dado estatístico, alusão histórica ou citação:</u>

	➔ <i>Argumento 2:</i> _____
	<u>Exemplo, dado estatístico, alusão histórica ou citação:</u>

<u>Conclusão</u> (proposta de intervenção, “solução” para o problema)	
<i>Quem?</i> _____	
<i>Deve fazer o quê?</i> _____	
<i>Como?</i> _____	

Fonte: Leal (2017)

Figura 9 – Folha de redação

INTRODUÇÃO	
DESENVOLVIMENTO (ARGUMENTO 1)	
DESENVOLVIMENTO (ARGUMENTO 2)	
CONCLUSÃO	

Fonte: Leal (2017)

Para os materiais apresentados, o plano textual é de extrema importância para a produção do aluno surdo, pois ele pode ir organizando suas ideias, a partir de tópicos e enunciados mais simples. Ademais, ele precisa levar em consideração as informações solicitadas no papel. Depois disso, ele pode desenvolver os enunciados mais básicos até transformá-los em parágrafos mais robustos, tendo como resultado um texto dissertativo-argumentativo.

Além desses materiais, o professor pode encontrar outros no site³ de educação básica do INES no ícone Oficina de Redação. Alguns deles se encontram já nesse artigo com descrição, análise e sugestão de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

³ Materiais produzidos pelas professoras Christiana Leal e Verônica Louro. Disponível em: <https://debasi.ines.gov.br/oficina-de-reda%C3%A7%C3%A3o>.

Como vemos anteriormente, são muitos os desafios do aluno surdo em relação ao texto na tipologia textual tratada neste artigo como: a pouca familiaridade com o gênero discursivo; a necessidade de uso formal da língua e o pouco conhecimento de mundo dos alunos sobre os temas de redação. Porém, com a metodologia, estratégias e atividades apresentadas, é possível produzir redações nos moldes do Enem.

Cabe lembrar que o texto dissertativo-argumentativo é de muita relevância para a vida do surdo que, ora pode ter o sonho de ingressar na universidade por meio do Enem, ora pode entrar no mercado de trabalho e fazer uso desse tipo de texto como uma das formas de admissão laboral.

É importante notar que a criação de materiais pode ser diversificada. Para essa metodologia, fez-se uso de *Power Point*, data-show, filme e muitas atividades impressas, porém, com o advento da tecnologia, os celulares também podem grandes aliados para a escrita dos textos.

Espera-se que este relato de experiência sirva para colaborar com o fazer docente, dando ferramentas e ideias sobre como ensinar o texto dissertativo-argumentativo para os alunos do Ensino Médio. Nota-se que o trabalho com este tipo de texto com surdos pode ser de grande sucesso, a depender das atividades propostas com os alunos. É muito importante considerar o uso da Libras e da Língua Portuguesa em todo o processo de ensino-aprendizagem, mas não só isso: a construção do conhecimento linguístico e genérico é paulatina, bem como do conhecimento de mundo. A autonomia de escrita é um caminho tortuoso, mas que vai se encontrando com muita atenção, paciência, troca, exercício e reescrita.

Outra temática interessante é a correção da redação do aluno surdo, mas esse papo fica para outro artigo.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. S. **Curso de redação**. 12 ed. São Paulo: Ed. Ática, 2006.

CAMPOS, Mariana L. I. L. Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In: LACERDA, Cristina B. F.; SANTOS, Lara F. (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 37-61.

CARNEIRO, A. D. **Redação em construção** – A escritura do texto. 2. Ed. rev. ampl. São Paulo: Moderna, 2001.

FERNANDES, S. **Educação de surdos**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

FERNANDES, S. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

FIGUEIREDO, L. C. **A redação pelo parágrafo**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna**. 14 ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1988.

GESUELI, Z. M. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES E. (Org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

GOBBES, B. S. **Um novo olhar para o ensino de língua portuguesa para surdos**: sequências didáticas de português como segunda língua. 2021. 122 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Médicas). Programa de Pós-Graduação em Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.

INFANTE, U. **Do texto ao texto**: curso prático de leitura e redação. São Paulo: Scipione, 1998.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**; tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística de texto**: o que é e como se faz? São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MOREIRA, V. **Prática de ensino de língua portuguesa I**. Rio de Janeiro: CCAA Editora, 2007.

OLIVEIRA, A. S. de A. *et al.* Educação Especial: os desafios da inclusão de alunos surdos no contexto escolar. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, nº 18, 17 de maio de 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/18/educacao-especial-os-desafios-da-inclusao-de-alunos-surdos-no-contexto-escolar>

SALLES, H. M. M. L.; FAULSTICH, E.; CARVALHO, O. L.; RAMOS, A. A. L. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica – volume 2. Brasília: MEC, SEESP, 2004. 2 v. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp/lpvol2.pdf>. Acesso em 02/04/2025.

SAVIOLI, F. P.; FIORIN, J. L. **Para entender o texto**: Leitura e redação. São Paulo: Ed. Ática, 1990.

SOUZA, L. M. de; CARVALHO, S. W. **Compreensão e produção de textos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

METODOLOGIAS ATIVAS PARA O ENSINO DE PROTOZOÓSES: UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE NO ENSINO MÉDIO

Vanessa de Macedo Dourado, Mizalene Silva da Silva, Luis Carlos Cantanhede Santos Junior, Mizanete Silva da Silva

Resumo: A promoção da saúde está diretamente ligada ao conhecimento, sendo este um importante aliado na prevenção de doenças parasitárias, ainda comuns entre crianças e adolescentes. Este estudo teve como objetivo sensibilizar estudantes do Ensino Médio sobre as parasitoses causadas por protozoários, utilizando ferramentas educacionais lúdicas que favorecem a compreensão e a profilaxia. A atividade foi desenvolvida durante o Estágio Curricular Supervisionado no Centro de Ensino Sotero dos Reis, em São Luís – MA, com alunos da 2ª série do Ensino Médio. A metodologia adotada incluiu a aplicação de um jogo adaptado com *Flash Cards*, permitindo uma abordagem interativa e participativa. Os resultados indicaram uma receptividade positiva por parte dos estudantes, evidenciando que o uso de metodologias ativas contribui significativamente para o aprendizado e para a construção de atitudes preventivas em saúde. Assim, reforça-se o papel da escola como agente transformador na educação em saúde por meio de práticas pedagógicas inovadoras.

Palavras-chave: Protozoários. Parasitoses. *Flash Cards*.

V. M. Dourado (). Universidade Federal do Piauí. Florianópolis, PI, Brasil.
e-mail: vanessa.dourado.300@gmail.com

M. S. Da Silva (). Universidade Federal do Piauí. Florianópolis, PI, Brasil.

L. C. C. Santos Junior (). Universidade Estadual do Maranhão. São Luís, MA, Brasil.

M. S. Silva (). Universidade Federal do Maranhão. São Luís, MA, Brasil.

© Este trabalho integra a obra: “Educar - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa (vol. 4)”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

As doenças causadas por parasitos representam um grave problema de saúde pública, especialmente em países tropicais e em desenvolvimento, onde figuram entre as principais causas de morbidade e mortalidade. Estima-se que bilhões de pessoas sejam afetadas por essas enfermidades em todo o mundo, com milhões de óbitos registrados anualmente (Cavalcante, 2015). No contexto brasileiro, os dados são igualmente alarmantes. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), aproximadamente 36% da população nacional apresenta algum tipo de parasitose, sendo que, entre as crianças, essa prevalência pode atingir 55,3% (Neves, 2016). Esses números evidenciam a urgência de ações educativas e preventivas, sobretudo em ambientes escolares, que possibilitem a disseminação do conhecimento e o desenvolvimento de práticas voltadas à promoção da saúde.

Os protozoários constituem um grupo de organismos eucariotos unicelulares, amplamente distribuídos em ambientes aquáticos e terrestres, e que desempenham funções ecológicas importantes. No entanto, uma parcela significativa desses organismos está associada a doenças parasitárias que afetam a saúde humana. Atualmente, estima-se que existam cerca de 60.000 espécies de protozoários conhecidas, sendo aproximadamente 10.000 delas classificadas como parasitas de diferentes espécies animais. Destas, apenas algumas dezenas são capazes de parasitar o ser humano, causando importantes agravos à saúde pública (Neves *et al.*, 2016).

Dentre as doenças provocadas por protozoários que acometem a população humana, destacam-se a Leishmaniose, causada pelas espécies *Leishmania chagasi* e *Leishmania brasiliensis*, a Doença de Chagas (*Trypanosoma cruzi*), a Amebíase (*Entamoeba histolytica*) e a Malária, que pode ser causada por diferentes espécies do gênero *Plasmodium*, como *P. falciparum*, *P. vivax*, *P. malariae* e *P. ovale* (Lima; Santos, 2017). Essas doenças representam sérios desafios para os sistemas de saúde, principalmente em países tropicais e em regiões com infraestrutura sanitária precária, onde a disseminação dos vetores é mais favorecida.

Considerando a relevância dessas enfermidades, é imprescindível que o ensino de Biologia aborde, de forma clara e eficaz, os aspectos biológicos e epidemiológicos das protozooses. Nesse sentido, estratégias didáticas inovadoras vêm sendo valorizadas como alternativas ao modelo tradicional de ensino. A utilização de metodologias lúdicas no processo educativo tem se mostrado uma ferramenta potente para estimular o interesse e a participação dos estudantes, além de proporcionar um ambiente de aprendizagem mais leve, interativo e prazeroso. Jogos didáticos, dramatizações e outras práticas ativas contribuem significativamente para o entendimento de conteúdos complexos e promovem o envolvimento dos alunos no processo de construção do conhecimento (Nascimento, 2013).

O emprego de *flashcards* configura-se como um recurso pedagógico de natureza metavisual que potencializa a memorização significativa dos conteúdos, sendo, portanto, um componente fundamental para a efetividade das dinâmicas educativas. Nessa perspectiva, os *flashcards* operam como mediadores que amplificam as percepções cognitivas, favorecendo a internalização conceitual por meio de estímulos visuais estruturados. Ademais, a implementação dessa estratégia promove a manipulação ativa das estruturas linguísticas, mediante a articulação de diferentes elementos sensoriais e cognitivos, o que contribui para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais concreto e experiencial (Mendonça *et al.*, 2023).

De acordo com Casemiro, Fonseca e Secco (2014), a escola constitui um espaço estratégico para a articulação entre saúde e educação, possibilitando a implementação de

diversas ações voltadas tanto à educação em saúde quanto à promoção de práticas saudáveis. Nesse cenário, a escola se consolida como ambiente privilegiado para a formação de cidadãos críticos e conscientes, assumindo a função de mediar conhecimentos científicos de maneira contextualizada. Ao abordar temas como as parasitoses, é possível estabelecer conexões entre os conteúdos biológicos e a realidade social dos estudantes, favorecendo a compreensão dos fatores que influenciam a saúde pública. Dessa forma, o ensino das doenças parasitárias, quando conduzido por meio de metodologias pedagógicas ativas e interativas, ultrapassa a dimensão teórica, promovendo atitudes preventivas e reflexões sobre a importância da higiene pessoal, do saneamento básico e do acesso à informação como pilares para a melhoria da qualidade de vida.

No contexto do Estágio Curricular Supervisionado, realizado no Ensino Básico, tem-se observado que conteúdos como a Parasitologia ganham maior significância quando mediados por recursos didáticos alternativos, como os jogos educativos. Tais ferramentas permitem a contextualização do conteúdo e ampliam o engajamento dos estudantes, especialmente quando utilizados para abordar temas de saúde com impacto direto em suas realidades. A Educação em Saúde, nesse cenário, é fortalecida pelo trabalho interdisciplinar e pelas metodologias ativas, que colocam o aluno como protagonista do seu aprendizado (Oliveira; Ribeiro; Costa, 2020).

Dessa forma, esta pesquisa teve como objetivo sensibilizar os estudantes do Ensino Médio acerca das parasitoses causadas por protozoários, contribuindo para a profilaxia dessas doenças por meio do conhecimento construído com o auxílio de ferramentas educacionais lúdicas. Acredita-se que ações como essa possam fomentar uma postura mais crítica e responsável diante dos desafios da saúde pública, ao mesmo tempo em que reforçam o papel da escola como promotora de educação científica e preventiva.

DESENVOLVIMENTO

O trabalho foi desenvolvido durante o Estágio Curricular Supervisionado do Ensino Médio, na escola Centro de Ensino Sotero dos Reis, localizada no bairro Centro, no município de São Luís – MA, participaram do trabalho 80 alunos, de 4 turmas da 2ª série do Ensino Médio.

A presente atividade foi desenvolvida durante duas aulas da disciplina de Biologia, com enfoque no estudo das parasitoses causadas por protozoários. A metodologia utilizada consistiu em aulas expositivas dialogadas, realizadas em ambiente de sala de aula, com duração de 50 minutos. Com o objetivo de facilitar a compreensão dos principais conceitos abordados.

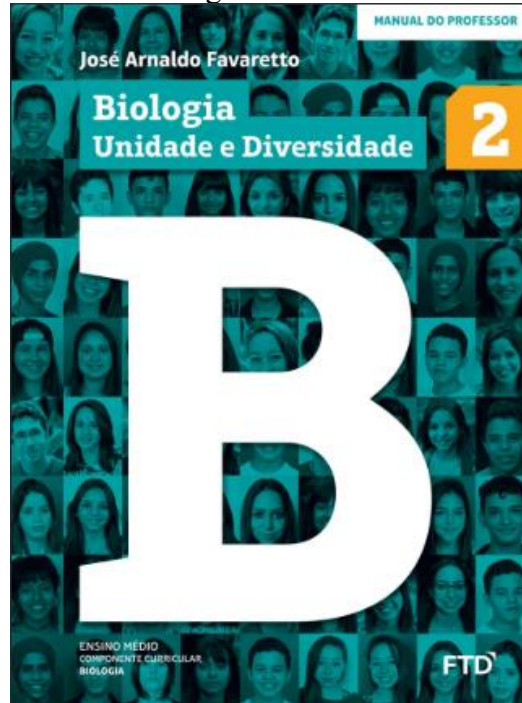
Durante a exposição, foram tratados aspectos fundamentais das protozooses, incluindo a identificação dos agentes etiológicos, os modos de transmissão, as manifestações clínicas, os métodos de profilaxia e os principais reservatórios. Entre os exemplos discutidos, destacaram-se a malária, a doença de Chagas, a leishmaniose e a amebíase, considerando sua relevância epidemiológica no contexto brasileiro e global.

A aula também contemplou momentos de interação com os estudantes, por meio de questionamentos orientados e discussão em grupo, a fim de estimular o pensamento crítico e a participação ativa. A abordagem buscou integrar conhecimentos biológicos com temas de saúde pública, promovendo uma visão interdisciplinar e contextualizada.

A partir do conteúdo didático presente no livro *Biologia: Unidade e Biodiversidade* (FIGURA 1), utilizado pelos estudantes no processo de aprendizagem, foi desenvolvida uma atividade pedagógica com caráter lúdico e educativo, voltada para o reforço dos conhecimentos sobre protozoários e as doenças por eles causadas. Nessa

proposta, os autores da atividade elaboraram um conjunto de *flash cards* baseados nas informações do material didático, destacando os principais protozoários. Os *flash cards*, inicialmente criados como material de apoio visual e resumido, foram posteriormente adaptados para compor um jogo didático intitulado “Protozoários: aprendendo sobre doenças”.

Figura 1. livro Biologia: Unidade e Biodiversidade.

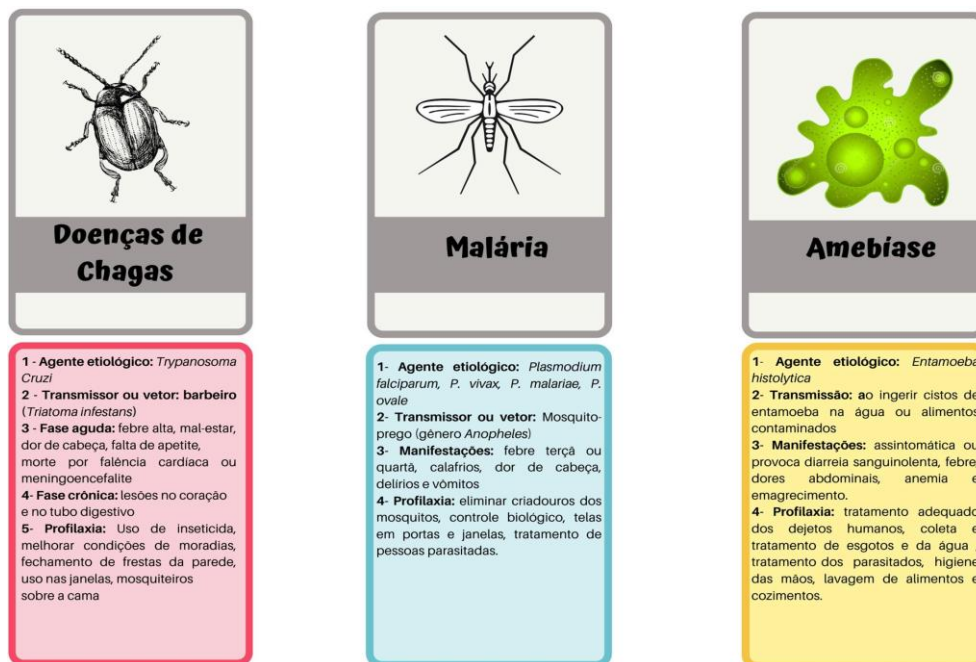


Fonte: Elaborada pelos autores (2022)

Os *flash cards* foram desenvolvidos digitalmente por meio da plataforma *Canva* (FIGURA 2), permitindo a criação de um material visualmente atrativo e organizado. O jogo foi composto por um total de 18 cartas, sendo nove cartas com coloração cinza, contendo o nome das doenças e ilustrações representativas, e nove cartas coloridas nas quais constavam informações relativas ao agente etiológico, formas de transmissão, manifestações clínicas e medidas de profilaxia.

Figura 2. Exemplos de algumas cartas que compõem o jogo “Protozoários: aprendendo sobre doenças”.

Fonte: Elaborada pelos autores (2022)



Após a finalização do design, as cartas foram impressas em papel fotográfico para garantir maior durabilidade e qualidade visual, e recortadas manualmente no formato de cartas, com dimensões de 10 x 0,7 cm, adequando-se ao manuseio dos estudantes durante a atividade.

Posteriormente, em sala de aula, os estudantes foram organizados em quatro grupos. Cada grupo teve como objetivo associar corretamente os pares compostos pelos nomes das doenças e suas respectivas informações. Em seguida, foi realizada a correção coletiva da disposição das cartas, proporcionando um momento para esclarecimento de dúvidas e aprofundamento dos conhecimentos.

As doenças abordadas na atividade incluíram: Toxoplasmose, Doença de Chagas, Tricomoníase, Leishmanioses (cutânea, mucosa e visceral), Balantidiose, Malária, Giardíase e Amebíase.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com a aplicação da atividade utilizando jogos educativos, foi possível perceber um envolvimento expressivo por parte dos estudantes, que demonstraram interesse e participação ativa ao longo de toda a dinâmica em grupo. Desde o início, os estudantes mostraram-se dispostos a colaborar na identificação e associação entre as cartas, promovendo, assim, um processo de aprendizagem coletiva. A atividade consistiu em relacionar cartas com imagens e nomes de doenças parasitárias a outras que apresentavam informações complementares, como agente etiológico, formas de contágio, sintomas e formas de prevenção. Da Rocha e Rodrigues (2018) ressaltam que o uso do jogo didático como estratégia pedagógica favorece a socialização entre os estudantes durante o trabalho em grupo, aspecto que consideram essencial para a construção de novos saberes de forma mais estruturada.

No contexto do ensino de Biologia, a utilização de jogos como recurso pedagógico apresenta importantes contribuições para o processo de ensino-aprendizagem,

especialmente quando associados a metodologias ativas. Tais estratégias permitem uma aprendizagem mais significativa, conforme defendido por Ausubel, ao proporcionar a integração de novos conhecimentos com saberes prévios. Além disso, o aspecto lúdico da atividade promove um ambiente participativo e motivador, tornando os conteúdos mais acessíveis e facilitando a retenção da informação por parte dos estudantes (Silva, 2020; Mestanza, 2017).

O uso do *flash card* como ferramenta lúdica no ensino dos protozoários demonstra-se uma estratégia eficaz para promover a aprendizagem ativa e significativa, facilitando a assimilação de conceitos complexos por meio da interação e do estímulo à memorização visual e associativa. Além de contribuir para a fixação do conteúdo específico dos protozoários, essa metodologia pode ser adaptada para diversos temas do currículo de biologia que apresentam níveis elevados de dificuldade para os estudantes, como a genética, a bioquímica e a fisiologia vegetal. A flexibilidade do formato permite a incorporação de diferentes tipos de informações, desde definições e características morfológicas até processos biológicos detalhados, tornando-se, assim, um recurso versátil capaz de atender às necessidades pedagógicas de múltiplos conteúdos científicos, favorecendo o desenvolvimento do pensamento crítico e a autonomia dos estudante na construção do conhecimento.

A utilização do jogo como recurso didático também favoreceu a retomada de conceitos fundamentais da biologia, entre eles a nomenclatura binomial. Por meio da identificação dos nomes científicos dos agentes etiológicos presentes nas cartas, os estudantes puderam reforçar seus conhecimentos sobre o sistema de classificação biológica proposto por Lineu. Essa abordagem permitiu compreender a estrutura formal da nomenclatura, composta pelo gênero e pela espécie, e refletir sobre sua importância na padronização e universalização da linguagem científica. A exposição contínua a esses termos, durante a atividade, contribuiu para a consolidação da terminologia e para a articulação entre os conteúdos de taxonomia e microbiologia, promovendo uma aprendizagem mais integrada e contextualizada. As estratégias lúdicas no contexto educativo pode contribuir significativamente para o aprimoramento das habilidades de leitura e escrita, competências essenciais para a construção do conhecimento científico (Nunes *et al.*, 2021).

A partir da interação dos estudantes com a carta sobre a Amebíase, criou-se uma oportunidade pedagógica para esclarecer a importância das práticas de higiene e das condições adequadas de saneamento básico na prevenção dessa protozoonose. Essa abordagem possibilitou a contextualização do conteúdo teórico com aspectos do cotidiano dos estudantes, promovendo uma reflexão crítica acerca dos determinantes socioambientais que favorecem a propagação da doença. Além disso, contribuiu para reforçar a compreensão sobre medidas preventivas essenciais, como o consumo de água potável e o manejo adequado de resíduos, elementos fundamentais para a promoção da saúde pública.

Durante a realização da atividade, alguns equívocos foram identificados, principalmente no que diz respeito à diferenciação entre Leishmaniose Visceral e Leishmaniose Cutânea. A confusão entre os dados relacionados aos agentes etiológicos, sintomas e formas de transmissão indicou dificuldades no reconhecimento das características específicas de cada uma dessas doenças. Para sanar esses erros, foram fornecidas informações complementares e dicas, o que possibilitou que os próprios estudantes revisassem suas respostas e realizassem as correções necessárias. Esse tipo de mediação didática é essencial no processo de aprendizagem, pois estimula a autonomia e o pensamento crítico.

Esses achados corroboram os resultados apresentados por Reis, Henz e Strohschoen (2019), que também identificaram dificuldades entre estudantes na distinção entre as formas Tegumentar Americana e Visceral da leishmaniose, sobretudo quanto aos aspectos clínicos e etiológicos. A semelhança nos dados reforça a necessidade de aprofundamento desses conteúdos nas aulas de Biologia, com o apoio de estratégias diferenciadas que facilitem a compreensão.

Entre as protozooses abordadas durante a atividade, a toxoplasmose destacou-se como aquela que gerou o maior número de dúvidas entre os estudantes, especialmente no que diz respeito ao papel dos felinos domésticos como hospedeiros definitivos do protozoário *Toxoplasma gondii* Nicolle & Manceaux, 1908. Um dos questionamentos mais recorrentes foi: “Por que o gato transmite toxoplasmose?”. Essa dúvida evidenciou não apenas uma lacuna no conhecimento prévio dos alunos, mas também a persistência de concepções equivocadas e estigmatizantes relacionadas aos animais domésticos.

Tal percepção corrobora os apontamentos de Santos (2021), que evidenciam a necessidade premente de implementação de estratégias educativas voltadas à desmistificação da toxoplasmose, especialmente no que se refere ao papel dos felinos na cadeia de transmissão. O autor ressalta que ainda é comum a crença equivocada de que os gatos são os únicos responsáveis pela disseminação da doença, o que tem gerado comportamentos preocupantes por parte da população, como o abandono indiscriminado desses animais.

Essa prática, além de eticamente condenável, revela uma compreensão limitada sobre a biologia do *Toxoplasma gondii* e seus ciclos de transmissão. Paradoxalmente, o abandono de gatos infectados nas vias públicas pode intensificar a contaminação ambiental por oocistos, contribuindo para a perpetuação da parasitose em áreas urbanas. Diante disso, é imprescindível que as ações educativas promovam o acesso a informações claras, baseadas em evidências científicas, que auxiliem na formação de uma consciência coletiva voltada à prevenção da toxoplasmose sem recorrer à culpabilização dos animais.

De acordo com o Boletim Epidemiológico da Malária, publicado pelo Ministério da Saúde em 2022, a Região Amazônica brasileira, que compreende os estados do Acre, Amazonas, Rondônia, Roraima, Pará, Maranhão, Amapá, Tocantins e Mato Grosso, é considerada uma área endêmica para a doença. Essa realidade reforça a relevância de se discutir a malária no contexto escolar, sobretudo em regiões onde a população está mais exposta aos riscos de infecção. A inclusão do tema nas atividades pedagógicas realizadas com os alunos demonstrou-se fundamental para ampliar a compreensão sobre a dinâmica da doença, seus vetores, formas de transmissão e estratégias de prevenção.

Além de fortalecer o conhecimento científico, o trabalho educativo contribuiu para a formação de uma consciência crítica e coletiva em relação aos fatores que perpetuam a incidência da malária, principalmente em comunidades mais vulneráveis. Nesse sentido, a abordagem em sala de aula permitiu não apenas a consolidação de conteúdos curriculares da Biologia, mas também o fortalecimento da educação em saúde como instrumento de transformação social.

A inserção do tema Tricomoníase no jogo de Biologia mostrou-se fundamental para suprir uma lacuna relevante no currículo escolar, sobretudo diante de sua importância como uma das infecções sexualmente transmissíveis (ISTs). A ausência dessa temática no ambiente educacional compromete não apenas o desenvolvimento de conhecimentos biológicos, mas também a formação de competências essenciais à promoção da saúde, à prevenção de ISTs e ao exercício da cidadania por adolescentes e jovens.

Verificou-se uma familiaridade limitada por parte dos estudantes com determinadas protozooses, como a Doença de Chagas, infecção causada pelo protozoário *Trypanosoma cruzi*. Tal constatação justifica a importância de incluir e aprofundar a

discussão sobre essas doenças no contexto escolar, especialmente considerando sua relevância em saúde pública. No Brasil, o controle da Doença de Chagas exige a adoção de estratégias integradas e abordagens multidisciplinares, que envolvam não apenas ações voltadas ao combate do vetor e ao diagnóstico precoce, mas também iniciativas que ampliem o acesso aos serviços de saúde e promovam a conscientização da população (Matos et al., 2024).

Diante dos resultados obtidos, é possível afirmar que o ambiente escolar se configura como um espaço privilegiado para a promoção de práticas educativas voltadas à saúde, especialmente no que se refere à compreensão das doenças parasitárias em uma perspectiva biológica e social. Nesse sentido, a adoção de recursos didáticos diversificados, como os jogos educativos, contribui para a formação integral dos estudantes, ao promover tanto o desenvolvimento cognitivo quanto a formação de valores e atitudes preventivas (SOUSA; GUIMARÃES, 2017).

Conclui-se, portanto, que a inserção de metodologias ativas e lúdicas no ensino de Biologia não apenas favorece a aprendizagem, mas também contribui para a construção de uma consciência crítica e cidadã. Tais estratégias permitem que os estudantes compreendam os processos de saúde e doença de maneira contextualizada, capacitando-os a agir como agentes multiplicadores do conhecimento em suas comunidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa evidenciou que a utilização de ferramentas lúdicas, articuladas às metodologias ativas de ensino, configura-se como uma estratégia eficaz para o ensino de Biologia no Ensino Médio, especialmente no que tange à profilaxia de doenças causadas por protozoários. Ao estimular o protagonismo estudantil e a participação ativa no processo de aprendizagem, tais práticas pedagógicas favorecem a construção do conhecimento de forma mais significativa e contextualizada, promovendo uma aproximação entre o conteúdo científico e a realidade vivenciada pelos estudantes.

Verificou-se que o uso de recursos didáticos inovadores contribui não apenas para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, mas também para o fortalecimento de habilidades socioemocionais, como a cooperação, o senso de responsabilidade e a empatia. Nesse sentido, o ambiente escolar se consolida como um espaço privilegiado para a promoção da saúde e para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de atuar como multiplicadores de informações em suas comunidades.

Ademais, o trabalho com temáticas de relevância social, como a prevenção de doenças, reforça o papel da escola como agente transformador da realidade. A abordagem adotada neste estudo demonstrou potencial para sensibilizar os estudantes quanto à importância da higiene, do saneamento básico e da responsabilidade individual e coletiva na prevenção de enfermidades, promovendo, assim, uma cultura de saúde sustentável.

Ressalta-se, ainda, a importância da formação continuada dos professores para a implementação de metodologias dinâmicas e interdisciplinares. A eficácia das ações propostas depende diretamente da capacitação docente e do acesso a recursos pedagógicos adequados. Sendo assim, políticas públicas voltadas à valorização do ensino de Biologia e à educação em saúde tornam-se essenciais para a consolidação de práticas educativas mais eficazes e socialmente comprometidas.

Portanto, conclui-se que a adoção de metodologias ativas e lúdicas representa um caminho promissor para o fortalecimento da qualidade do ensino, da consciência sanitária entre os jovens e da transformação social por meio da educação. Estudos futuros podem aprofundar as investigações sobre os impactos dessas práticas no desempenho acadêmico e no comportamento dos estudantes em diferentes contextos escolares.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), ao curso de Ciências Biológicas e ao Centro de Ensino Sotero dos Reis pelo apoio e pela colaboração na realização do Estágio Curricular Supervisionado, fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Saúde. **Panorama epidemiológico da malária em 2021:** buscando o caminho para a eliminação da malária no Brasil. Boletim Epidemiológico. Brasília, v.53, n.17, maio, 2022. Disponível em: < <https://shre.ink/rdmU> > Acesso em 17/03/2025.
- CASSEMIRO, Juliana Pereira, FONSECA, Alexandre Brasil Carvalho da, SECCO, Fábio Vellozo Martins. Promover saúde na escola: reflexões a partir de uma revisão sobre saúde escolar na América Latina. **Ciência e Saúde Coletiva**. Março.2014. Disponível em: acesso em:19/05/2025.
- CAVALCANTE, U. M. B. **Avaliação da qualidade de vida de pacientes enteroparasitados por meio de um instrumento genérico (SF-36)**. 2015. 70 f. Dissertação (Mestrado em Modelo de Decisão e Saúde) - Programa de Pós-Graduação em Modelos de Decisão e Saúde, Universidade Federal da Paraíba, Paraíba. 2015.
- DA ROCHA, D. F; RODRIGUES, M. S. Jogo didático como facilitador para o ensino de biologia no ensino médio. **Cippus**, v. 6, n. 2, p. 01-08, 2018.
- LIMA, C. D de. **O ensino de parasitologia nos livros didáticos de biologia: um estudo sobre o conteúdo das doenças parasitárias**. 2021. 70 f. Dissertação (Mestre em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2021.
- LIMA, N. B; SANTOS, L. M. Análise da abordagem e conhecimento do tema parasitoses causadas por protozoários em escolas públicas do município de Salinas-MG. **Acta Biomedica Brasiliensia**, v. 8, n. 2, p. 118-127, 2017.
- MATOS, D. da C.; OST, A. F. N.; NETO, J. P. D.; SOUSA, L. B. de; SILVA, V. E. G. S.; OLIVEIRA, G. A. de; TAINO, R. M. G.; FERRAZ, L. F. G.; PEIXOTO, R. de O.; CANUTO, T. A. F.; DUTRA, A. S. de S.; VASCONCELOS, T. R. da S.; GONÇALVES, R.; SOUZA, I. L. B. D. de; PEREIRA-SILVA, J. W.; AMARAL, L. A. do. Contexto brasileiro da Doença de Chagas: Perspectivas atuais sobre epidemiologia, vetores e diagnóstico. **Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences** , [S. l.], v. 6, n. 5, p. 455–467, 2024.
- MENDONÇA, C. M.; SILVEIRA, E. F. B. Flashcards como subsídio para o ensino de Fonologia nas aulas de PLE. **Intercâmbio**, v.53, e.61435, 2023.
- MESTANZA, P. E. C. **O uso de jogos didáticos como abordagens alternativas para o ensino de bioquímica**. 2017. 56p. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

NASCIMENTO, A. M. D.; LUCCA JUNIOR, W.; SANTOS, R. L. C.; DOLABELLA, S. S. Parasitologia Lúdica: O jogo como agente facilitador na aprendizagem das parasitoses. **Scientia Plena**, v. 9, n. 7, p. 1–6, 2013.

NEVES, D. P., MELO, A. L., LINARDI, P. M., & VITOR, R. W. A. **Parasitologia humana**, 13. ed. São Paulo: Atheneu, 2016. 616 p.

NUNES, J.; ALVES, R.; SANTOS, P. Jogos lúdicos no ensino médio: estratégias para o aprendizado ativo. **Revista de Práticas Pedagógicas Ativas**, v. 3, pág. 21-33, 2021.

OLIVEIRA, H.T.A.S.; RIBEIRO, P.C.; COSTA, F.J. Memória parasitológica: contribuição de uma metodologia alternativa nos processos de ensino e aprendizagem de estudantes do ensino médio. **Revista Uniabeu**, v. 13, n. 33, 2020.

REIS, E. F; HENZ, G. L.; STROHSCHOEN, A. G. A metodologia da problematização no ensino da biologia – estudo da Leishmaniose. **Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino**, n. 6, p. 132-152, maio. 2019.

SANTOS, E. B. D.J. **Os impactos da desinformação sobre a toxoplasmose: formas de transmissão, prevenção e tratamento**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Medicina Veterinária), Faculdade UNIRB, Barreiras.

SILVA, J. R. D. **Jogos educativos: uma proposta para dinamizar o ensino da parasitologia no ensino médio**. 2020. 77p. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Ensino de Biologia), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

SOUSA, M. C. D; GUIMARÃES, A. P. M. O ensino da saúde na educação básica: desafios e possibilidades. In: XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 6., 2017, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ABRAPEC , 2017, p. 1-8.

METODOLOGIAS ATIVAS: UM ESTUDO SOBRE ESTRATÉGIAS PARA UMA APRENDIZAGEM EXITOSA

Thiago Cosin, Thaís Cristina Rodrigues Tezani

Resumo: Este capítulo investiga o impacto das metodologias ativas e da gamificação no ensino-aprendizagem, destacando sua relação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Paulista do estado de São Paulo. As metodologias ativas promovem a autonomia dos alunos, estimulando habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas e colaboração. Entre essas metodologias, a gamificação se destaca ao integrar elementos de jogos no ensino, tornando o aprendizado mais motivador e interativo. O capítulo trata-se de uma pesquisa descritiva bibliográfica e visou abordar como a metodologia ativa e a gamificação transformam o papel do professor e do aluno, favorecendo um aprendizado mais significativo e alinhado às necessidades da educação contemporânea. Os resultados indicam que a implementação de metodologias ativas, especialmente a gamificação, eleva o engajamento e o desempenho acadêmico dos estudantes, promovendo maior retenção do conhecimento e desenvolvimento de competências essenciais, como autonomia e pensamento crítico. Portanto, as metodologias ativas são fundamentais para preparar os alunos para os desafios do século XXI, incentivando o protagonismo e a aprendizagem ativa.

Palavras-chave: Gamificação. Metodologias ativas. 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: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa (vol. 4. cap. 14)”, publicado pela Reconnecta Soluções Educacionais em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea enfrenta desafios significativos para engajar os alunos em um ambiente de aprendizagem cada vez mais dinâmico e interconectado com as novas tecnologias. Métodos tradicionais de ensino, baseados na exposição de conteúdo e na recepção passiva dos alunos, têm se mostrado insuficientes para atender às necessidades dos alunos da era digital, que demandam abordagens mais interativas e envolventes.

Nesse contexto, as metodologias ativas emergem como alternativas inovadoras, colocando o aluno como protagonista do processo de aprendizagem. Essas metodologias incentivam a autonomia, a colaboração e a aplicação prática do conhecimento, tornando o ensino mais significativo e alinhado às exigências do século XXI (Moran, 2015; Bacich e Moran, 2018). Entre as estratégias mais utilizadas, destacam-se a aprendizagem baseada em projetos, ensino híbrido e gamificação, sendo esta última uma das abordagens que mais tem despertado interesse no campo educacional.

A gamificação aplica elementos e mecânicas dos jogos ao ensino, tornando as aulas mais interativas e motivadoras. Estudos indicam que a gamificação pode aumentar o engajamento dos alunos, promover a colaboração e facilitar a retenção do conhecimento ao integrar desafios, recompensas e dinâmicas lúdicas ao contexto educacional (Fardo, 2013; Tolomei, 2017; Souza Júnior, Lisboa e Costa, 2019). Com o avanço das tecnologias digitais e a crescente presença dos games na vida dos jovens, essa estratégia se apresenta como um recurso pedagógico promissor para tornar o aprendizado mais atrativo e eficaz.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Paulista do estado de São Paulo reconhecem a importância das metodologias ativas e da gamificação como formas de potencializar o ensino e desenvolver competências essenciais nos alunos. Ambos os documentos enfatizam a necessidade de abordagens inovadoras que estimulem o pensamento crítico, a criatividade, a autonomia e a participação ativa dos alunos no processo de construção do conhecimento (Brasil, 2018; São Paulo, 2020).

Este capítulo é uma adaptação da dissertação de mestrado do autor, defendida na Universidade Estadual Paulista (UNESP) em 2024, na qual foram analisadas as contribuições das metodologias ativas para o ensino-aprendizagem, com foco na gamificação. A pesquisa original investigou como a aplicação dessas abordagens pode potencializar o engajamento dos alunos e desenvolver competências essenciais para a sociedade contemporânea. Assim, este capítulo busca expandir essa discussão, explorando os impactos e desafios da implementação dessas metodologias no contexto escolar.

METODOLOGIAS ATIVAS: TRANSFORMANDO A APRENDIZAGEM NO SÉCULO XXI

As metodologias ativas representam uma mudança significativa na educação, promovendo um modelo de ensino em que o aluno assume um papel central e participativo. De acordo com Savarase (2018), essas metodologias surgiram para aperfeiçoar o ensino, exigindo um protagonismo do aprendiz, o que estimula habilidades como trabalho em equipe, autonomia, resolução de problemas, criatividade e liderança. Essas características são essenciais para a formação de cidadãos críticos e socialmente responsáveis, preparando-os para os desafios contemporâneos (Moran, 2015).

As metodologias ativas de ensino, conforme discutido por Savarase (2018), emergiram como uma resposta à necessidade de aprimorar os processos educacionais, incentivando a participação ativa dos alunos. Diferente dos modelos tradicionais, essas abordagens priorizam a autonomia do aluno, estimulando competências essenciais como colaboração, criatividade, pensamento crítico e a habilidade de resolver problemas de maneira independente.

As metodologias ativas diferem dos métodos tradicionais, pois deslocam o foco do professor como única fonte de conhecimento e incentivam a construção do saber de forma colaborativa e prática. Segundo Bacich e Moran, “as metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do estudante, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor” (Bacich; Moran, 2018, p. 4).

Filatro e Cavalcanti (2018) destacam que essas metodologias envolvem os alunos no desenvolvimento de projetos e atividades práticas, preparando-os para situações reais que enfrentarão no mundo profissional. O aprendizado ocorre a partir de desafios concretos, nos quais o professor atua como mediador, apoiando, incentivando e provocando a construção do conhecimento (Bacich; Moran, 2018). Esse modelo favorece um ambiente mais dinâmico e interativo, afastando-se das aulas expositivas e estimulando a participação ativa dos alunos (Stroher *et al.*, 2018).

As abordagens ativas possibilitam que os alunos questionem, dialoguem, formulem hipóteses e realizem pesquisas, resultando em uma aprendizagem mais significativa e de longo prazo. Além disso, ao integrar essas estratégias ao ensino, os alunos desenvolvem competências essenciais como pensamento crítico, autonomia e adaptabilidade, preparando-se melhor para os desafios do mundo real.

Princípios fundamentais das metodologias ativas

Mourão (2017) identifica uma série de princípios que orientam as metodologias ativas, destacando sua relevância para o processo de ensino-aprendizagem, conforme o Quadro 1 abaixo.

Quadro 1 – Princípios que norteiam as metodologias ativas.

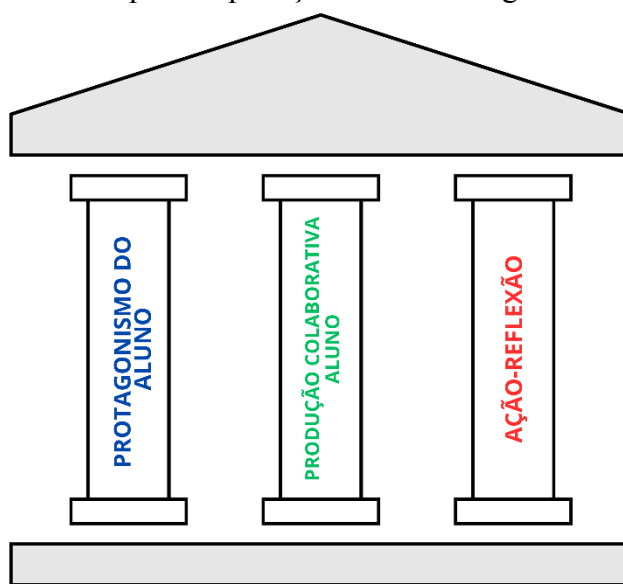
Princípio	Descrição
Construtiva	O aluno constrói seu conhecimento ativamente
Colaborativa	O aprendizado ocorre por meio da interação com outros alunos e professores
Interdisciplinar	Integra diferentes áreas do conhecimento
Contextualizada	Conecta o conteúdo à realidade dos alunos
Reflexiva	Estimula a análise crítica e a revisão dos conceitos aprendidos
Crítica	Incentiva o pensamento questionador e a formulação de novas ideias
Investigativa	Desenvolve habilidades de pesquisa e solução de problemas
Humanista	Valoriza a individualidade do aluno e sua formação integral
Motivadora	Engaja os alunos por meio de desafios e experiências estimulantes
Desafiadora	Propõe atividades que incentivam o aluno a superar dificuldades

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Mourão (2017)

As metodologias ativas estão alinhadas às demandas da sociedade contemporânea, na qual a informação está amplamente acessível e a capacidade de aplicar o conhecimento é cada vez mais valorizada. Ao destacar o protagonismo do aluno em seu aprendizado, essas abordagens também contribuem para a formação de cidadãos críticos, participativos e engajados.

Filatro e Cavalcanti (2018) sintetizam os pilares das metodologias ativas em três princípios fundamentais: protagonismo do aluno, produção colaborativa de conhecimentos e ação-reflexão.

Figura 1 – Princípios básicos para a aplicação de metodologias ativas na educação



Fonte: Elaborado com base em Filatro e Cavalcanti (2018)

As metodologias ativas na BNCC e no currículo paulista

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a importância das metodologias ativas ao enfatizar que os alunos devem ter uma participação ativa na construção do conhecimento. Segundo o documento (Brasil, 2018), essas metodologias permitem uma aprendizagem mais profunda e significativa, estimulando competências como resolução de desafios, comunicação eficaz e raciocínio crítico.

O Currículo Paulista do estado de São Paulo, alinhado à BNCC, também reconhece as metodologias ativas como estratégias pedagógicas importantes para o ensino. Ele valoriza abordagens que incentivem a participação ativa dos alunos, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a integração de diferentes áreas do conhecimento. De acordo com o documento, “Trabalhar com metodologias ativas e sob abordagem investigativa possibilita ampliar a visão do estudante sobre os objetos do conhecimento propostos, numa perspectiva transdisciplinar e interdisciplinar” (São Paulo, 2020, p. 134).

Além disso, destaca-se que essas metodologias permitem que o aluno se torne corresponsável por seu próprio aprendizado, o que favorece uma aprendizagem mais autônoma e contextualizada. O Currículo Paulista do estado de São Paulo ainda aponta que:

Utilizar metodologias ativas permite que o aluno se torne gradativamente corresponsável pela sua aprendizagem. E trabalhar sob uma abordagem científica possibilita ampliar a visão dos objetos do conhecimento, de forma transdisciplinar e interdisciplinar. (São Paulo, 2020, p. 147).

Portanto, as metodologias ativas representam uma mudança significativa no paradigma educacional, promovendo uma aprendizagem mais engajadora e conectada às necessidades dos alunos. Elas não apenas enriquecem a experiência escolar, mas também preparam os alunos para lidar com os desafios do mundo contemporâneo de forma crítica e reflexiva. O Currículo Paulista reforça essa visão ao afirmar que as metodologias ativas são caminhos essenciais para o desenvolvimento das competências previstas (São Paulo, 2020, p. 230).

GAMIFICAÇÃO: TRANSFORMANDO A APRENDIZAGEM POR MEIO DOS JOGOS

Dentre as diversas metodologias ativas, este estudo destaca a aprendizagem baseada em games, uma estratégia amplamente utilizada no campo da tecnologia educacional. A gamificação, conceito originado do termo inglês *gamification*, é definida como o uso de elementos e mecânicas dos jogos em contextos educacionais (Tolomei, 2017).

Segundo Souza Júnior, Lisboa e Costa (2019), a gamificação favorece a criação de processos de aprendizagem interativos, permitindo que os alunos escolham estratégias, resolvam problemas e tornem o aprendizado mais significativo. Além disso, essa abordagem motiva os alunos ao utilizar elementos como desafios, pontuação, recompensas e rankings para estimular o engajamento.

Fardo (2013) aponta que a gamificação pode transformar a experiência de ensino ao tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas. Entretanto, ele alerta que a simples adoção de elementos de jogos não é suficiente para garantir uma aprendizagem eficaz. Para ser bem-sucedida, a gamificação deve estar integrada a um planejamento pedagógico bem estruturado, que valorize a interação, a colaboração e a autonomia dos alunos.

Dessa forma, as metodologias ativas e a gamificação apresentam-se como ferramentas fundamentais para a educação contemporânea. Seu uso permite que os alunos assumam um papel mais ativo no processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo habilidades fundamentais para o século XXI.

O uso da gamificação na educação tem crescido significativamente, pois permite integrar estratégias lúdicas ao ensino, tornando as aulas mais envolventes e alinhadas com o perfil dos alunos da era digital (Fardo, 2013; Tolomei, 2017).

O impacto dos games na sociedade é inegável, e sua influência se estende para além do entretenimento. No Brasil, aproximadamente 23% da população é composta por jogadores assíduos ou casuais, totalizando cerca de 45 milhões de pessoas (Orrico, 2012 *apud* Fardo, 2013). Esse cenário reforça o potencial dos games como ferramenta educacional, pois os alunos já estão imersos nesse universo, tornando a gamificação uma estratégia altamente atrativa para o ensino-aprendizagem.

A gamificação na educação se baseia na incorporação de mecânicas e dinâmicas de jogos ao contexto pedagógico, visando aumentar a motivação dos alunos e tornar o aprendizado mais significativo. De acordo com Orlandi *et al.* (2018), essa abordagem permite a criação de desafios instigantes, incentivando a participação ativa dos alunos e resultando na reinvenção da experiência de aprendizagem.

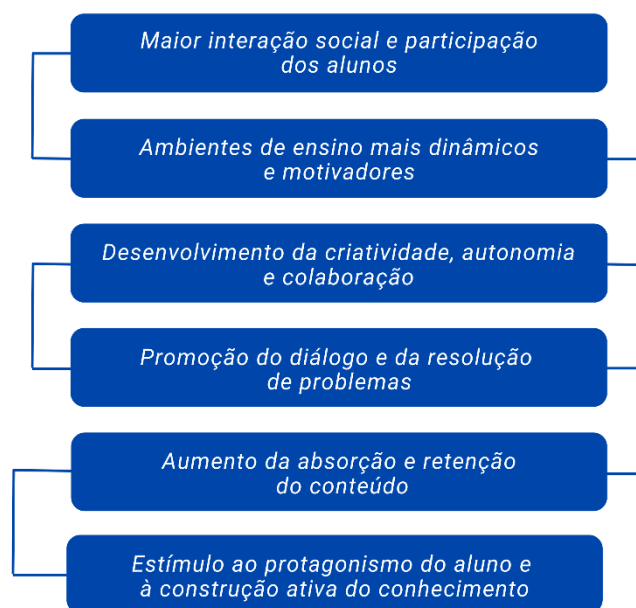
Elementos e benefícios da gamificação na educação

A metodologia gamificada pode ser aplicada tanto com jogos digitais quanto com jogos tradicionais, desde que seu planejamento esteja alinhado aos objetivos educacionais. Segundo Vianna *et al.* (2013), a gamificação exige um design instrucional bem estruturado e a compreensão do contexto de ensino, garantindo que os jogos funcionem como facilitadores do aprendizado.

Fardo (2013), Souza Júnior, Lisboa e Costa (2019) e Tolomei (2017) destacam que os games fazem parte da vida dos jovens e podem ser utilizados para aumentar o engajamento dos alunos na sala de aula. Essa realidade se confirma na Educação Básica, seja no Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais, além do Ensino Médio, onde a maioria dos alunos já possui acesso a dispositivos eletrônicos, tornando a implementação da gamificação um recurso acessível e relevante.

A utilização da gamificação no ensino traz diversos benefícios, conforme destacado por Busarello, Ulbricht e Fadel (2014). Esses benefícios, que incluem maior interação social e participação dos alunos, ambientes de ensino mais dinâmicos e motivadores, desenvolvimento da criatividade, autonomia e colaboração, promoção do diálogo e da resolução de problemas, aumento da absorção e retenção do conteúdo, e estímulo ao protagonismo do aluno e à construção ativa do conhecimento.

Figura 2 – Benefícios da gamificação conforme por Busarello, Ulbricht e Fadel (2014)



Fonte: Elaborado própria a partir da benefícios, conforme destacado por Busarello, Ulbricht e Fadel (2014)

Outro diferencial da gamificação na educação é a personalização do ensino, permitindo que os alunos escolham caminhos de aprendizagem de acordo com seus interesses e habilidades. Dessa forma, o aprendizado se torna mais significativo e adaptado às necessidades individuais, aumentando a motivação e a autonomia dos alunos. A Tabela 1 apresenta os principais elementos da gamificação e seus impactos na aprendizagem:

Tabela 1 - Elementos da gamificação

Elemento	Descrição	Impacto na Aprendizagem
Pontuação	Sistema de pontos baseado nas tarefas realizadas	Estimula a participação e o engajamento
Níveis	Progressão do aluno conforme desafios superados	Incentiva a persistência e o aprendizado contínuo
Ranking	Comparação de desempenho entre os alunos	Promove a competição saudável e a motivação
Conquistas	Insígnias e prêmios simbólicos por metas atingidas	Estimula a autoestima e o engajamento
Missões	Desafios específicos que o aluno deve completar	Incentiva a solução de problemas e a criatividade

Fonte: Adaptado de Klock *et al.* (2014).

Segundo Viana (2020), esses elementos podem ser aplicados estrategicamente no ensino, transformando tarefas convencionais em desafios envolventes, incentivando a colaboração e promovendo o aprendizado por meio da experiência prática.

Gamificação na base nacional comum curricular e no currículo paulista

A Base Nacional Comum Curricular reconhece a gamificação como uma estratégia pedagógica inovadora, capaz de captar a atenção dos alunos e tornar a aprendizagem mais interativa e significativa. A BNCC enfatiza que o uso de metodologias ativas, incluindo a gamificação, pode contribuir para o desenvolvimento de competências fundamentais, como:

Figura 3 – Destaque do papel das metodologias ativas conforme a BNCC



**Pensamento Crítico e
Resolução de Problemas**



**Criatividade e
Inovação**



**Autonomia e Protagonismo
no Aprendizado**



**Uso responsável das
Tecnologias Digitais**

Fonte: Elaborado própria a partir da BNCC (2017)

No Currículo Paulista, a gamificação é mencionada como um recurso pedagógico valioso, especialmente para o ensino das Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Segundo o documento, “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).

Além disso, o Currículo Paulista enfatiza que a gamificação pode ser uma ferramenta eficaz para tornar o ensino mais atrativo, ao permitir a exploração de conceitos complexos de forma prática e interativa. A utilização de games e desafios permite aos alunos desenvolverem habilidades socioemocionais e cognitivas, melhorando a retenção do conhecimento e o desempenho acadêmico.

DESAFIOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, as metodologias ativas segundo a literatura consultada podem promover uma aprendizagem mais significativa ao incentivar a participação, a experimentação e o pensamento crítico. Seja por meio da resolução de problemas, do ensino híbrido ou da gamificação, essas abordagens oferecem novas possibilidades para tornar a educação mais dinâmica e eficaz. Assim, cabe aos professores adaptarem suas práticas pedagógicas e explorarem essas metodologias, proporcionando aos alunos uma experiência de aprendizado mais envolvente e alinhada às demandas da sociedade atual.

Embora a gamificação apresente inúmeras vantagens, sua implementação exige planejamento pedagógico e um equilíbrio entre competição e colaboração. É importante que os games estejam alinhados aos objetivos de aprendizagem e em conformidade com os referenciais curriculares, como a BNCC e o Currículo Paulista.

Autores como Otsuka, Beder e Bordini (2021) destacam que a lógica dos games pode ser um importante contraponto ao ensino tradicional, pois os games estimulam a resolução de problemas e a tomada de decisões, aspectos muitas vezes negligenciados no ensino expositivo. No entanto, os mesmos autores alertam que a simples adoção de games na educação não garante uma aprendizagem efetiva. É necessário um uso intencional e estruturado dos elementos gamificados para potencializar os resultados.

A gamificação não deve substituir o papel do professor, mas sim atuar como um recurso complementar que enriquece a prática pedagógica. Segundo Al-Azawi, Al-Faliti e Al-Blushi (2016, p. 133):

Gamificação é a prática de usar design de jogos, elementos, mecânicas de jogos e pensamento de jogo em atividades não relacionadas a jogos para motivar os participantes, e a gamificação educacional propõe o uso de sistemas de regras semelhantes a jogos, experiências de jogadores e papéis culturais para moldar o comportamento dos alunos.

Portanto, a integração dos games no ensino deve ser conduzida com propósito e alinhada às necessidades pedagógicas. Quando bem planejada, a gamificação pode estimular a criatividade, a colaboração e a motivação dos alunos, tornando o aprendizado mais envolvente e eficiente.

Em síntese, a gamificação representa uma abordagem inovadora e eficaz para a educação contemporânea, promovendo um ensino mais dinâmico, interativo e alinhado às expectativas dos alunos do século XXI. Ao integrar tecnologia, desafios e experiências lúdicas, essa metodologia transforma a maneira como os alunos aprendem, tornando a jornada educacional mais envolvente, personalizada e significativa.

As metodologias ativas e a gamificação desempenham um papel fundamental na modernização do ensino. A BNCC e o Currículo Paulista destacam a importância dessas abordagens, reconhecendo que elas favorecem o desenvolvimento de competências fundamentais para a formação dos alunos no século XXI.

Os estudos de Fardo (2013), Tolomei (2017) e Souza Júnior, Lisboa e Costa (2019) demonstram que a adoção dessas metodologias melhora a motivação e o desempenho dos alunos. No entanto, sua implementação requer capacitação docente e adaptação às realidades das escolas.

Dessa forma, recomenda-se que professores e instituições de ensino invistam em metodologias ativas, garantindo um ambiente de aprendizagem mais inovador e alinhado às necessidades dos alunos contemporâneos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus pela sabedoria e pelos dons que Ele me concedeu para atuar na área de educação, assim como pelas oportunidades que Ele me guiou para me aprimorar como professor. Agradeço aos meus pais pelo apoio incondicional e por estarem sempre ao meu lado, e também aos meus irmãos. Agradeço ao meu primeiro sobrinho, Bernardo, que, mesmo sendo ainda uma criança, me inspira a seguir adiante na educação, para que um dia eu possa lhe ensinar e transmitir meu conhecimento. Agradeço, ainda, à minha orientadora, Thais Tezani, por todo apoio e dedicação durante a jornada incrível do mestrado. E, por fim, agradeço aos meus amigos Alan, João Lucas e Educardo pelo apoio e atenção ao longo de todo o processo.

REFERÊNCIAS

AL-AZAWI, R.; AL-FALITI, F.; AL-BLUSHI, M. Educational gamification vs. game based learning: Comparative study. **International Journal of Innovation, Management and Technology**, v. 7, n. 4, p. 132-136, 2016.

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

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2015. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 20 nov. 2024.

BUSARELLO, R. I.; ULBRICHT, V. R.; FADEL, L. M. A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. *In*: FADEL, L.M.; ULBRICHT, V. R.; BATISTA, C. R.; VANZIN, T. (Orgs). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

CAVALCANTI, C. C.; FILATRO, A. **Metodologias inovativas na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva, 2018.

FARDO, M. L. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/41629>. Acesso em: 09 mar. 2025.

MORAN, J. M. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergência Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens, v.II, 2015.

MOURÃO, A. B. **Uma proposta da eficiência do uso da Metodologia Ativa Baseada em Problemas, utilizando Dojo de Programação, aplicada na disciplina de Lógica de Programação**. *In*: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA (WIE), 23., 2017, Recife. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2017. p. 667-676. Disponível em: <https://doi.org/10.5753/cbie.wie.2017.667>. Acesso em: 09 mar. 2025.

ORRICO, A. **Mercado brasileiro de games já é o quarto maior do mundo e deve continuar a crescer**. O Estado de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://m.folha.uol.com.br/tec/2012/10/1165034-mercado-brasileiro-de-games-ja-eoquarto-maior-do-mundo-e-deve-continuar-a-crescer.shtml>. Acesso em: 03 dez 2023.

ORLANDI, T. R. C.; DUQUE, C. G.; MORI, A. Gamificação: uma Nova Abordagem Multimodal para a Educação. **BíbliOS**, Brasília, n.70, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.org.pe/pdf/biblios/n70/a02n70.pdf>. Acesso em 03 dez 2023.

OTSUKA, J.; BEDER, D.; BORDINI, R. A. **Introdução aos Jogos na Educação**. 1. ed. São Carlos/SP: Editora SEaD-UFSCar, 2021.

SÃO PAULO (ESTADO). **Currículo Paulista**. São Paulo: SEDUC-SP. 2019-2020. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>. Acesso em: 02 fev. 2025.

SOUZA JUNIOR, A. F. de; LISBOA, T. F.; COSTA, A. Q. da. Gamificação e Educação Física Escolar: debatendo conceitos e compartilhando possibilidades. *In*: ARAÚJO, A. C. de; OLIVEIRA, M. R. R. de; SOUZA JUNIOR, A. F. de (Eds.). **Formação continuada em Educação Física no diálogo com a cultura digital**. João Pessoa/PB: IFPB, 2019. p. 91–113.

STROHER, J. N.; HENCKES, S. B. R.; GEWEHR, D.; STROHSCHOEN, A. A. G. Estratégias pedagógicas inovadoras compreendidas como metodologias ativas. **Revista Thema**, Pelotas, v. 15, n. 2, p. 734–747, 2018. DOI: 10.15536/thema.15.2018.734-747.891. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/891>. Acesso em: 18 jan. 2024.

TOLOMEI, B. V. A gamificação como estratégia de engajamento e motivação na Educação. **EaD em Foco**, v. 7, n. 2, p. 145-156, 2017. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/440>. Acesso em: 24 fev. 2025.

VIANNA Y; VIANNA M.; MEDINA B.; TANAKA S. **Gamification, Inc:** como reinventar empresas a partir de jogos. Rio de Janeiro: MJV Press, 2013.

VIANA, J. D. F.; QUEIROZ NETO, E. G.; SILVA, T. S. da; WANDERMUREM, A. V. A gamificação como recurso didático no ensino a distância. **Educação & Linguagem**, v. 7, n. 1, p. 84 – 95, Jan.-Abr. 2020. ISSN 2359-277X.

O USO DE FILMES COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

Morgan Fonseca Santiago¹, Regina Célia Marinho Coutinho²

Resumo: Este capítulo apresenta uma investigação de natureza qualitativa, sustentada por pesquisa bibliográfica e complementada por uma aplicação prática em sala de aula, com uma turma do 1º ano do ensino fundamental. O estudo analisa a utilização de filmes como recurso pedagógico no ensino da Língua Inglesa, enfatizando seu potencial como ferramenta didática visual capaz de estimular o interesse, a participação e a compreensão dos estudantes. A proposta busca demonstrar como elementos audiovisuais, aliados a práticas pedagógicas contextualizadas, podem favorecer o processo de ensino-aprendizagem ao integrar linguagem, cultura e conteúdo de forma significativa. A experiência em sala permitiu observar os efeitos da metodologia na construção do conhecimento, na autonomia dos alunos e na valorização de diferentes estilos de aprendizagem, contribuindo para uma prática docente mais reflexiva e inclusiva.

Palavras-chave: Filmes. Língua inglesa. Ensino-aprendizagem.

¹ Morgan Fonseca Santiago (). <http://lattes.cnpq.br/7514498766743281> Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo – SEDU/ES. Espírito Santo, Brasil. Email: Morgan_tj@hotmail.com

² Regina Célia Marinho Coutinho (). <http://lattes.cnpq.br/9519506323046405> Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo – SEDU/ES. Espírito Santo, Brasil.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar o ensino de Língua Inglesa por meio de filmes em turmas do 1º ano do Ensino Fundamental, considerando a diversidade presente em sala de aula. Busca-se desenvolver práticas pedagógicas que promovam uma aprendizagem significativa e acessível a todos os alunos, respeitando suas individualidades e necessidades específicas. A utilização de filmes no ensino de Língua Inglesa oferece uma abordagem multimodal que facilita a compreensão e favorece o engajamento dos estudantes. Além disso, os filmes permitem contextualizar o conteúdo ensinado, proporcionando exemplos concretos que extrapolam os limites da sala de aula. Essa metodologia visa não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também a valorização das diferenças individuais, contribuindo para uma educação mais inclusiva, equitativa e significativa.

Este artigo será elaborado considerando os conceitos apresentados por autores como Napolitano (2003), que destaca o cinema como uma ferramenta capaz de reproduzir diversos aspectos da vida real, evocando sentimentos como alegria, tristeza e raiva, e facilitando a conexão com a aprendizagem de um novo idioma. No contexto do ensino de Língua Inglesa, o cinema mostra-se eficaz por oferecer estímulos visuais e auditivos que auxiliam na compreensão e retenção do conteúdo. O uso de filmes como recurso pedagógico pode facilitar a expressão de emoções, ampliar a compreensão social e promover o desenvolvimento de habilidades comunicativas em contextos diversos. Cabe ao educador estabelecer essa ponte entre o conteúdo apresentado nos filmes e as necessidades da turma, adaptando as estratégias pedagógicas para promover uma aprendizagem significativa, contextualizada e acessível a todos os alunos.

Considerando que os currículos e livros didáticos têm uma associação indispensável, mas enfrentam o desafio de serem preparados para uma determinada região, é fundamental adaptá-los às necessidades específicas dos alunos por meio de um planejamento de aula mais minucioso segundo Sposito (2002).

Esta pesquisa será conduzida por meio de um estudo bibliográfico, analisando artigos e estudos que abordam a importância do uso de vídeos no ensino da Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Com base nesse levantamento, será desenvolvida uma proposta de aula destinada a alunos do 1º ano, utilizando trechos selecionados do filme *Divertida Mente (Inside Out)*. A escolha desse filme se justifica por sua abordagem lúdica e visualmente rica, que pode facilitar a compreensão de emoções e do vocabulário básico em inglês, aspectos fundamentais para o desenvolvimento linguístico dos estudantes. A metodologia incluirá atividades que associem imagens e palavras, vídeos e repetições, estratégias que, segundo Ferreira (2009), são eficazes para o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, será aplicada a técnica de modelagem em vídeo, que envolve a apresentação de comportamentos ou habilidades por meio de vídeos, permitindo que os alunos observem e imitem as ações demonstradas. Essa abordagem tem se mostrado eficiente no desenvolvimento de habilidades comunicativas, promovendo a interação e a construção do conhecimento de forma mais significativa.

A proposta visa criar um ambiente de aprendizagem estimulante e acessível, que considere a diversidade dos estudantes e favoreça a compreensão auditiva e oral em inglês de forma contextualizada e envolvente.

DESENVOLVIMENTO

A reflexão sobre os desafios enfrentados por alunos no processo de aprendizagem de uma segunda língua evidencia a importância de considerar as barreiras que podem surgir em ambientes educacionais diversos. Segundo Souza e Pelosi (2014) Muitos estudantes apresentam dificuldades na interação social e na comunicação, o que pode impactar negativamente seu desempenho na aprendizagem de uma língua estrangeira. Além disso, é necessário reconhecer que alguns alunos podem demonstrar diferentes formas de comportamento e desenvolvimento da linguagem, o que exige estratégias pedagógicas adaptadas para favorecer a comunicação e a participação ativa no processo educativo. De acordo com Walter e Nunes (2013) Em determinados casos, a ausência de intenção comunicativa clara pode dificultar a interação e a construção de relações sociais significativas.

No contexto do ensino de Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o uso de filmes como recurso pedagógico pode oferecer uma abordagem visual e auditiva que facilita a compreensão e o engajamento dos alunos. Segundo Napolitano (2009), o cinema é um campo onde a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais são sintetizados numa mesma obra de arte, oferecendo amplas possibilidades para o trabalho escolar. A seleção de filmes para o ensino de inglês deve considerar temas apropriados à faixa etária, como amizade, família, escola e emoções, tópicos frequentemente abordados de maneira acessível e envolvente em produções infantis. Esses filmes tornam-se ferramentas eficazes para introduzir vocabulário e estruturas linguísticas básicas, contribuindo para um aprendizado mais significativo.

É fundamental reconhecer que os filmes não são meramente entretenimento; eles são recursos educacionais valiosos que, quando utilizados de forma crítica e construtiva, podem enriquecer o processo de aprendizagem. Assistir a um filme em sala de aula deve ser uma atividade planejada, com objetivos claros, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades de escuta, compreensão e expressão oral em inglês. Almeida (2001) destaca que o uso do cinema na sala de aula pode transformar a escola em uma participante ativa da cultura, em vez de ser apenas uma repetidora de conhecimentos massificados.

De acordo com Napolitano (2009), o cinema é avaliado como uma nova linguagem centenária. Ele ressalta que, embora o cinema seja centenário, a escola "descobre o cinema" somente no final do século XX. Belloni (2005) observa que a relação cinema-escola pode ser admissível no campo de desempenho pedagógico setorizado, considerando o cinema como parte da indústria cultural, uma mídia moderna. Saviani (1997) enfatiza que os meios de comunicação de massa não podem ser desconhecidos pela escola, pois desempenham autoridade expressiva na vida de crianças e jovens, e a escola deve procurar respostas para as novas necessidades que surgem.

Ao empregar uma proposta metodológica com uma linguagem cinematográfica, Ferreira (2009) destaca a importância de considerar aspectos como o primeiro contato com o filme, que traz divertimento, surpresas e sentimentos que nascem da plateia em relação ao filme; a necessidade de o docente rever determinadas ocasiões, utilizando recursos de multimídia, pois a lembrança muitas vezes pode nos enganar; e o fato de que o sentimento do primeiro contato e a percepção sensata do segundo caracterizam um método emocional formado, consequentemente expressivo.

O cinema, além de ser uma ótima forma lúdica de trabalhar o ensino, permite ao professor a interdisciplinaridade, pois muitos filmes costumam envolver mais de uma temática. Enquanto arte, tem a vantagem de poder usar várias formas de linguagem das outras artes, conseguindo, dessa maneira, se comunicar com profundidade e envolvimento. No entanto, é necessário ter critério para utilizá-lo e não apenas por estar "em dia com a modernidade". O filme deve ser inserido naquilo que se pretende trabalhar, em um processo de busca de interpretações com base em referências como o saber escolar e o saber do mundo. No cinema, sempre se estabelece a noção de espaço, e alguns autores procuram descobrir em filmes a revelação de produção do espaço geográfico na chamada pós-modernidade. Apesar de possuir a capacidade de tratar temas relacionados com espaço e tempo, e da liberdade proporcionada pelo uso de imagens (que possibilita cortes em qualquer direção, no tempo e no espaço), o filme possui limites enquanto representação do espaço, pois se trata de uma projeção em uma tela sem profundidade e de acordo com Barbosa (1999) isso, requer cuidado.

Em uma análise que não cabe à Língua Inglesa, o cinema é um sistema complexo que, através de tecnologia, iluminação, edição, direção e outros aspectos, pode contribuir para a constituição de imagens do mundo. Por essas razões, ele pode contribuir para superarmos certos aspectos das estruturas em que vivemos, ou ser mais uma fonte de permanência na situação de alienação, com o perigo de encarcerar alguns no universo de representações.

Com base na fundamentação teórica e na proposta metodológica apresentada, esta pesquisa busca compreender, por meio de uma análise qualitativa, como o uso de filmes pode contribuir para o ensino de Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao articular recursos audiovisuais com estratégias pedagógicas inclusivas, pretende-se observar o impacto dessa abordagem na participação, no engajamento e no desenvolvimento linguístico dos estudantes. A análise será conduzida a partir da aplicação prática em uma turma específica, cuja composição e características serão descritas a seguir, com o intuito de contextualizar os dados e aprofundar a compreensão dos resultados observados.

PERFIL DA TURMA

A turma do turno vespertino do 1º ano A do Ensino Fundamental é composta por 25 alunos, sendo 13 do sexo masculino e 12 do sexo feminino. Entre os estudantes, há diferentes perfis de aprendizagem, incluindo três alunos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), todos integrados à sala regular, em conformidade com as diretrizes da educação inclusiva. A diversidade presente na turma contribui para a construção de um ambiente escolar mais colaborativo e sensível às necessidades individuais, enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem.

O planejamento pedagógico da turma segue as orientações curriculares do município, que preveem o ensino de Língua Inglesa desde os anos iniciais, priorizando a construção de competências voltadas à identificação de semelhanças e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna. Essa abordagem considera também os aspectos sociais, culturais e identitários da linguagem, promovendo uma articulação significativa entre língua, cultura e identidade.

A escola dispõe de adaptações e recursos pedagógicos que buscam atender às diferentes necessidades dos alunos, como o apoio de um professor assistente e o uso de materiais didáticos diversificados. Atividades colaborativas são frequentemente utilizadas para promover a interação entre todos os estudantes, estimulando o respeito mútuo e a valorização das diferenças.

De modo geral, a turma demonstra envolvimento e participação nas atividades propostas, com progresso visível no desenvolvimento das habilidades linguísticas em inglês. A atuação conjunta da equipe pedagógica, das famílias e de profissionais de apoio tem sido essencial para a consolidação de uma prática educativa inclusiva, contribuindo para a formação integral dos alunos e para uma aprendizagem mais significativa.

PLANEJAMENTO E APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

No planejamento das aulas de Língua Inglesa para o 1º ano do Ensino Fundamental, conforme as orientações curriculares do município de Piúma-ES, foi identificada a competência (CELI03) que orienta o ensino de modo que os alunos possam identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna ou outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, reconhecendo a intrínseca relação entre língua, cultura e identidade.

Com base nessa diretriz, o conteúdo: Sentimentos (Feelings) que seria introduzido de acordo o plano de ensino a seguir (FIGURA 01).

Figura 01- Plano de Ensino 1º Ano do Ensino Fundamental

PLANO DE ENSINO			
Escola: MEIEF Piúma ES			
Turma: 1º Ano do Ensino Fundamental			
Professores Responsáveis: Morgan Fonseca Santiago (Inglês) Regina Célia Marinho Coutinho (Educação Especial)			
Tema da Aula: Emoções e Sentimentos com o filme “Divertida Mente” (Inside Out)			
Competência (BNCC): CELI03 – Reconhecimento e uso de palavras e expressões relacionadas ao universo emocional			
Duração Total: 3 aulas			
Aula	Objetivo	Atividades	Recursos
Aula 1	Introduzir os sentimentos e seus nomes em inglês	Exposição dialogada; exibição de trechos do filme em português e inglês com legendas discussão sobre	Trechos do filme, projector, audio, legendas
Aula 2	Reforçar reconhecimento das emoções	Atividade de colorir personagens com cores simbólicas	Desenhos dos personagens, lápis de cor, cartazes
Aula 3	Relacionar as emoções do filme com experiências	Compartilhamento em grupos de situações emocionais	Espaço para grupos, material para jogo

Fonte: Santiago (2025)

A abordagem visou o desenvolvimento da competência CELI03 da BNCC, que trata do reconhecimento e uso de palavras e expressões em língua inglesa relacionadas

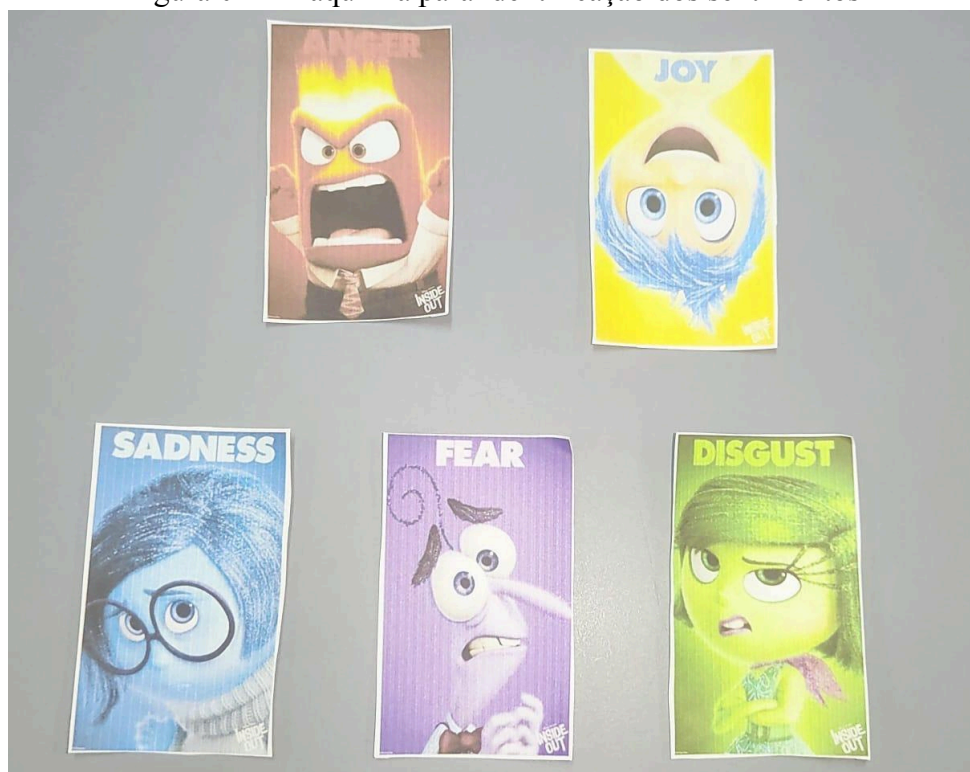
ao universo emocional. A atividade teve duração de três aulas, integrando aspectos linguísticos, emocionais e artísticos.

Na primeira aula, realizou-se uma atividade expositiva dialogada para introdução das principais emoções representadas pelos personagens do filme: Joy (Alegria), Sadness (Tristeza), Anger (Raiva), Fear (Medo) e Disgust (Nojo). Inicialmente, foram exibidos trechos selecionados do filme com áudio em português, possibilitando a familiarização dos alunos com a narrativa. Em seguida, os mesmos trechos foram reapresentados com áudio em inglês e legendas no mesmo idioma, a fim de promover a escuta ativa e a associação entre palavras e imagens. Após cada cena, os professores pausavam o vídeo para conversar com os alunos sobre a emoção retratada, reforçando o vocabulário correspondente em inglês. As reações dos estudantes foram bastante positivas, demonstrando interesse e participação nas discussões propostas.

Na segunda aula, os alunos foram convidados a realizar uma atividade artística de colorir os personagens do filme, utilizando as cores simbólicas atribuídas a cada emoção: Joy em amarelo, Sadness em azul, Anger em vermelho, Fear em roxo e Disgust em verde. A atividade teve como objetivo fixar o vocabulário apresentado na aula anterior de forma lúdica e concreta. Cartazes com os nomes das emoções em português e inglês foram afixados na sala como apoio visual. Após a coloração, cada aluno apresentou seu desenho à turma, dizendo o nome da emoção em ambas as línguas. A proposta promoveu não apenas a memorização do conteúdo, mas também o desenvolvimento da expressão oral e da autoestima das crianças.

A terceira aula teve como foco o compartilhamento de experiências pessoais relacionadas às emoções trabalhadas. Em pequenos grupos, os alunos foram incentivados a contar situações em que sentiram alegria, tristeza, raiva, medo ou nojo. E foi aplicado um jogo onde cada um precisava identificar os sentimentos. (FIGURA 02).

Figura 02 – Plaquinha para identificação dos sentimentos



Fonte: Santiago (2025)

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Após a implementação das atividades na turma do 1º ano do Ensino Fundamental, foi realizado o preenchimento de um formulário que permitiu a condução de uma análise quantitativa dos resultados obtidos mediante a utilização de filmes como recurso pedagógico no ensino da Língua Inglesa, com ênfase no conteúdo “Feelings”. As evidências foram coletadas por meio de registros provenientes de relatórios de observação, depoimentos dos docentes e produções elaboradas pelos discentes. Os aspectos investigados abrangeram o desenvolvimento linguístico, o engajamento, a participação e a inclusão dos estudantes.

No que diz respeito ao desenvolvimento linguístico, observou-se que a maioria dos alunos conseguiu assimilar o vocabulário apresentado, especialmente quando este foi associado às cenas e personagens do filme exibido. A atividade permitiu a ampliação do vocabulário em inglês de forma contextualizada e significativa. Segundo Deliberato (2017) Torna-se necessário incorporar recursos e estratégias que viabilizem diferentes formas de comunicação, especialmente em contextos educacionais que envolvem a aprendizagem.

Em relação ao engajamento e à participação, a turma demonstrou envolvimento expressivo durante a exibição do vídeo e nas atividades propostas. A dinâmica em grupo favoreceu a colaboração e a construção coletiva de significado, o que se refletiu em maior motivação para a aprendizagem. A maioria dos alunos mostrou entusiasmo e interesse, sobretudo nas atividades lúdicas.

A análise das atividades desenvolvidas revelou avanços significativos tanto em termos de aprendizagem quanto de interação social entre os estudantes. Observou-se um ambiente acolhedor e inclusivo, no qual todos os alunos participaram das propostas pedagógicas, respeitando seus ritmos e estilos de aprendizagem. A diversidade presente na turma, que inclui três estudantes autistas, contribuiu para o enriquecimento das experiências educacionais, promovendo a empatia e a valorização das diferenças.

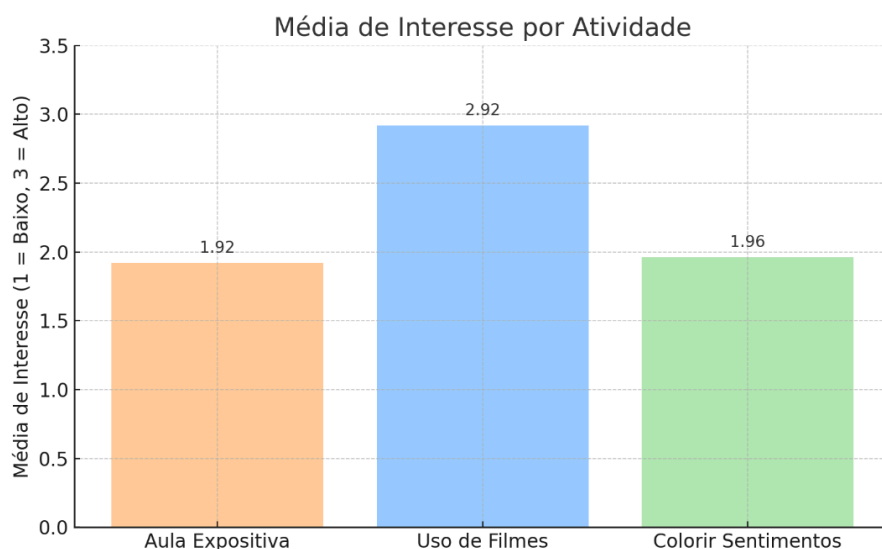
A atividade com o filme *Inside Out* destacou-se como a mais envolvente, estimulando a compreensão e a memorização do vocabulário em inglês relacionado às emoções. Do total de 25 alunos, 12 conseguiram memorizar os nomes dos sentimentos após a exibição e discussão dos trechos selecionados, utilizando corretamente os termos nas conversas em sala. Outros oito demonstraram facilidade na atividade artística, relacionando de forma precisa os personagens às emoções e utilizando adequadamente as cores simbólicas.

Entre estes, três estudantes autistas, apresentaram respostas variadas às atividades, refletindo suas características individuais de aprendizagem. Dois deles demonstraram boa compreensão auditiva e assimilação do vocabulário, especialmente ao associar os sentimentos aos personagens do filme. No entanto, apresentaram menor interesse ou enfrentaram dificuldades na atividade de colorir, possivelmente em razão de aspectos relacionados à motricidade fina ou preferência por tarefas mais estruturadas. A terceira estudante, embora tenha enfrentado mais dificuldades na memorização e pronúncia das palavras em inglês, participou da atividade artística com entusiasmo, demonstrando avanços importantes na expressão oral e na interação com os colegas.

De maneira geral, as estratégias utilizadas — combinando elementos visuais, auditivos e motores — mostraram-se eficazes para engajar a turma de forma ampla e significativa. A variedade de atividades permitiu que diferentes perfis de alunos fossem contemplados, promovendo não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também o fortalecimento de habilidades socioemocionais e de convivência. Como ilustrado na Figura 03, a atividade com o filme foi a que obteve maior engajamento, seguida pela

aula expositiva dialogada e pela atividade de colorir, que apresentaram médias de interesse semelhantes.

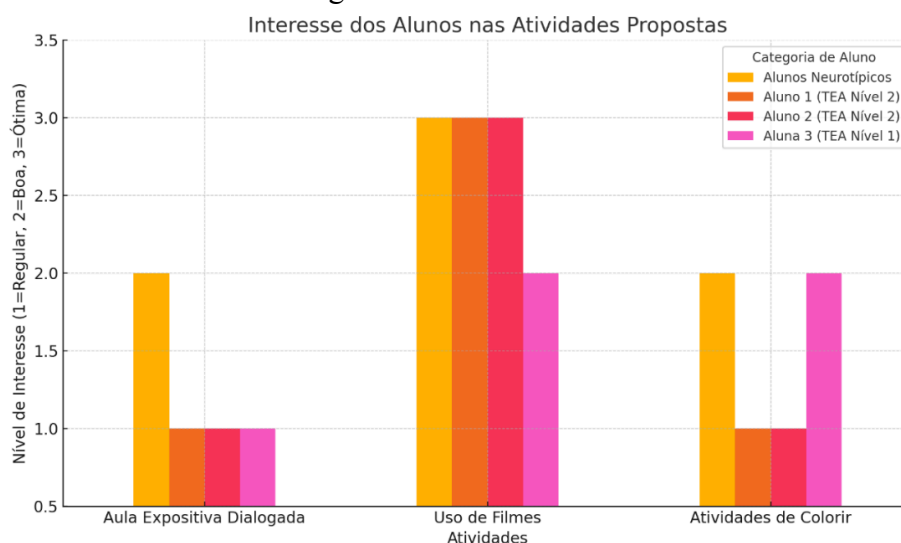
Figura 03 – Média do interesse por atividade



Fonte: Santiago (2025)

A análise dos resultados reafirma as contribuições apontadas por autores como Napolitano (2009), que destaca o cinema como uma ferramenta educacional capaz de integrar estética, ideologia e cultura em uma única linguagem, promovendo a aprendizagem de forma integrada e significativa. Saviani (1997) também reforça a importância de considerar os meios de comunicação no ambiente escolar como instrumentos que dialogam com o cotidiano das crianças e podem enriquecer o processo educativo. Dessa forma, o uso do cinema na sala de aula mostrou-se uma estratégia eficiente e inclusiva no ensino de língua inglesa para alunos com e sem TEA. (FIGURA 04)

Figura 04 – Gráfico de interesse

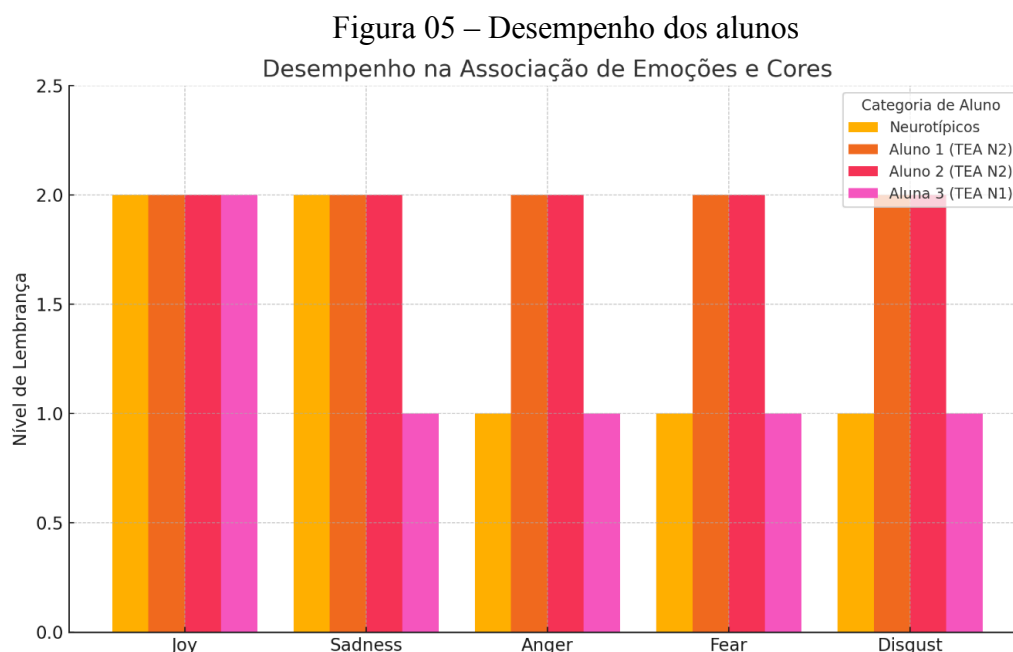


Fonte: Santiago (2025)

A avaliação demonstrou que tanto alunos neuroatípicos quanto neurotípicos apresentaram maior interesse e engajamento nas atividades que utilizaram filmes como recurso pedagógico. Isso reforça a importância de práticas educacionais que contemplem a diversidade e estimulem a participação de todos os estudantes. De acordo com Jesus, Almeida e Sobrinho (2005), para que a escola se torne verdadeiramente inclusiva, é essencial um processo contínuo de reflexão e ação conjunta entre os profissionais da educação. Eles destacam ainda que mudanças significativas nas práticas pedagógicas convencionais só serão possíveis com investimento na formação continuada dos educadores, o que reforça a necessidade de prepará-los para utilizar metodologias mais acessíveis e envolventes, como o uso de filmes em sala de aula. Para os alunos neurotípicos, todas as atividades foram bem recebidas, com destaque para o uso de filmes, que proporcionou um ambiente de aprendizado mais envolvente e dinâmico.

Esses resultados reforçam a importância de diversificar as metodologias de ensino, incorporando recursos audiovisuais e atividades lúdicas para atender às diferentes necessidades e preferências dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e eficaz.

Embora a maioria dos alunos neurotípicos tenha apresentado boa lembrança dos sentimentos “Joy” e “Sadness”, eles mostraram mais dificuldade com “Anger”, “Fear” e “Disgust”. Conforme ilustrado na Figura 05, os alunos com TEA nível 2 lembraram “Anger” com mais facilidade do que os neurotípicos, sugerindo um padrão diferente de memorização e reconhecimento emocional, evidenciando que aulas que utilizam filmes como recurso didático favorecem a aprendizagem de alunos com desordens na comunicação, pois ampliam as possibilidades de compreensão e expressão, tornando o processo mais acessível e inclusivo (SILVA; DELIBERATO, 2010).



Fonte: Santiago (2025)

Depois de acompanhar e avaliar o cotidiano dos alunos e o universo tecnológico em que eles estão inseridos faz-se ainda mais necessário que o ensino tradicional seja substituído por aulas mais inovadoras, que façam uso da tecnologia de mídia. O uso dos

filmes tem cumprido muito bem esse papel ao desenvolver o interesse dos alunos pela emoção da ficção que com aproveitamento correto ensina a realidade.

Ficou constatada por meio das avaliações e análise de observação uma melhora significativa no aproveitamento dos alunos que se mostraram mais interessados no conteúdo fazendo questionamento e vocalizando o idioma.

Os resultados indicam que o uso de filmes como *Divertida Mente* pode ser uma ferramenta valiosa no ensino de língua inglesa para alunos do 1º ano do ensino fundamental, beneficiando tanto alunos típicos quanto atípicos. A abordagem multimodal, que combina elementos visuais, auditivos e atividades práticas, contribui para uma aprendizagem mais significativa e inclusiva. Recomenda-se a continuidade e ampliação do uso de recursos audiovisuais adaptados às necessidades específicas dos alunos, visando à promoção de um ambiente de aprendizagem mais acessível e estimulante para todos.

Recomenda-se a realização de estudos que explorem a interação entre alunos neurotípicos e neuroatípicos em ambientes de aprendizagem inclusivos, visando identificar estratégias que promovam a colaboração e o desenvolvimento mútuo. Além disso, a produção de materiais didáticos adaptados, como vídeos e atividades interativas, pode ser investigada como forma de atender às diversas necessidades dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. **Tecnologia de informação e comunicação na escola: aprendizagem e produção da escrita.** Série “Tecnologia e Currículo” - Programa Salto para o Futuro, novembro, 2001.
- BARBOSA, F. V. **Competitividade: conceitos gerais.** In: RODRIGUES, S. B. (Org.). *Competitividade, alianças estratégicas e gerência internacional.* São Paulo: Atlas, 1999.
- BELLONI, Maria Luiza. **O que é Mídia-Educação. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.** (Coleção polêmica do nosso tempo, 78).
- DELIBERATO, D. **Comunicação alternativa: recursos e procedimentos utilizados no processo de inclusão do aluno com severo distúrbio na comunicação.** In: PINHO, S. Z.; SAGLIETTI, J. R. C. (Org.). *Núcleos de Ensino.* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2007. p. 366-378.
- JESUS, Denise Meyrelles; ALMEIDA, Mariangela Lima de; SOBRINHO, Reginaldo Celio. **Pesquisa-ação-crítico-colaborativa: implicações para a formação continuada e a inclusão escolar.** Anais... Minicurso apresentado na 28ª Reunião Anual da Anped, Caxambu/MG, 2005.
- NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2009
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 6ª Edição. Coleção Polemicas do Nosso Tempo. Campinas: Editora Autores Associados, 1997.
- SILVA, P. A.; DELIBERATO, D. **Percepção de professores de classe especial sobre recursos para a Comunicação Alternativa.** In: MANZINI, J.E.; FUJISAWA. S. D;

Jogos e recursos para Comunicação e Ensino na Educação Especial. Marília: ABPEE, 2010. p 59-83.

SOUZA, V. L. V. S; PELOSI, M. B. **Pranchas estáticas e dinâmicas construídas com símbolos ARASAAC em softwares de livre acesso**. Anais do XIV Encontro Nacional de Docentes de Terapia Ocupacional e III Seminário de Pesquisa em Terapia Ocupacional. João Pessoa: UFPB, 2014.

SPÓSITO, M.E. **As diferentes propostas curriculares e o livro didático**”, de InPONTUSCHKA, N.N. e OLIVEIRA, A.U. (orgs.). Geografia em perspectiva. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2002, 297 – 312p.

WALTER, C. C. de F; NUNES, Leila Regina de Paula. **Comunicação alternativa para alunos com Autismo no ensino regular**. *Revista Educação Especial* (UFSM), v. 26, p. 587-602, 2013.

TRABALHANDO JOGO DE CARTAS SOBRE O TEMA NOMENCLATURA DE HIDROCARBONETOS NO PROJETO RESIDÊNCIA PEDAGOGIA(RP)

**Mizalan Silva da Silva, Mizanete Silva da Silva, Mizalene Silva da Silva, Luzimara
Morais Baltazar, Luís Carlos Cantanhede Santos Junior**

Resumo: Este artigo relata a experiência de um residente do curso de Licenciatura em Química no âmbito do Projeto Residência Pedagógica, destacando a aplicação de um jogo didático de cartas para o ensino da nomenclatura de hidrocarbonetos. A atividade foi desenvolvida com alunos do 3º ano do Ensino Médio do Centro Educa Mais Menino Jesus de Praga, visando associar fórmulas estruturais dos hidrocarbonetos aos nomes corretos dos mesmos, conforme as regras da IUPAC. A metodologia envolveu acompanhamento das aulas, momentos de regência e aplicação do jogo, resultando em maior interesse e participação dos discentes. Os resultados corroboram com estudos que evidenciam a eficácia de jogos didáticos no ensino de Química, promovendo aprendizagem significativa e desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais.

Palavras-chave: Ensino de Química. Jogos Didáticos. Nomenclatura de Hidrocarbonetos. Aprendizagem Significativa.

M. S. Silva (). Instituto Federal do Maranhão. São Luís, MA, Brasil. Mizalansilva.ms@gmail.com

M. S. Silva (). Universidade Federal do Maranhão. São Luís, MA, Brasil.

L. M. Baltazar (). Universidade Estadual do Maranhão. São Luís, MA, Brasil.

M. S. Silva (). Universidade Federal do Piauí. Floriano, PI, Brasil.

L. C. C. Santos Junior (). Universidade Estadual do Maranhão. São Luís, MA, Brasil.

INTRODUÇÃO

Ao ingressar na universidade, o estudante se depara com uma grande carga de conhecimento teórico. No entanto, muitas vezes, é difícil estabelecer a relação entre teoria e prática quando o aluno não vivencia situações reais em que precise aplicar esse conhecimento no cotidiano (Mafuani, 2011). Nesse contexto, o Projeto Residência Pedagógica surge como um importante aliado na formação de professores, possibilitando o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais à prática docente. Essa experiência é de grande importância para estudantes de cursos de licenciatura, sendo fundamental para aproximar a vida acadêmica da realidade profissional, ao mesmo tempo em que permite ao futuro professor compreender as teorias que fundamentam sua atuação, e enfrentar os desafios da profissão, testando seus conhecimentos adquiridos de forma prática.

Com esse mesmo propósito, foi instituído em março de 2018 o Projeto Residência Pedagógica do Ministério da Educação (MEC), conforme o Edital nº 6/2018 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Este programa integra a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, com o objetivo de selecionar Instituições de Ensino Superior (IES) – públicas, privadas sem fins lucrativos ou com fins lucrativos, que ofereçam cursos de licenciatura participantes do Programa Universidade para Todos (ProUni) – para a implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática, em parceria com as redes públicas de educação básica (Faria; Diniz-Pereira, 2019; CAPES, 2018).

O subprojeto desenvolvido no curso de Licenciatura em Química teve como tema “Jogos Didáticos no Ensino de Química”, destacando a importância da utilização de jogos como uma estratégia pedagógica eficiente. De acordo com Sales *et al.* (2018), recursos didáticos acessíveis e de baixo custo, como jogos e experimentos simples, oferecem diversos benefícios à formação dos estudantes. Entre eles, destacam-se: o dinamismo das aulas, aumento da participação e motivação dos alunos nas atividades, o despertar do interesse pelos conteúdos, assim como o desenvolvimento de uma relação mais colaborativa entre professor e aluno.

A utilização de jogos didáticos no ensino de Química, especialmente em temas considerados complexos, como a nomenclatura dos compostos orgânicos, tem se mostrado uma ferramenta eficaz para superar as dificuldades conceituais enfrentadas pelos alunos. A Química Orgânica, por envolver uma diversidade de regras sistemáticas e um vocabulário técnico específico, frequentemente representa um desafio para estudantes do ensino médio, principalmente quando o ensino é pautado apenas na exposição teórica dos conteúdos. Nesse contexto, os jogos surgem como uma alternativa didática inovadora, capaz de promover o aprendizado de maneira mais significativa e participativa.

Segundo Moraes, Santos e Laranjeira (2021),

“A aplicação de jogos didáticos em sala de aula tem se mostrado uma estratégia eficiente para tornar o ensino de Química mais acessível, especialmente quando se trata de conteúdos que exigem memorização de nomenclaturas e fórmulas. Além de despertar o interesse dos alunos, o jogo possibilita a construção do conhecimento de forma lúdica e interativa, promovendo uma aprendizagem significativa e duradoura.”

(Moraes; Santos; Laranjeira, 2021, p. 3)

Nesse sentido, a aplicação de atividades lúdicas favorece a construção ativa do conhecimento, incentivando a interação entre os alunos, a curiosidade e o pensamento crítico. Além de tornar o processo de aprendizagem mais leve e dinâmico, os jogos permitem que os estudantes pratiquem a aplicação das regras da nomenclatura de maneira contextualizada e concreta, facilitando a memorização e o entendimento dos conceitos. Hobold (2024) argumenta que os jogos lúdicos representam uma estratégia potente para tornar o ensino de química orgânica mais acessível, permitindo que os alunos construam conhecimento de forma interativa e contextualizada.

Este trabalho apresenta a proposta de um jogo de cartas didático voltado para o ensino da nomenclatura de hidrocarbonetos, desenvolvido no contexto do Projeto Residência Pedagógica. A proposta busca promover um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e envolvente, facilitando a compreensão dos conteúdos e estimulando o protagonismo estudantil. Acredita-se que, por meio dessa abordagem lúdica, seja possível transformar a sala de aula em um espaço mais atrativo, rompendo com o modelo tradicional e incentivando práticas pedagógicas mais interativas e eficazes.

A química enquanto ciência que estuda a matéria e suas transformações, apresenta diversos conteúdos que podem ser considerados abstratos pelos alunos do ensino médio. Por muitas vezes, os estudantes enfrentam dificuldades ao tentar compreender conceitos que não possuem aplicação direta visível em seu cotidiano, essa distância entre o conhecimento científico e a realidade dos alunos contribui para a desmotivação e para o baixo desempenho nas disciplinas da área de ciências da natureza.

Nesse cenário, torna-se fundamental a busca por estratégias pedagógicas que consigam aproximar o conteúdo das vivências dos discentes. Os jogos didáticos surgem como uma resposta a essa demanda, por possibilitarem a construção do conhecimento de forma interativa e contextualizada, esses mecanismos favorecem o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, além de promoverem maior engajamento, concentração e cooperação em sala de aula.

DESENVOLVIMENTO

Gamificação no Ensino de Química

A gamificação tem se consolidado como uma abordagem inovadora no processo educativo, especialmente nas disciplinas de ciências da natureza, como a química, em que o conteúdo é frequentemente considerado abstrato e de difícil assimilação. Trata-se da incorporação de elementos característicos dos jogos como regras, recompensas, desafios, rankings e cooperação em ambientes de aprendizagem, com o objetivo de aumentar a motivação e o engajamento dos estudantes (Deterding *et al.*, 2011).

No contexto educacional, a gamificação é compreendida como uma estratégia metodológica que transforma a experiência de aprendizagem, tornando-a mais interativa, participativa e desafiadora. Werbach e Hunter (2012) argumentam que a aplicação de elementos gamificados em sala de aula potencializa o envolvimento dos alunos, incentivando a autonomia, a resolução de problemas e a colaboração entre pares. No ensino de química, especificamente, essas práticas vêm sendo adotadas com crescente frequência, principalmente para temas que exigem memorização de regras, linguagem específica ou visualização de estruturas moleculares como é o caso da nomenclatura de hidrocarbonetos.

De acordo com Silva e Moraes (2020), a gamificação promove o aprendizado significativo ao permitir que os estudantes construam conhecimentos por meio de experiências práticas e motivadoras, em vez de apenas receberem conteúdos de forma

passiva. Além de favorecer o engajamento, essa abordagem contribui para o desenvolvimento de competências socioemocionais importantes para a formação integral dos estudantes, como empatia, resiliência, trabalho em equipe e tolerância à frustração. Tais competências são essenciais no Ensino Médio, uma vez que colaboram com a permanência escolar e a melhoria do rendimento acadêmico (Brasil, 2018).

É importante destacar que a gamificação não se limita apenas à aplicação de jogos prontos, mas pode incluir a criação de jogos pelos próprios alunos, promovendo um ambiente de coautoria no processo de ensino-aprendizagem. Quando os discentes participam ativamente da elaboração de regras, desafios e conteúdos dos jogos, ocorre uma valorização do protagonismo estudantil, o que favorece a construção coletiva do saber. Essa participação ativa amplia a percepção dos alunos sobre a aplicabilidade dos conteúdos químicos no cotidiano, fortalecendo a interdisciplinaridade e a aprendizagem contextualizada.

Outro aspecto relevante da gamificação é sua capacidade de gerar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, estudantes com diferentes estilos de aprendizagem visuais, cinestésicos ou auditivos tendem a se beneficiar de abordagens lúdicas, que rompem com a linearidade das aulas expositivas tradicionais. Ao oferecer múltiplas formas de interação com o conteúdo, a gamificação contribui para a redução das desigualdades no acesso ao conhecimento, criando oportunidades para que todos os alunos, independentemente de suas dificuldades prévias, possam participar ativamente e com entusiasmo das atividades propostas.

Pesquisas recentes também destacam que a gamificação, aliada ao uso de tecnologias digitais e metodologias ativas, pode ser uma importante aliada na redução da evasão escolar e no aumento da participação dos alunos em disciplinas de alta rejeição, como a química (Andrade; Reis; Lima, 2021). Assim, seu uso deve ser incentivado tanto na formação inicial de professores quanto no planejamento de práticas didáticas inovadoras, como aquelas desenvolvidas no âmbito do Projeto Residência Pedagógica.

Jogos Didáticos e Aprendizagem de Nomenclatura

Dentro da perspectiva da gamificação, os jogos didáticos surgem como uma alternativa concreta e eficaz para o ensino de conteúdos complexos e desafiadores, como a nomenclatura de compostos orgânicos. Através de estratégias lúdicas, é possível promover a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que se reforça a construção do conhecimento científico.

Pereira (2017) afirma que os jogos lúdicos são ferramentas auxiliares poderosas no ensino de química, pois estimulam o raciocínio lógico, facilitam a memorização e tornam o processo de aprendizagem mais atrativo e envolvente. Essa ideia é reforçada por Lima, Silva e Figueiredo (2018), que desenvolveram o jogo "Batizando os Hidrocarbonetos" e observaram que todos os alunos participaram ativamente da atividade. Segundo os autores, a introdução de novas metodologias contribui significativamente para a assimilação dos conteúdos de química, principalmente aqueles que envolvem regras fixas e sistemáticas, como a nomenclatura IUPAC.

Além de facilitar a fixação do conteúdo, os jogos didáticos contribuem para a construção de um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e participativo, onde o erro é compreendido como parte natural do processo. Durante as atividades lúdicas, os estudantes sentem-se mais à vontade para testar seus conhecimentos e corrigir possíveis equívocos com o apoio dos colegas e do professor, o que promove o desenvolvimento da autonomia e da autoconfiança. Essa dinâmica rompe com a rigidez tradicional das aulas expositivas, favorecendo uma abordagem mais centrada no aluno e alinhada às

metodologias ativas, que valorizam o protagonismo estudantil e estimulam o pensamento crítico e reflexivo.

Nesse sentido, o uso de jogos didáticos voltados para a sistematização da nomenclatura dos hidrocarbonetos pode ajudar os discentes a compreenderem, na prática, como identificar cadeias carbônicas, ramificações, tipos de ligação e quantidades de carbonos, aspectos essenciais para a nomeação correta desses compostos. A ludicidade funciona, então, como mediadora entre o conteúdo teórico e sua aplicação contextualizada, favorecendo a aprendizagem significativa e duradoura.

Aplicação do Jogo de Cartas

A partir das observações feitas durante o período de residência pedagógica no Centro Educa Mais Menino Jesus de Praga, surgiu a proposta de desenvolver um jogo de cartas didático com foco na nomenclatura de hidrocarbonetos, o objetivo foi facilitar a assimilação dos conceitos relacionados à Química Orgânica por meio de uma atividade lúdica e interativa, explorando os princípios da gamificação aplicados ao conteúdo curricular.

O projeto foi desenvolvido em três etapas principais:

1. Na primeira etapa, realizou-se o planejamento do conteúdo a ser abordado e a definição do público-alvo: os estudantes do 3º ano do Ensino Médio. O tema escolhido “nomenclatura de hidrocarbonetos” foi alinhado ao Projeto Residência Pedagógica, que propunha o uso de jogos didáticos no ensino de química.
2. Na segunda etapa, foram ministradas aulas introdutórias sobre o conteúdo, preparando os estudantes para a atividade prática, em seguida, iniciou-se a confecção das cartas, utilizando ferramentas digitais como Word, PowerPoint e Canva. As cartas foram impressas em papel cartão, visando à durabilidade e melhor manuseio durante o jogo, cada carta apresentava um hidrocarboneto diferente, com sua fórmula estrutural ou molecular, e um número de identificação, a quantidade de cartas confeccionadas fica critério do professor, nesse trabalho foram feitas 20 cartas.

Figura 1 - cartas utilizadas no trabalho



Fonte - próprio autor (2024)

Figura 2 - cartas utilizadas no trabalho



3. Na terceira etapa, foi aplicado o jogo em sala de aula na qual tivemos a participação de 48 estudantes, os alunos foram divididos em grupos e receberam as cartas com desenhos e estruturas dos hidrocarbonetos, além de uma folha-resposta.

Regras que regem a dinâmica do jogo

O jogo pode ser aplicado em grupos de 3 a 5 estudantes e conta com um baralho contendo 20 cartas, cada uma representando um hidrocarboneto diferente. As cartas apresentam a fórmula estrutural ou molecular do composto e um número de identificação.

1. Cada grupo receberá um baralho completo com 20 cartas e uma folha-resposta numerada de 1 a 20.
2. O objetivo do grupo é identificar corretamente o nome IUPAC do composto presente em cada carta.
3. Os alunos deverão preencher a folha-resposta com o nome do composto correspondente ao número da carta.
4. O tempo total da rodada será de 25 minutos. O grupo que nomear corretamente o maior número de compostos será o vencedor.
5. Em caso de empate, será realizada uma rodada extra com 5 cartas adicionais elaboradas pelo professor.
6. O professor poderá circular entre os grupos, auxiliando com pistas ou revisando as regras da nomenclatura quando necessário.
7. Após a finalização da rodada, haverá um momento de discussão coletiva para correção e explicação das respostas.

O jogo permite múltiplas adaptações: pode ser utilizado como atividade avaliativa, revisão para provas ou dinâmica de introdução ao conteúdo. Além disso, as cartas podem ser adaptadas com hidrocarbonetos mais complexos, ramificados ou aromáticos, conforme o nível da turma. O ambiente de sala se transformou em um espaço de cooperação e desafio, onde os estudantes interagiram ativamente, discutindo possibilidades, corrigindo-se mutuamente e demonstrando grande envolvimento.

Figura 3 – folha de respostas

NOMECLATURA	Nº
METANO	1
ETINO	15
ETENO	6
PENTANO	8
BUT-1-ENO	9
BUTANO	7
PENTANO	12
2-METIL PROPANO	3
PENT-2-ENO	10
2-METIL PENTANO	11
PROP-1-ENO	5
2-METIL PENTANO	13
PROP-1-INO	14
PROPANO	3
ETANO	2

NOME: Rafael Sousa Lobato

NOME: Paula Caroline Silva Nogueira

NOME: Luiz Augusto Pereira

NOME: _____

NOME: Stefanny Pinho

NOME: _____

NOME: _____

NOMECLATURA	Nº
METANO	1
ETINO	15
ETENO	6
PENTANO	8
BUT-1-ENO	9
BUTANO	7
PENTANO	12
2-METIL PROPANO	3
PENT-2-ENO	10
2-METIL PENTANO	11
PROP-1-ENO	5
2-METIL PENTANO	13
PROP-1-INO	14
PROPANO	3
ETANO	2

E: Debra

E: Ma Nina

E: Kimilly

E: Karla Gabriela

E: _____

E: _____

E: _____

Fonte - próprio autor (2024)

Após a realização da atividade, foi possível observar que a turma apresentou maior interesse e compreensão com relação ao conteúdo de forma significativa. Muitos alunos relataram que a dinâmica do jogo os ajudou a memorizar os nomes dos compostos e a entender melhor as regras de nomenclatura, dessa forma, a aplicação do jogo de cartas demonstrou-se eficaz como ferramenta pedagógica, promovendo uma aprendizagem mais significativa, colaborativa e prazerosa.

Ao inserir uma atividade mais dinâmica em sala de aula, os alunos tiveram a oportunidade de aprender de forma mais ativa o conteúdo que só seria visto no quadro em sua forma teórica, tradicional e monótona. Quando o assunto nomenclatura de hidrocarbonetos foi aplicado em forma de jogo em sala de aula, notou-se que os alunos foram capazes de associar o que foi visto na aula de forma mais eficaz e ainda se divertir com esse conteúdo, e por meio do jogo, fixar com mais facilidade o assunto nomenclatura de hidrocarbonetos. Sendo assim, a atividade promoveu a interação entre os estudantes, incentivando a discussão e o trabalho em equipe, além de proporcionar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e participativo.

A aplicação do jogo didático resultou em maior interesse e participação dos alunos nas aulas de química, facilitando a compreensão da nomenclatura de hidrocarbonetos. Observou-se também que os estudantes demonstraram entusiasmo e engajamento durante a atividade, o que contribuiu para a fixação dos conteúdos abordados. Esses resultados corroboram com os achados de Lima, Silva e Figueiredo (2018), que evidenciaram a eficácia de jogos lúdicos no processo de ensino-aprendizagem de Química.

Além disso, a utilização do jogo permitiu ao residente desenvolver habilidades pedagógicas, como planejamento, organização e condução de atividades em sala de aula, alinhando-se aos objetivos do Projeto Residência Pedagógica, que visa à formação de professores reflexivos e atuantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto Residência Pedagógica é enriquecedor para a formação do docente, ao promover essa imersão do residente no ambiente escolar, o programa proporciona uma experiência formativa significativa, oportunizando o residente ao trazer a vivência no ambiente escolar como professor, e trabalhando a autoconfiança no ato de lecionar, aprimorando a formação dos licenciados e fazendo com que os futuros professores adquiriram uma postura mais reflexiva e atuante.

O projeto em questão proporciona ao residente uma oportunidade de aprender a lidar com diversas situações que podem ser encontradas no futuro, deixando-o preparado para grande parte desses desafios dentro das salas de aula, visto que, ele aprende a lidar com as barreiras da prática docente de forma mais direta na área de atuação. A atividade permitiu ao mesmo, aplicar conhecimentos teóricos na prática, desenvolvendo competências essenciais para a atuação docente, assim como maior capacitação no que diz respeito à sua formação, deixando-o mais preparado para ingressar em sala de aula. Esses estudos corroboram com a ideia de que os jogos didáticos promovem uma aprendizagem significativa, conforme proposto por Gonçalves e Neto, (2025), ao relacionar novos conhecimentos com os já existentes na estrutura cognitiva do aluno, facilitando a retenção e a compreensão dos conteúdos.

A experiência relatada neste artigo demonstra que ao inserir jogos didáticos no ensino de química, especialmente na abordagem de conteúdos complexos como a nomenclatura de hidrocarbonetos, é uma estratégia eficaz para promover a aprendizagem significativa e o engajamento dos alunos. Ao ampliar o uso de metodologias lúdicas no ensino de ciências, tem-se uma melhoria na qualidade do ensino, sendo possível afirmar que a participação do programa residência pedagógica foi de total importância para o desenvolvimento profissional do residente e dos educandos participantes do projeto, confirmando assim que a utilização de jogos didáticos em sala de aula contribui significativamente com o aprendizado de determinados conteúdos como nomenclatura de hidrocarbonetos. Dessa forma, podemos afirmar que atividades lúdicas despertam o interesse dos alunos pelo assunto abordado, propiciando uma aprendizagem eficaz, divertida e empolgante por meio do jogo didático escolhido.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), pelo suporte acadêmico e pela formação oferecida ao longo da graduação.

Ao Programa de Residência Pedagógica, pela oportunidade de vivenciar práticas docentes enriquecedoras, fundamentais para minha formação como futuro professor.

À equipe gestora, professores e demais colaboradores da escola C.E. Educa Mais Menino Jesus de Praga, pela acolhida, parceria e colaboração durante o desenvolvimento das atividades do projeto.

Aos alunos participantes, pelo entusiasmo, dedicação e envolvimento nas atividades propostas, que foram essenciais para o êxito deste trabalho.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. D. de; REIS, J. M. dos; LIMA, A. F. P. de. Gamificação como ferramenta de ensino e aprendizagem da Química no ensino médio. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 14, n. 2, p. 123–134, 2021. Disponível em: <https://revistas.utfpr.edu.br/rbect/article/view/15491>. Acesso em: 18 maio 2025.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 18 maio 2025.

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

FARIA, J. B.; DINIZ-PEREIRA, J. E. **Residência pedagógica: afinal, o que é isso?** Revista de Educação Pública, v. 28, n. 68, p. 333, 20 maio 2019.

FREITAS, M. C. de; FREITAS, B. M. de; ALMEIDA, D. M. **Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente**. Ensino em Perspectivas, v. 1, n. 2, p. 1–12, 24 mar. 2021.

GAMA, R. S. et al. **Metodologias para o ensino de química: o tradicionalismo do ensino disciplinador e a necessidade de implementação de metodologias ativas**. Scientia Naturalis, v. 3, n. 2, p. 898-911, 2021. Disponível em: <http://revistas.ufac.br/revista/index.php/SciNat>. Acesso em: 15 maio 2025.

GONÇALVES, Karen Magno; NETO, João dos Santos Cabral. MATERIAIS POTENCIALMENTE SIGNIFICATIVOS: O QUE TEM SIDO PRODUZIDO?. **Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista–ENCITEC**, v. 15, n. 2, p. 227-247, 2025.

HOBOLD, G. R. **Jogo lúdico como estratégia contextual para o ensino de hidrocarbonetos**. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Química) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2024. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/34644>. Acesso em: 18 maio 2025.

LIMA, J. P. F.; SILVA, E. K. S.; FIGUEIREDO, L. V. de. **Batizando os hidrocarbonetos: jogo lúdico no processo de ensino-aprendizagem de química**. Revista de Pesquisa Interdisciplinar, v. 2, n. 2, 2018. Disponível em: <https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/pesquisainterdisciplinar/article/view/276>. Acesso em: 18 maio 2025.

MAFUANI, F. **Estágio e sua importância para a formação do universitário**. Instituto de Ensino Superior de Bauru, 2011.

MORAIS, L. L.; SANTOS, M. da S.; LARANJEIRA, J. M. G. **Dominó dos hidrocarbonetos: um recurso didático alternativo no ensino de química orgânica**. *Scientia Naturalis*, v. 3, n. 2, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/SciNat/article/view/5681>. Acesso em: 18 maio 2025.

PEREIRA, A. K. de O. **A inserção dos jogos lúdicos como ferramenta auxiliar no ensino de hidrocarbonetos**. 2017. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Química) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2017. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/16829>. Acesso em: 18 maio 2025.

PROGRAMA de Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 14 ago. 2023.

SALES, M. F.; SOUZA, G. P.; SILVA, A. A.; SILVA, K. L. Um jogo didático para o ensino de química: uma proposta alternativa para o conteúdo de equilíbrio químico. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**, v. 5, n. 2, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/SAJEETT/article/view/1964>. Acesso em: 18 maio 2025.

SILVA, E. A.; MORAES, R. S. **O uso da gamificação no ensino de química: possibilidades e desafios**. *Revista de Educação Química*, v. 5, n. 1, p. 22–33, 2020.

WERBACH, K.; HUNTER, D. *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Philadelphia: Wharton Digital Press, 2012.

UM OLHAR DIFERENTE SOBRE O DESEMPENHO ESCOLAR DOS ALUNOS

Regina Célia Marinho¹, Morgan Fonseca Santiago²

Resumo: Há uma crescente necessidade de promover a educação emocional nas escolas. Este artigo, produzido a partir de pesquisas bibliográficas, mostra como o conceito da inteligência emocional quando aplicado à forma de avaliar, pode ser importante para melhorar o desempenho escolar dos alunos. Defende-se a inclusão do desenvolvimento de habilidades socioemocionais na prática docente, para que crianças e adolescentes aprendam e valorizem a IE ao longo da vida escolar. Para isso, o trabalho irá apresentar o conceito de inteligência emocional adotado por diferentes teóricos, uma breve análise do currículo adotado pela rede estadual de ensino do Espírito Santo como também algumas possibilidades para aplicação desse conceito em sala de aula, além de apresentar a importância da inteligência emocional para o desenvolvimento pessoal e profissional. O objetivo é ampliar a visão dos professores sobre avaliação, incentivando a valorização da inteligência emocional em vez do foco exclusivo no quociente intelectual (QI).

Palavras-chaves: Inteligência emocional. Habilidades socioemocionais. Desenvolvimento.

¹ Regina Célia Marinho Coutinho () <http://lattes.cnpq.br/9519506323046405>. Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo – SEDU/ES. Espírito Santo, Brasil.

² Morgan Fonseca Santiago () <http://lattes.cnpq.br/9519506323046405>. Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo – SEDU/ES. Espírito Santo, Brasil.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo mostrar a importância do desenvolvimento da inteligência emocional nas escolas, visto que tradicionalmente a educação tem priorizado a inteligência lógica. No entanto nos últimos anos, temos presenciado uma mudança nesta perspectiva, uma prova disso é reformulação recente da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que tem como premissa desenvolver competências gerais para que o aluno seja capaz de utilizar os conhecimentos adquiridos no seu dia a dia, sendo um cidadão ativo e consciente. Ela aponta ainda como fundamental não apenas o desenvolvimento intelectual como também o emocional. Seguindo essa mesma linha, o currículo do Espírito Santo também passou por profundas mudanças, propondo também como primordial o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Sendo algo novo para maioria dos professores, torna-se essencialmente relevante a discussão acerca do tema proposto nesta pesquisa.

A implementação do novo currículo do Estado iniciou-se em 2019 em todas as escolas estaduais, sendo promovido inclusive curso de formação para os professores. Todavia, ainda se carece de mais debates sobre o assunto para que seja possível uma mudança real na sala de aula. Visto que há uma resistência natural a mudanças em qualquer meio, principalmente quando se trata de mudanças tão radicais e ainda tão pouco compreendidas pela maior parte dos profissionais de educação.

Essa incompreensão se deve em parte a dificuldade de se entender o conceito de inteligência emocional, pois se trata de um conceito científico relativamente novo, aplicado não só a educação bem como ao mundo do trabalho que se popularizou muito nas duas últimas décadas, fazendo com que o senso comum gerasse ideias e conceitos distorcidos sobre a inteligência emocional, sendo assim alguns acreditam que o desenvolvimento de habilidades emocionais deve ficar a cargo de psicólogos, terapeutas e até mesmo da família, não da escola. Esse pensamento contribui para que na não haja mudanças na prática escolar.

Para que as orientações do novo currículo do Estado sejam aplicadas e transforme a vida do aluno, precisa-se apresentar de forma simples e clara o que é a inteligência emocional, além de como e por que ela deve ser aprendida em sala de aula. Consequentemente, precisamos conscientizar os professores da importância de eles dominarem esse conhecimento, pois do contrário é impossível mudanças reais na educação brasileira. No entanto sem ferramentas, como formação contínua e materiais didáticos, que tornem o ensino-aprendizagem mais empolgante e significativo, o professor continuará a se debater sem encontrar respostas a esse desafio.

Essa pesquisa visa contribuir para implementação de fato do novo currículo do Estado, mostrando como essa mudança pode ser feita de modo a facilitar a vida de professores e alunos, visando também promover o um novo olhar sobre o desenvolvimento da aprendizagem bem como dos problemas do fracasso escolar.

Nosso trabalho apresentará os resultados de um estudo realizado em uma escola municipal do Ceará, com crianças de 7 a 11 anos de idade, em turmas do 1º ao 5º ano. O objetivo dessa pesquisa foi investigar como as habilidades socioemocionais são percebidas, compreendidas e trabalhadas as habilidades no ambiente escolar. Foram entrevistados 5 professores, utilizando um questionário contendo 10 perguntas.

Estudos mostram que uma parcela considerável de alunos notáveis não se torna profissionais de sucesso, isso porque hoje mais do que nunca grandes empresas têm buscado pessoas que não apenas dominem conhecimentos técnicos, mas que especialmente consigam

lidar bem com suas emoções e a de outros, de modo a promover resultados. Portanto, não é possível que a escola continue a se omitir no processo de formação emocional do indivíduo, não obstante ela precisa entender bem o seu papel nesta demanda. Partindo dessa necessidade, vemos claramente a relevância desse trabalho.

Para tanto, será apresentada uma pesquisa bibliográfica, mostrando o conceito de inteligência emocional mais aceito dentro da comunidade científica; a seguir se transcorrerá sobre as orientações do currículo do Espírito Santo a respeito das habilidades socioemocionais e como é possível aplicar tais orientações à sala de aula por fim será deixado claro como o desenvolvimento da inteligência emocional pode contribuir para melhor desempenho dos alunos.

DESENVOLVIMENTO

Conceito

O termo inteligência emocional amplamente aceito foi popularizado na década de 90 pelo psicólogo norte-americano e professor da universidade *Harvard*, Daniel Goleman, em seu livro *Emotional Intelligence* (1995). Todavia, antes da popularização do termo, entre a comunidade científica, o conceito foi apresentado pela primeira vez em um artigo de Salovey e Mayer (1990), definindo-a como: “a capacidade do indivíduo monitorar os sentimentos e as emoções dos outros e os seus, de discriminá-los e de utilizar essa informação para guiar o próprio pensamento e as ações” (Salovey; Mayer, 1990, p. 189).

Esse conceito mostra a forte relação com a capacidade de usar as emoções de modo a orientar vida, o que envolve a interação com o mundo a sua volta. Por isso, alguns autores também associam esse tipo de inteligência com a inteligência social. Gardner (1994), em seus estudos sobre as inteligências múltiplas, mostramos a importância desse tipo de inteligência. Podemos também perceber uma estreita relação entre o conceito apresentado por Salovey e Mayer com conceitos como “inteligências inter e intrapessoal” de Gardner (1995), que assim os define:

A inteligência interpessoal está baseada numa capacidade (...) de perceber distinções entre os outros; em especial, (...) estados de ânimo, temperamentos, motivações e intenções (...). Essa capacidade aparece numa forma altamente sofisticada em líderes religiosos ou políticos, professores, terapeutas e pais (Gardner, 1995, p. 27). [...] [A inteligência intrapessoal refere-se a] aspectos internos de uma pessoa: o acesso ao sentimento da própria vida, à gama das próprias emoções, à capacidade de discriminar essas emoções e eventualmente rotulá-las e utilizá-las como uma maneira de entender e orientar o próprio comportamento (Gardner, 1995, p. 28; *apud* Mendonza, 2002, p. 3).

Essas estão fortemente ligadas pois se o indivíduo não compreende os seus próprios sentimentos (intrapessoal) não conseguirá perceber e lidar com sentimentos dos outros (interpessoal.)

Há outros autores, como o psicólogo americano Robert Sternberg e col. (2000), que falam da inteligência prática; essa seria uma espécie de conhecimento adquirido ao longo da vida por meio das experiências pessoais, não ensinada nas escolas e aplicada para resolver os problemas do dia a dia. Para exemplificar, Sternberg cita como um dos aspectos dessa inteligência a capacidade de “conhecer o que dizer para quem, conhecer quando dizer e conhecer como dizer com a máxima eficiência” (Sternberg et al., 2000, p. xi).

Sendo assim, é possível perceber que a inteligência emocional está relacionada a diferentes fatores e para dominá-la é preciso desenvolver todos eles. Tais habilidades, segundo Goleman (1995) seriam: reconhecimento, avaliação, expressão e controle das suas próprias emoções; uso das emoções de forma motivacional; reconhecer as emoções de outros; aplicar as habilidades anteriores em relacionamentos interpessoais;

Para alguns, a inteligência emocional está ligada à personalidade, sendo muitas vezes usada como sinônimo de determinado tipo de personalidade para designar alguém empático ou com personalidade carismática. No entanto, Mayer (1999) considera que as emoções abrangem apenas uma das quatro bases da personalidade, sendo as outras três: motivação, a cognição e a consciência, todas separadas da base emocional. Analisando o próprio modelo de personalidade, Mayer, Salovey e Caruso (2002, p. 36) compreenderam que a inteligência emocional “emprega mecanismos cognitivos e emocionais para processar aspectos emocionais do Eu, do mundo e do Eu no mundo, assim como para processar qualquer conhecimento puramente especializado da emoção” (Psicologia: Teoria e Pesquisa, 2011, p. 226).

A partir dessa visão, que a inteligência emocional está relacionada a cognição podemos concluir ser possíveis desenvolvê-la e que ao contrário do QI que muda pouco após o período a adolescência a IE pode ser aprendida e aperfeiçoada ao longo de toda vida. Essa é a proposta do novo currículo do Estado tendo como diretrizes a BNCC.

As orientações a respeito das habilidades socioemocionais nas escolas estaduais

O currículo, em consonância com a Base Nacional, apresenta uma preocupação em promover não apenas uma formação intelectual, mas também socioemocional, visando uma educação integral. Para isso, determina dez competências básicas que devem ser desenvolvidas em todos os componentes curriculares ao longo dos anos escolares. São elas as seguintes competências: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania. O objetivo não é torná-las componentes curriculares, mas fazer com que sejam incorporadas a habilidades ligadas às áreas do conhecimento.

Em 2018, a Secretaria Estadual de Educação realizou uma pesquisa com 200 profissionais de educação do Estado, incluindo professores, técnicos pedagógicos e diretores, para saber o que eles pensavam sobre as habilidades socioemocionais. O resultado dessa pesquisa revela que a maioria concorda que é função da escola desenvolver o socioemocional e que, mesmo antes da reformulação do currículo, já fazia isso; no entanto, ela não pode nem conseguir fazer isso sozinha. Percebemos claramente essa visão no documento elaborado pela Secretaria do Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU) que apresenta os resultados da pesquisa. A seguir um exemplo do pensamento dos diretores da rede estadual:

O verdadeiro Educador, na verdade, tem que ser a família. O termo ‘educação’, ele só foi emprestado para nós, mas, na verdade, quem educa é a família, juntamente com a sociedade, com o professor, mas o professor não pode ser o único educador. O papel da educação não pode ser primordialmente do professor, porque aí você não consegue construir. Se a família não faz a parte dela, se a sociedade não faz a parte dela, não tem como o professor fazer.

(SEDU, 2018, p.16)

Embora os educadores entrevistados reconheçam a importância do desenvolvimento socioemocional, a pesquisa revelou que 65% dos entrevistados não se sentem preparados para realizar esse trabalho. A fala de um dos professores entrevistados deixa isso claro: “Eu me sinto incompetente, vou para casa desesperada e triste, porque eu não consegui atender aquela criança dentro de seu contexto socioemocional, que vai além do que o pedagógico pode fazer.” (SEDU, p. 17)

A pesquisa revelou ainda que o socioemocional do professor influencia muito na sua capacidade de trabalho e afeta o aluno. Sendo assim, é fundamental além da formação específica para ajudar o professor a incorporar as habilidades socioemocionais à sua disciplina, também é primordial estar atento ao seu estado emocional, que é influenciado pelas condições de trabalho na escola.

Todavia, apesar de a maioria dos profissionais da educação não se sentir apta para trabalhar as competências socioemocionais na escola, a pesquisa revelou que muitos fazem isso de forma inconsciente; no entanto, é preciso que o desenvolvimento dessas competências, quando trabalhadas em sala de aula, tenham um objetivo explícito para o professor.

Para que se alcance esse objetivo, os professores são orientados a promover um aprendizado ativo e prático, em que o aluno interaja ativamente com recursos pedagógicos. Como exemplo, é dada a interpretação de papéis com o objetivo de treinar comportamentos. (SEDU, 2018, p.24)

Em 2022, Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo (CEFOPE) promoveu um curso online sobre habilidades socioemocionais para professores, pedagogos, coordenadores escolares, supervisores, técnicos pedagógicos e diretores das Redes Municipais e Estadual de Ensino. Esta foi a única edição deste curso até o momento ofertado pela rede, o que é insuficiente para desenvolver a consciência sobre a importância das habilidades socioemocionais e como trabalhá-las dentro da sala de aula.

Como é possível aplicar tais orientações à sala de aula?

É necessária uma mudança cultural para que o novo currículo seja efetivamente implementado, visto que envolve transformações profundas na educação. Para isso, é crucial que todos os envolvidos — professores, gestores, famílias, alunos e a sociedade em geral — compreendam seu papel e participem ativamente do processo de mudança.

Afinal, nosso objetivo é preparar as novas gerações para viver em um mundo repleto de incertezas, complexo e com uma realidade volátil. Enfrentamos um grande desafio, e seria ingênuo acreditar que, ao manter o modelo tradicional de ensino focado apenas na transmissão de conhecimento, os alunos estarão aptos a lidar com o mundo ao seu redor. Ao refletirmos sobre o conceito de competência apresentado pela BNCC, percebemos a importância fundamental do desenvolvimento da inteligência emocional em sala de aula.

Mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (Definição de competência presente na BNCC - Guia de Competências Gerais, revista *Nova Escola*, 2020, p. 4)

De acordo com a revista *Nova Escola*, o professor deve cultivar as competências socioemocionais e refletir sobre suas atitudes, posturas e comportamentos. O segundo passo é identificar quais elementos de sua disciplina podem promover essas competências socioemocionais e, em seguida, incorporá-los de maneira intencional no planejamento de suas

aulas. Essa ação deve ser realizada em colaboração com a coordenação pedagógica e outros docentes.

O foco não é apenas transmitir conhecimento, mas sim levar o aluno a perceber a aplicação desse conhecimento; assim, a avaliação não deve priorizar o quanto o aluno aprendeu, passando a impressão de que o mais importante é a nota. Na perspectiva de uma educação integradora, o que deve ser considerado é como o conhecimento adquirido será utilizado no projeto de vida do aluno, para resolver problemas ou para seu autoconhecimento, explica Simone André, gerente - executiva de educação do Instituto Ayrton Senna.

Nesse novo modelo educacional, o aluno assume o papel de protagonista, e o ambiente escolar, assim como as relações humanas, merecem atenção especial. É essencial promover um ambiente acolhedor, aberto ao diálogo e ao debate. Os alunos devem aprender a lidar com opiniões diferentes sem preconceitos nem violência. Para isso, a revista Nova Escola, em seu guia sobre o novo currículo, propõe que os alunos sejam convidados a participar da elaboração de regras de convivência e da tomada de decisões para resolver questões na escola, promovendo assim o desenvolvimento da autonomia de acordo com a faixa etária.

Como o desenvolvimento da inteligência emocional pode contribuir para melhor desempenho dos alunos?

O sistema emocional humano desempenha um papel crucial no processo de aprendizagem. As emoções ativam funções da memória de curto e longo prazo; portanto, para que a aprendizagem aconteça, é essencial que o ambiente ofereça ao estudante não apenas desafios que estimulem sua curiosidade, mas também um espaço que garanta segurança e conforto emocional. Segundo Fonseca (2016), as emoções podem influenciar de maneira positiva ou negativa a experiência de aprendizagem:

As emoções como estados mentais, positivos ou negativos, conscientes ou inconscientes, têm assim um impacto muito relevante nas funções cognitivas e executivas da aprendizagem, podem transformar experiências, situações e desafios difíceis e complexos, em algo de agradável e de interessante, ou pelo contrário, em algo aborrecível, fastidioso, enfadonho ou detestável. (Fonseca, 2016, p.369)

Estudos mostram que alunos que desenvolvem sua inteligência emocional tendem a obter mais sucesso na vida. A gerente-executiva de educação do Instituto Ayrton Senna destacou: “Pesquisas internacionais indicam que estudantes que cultivam criatividade, cooperação, autoconhecimento e resiliência, estão mais preparados para construir relacionamentos, continuar seus estudos, ter renda estável e cuidar da sua saúde.” (Guia BNCC – Competências Gerais, Nova Escola, 2020, p.7)

De acordo com a revista Psicologia: Organizações e Trabalho (2024), empresas têm investido cada vez mais em formação para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais em seus funcionários, pois no mundo supercompetitivo, não basta apenas o conhecimento técnico; o equilíbrio emocional é igualmente crucial. Afinal, quanto maior a capacidade de autocontrole e empatia de um profissional, especialmente em um cargo de chefia, maior será sua habilidade de mediar e administrar conflitos, além de encontrar soluções para problemas organizacionais. Isso resulta em melhores resultados para a empresa, à medida que contribui para um ambiente mais agradável e propício para a realização de um bom trabalho por todos

os membros de sua equipe. O artigo publicado ainda destaca que o desenvolvimento dessas competências nas empresas contribui para a mediação de conflitos, melhora do ambiente organizacional e aumento da produtividade, confirmando que o equilíbrio emocional é tão importante quanto o conhecimento técnico no contexto profissional.

Além disso, o trabalho voltado para inteligência emocional no contexto escolar contribui para prevenção e combate ao *bullying*. Segundo Casel (2020), uma vez que alunos lidam melhor sentimentos como raiva e frustração serão menos violentos, além disso o desenvolvimento da empatia e uma comunicação não-violenta promoverá relações mais saudáveis.

Ao desenvolver competências como empatia, autocontrole e resolução de conflitos, os alunos aprendem a compreender e respeitar as diferenças, reduzindo comportamentos agressivos e discriminatórios. Essas habilidades permitem que os estudantes se posicionem de maneira assertiva diante de situações de bullying, seja como vítimas, espectadores ou mesmo potenciais agressores, contribuindo para a construção de um clima escolar mais saudável e inclusivo. Programas de aprendizagem socioemocional (SEL - Social and Emotional Learning) têm demonstrado eficácia na redução de comportamentos agressivos e na promoção de atitudes de respeito e inclusão (Durlak et al., 2011).

As habilidades socioemocionais são essenciais para prevenir o bullying, pois incentivam atitudes de solidariedade e respeito mútuo. Ao aprenderem a lidar com as próprias emoções e a reconhecerem os sentimentos dos outros, os estudantes desenvolvem uma maior consciência social, o que os torna menos propensos a adotar comportamentos agressivos e mais inclinados a intervir positivamente em situações de conflito.

A proposta da UNESCO destaca a importância do desenvolvimento integral, incluindo competências socioemocionais, como elementos essenciais da educação contemporânea. Assim, uma escola que esteja alinhada com as demandas atuais da sociedade é aquela que valoriza e ensina seus alunos a desenvolverem a inteligência emocional.

É importante entender que as habilidades socioemocionais podem ser divididas em dois grupos. Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2015), as habilidades interpessoais incluem boa comunicação, autonomia, empatia, senso de humor, responsabilidade, cooperação e expressividade; enquanto as habilidades intrapessoais estão ligadas ao autoconhecimento, automotivação, autorregulação e autocontrole, focadas principalmente no conhecimento próprio da pessoa. O desenvolvimento dessas habilidades pode ser iniciado durante as séries iniciais do ensino fundamental. (Casel, 2020; Del Prette & Del Prette, 2017)

Conforme mostra Bonfante (2019, p. 13), "ajudar as crianças a aperfeiçoarem sua autoconsciência e confiança, a controlar suas emoções e impulsos, além de promover e aumentar a empatia, resulta não somente em um melhor comportamento, mas também em uma melhoria considerável no desempenho acadêmico." Assim, iniciar o estímulo da inteligência emocional nas séries iniciais do ensino fundamental pode ter um impacto positivo no decorrer de toda vida escolar desses alunos.

O trabalho de Assunção, Madrilena, Monteiro e Rodrigues (2023) investigou o desenvolvimento das habilidades socioemocionais em crianças de 7 a 11 anos, matriculadas do 1º ao 5º ano em uma escola municipal no Ceará. A pesquisa, de caráter exploratório e bibliográfico, utilizou entrevistas com cinco professores do Ensino Fundamental para coletar dados sobre a percepção, compreensão e práticas relacionadas às habilidades socioemocionais no ambiente escolar. Os resultados indicaram que, embora os professores valorizem sua profissão, enfrentam dificuldades para trabalhar efetivamente essas habilidades em sala de aula, o que revela fragilidades no processo formativo socioemocional das crianças. O estudo destaca a importância do papel da escola e do professor no desenvolvimento dessas

competências desde as séries iniciais, apontando para a necessidade de maior preparo e planejamento pedagógico para promover a educação socioemocional. Veja uma síntese do resultado de acordo as respostas dadas pelos professores entrevistados:

1. Satisfação com a Profissão Docente

Todos os professores responderam que gostam da profissão.

Destaca-se o papel do professor como figura de vinculação emocional com os alunos.

2. Habilidades Socioemocionais Identificadas nos Alunos

As mais citadas: empatia, participação, criatividade, autonomia e responsabilidade.

A habilidade comunidade foi pouco mencionada.

Isso sugere que o espírito de coletividade ainda é pouco desenvolvido ou valorizado nas práticas escolares.

3. Formação Docente para Trabalhar Habilidades Socioemocionais

Três professoras relataram já ter recebido orientação formal sobre o tema; duas disseram que isso aconteceu apenas “algumas vezes”.

4. Aceitação de Mudanças de Rotina pelos Alunos

Três professoras disseram que os alunos aceitam mudanças “às vezes”; duas disseram “sim”.

5. Socialização entre os Alunos

A maioria dos professores afirmou que os alunos têm boa socialização.

Um ponto levantado é que muitos já convivem desde a educação infantil.

6. Desenvolvimento da Participação em Sala

Estratégias variam: atividades lúdicas, rodas de conversa, protagonismo dos alunos, liderança entre estudantes.

7. Acolhimento a Alunos com Dificuldades de Expressão e Comunicação

Professores relatam práticas de diálogo, observação, escuta ativa e, quando necessário, envolvimento da gestão e família.

8. Acompanhamento de Alunos Tristes ou com Problemas

Todos os docentes demonstraram preocupação com o bem-estar emocional dos alunos, atuando com empatia e suporte emocional.

Isso demonstra a compreensão de que o processo de aprendizagem está diretamente ligado ao estado emocional da criança.

9. Estímulo à Participação em Projetos Escolares

Todos os professores disseram que incentivam a participação em projetos escolares como feiras, festividades, sarau etc.

10. Importância das Habilidades Socioemocionais no Desenvolvimento Infantil

Todos consideram essas habilidades essenciais para o aprendizado, convivência social, autoestima e motivação.

Esse estudo concluiu que o estímulo e a prática das habilidades de inteligência emocional na escola permitem que os educandos se sintam acolhidos, valorizados e mais propensos a participar ativamente no desempenho de seu papel social, tanto dentro quanto fora da escola.

Esse tipo de investigação é crucial para repensar as práticas pedagógicas e investir na formação docente, permitindo que os professores atendam, com maior segurança e competência, às demandas emocionais e sociais de seus alunos, promovendo assim uma escola mais acolhedora e formadora de cidadãos conscientes e empáticos.

Portanto, promover o desenvolvimento socioemocional na escola, para que o aluno se autoconheça, gerencie melhor suas emoções, aja com empatia e compreenda melhor o mundo ao seu redor, contribuirá sem dúvida para uma sociedade mais humana, onde valores como amor, respeito e equilíbrio voltem a ser a regra, e não a exceção. Isso garante uma educação integral que permite ao indivíduo não apenas contribuir de forma produtiva para a sociedade por meio de um trabalho meramente tecnicista, mas também desempenhar um papel de transformação social.

CONCLUSÃO

Após analisar o conceito de inteligência emocional, que é a capacidade de reconhecer, gerenciar e utilizar positivamente as próprias emoções e as dos outros para impulsionar a vida, concluímos que a escola desempenha um papel fundamental no desenvolvimento socioemocional. Embora muitos profissionais da educação acreditem que esse trabalho deva ser realizado por pessoas com formação específica, pesquisas demonstram que muitos professores, de forma inconsciente, já costumam integrar o socioemocional em suas aulas. (Goleman, 2012; Bisquerra, 2005).

No entanto, é necessário fazê-lo de maneira organizada e sistematizada. As dez competências estabelecidas pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC) — conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania — devem ser incorporadas de forma clara e consciente ao planejamento do professor. Contudo, isso não pode ser feito de maneira isolada, mas requer o comprometimento de toda a equipe docente e pedagógica.

O trabalho destacou a importância de criar um ambiente escolar onde o debate e o sentido de bem-estar são essenciais, permitindo que tanto professores quanto alunos se sintam acolhidos e que os conflitos sejam mediados sem violência ou preconceito, com o aluno como protagonista no processo de aprendizagem. Essa aprendizagem, por sua vez, não é medida apenas pela quantidade de conhecimento que o aluno possui, mas pela forma como esse conhecimento será utilizado em seu projeto de vida do aluno, para resolver problemas ou para o seu autoconhecimento, segundo Simone André, gerente-executiva de educação do Instituto Ayrton Senna.

Portanto, a implementação das competências socioemocionais no ensino é essencial para o desenvolvimento da inteligência emocional e para formação de indivíduos capazes de lidar com os desafios e a complexidade do mundo.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, E. S.; MADRILENA, L. C. A.; MONTEIRO, M. B.; RODRIGUES, F. S. **Habilidades socioemocionais em sala de aula no ensino fundamental entre as crianças de 7 a 11 anos**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em [Curso]) – UniAteneu, Ceará, 2023. Disponível em: <https://uniateneu.edu.br/wp-content/uploads/2023/04/TCC-34.pdf>. Acesso em: 26 maio 2025.

BISQUERRA, R. **Educação emocional: conceitos, fundamentos e aplicações**. Madrid: Ediciones Pirâmide, 2005.

BNCC na Prática - **Aprenda tudo sobre as competências gerais**. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1bLEKxVmGZbbr3hNICW8WiIpCwbl_zqzU/view. Acesso em: 30 nov. 2020.

BONFANTE, Roseli. **Habilidades socioemocionais na escola: guia prático da educação infantil ao ensino fundamental**. Curitiba: Juruá Editora, 2019.

BUENO, J. M.; PRIMI, R. Inteligência emocional: um estudo de validade sobre a capacidade de perceber emoções. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, São Paulo, v. 16, p. 279-291, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: guia de competências gerais. **Nova Escola**, 2020. p. 4.

CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). **What is SEL?** 2020. Disponível em: <https://casel.org/what-is-sel/>. Acesso em: 24 jun. 2025.

COMO a educação socioemocional pode diminuir o bullying nas escolas. **My Life Socioemocional**, 2024. Disponível em: <https://blog.mylifesocioemocional.com.br/educacao-socioemocional-diminuir-o-bullying/>. Acesso em: 23 jun. 2025.

DURLAK, J. A. et al. **The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions**. Child Development, v. 82, n. 1, p. 405-432, 2011.

EQUIPE EDITORIAL DA PSICO-SMART. Avaliação de competências socioemocionais em ambientes de trabalho. **Psico-smart**, 28 ago. 2024. Disponível em: psico-smart.com. Acesso em: 23 jun. 2025.

FONSECA, Vitor da. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Revista Psicopedagogia**, v. 33, n. 102, p. 365-384, 2016.

GOLEMAN, D. **A inteligência emocional na prática**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

GONZAGA, A. Rodrigues; MONTEIRO, J. Kieling. Inteligência emocional no Brasil: um panorama da pesquisa científica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 225-232, abr./jun. 2011.

ROBERTS, R. D.; MENDOZA, C. E. Flores; NASCIMENTO, E. **Inteligência emocional: um construto científico**. Minas Gerais: FAFICH-UFMG, 2002.

RÊGO, C. C. de Azevedo Brunelli; ROCHA, N. M. Fraga. Avaliando a educação emocional: subsídios para um repensar da sala de aula. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas da Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 135-152, jan./mar. 2009.

SEDU. *Fique por dentro: o que os educadores pensam sobre o socioemocional na escola*. 2020. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1tzESBagP1ZYyiwuCxNOIUw_fhyK89bsB/view. Acesso em: 30 nov. 2020.

SERENO, DANIEL. **A inteligência emocional como diferencial no mercado de trabalho**. Disponível em: <https://produtividadeemocional.com.br/inteligencia-emocional-como-diferencial-no-mercado-de-trabalho/>. Acesso em: 24 de junho de 2025.

OCDE. **Skills for social progress: the power of social and emotional skills**. OECD Publishing, 2015. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/skills-for-social-progress-9789264226159-en.htm>. Acesso em: 24 jun. 2025.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

