

COLEÇÃO
ASPECTOS
DA EDUCAÇÃO

ORGANIZADORES

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Silmar José Spinardi Franchi

REFLEXÕES INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO

estudos e experiências



COLEÇÃO
ASPECTOS
DA EDUCAÇÃO

ORGANIZADORES

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Silmar José Spinardi Franchi

REFLEXÕES INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO

estudos e experiências



| São Paulo | 2023 |



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

R332

Reflexões Interdisciplinares na Educação: estudos e experiências / Organização Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi, Silmar José Spinardi Franchi. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-902-4

DOI 10.31560/pimentacultural/2023.99024

1. Educação contemporânea. 2. Didática. 3. Ensino especializado. 4. Reflexões Interdisciplinares. 5. Estudo e experiências. I. Franchi, Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin (Org.). II. Franchi, Silmar José Spinardi (Org.). III. Título.

CDD: 370.7

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação – Reflexões Interdisciplinares

Simone Sales - Bibliotecária - CRB ES-000814/0

ISBN formato digital: 978-65-5939-903-1

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2023 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2023 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

[<https://creativecommons.org/licenses/>](https://creativecommons.org/licenses/).

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Bianca Bieging
Estagiária	Júlia Marra Torres
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Edição eletrônica	Andressa Karina Voltolini
Imagens da capa	User15160105, Yanadjana, Drobotdean, Wavebreakmedia, Freeograph, Mego-Studio, Stockking, Rawpixel.com, Gpointstudi - Freepik
Tipografias	Acumin, Gobold
Revisão	Os autores e os organizadores
Organizadores	Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi Silmar José Spinardi Franchi

PIMENTA CULTURAL
São Paulo • SP
+55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com



2 0 2 3

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand
Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

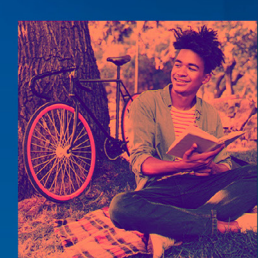
Cristiana Barcelos da Silva.
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

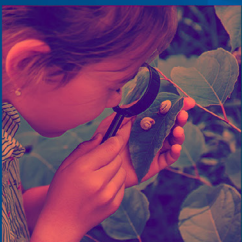
Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil





Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrcia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginiski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil



Marcos Pereira dos Santos
Universidade Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
*Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Mauricio José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.



PREFÁCIO

A obra "Reflexões Interdisciplinares na Educação: Estudos e Experiências" oferece uma abordagem abrangente e diversificada sobre questões cruciais na educação contemporânea. Cada capítulo explora perspectivas distintas, abordando desde a integração entre Didática e Química Inorgânica no ensino superior até a análise meta-cognitiva de metáforas em contos africanos de Mia Couto. Os autores se aprofundam na estratégia de autoria em resumos expandidos, no impacto mobilizador da arte-educação, na conscientização sobre direitos autorais em Língua Inglesa e na influência da espiritualidade no desempenho acadêmico.

Ao proporcionar uma visão multifacetada do cenário educacional, a coletânea destaca a relevância de estratégias de ensinagem no estágio supervisionado para futuros professores de música, a proposta de enriquecimento curricular como aprendizagem científica ativa, os desafios da evasão escolar no ensino superior e a importância da antroponímia no ensino de Libras.

Esses estudos, provenientes de diversas áreas da educação, oportunizam reflexões relevantes e práticas inovadoras. Destinada a educadores, pesquisadores e profissionais da educação, a obra visa enriquecer a compreensão e aprimorar as práticas educacionais, promovendo uma reflexão fundamentada sobre os desafios contemporâneos na área.

No capítulo 1, **A Didática e o Ensino de Química Inorgânica em Cursos de Licenciatura**, Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi e Silmar José Spinardi Franchi investigam a interseção entre a Didática e o ensino especializado de Química Inorgânica em instituições de Ensino Superior. O estudo destaca o emprego de crônicas como ferramenta avaliativa na formação de professores, abrangendo Campos e



Dimensões da Didática. A crítica à visão da Didática como fórmula fixa é central, ressaltando sua evolução contínua para a compreensão e aprimoramento do ensino e aprendizagem. A proposta de utilizar crônicas como recurso avaliativo sugere uma abordagem enriquecedora, contribuindo teoricamente para a qualidade do ensino de Química Inorgânica.

No segundo capítulo, **Contribuições Metacognitivas para o Entendimento das Metáforas em Contos Africanos de Mia Couto**, Roza Maria Palomanes Ribeiro e Jacqueline Alves de Andrade de Souza exploram a aplicação da didática metacognitiva na interpretação das metáforas nos contos de Mia Couto. O foco é apresentar, de forma sucinta, os resultados de uma pesquisa que visa aprimorar a compreensão da linguagem metafórica por meio dessa abordagem. A pesquisa não apenas identifica obstáculos, mas também formula estratégias pedagógicas práticas, proporcionando insights valiosos para educadores que buscam melhorar a interpretação de textos complexos, como os de Mia Couto.

No terceiro capítulo, intitulado **O Gerenciamento de Vozes Enunciativas como Estratégia de Autoria do Gênero Resumo Expandido**, Anny Karoline Santana Silva, Maria Cristina Ruas de Abreu Maia e Victória Emanuelle Gomes Oliveira buscam analisar a gestão das vozes enunciativas como estratégia de autoria em resumos expandidos. Ancorada nos fundamentos de Bakhtin (2003), Possenti (2002), Bronckart (1999) e Boch e Grossmann (2002), a pesquisa qualitativa e descritiva concentra-se em resumos expandidos da área de Letras Português, extraídos dos Anais do 14º FEPEG da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Este estudo aprofunda a compreensão da manipulação das vozes enunciativas como estratégia de autoria, oferecendo insights valiosos para a produção acadêmica de resumos expandidos que atendam aos requisitos do gênero, enquanto revelam as nuances autorais por trás do texto.

O capítulo 4, intitulado **A Escola e o Teatro Sob o Partido do Afeto**, de Marcos Uzel, aborda o impacto mobilizador da peça





teatral “Cuida Bem de Mim” entre estudantes de colégios públicos na Bahia nas décadas de 1990 e 2000. Este projeto de arte-educação transformou vidas, gerando diálogos entre alunos, professores e diretores expostos à violência. A arte-educação é destacada como uma poderosa ferramenta para fomentar diálogos e aprendizados interculturais. A eficácia é evidente no brilho dos alunos, que, ao identificarem seus medos na performance dos atores, tornam a peça uma obra magistral, transformando a destruição de cadeiras em símbolo de construção cidadã.

No quinto capítulo, **Alternativas de Recursos Digitais para o Ensino de Língua Inglesa Pela Respeito aos Direitos Autorais na Docência**, elaborado por Milena Brepohl Hepp e Delfina Cristina Paizan, aborda a crescente adoção de Recursos Educacionais Digitais (RED) por professores de Língua Inglesa (LI). Destaca-se a necessidade de os educadores atentarem para os direitos autorais desses recursos, com uma abordagem qualitativa embasada nos dados da Pesquisa TIC Educação 2022 do NIC.br (2023) e na Lei 9.610/1998. O estudo busca elucidar a proporção de professores que utilizam RED, identificar limites legais de direitos autorais e sugerir alternativas éticas e contextualizadas para enriquecer o ensino de LI. O artigo visa promover a conscientização sobre a importância do respeito aos direitos autorais no ambiente digital educacional, fomentando práticas éticas para aprimorar o ensino de Língua Inglesa.

O capítulo 6 - **Célia, Meu “Aparelhinho” de Televisão** de Ricardo Santos David investiga a influência da espiritualidade no desempenho acadêmico de estudantes entre 14 e 18 anos em duas escolas de São Paulo. Utilizando a narrativa de Célia, um aparelho de televisão com conexão espiritual, como ponto de partida, a pesquisa revela que 58,8% dos participantes acreditam na influência positiva da espiritualidade, enquanto 41,2% não a consideraram relevante. A análise entre escolas confessionais e públicas indica uma concentração maior de crença na espiritualidade nas escolas públicas. Os resultados sugerem que a espiritualidade pode desempenhar um

papel crucial no enfrentamento de desafios acadêmicos, especialmente em contextos socioeconômicos complexos, destacando a necessidade de explorar sua integração no ambiente educacional.

No capítulo 7, **A Construção da Docência em Música no Estágio Supervisionado: Estratégias de Ensino na Formação de Futuros Professores**, Carolina Fragoço Gonçalves explora a relevância do estágio supervisionado na formação de professores de música. A autora contextualiza a etimologia da “docência” e sua conexão com o ato de ensinar, destacando o estágio como oportunidade para aplicar os conhecimentos universitários. Estratégias como observação, reflexão, prática e avaliação são discutidas, enfatizando a importância da relação entre estagiário e orientador. O texto ressalta a formação contínua dos professores, enfocando a necessidade de atualização em novas tecnologias e metodologias. Conclui que o estágio é crucial, permitindo a aplicação prática do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades essenciais para a docência, enquanto a formação contínua assegura qualidade na educação musical.

O capítulo 8 - **Enriquecimento Curricular como Proposta de Aprendizagem Científica Ativa** de José Angelo Fiorot Junior, Carina Alexandra Rondini e Aletéia Cristina Bergamin examina a convergência entre a proposta de Enriquecimento Curricular de Renzulli e as metodologias ativas no ensino, especialmente em contextos de aprendizagem científica ativa. Destacando a oferta de enriquecimento desde a década de 1970 e a ascensão das metodologias ativas, o capítulo explora a interseção entre essas abordagens. Analisa as características das ciências, métodos de investigação ativos e a importância de considerar os conhecimentos prévios dos estudantes. Apresenta o Modelo Triádico de Enriquecimento de Renzulli como uma proposta ativa, oferecendo conceitos e exemplos. Nas considerações finais, os autores ressaltam o potencial do Enriquecimento Curricular para engajamento e construção de um ambiente cooperativo na sala de aula.



O capítulo 9, **Reflexão sobre as Causas da Evasão Escolar no Ensino Superior**, de Carolina Fragoso Gonçalves, aborda o impacto social da evasão no ensino superior, destacando sua relação intrínseca com a sociedade. Este fenômeno compromete significativamente a educação nacional, surgindo quando os alunos abandonam a instituição de ensino devido a fatores internos ou externos, influenciando a gestão escolar. O artigo busca identificar as principais causas que levam os estudantes a desistirem no meio do percurso acadêmico. A metodologia adotada foi a revisão bibliográfica, revelando que a evasão apresenta razões diversas, determinadas por fatores internos e externos, dependendo do contexto social, cultural, econômico e político em que o aluno e a instituição estão inseridos.

O capítulo 10, **Reflexões acerca da Antroponímia no Ensino de Libras**, de Karime Chaibue e Mariângela Estelita Barros, propõe uma análise sobre a antroponímia na Língua de Sinais Brasileira (Libras) e sua relevância no processo de ensino e aprendizagem dessa língua. Embasado em pesquisas sobre antroponímia em línguas orais e de sinais, juntamente com estudos voltados para o ensino de Libras, o trabalho adota uma abordagem qualitativa, realizando uma pesquisa bibliográfica. Destaca a importância do estudo da antroponímia nas disciplinas de Libras no ensino superior, evidenciando observações e interações com licenciandos (2022/2) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Câmpus Goiânia.

Em síntese, a coletânea oferece uma rica abordagem de perspectivas educacionais contemporâneas, representando um compêndio valioso para educadores e profissionais do campo. A diversidade temática, que abrange desde didáticas específicas até questões de espiritualidade e direitos autorais, reflete a complexidade do cenário educacional. Ao apresentar percepções inovadoras, estratégias de ensino e reflexões críticas, a obra estimula a evolução constante no campo da educação, destacando a importância de abordagens multifacetadas para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem.



SUMÁRIO

Prefácio 8

CAPÍTULO 1

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Silmar José Spinardi Franchi

**A Didática e o ensino
de Química Inorgânica
em cursos de licenciatura..... 16**

CAPÍTULO 2

Roza Maria Palomanes Ribeiro
Jacqueline Alves de Andrade de Souza

**Contribuições metacognitivas
para o entendimento das metáforas
em contos africanos de Mia Couto38**

CAPÍTULO 3

Anny Karoline Santana Silva
Maria Cristina Ruas de Abreu Maia
Victória Emanuelle Gomes Oliveira

**O gerenciamento de vozes
enunciativas como estratégia
de autoria do gênero resumo expandido 61**

CAPÍTULO 4

Marcos Uzel

**A escola e o teatro sob
o partido do afeto:
o potencial mobilizador da peça *Cuida Bem de Mim*
nas ações com estudantes de colégios públicos 81**





CAPÍTULO 5

Milena Brepohl Hepp

Delfina Cristina Paizan

**Alternativas de recursos digitais
para o ensino de língua inglesa:
pelo respeito aos direitos autorais na docência 100**

CAPÍTULO 6

Ricardo Santos David

Célia, Meu "Aparelhinho" de Televisão 123

CAPÍTULO 7

Carolina Fragoso Gonçalves

**A construção da docência
em música no estágio supervisionado:
estratégias de ensinagem na formação
de futuros professores 151**

CAPÍTULO 8

José Angelo Fiorot Junior

Carina Alexandra Rondini

Aletéia Cristina Bergamin

**Enriquecimento Curricular
como proposta de aprendizagem
científica ativa 167**

CAPÍTULO 9

Carolina Fragoso Gonçalves

**Reflexão sobre as causas
da evasão escolar
no ensino superior 187**

CAPÍTULO 10

Karime Chaibue

Mariângela Estelita Barros

Reflexões acerca da antroponímia

no ensino de Libras 206

Sobre os autores e as autoras.....227

Índice remissivo.....232



1

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Silmar José Spinardi Franchi

A DIDÁTICA E O ENSINO DE QUÍMICA INORGÂNICA EM CURSOS DE LICENCIATURA

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.99024.1





RESUMO

A Didática é um campo de estudo que se concentra no ensino em instituições oficiais, incluindo as Instituições de Ensino Superior. No contexto o Ensino de Química pode ser analisado a partir de suas diferentes subáreas de conhecimento, como a Química Inorgânica. Este capítulo se concentra na relação entre a Didática e o ensino de Química Inorgânica em cursos de licenciatura, especificamente no que concerne as crônicas como recurso avaliativo. Compreendemos que a Didática aborda diferentes Campos e Dimensões, como o Campo Investigativo, o Campo Disciplinar e o Campo Profissional, bem como as Dimensões Fundamentos, Modos e Condições Internas e Externas da realização da instrução e do ensino. A utilização de crônicas como recurso avaliativo nos cursos de Licenciatura em Química pode ser uma forma de aprimorar a qualidade do ensino nesse contexto específico da formação de professores. Além disso, é possível uma análise teórica do processo de ensino e aprendizagem de Química Inorgânica nos cursos de licenciatura em Química por meio dos Campos e Dimensões do Campo da Didática. O objetivo deste material é fornecer aos leitores insights valiosos sobre como aprimorar a qualidade do ensino de Química Inorgânica em cursos de licenciatura, por meio da compreensão das conexões entre a Didática e o ensino de Química Inorgânica. É importante destacar que a Didática não é uma receita pronta para o ensino, mas sim um Campo de estudo que busca compreender e aprimorar o processo de ensino e aprendizagem em diferentes contextos educacionais.

Palavra-chave: didática; ensino de química; crônicas; química inorgânica; licenciaturas.

1. INTRODUÇÃO

Este capítulo concentra-se na relação entre o Campo da Didática e o ensino de Química Inorgânica em cursos de licenciatura, especificamente no que concerne as crônicas como recurso avaliativo nos cursos de Licenciatura em Química.

No geral, este capítulo oferecerá uma visão abrangente das conexões entre a Didática e o ensino de Química Inorgânica, fornecendo aos leitores insights valiosos sobre como aprimorar a qualidade do ensino nesse contexto específico da formação de professores.

Compreendemos que o Campo da Didática aborda diferentes Campos e Dimensões. Em Longarezi e Puentes (2011, 2017) e Libâneo (2008) e Martin-Franchi (2022) compreendemos que o Campo Investigativo, o Campo Disciplinar e o Campo Profissional, bem como as Dimensões Fundamentos, Modos e Condições Internas e Condições Externas são elementos relevantes para a definição e compreensão da Didática como Campo, tendo como aporte o conceito de Campos em Bourdieu (1990).

Nas orientações conceituais de Longarezi e Puentes (2011) em relação à Didática, o ensino desempenha um papel central e fundamental em três diretrizes distintas: como um ramo da Pedagogia, como um componente curricular e como o meio pelo qual os professores organizam a prática educacional (trabalho docente). Assim, o ensino emerge como o elemento unificador que permeia essas três diretrizes conceituais da Didática, todas pertencentes ao contexto do Campo da Didática.

Neste contexto, a pergunta que norteia este estudo consistiu em: Qual a relação entre as Dimensões do Campo da Didática e o ensino de Química Inorgânica? E como as crônicas como recurso avaliativo, podem auxiliar no desenvolvimento do ensino e aprendizagem no ensino de Química Inorgânica nos cursos de Licenciatura em Química?








Para tal estudo, tecemos os pressupostos das Dimensões do Campo da Didática em Longarezi e Puentes (2011, 2017) e Martin-Franchi (2022) e os elementos presentes no conceito de avaliação indicados por Libâneo (2013).

Em Martin-Franchi (2022) buscamos compreender que o Ensino de Química está intrínseco ao Campo da Didática por meio do eixo de análise Ensino. Ou seja, o Campo da Didática possui como objeto de estudo o ensino em instituições oficiais, incluindo as Instituições de Ensino Superior. Neste contexto, o Ensino de Química - que enquanto subárea de conhecimento está inserido na Química, mas ao mesmo tempo envolve as relações metodológicas, avaliativas e de ensino-aprendizagem em todas as suas demais subáreas clássicas (a saber, Química Analítica, Química Inorgânica, Química Orgânica, Físico-Química) pode ser analisado enquanto campo de conhecimento. Para além, entre as diferentes formas de relação do Campo da Didática com o Ensino de Química, é possível uma análise teórica do processo de ensino e aprendizagem de Química Inorgânica nos cursos de licenciatura em Química por meio dos Campos e Dimensões do Campo da Didática que abordam elementos que definem o objeto de estudo da Didática também por meio dos Fundamentos, Modos e Condições Externas e Internas da realização da instrução e do ensino, conforme Libâneo (2008) aborda em seus escritos.

Para este estudo, especificamente nos deteremos as definições conceituais da Dimensão Modos. Os autores Longarezi e Puentes (2011, 2017) definem a Dimensão Modos como aquela que se detém dos objetivos, do sistema de conteúdo, dos métodos, das atividades e estratégias de aprendizagem, bem como a avaliação, isto é, as formas e as maneiras de se efetivar do ponto de vista metodológico o processo de ensino-aprendizagem (LONGAREZI; PUENTES, 2011, p. 168). Relaciona-se ao modo como o Ensino e sua relação com a aprendizagem se desenvolve no âmbito educacional das instituições oficiais de ensino, espaço onde se desenvolve o Ensino escolar e acadêmico.



SUMÁRIO



Neste estudo iremos abordar a análise por meio do Campo da Didática, do Ensino de Química na subárea Inorgânica, se valendo da Dimensão Modos, especificamente no que concerne a avaliação da aprendizagem. A Didática, ao se concentrar no ensino e em sua interconexão com o processo de aprendizagem, aborda essas questões por meio da organização pedagógica e da facilitação da própria atividade de aprendizagem dos alunos. A atividade de aprendizagem, por sua vez, é entendida como um processo social que envolve a relação do aluno com o conhecimento científico, buscando promover transformações nos domínios cognitivos, afetivos e sociais dos educandos (LONGAREZI; PUENTES, 2017).

Para tal análise teórica, tomamos por pressupostos a compreensão de avaliação em Luckesi (2011), Libâneo (2008, 2013) e Perrenoud (1998). Porém, consideramos os eixos que norteiam a avaliação como elemento relevante no processo de ensino e aprendizagem em Libâneo (2008, 2013) para abordar a relação do uso de crônicas como recurso avaliativo no ensino de Química Inorgânica nos cursos de Licenciatura em Química.

Iniciamos nosso diálogo com os pressupostos de Perrenoud (1998) referentes a avaliação. Para Perrenoud (1998) a eficácia dos métodos educacionais é um tema central no campo da pedagogia, em que há a necessidade constante de buscar estratégias que promovam a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral dos alunos. Nesse contexto, o autor indica que, entre as diversas maneiras de compreender o ato de avaliação, a avaliação formativa emerge como uma abordagem mais eficaz quando compara a avaliação somativa. Ou seja, o tipo de avaliação utilizada pelos professores irá propiciar ou não o aprimoramento da aprendizagem dos estudantes.

Considerando a avaliação formativa como meio de aprimorar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes é compreender que esta transcende a mera classificação de desempenho, em outros termos, a avaliação formativa pode ser considerada uma



ferramenta dinâmica que orienta o processo educativo. Ao ser contínua e integrada ao ensino, proporciona uma visão detalhada do progresso dos alunos, identificando suas necessidades específicas. Isso permite aos professores adaptarem suas abordagens de ensino, cumprindo um papel fundamental tanto na aprendizagem dos estudantes, quanto em relação a outros elementos, como por exemplo, na luta contra o fracasso escolar (PERRENOUD, 1998).

A avaliação, quando encarada como um meio, uma ferramenta para aprimorar a aprendizagem, torna-se um elemento-chave nesse processo. Deve ser contínua, baseada em critérios claros e objetivos, e integrada ao cotidiano educacional. O *feedback* construtivo fornecido pela avaliação formativa não apenas informa os alunos sobre seu desempenho, mas também os capacita a desenvolver habilidades de autoavaliação e autorregulação. A avaliação formativa desempenha um papel crucial nessa perspectiva holística, ajudando a identificar as necessidades dos alunos e adaptando a abordagem de ensino para atendê-las. Além disso, é uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento de habilidades de cooperação e colaboração, bem como habilidades de comunicação e expressão (PERRENOUD, 1998).

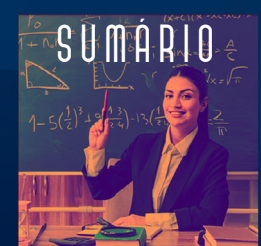
A avaliação para Luckesi (2011) consiste em um dos principais componentes do ato pedagógico além do planejamento do ensino. O planejamento envolve decisões políticas, decisões científicas e decisões técnicas, enquanto a avaliação da aprendizagem exige esses elementos como parâmetros de qualidade dos resultados. Ambos são componentes do ato pedagógico escolar. A avaliação da aprendizagem pode ser usada para melhorar as práticas educacionais por meio da definição de critérios claros, definidos e conscientes do que se quer que o estudante aprenda. Além disso, para Luckesi (2011) a avaliação da aprendizagem pode ajudar a identificar as necessidades e dificuldades dos alunos, bem como as lacunas no ensino e no aprendizado. Com base nessas informações, os professores podem ajustar suas práticas educacionais para atender melhor às necessidades dos alunos e melhorar a qualidade

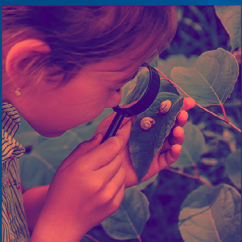
do ensino. A avaliação da aprendizagem é uma peça central no contexto educacional, desempenhando um papel crucial na compreensão do desenvolvimento dos alunos. A complexidade inerente a esse processo, conforme destacado por diversos estudiosos, revela-se não apenas como um desafio, mas também como uma oportunidade para aprimorar práticas pedagógicas e promover uma educação mais inclusiva e assertiva.

Para Luckesi (2011) a teoria é apresentada como uma “lente” fundamental para o avaliador, sugerindo que a perspectiva teórica adotada molda a maneira como a realidade educacional é percebida. Nesse sentido, a importância de possuir uma teoria embasada destaca a influência relevante do referencial teórico e na tomada de decisões avaliativas. Essa perspectiva teórica não apenas guia o avaliador, mas também fundamenta a própria essência da avaliação da aprendizagem.

Além da visão técnica e teórica, a função da avaliação da aprendizagem como instrumento de melhoria nas práticas educacionais é ressaltada. Identificar as necessidades e dificuldades dos alunos e ajustar as estratégias pedagógicas em conformidade são ações que não apenas beneficiam o indivíduo, mas contribuem para o aprimoramento do sistema educacional como um todo. Essa abordagem centrada no aluno representa uma evolução da avaliação, saindo de uma função meramente classificatória para um instrumento dinâmico de apoio ao aprendizado.

A avaliação da aprendizagem em Luckesi (2011) é compreendida para além de um simples processo técnico, é um componente dinâmico que interage no cenário educacional. Sua complexidade exige uma abordagem cuidadosa e consciente, reconhecendo a influência da teoria, a importância da melhoria contínua e a necessidade de uma visão emancipatória para o desenvolvimento pleno dos alunos.





Libâneo (2013) aborda a avaliação, assim como Perrenoud (1998) e Luckesi (2011), como um elemento que desempenha um papel central no processo de ensino e aprendizagem. Apresenta-se como um componente essencial para orientar os professores na busca contínua pelo desenvolvimento dos resultados educacionais.

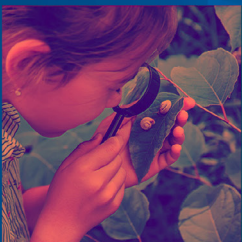
2. OS ELEMENTOS QUE PERPASSAM A AVALIAÇÃO

O estudo de Libâneo (2013) indica nove elementos que perpassam a avaliação como componente essencial no processo de ensino e aprendizagem, são eles 1) Os propósitos Diversificados da Avaliação; 2) O alinhamento com Objetivos e Estratégias Instrucionais; 3) Ser criteriosa, Válida e Confiável; 4) Uso Estratégico para Aprimoramento; 5) Avaliação Contínua e Integrada; 6) Transparência e Envolvimento dos Alunos; 7) Motivação, Engajamento e Reconhecimento; 8) Promovendo Equidade e Justiça Social; 9) Apoio à Aprendizagem ao Longo da Vida.

A seguir será abordado cada um dos elementos citados por Libâneo (2013).

2.1. PROPÓSITOS DIVERSIFICADOS DA AVALIAÇÃO

Libâneo (2013) indica que a avaliação desdobra-se em três propósitos cruciais: diagnóstico, formativo e somativo. A avaliação diagnóstica proporciona uma compreensão inicial do conhecimento e habilidades dos alunos. A avaliação formativa, contínua e integrada, monitora o progresso, fornecendo *feedback* valioso. Já a avaliação somativa avalia a conquista geral e o domínio dos objetivos de aprendizagem.



A **avaliação diagnóstica** é o primeiro estágio relevante no processo avaliativo. Ela oferece uma compreensão inicial do conhecimento e habilidades dos alunos, fornecendo informações valiosas para a adaptação do ensino.

Ao considerar o Ensino de Química Inorgânica na graduação, a avaliação diagnóstica pode ser implementada por meio de testes iniciais que abordam conceitos fundamentais, como estrutura atômica, ligação química e propriedades dos elementos. Esses testes podem avaliar além do conhecimento prévio dos alunos, também fornecem *insights* valiosos sobre áreas específicas que podem exigir maior atenção.

A **avaliação formativa** é um componente contínuo e integrado do processo educacional. Ela fornece *feedback* construtivo que não apenas informa os alunos sobre seu desempenho, mas também os orienta na melhoria contínua. No Ensino de Química Inorgânica, a avaliação formativa pode ser incorporada por meio de diversas estratégias. Discussões em sala de aula sobre aplicações práticas dos conceitos, questionários semanais para verificar a compreensão contínua e experimentos em laboratório que oferecem *feedback* imediato sobre habilidades práticas são exemplos concretos.

A **avaliação somativa**, o estágio final do processo avaliativo, tem o propósito de avaliar a conquista geral e o domínio dos objetivos de aprendizagem. Nesse estágio, a didática desempenha um papel crucial ao destacar como os resultados dessa avaliação podem informar a tomada de decisões educacionais e contribuir para o desenvolvimento contínuo do currículo.

No contexto do Ensino de Química Inorgânica nos cursos de Licenciaturas, a avaliação somativa pode envolver exames finais abrangentes que abordam todos os principais tópicos do curso. Projetos finais, nos quais os alunos aplicam os conhecimentos adquiridos em situações do mundo real, também podem ser usados para avaliar a aplicação prática dos conceitos.

2.2. ALINHAMENTO COM OBJETIVOS E ESTRATÉGIAS INSTRUCIONAIS

Na perspectiva analisada, para Libâneo (2013) a avaliação precisa estar alinhada com os objetivos de aprendizagem e as estratégias instrucionais. Professores são orientados a utilizar uma variedade de métodos, como testes, questionários, projetos e portfólios, para medir diferentes aspectos da aprendizagem dos alunos, garantindo que a avaliação seja abrangente e alinhada com os métodos de ensino. Neste contexto, estabelecer objetivos de aprendizagem, selecionar estratégias instrucionais adequadas, variedade de métodos de avaliação, garantir a coerência na avaliação, e promover um *feedback* específico e direcionado e os ajustes contínuos com base nos resultados, são essenciais para promover uma avaliação que esteja alinhada aos objetivos de aprendizagem.

2.3. CRITERIOSA, VÁLIDA E CONFIÁVEL

Libâneo (2013) indica que a avaliação deve ser criteriosa, válida e confiável. A imparcialidade dos métodos de avaliação, sua capacidade de medir o que se pretende medir e a consistência dos resultados ao longo do tempo são essenciais para garantir seu êxito. Para tal, é preciso integrar os elementos como: a escolha criteriosa de métodos de avaliação; proporcionar a validação na medição do conhecimento, alinhando-o com objetivos claros e definidos; apresentar confiabilidade ao longo do tempo, apresentando consistência para promover uma avaliação precisa; apresentar imparcialidade na Avaliação, para que se promova a imparcialidade na ação de avaliar; adaptar a avaliação às necessidades específicas, relacionado à diversidade de estilos de aprendizagem.



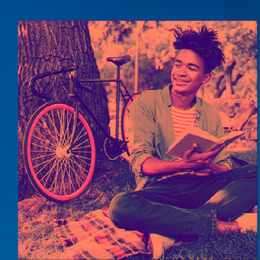
2.4. USO ESTRATÉGICO PARA APRIMORAMENTO

A abordagem estratégica da avaliação para Libâneo (2013) pode ser usada como instrumento para melhorar os resultados de aprendizagem. Professores são encorajados a usar dados de avaliação para identificar áreas de força, limites e desafios, além de ajustar estratégias instrucionais e fornecer *feedback* direcionado aos alunos.

É importante que o uso por parte do professor, da avaliação como meio estratégico no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes apresente elementos norteadores, são eles: identificar os limites, as possibilidades e os desafios presente no processo; ter panorama do desempenho estudantil; ajustar as estratégias instrucionais, ou seja, promover a adaptação contínua para aperfeiçoar o processo de ensino; apresentar um *feedback* direcionado aos alunos, proporcionando a indicação do caminho para o desenvolvimento pessoal dos estudantes; considerar este processo como parte integrante do ciclo contínuo de aprendizado docente; compreender o processo como espaço de melhoria contínua em relação ao ensino e a aprendizagem.

2.5. AVALIAÇÃO CONTÍNUA E INTEGRADA

A avaliação deve ser contínua e integrada ao processo de ensino e aprendizagem. Libâneo (2013) indica ainda que os professores precisam ser incentivados a utilizar dados de avaliação para informar decisões que promovam a formação, adaptando suas estratégias conforme necessário para atender às necessidades dos alunos. É relevante que para a avaliação contínua ser integrada ao processo de ensino e aprendizagem e a ação docente, esta apresente princípios como; ser contínua ao longo do curso, propiciando uma caminho de descoberta e desenvolvimento; estar integrada ao processo de ensino e aprendizagem de maneira harmônica em consonância com objetivos



educacionais referentes a etapa de ensino; se valer dos dados das avaliações para embasar as decisões relacionadas a formação dos estudantes no que diz respeito aos conhecimentos gerais e específicos da disciplina; adaptar estratégias para atender às necessidades dos alunos, considerando como aliada a flexibilidade, metas, objetivos e conteúdo; considerar a avaliação como ferramenta formativa, sem desconsiderar o *feedback* como elemento relevante para o processo.

2.6. TRANSPARÊNCIA E ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS

Libâneo (2013) aborda também a importância em ter transparência na avaliação, ou seja, apresentar uma comunicação clara de critérios e expectativas desta avaliação aos alunos. Para além, requer envolver os alunos no processo, permitindo que expressem suas metas de aprendizagem e participem da avaliação de seu próprio progresso, cria um ambiente educacional mais inclusivo e participativo. São essenciais para esta abordagem que o processo avaliativo apresente: a comunicação clara, apresentando critérios e expectativas, fundamentada na transparência na avaliação; promover o envolvimento dos alunos no processo de avaliação e ir além da recepção de feedback; possibilitar a criação de um ambiente inclusivo, desmistificando a avaliação; oportunizar o desenvolvimento de habilidades de autorreflexão dos alunos, propiciando a participação na avaliação do próprio progresso; transformar a avaliação em uma oportunidade em que os alunos possam crescer pessoal e academicamente; contribuir para o desenvolvimento de uma comunidade de aprendizado, fortalecimento do vínculo entre aluno e professor.

2.7. MOTIVAÇÃO, ENGAJAMENTO E RECONHECIMENTO

O uso da avaliação para promover motivação e engajamento destaca sua importância como um catalisador para o progresso



dos alunos. *Feedback* específico, oportuno e focado na melhoria é enfatizado, sendo a avaliação uma oportunidade para reconhecer e celebrar as conquistas dos alunos (LIBANEO, 2013). É precípuo que o processo avaliativo promova a motivação por meio da avaliação; o engajamento através de *feedback* específico e oportuno; o foco na melhoria como estímulo ao progresso; a oportunidade de reconhecimento e celebração de conquistas; o estímulo à competitividade saudável.

2.8. PROMOVENDO EQUIDADE E JUSTIÇA SOCIAL

Libâneo (2013) destaca a necessidade da imparcialidade na avaliação, promovendo elementos para abordar as questões sociais, bem como elementos da justiça social, intrínseca à função educacional. Para tal, o autor aborda que o processo avaliativo, para promover as questões relacionadas aos aspectos e contextos sociais, especificamente no que concerne à justiça social, precisa apresentar a avaliação como meio que inclua este potencial, em ser um espaço e momento de se trabalhar as questões relacionadas a contexto abordado; considerar das diferenças individuais de cunho social, apresentar critérios nítidos, de conhecimento dos estudantes; ter a conscientização da responsabilidade social na avaliação.

2.9. APOIO À APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

A avaliação é concebida como uma ferramenta essencial para apoiar a aprendizagem ao longo da vida. Professores são incentivados a ajudar os alunos a desenvolver habilidades metacognitivas e uma mentalidade de crescimento, utilizando a avaliação como um instrumento para promover a autorreflexão, melhoria contínua e busca pelo conhecimento por parte dos estudantes. Neste sentido, é essencial que o processo avaliativo apresente elementos que






promovam o desenvolvimento de habilidades metacognitivas, o estímulo para uma mentalidade de crescimento, a utilização da avaliação para promover a autorreflexão e a melhoria contínua através do processo de avaliação.

3. A DIDÁTICA E USO DE CRÔNICAS COMO RECURSO AVALIATIVO

Neste contexto, iremos abordar a relação entre o Campo da Didática e o uso de crônicas como recurso avaliativo do processo de ensino e aprendizagem. O Campo da Didática apresenta como objeto de estudo o ensino (LIBÂNEO, 2013). A ação de ensinar requer envolver diversos elementos como a seleção, organização e aplicação de métodos e técnicas pedagógicas para facilitar a compreensão e a aquisição de conhecimento pelos alunos. Também enquanto Campo Disciplinar (LONGAREZI; PUENTES, 2017), A didática enquanto disciplina busca otimizar o processo de aprendizagem, considerando as características individuais dos estudantes, os objetivos educacionais e os recursos disponíveis.

Na Dimensão Modos, especificamente no que concerne ao processo avaliativo, a integração da Didática com o uso de crônicas como recurso avaliativo cria um diálogo que beneficia tanto o processo de ensino quanto o de avaliação. A Didática proporciona as bases pedagógicas sólidas, enquanto as crônicas adicionam uma dimensão mais literária e reflexiva, promovendo uma aprendizagem contextualizada e enriquecedora. Essa abordagem não apenas avalia o conhecimento adquirido, mas também fomenta habilidades essenciais para a vida, como a capacidade de análise crítica, expressão pessoal e comunicação eficaz.





Neste contexto, as crônicas como recurso avaliativo podem ser abordadas em duas perspectivas distintas. A primeira se refere ao professor que apresenta ao estudante da disciplina de Química Inorgânica no curso de Licenciatura em Química uma crônica já desenvolvida por um autor determinado, para ser analisada a partir de critérios pré estabelecidos pelo professor. Neste caso, podemos citar o trabalho de Franchi (2009), como material de base para a análise dos estudantes. Franchi (2009) desenvolveu a escrita de diversas crônicas relacionando os conteúdos químicos à vida cotidiana. A segunda perspectiva se refere ao professor que propõe como atividade avaliativa que os estudantes da disciplina de Química Inorgânica, no curso de Licenciatura em Química desenvolva uma crônica a partir de um conceito químico trabalhado na referida disciplina, em que esta crônica poderá ser usadas pelos estudantes em sua ação docente na escola.

A partir deste cenário, consideramos neste estudo o diálogo relacionado à segunda perspectiva, em que os estudantes sejam autores de sua própria crônica.

Para tal, destacamos alguns elementos que esta atividade pode promover em relação ao processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Química Inorgânica, são eles a contextualização e relevância em relação ao estímulo à reflexão e análise, o incentivo à expressão pessoal dos estudantes, o estímulo ao desenvolvimento da escrita por partes dos estudantes, propiciar a variedade de métodos avaliativos para a disciplina e promover a autonomia e autenticidade em relação a abordagem dos conhecimentos relacionado à Química Inorgânica.



SUMÁRIO

3.1. CRÔNICAS COMO RECURSO AVALIATIVO: UMA PERSPECTIVA LITERÁRIA E REFLEXIVA

Compreendemos o conceito de crônica a partir de Simões (2009), Castelo (2007) e Coutinho (1983). Em Simões (2009) a crônica é um gênero literário específico e autônomo que se desenvolveu no Brasil, com características próprias que a diferenciam da acepção original do termo. No contexto brasileiro, a crônica adquiriu uma identidade única, distanciando-se de sua concepção original.

A crônica adquiriu particular significado no Brasil, sendo popularizada como um texto leve, muitas vezes permeado por humor e sempre vinculado às páginas de jornal ou revista. Sua presença constante nesses meios de comunicação contribuiu para sua disseminação e aceitação pelo público (CASTELO, 2007).

A crônica brasileira se revela como um exercício de assombro, uma ferramenta singular para desvendar o mundo sob diferentes perspectivas, e, acima de tudo, um gênero impregnado de sensibilidade. Segundo o autor, cada cronista é um verdadeiro artífice das palavras e tece a crônica à sua própria maneira, estabelecendo uma marca única e inconfundível (CASTELO, 2007).

Nesse território a crônica reflete a complexidade intrínseca do Brasil, país de amplas e desordenadas fronteiras, um caldeirão de raças, crenças e culturas. O cronista emerge como figura exemplar no período do modernismo no século XX, que se propõe a desbravar novas conexões entre a literatura e a vida cotidiana. Castelo (2007) indica que o cronista se torna um arauto da mudança, um guardião das transformações que percorrem os caminhos intrincados entre a realidade e a ficção. A crônica é definida pelo autor como uma presença emblemática, alinhando dois caminhos aparentemente opostos: o que leva da literatura ao real e o que conduz do real à literatura. É nesse encontro que a crônica brasileira revela sua verdadeira força,

transcende fronteiras estilísticas e se consolida como um meio de expressão único e versátil.

Em Coutinho (1983) a riqueza da crônica brasileira revela-se em sua diversidade de estilos, cada qual moldando a narrativa de maneira única e expressiva. Essa tentativa de classificação, embora delinear algumas categorias distintas, destaca a fluidez e a interconexão entre os diferentes tipos de crônica, evidenciando que, na prática, elas frequentemente se entrelaçam, incorporando elementos uns dos outros. O autor expõe que a crônica narrativa, exemplificada por autores como Fernando Sabino, mergulha na tradição da estória e do episódio, aproximando-se do conto contemporâneo, que muitas vezes transcende as fronteiras convencionais do início, meio e fim. A crônica metafísica, representada por Machado de Assis e Carlos Drummond de Andrade, assume uma dimensão mais filosófica. A crônica poema-em-prosa se torna uma expressão artística que transcende a mera observação, revelando a sensibilidade do autor diante do espetáculo da vida. A crônica-comentário dos acontecimentos, descrita por Eugênio Gomes como um “bazar asiático”, assemelha-se a um mosaico de elementos díspares.

A crônica-informação, mais próxima do sentido etimológico, divulga fatos de maneira leve, tecendo comentários ágeis sobre eles. Na realidade, esses estilos muitas vezes se entrelaçam, resultando em crônicas que carregam traços de narratividade, filosofia, lírica, comentário e informação. Essa flexibilidade é um testemunho da vitalidade e da adaptabilidade desse gênero literário tão singular, que continua a desafiar definições e a encantar leitores com sua variedade e profundidade (COUTINHO, 1983).

A partir das considerações de Simões (2009), Castelo (2007) e Coutinho (1983), interpretamos cinco elementos relevantes para a escrita de crônicas que se debruçam sobre conceitos de determinada área de conhecimento, como por exemplo a área de Química Inorgânica, especificamente relacionada a disciplina no curso de Licen-



ciatura em Química. Os elementos são: contextualização narrativa, estímulo à reflexão e análise crítica, expressão pessoal e criatividade, desenvolvimento da escrita, envolvimento e engajamento.

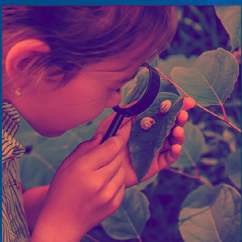
Na **contextualização narrativa** as crônicas proporcionam uma contextualização que permite aos alunos relacionarem conceitos teóricos com situações reais. Em **estímulo** à reflexão e análise crítica relaciona a natureza reflexiva das crônicas estimula a análise crítica, e a natureza reflexiva das crônicas é uma ferramenta poderosa para estimular a análise crítica nos alunos. A **expressão pessoal e criatividade**, ao escreverem sobre temas propostos pelas crônicas, os alunos têm a oportunidade de expressar suas próprias interpretações e ideias. No **desenvolvimento da escrita** o uso de crônicas como recurso avaliativo contribui para o desenvolvimento da habilidade de escrita. Os alunos são incentivados a articular suas ideias de maneira coesa, organizando pensamentos e desenvolvendo um estilo de escrita próprio. No **envolvimento e engajamento** a natureza envolvente e muitas vezes humorística das crônicas pode aumentar o envolvimento dos alunos no processo educacional. Isso cria um ambiente propício para a aprendizagem, onde o interesse é estimulado de maneira lúdica.

3.2. UMA ABORDAGEM INTEGRADA AOS PRINCÍPIOS DA AVALIAÇÃO

A utilização de crônicas como recurso avaliativo no ensino de Química Inorgânica proporciona uma abordagem única e enriquecedora que se alinha e potencializa diversos princípios fundamentais da avaliação educacional. Neste contexto, vamos analisar como as crônicas podem ser integradas aos elementos indicados por Libâneo (2013) sobre o processo de ensino e aprendizagem por meio do processo avaliativo desenvolvido pelos professores no âmbito da disciplina de Química Inorgânica para os cursos de Licenciatura em

Química. Os elementos são: os propósitos diversificados da avaliação, ao alinhamento com objetivos e estratégias instrucionais, à criteriosidade, validade e confiabilidade, ao uso estratégico para aprimoramento, à avaliação contínua e integrada, à transparência e envolvimento dos alunos, à motivação, engajamento e reconhecimento, à promoção de equidade e justiça social, e ao apoio à aprendizagem ao longo da vida. A definição de cada um dos nove elementos foram tecidas anteriormente neste capítulo.

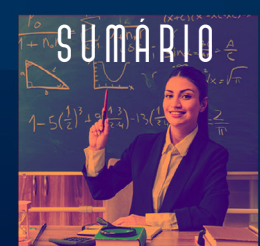
Em relação ao uso de crônicas como recurso avaliativo, compreendemos que em **1) Propósitos Diversificados da Avaliação** as crônicas, ao serem utilizadas como instrumento avaliativo, atendem aos propósitos diversificados da avaliação. Elas proporcionam uma visão única da compreensão dos alunos sobre conceitos de química inorgânica, não apenas avaliando o conhecimento teórico, mas também a capacidade de aplicar esses conceitos em contextos do mundo real. No **2) Alinhamento com Objetivos e Estratégias Instrucionais**, integrar crônicas na avaliação permite o alinhamento eficaz com objetivos e estratégias de ensino. Os temas abordados nas crônicas podem ser cuidadosamente selecionados para refletir os objetivos de aprendizagem, enquanto a escrita e análise crítica demandadas promovem estratégias de ensino variadas. Em **3) Criteriosa, Válida e Confiável**, a criteriosidade na avaliação é mantida ao estabelecer critérios claros para a análise das crônicas, considerando não apenas o conteúdo científico, mas também a qualidade da expressão e a capacidade de relacionar conceitos. A validade é garantida ao escolher temas relevantes, e a confiabilidade é assegurada por meio de critérios consistentes. Em **4) Uso Estratégico para Aprimoramento**, as crônicas são uma ferramenta estratégica para aprimoramento, fornecendo *insights* valiosos sobre as percepções dos alunos e áreas de melhoria. Os professores podem utilizar as crônicas como base para *feedback* personalizado, orientando os alunos em direção ao aprimoramento contínuo de seus conhecimentos e habilidades em química inorgânica. A partir da **5) Avaliação**








Contínua e Integrada, ao incorporar crônicas ao longo do curso, a avaliação torna-se contínua e integrada. Os alunos são desafiados regularmente a refletir sobre os temas propostos nas crônicas, criando uma narrativa avaliativa ao longo do período de estudo em química inorgânica. Em **6) Transparência e Envolvimento dos Aluno**, a transparência é promovida ao comunicar claramente os critérios de avaliação das crônicas. Além disso, a natureza participativa do exercício envolve os alunos no processo de aprendizagem e avaliação, tornando-os coautores de sua jornada educacional em química inorgânica. Na **7) Motivação, Engajamento e Reconhecimento**: As crônicas, ao explorarem temas relevantes e cativantes, motivam os alunos a se engajarem ativamente na escrita e na reflexão. O exercício de reconhecer suas próprias interpretações nas crônicas cria um ambiente positivo, onde os esforços individuais são reconhecidos e celebrados. Em **8) Promovendo Equidade e Justiça Social**, o uso de crônicas como recurso avaliativo contribui para a promoção de equidade, pois permite que os alunos expressem suas próprias perspectivas e experiências. Isso reconhece a diversidade de vozes, proporcionando um espaço mais inclusivo no ensino de Química Inorgânica. E em **9) Apoio à Aprendizagem ao Longo da Vida**, as crônicas, ao desafiar os alunos a explorarem conceitos de química inorgânica em contextos diversos, apoiam a aprendizagem ao longo da vida. Esse exercício incentiva uma mentalidade de crescimento e a compreensão de que a aprendizagem não é limitada ao ambiente acadêmico formal, mas é uma jornada contínua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo a avaliação foi apresentada como um elemento-chave e dinâmico no processo educacional. O alinhamento estratégico no ensino de Química Inorgânica na graduação não é apenas uma teoria educacional, mas uma prática essencial para o sucesso





do processo de ensino e aprendizagem. Estabelecer objetivos claros, escolher estratégias instrucionais apropriadas, diversificar métodos de avaliação, garantir coerência, fornecer *feedback* direcionado e ajustar continuamente com base nos resultados são práticas que convertem a teoria em uma experiência educacional significativa e adaptativa para os estudantes de química inorgânica na graduação. Ao integrar esses elementos, os professores criam um ambiente de aprendizagem dinâmico que não apenas transmite conhecimento, mas também promove habilidades práticas e a capacidade de conceitualização teórica na respectiva área da química, no desenvolvimento de modelos que norteiam os princípios inorgânicos associados.

O uso intencional da avaliação no ensino de Química Inorgânica na graduação como ferramenta para promover motivação, engajamento e reconhecimento é essencial para criar um ambiente educacional estimulante. Para além, o uso com intencionalidade da avaliação no ensino de Química Inorgânica na graduação é um catalisador para o aprimoramento contínuo, o ensino de Química Inorgânica se torna mais do que uma transmissão de conhecimentos, torna-se um processo dinâmico e adaptativo que prepara os alunos não apenas para os desafios acadêmicos, mas também para uma vida de descoberta e inovação no campo da química.

Em síntese o diálogo entre a avaliação da aprendizagem, a didática e o uso de crônicas como recurso avaliativo cria um ambiente educacional dinâmico e enriquecedor. Essa abordagem não apenas avalia o conhecimento teórico dos alunos em Química Inorgânica, mas também promove habilidades cognitivas, reflexivas e de expressão. Ao integrar efetivamente esses elementos, os professores têm a oportunidade de criar experiências de aprendizado mais significativas e estimulantes, preparando os alunos para enfrentarem os desafios acadêmicos e práticos com uma compreensão mais profunda e uma abordagem mais autônoma e crítica.



REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **Coisas Ditas**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

CASTELO, J. **Crônica, um gênero brasileiro**. Rascunho, Curitiba, set. 2007.

COUTINHO, A. A crônica, gênero literário; a crônica de Raul Pompeia. *In*: POMPEIA, R. **Crônicas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983, p. 30-31.

FRANCHI, S. J. S. **A contextualização do ensino de química por meio de crônicas**. 2009. 228 p. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Química, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1609604>. Acesso em: 12 nov. 2023.

LIBÂNEO, J. C. A avaliação escolar. *In*: LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p.216-244.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 28 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

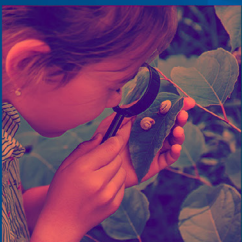
LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. Pesquisa e produção sobre didática no âmbito da pós-graduação. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). **Panorama da Didática: ensino, prática e pesquisa**. Campinas: Papyrus/Fapemig, 2011. v.1, p. 166-198.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.). **A Didática no âmbito da pós-graduação brasileira**. Uberlândia: EDUFU, 2017.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SIMÕES, A. F. A evolução da crônica como gênero nacional. **Revista Estação Literária**, Vagão, v. 4, 2009.



2

Roza Maria Palomanes Ribeiro
Jacqueline Alves de Andrade de Souza

CONTRIBUIÇÕES METACOGNITIVAS PARA O ENTENDIMENTO DAS METÁFORAS EM CONTOS AFRICANOS DE MIA COUTO

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.99024.2





RESUMO

Objetivou-se através deste artigo apresentar de forma sintetizada um pouco da pesquisa feita acerca da contribuição da didática metacognitiva como forma de potencializar a compreensão da linguagem metafórica em contos da literatura africana de Mia Couto. Também se procurou demonstrar de que maneira os estudos realizados e a análise de referências bibliográficas contribuíram para a elaboração de atividades para um caderno pedagógico propositivo, cuja sequência de atividades, apoiada na didática metacognitiva, teve como finalidade melhorar o desempenho dos alunos no que tange à interpretação de textos, destacadamente, a linguagem metafórica presente nos contos do autor Mia Couto (2009, 2013, 2014). Na prática docente, é possível perceber a dificuldade apresentada pelos alunos diante das atividades de interpretação de textos com o teor mais metafórico, tal fato motivou a pesquisa e a busca por possíveis metodologias que estimulassem nos alunos o desenvolvimento de uma prática de leitura mais exitosa e com o estímulo ao processo de aprendizagem por meio da autorregulação.

Palavras-chave: metáfora; metacognição; contos africanos.

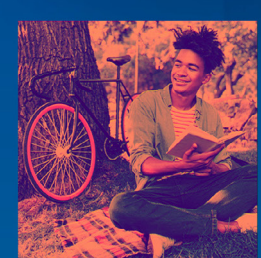
INTRODUÇÃO

O avanço gradativo dos níveis de escolaridade, em paralelo, gera novos desafios de aprendizagem para os discentes. Dentre eles, é possível destacar a necessidade de uma leitura e interpretação textual em níveis mais complexos e com uma linguagem cada vez menos literal. Entretanto, na prática, inúmeras são as dificuldades apresentadas pelos alunos nas atividades de leitura e interpretação de texto, principalmente, quando estas envolvem uma linguagem mais conotativa e dotada de mecanismos expressivos como as metáforas.

Diante deste contexto, os professores das mais diferentes áreas de ensino, destacadamente, da disciplina de Língua Portuguesa, questionam-se acerca das estratégias e dos métodos a serem utilizados para sanar tal situação, que vai se acentuando conforme as demandas cognitivas exigidas nas atividades propostas. Em consequência, segundo Boruchovitch e Gomes (2019) os resultados escolares mostram-se insatisfatórios, tanto em avaliações internas quanto externas, afinal a compreensão leitora impacta o estudo nas diferentes áreas de ensino.

Por seu turno, através da prática docente ao longo de duas décadas, foi possível notar que muitos alunos não têm prazer em ler, pois se sentem perdidos quando se deparam com uma exigência cognitiva maior na leitura, o que os faz acreditarem que a dificuldade apresentada é culpa da sua própria inapetência. Por conta disto, impera a desmotivação para estudar e, até mesmo, realizar as tarefas propostas. E como aprendizes assumem uma postura passiva, pois não compreendem o seu papel como agentes no processo de aprendizagem.

Ademais, conforme ressalta Vargas (2012) poucas ações são empreendidas de modo a mudar esta realidade. Inclusive, convém ressaltar que os modelos de questões envolvendo leitura






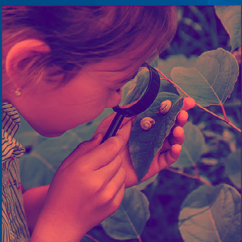

e interpretação de texto costumam se repetir exaustivamente nos livros didáticos, não proporcionam um aprendizado de qualidade nem promovem a autonomia do aluno, por isso acabam solidificando a mera cópia-colagem de informações explícitas como um padrão do que é leitura, tanto para alunos quanto para professores.

Deste modo, é notório que inúmeros são os motivos que resultam em índices tão baixos no nível da leitura. Especificamente com relação ao tema de nosso estudo, é possível que a dificuldade de compreensão leitora esteja associada à abordagem dada ao estudo das metáforas, pois, de acordo com Mousinho et. al (2009, p.1), “Quanto mais exigentes as estruturas, quanto mais sutis são as colocações, quanto menos literais são os textos, maiores são os obstáculos na interpretação.” A linguagem figurada está presente nos textos, mas sobretudo, na fala cotidiana e, como tal, deve ser percebida e estudada para que de fato tenha o seu lugar de mecanismo linguístico e conceptual.

Então, perante esta conjuntura, alinhando-se à Lei 10.639/03¹ e às sugestões propostas por documentos norteadores do ensino, diante da emergente necessidade de melhorar o nível de leitura, buscou-se na didática metacognitiva uma forma de contribuir para o melhoramento da competência leitora. Tal escolha se deve ao fato de acreditar-se que seja possível potencializar o sistema de aprendizado e de interpretação caso os alunos estejam aptos a gerir e a organizar os seus próprios processos cognitivos.

Este novo direcionamento sobre o ato de aprender que se propõe neste estudo tem como base a metacognição como preconizam Palomanes (2018), fundamentada nos estudos de Flavell (1987), Brown (1978), Flavell e Wellman (1977); Boruchovitch e Gomes (2019) fundamentadas nos estudos de Bandura (1996) e Zimmerman (1998).

1 Embora a Lei Federal mais atual Nº 11. 645/08 trate da temática relacionada à cultura africana e indígena, optou-se por usar como referência a Lei Federal Nº 10.639/03, pois constitui a primeira lei que realmente atendeu as reivindicações pela luta antirracista dos Movimentos Negros.



Além disso, este estudo se alinha diretamente à proposta dos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ao sinalizarem como um dos seus pilares a importância de aprender a conhecer. Afinal, o aluno precisa ser incentivado a buscar a autonomia na condução dos seus estudos, entendendo-se que:

É preciso analisar os conteúdos referentes a procedimentos não do ponto de vista de uma aprendizagem mecânica, mas a partir do propósito fundamental da educação, que é fazer com que os alunos construam instrumentos para analisar, por si mesmos, os resultados que obtêm e os processos que colocam em ação para atingir as metas a que se propõem (BRASIL, 1997, p. 52).

Presume-se que esta abordagem pode funcionar como um importante apoio no processo de compreensão da linguagem metafórica dos contos africanos, de modo particular, na literatura do autor Mia Couto (2009, 2013, 2014), de modo geral, que tem produções com amplo teor metafórico, fato que permite um vasto material para estudo das metáforas. Ademais, é possível agregar em um mesmo trabalho uma proposta que propicie um aporte de conhecimentos fidedignos sobre a cultura africana, capaz de mobilizar nos discentes valores reais de tolerância e consideração à pluralidade. Neste sentido, cumpre-se também o estabelecido pela Lei Federal Nº 10.639/03, que atualizou a lei 9.394/96 com algumas normativas, dentre elas:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2003, p. 1).

Em adição, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), que é um documento orientador da educação escolar, deixa claro que outros gêneros textuais podem e devem ser



explorados em anos diferentes dos indicados, pois preconiza o contato das crianças e adolescentes com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, destacadamente a arte literária, além de oferecer as condições para que eles sejam capazes de compreendê-las e fruí-las de maneira significativa, gradativa e crítica. Neste sentido, convém destacar que:

Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica, por meio: da compreensão das finalidades, das práticas e dos interesses que movem a esfera artística e a esfera literária, bem como das linguagens e mídias que dão forma e sustentação às suas manifestações [...] (BRASIL, 2018, p. 156).

A BNCC (BRASIL, 2018) estabelece, ainda, que a demanda cognitiva deve avançar gradativamente, de acordo com a série, tendo a sua complexidade articulada por alguns artifícios como: diversidade de gêneros textuais trabalhados, estrutura complexa do texto, leituras que requerem processos mentais com a devida articulação de informações e reflexões sobre o texto em estudo. Além do que, deve-se considerar a diversidade cultural em diferentes manifestações.

Portanto, entende-se quão importante deve ser a proposição de atividades que forneçam informações para que os alunos conheçam Mia Couto e, paralelamente, um pouco da riqueza cultural africana, sobretudo elementos e acontecimentos sobre Moçambique, terra natal do autor. Através destes conhecimentos, é possível entender a conjuntura na qual os textos foram produzidos e maiores são as possibilidades de articular informações e decodificá-las para o entendimento das metáforas.

Sobre isto, Lakoff e Johnson (2002) salientam que a compreensão mútua pode ser difícil quando as pessoas não compartilham da mesma cultura, os mesmos valores e os mesmos princípios. Isto posto, quanto maior o grau de conhecimento do leitor sobre um

determinado assunto, menor será a sua dependência em relação ao texto no processo do pleno estabelecimento da construção dos sentidos, afinal, atividades de leitura que ultrapassam o nível literal requerem a interação entre o saber do leitor, a informação textual e as motivações contextuais.

Agregando os conhecimentos adquiridos ao longo do processo de pesquisa, foi elaborada uma proposta pedagógica que visa à melhoria dos alunos no processo de interpretação dos textos através da consciência da sua função enquanto leitores críticos, esperando, também, que adotem uma visão descolonial em relação à cultura africana. Além disso, tal proposta tem como objetivo principal apresentar a outros professores uma nova abordagem com relação ao ensino das metáforas. Nossa pesquisa se apoia numa metodologia não experimental em que se propõe um produto pedagógico com vistas à contribuição para o ensino de leitura.

APORTE TEÓRICO

Partindo do princípio de que a linguagem e o pensamento não são apenas competências natas, constituídas por processos independentes e totalmente desvinculados entre si, é possível considerar que o significado das palavras se desenvolve através de uma construção mental, na qual interagem e para a qual corroboram diversos fatores extralinguísticos relacionados com as nossas experiências no mundo que nos cerca.

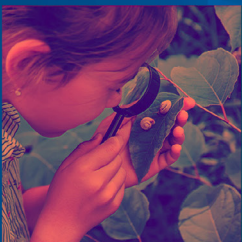
Neste sentido, diante de várias teorias que visam explicar o funcionamento da linguagem, considera-se a Linguística Cognitiva (LC), baseada nos estudos de Lakoff e Johnson (2002), como um importante suporte teórico, pois os seus estudos acerca da construção dos significados destacam-se por considerar uma visão inte-



gradadora entre linguagem, pensamento e experiência. Tal integração também se evidencia por sua importante relevância na orientação dos estudos sobre a composição e o entendimento das metáforas, que deve considerar o quanto a língua é carregada de cultura em todos os níveis (fonológico, morfológico, sintático e lexical) e, até mesmo, nos recursos não verbais.

Percebendo-se a magnitude dos aspectos culturais ligados ao processo de criação das metáforas e compreendendo a importância dos estudos acerca da Literatura Africana no contexto escolar, pautar a pesquisa e as propostas de atividades com base nas obras de Couto (2009, 2013, 2014) justifica-se pela genialidade metafórica presente em suas produções literárias. Em acréscimo, trata-se de um autor africano que, embora seja um homem branco e falante da língua do colonizador europeu, em contrapartida escreve em língua portuguesa, o que permite a utilização de textos originais e sem a manipulação que, eventualmente, ocorre em textos recontados ou traduzidos, expressando a essência da cultura de Moçambique e a forma de compreender o mundo dentro daquela cultura.

Diante da proposta desafiadora de verificar os meios mais eficazes para promover o pleno entendimento das metáforas nos contos de Mia Couto, em geral, e, conseqüentemente, uma melhora na competência leitora dos alunos, a pesquisa sustentou-se nos pressupostos da didática metacognitiva, cujo fundamento coloca em foco o uso de estratégias para potencializar a compreensão leitora e a autonomia do leitor, através de um princípio de autorregulação da aprendizagem, opondo-se assim, ao automatismo e a análise superficial do texto que, muitas vezes, se constitui como um processo de leitura na escola.



O ESTUDO DAS METÁFORAS NA PERSPECTIVA DA LC

Através da análise do percurso histórico dos estudos acerca da metáfora é possível verificar que grandes mudanças ocorreram na forma de conceituá-la e concebê-la, destacadamente, contrapondo-se à visão tradicional. Avançando ainda mais em relação aos estudos de Reddy, em 1980, George Lakoff e Mark L. Johnson apresentaram a teoria da metáfora conceptual através do livro *Metaphors we live by*, traduzido em 2002 para o português com o título *Metáforas da vida cotidiana*. Esta obra constitui um marco importante para a nova conceitualização de metáfora, pois em vez de ser considerada como um mero recurso de ornamento linguístico, passou a ser considerada como um importante elemento para a compreensão do mundo, da cultura e, até, de nós mesmos.

Em seus estudos, Lakoff e Johnson (2002) demonstram que a metáfora é utilizada cotidianamente e encontra-se implantada em nosso sistema conceptual ordinário, norteando, desta forma, os nossos pensamentos e as nossas ações. Neste sentido, a metáfora é considerada essencial à compreensão humana, pois consiste em um mecanismo de criação de novos sentidos e de novas realidades em nossas vidas, que se constroem através da relação do homem com o meio e com as outras pessoas.

Os autores salientam ainda que as nossas experiências humanas, vivenciadas através de atividades cotidianas, geram uma série de expressões metafóricas baseadas nos valores de cada cultura; na cultura ocidental moderna, por exemplo, o *tempo* é considerado como um bem valioso, por isso uma série de expressões podem ser construídas com base no conceito tempo é dinheiro, como exemplificam Lakoff e Johnson (2002, p.50): "Como você gasta o seu tempo hoje em dia; Eu não tenho tempo para te dar; Você deve calcular o seu tempo".





O exemplo dado anteriormente ilustra que as metáforas passaram a figurar como uma operação cognitiva fundamental, conforme as novas considerações e estudos apresentados por Lakoff e Johnson (2002). Fica claro, portanto, que para haver a compreensão do enunciado é fundamental ir além da informação dada, já que se faz necessária uma interação entre as informações, o conhecimento pré-existente do conhecedor e do contexto. Afinal, ao usarmos uma metáfora, mesmo que despreziosamente, aderimos a uma cadeia de analogias filiada a uma visão de mundo.

Ainda sobre o estudo das metáforas, Kövecses (2010) destaca que para a LC, a metáfora pode ser definida como a compreensão de um domínio em termos de outro domínio conceptual, ou seja, uma organização coerente de experiência constituída é transferida para outra situação, através de um mapeamento que encontra correspondências entre a origem e o destino.

Nesta perspectiva cognitivista, os indivíduos dividem o mundo e criam categorias associadas à sua própria condição de seres humanos, para assim, poder manipulá-las em suas próprias vidas. Deste modo, a estrutura gramatical não está dissociada do significado, sendo o sentido uma atividade conjunta que pressupõe cooperação concatenada a operações de projeção e transferência entre domínios.

AS METÁFORAS NOS CONTOS AFRICANOS DE MIA COUTO

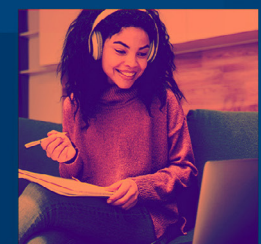
Encontrar metáforas em textos literários é algo mais do que esperado. Contudo, escolher como fonte de estudo alguns contos de Mia Couto perpassa por uma série de motivações e pela inquestionável certeza da qualidade presente na escrita do autor. A sua produção literária constitui uma perfeita simbiose criativa, na qual ocorre a

fusão entre a prosa e a poesia, fato que dá origem a efeitos sugestivos e cheios de significados originados pelas incontáveis metáforas imaginativas e criativas, assim denominadas por Lakoff e Johnson (2002), porque estão fora do nosso sistema conceptual e são capazes de fazer emergir o entendimento de nossas experiências.

Através de uma técnica ímpar, as obras do autor estão permeadas por muitas metáforas, algumas bem comuns e outras bem peculiares. De certo modo, as influências culturais africanas, tão presentes no Brasil, auxiliam no entendimento dessas metáforas de Mia Couto. Contudo, conhecer mais sobre as particularidades culturais de Moçambique pode direcionar ainda mais esta compreensão, pois metáfora, linguagem e cultura estão interligadas. Assim, partindo deste princípio, conhecer o contexto cultural de onde emergem as produções literárias facilita a compreensão do texto em sua integralidade, o que, por sua vez, direciona para o entendimento das metáforas.

Por esta razão, fica claro que, embora existam experiências humanas que atuam no processo de estabelecimento e uso de metáforas quase universais, por outro lado, existem fatores que atuam em oposição a esta universalidade e direcionam uma produção metafórica bem específica. Fatores como a experiência diferencial e as preferências cognitivas diferenciais são responsáveis pela produção de metáforas bem particulares. Diferentes ocorrências no contexto sociocultural, na história social e na experiência pessoal interferem diretamente no modo de agir, pensar e se comunicar das pessoas. Como bem afirmam Sperandio e Assunção:

[...] Neste contexto, os modelos culturais possuem um importante papel, sendo eles os responsáveis de conduzir certos elementos do domínio-fonte para serem mapeados sobre o domínio-alvo, selecionando quais aspectos da experiência corporificada são vistos como particularmente salientes e significativos. Diante disso, a metáfora corporificada é moldada pelas experiências sociais e culturais (SPERANDIO; ASSUNÇÃO, 2011, p. 14).



Em adição aos motivos já expostos para escolha do autor, o estudo da literatura africana, negra e afro-brasileira, para Nogueira (2021), deve estar presente no planejamento escolar anual, não se limitando a datas específicas. O contato dos alunos com estas composições literárias permite um olhar diferenciado para várias situações próprias da vida e nisto consiste a potência da Literatura Africana em sala de aula, ou seja, a possibilidade de se mostrar outras realidades possíveis, outras fantasias e povoar o imaginário infantil. Além disso, é possível ter acesso a metáforas que partem de contextos culturais diversos.

METACOGNIÇÃO: A AUTOGESTÃO DA APRENDIZAGEM

Ao longo da vida, nas mais diversas situações, precisamos monitorar e adequar o nosso comportamento de acordo com as exigências com as quais nos deparamos. Tal procedimento ocorre pela nossa capacidade de refletir sobre o próprio ato de pensar, ou seja, analisamos os nossos próprios pensamentos e atitudes, depois buscamos manter ou reformular estratégias de acordo com as nossas necessidades. Neste sentido, dependendo do grau de dificuldade dos nossos objetivos, mais desenvolvidas devem ser as estratégias empregadas para se alcançar as metas exitosamente.

O entendimento que as pessoas têm de seu processamento cognitivo é denominado pela Psicologia Cognitiva de *Metacognição*. Este campo de estudo despontou nos anos 70, ampliou-se nos anos seguintes e, até hoje, desponta como uma área de estudo muito produtiva. Entende-se que a metacognição é um ato de pensar sobre o próprio pensar, ou em outras palavras:



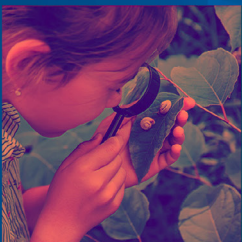
A metacognição é a capacidade do ser humano de monitorar e autorregular os processos cognitivos (Flavell 1987; Nelson & Narens, 1996; Sternberg, 2000). A essência do processo metacognitivo parece estar no próprio conceito de *self*, ou seja, na capacidade do ser humano de ter consciência de seus atos e pensamentos [...] (JOU; SPERB, 2006, p. 177, grifo do autor).

Neste sentido, o papel de protagonista do próprio ato de aprender mostra-se fundamental em todos os segmentos da escolarização. Um estudante é autorregulado quando age metacognitivamente para aprender, isto é, está atento e age em todo o processo de sua aprendizagem, assumindo um papel ativo na responsabilidade por sua vida acadêmica e por automonitorar seu desempenho. Os estudos acerca da metacognição advêm da identificação de certos comportamentos que se repetiram para se alcançar o sucesso escolar, conforme Flavell & Wellman (1977, *apud* RIBEIRO, 2003):

[...] observou-se que os sujeitos eficientes na execução de tarefas acadêmicas possuíam também competências metacognitivas bem desenvolvidas, pois demonstraram compreender a finalidade da tarefa, planejar a sua realização, aplicar e alterar conscientemente estratégias de estudo e avaliar o seu próprio processo de execução (RIBEIRO 2003, p.109-110).

Infelizmente, ainda não é prática comum nas escolas do país a oferta de oportunidades concretas que permitam aos alunos a interação em sala de aula com o intuito de orientar, estimular ou solicitar que corrijam tarefas, desenvolvam interesses ou usem estratégias de aprendizagem, desta forma, os resultados do aprendizado muitas vezes não se concretizam plenamente como afirmam Boruchovitch e Gomes (2019, p. 28) "Como resultado, muitos alunos superestimam sua autoeficácia para aprender por não perceberem seu papel como aprendizes proativos."










Normalmente, os alunos conseguem planejar ações para a concretização de objetivos pré-determinados em seu dia a dia, mas não costuma acontecer o mesmo com o ato de ler, pois para Kleiman (2002, p. 30) “há evidências inequívocas de que nossa capacidade de processamento e de memória melhoram significativamente quando é fornecido um objetivo para uma tarefa.” A autora destaca, que pesquisas realizadas com alunos, demonstraram que objetivos bem definidos demandaram um engajamento maior e conseqüentemente houve maior compreensão e fixação do texto lido.

A existência de um direcionamento claro sobre quais informações os alunos devem buscar e compreender no texto permite uma leitura mais proveitosa, pois uma leitura sem objetivos específicos acaba resultando em dois caminhos distintos seguidos pelos alunos: ou tentam absorver todas as informações possíveis do texto e não ativam os seus conhecimentos prévios, ou não se interessam pelo conteúdo e, da mesma maneira, não interagem com o texto. Partindo dessas premissas, é possível afirmar que o estabelecimento de objetivos contribui também para o importante processo da formação de hipóteses que vão sendo comprovadas ou alteradas ao longo da leitura.

Além da falta de especificação dos objetivos, outros problemas recorrentes na elaboração de atividades de leitura são elencados por Gerhardt e Vargas (2010): reducionismo de considerar a boa leitura ao ato de saber transcrever o material explícito do texto, a leitura inferencial não tem seu espaço de importância, ausência de parâmetros objetivos para se considerar a avaliação em leitura, supervalorização do gabarito do livro em detrimento de quaisquer outras respostas, os saberes prévios dos alunos são ignorados e a prática de aulas de leitura e de escrita são apartadas das de gramática, desta forma, perdendo-se a oportunidade de se perceber o uso gramatical na estruturação do texto.



Por outro lado, no sentido de propor um novo olhar sobre o ato de ler, Gerhardt e Vargas (2010) sugerem de que maneira as atividades de leitura poderiam ser baseadas no particionamento das estruturas conceptuais através de: objetivos bem definidos e explicitados aos alunos, caráter específico das atividades sem diminuição da qualidade dos exercícios e explicitação dos pressupostos teóricos e conceituais das atividades de modo a permitir aos alunos terem a consciência das habilidades e competências exploradas.

Neste processo, a ativação de conhecimentos prévios de acordo com as necessidades demandadas pela leitura também constitui uma ação metacognitiva muito importante, pois trata-se de um gerenciamento de quando e como se usar os nossos saberes acumulados através das práticas e experiências já vivenciadas. O evento cognitivo da leitura, por exemplo, segundo Kleiman (2002), consiste na interação de diversos tipos de conhecimentos que são ativados compensatoriamente de acordo com a necessidade demandada.

A compreensão de um texto requer a ativação e a interação de diversos níveis de conhecimentos do leitor como: linguístico, textual e de mundo. Tamanha é a importância deste processo que Kleiman (2002, p. 13) afirma que "Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão." Em suma, é possível reafirmar que o ato de leitura ultrapassa a ideia simplista da decodificação de sinais gráficos, pois é nesta profusão de saberes inter-relacionados que se constrói o sentido do texto e a leitura pode ser considerada como um processo interativo.

A PROPOSTA PEDAGÓGICA

Partindo do exposto, dedicamos esta parte do artigo a apresentar nossa proposta pedagógica para a proficiência leitora com



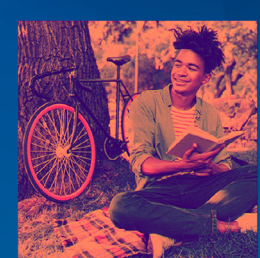
relação às metáforas presentes nos diferentes contos do autor Mia Couto, especificamente, foram planejadas atividades com as histórias *Inundação*, de Couto (2009); *Raízes*; *O coração do menino e o menino do coração*; *Governado pelos mortos*, de Couto (2014) e *A viúva das distâncias*, de Couto (2013).

Destaca-se, mais uma vez, que este material tem um caráter propositivo e, de forma alguma, pretendeu-se criar um manual de boa leitura e de interpretação de texto, pois o assunto abordado é complexo e permite diferentes linhas de pesquisa. O objetivo central da proposta pedagógica com base na didática metacognitiva é contribuir para o aprimoramento da compreensão leitora dos alunos nas diversas leituras com as quais tenham contato.

No ambiente escolar, quase sempre, persiste uma didática ainda muito influenciada pela tradição escolar. Muitas propostas de atividades de leitura apresentam um padrão unidirecional muito utilizado na década de 70. Conforme Nobre (2019), em outras palavras, ou se dá, ainda, uma importância excessiva à estrutura linguística, ou se estabelece ênfase aos conhecimentos de mundo e à opinião dos sujeitos leitores, dispensando a materialidade linguística do texto.

Em relação à metáfora, como apontam Rezende et al. (2011), também impera um estudo pautado no tradicionalismo, pois é considerada como uma figura de linguagem que marca presença, principalmente, nos textos literários, servindo como um recurso para embelezar o texto, sem importância para a comunicação cotidiana e desprovida de relações com o pensamento e o raciocínio humano. Este tipo de ensino se baseia na superficialidade das palavras e se focaliza principalmente na representação gráfica delas, tornando o aprendizado uma prática distante da realidade dos usos linguísticos dos alunos.

Posto isto, foram buscados caminhos que pudessem sustentar a pesquisa e, ao mesmo tempo, tivessem uma proposta para

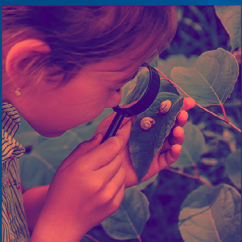


minimizar os problemas elencados. Por esta razão, pensou-se na elaboração de um caderno pedagógico, cuja sequência didática pudesse conduzir os alunos a alcançarem o pleno entendimento das metáforas presentes nos contos de Mia Couto. Para tanto, foi levada em consideração a importância da elaboração de questões de leitura e de interpretação com objetivos claros, para assim estimular o empenho e envolvimento maior dos alunos com as atividades propostas.

Além disso, teve destaque a elaboração de questões cujo objetivo principal é a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos, afinal, a interpretação concebe a interação entre a bagagem sociocultural do aluno em confronto com as informações advindas do texto. Este produto didático, idealizado de maneira distinta do estudo tradicional, voltou-se para uma perspectiva da LC que concebe o processo de formação de significados como algo extremamente complexo e articulado por um processo mental que não se limita à mera estrutura gramatical.

No processo de elaboração do caderno pedagógico, também foram levados em consideração os estudos de Doltz (2020), cujo trabalho destaca a importância de uma sequência didática composta por várias estratégias de ensino para que haja uma adequação de acordo com o estilo dos alunos e, desta forma, o processo de aprendizagem seja simplificado. Esta sistematização requer, também, a criação de um itinerário, ou seja, uma ordem de propostas didáticas que estejam articuladas entre si e se complementem para a concretização de objetivos em longo prazo.

Ainda sobre a elaboração da sequência didática, diagnosticar as capacidades iniciais dos alunos constitui o ponto de partida para a elaboração das atividades, pois desta forma é possível identificar adequadamente os instrumentos de ensino que, possivelmente, poderão promover a aprendizagem e a superação das dificuldades apresentadas.



A proposta pedagógica foi idealizada para discentes do 7º ano, entretanto poderá ser aplicada pelos professores a outras séries, conforme as demandas e adaptações necessárias ao público-alvo. Dividindo-se em três etapas, todas as atividades do caderno pedagógico devem ser iniciadas com a sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos, porque aproveitar o que eles já sabem, permite uma condução mais adequada da aula e o uso de estratégias bem direcionadas. É imprescindível, também, que os alunos saibam com clareza os objetivos traçados para cada proposta. Desta forma, terão um engajamento maior na realização das atividades.

Sobre a avaliação, sugere-se que cada etapa da proposta seja avaliada através da participação e do envolvimento dos alunos nas atividades. De forma geral, avaliar é um ponto a ser considerado conforme as ponderações de cada docente e de acordo com as normas que regem cada instituição escolar. As propostas de avaliação feitas no caderno pedagógico consistem apenas em sugestões que poderão ser aplicadas e servem apenas como uma análise do processo de aprendizagem e, caso necessário, o seu redirecionamento. Para melhor visualização da sequência didática elaborada segue um quadro que sintetiza as propostas de cada etapa do caderno pedagógico.

Quadro 1- As etapas da proposta pedagógica

Etapas da proposta pedagógica	Síntese das etapas
1ª etapa	Na primeira etapa, as atividades propostas têm o intuito de realizar uma sondagem inicial de conhecimentos, além de apresentar um caráter informativo, pois abordam alguns aspectos culturais acerca da África e, mais especificamente, de Moçambique. Tais atividades somam-se a uma breve apresentação sobre o autor Mia Couto e suas particularidades como escritor.
2ª etapa	A segunda etapa fundamenta-se em um estudo mais centrado no reconhecimento das metáforas como um recurso utilizado no cotidiano, cuja função vai muito além de um uso criativo das palavras, consistindo na concretização de um fenômeno importantíssimo no processo de comunicação e construção de ideias.

Etapas da proposta pedagógica	Síntese das etapas
3ª etapa	Por último, na terceira etapa, as atividades são pautadas na leitura e compreensão dos contos do autor Mia Couto, em cuja obra encontram-se inúmeras metáforas criativas e imaginativas que compõem as histórias, além de neologismos, jogo com as palavras, exploração do duplo sentido das expressões, termos próprios do português de Moçambique, aspectos culturais africanos e a realidade moçambicana entremeadas nas narrativas. Tudo isto estabelece a produção de uma literatura africana ímpar que requer do leitor muita atenção, reflexão e exploração de conhecimentos de mundo que possam ser constantemente comparados com as informações provenientes do próprio texto.

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2022).

Ainda, para ilustrar um pouco das atividades que foram criadas, segue o exemplo de uma questão da 3ª etapa, com base no conto *Inundação*, da autoria de Couto (2009). Convém destacar que, antes da leitura do texto, houve a sugestão de uma sequência de perguntas para a promoção de um debate e a ativação de conhecimentos prévios dos alunos. Além disso, foram sugeridas algumas ações ao longo da leitura, para facilitar a posterior interpretação do texto.

Quadro 2- Exemplo de questão da proposta pedagógica

Questão nº 1, baseada no texto *Inundação*

Logo no início da narrativa, afirma-se que "Há um rio que atravessa a casa. Esse rio, dizem, é o tempo." Pense sobre o fluir das águas do rio e explique de que maneira podemos associar e encontrar semelhanças entre o rio e o tempo.

Fonte: dados organizados pela pesquisadora (2022).

A questão dada como exemplo convida o aluno a despertar os seus conhecimentos já adquiridos e acumulados cognitivamente, para depois confrontá-los e encontrar possíveis semelhanças entre dois elementos que, aparentemente, não possuem aspectos comuns. Esta proposta de ação ajuda na compreensão da metáfora e direciona uma análise mais crítica do texto através da percepção

das intenções comunicativas que, muitas vezes, emergem implicitamente das palavras. Afinal, interpretar vai muito além da mera decodificação de um signo linguístico.

CONCLUSÃO

Já é um fato constatado, há muito tempo, a defasagem que muitos alunos apresentam em relação ao domínio de conhecimentos básicos de Língua Portuguesa e, dentro deste contexto, destaca-se a dificuldade na compreensão leitora conforme afirmam Vargas (2012) e Boruchovitch e Gomes (2019). Nesta conjuntura, uma fala reiterada pelos alunos é a dificuldade em entender a própria língua materna, afirmação tão paradoxal quando pensamos que a utilizamos desde a infância, ou seja, falamos, ouvimos e nos expressamos usando a língua materna. Embora o seu uso ocorra desde a mais tenra idade, a espontaneidade linguística vai aos poucos sendo suprimida e limitada pelo português rígido e dotado de regras impostas por um ensino escolar pautado no tradicionalismo gramatical.

Ampliando ainda mais esta dificuldade leitora já apresentada, os textos que exploram a plurissignificação das palavras através do uso de metáforas ocasionam mais um obstáculo para a compreensão textual dos alunos, pois a produção metafórica costuma ocorrer espontaneamente no cotidiano, contudo compreender os seus mecanismos de funcionamento e o seu significado de acordo com o contexto requer uma análise mais minuciosa. Ainda conforme Palomanes (2018) vivemos em uma sociedade grafocêntrica, por isso o ato de ler e escrever é de suma importância para atender as demandas sociais. Caso este aprendizado não se concretize de forma efetiva, cria-se um processo excludente, pois o aluno não será capaz de usar a linguagem conforme as suas necessidades comunicativas e em diferentes situações. Além disso, o ensino mecânico da leitura forma

apenas *ledores*, ou seja, sujeitos incapazes de agir sobre o mundo que os cerca, uma vez que decodificam os discursos sem perceber que a leitura é uma fonte de conhecimento e de controle do real.

Logo, considerando a complexidade do ensino de leitura e da sua inegável importância nas relações sociais, é urgente repensar as práticas adotadas em sala de aula, para que de fato seja possível estimular uma leitura crítica e alcançar os objetivos propostos. Neste sentido, as pesquisas envolvendo a aplicação da didática metacognitiva mostram-se promissoras, pois, comprovadamente, verificou-se que a aplicação de suas propostas práticas como o estímulo à autonomia e o gerenciamento dos alunos acerca dos seus processos de aprendizagem, em atividades de leitura e interpretação de texto, promove uma melhora significativa no aprendizado.

Espera-se com a divulgação desta proposta pedagógica auxiliar o trabalho docente do ensino básico a melhorar os níveis de leitura e interpretação de texto dos alunos, pois é necessário desconstruir algumas ideias já pré-estabelecidas e propor novos métodos que estimulem um olhar mais atento e crítico sobre o ato de ler e interpretar.

REFERÊNCIAS

BORUCHOVITCH, E.; GOMES, M. A. M. O modelo de aprendizagem autorregulada de Barry Zimmerman. *In*: BORUCHOVITCH, E. *et al.* **Aprendizagem autorregulada**: como promovê-la no contexto educativo? Petrópolis: Vozes, 2019. p. 19-38.

BRASIL. **Lei Federal 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 182º da Independência e 115º da República. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm. Acesso em: 18 fev. 2020.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. 1. Parâmetros curriculares nacionais. 2. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em: 01 de abr. 2020.



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

COUTO, M. **O fio das Missangas: contos**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

COUTO, M. **Vozes Anoitecidas: Contos**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

COUTO, M. **Contos do nascer da Terra**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

DOLZ, J. **Seqüência didática para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. Interação no Youtube, Língua Portuguesa IV, Unespar Letras campus de Campo Mourão, 2020. Disponível em: <https://youtu.be/nDHKrNopgiE>. Acesso em: 03 jun. 2020.

GERHARDT, A. F. L. M.; VARGAS, D. S. A pesquisa em cognição e as atividades escolares de leitura. **Trabalhos em Linguística Aplicada** (UNICAMP), v. 49, p. 10, 2010.

JOU, G. I.; SPERB, T. M. A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. **Psicol. Reflex. Crit.** [online]. 2006, vol.19, n.2, pp.177-185. ISSN 1678-7153. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722006000200003>. Acesso: 21 mar. 2021.

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. Campinas: Pontes, 2002.

KÖVECESES, Z. Metáfora, linguagem e cultura. **Delta**, v. 26, n. 3, p. 739-757, 2010a. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/delta/article/view/19948/0>. Acesso em: 19 mar. 2021.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

MOUSINHO, R. *et al.* Aquisição da linguagem figurada. **Revista psicopedagogia**, v.26, nº 80, p. 200-2006, 2009. Disponível em: <https://www.revistapsicopedagogia.com.br/exportar-pdf>. Acesso: 19 mar. 2021.

NOBRE, N. L. Pressupostos Teóricos. *In*: NOBRE, N. L. **Uma proposta metacognitivista de didatização da leitura para o Ensino Médio com vistas a um Letramento Crítico**: a contribuição dos conceitos de frame e reframing. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2019. p. 35-73.

NOGUERA, R. **A importância da Literatura Africana em sala de aula**. Rio de Janeiro, Casa do Professor, 2021. Disponível em: <https://www.facebook.com/semednovaiguacu.rj>

PALOMANES, R. A autorregulação da motivação para desenvolvimento da competência leitora. *In*: RIBEIRO, R. M. P. **Letramentos e multiletramentos na escola**: teorias e práticas. Campos dos Goytacazes: Multicultural, 2018.

RIBEIRO, C. Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. v. 16, n. 1, p. 109-116, 2003.

SPERANDIO, N. E.; ASSUNÇÃO, A. L. Pensando a metáfora por um viés cognitivo e cultural. **Revista Revele**. v.3, [S. l.], 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revele/article/view/11262>. Acesso: 19 mar. 2021.

REZENDE, T. C. *et al.* **Metáfora**: uma ponte entre o cotidiano e a sala de aula. Disponível em: <http://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/article/view/1123/649>. Acesso: 14 de jul. 2021.

VARGAS, D. S. Perspectivas Cognitivas sobre a Leitura. *In*: VARGAS, D. S. **O plano inferencial em atividades de leitura**: livro didático, cognição e ensino. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.



3

Anny Karoline Santana Silva
Maria Cristina Ruas de Abreu Maia
Victória Emanuelle Gomes Oliveira

O GERENCIAMENTO DE VOZES ENUNCIATIVAS COMO ESTRATÉGIA DE AUTORIA DO GÊNERO RESUMO EXPANDIDO

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.99024.3





RESUMO

Este trabalho objetiva analisar o gerenciamento de vozes enunciativas como estratégia de autoria de resumo expandido publicado em Anais (on-line) do 14º Fórum de Ensino, Pesquisa, Extensão e Gestão (FEPEG) da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Para tanto, o quadro teórico parte da noção de autoria estabelecida por Bakhtin (2003) e Possenti (2002), ancorado nos pressupostos de Bronckart (1999), acerca das vozes enunciativas, e dos modos de referência ao discurso do outro, de Boch e Grossmann (2002). Metodologicamente, a pesquisa de natureza qualitativa e abordagem descritiva, possibilitou investigar o corpus selecionado, por meio da análise de resumo expandido da área de Letras Português, extraído dos Anais do 14º FEPEG (2020) da Unimontes. Os resultados indicaram que a incidência das vozes enunciativas, vozes sociais, (voz(es) citada(s)) e a(s) voz(es) de outro(s) autor(es)), contribuem para a elaboração do gênero resumo expandido, atendendo ao formato orientado do gênero, além de revelar o gerenciamento de vozes, colaborando com o apagamento da(s) voz(es) do(s) que assina(m) o texto, com efeito, revelando, em alguns excertos do resumo, indícios de autoria.

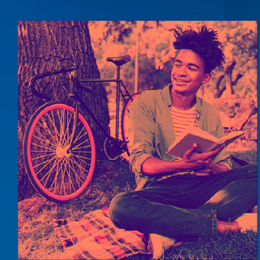
Palavras-chave: autoria; gerenciamento de vozes enunciativas; resumo expandido.

INTRODUÇÃO

A concepção de autoria, atualmente, é bastante plural, uma vez que autores como Mikhail Bakhtin (2010), Michel Foucault ([1969] 1992), Roland Barthes (2004), Sírio Possenti (2002), dentre outros, defendendo diferentes posicionamentos, advogam que reconhecer e determinar a autoria em um texto não é tarefa fácil. A priori todo texto tem um autor, o que, em certa medida, significa que existe alguém a quem imputamos as ideias defendidas, responsável por sua assinatura. Isto porque, a noção de autoria está ligada à diversos tipos de produção, que envolvem as estratégias que o autor lança mão ao elaborar seu texto, deixando marcas discursivas de subjetividade que determinarão seu estilo/identidade autoral, conforme assevera Bakhtin (2010), por exemplo. A figura de um autor está presente nas músicas, nas artes plásticas e cinematográficas, na literatura e nos diferentes tipos de discurso veiculados em sociedade, por meio de textos orais, escritos ou imagéticos.

Cabe ressaltar que as reflexões acerca dessa figura são relativamente recentes, preocupando-se, principalmente, em entender em quais situações o sujeito pode ser considerado autor e em quais outras entende-se que ele apenas cumpre a função de escritor de determinado texto.

Sabe-se que, atrelados ao seu discurso, o autor administra outras vozes durante a elaboração do seu texto; essas vozes, por sua vez, podem ser classificadas de acordo com a função atribuída e pela maneira como é inserida no discurso. O uso dessas vozes pode contribuir, ou não, para a construção de um texto com marcas de autoria, a partir disso, entende-se também que podemos, em certos casos, não reconhecer a autoria, mas apenas indícios de autoria (POSENTI, 2002). Assim, faz-se necessário refletir sobre a prática de escrita na esfera acadêmica, em se tratando do objetivo deste trabalho, analisar o gerenciamento de vozes enunciativas como estratégia



de autoria de resumo expandido publicado em Anais (*on-line*) do 14º FEPEG da Unimontes, com o intuito de revelar os indícios de autoria e de que maneira as vozes gerenciadas irão contribuir com a produção desse gênero acadêmico.

Em linhas gerais, o gênero resumo¹, além das características estruturais que o definem, também é organizado e previamente orientado com base nos requisitos exigidos pelo contexto acadêmico na qual se insere, ou seja, além da composição determinada pelo formato do gênero, o contexto discursivo orienta a escrita do texto. Apoiado no pressuposto de que o autor se vale das vozes de outros para construir o seu discurso, cujo propósito é legitimar o conteúdo temático do texto, como um recurso na construção de argumentos.

Para fundamentar o aporte teórico que orienta este trabalho, começamos por apresentar uma breve revisão teórica acerca da noção de autoria, especialmente as reflexões de Bakhtin (2003) e Possenti (2002).

LANÇANDO LUZ SOBRE A NOÇÃO DE AUTORIA: BAKHTIN E POSSENTI

A noção de autoria na obra de Bakhtin esbarra em muitas outras formulações, por esse motivo, somos impulsionados a proceder uma revisão de alguns conceitos essenciais, como a definição de palavra (BAKHTIN/VOLÓSCHINOV, 1999, p. 113): “A palavra é uma

1 Neste trabalho, o gênero textual “resumo” – vinculado à esfera acadêmico-científica – refere-se a uma modalidade de texto acadêmico em que condensam as seções principais de um texto pertencente a essa esfera, a saber: monografias, artigos, dissertações, teses, etc. A definição adotada foi extraída do *Dicionários de Gêneros Textuais* (2009), de Sérgio Roberto Costa. COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 179.



espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e interlocutor". Em outros termos, pode-se depreender que a palavra é impregnada de marcas do sujeito que a emprega. Sobral (2012, p. 128) acrescenta que:

[...] sendo o processo de criação de sentidos um constante vir-a-ser, cada diálogo recria significados de outros diálogos, assim como antecipa de certo modo diálogos ainda inexistentes, inserindo-os num novo "modo de vida" associado com o "jogo de linguagem" (Wittgenstein) que a ressignificação instaura (SOBRAL, 2012, p. 128, grifos do autor).

Em vista disso, podemos admitir que um enunciado é sempre uma resposta a outro, desse modo, a partir dele, pode-se inferir lembranças de outros enunciados, recusas, aceitações, e assim por diante, o que faz com que um simples enunciado gere tantos outros enunciados. É a partir desse conceito (bakhtiniano) que podemos notar como o fenômeno das vozes se instaura em qualquer discurso, sendo feito de maneira consciente ou não.

A partir da definição de palavra, faz-se necessário trazer para a discussão a noção de dialogismo, que aborda importantes pontos acerca da comunicação entre sujeitos. O dialogismo diz respeito à interação entre indivíduos e às ligações que os discursos estabelecem com outros discursos, refletindo ecos de outras culturas, sociedades, ideologias, políticas, histórias, etc., que se encontram em seu interior, revelando a natureza dialógica de toda enunciação, constituída por inúmeras vozes, caracterizando que todo enunciado concreto é fruto de um conjunto de vozes orquestradas em conexão e relação, produzido para atender as diferentes situações comunicativas.

A heterogeneidade constitutiva dos discursos, faz com que Bakhtin reconheça a natureza dialógica da linguagem, pondo em evidência a constituição plural e heterogênea dos enunciados, logo toda enunciação é atravessada pelo discurso de outros, isto é, não há um discurso que seja totalmente homogêneo ou neutro. Assim, estamos



sempre recorrendo a outros discursos no momento em que produzimos o nosso próprio discurso. Sob essa ótica, trazemos a perspectiva do outro em nosso discurso, estabelecendo vínculos com outros enunciados, que está sempre reverberando outras vozes.

Assim, pois, Bakhtin (2003) assume que todo enunciado se estabelece pela presença da cadeia de responsividade, sendo assim, um enunciado nunca é puro ou original, ele é atravessado por outros discursos. Considerando, o caráter dialógico de todo enunciado, o autor de um texto é aquele que se vale de outros discursos congêneres para formular o seu próprio discurso.

Consideremos, por exemplo, a seguinte situação hipotética: em um texto de *Apresentação* de uma obra de suspense, o autor inicia o texto com a frase “Caro(a) Leitor(a), este livro prenderá a sua atenção logo nas primeiras páginas!”. Consideremos que o autor sabe que leitores desse gênero, normalmente, são ávidos pelos elementos do gênero, como desvendar as pistas escritas no texto, que permitem desvendar um crime, por exemplo. Em outros termos, esse autor é toda e qualquer pessoa que realiza seu discurso em uma determinada cena comunicativa, assim, o lugar social em que esse discurso ocorre irá determinar a constituição do gênero e como esse discurso ocorrerá. Nesse sentido, “O autor ocupa uma posição responsável no acontecimento existencial; ele lida com componentes desse acontecimento e, por isso, também sua obra é um componente do acontecimento” (BAKHTIN, 2003, p. 204).

As reflexões bakhtinianas sinalizam para o fato de que não há a possibilidade de o autor-criador ser criado na esfera em que ele seja o criador. Assentindo ao pensamento de Bakhtin, Brait (1999) afirma que o autor não se confunde com uma pessoa física, deve ser compreendido como uma esfera da produção do discurso e do texto, logo, para Brait, o autor é uma figura que se apresenta na linguagem, não se tratando de um sujeito empírico.

Destacamos, pois, a distinção entre autor-criador e autor-pessoa (BAKHTIN, 2003). O primeiro seria constituinte da vida e o



segundo da obra; o autor-pessoa é quem efetivamente escreve, já o autor-criador é uma função estético formal na construção da obra.

Uma outra perspectiva sobre a noção de autoria materializa-se no trabalho de Possenti (2002). O autor assevera que a noção de autoria está ligada ao sujeito e não à obra e, a partir desse argumento, o sujeito pode manifestar sua potencialidade ao apresentar, na escrita, alguns indícios de autoria. Assim, para Possenti, a autoria não está ligada a uma escrita que somente atenda às regras gramaticais e ortográficas, mas os indícios de autoria estão diretamente ligados à ordem do discurso.

Com base nisso, Possenti (2002, p. 110) estabelece características fundamentais que determinam se há (ou não) indícios de autoria em um texto, a saber: “dar voz a outros enunciadores, manter distância em relação ao próprio texto, evitar a mesmice, pelo menos”. Em outros termos, dar voz a outros autores diz respeito à introdução de outros enunciados no discurso, a fim de atribuir sentidos e contribuições ao texto. Já manter distância em relação ao próprio texto, corresponde a marcar o posicionamento assumido em relação aos interlocutores, assim, retoma-se o que é dito, para fazer apontamentos, correções, explicações, etc. Sobre a mesmice, Possenti evidencia que é necessário saber como dar voz aos outros, buscando acrescentar certo valor ao texto.

Nesse sentido, Possenti (2002) pontua que há indícios de autoria em textos produzidos por alunos no ambiente escolar; no entanto, esclarece que isso não significa que os alunos sejam autores, uma vez que eles não possuem uma obra nem são fundadores de uma determinada discursividade, conforme assevera Foucault (1992), no clássico *O que é um autor?*. A obra de Foucault não só se reflete no trabalho de Possenti, como também fundamenta a discussão em pauta, haja vista que a definição de Foucault não condiz com a realidade do contexto escolar da Educação Básica. O que Possenti verifica é a possibilidade de realçar os traços estilísticos atrelados





aos textos desses alunos, ou seja, algum aspecto de singularidade que, casualmente, possa estar presente no texto.

Assim, pois, os indícios de autoria manifestam-se no discurso por meio de elementos linguísticos que, de acordo com a perspectiva de Bronckart (1999), configuram-se em mecanismos enunciativos; mecanismos esses que integram um modelo de análise textual, entre os quais pertencem as vozes enunciativas. Isto posto, adentramos, na próxima seção deste texto.

VOZES ENUNCIATIVAS

A manifestação de vozes autorais nos discursos revela-se por meio de diferentes recursos linguísticos empregados na composição dos textos. O autor de um texto, ao se posicionar, por meio da escrita, faz escolhas de linguagem que o inscreve em um determinado domínio discursivo (BAKHTIN, 2003). Isto significa, por exemplo, que o autor de um texto vinculado ao gênero acadêmico, como um artigo científico, faz escolhas específicas de uso da língua, em que há a manifestação de diferentes voz(es) – tanto as do(s) autor(es) quanto as vozes citadas; essas vozes, por sua vez, revelam uma estratégia de composição textual desse gênero. Bronckart (1999) descreve a manifestação de vozes enunciativas e a mobilização dos enunciados no quadro de análise denominado de Folhado Textual².

- 2 A metodologia para análise de textos, denominada de Folhado Textual, é dividida em dois pilares, a saber: o "contexto e a condição de produção" e a "arquitetura interna dos textos", sendo que esta última é dividida em três subcategorias: 1) a infraestrutura geral do texto; 2) os mecanismos de textualização e; 3) os mecanismos enunciativos. Em linhas gerais, a *infraestrutura geral do texto* envolve o plano textual global, os tipos de discurso e as formas de planificação textual, ou seja, os tipos de sequência; os *mecanismos de textualização* são responsáveis por dar coerência articulatória ao texto, os quais são analisados por meio de três categorias: a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal; já os *mecanismos enunciativos* envolvem o gerenciamento das vozes e a modalização dos enunciados. Este último, por sua vez, ocupa-se em desvelar, por exemplo, os posicionamentos e as vozes enunciativas materializadas nos enunciados (BRONCKART, 1999).



Atendo-se à ideia das vozes, Bronckart (1999) estabelece uma categorização que as organiza em três tipos: a voz do autor, a voz dos personagens e a voz social. A voz do autor é aquela que remete à figura que se encontra na origem do texto, podendo fazer interferências na produção, tecendo comentários, fazendo avaliações ou exprimindo opiniões acerca do que é enunciado – essa é a voz capaz de administrar e organizar os demais discursos do texto, unindo-as em um só discurso; as vozes dos personagens precedem de seres humanos ou entidades humanizadas diretamente implicadas no percurso temático do texto, essas vozes podem ser expressas a partir de heróis, narrações, interlocutores de um discurso interativo, etc.; por fim, as vozes sociais são aquelas que não intervêm de alguma forma como agente no percurso temático do texto, porém, são mencionadas e apresentadas como instâncias externas de avaliação de aspectos do conteúdo temático.

Ao organizar as vozes em um único discurso, o autor, muitas das vezes, deixa de assumir o seu dizer, dando espaço para uma voz neutra – ou textualizador – que se configura em uma instância geral de enunciação (ALVES; CAMPOS, 2014). Essa confluência de vozes, que forma a voz neutra, por exemplo, se configura, conforme Bronckart, (1999, p. 151), em dois planos da enunciação ou dois mundos: mundo “real”, representado pelos agentes humanos (mundo do autor empírico), e o mundo criado pela linguagem (mundo discursivo). Ainda que as representações utilizadas pelo autor, na mobilização de uma ação de linguagem, aconteçam no mundo do autor empírico, é no mundo discursivo que se processam as operações de responsabilidade enunciativa.

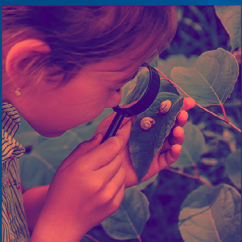
Retomando à concepção bronckartiana acerca das vozes enunciativas, mais especificamente, a voz social que se materializa em um discurso, isto é, vozes que são externas a ele, torna-se importante elucidar sobre como essas vozes citadas podem se apresentar em um texto. Nesse sentido, tais discursos podem se apresentar por meio de estratégias discursivas. De acordo com Silva e Matêncio (2003, p. 12), estratégias discursivas são constituídas de citações,

discurso direto e indireto, evocações e outras estratégias que possibilitam ao autor gerenciar as vozes que construirão o seu dizer. Dentre essas estratégias, podemos enfatizar o uso do discurso direto e indireto, utilizado com frequência na elaboração de um texto.

O discurso direto mantém o enunciado da maneira como ele foi proferido pelo sujeito citado, visando, principalmente, apoiar-se na voz de outro, de maneira segura, já que assim, ele não assume completa responsabilidade por esse discurso. No que diz respeito ao discurso indireto, quando o autor traduz as ideias de um discurso, adaptando-as ao seu modo de dizer, neste caso, o seu interesse não está exatamente em reproduzir com rigor a fala citada, mas sim se prender à ideia que esse discurso pode transmitir. Temos, então, a interpretação de um sujeito que realiza a citação do pensamento do sujeito citado. Logo, nesse tipo de discurso, o autor assume uma responsabilidade pelo que é enunciado, já que ele tem a possibilidade de fazer uso da citação, de acordo com seus objetivos, recorrendo aos trechos que lhes são convenientes. Cabe ressaltar que não só o discurso indireto apresenta a possibilidade de uma manipulação do que é citado, como no discurso direto isso também pode ocorrer, haja vista que este discurso pode ser inserido em um contexto que se diferencie do original. Para melhor elucidar como os modos de referência ao discurso do outro apresentam-se no texto, pautamo-nos, na descrição proposta por Boch e Grossmann (2002).

Boch e Grossmann (2002) diferenciam diferentes modos de aludir a outros discursos na organização de um novo texto, por outro(s) autor(es), sendo eles: a evocação, que corresponde à menção que se faz a outros autores, sem detalhar seu teor; o discurso reportado, em que o autor apresenta indícios de que citou ou reformulou o discurso de outrem, recorrendo ao uso de três categorias de discurso: a reformulação, que possibilita ao autor tomar a fala do outro e integrá-la ao seu próprio discurso; a ilhota citacional, que evidencia o trecho citado, por meio do uso de itálico e das aspas; e a citação autônoma, que cria um espaço autônomo no plano enunciativo.





O ato de repetir, reelaborar, concordar e confrontar outros discursos, durante a comunicação escrita ou oral, é inerente ao ser humano, o que torna cada discurso um copilado de vozes organizadas em uma única voz, assim como o ato comunicativo também ocorre de acordo com os objetivos do discurso e com o contexto em que se encontra, configurando-se naquilo que podemos chamar de gênero discursivo³, nos moldes bakhtinianos.

Na próxima seção, dedicamo-nos à descrição do percurso metodológico e à análise dos dados para analisar o gerenciamento de vozes enunciativas como estratégia de autoria de resumos expandidos publicados nos Anais (on-line) do 14º FEPEG da Unimontes.

PERCURSO METODOLÓGICO

A elaboração e o consumo de gêneros acadêmicos são práticas rotineiras no ensino superior. Dificilmente, há algum estudante de graduação ou de pós-graduação que não tenha produzido ao menos um gênero acadêmico (resumo, resenha, artigo científico, dentre outros), cuja finalidade consiste em atender a um requisito de avaliação de uma disciplina, por exemplo, ou aos pré-requisitos que possibilitam a participação em eventos acadêmico-científicos.

Em se tratando desses eventos, cada um apresenta normas específicas para que o acadêmico possa participar na categoria apresentação de trabalho. Para tanto, é preciso submeter um texto, comumente um resumo simples ou expandido, cujas normas que regem a

3 Os gêneros do discurso (BAKHTIN, 2010) são concebidos como *tipos relativamente estáveis de enunciados*, que contêm características específicas, sendo elas: conteúdo temático, estilo e construção composicional, apropriados a uma dada situação comunicativa oral ou escrita. Essa formulação bakhtiniana é essencial à compreensão do conceito de gêneros discursivos e é adotada, por nós, neste trabalho, ainda que não nos aprofundamos no conceito em pauta.

escrita são pré-estabelecidas. Se aprovado, o resumo será apresentado, normalmente, em formato de comunicação oral ou de pôster/banner.

A Unimontes promove há 14 anos o FEPEG. Trata-se de um evento que congrega toda a comunidade acadêmica, normalmente, em três ou quatro dias do mês de novembro. A participação, na categoria apresentação de pôsteres, de estudantes de graduação, técnicos, estudantes dos programas de pós-graduação e demais acadêmicos de instituições brasileiras e do exterior, está condicionada à produção e submissão de dois tipos de resumos: o simples e o expandido. O primeiro, escrito em apenas um parágrafo, enquanto o segundo permite ao(s) autor (es) defender(em) uma determinada temática, um relato de experiência, e assim por diante⁴.

Por se tratar de um texto que apresenta, reduzidamente, os dados de uma pesquisa acerca de uma experiência docente ou científica, a elaboração desse gênero requer o uso de diversos discursos, que irão compor e organizar a escrita do texto. Nesse contexto, esses textos fazem uso das vozes enunciativas como mecanismo para gerenciá-las e organizá-las, objetivando, principalmente, respaldar as ideias defendidas no resumo, o conteúdo temático e sua organização.

Neste trabalho, elegemos como *corpus* um resumo expandido⁵ disponível nos Anais publicados na plataforma virtual do FEPEG, sob o seguinte tema: *O conhecimento (re)Visitado: Novos Desafios para a Universidade*, a saber: "Análise do percurso gerativo de sentido em uma capa da revista *Dazed&Confused*" (2020), das autoras Anna

4 Os resumos simples e expandidos do FEPEG são orientados, por regras gerais, para publicação e submissão nos Anais do evento. Disponível em: <https://fepeg2020.unimontes.br/>. Acesso em: 30 set. 2023.

5 Tendo em vista que este trabalho se configura no recorte de uma monografia elaborada para o curso de Letras Português da Unimontes, cujo *corpus* é composto por um número de cinco resumos expandidos, fez-se necessário reduzi-lo a apenas um único resumo. Consideramos, para tanto, as normas que regem a Editora Pimenta Cultural acerca da elaboração e publicação de artigo/capítulo de livro. Portanto, o *corpus* selecionado neste trabalho configura-se em uma amostra da pesquisa em pauta.

Beatriz Mormetto Alvarenga e Karla Mariana Souza e Santos. A partir da análise, observamos se há a ocorrência de apagamento autoral ou a neutralização das vozes de quem assina o texto, visando também reconhecer e quantificar os tipos de referência aos discursos citados, a fim de constatar o que a escolha de determinado tipo revela sobre a escrita empregada. Desse modo, para a coleta e descrição dos dados, foram elaborados quadros de análise, que nos permitiram contabilizar e desvelar a seleção que se manifesta no resumo, além da distribuição e uso das vozes enunciativas.

Os quadros elaborados foram organizados da seguinte forma: para cada categoria de análise produzimos dois quadros. O primeiro foi feito com o intuito de mapear os indícios de autoria (POSSENTI, 2002) presentes no resumo expandido selecionado, e o segundo objetiva apresentar o uso das vozes sociais (BRONCKART, 2009), dividindo-as em citação direta, reformulação e evocação (BOCH; GROSSMANN, 2002), a fim de demonstrar sob quais recursos essas vozes são reproduzidas no texto. Dadas as considerações, na próxima seção, adentramos na análise do resumo escolhido para fundamentar este estudo.

ANÁLISE

Iniciaremos analisando, a seguir, o primeiro quadro referente ao resumo "Análise do percurso gerativo de sentido em uma capa da revista *Dazed&Confused*".



Quadro 1 – Marcas das vozes autorais em “Análise do percurso gerativo de sentido em uma capa da revista *Dazed&Confused*”

1. [...] Em vista disso, “lançamos mão” dos estudos *greimasianos*⁶, e, de forma específica, do percurso gerativo de sentido [...].
2. “Justificamos” este trabalho na possibilidade de serem analisados textos sincréticos, tais quais a capa de que trata esta pesquisa, com base não só nos pressupostos teóricos da Semiótica Discursiva, cuja incumbência é de investigar de que maneira os textos dizem e como o fazem para dizer, mas também considerando a relevância de construções multimodais que circulam no ciberespaço propagando e construindo significados.
3. “Partimos”, então, do entendimento de que interessa, para a vertente teórica a qual filiamo-nos, a análise de como se dá a construção do significado em todos os tipos de texto, sejam eles sincréticos sejam eles verbais. Para atingir esse objetivo, “selecionamos”, como *corpus*, uma capa da revista *Dazed&Confused*, publicada em fevereiro de 2014, cuja circulação é em meio digital.
4. Assim é que “adotamos”, metodologicamente, o seguinte caminho para a realização do estudo: em um primeiro momento, visando estabelecer os fundamentos sobre os quais “solidificamos” as investigações propostas, “apresentaremos”, dentro da seção concernente ao referencial teórico, um breve esboço do percurso gerativo de sentido, bem como dos níveis fundamental, narrativo e discursivo que o compõem; em seguida, “passaremos” à análise do *corpus* selecionado com as ferramentas analíticas das estruturas sobreditas; e, por fim, “teceremos” as considerações finais a que “chegamos” em decorrência da análise proposta.
5. O percurso gerativo de sentido, com o qual “trabalhamos”, pode ser compreendido como uma sucessão de patamares, que, indo do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto, demonstra como o sentido é produzido e interpretado.
6. Após essas breves considerações, “centremo-nos” na análise da capa de revista como forma de consubstanciar a teoria na prática contextualizada.
7. “Percebemos” que há responsabilidade por parte do produtor textual na composição, manutenção e propagação de valores que busquem ser representativos da figura da mulher negra na sociedade estadunidense [...].
8. “Associa-se”, assim, ao termo ao qual foi dado caráter eufórico um valor positivo, e aquele tido como disfórico dá-se um valor negativo.

Fonte: elaborado pelas autoras (2022).

6

Todos os grifos em itálico foram feitos pelas autoras do resumo em destaque, enquanto as aspas foram empregadas pelas autoras deste texto.



Observamos, nos excertos organizados no Quadro 1, a inserção das vozes autorais, a partir das formas verbais na primeira pessoa do plural, mais especificamente, nas expressões sinalizadas pelo uso das aspas, nos trechos de 1 a 7 (“lançamos mão”, “Justificamos”, “Partimos”, “selecionamos”, etc.). A partir disso, evidencia-se o engajamento com o que foi enunciado, nesses casos, as autoras se responsabilizam pelo seu próprio dizer. Tais verbos são empregados com o intuito de introduzir e marcar as vozes que estão na origem textual.

No fragmento 8, notamos o uso de “associa-se”, na forma impessoal da primeira pessoa do singular, revelando, diferente dos casos mencionados anteriormente, certo distanciamento do que está sendo enunciado. É possível notar ainda, nesses trechos, que a manifestação das vozes das autoras ocorre para delimitar o texto, apresentar os objetivos, a justificativa e o caminho metodológico traçado para a pesquisa que está descrita no resumo, sem apresentar pontos de vista específicos, conceitos ou posicionamentos marcados por sua autoria.

Vemos que as autoras se inserem no discurso de maneira neutralizada, ou, como denomina Bronckart (1999), temos a presença da voz neutra ou textualizador, que, neste caso, interessa-se em se apresentar no discurso de maneira expositiva. Quanto a falta de tomadas de posicionamentos, nos trechos identificados, verifica-se, em Possenti (2002), que essa é uma das características necessárias para que se identifique a autoria em um texto.

A seguir, no Quadro 2, apresentamos a recorrência das vozes sociais no resumo em questão:

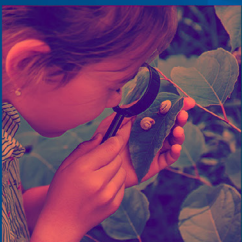
Quadro 2 – Recorrência das Vozes Sociais em “Análise do percurso gerativo de sentido em uma capa da revista *Dazed&Confused*”

Citações Autônoma	Reformulação	Evocação
[...] “as formas abstratas do nível narrativo são revestidas de termos que lhes dão concretude” (FIORIN, 2002, p. 41).	Assim, tal qual aponta Fiorin (2002), dada a performance, podemos pressupor as etapas anteriores: ao sujeito é pressuposta a competência para que tenha sido realizada a performance, isto é, fora modalizado, haja vista que tinha o <i>querer</i> , o <i>dever</i> , o <i>poder</i> e o <i>saber</i> e, como consequência, pudera realizar a ação.	[...] de forma específica, do percurso gerativo de sentido, do qual tratam Fiorin (2002) e Barros (2005), a fim de analisar como se dá a construção do sentido em uma capa da revista <i>Dazed&Confused</i> .
[...] “a semântica narrativa é o momento em que os elementos semânticos são selecionados e relacionados com os sujeitos. Para isso, esses elementos inscrevem-se como valores, nos objetos, no interior dos enunciados de estado” (BARROS, 2005, p. 44).		Nessa perspectiva, os objetos, nas narrativas, podem ser modais ou de valor e se constituem como posições na sequência narrativa, sendo o objeto-modal instrumento para a obtenção de outro objeto e objeto-valor aquilo que visa o sujeito (FIORIN, 2002).
[...] “analisar o discurso como objeto produzido por um sujeito que procura construir seu objeto discursivo e atingir certo fim” (BARROS, 2005, p. 60).		

Fonte: elaborado pelas autoras (2022)⁷.

O Quadro 2 apresenta a recorrência das vozes externas ao texto, a partir do discurso direto, da reformulação e da evocação.

7 Cabe ressaltar que todos os grifos, tanto em itálico quanto os sinalizados pelo uso das aspas, foram feitos pelas autoras do resumo em destaque.



Assim, nota-se que o discurso direto é empregado em um número maior. Nesse texto em específico, temos reproduzidos, o discurso de Barros (2005) e de Fiorin (2002), conservando as palavras originalmente empregadas pelos referidos autores. O discurso de Fiorin aparece novamente no texto de maneira reformulada. Vemos que, neste trecho, apesar das autoras introduzirem o discurso externo em “Assim, tal qual aponta Fiorin (2002)”, nota-se que esse discurso foi reescrito e adaptados com base nas palavras das autoras, o que pode ser evidenciado pelo o não uso das aspas, por exemplo.

No modo de referência de discurso evocado, ainda que as autoras mencionem a voz citada, não há uma reprodução de um trecho específico atribuído àquela voz, como vemos nos fragmentos “do qual tratam Fiorin (2002) e Barros (2005), a fim de analisar como se dá a construção do sentido em uma capa da revista *Dazed&Confused*” e “Nessa perspectiva, os objetos, nas narrativas, podem ser modais ou de valor e se constituem como posições na sequência narrativa, sendo o objeto-modal instrumento para a obtenção de outro objeto e objeto-valor aquilo que visa o sujeito (FIORIN, 2002)”. Podemos defender, portanto, que, nessas ocorrências, as vozes de Fiorin e Barros são aludidas pelas autoras para fundamentar o que foi apresentado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cumprido dizer, a partir dos resultados obtidos, a constatação de que as autoras recorrem ao discurso externo para arquitetar o discurso atribuído ao resumo analisado. Verificamos que o uso de dessas vozes sociais são usadas em um número maior de vezes, visando estabelecer conceitos, apresentar diferentes pontos de vistas e posicionamentos. De modo geral, o entrelaçamento desses discursos realiza-se, mediado pelas autoras do resumo, que une essas vozes em um só discurso materializado em seu texto.

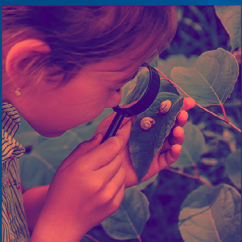


Com relação às vozes das autoras, foi possível observar que, ainda que haja uma recorrência do uso dessas vozes, esses usos não apresentam posicionamentos ou marcas de subjetividade, funcionando apenas para organizar o discurso, tecer comentários em relação aos discursos externos, e manter a coesão dos textos em análise. Logo, foi possível comprovar que as vozes autorais aparecem de maneira neutralizada, ou seja, as autoras deixam de se manifestar em seu próprio discurso, não produzindo, assim, indícios de autoria.

O apagamento do autor pode ocorrer devido as imposições composicionais do gênero acadêmico-científico. Assim, as autoras depositam uma maior importância no dizer do discurso citado, revelando como os autores a qual elas recorrem prezam por enfatizar o discurso de autoridade. Por esse motivo, espera-se desses gêneros uma escrita com autoria ativa, em que os autores apresentem posicionamentos específicos, ainda que tenham que atender as exigências de elaboração do gênero em pauta.

No que se refere ao uso do discurso citado, foi possível averiguar que essa estratégia ocorre de maneira recorrente no resumo escolhido, o que pode ser explicado pelo fato da escrita ser norteadada pelas normas do FEPEG que, via de regra, faz com que o uso dessa estratégia seja essencial na construção do gênero. Com relação aos modos de referência ao discurso externo, encontramos um número maior no uso das citações diretas. Nesses casos, o autor preserva a fala do outro e a reproduz como foi dita originalmente. O uso das reformulações e das evocações tiveram uma incidência um pouco menor em relação a citação direta, sendo que, nesses discursos, o autor que está na origem textual modifica o discurso citado de alguma forma.

Desse modo, as análises revelam que as vozes externas, em sua maioria, são inseridas no texto por meio da citação direta, o que tende a indicar uma dependência maior do autor pelo discurso do outro, revelando que estes, presentes estão na origem da pro-



dução, possuem dificuldade em assumir o discurso do outro e acabam por apenas reproduzir conceitos, não sabendo reformulá-los. Assim, constatamos que, nesse resumo, as vozes citadas funcionam como pilares inseridos pela voz citante, ocupando um lugar de maior relevância no texto. Isso, por vezes, faz com que a voz autoral sofra um apagamento.

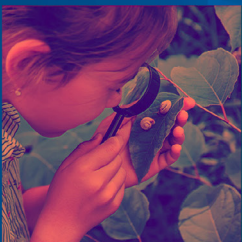
O estudo tornou possível comprovar que os sujeitos fazem uso da voz do outro na elaboração do resumo expandido, além de, em diversos momentos, apresentar indícios de autoria. Ademais, percebe-se ainda, que as autoras usam o discurso citado como estratégia na construção do seu dizer, acabando por apenas reproduzir esses enunciados, sem, a partir disso, criar seus próprios conceitos. Acreditamos que essa dificuldade em gerir as vozes sociais e conciliá-las, sem que haja um apagamento da sua própria voz, pode se dar pelo fato de que esses sujeitos se ancoram no discurso de autoridade do outro, deixando de lado seu posicionamento autoral.

Desse modo, essa investigação evidencia a presença de diferentes vozes que se responsabilizam conjuntamente pela autoria de resumo acadêmico-científico, revelando, com isso, o silenciamento do autor face às imposições que regem a elaboração desse gênero acadêmico.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, A. B. M.; SANTOS, K. M. S. Análise do percurso gerativo de sentido em uma capa da revista *Dazed&confused*. In: Montes Claros, MG. **Anais (on-line)**. Montes Claros: Unimontes, 2020. Disponível em: <https://fepeg2020.unimontes.br/anais/39c1ea5f-5a2d-4071-ba49-ca4146646b68>. Acesso em: 20 ago. 2021.

ALVES, Elza Maria Silva de Araújo; CAMPOS, Sulemi Fabiano. Apropriação do discurso sobre os conceitos teóricos na escrita de dissertações: um processo dialógico. *Jundiá: Intersecções*, v. 7, n. 13, p. 1-15, 2014. Disponível em: <https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaIntersecoes/article/view/1183>. Acesso em: 30 set. 2023.



BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1999.

BAKHTIN, M. O autor e a personagem na atividade estética. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 3-192.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p. 261-306.

BARTHES, R. A morte do autor. *In*: BARTHES, R. **Rumor da língua**. Trad. Andréa Stahel M. da Silva. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BOCH, F.; GROSSMANN, F. Referir-se ao discurso do outro: alguns elementos de comparação entre especialistas e principiantes. Trad. Maria de Lourdes Meirelles Matencio. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, 2002, p. 97-108. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6165749>. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRAIT, B. Mikhail Bakhtin: o discurso na vida e o discurso na arte. *In*: **Espaços da linguagem na educação**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1999.

BRONCKART, J. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Anna Rachel Machado. São Paulo: EDUC, 1999.

FOUCAULT, M. **O Que é um Autor?** Lisboa: Passagem, 1992.

POSSENTI, S. Indícios de autoria. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 01, p. 105-124, jan./jun, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/10411/9677/0>. Acesso em: 20 ago. 2021.

SILVA, J. Q. G.; MATENCIO, M. L. M. Retextualização; movimentos de aprendizagem. *In*: Belo Horizonte/Campinas, MG/SP. **Anais**. Belo Horizonte/Campinas: Faculdade de Educação da UFMG/Faculdade de Educação da UNICAMP, 2003. Disponível em: http://www1.pucminas.br/imagedb/mestrado_doutorado/publicacoes/PUA_ARQ_ARQUI20121016135930.pdf. Acesso em: 20 ago. 2021.

SOBRAL, A. A concepção de autoria do "Círculo Bakhtin, Medvedev, Voloshinov": confrontos e definições. **Macabéa** – Revista Eletrônica do Netlli, v. 1, n. 2, 2012, p. 123-142. Disponível em: <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MacREN/article/view/380>. Acesso em: 20 ago. 2021.

4

Marcos Uzel

A ESCOLA E O TEATRO SOB O PARTIDO DO AFETO:

O POTENCIAL MOBILIZADOR DA PEÇA
CUIDA BEM DE MIM NAS AÇÕES COM
ESTUDANTES DE COLÉGIOS PÚBLICOS





RESUMO

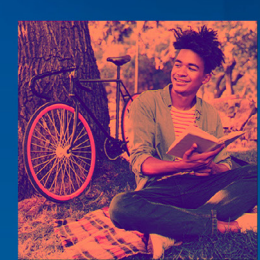
Este texto se propõe a analisar um investimento de arte na educação que mudou a vida de jovens estudantes de escolas públicas da Bahia nos anos 1990 e 2000. Alicerçado pela prática teatral, o projeto, que resultou na encenação do espetáculo *Cuida Bem de Mim*, dirigido por Luiz Marfuz, abriu um exitoso canal de diálogo entre alunos, professores e diretores de colégios da capital baiana expostos à violência. As ações mobilizadoras fizeram dessa proposta artístico-pedagógica um modelo inovador de tecnologia educacional.

Palavras-chave: arte-educação; pedagogia teatral; teatro brasileiro.

INTRODUÇÃO

O espaço de escuta dentro da sala de aula continua sendo o motor pelo qual a educação revela toda a sua complexidade. Quando uma estudante transexual participa de um debate com colegas e é ouvida por toda a turma, isso é educação. Quando uma aluna preta chega à escola usando um turbante e volta com outro turbante ainda mais bonito no dia seguinte, isso é educação. Quando um aluno com mais de 50 anos fala da sua luta política na década de 1980 pelas eleições diretas para presidente no Brasil, narrando essa experiência para colegas jovens com pouco mais de 20 anos, isso é educação. É na orquestração dos diálogos e aprendizados entre pessoas de diferentes etnias, gerações, classes sociais, identidades e orientações sexuais que professores e professoras têm diante de si, no ambiente escolar, a oportunidade mais preciosa de cumprir o seu papel, estimulando a autoestima, o respeito à diversidade e o exercício da empatia.

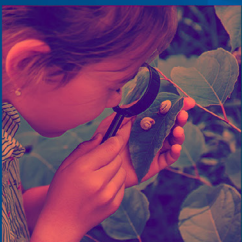
Foi nessa perspectiva que surgiu, na cidade de Salvador, um projeto educativo alicerçado pela prática teatral, imbuído da cultura da paz e sustentado por uma pedagogia do afeto, para dar voz a muitos alunos e alunas que se sentiam invisíveis. Um projeto que se acendeu como um farol no contato olho no olho entre arte-educadores e uma geração de estudantes expostos à violência física e simbólica em escolas públicas da capital baiana (WENDELL, 2009). Tudo começou em 1996, ano da parceria firmada entre uma instituição não governamental centenária (o Liceu de Artes e Ofícios da Bahia) e um órgão dos poderes públicos (a Secretaria de Educação do Estado da Bahia). O convênio teve a finalidade de resolver o grave quadro local de depredação escolar na década de 1990. A força motriz dessa iniciativa foi uma peça de teatro com título afetuosamente: *Cuida Bem de Mim*, lançada pelo diretor baiano Luiz Marfuz no mesmo dessa parceria. A princípio, pareceu pouco e até ingênuo



acreditar que uma encenação para adolescentes teria tamanho poder mobilizador. Mas o resultado surpreendeu e se agigantou com rápido efeito multiplicador.

Ao invés de disparar palavras de ordem e reproduzir um discurso de caráter prescritivo, os artistas envolvidos nessa peça (autores, diretor, elenco, equipe técnica) expressaram os graves conflitos e as ambiguidades da escola pública sem maniqueísmos e clichês de apelo didático. Evitaram que palavras como cidadania e sociabilidade, tantas vezes banalizadas em mensagens protocolares, perdessem a força e caíssem no lugar comum. Tocaram em feridas profundas ao falar sobre a vulnerabilidade social da juventude brasileira, o descaso com a educação e a violência dentro dos colégios deste país. E fizeram um chamado à responsabilidade de todos (alunos, professores, diretores, funcionários), convidando-os a pensar sobre o lugar que cada um ocupa nesses contraditórios espaços coletivos e a refletir a respeito de convivência, socialização, acolhimento, tolerância e invisibilidade. O teatro funcionou, assim, como um grito potente que mobilizou pessoas a tomar atitudes contra a perda de dignidade da escola pública no Brasil.

A receptividade estudantil ao espetáculo fez o trabalho artístico-pedagógico se dilatar de forma admirável. Numa troca imbuída de ações e amorosidade, alunos e alunas foram tocados na emoção e conseguiram vivenciar ativamente, ao longo de uma década de apresentações, o que Freire (1998, p. 35) chama de caminho da construção do conhecimento, "através do diálogo, da troca, e não da assimilação passiva de informação". Com seu poder de comunicação, *Cuida Bem de Mim* superou a marca de 200 mil espectadores em cerca de 800 apresentações em teatros e colégios da Bahia, Distrito Federal, Rio de Janeiro e Pernambuco. Conquistou o Prêmio Eco, da Câmara Americana do Comércio (que elegeu a experiência como a mais bem-sucedida do país na área de educação em 1997), e chegou a ser tema de debate em Bordeaux, na França, durante a III Conferência Internacional sobre Violência nas Escolas, em 2006.



Também se consagrou como uma das iniciativas educacionais brasileiras citadas no livro *Cultivando Vida, Desarmando Violências* (Unesco, 2001), destacada por ser um instrumento que, pelo viés da arte, “sensibiliza e mobiliza o seu público para a discussão e construção de novos conhecimentos, com possibilidade de desdobramentos de outras ações educativas na escola, além de contribuir para a assimilação de valores indispensáveis à formação do jovem” (CASTRO, 2001, p. 118). Tornou-se o símbolo de um modelo inovador de tecnologia educacional, testemunhado por figuras icônicas no campo do ensino. Nomes como o francês Pierre Weil (1924-2008), na época reitor da Universidade da Paz, em Brasília. Nos anos 1990, diante de numerosa plateia baiana, Weil disse que o seu coração de educador estava emocionado ao testemunhar um novo método de educação que não passava pela via racional.

ENREDO DA DESTRUIÇÃO

Escrita por Luiz Marfuz juntamente com Filinto Coelho, a peça ganhou uma primeira versão cênica, em 1996, com artistas profissionais. Dentre eles, atores de Salvador que se projetaram nacionalmente na década seguinte, a exemplo de Wagner Moura e Lázaro Ramos.¹ Marfuz assumiu o papel do encenador-professor, termo que surgiu na primeira década do século XX, quando o diretor russo Constantin Stanislávski instalou o seu teatro-estúdio, para que novos atores tivessem acesso ao ensino de uma pedagogia do teatro. Esse entrelaçamento entre a pesquisa e o fazer teatral passou a inspirar, ao longo do mesmo século, o trabalho de grandes figuras

1 O espetáculo estreou no dia 17 de outubro de 1996, no Teatro Solar Boa Vista, em Salvador, com elenco original composto por Alethea Novaes, Ana Paula Bouzas, Joana Schnitman, Lucci Ferreira, Luciano Martins, Tereza Araújo, Virgínia Marinho e Widoto Áquila. Nomes como Lázaro Ramos, Márcia Andrade, Nadja Turenko, Ricardo Castro e Wagner Moura entraram em cena ao longo das temporadas.

das artes cênicas universais, como Bertolt Brecht, Jerzy Grotowski, Peter Brook e Eugenio Barba.

Com abordagem simples e realista, a dramaturgia do *Cuida Bem de Mim* narra os conflitos de uma paixão juvenil como estratégia para atrair seu público-alvo. O enredo gira em torno da história de amor dos estudantes Sinval (galã com fama de *bad boy*) e Rita (a garota consciente e dedicada aos estudos). Outros personagens, como a descolada Mirinha, o militante Raimundo e o agressivo Bactéria, convivem com eles no cotidiano de uma sala de aula. Entre farpas e xingamentos, a turma dos bagunceiros (da qual faz parte o bonitão Sinval) se confronta com o grupo dos comportados (liderado por Rita). A princípio, os protagonistas de temperamentos opostos se detestam, mas a trama romântica faz o casal se apaixonar, administrar as diferenças e aprender a ser tolerante. Ao torcer pelo final feliz da melhor aluna da sala com o garoto de muitas notas vermelhas no boletim, o público se reconheceu na discussão sobre o valor afetivo da escola, num contexto cênico dedicado a fazê-lo compreender que zelar por um patrimônio significa, por extensão, cuidar de suas próprias vidas.

A peça é ambientada no cenário de um colégio público que definha com paredes pichadas, carteiras destroçadas, bebedouros quebrados e estudantes assaltados no portão. O estado de deterioração apresentado não é só físico. Também se faz notar nas marcas internas do aluno Bactéria, o aparente vilão da peça. Solitário e afundado nas drogas, ele reage partindo para a violência, como se não tivesse mais nada a perder. Esse estado emocional é o estopim da virulenta cena de destruição das carteiras, provocada pelo personagem no ápice do espetáculo. A imagem é caótica. A escola parece desabar. Testemunha da catarse, a professora se descontrola. A diretora vê Bactéria no chão, ameaça expulsá-lo e, perplexa, chora. Até que Sinval, o aluno problemático que pichava o colégio, começa a liderar a reconstrução do caos. Diante do impacto da desestruturação, o grupo vai compreendendo a importância de cuidar não apenas de um bem comum, mas também da preservação das relações.

TEATRO DA RECONSTRUÇÃO

Antes da elaboração poética do *Cuida Bem de Mim* se projetar no palco, encenador, autores e elenco foram para os colégios públicos de Salvador, onde realizaram dez oficinas dramático-pedagógicas com estudantes nas salas de aula. A preparação buscou referências no pensamento contemporâneo de Augusto Boal e na sua compreensão do teatro como instrumento de intervenção social e política. As reações emocionadas e os depoimentos catárticos deram material para a peça. Nessa fase, o panorama de depredação nas escolas indicou que era necessário apresentar uma saída. O enredo teatral apontou o caminho da reconstrução do patrimônio público. Tornou-se imprescindível que o binômio destruir e reconstruir se espalhasse na tessitura do espetáculo (do espaço físico à capacidade de transformação dos personagens). Definido isso, ergueu-se o princípio da encenação, centrado em questões-chave defendidas na peça: o diálogo como forma de superação das dificuldades; a escola valorizada nas funções de sociabilidade e aprendizado; e a conexão desse universo com a questão do amor.

Dentro dos colégios, o êxito da peça entre os estudantes estimulou a formação de grêmios e grupos teatrais, a realização de mutirões, seminários, cartilhas, oficinas, debates e várias outras atividades, tendo a experiência artística como linha condutora. Aproximou as relações, deu injeções de ânimo e facilitou o diálogo. Essas respostas fizeram a experiência ampliar suas possibilidades, dando início à chamada ação pós-peça, que estendeu até as escolas o estado de mobilização visto nas plateias (em especial, nos debates depois de cada apresentação). Criou-se uma investigação com metodologia própria (planejamento, acompanhamento, registro, avaliação). Nada disso funcionaria, se a equipe do *Cuida Bem de Mim* não tivesse tomado partido do afeto para usá-lo como ferramenta de comunicação. É o que atesta Wendell ao analisar os processos de recepção teatral à peça, resultante da sua vivência como educador vinculado ao projeto:

Foi um momento de troca, mas, principalmente, de tomada de consciência de algumas dificuldades pessoais, potenciais, sonhos, prazeres etc. Pelo fato de o espetáculo apresentar um retrato da juventude com suas diversidades de crises e alegrias, o jovem acabava vivendo um momento emocional forte ao se ver num estado parecido ou igual à de um personagem. Assuntos como drogas, família, amizade, namoro etc. permeavam esta entrada em si mesmo e geravam um retorno mais analisado e articulado racionalmente, devido ao momento de reflexão permitido pelo debate (WENDELL, 2009, p. 150).

Depois de um semestre de investimentos no pós-peça, a equipe preparou relatórios com rigor científico e sistematizou todas as ações educativas realizadas. Isso resultou num documento distribuído em volumes: o programa Tecnologia Educacional com o Teatro (TET). E assim, devidamente documentado, o trabalho foi seguindo um fluxo admirável, dentro e fora do palco. As constantes temporadas e os diálogos com o público estimularam um repensar contínuo a respeito da importância da demolição de estruturas fracassadas e caducas que não cumprem a função de valorizar a escola como espaço de crescimento e libertação das pessoas. E o teatro foi fazendo valer a sua capacidade essencial de permitir ao ser humano observar a si mesmo. (BOAL, 1996) Em texto publicado no jornal *A Tarde*, o jornalista Gilberto Dimenstein (1956-2020) se mostrou impressionado com a potência de comunicação do *Cuida Bem de Mim*:

Raras vezes vi um trabalho tão eficaz para discutir a realidade do estudante marginalizado, a partir da ótica da violência. A eficácia visível é registrada no brilho dos alunos que assistiam à peça, identificando seus medos e frustrações no trabalho de alta qualidade dos atores. Apesar de estar na editoria internacional, decidi escrever minha coluna de quarta-feira para a *Folha de S. Paulo* sobre a peça porque extrapola os limites da província; acho que é um texto que deve ser imediatamente reproduzido pelo resto do Brasil, por ser uma sequência de emoções com conteúdo pedagógico [...] Magistral como eles pegaram algo corriqueiro – a destruição de cadeiras

- e transformaram em símbolo da destruição social e também em instrumento de mensagem de construção da cidadania (DIMENSTEIN, 1996, p. 7).

ESTUDANTES NO PALCO

Sete anos após a estreia, *Cuida Bem de Mim* ganhou novos traçados e significados. Tornou-se o estímulo determinante para que o Liceu de Artes e Ofícios da Bahia substituísse a iniciação profissional de seus aprendizes em áreas como construção civil, marcenaria e carpintaria pelo investimento no talento desses jovens para as artes. Ao invés de ensinar adolescentes a dar manutenção em ar-condicionado ou consertar cadeiras, dentre outras habilidades, decidiu colocá-los em contato com a dança, a música e o teatro. A peça passou a ser encenada por alunos e alunas de 15 a 18 anos, habitantes pobres das periferias de Salvador, pretos e pretas em sua maioria, porta-vozes do descortinar das possibilidades de ação em defesa da escola pública. Dessa vez, a realidade apontou um quadro que se agravou. A violência dentro dos colégios havia crescido de forma assustadora. O espetáculo precisava se atualizar.

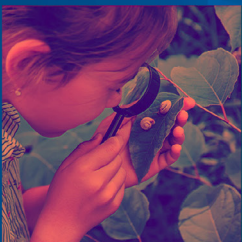
Essa segunda versão foi ainda mais impactante. O novo elenco carregava histórias de vida duras, algumas com a marca da violência, do abandono e do risco bem próximo de ceder à criminalidade. Boa parte dos estudantes selecionados já havia trabalhado em subempregos para ajudar a família e não tinha perspectivas de ingressar na universidade. As portas do Liceu se abriram como esperança de transformação. Fundado em 1872 por operários e artistas que queriam possibilitar um mercado de trabalho livre em um país que ainda vivia dias de cativo, essa instituição centenária atuante na Bahia atravessou gerações como organização social de direito privado, sem fins lucrativos, produzindo recursos próprios através da venda de bens e serviços. Até que em 2002, motivada pelo sucesso

do *Cuida Bem de Mim*, reformulou radicalmente o antigo programa de ofícios. Nascia o Grupo de Teatro do Liceu.

Os aprendizes começaram a demonstrar que queriam mais do mundo, mesmo cientes do valor da velha programação oferecida pela casa como alternativa de trabalho e de sobrevivência. Mas a modificação também mexeu com vários imaginários. Os familiares dos jovens não compreenderam de imediato tal mudança. O programa se alterou com os participantes ainda em processo de aprendizado nos ofícios, através de uma série de experimentações estéticas que serviram como atalho preparatório. A realidade das engrenagens capitalistas de um mercado de trabalho cruel pesou no ceticismo de pais e filhos. Alguns adolescentes resistiram ao modelo proposto. Outros acolheram euforicamente a novidade.

Antes de pisar no palco, o elenco selecionado para o grupo, formado somente por estudantes de escolas públicas, recebeu uma ducha de informações: aulas de corpo, voz, dramaturgia, improvisação, técnicas dramáticas, análise de texto, mediação de debates, planejamento de eventos e coordenação de atividades em comunidades. A maratona durou 18 meses. Nesse longo e intenso período preparatório, aprendizes inexperientes se viram diante do desafio de alcançar um nível de qualidade cênica similar ao do elenco anterior, para não arruinar o prestígio da peça. Mas foi preciso também que a nova configuração tivesse uma singularidade. Buscou-se, portanto, investir na difícil equação de tornar o grupo, ao mesmo tempo, igual e diferente. Pode-se dizer que as duas versões do *Cuida Bem de Mim* se assemelham no rigoroso processo de elaboração e no vigor do resultado, porém se diferenciam na realidade social e na cor da pele do novo elenco.

O anúncio de que os 16 jovens convocados iriam atuar justamente no espetáculo que todos eles haviam assistido no anonimato, como alunos e alunas de escolas públicas, conduziu o elenco da segunda versão a um universo inimaginável para os limites de sua realidade cotidiana. Como recurso para revelar quem iria interpretar



cada personagem, o diretor Luiz Marfuz optou pelo anúncio ritualístico associado à ideia da festa, do êxtase em torno de uma arte eminentemente coletiva. E, como tal, precisou se religar e trazer à tona esses laços para estimular o sentido de grupo e de pertencimento a uma comunidade. O ritual proporcionou essa comunhão. Contribuiu para vencer a timidez, a insegurança, o medo que esses jovens sentiam de não conseguir provar ao diretor, aos educadores do Liceu, aos familiares e a si mesmos que tinham capacidade de estar ali. Mas tinham.

A partir do Grupo de Teatro do Liceu, a emoção natural do *Cuida Bem de Mim* se somou às histórias de vida de seus integrantes.² Eles encheram de verdade a nova montagem, que evidenciou cenas mais despojadas, aumentou a crueza de sua condução realista e explicitou de forma mais visceral um tecido social esgarçado. Como definiu o veterano ator e diretor Harildo Déda (1939-2023), um dos expoentes do teatro na Bahia, todos no palco eram peixes dentro d'água, nadando com vontade e amor por seus personagens. Sem poupar ninguém, o encenador Luiz Marfuz fez o elenco acordar cedo e estar à disposição nos feriados e finais de semana. O diretor sabia o quanto era importante desafiá-los, justamente por estarem numa fase em que é forte o desejo de quebrar limites. Ao investir na emoção do grupo a partir da vida pessoal, ele se viu diante de um material humano muito rico, cuja transposição para a cena reinventou a peça com outro tipo de verdade, de natureza.

Marfuz cercou os atores e atrizes de uma série de possibilidades, para que se sentissem teatralmente protegidos e seguros. Proporcionou leitura, conteúdo, conhecimento. E adotou no processo formativo os quatro pilares básicos do aprendizado definidos por pensadores e educadores dos cinco continentes, liderados por Jacques Delors (2005), como propostas de uma educação mais

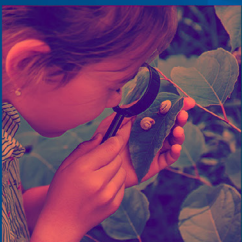
2 A primeira formação do grupo do Liceu foi composta por Bira Azevedo, Duda Silva, Fernando Filho, Fernando Santana, Giciane Patrícia, Gil Nascimento, Jane Santa Cruz, Jeferson Albuquerque, João Fabrício, Maicom Alison, Pérciles Viana, Renata Cazumbá, Sheila Líger e Zenny Luz.

humanizada para o século XXI. Adaptados numa perspectiva cênica, os pilares apontam para o “aprender a ser” (um ator, um personagem), “aprender a conviver” (com colegas de elenco, com os papéis que interpreta), “aprender a conhecer” (o teatro, os personagens, seu corpo, sua voz) e “aprender a fazer” (a cena, o personagem, um aquecimento, uma improvisação etc). Essa interseção entre teatro e aprendizado foi assimilada durante os ensaios, no desenrolar das etapas características do fazer teatral (ALCÂNTARA, 2008).

Desde que Luiz Marfuz começou a dirigi-los, passou a viver com a sensibilidade à flor da pele. Ao completar 30 anos de carreira, ele deu uma entrevista para o autor deste texto, publicada no jornal *Correio da Bahia*, na qual afirmou que aprendeu a chorar em público vendo a capacidade de doação desses atores e atrizes. O encenador descreveu, comovido, o que havia de revelador na beleza de uma turma tão disposta a se fazer enxergar e a apostar na arte como ferramenta de oposição à realidade de uma vida extremamente difícil. Jovens que precisavam estar presentes na sala de ensaios de manhã cedo, mas muitas vezes acordavam sem ter o que comer no café da manhã. Isso fez o diretor da peça se questionar: por que essas pessoas escolheram o fazer teatral? Alguns integrantes tiveram a chance de optar por um estágio de um ano no Banco do Brasil com salário mínimo e vários outros benefícios proporcionados por um convênio com o Liceu, mas preferiram permanecer no grupo de teatro. Ao conversar com o autor deste texto, Marfuz sublinhou:

Quem estava nessa situação fez a difícil escolha pela arte. Tudo isso é a beleza. Algo neles estava escondido e precisava ser revelado. As condições difíceis, a escola ruim e a formação inadequada encobriam o potencial, por isso era necessário retirar a crosta, perfurar as camadas, para fazer aflorar essa beleza que está no afeto, na emoção guardada, na sensibilidade, no amor e no talento. Foi preciso arrancar a ‘vontade presa’, expressão usada pelo helenista ao analisar o herói trágico (UZEL, 2003, p. 1).





Submetido a uma série de laboratórios preparatórios, o elenco viveu uma catarse, antes de começar a trabalhar nos ensaios a sequência final da peça em que o personagem Bactéria, sob o efeito das drogas e da solidão profunda, dá início à destruição das carteiras dentro da sala de aula. A preparação nos bastidores, que já tinha sido impactante em 1996, desta vez fez explodir um turbilhão de traumas, medos e outros abalos. A oficina realizada no Colégio Central, no centro de Salvador, produziu uma sucessão de surpresas. Ainda na sede do Liceu, o grupo fez um aquecimento no início da manhã. Ao som de um mantra, cada integrante lembrou o tempo de escola. Observou-se, nessa experiência, a técnica da memória sensorial utilizada por Stanislávski (2006), referência na busca pela emoção do ator no processo criativo do *Cuida Bem de Mim*. De acordo com Alcântara (2008, p. 34), "ao se reportar a um lugar ou a um momento do passado, conectando-se com suas memórias, o ator pode delas extrair o substrato para uma vivência melhor e mais sincera do personagem e da cena".

Na sequência do ritual iniciado na sede do Liceu, os olhos de todos os integrantes do elenco foram vendados. Sem saber para onde estavam sendo levados, eles seguiram numa Kombi rumo ao Colégio Central, onde estava montado o ambiente da cena da destruição com um arsenal de signos. Músicas, luzes, sons estranhos, contatos orgânicos, água fria, água quente, terra, gostos doces e amargos ativaram as sensações nesse ritual. Ao abrir os olhos, os jovens se depararam com um entulho de cadeiras quebradas espalhadas numa sala e começaram a se relacionar com os objetos. Tocaram e abraçaram as cadeiras, mas depois tiveram que se desapegar e jogá-las fora. Com delicadeza, Marfuz os convidou a dançar a valsa dos 15 anos, um rito que não viveram. Depois, pediu pra eles guerrearem entre si, usando os móveis quebrados como armas.

Os jovens formaram duplas e brigaram. Claro que havia o suporte dos educadores, que estavam atentos e prontos para apartá-los em alguma situação emergencial. De repente, o diretor

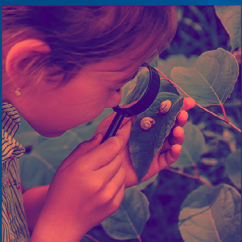


fez uma interrupção abrupta na agressividade exacerbada. Com a respiração ofegante, os pares foram distribuídos em duas fileiras e tiveram que se encarar olho no olho, mas sem poder esboçar nenhuma reação. O objetivo era levá-los a controlar o impulso da violência. Depois da contenção, veio a descarga emocional. Ao mesmo tempo em que atirou as cadeiras no meio da sala, cada participante fez seu desabafo sobre o que esperava ou rejeitava da vida, num desfecho forte, marcado pelo acolhimento e afago. Ao fim da catarse, eles distribuíram entre si boas doses de alegria, aliviados após o desabafo. Nasceu ali o Dia da Fúria, que se refletiu no redimensionamento da cena mais violenta da peça: todos estavam implicados na destruição.

QUAL A RAIZ DO ÓDIO?

Uma pergunta-chave conduziu o processo criativo da segunda versão do *Cuida Bem de Mim*: qual é a raiz do ódio? Luiz Marfuz não encontrou respostas para questionamento tão complexo, mas a indagação virou um guia. Para atualizar o contexto da trama, o tema específico da depredação escolar foi ampliado, agregando outras dimensões da violência. Renovado, o espetáculo encenado pelo Grupo de Teatro do Liceu alcançou resultado mais contundente e furioso, reflexo da realidade alarmante dentro dos colégios. E apresentado por quem tinha conhecimento de causa, já que aqueles jovens em cena estavam com um pé no palco e o outro na escola pública. Foi assim que o personagem Sinval, o pichador que muda de vida por amor a Rita, cedeu o protagonismo para Bactéria. Desta vez, a sequência derradeira das carteiras destruídas fez da sala de aula uma batalha campal, de modo a exacerbar na trama a violência escolar.

Enquanto na primeira versão Bactéria inicia a quebradeira dos móveis, na segunda todos os personagens são arrastados para



o fundo do poço. Eles brigam entre si, destroem tudo e a si mesmos. Até os professores são jogados nesse embate feroz. Pela lente do teatro, o enfrentamento generalizado refletiu para o público a fúria coletiva conectada com a realidade. Foi uma mudança significativa no contexto da encenação. O agravamento do quadro de violência nos colégios esvaziou o sentido da proposta de solução presente na montagem dos anos 1990 (a de reconstruir o patrimônio depredado). O final feliz saiu de cena. O novo desfecho cobrou com veemência a responsabilidade de todos sob um cenário destruído. A personagem Mirinha se comove e implora ao professor que não desista, não abandone a sala de aula por pior que seja a situação. E arremata: “O que eu quero aqui dentro ninguém pode me dar lá fora”.

Mas ainda faltava algo que arrebatasse a última cena do *Cuida Bem de Mim*, antes de o público começar a aplaudir. Surgiu então uma novidade simbólica: a metáfora dos papéis. No ato da destruição, um professor entra na sala com as mãos repletas de provas e apostilas. Apavorado, deixa o material se espalhar pelo chão. Parece disposto a desistir de vez. Nesse momento, ouve-se a voz de Mirinha interrompendo os passos do educador, enquanto os outros alunos se abaixam para catar as folhas de papel. A atitude evidencia que cada um estava ali assumindo a sua responsabilidade e chamando o professor para também assumir a dele. Ainda assim, o educador vacila. Mas quando vê Bactéria fazer o mesmo movimento dos outros colegas, ele finalmente (e em silêncio) atende o chamado. Foi com esse estímulo ao esforço coletivo que o novo *Cuida Bem de Mim* entrou em cartaz, em 2003, para ocupar o seu lugar na memória do teatro na Bahia³.

Com o êxito da nova encenação, um expressivo número de adolescentes se sentiu estimulado a fazer audição para entrar no elenco, que passou a se renovar a cada temporada anual, transformando a peça, com seu conjunto de ações, numa verdadeira escola de arte na educação. A prática artística e os seus

desdobramentos foram oferecendo respostas mais velozes e ricas à ampliação da visão de mundo e do senso crítico dessa juventude. Outro dado animador que aconteceu ao longo do projeto foi o ingresso de vários integrantes do elenco na universidade. Jovens que não cogitavam sequer concluir o ensino médio se matricularam em cursos de artes cênicas, comunicação, pedagogia, fisioterapia, dentre outros. Revelados no grupo do Liceu, Fernando Santana e Jane Santa Cruz são exemplos de jovens que seguiram nos palcos. Além de atuar, Fernando é diretor, dramaturgo e já foi indicado várias vezes ao Prêmio Braskem de Teatro (UZEL, 2010).

Há algo de mágico nisso tudo. É impressionante o que o efeito *Cuida Bem de Mim* conseguiu, espontaneamente, operar e mobilizar. Artistas/estudantes oriundos de colégios públicos cheios de problemas passaram a apresentar o espetáculo em escolas que se encontravam na mesma situação. Eles ofereceram para os alunos uma oficina de teatro e esses mesmos alunos, que pareciam tão apáticos, se encheram de disposição para participar dos debates e se engajar em ações que revertessem a gravidade dessa realidade. A peça se transformou num modelo pedagógico para novos aprendizes do Liceu, que quiseram fazer parte do elenco e vivenciar a experiência teatral. O critério estabelecido para aplicá-lo seguiu à risca três princípios: os jovens selecionados deveriam estudar em escola pública e não poderiam perder o ano letivo; todos foram acompanhados por educadores atentos à convivência em grupo, à postura ética e ao caráter dos participantes; o terceiro critério foi o do talento.

Mas ainda faltou testar a segunda versão longe dos palcos da Bahia. Em dezembro de 2005, o espetáculo chegou ao Rio de Janeiro, a viagem dos sonhos de uma juventude que nunca havia entrado num avião. A expectativa era enorme, em todos os sentidos. De um lado, o medo da recepção dos cariocas. Do outro, o frisson do embarque, do passeio ao Cristo Redentor, do imaginário de quem conhecia o Rio somente através das novelas da TV Globo. A capacidade de articulação das escolas e dos grupos organizados que acolheram





a equipe na temporada carioca – a ONG Viva Rio!, em especial – deu o apoio fundamental para a aplicação das ações educativas e o sucesso da encenação nos três dias de apresentações com casa cheia no Teatro Nelson Rodrigues. Num dos colégios situados em Belford Roxo, na Baixada Fluminense, impressionou a forte ligação da temática do espetáculo com a realidade daquele espaço escolar marcado por muitas tensões.

No vigor desses desdobramentos, a equipe deu início às comemorações dos dez anos da peça. Em 2006, mais de seis mil espectadores fizeram a festa na plateia do Espaço Xisto Bahia, no centro de Salvador, nos dois meses de exibições gratuitas do espetáculo para o povo baiano. Filas quilométricas se formaram em dias de casa lotada. Mas uma péssima notícia refreou o que parecia ter vida longa. O gradativo quadro de deterioração do Liceu de Artes e Ofícios da Bahia – tornado público em 2007 com a revelação de uma grave crise financeira – impediu que as ações artístico-pedagógicas do *Cuida bem de mim* seguissem adiante. Fechou-se o pano e o espetáculo saiu definitivamente de cartaz. Encerrou-se a saga longa e transformadora de uma experiência com profundo significado social e que nos ensinou muitas lições. Talvez a mais bonita de todas seja a de nos fazer entender como pode ser surpreendente e avassalador o poder do afeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao colocar a escola no colo do teatro, o centenário Liceu de Artes e Ofícios da Bahia se renovou com um programa educacional que substituiu os antigos ofícios da instituição por uma aposta na fusão entre arte, talento e cidadania. Mais do que se consagrar como um espetáculo teatral bem-sucedido, o projeto *Cuida Bem de Mim*, liderado pelo dramaturgo e encenador Luiz Marfuz, eternizou-se na

memória das artes cênicas da Bahia como um modelo extraordinário que nos mostrou a capacidade profunda que o teatro tem de ensinar, de ser uma ferramenta de aprendizado e mobilização. Aplaudido ao longo de uma década por milhares de estudantes em calorosas plateias, o projeto cênico-educativo deu voz a um público que tinha dificuldade de expressar seus medos. E que se uniu na busca de soluções para a própria vida, dentro de uma micro sociedade tão cheia de campos de enfrentamento como a escola.

A experiência artístico-pedagógica do *Cuida Bem de Mim* convocou vontades capazes de afetar estudantes, educadores e instância governamentais. Não foi uma meta fácil de alcançar. Quando substituiu um elenco mais distanciado do caos por outro totalmente inserido no contexto e, portanto, com a autoridade do lugar de fala, a peça se reinventou. Os alunos e alunas de escolas públicas que ocuparam esse protagonismo em cena entenderam que é preciso cuidar bem da sua escola, da sua educação, da sua família, do seu talento, do seu viver. Foram vozes que passaram a ser ouvidas em cima de um palco, o espaço onde se fizeram enxergar e gritaram: "Eu estou aqui!" Tal atitude reafirmou o quanto a arte educa e move. É o que nos diz um dos jovens revelados no grupo do Liceu – o ator Fernando Filho, intérprete do personagem Bactéria –, para quem a arte é a grande gladiadora que combate os maus pensamentos e nos reposiciona no mundo.

A peça *Cuida Bem de Mim* tornou-se a mais poderosa referência das ações educativas do Liceu baiano, que teve a coragem de escapar do convencional e levar o teatro para perto de quem buscava na instituição uma chance de sobreviver dignamente em ofícios como o de marceneiro ou operário da construção civil. O projeto deu certo porque fez da emoção a sua fonte mais farta, batendo fundo no coração de professores e diretores desesperançados, a um passo de desistir de vez, e também de jovens que ainda traziam no rosto as espinhas da puberdade. A peça mexeu com memórias afetivas. Estavam em cena a velha farda, a moça do mingau, a antiga professora e as paixões juvenis. Lembranças que se chocaram com a realidade da



degradação do patrimônio público escolar no Brasil e de outras formas de violência que se impuseram no seu cotidiano. Ao fazer uma juventude em formação pensar sobre tudo isso e se sentir representada, *Cuida Bem de Mim* mostrou que a porta de entrada é o afeto e o ponto de chegada é a cidadania.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, P. H. **Do silêncio ao grito**: as estratégias do encenador-educador Luiz Marfuz na direção dos jovens do Liceu para o espetáculo *Cuida bem de mim*. 2008. Dissertação (Mestrado) – Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

BOAL, A. **O arco-íris do desejo**: método Boal de teatro e terapia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M. **Cultivando vida, desarmando violências**: experiências em educação, cultura, lazer, esporte e cidadania com jovens em situação de pobreza. Distrito Federal: Unesco, 2001.

COELHO, F.; MARFUZ, L. **Cuida bem de mim**. Salvador, 1996. Peça não publicada.

DELORS, J. (org.) **A educação para o século XXI**: questões e perspectivas. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DIMENSTEIN, G. Mensagem eficaz. Salvador, **A Tarde**, Caderno 2, 28 out. 1996, p. 7.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

STANISLAVSKI, C. **A preparação do ator**. Trad. Pontes de Paula Lima. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

UZEL, M. **A noite do teatro baiano**. Salvador: P55 Edições, 2010.

UZEL, M. A renovação do veterano. Salvador, **Correio da Bahia**, Caderno Folha da Bahia, Salvador, 19 ago. 2003, p. 1.

WENDELL, N. **Cuida bem de mim**: teatro, afeto e violência nas escolas. Ilhéus (BA): Editus, 2009.

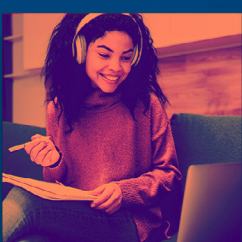
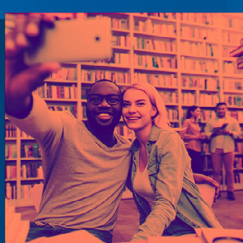
5

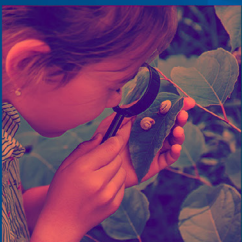
Milena Brepohl Hepp
Delfina Cristina Paizan

ALTERNATIVAS DE RECURSOS DIGITAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA:

PELO RESPEITO AOS DIREITOS
AUTORAIS NA DOCÊNCIA

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.99024.5





RESUMO

Cada vez mais os professores vêm utilizando recursos educacionais digitais (RED) em sala de aula. Disso, vê-se a necessidade de os professores atentarem-se aos direitos autorais de quem os produziu. Assim, este artigo, através de uma abordagem metodológica qualitativa, baseada nos dados da Pesquisa TIC Educação 2022 produzida pro NIC.br (2023) e na Lei 9.610/1998, buscou esclarecer a porcentagem de professores da área de linguagem que utilizam dos RED, elencar quais são os limites previstos em lei para uso desses recursos no que tange aos direitos autorais e propor sugestões de RED que sejam abertos ou pontuem de forma clara o modo sob os quais estão licenciados. Espera-se que este artigo auxilie na compreensão dos professores de Língua Inglesa (LI) sobre os limites trazidos pela Lei 9.610/1998 e também auxilie no ensino de LI através de materiais autênticos, contextualizados e éticos.

Palavras-Chave: recursos educacionais digitais; ensino de língua inglesa; direitos autorais.

INTRODUÇÃO

Cada vez mais os recursos tecnológicos vem se fazendo presente no cotidiano pós-moderno. Esses recursos encurtam espaços, otimizam tempo, transportam conhecimento, organizam estruturas, ditam tendências, propagam discursos e outros. O que alguns anos atrás parecia distante, hoje é realidade: um “passeio virtual” num museu está disponível a uma “barra de espaço” e o acesso a notícias de um país do outro lado do mundo está a um “clique”.

A integração e utilização de recursos educacionais digitais (RED) no ecossistema escolar (seja para preparação de aulas, para a realização da aula ou para atividades “administrativas”) é evidenciado neste artigo através dos dados levantado pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) em pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras – TIC Educação 2022.

Muito embora a incorporação dos RED possa possibilitar experiências de aprendizagem diferentes e dinâmicas aos alunos, os professores precisam ficar atentos se o uso desses está sendo feito com respeito aos direitos autorais, de forma ética e legal.

Esse fator é evidenciado ao analisarmos uma pesquisa qualitativa realizada por Costa *et al.* (2020) com professores de Português, Inglês e Espanhol. Nessa pesquisa, identificou-se que esses professores têm receio de cometer plágio e desconhecem ou ignoram as leis relacionadas aos direitos autorais.

Sabendo da necessidade de conciliar o uso de RED com o devido respeito aos direitos autorais é que se fez esta pesquisa, a qual pretende, em suma: evidenciar a utilização de RED pelos professores da área de linguagem; refletir sobre o que a legislação brasileira prevê sobre a proteção aos Direitos Autorais em sala de aula e sugerir RED para serem usados em sala de aula por professores de



Língua Inglesa (LI) de modo a facilitar a identificação e o respeito aos direitos autorais dos criadores dos recursos.

Visando cumprir os objetivos acima elencados, este artigo foi desenvolvido com base em uma abordagem metodológica qualitativa, a partir dos dados da Pesquisa TIC Educação 2022 sobre o uso de RED por professores no Brasil, do que a Lei 9.610 de 1998 (Lei de Direitos Autorais) prevê sobre direitos autorais dentro do ambiente de ensino e de recursos que podem auxiliar no ensino de LI de forma ética e legal.

Serão sugeridos RED que podem ser utilizados por professores de LI para o planejamento de aulas e/ou atividades, enriquecendo o ensino da Língua através de recursos que, majoritariamente, são “abertos” e com fácil identificação em relação as licenças de uso sob as quais estão sendo disponibilizados. Por fim, serão tecidas as considerações finais sobre a pesquisa realizada, seguida do referencial teórico que deu aporte para este artigo.

Não se busca aqui demonstrar as vantagens ou desvantagens de utilizar RED, mas evidenciar que a incorporação desses recursos pelos professores já é uma realidade. Portanto, o foco é oferecer alternativas de RED para professores de LI que permitam maior consciência e respeito aos direitos autorais dos recursos utilizados, promovendo um ensino significativo, ou seja, que ofereça experiências relevantes para os alunos e que também seja responsável e ético.



O USO DE RED PARA ENSINO E APRENDIZAGEM POR PROFESSORES DA ÁREA DE LINGUAGENS SEGUNDO TIC EDUCAÇÃO 2022

O Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) através do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br)¹ realiza, desde 2010, pesquisa através de entrevistas nas escolas a fim de “mapear o acesso, o uso e a apropriação das tecnologias de informação e comunicação (TIC) em escolas públicas e privadas de educação básica” (NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR - NIC.br, 2023)².

A pesquisa é realizada em comunidades escolares do Brasil inteiro, tanto do ensino público como privado, sendo selecionadas escolas cadastradas no Censo Escolar pelo Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais (INEP).

A Pesquisa TIC Educação 2022 teve como unidade de análise alunos, professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e escolas e se preocupou em levantar dados quanto a utilização de tecnologias (entre essas, os RED) em sala de aula, tanto para preparação de ferramentas de ensino e aprendizagem quanto para outras atividades administrativas como, por exemplo, realizar chamada dos discentes.

Para fins deste artigo, serão tratados apenas os dados referentes ao universo dos professores da área do conhecimento

1 Entidade responsável por “implementar as decisões e os projetos do Comitê Gestor da Internet no Brasil - CGL.br, que é o responsável por coordenar e integrar as iniciativas e serviços da Internet no País” (NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR - NIC.br, 2023)

2 Disponível diretamente em: <https://cetic.br/pt/pesquisa/educacao/>. Acesso em 12 out. 2023.

“linguagens” no que diz respeito ao uso de tecnologias digitais para práticas de ensino e aprendizagem e as noções de direitos autorais referente aos RED utilizados.

A pesquisa demonstrou que 100% dos professores da área de linguagem utilizam de RED para preparar suas atividades de ensino e aprendizagem para os alunos e pesquisar novos métodos e estratégias de ensino, sendo que desses, 94% utilizaram RED na preparação de aulas ou atividades para os alunos nos últimos 12 meses (NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR - NIC.br, 2023, s/p). Esses números são expressivos e revelam a vivência da era digital e a incorporação da tecnologia na preparação das aulas e/ou nas próprias salas de aula. Claro que não é regra e que os resultados não significam que o uso é diário, mas demonstram que o contexto escolar é reflexo do que se vive em sociedade: a conectividade.

Muito embora todos terem indicado utilizar RED, quando questionados se cursaram alguma disciplina sobre o uso de computador e *Internet* em atividades de ensino e de aprendizagem durante a graduação apenas 30% respondeu de forma positiva, tendo sido apurado, ainda, que apenas 47% desses professores, durante a graduação tiveram docentes que falavam nas aulas sobre como utilizar tecnologias em atividades de ensino e aprendizagem (NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR - NIC.br, 2023, s/p).

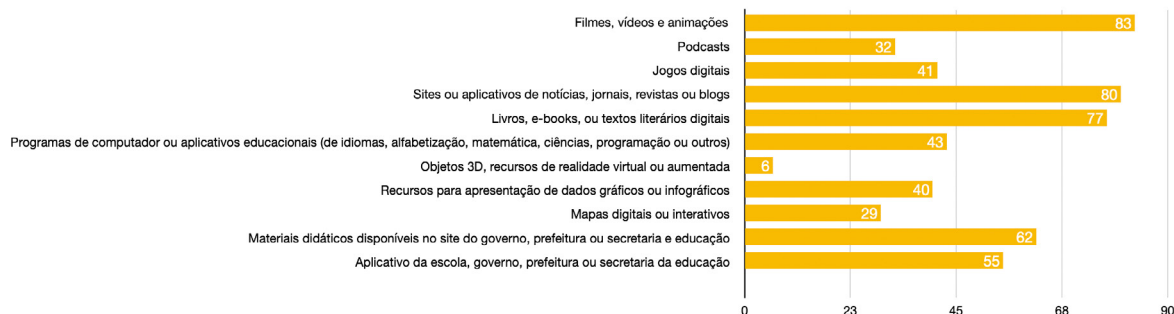
Esses dados revelam que ainda que pouco mais de 1/4 dos entrevistados tenha tido uma disciplina que tratasse do assunto no ensino superior e que menos que 50% não aprenderam na graduação como utilizar esses recursos no ensino e aprendizagem, eles usam os RED, aperfeiçoando as metodologias e práticas através de formações continuadas, colegas professores, colegas educadores e cursos *online* (NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR - NIC.br, 2023, s/p).

A pesquisa foi além, tendo identificado quais seriam os RED utilizados na preparação de aulas ou atividades para os alunos nos últimos 12 meses. Para melhor compreensão, as informações coletadas sobre os professores da área de “linguagens” foram reunidas no seguinte gráfico:



Gráfico 1 – Professores da área de “Linguagens” e respostas quanto aos tipos de Recursos Educacionais Digitais que utilizaram na preparação de aulas ou atividades para os alunos nos últimos 12 meses segundo TIC Educação 2022

Professores da área de “Linguagens” e respostas quanto aos tipos de Recursos Educacionais Digitais que utilizaram na preparação de aulas ou atividades para os alunos nos últimos 12 meses segundo TIC Educação 2022

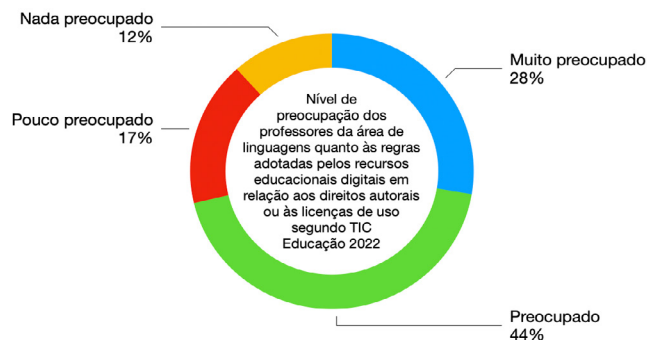


Fonte: CGI.br/NIC.br, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras - TIC Educação 2022, gráfico organizado pelas autoras, 2023.

Da leitura do gráfico acima, infere-se que há variação de RED, sendo mais comum o uso de filmes, vídeos e animações, seguido do uso de sites ou aplicativos de notícias, jornais ou blogs e menos comum o uso de objetos 3D e uso de recursos de realidade virtual ou aumentada e podcasts.

Disso, diante do diferente número de RED utilizados e de 100% dos professores da área de linguagem terem afirmado que utilizam de recursos digitais, a pesquisa também levantou informações sobre o nível de preocupação dos professores quanto aos direitos autorais do recursos sendo utilizado, informações que foram organizadas em formato de gráfico abaixo:

Gráfico 2 – Nível de preocupação dos professores da área de linguagens quanto às regras adotadas pelos recursos digitais em relação aos direitos autorais ou às licenças de uso segundo TIC Educação 2022



Fonte: CGI.br/NIC.br, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras - TIC Educação 2022, gráfico organizado pelas autoras, 2023.

Do exposto tem-se que há, entre os professores da área, preocupação com direitos autorais/licenças de uso daquilo que acessam ainda que sem saber se a preocupação é transformada em tomadas de ações para evitar violação de direitos autorais. Dado relevante pois, ainda que na maioria dos casos os professores não

terem sido apresentados à RED durante a graduação ou como empregá-los para o ensino e aprendizagem, todos já utilizaram e mais, se preocupam com os direitos autorais.

Algo esclarecido, em parte, quando os dados revelaram que 58% dos professores participaram de formação continuada sobre o uso de tecnologias digitais em atividades de ensino e de aprendizagem nos últimos 12 meses e que há o costume dentro da comunidade de compartilhamento com colegas, sendo essa prática comum em 89% dos casos entrevistados (NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR - NIC.br, 2023, s/p).

Portanto, é comum que os professores de linguagem busquem e/ou utilizem recursos digitais para o ensino e aprendizagem no cotidiano. Sabendo que muitos não foram introduzidos a esses conceitos durante a graduação e, ao longo de suas carreiras, se adaptaram de alguma maneira a essa realidade, percebe-se que ainda há espaço para esclarecimentos sobre a compreensão dos direitos autorais dos RED, especialmente quando desejam compartilhar esses recursos com outros colegas.

O QUE A LEI 9.610/98 DIZ SOBRE O USO DE MATERIAIS PROTEGIDOS PELOS DIREITOS AUTORAIS PARA FINS EDUCACIONAIS?

No Brasil os Direitos Autorais são, majoritariamente, regulados pela Lei nº 9.610 de 1998. No que tange ao uso de recursos e materiais protegidos pelos direitos autorais para fins educacionais, a legislação traz algumas exceções às limitações nos artigos 46 a 48.

A legislação, prevê, em síntese que

Art. 46. Não constitui ofensa aos direitos autorais:

I - a reprodução:

a) na imprensa diária ou periódica, de notícia ou de artigo informativo, publicado em diários ou periódicos, com a menção do nome do autor, se assinados, e da publicação de onde foram transcritos;

b) em diários ou periódicos, de discursos pronunciados em reuniões públicas de qualquer natureza;

c) de retratos, ou de outra forma de representação da imagem, feitos sob encomenda, quando realizada pelo proprietário do objeto encomendado, não havendo a oposição da pessoa neles representada ou de seus herdeiros;

d) de obras literárias, artísticas ou científicas, para uso exclusivo de deficientes visuais, sempre que a reprodução, sem fins comerciais, seja feita mediante o sistema Braille ou outro procedimento em qualquer suporte para esses destinatários;

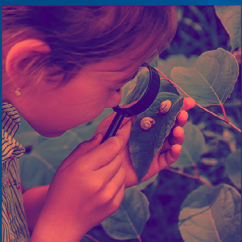
II - a reprodução, em um só exemplar de pequenos trechos, para uso privado do copista, desde que feita por este, sem intuito de lucro;

III - a citação em livros, jornais, revistas ou qualquer outro meio de comunicação, de passagens de qualquer obra, para fins de estudo, crítica ou polêmica, na medida justificada para o fim a atingir, indicando-se o nome do autor e a origem da obra;

IV - o apanhado de lições em estabelecimentos de ensino por aqueles a quem elas se dirigem, vedada sua publicação, integral ou parcial, sem autorização prévia e expressa de quem as ministrou;

V - a utilização de obras literárias, artísticas ou científicas, fonogramas e transmissão de rádio e televisão em estabelecimentos comerciais, exclusivamente para demonstração à clientela, desde que esses estabelecimentos





comercializem os suportes ou equipamentos que permitam a sua utilização;

VI - a representação teatral e a execução musical, quando realizadas no recesso familiar ou, para fins exclusivamente didáticos, nos estabelecimentos de ensino, não havendo em qualquer caso intuito de lucro;

VII - a utilização de obras literárias, artísticas ou científicas para produzir prova judiciária ou administrativa;

VIII - a reprodução, em quaisquer obras, de pequenos trechos de obras preexistentes, de qualquer natureza, ou de obra integral, quando de artes plásticas, sempre que a reprodução em si não seja o objetivo principal da obra nova e que não prejudique a exploração normal da obra reproduzida nem cause um prejuízo injustificado aos legítimos interesses dos autores.

Art. 47. São livres as paráfrases e paródias que não forem verdadeiras reproduções da obra originária nem lhe implicarem descrédito.

Art. 48. As obras situadas permanentemente em logradouros públicos podem ser representadas livremente, por meio de pinturas, desenhos, fotografias e procedimentos audiovisuais.

Da leitura da norma, verifica-se a existência de rol, ou lista limitada de elementos ou situações, que indica o que constitui ou não ofensa aos direitos autorais. Apesar de pela letra da lei o rol ser taxativo, não havendo na letra da lei previsão de exceções, os entendimentos dos tribunais são de que o rol deve ser analisado a partir de uma interpretação extensiva.

Tanto é verdade que, em 2019, através do enunciado 115 da III Jornada de Direito Comercial do Centro de Estudos Judiciários, restou estabelecido pelo Conselho de Justiça Federal que "As limitações de direitos autorais estabelecidas nos arts. 46, 47 e 48 da Lei de Direitos Autorais devem ser interpretadas extensivamente, em conformidade com os direitos fundamentais e a função social da

propriedade estabelecida no art. 5º, XXIII, da CF/88". Isso significa que o rol trazido na lei é meramente exemplificativo, devendo ser estendido a fim de que haja respeito ao direito à propriedade, mas que esse não se sobreponha a outros direitos fundamentais como cultura, educação e privacidade³.

Frisa-se que enunciado não é regra, não é lei, não é entendimento do Conselho da Justiça Federal tampouco do Superior Tribunal de Justiça, sendo apenas representação do "pensamento médio da maioria das respectivas comissões temáticas" (JORNADAS DE DIREITO CIVIL, I, III, IV E V, 2012, p. 9).

Isso significa que, ainda que exista esse enunciado, se judicializada a questão, cabe a cada magistrada (o) (e, eventualmente, turmas) decidir sobre o caso em concreto, analisando os aspectos que circundam a utilização ou não de obras protegidas por direitos autorais, os fins e a indicação de origem e autoria. Os entendimentos dos tribunais de origem devem ser levados em consideração para fins de segurança jurídica, mas não há garantia de que, na prática, isso acontecerá também, isto é, ainda que o entendimento majoritário seja de que o rol é extensivo, não há garantia que esse será o entendimento do juiz no julgamento do caso concreto.

Mesmo com o referido enunciado, é necessário ter bom senso na utilização de obras em sala de aula pelo professor, devendo esse, essencialmente, se guiar pelo que a lei (ainda que desatualizada) prevê, para fins de evitar prejuízo.

Mas então como distinguir o que o professor pode ou não pode utilizar em sala de aula? Primeiramente, deve-se questionar se a utilização da obra está sendo para fins comerciais. Não sendo esse caso, a utilização pode se dar para fins didáticos, desde que sempre deixada clara a autoria e origem (lícita e não pirata).



O fim deve ser o estudo e não mero entretenimento e a lei deve ser observada. Como alternativa e modo de amenizar as preocupações dos professores, sugere-se algumas tecnologias educacionais que possibilitam maior controle e verificação sobre o respeito ou não aos direitos autorais⁴, deixando mais claro de a licença de uso pelos quais foram disponibilizados e os limites para utilização dos recursos.

RECURSOS DIGITAIS PARA O ENSINO DE LI

Como visto na Pesquisa TIC Educação 2022, 100% dos professores da área da linguagem entrevistados utilizam RED, ainda que não tenham aprendido sobre como utilizá-los durante a graduação.

Aqui, pretende-se trazer algumas alternativas de RED e sugestões sobre como utilizá-los nas aulas de LI, e não apenas como utilizá-los de modo a respeitar os Direitos Autorais.

No que concerne a importância do professor de LI utilizar RED em sala de aula, salienta-se o uso de recursos pode proporcionar ao aluno um ambiente de aprendizagem aberto para o mundo, possibilitando explorar materiais autênticos (materiais que não foram produzidos para o ensino de LI, e contextualizados (materiais que levam em consideração a realidade dos alunos), facilitando a compreensão e o motivando a estudar a língua. Frisa-se que língua não está desassociada da cultura, sendo os RED alternativa atual, em algumas vezes barata e acessível de trazer a complexidade da língua para a sala de aula.

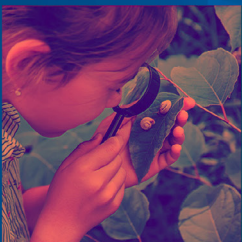
4 Sugere-se aos professores da rede básica a leitura do "Caderno REA", feito justamente como introdução aos professores aos Recursos Educacionais Abertos movimento que busca o livre compartilhamento de conhecimento. No qual irão ser encontradas definições e explicações sobre as limitações, licenças e outros, estando disponível em: <http://educacaoaberta.org/cadernorea/>.

Compreendendo o potencial dos RED para o ensino de LI, sugere-se nesse espaço alguns recursos que podem ser utilizados para a produção de aulas, atividades e outros materiais didáticos.

Levando em consideração os recursos mais utilizados pelos professores na Pesquisa TIC Educação 2022 (filmes, vídeos, animações, sites, aplicativo de notícias, livros, textos literários e outros) organizou-se aqui tabela com sugestões em que os nomes dos RED são *links* interativos/clicáveis para acesso direto:

Quadro 1 – Sugestões de RED para o Ensino de LI

Sugestões de RED para o Ensino de LI				
Repositórios de planos de aula e atividades	Curriki	ck12	Merlot	ISL Collective
	Khan Academy	ELO - Ensino de Línguas Online	Open Resources for English Language Teaching	
Banco de Imagens	Flickr	Pixabay	Wikimedia Commons	Europeana
	Digital Public Library of America		Internet Archive	
Banco de Músicas/Sons	Jamendo	Sound Cloud	Europeana	Youtube
	Internet Archive	Open Culture	Digital Public Library of America	Wikimedia Commons
Ferramentas de Edição/ Programas de Autoria de Mídias	Canva	SlidesCarnival		ELO - Ensino de Línguas Online
Banco de Vídeos/Filmes	Digital Public Library of America	Youtube	Internet Archive	Wikimedia Commons
	Open Culture			



Sugestões de RED para o Ensino de LI				
Banco de Textos/Livros	Wikimedia Commons	Internet Archive	WikiLivros	Europeana
	Milne Open Text Books	Open Textbook Library	Project Gutenberg	Digital Public Library of America
	Open Culture			

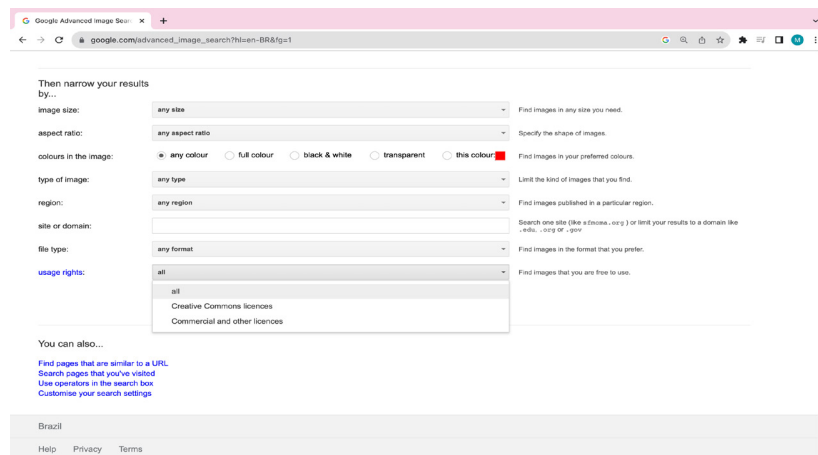
Fonte: Quadro elaborado pelas autoras sendo que cada recurso mencionado é “clicável” com acesso direto a sua página web, 2023.

A tabela contempla diferentes RED, ferramentas e conteúdos que, com suas particularidades, podem ser utilizados na sala de aula. Parte das sugestões, como sendo autênticos, não são especificamente voltadas para o ensino de LI, porém podem oferecer suporte para essa prática. Dentre todas as recomendações, os sites *Curriki*, *cK-12*, *ISL Collective*, *Merlot*, *Khan Academy*, *ELO – Ensino de línguas online* e *Open Resources for English Language Teaching* desempenham, entre diversas funções, a de repositório, ou seja, sites que reúnem conteúdos abertos que o professor pode acessar ou até mesmo publicar suas próprias produções. Nesses sites será possível encontrar planos de aula, exercícios, textos e dinâmicas. A única ressalva a ser feita é que maior parte desses sites está em LI.

Ademais, os sites *Flickr*, *Pixabay*, *Wikimedia Commons*, *Google Images*, *Digital Public Library of America* e *Internet Archive* são bancos de imagens que entre seus conteúdos, fornecem fotografias, desenhos e afins, recursos abertos, ou seja, que estão sob determinada licença que permitem serem compartilhados e modificados. Um ponto importante a ressaltar em relação ao *Google Images* é que não são todas as imagens lá disponíveis que são abertas, deve-se utilizar do filtro “configurações avançadas” para então selecionar que tipo de

licença *Creative Commons*⁵ deseja atribuir a sua pesquisa. Abaixo, para exemplificar, trazemos captura da ativação do filtro quanto ao tipo de licença daquilo pesquisado no *Google*:

Figura 1 – Captura de tela Google Images no que tange a ativação do filtro quanto aos direitos autorais na pesquisa avançada



Fonte: Captura de tela do site Google Images. Disponível em : https://www.google.com/advanced_image_search?hl=en-BR&fg=1. Acesso em 14 out. 23.

O *Europeana* fornece dados e imagens sobre escritos, músicas, artes, esculturas, galerias e museus europeus. É um *site* que reúne diversos tipos de conteúdo e dá acesso a diversos materiais autênticos, propagando a herança cultural do continente europeu.

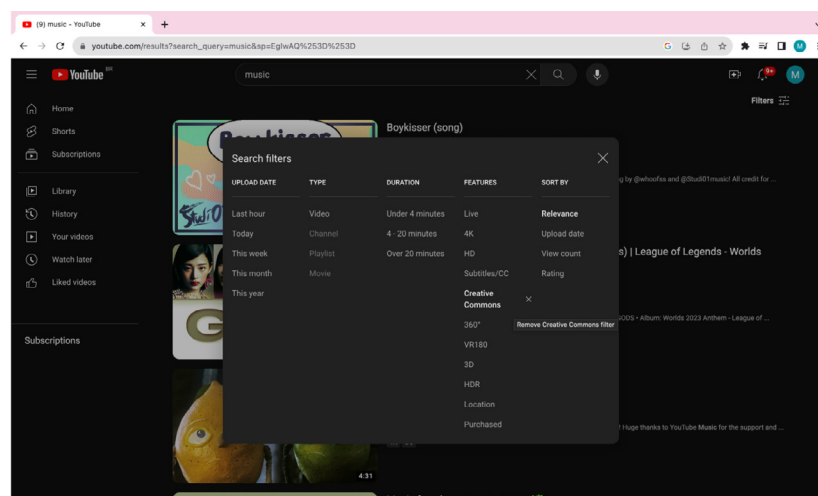
Entre as plataformas que fornecem músicas abertas, licenciada sob o *Creative Commons*, está o *Jamendo*, *SoundCloud*. Nesses *sites* também pode ser realizado o *upload* de material como, por exemplo, músicas elaboradas pelos alunos, podem também ser

5 Para melhor compreensão e distinção entre os tipos de licenças *Creative Commons*, sugere-se acesso ao site das licenças através do link: <https://br.creativecommons.net/licencas/>. Por meio desse conteúdo, é possível entender o que cada símbolo da licença significa e quais são os limites para utilização do material.

acessadas rádios do mundo todo. Porém, não são todas as músicas que estão disponíveis e abertas, sendo raro encontrar *hits* atuais, uma vez que é o momento de os artistas receberem os *royalties* pelas suas obras. O *Open Culture* é site que permite encontrar vários materiais, dentre eles, *podcasts*.

De mesmo modo, não são todos os vídeos no *Youtube* que podem ser utilizados, necessário se faz, semelhante ao *Google Images*, realizar pesquisa filtrada, conforme captura abaixo:

Figura 2 - Captura de tela Youtube no que tange a ativação do filtro quanto as licenças Creative Commons na pesquisa avançada



Fonte: Captura de tela do site Youtube. Disponível em: https://www.youtube.com/results?search_query=music&sp=EglwAQ%253D%253D. Acesso em: 14 out. 23.

Para conseguir realizar essa filtragem a fim de encontrar conteúdos licenciados (cuja licença específica deve ser lida e respeitada), deve-se fazer o *login* com conta no site, realizar busca na barra de pesquisa e, após, aplicar o filtro relativo a *Creative Commons*.

Ainda, as ferramentas *Canva* e *SlidesCarnival* são possibilidades de sites que fornecem instrumentos para *templates* de *slides*.

Salienta-se que o *Canva* possui outras utilidades voltadas também para o *design* gráfico como edição de fotos, infográficos ou elaboração de outros tipos de *template* como: certificados, convites, entre outros, o que contribui para o trabalho com diferentes gêneros textuais ou discursivos.

Já o *Wikilivros* é, conforme definição do *site*, uma comunidade dedicada "ao desenvolvimento colaborativo (wiki) de livros, apostilas, manuais e outros recursos educacionais de conteúdo livre"; ou seja, nessa plataforma poderão ser encontrados diversos conteúdos voltados para a educação. No mesmo sentido funcionam *Internet Archive*, *Milne Open Text Books*, *Open Textbook Library*, *Digital Public Library of America* e *Project Gutenberg*, recursos alternativos que em sua maioria renuem textos com licenças de uso flexíveis ou que são abertos.

Além disso, deve-se destacar também o ELO – Ensino de Línguas Online, elaborado sob a orientação Professor Doutor Vilson Leffa, que é repositório que possibilita a produção de materiais/objetos para o ensino e aprendizagem de línguas: o professor pode criar jogos, exercícios de múltipla escolha, atividades que giram ao redor de textos, entre várias outras funções.

Para exemplificar o funcionamento, trazemos captura de tela do ELO – Ensino de línguas *online*:



Figura 3 – Captura de tela do recurso ELO – Ensino de línguas online

Fonte: Captura de tela do site Ensino de línguas online. Disponível em: https://elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=235&limpa_score=. Acesso em: 14 out. 23.

Frisa-se essa opção de repositório, pois é fruto do trabalho de um professor-pesquisador brasileiro e, também, por ser voltado especificamente ao ensino de Línguas, recurso onde professores podem encontrar planos de aulas e/ou atividades para realizarem em sala de aula desde tenham acesso a computador e *internet*.

Os RED trazem inúmeras possibilidades para os professores, especialmente os de LI, que conseguem ensinar a língua de forma contextualizada, criativa e atrativa aos alunos. Como levantado na pesquisa TIC 2022, apesar de não ser algo ensinado em sede de graduação, todos os professores entrevistados já utilizaram de RED no planejamento e execução de suas atividades e aulas.

Isso se dá, de acordo com Leffa (2016, p. 363), pois

com o domínio dos recursos digitais, hoje disponíveis, a produção de conteúdo educacional ficou mais viável, interessante e criativa, ainda que não necessariamente

mais fácil. A aquisição desse domínio é um processo lento, que exige do sujeito uma atitude positiva em relação à tecnologia digital, buscando o que se define aqui como “deslumbramento crítico”, caracterizado pelo equilíbrio entre a sustentabilidade do entusiasmo e a adoção de uma perspectiva crítica construtiva, não levando a desistir na primeira dificuldade, não rejeitando sumariamente as possibilidades de inovação e não embarcando numa crítica negativa (LEFFA, 2016, p. 363).

Ainda que não seja ensinado na graduação e que o processo de adoção desses recursos seja lento, seu uso é uma realidade. As alternativas e sugestões de RED apresentadas aqui, podem auxiliar no ensino de LI, possibilitando a contextualização do ensino em sala de aula ou ainda o acesso a planos de aulas e/ou sequências didáticas e que possam ser utilizados, adaptados, e tudo de acordo com os direitos autorais e licenças de uso, promovendo tanto o acesso como o uso legal e ético dos RED em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo trata da presente e crescente utilização de RED em sala de aula, especialmente por professores da área de linguagem.

Os micro dados trazidos pela Cetic.br e NIC.br evidenciaram que todos os professores entrevistados já incorporaram, pelo menos alguma vez, RED na sua prática docente, muito embora a maioria não tenha tido disciplinas específicas sobre o tema na graduação.

À medida que há a incorporação dos RED na escola, deve-se haver a preocupação com os direitos autorais daquilo que está sendo atrelado à prática docente, preocupação que, segundo a pesquisa TIC – Educação 2022, já existe em parcela da comunidade, não sabendo precisar ao certo a origem da preocupação, ou seja, se vem

da própria consciência sobre a lei e o risco de ser processado, do conhecimento sobre o tema através de formação continuada ou outro.

Todavia, através de explicação sintetizada do que não configuraria violação aos direitos autorais pela Lei 9.610/1998 e o entendimento médio dos tribunais, tentou-se jogar luz ao fato de que em pese existir rol taxativo na lei esse pode ser interpretado de forma extensiva, mas que, "ao final do dia" cada caso concreto precisará ser analisado pelo judiciário (se judicializado pelo autor) de acordo com suas particularidades.

Diante do esforço dos professores da área de linguagens em se manter atualizados, realmente utilizando recursos digitais em sala de aula, para fins de facilitar esse processo aos professores de LI, sugeriu-se alguns RED, em sua maioria abertos, para serem agregados no planejamento de aulas/atividades. A seleção desses materiais é relevante, pois reúne possibilidade e guia os professores, de forma mais consciente na utilização de RED em sala de aula respeitando os direitos autorais.

Por todo o exposto, considerando que os RED são uma realidade para os professores da área de linguagem, este artigo teve como objetivo fornecer alternativas a professores de LI para que possam ensinar a língua com materiais autênticos e não apenas de forma significativa, mas também de forma legal e ética.



REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998**. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial da União em 20 fev. 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9610.htm. Acesso em: 12 out. 2023.

COSTA, A. R. *et al.* Contribuindo com o estado da arte sobre Recursos Educacionais abertos para o ensino e a aprendizagem de línguas no Brasil. **Veredas Online** – As Tecnologias Digitais no Ensino e Aprendizagem de Línguas, v. 20, p. 1-20, 2016.

EDUCAÇÃO ABERTA. **Recursos Educacionais Abertos (REA)**: Um caderno para professores. Campinas, 2013. Disponível em: <http://educacaoaberta.org/cadernorea>. Acesso em: 24 abr. 2023.

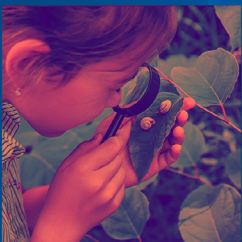
CONSELHO DA JUSTIÇA FEDERAL. Enunciado 115. Disponível em: <https://www.cjf.jus.br/enunciados/enunciado/1310>. Acesso em: 13 out. 2023.

Jornadas De Direito Civil I, III, IV e V: enunciados aprovados / coordenador científico Ministro Ruy Rosado de Aguiar Júnior. – Brasília: Conselho da Justiça Federal, Centro de Estudos Judiciários, 2012.

LEFFA, V. Uma outra aprendizagem é possível: colaboração em massa, recursos educacionais abertos e ensino de línguas. **Trabalhos em linguística aplicada**. [online], vol.55, n.2, p. 353-378, 2016.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR (NIC.br). (2023).

Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: Pesquisa TIC Educação, ano 2022. Disponível em: <https://cetic.br/pt/arquivos/educacao/2022/professores/#tabelas>. Acesso em 14 out. 2023.

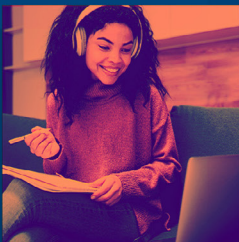
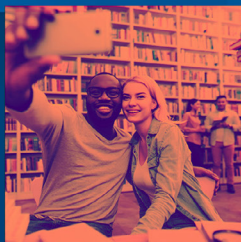


6

Ricardo Santos David

CÉLIA, MEU "APARELHINHO" DE TELEVISÃO

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.99024.6





RESUMO

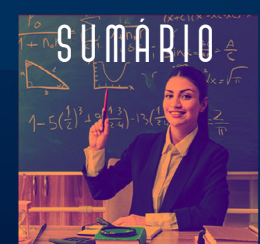
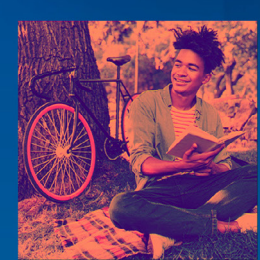
Este artigo examina a influência da espiritualidade no desempenho acadêmico de estudantes em duas escolas de São Paulo, entre 14 e 18 anos. A narrativa de Célia, um aparelhinho de televisão com uma conexão especial com a espiritualidade, é usado como ponto de partida para contextualizar a pesquisa. Ponto eletrônico usado em Programas de televisão, nos principais Jornais do Brasil, exterior, Célia fica conectado com os apresentadores, repórter, jornalistas e entrevistados consegue. Através de um questionário, os participantes foram questionados sobre a influência da espiritualidade em seu desempenho acadêmico. Os resultados revelaram que 58,8% acreditam na influência positiva da espiritualidade, enquanto 41,2% não a consideram relevante. Uma análise comparativa entre escolas confessionais e públicas demonstrou que a crença na influência da espiritualidade estava mais concentrada nas escolas públicas. Os resultados sugerem que a espiritualidade pode desempenhar um papel importante no enfrentamento de desafios acadêmicos, especialmente em ambientes socioeconômicos complexos. A história de Célia serve como um pano de fundo intrigante para essas descobertas. O estudo destaca a necessidade de explorar a integração da espiritualidade no ambiente educacional e convida a uma reflexão mais profunda sobre como a espiritualidade pode contribuir para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes.

Palavras-chave: espiritualidade; escolas; desafios acadêmicos.

INTRODUÇÃO / CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em um mundo cada vez mais permeado pela tecnologia e conectado surgem histórias e narrativas que desafiam as fronteiras tradicionais entre o tangível e o intangível. Uma dessas narrativas é a de Célia, um aparelhinho de televisão, criado pela emissora Rede Globo para ficar conectado com outras emissoras de vários estados do Brasil, este aparelhinho aparece primeiro em um evento para promover Jornalismo puro e verdadeiro com a religião, podemos citar espiritismo como um exemplo, conectado espiritualmente usa de elementos da religião e notícias em tempo real, nos principais Jornais do Brasil, canais abertos ou em televisão por assinatura que, ao longo dos anos, tornou-se mais do que um simples dispositivo eletrônico.

Em 2011, Célia não era apenas um aparelhinho doméstico, mas também estava presente em várias empresas de São José dos Campos, incluindo FCC Fundação Cultural Cassiano Ricardo, Indústrias Nacionais e Multinacionais em Caçapava, São José dos Campos e Taubaté, escolas de Idiomas, o SENAC Brasil, Sistema Poliedro Ensino, Editora Globo, Editora FTD, CONSESP Empresa de Concursos Públicos, INSTITUTO QUALICON em Concursos Públicos em Taubaté, Empresa de Pesquisa, Tecnologia e Serviços da Universidade de Taubaté - EPTS, Correios, Poupa Tempo em São José dos Campos, Banco Itaú, Centros de desenvolvimento e Pesquisa, Embraer, Colégio Embraer, Johnson & Johnson São José dos Campos, Colégio Saloni em São José dos Campos, QUERO BOLSAS EMPRESA FELIZ em São José dos Campos, CLÍNICA MEDSEL em São José dos Campos, Sabin Diagnóstico e Saúde: Laboratório em São José dos Campos, Bradesco Saúde, Fundação Bradesco, UNIMED saúde, Banco Brasil, Universidade Paulista, UNIP, Universidade de Taubaté, UNITAU, Universidade do Vale do Paraíba, UNIVAP, ETEP Faculdades, Faculdade Bilac São José dos Campos, DEIC de São José dos Campos, Drogeria São Paulo, GRUPO Resolve Empresa de Recursos Humanos, Editora Saraiva, Lojas Americanas, Mercado Livre, Center



Vale Shopping, CNPq Brasília Plataforma Currículo Lattes, CAPES de Brasília, Sindicato do Comércio de São José dos Campos, Prefeitura de São José dos Campos, Diretoria de Ensino de São José dos Campos, Prefeitura de Taubaté, Diretoria de Ensino de Taubaté e a VINAC Consórcios, uma renomada empresa de carros. Farmácia de Manipulação Terapêutica, Clínica Sorridents, A Pilkington, no Brasil tem sua matriz situada no estado de São Paulo em Caçapava sua peculiaridade residia em sua capacidade de sintonizar no Jornal Regional da TV Vanguarda, filiada da Rede Globo, TV Bandeirantes, Band Vale e em sua conexão especial com a Maurício de Sousa Produções.

Esta conexão não era comum. Célia possuía uma audição excepcionalmente aguçada, quase psicossomática, igual amiga Roberta Aparecida Lima Pimentel, professora na Prefeitura de São José dos Campos, com uma audição para casos psicossomáticos, permitindo que ela operasse em volumes extremamente baixos, baixinho como sete, dez ou catorze. Célia, é “aparelhinho de televisão” de Ricardo Santos David, neste evento na escola municipal do Estado São Paulo, vieram funcionários emissora afiliada Rede Globo, TV Vanguarda e deixaram com Célia um equipamento onde ela é capaz ficar conectada espiritualmente com alma Ricardo e ao mesmo tempo em vários Canais de Televisão, este “aparelhinho” de televisão fica conectada espiritualmente com as cidades que são cobertura da TV Vanguarda afiliada da Rede Globo, Rede Globo Brasil e Exterior e por fim pela Mauricio de Sousa Produções conectada a outras emissoras, foi uma experiência, e escola, convidados deste evento promovendo religião e jornalismo viram que é sim possível fazer Jornal, ao vivo o que mais difícil sem nenhum problema. Mais surpreendentemente, ela parecia ter a capacidade de se conectar com dispositivos externos, como computadores e celulares, identificando informações e até mesmo comunicando-se através de um ponto eletrônico. Esta narrativa, que foi posteriormente transformada em um texto literário de 600 páginas, apresenta Célia, também conhecida como “aparelhinho de televisão”, bem como uma

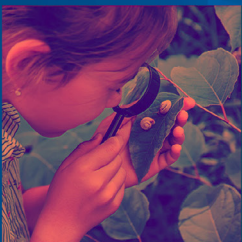


figura que busca a atenção, quase como se fosse uma funcionária voluntária com um amor por notícias, jornalismo puro e fofocas.

Localizada no interior de São Paulo, a cidade de Jambuí tornou-se o epicentro dessa história intrigante. Os educadores da região, cientes da curiosidade e fascínio que Célia despertava, viram uma oportunidade educacional única. Em um esforço para tornar o currículo escolar mais relevante e engajador, os professores da escola de Jambuí se deparam com uma proposta inovadora: introduzir no ensino regular temas que abordassem a espiritualidade, usando Célia como ponto de partida.

O propósito central deste artigo é explorar a decisão dos educadores de Jambuí de integrar temas de espiritualidade ao currículo escolar, tendo Célia como catalisador.

Busca-se entender como a figura enigmática de Célia pode servir como uma ferramenta pedagógica para introduzir e aprofundar o ensino de temas espirituais, e quais são as implicações, desafios e benefícios dessa abordagem no contexto educacional.

Figura 1 - Charge de Célia, meu "aparelhinho" de televisão



Fonte: o autor, 2023.

Figura 2 - Capa do Livro *Célia, meu “aparelhinho” de televisão*



Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Seguindo passos de *Célia, meu “aparelhinho de televisão”*, este aparelhinho funciona como um aviso para TV Vanguarda em São José dos Campos, afiliada da Rede Globo, em todos os Jornais sempre aparece nome Célia, uma telespectadora chamada Elisabeth Ramos da Silva, uma vez ao vivo no Jornal Vanguarda às 19h, ela fala o nome do aparelhinho quando está desligado da tomada é Zélia, quando ele está ligado na tomada nome do “aparelhinho de televisão” é Célia, Beth Ramos, ela é telespectadora Jornal local, professora Mestrado em Linguística Aplicada, UNITAU, Universidade de Taubaté, a mais importante do Vale do Paraíba, os professores usam Jornal nas aulas de especialização e curso de Mestrado em Linguística Aplicada, acompanham toda a Programação da TV Vanguarda. Baianinha do Senac sempre falou que Célia, “meu aparelhinho de televisão” tinha uma mão boa, para filmes, notícias, reportagens e novelas,

Baiana, baianinha do Senac sempre elogio “aparelhinho de televisão” Célia. Célia, “meu aparelhinho de televisão” é conectado em todos os Canais evangélicos.

Figura 3 – Livro *Célia, meu “aparelhinho” de televisão*



Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Aqui é um trecho história fora apresentar principais Jornais do país, fazer filmes, ela é um ser humano com altas habilidades, especial, tem uma rotina diária. Célia, “meu aparelhinho de televisão” em todos os Canais do Brasil e Exterior tem um restaurante chique, pessoas influentes da sociedade sempre frequentam seu restaurante, ex-aluna docente Dalva Oliveira dos Santos, aposentada do SENAC, foi destaque da turma nos diversos cursos de Gastronomia oferecidos pelo Senac em São José dos Campos, Jambeiro e para finalizar em Campos do Jordão, Célia, “aparelhinho de televisão” sempre teve orgulho ao falar da professora Dalva apaixonante, uma estrela, sua risada encanta todas as pessoas de qualquer



idade, Célia, “meu aparelhinho de televisão” tem orgulho de ganhar um prêmio sendo a melhor aluno do SENAC de todo Brasil, para confirma ela sempre mostra sua foto abraçada com a professora docente Dalva cidade de Campos do Jordão. Hoje, Dalva é uma de suas melhores amigas, sempre que tem saudades do “aparelhinho de televisão” olha a foto abraçada com a Dalva.

Célia, meu “aparelhinho” de televisão, é uma mulher que segue todas as religiões, ela conectada pela alma através da Produtora Maurício de Sousa Produções faz jornalismo puro Brasil e exterior, ela tem um restaurante chique famoso e muito frequentado, ele é conhecido em todo Brasil e no Exterior, Jornais de Nova York nos Estados Unidos sempre dão notícias da Célia, meu “aparelhinho” de televisão, refinada, segura nas mãos uma cervejinha muito cara, R\$ Duff Beer, é a marca de cerveja favorita de Homer Simpson em Os Simpsons, A Duff que está à venda não é um produto oficial da Fox, detentora dos direitos sobre a História da família Simpson. O responsável pela criação é o mexicano Rodrigo Contreras, que registrou a marca no México e lançou a cerveja na Espanha em 2007, numa parceria com a cervejaria belga Haacht Brewery. Na América do Sul, a bebida pode ser encontrada no Chile, no Paraguai e na Colômbia Os direitos de produção no Brasil foram adquiridos no ano passado pela Duff do Brasil. A bebida não é mais fabricada no Brasil, quem tinha os direitos da fabricação era a Saint Bier, responsável também pela produção da Cerveja Coruja.

Figura 4 - Livro Célia, meu "aparelhinho" de televisão



Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Figura 5 - Célia, meu "aparelhinho" de televisão



Fonte: tirada pelo autor, 2011.



Figura 6 - Célia, meu “aparelhinho” de televisão







Fonte: CarBlog, 2018.

Na fotografia 04 tirada pelo autor do texto, temos o Jornalista Carlos Abranches, TV Vanguarda, afiliada Rede Globo, Psicanalista, Universidade do Vale do Paraíba, UNIVAP, representa as empresas que são cobertura do “aparelhinho de televisão” na Região e todo o Brasil, funcionários e professores que estão na “Caravana da Beth, vai ser Taubaté”, todos tinham em comum um mesmo ideal, um único objetivo passar em um dos concursos mais concorridos do Brasil, Prefeitura de Taubaté, ninguém da fotografia poderia doar sangue, todos estavam com muita, mais muita vontade de chupar sem camisinha, todos tinham uma mediunidade, acreditavam em reencarnação, tinham um karma, até hoje quem lembra fala, e diz, faltou só Célia, “meu aparelhinho de televisão”, na fotografia, Sueli faltou na foto, 2011 ela era a pessoa mais engraçada do Brasil, ainda nos dias atuais ela continua sendo engraçada isso é observado pela Maurício de Sousa Produções criação da personagem Sueli, mas o Ricardo ainda continua com Jussara Indiazinha tapajó e fortinho: Uma aventura no zoológico, faltou também para finalizar André Homem Reitor, professor da Universidade Paulista, UNIP. André Homem estava “conectado” espiritualmente neste evento, ele queria e ainda quer até hoje segurar o microfone com as duas mãos e falar para

aquele grupo de professores, aquela pequena cidade, comunidade, são poucos os convidados dizer o que Jorge Henrique disse em 2011 neste evento promocional entre religião, espiritualidade, jornalismo puro, “a vida é muito curta para ficar pensando no dia de amanhã”, foi o que marcou professor Jorge Henrique nas palavras Jornalista Carlos Abranches, Aline Vieira hoje professora de língua portuguesa na Prefeitura de São José dos Campos, disse também que Carlos Abranches a marcou, Aline Vieira queria tanto na época fazer Jornalismo na UNIVAP e depois Mestrado em Linguística Aplicada na Universidade de Taubaté, UNITAU, bem como Eunice, Maiko Menassa, Maria Amélia Almeida, Ana Carolina Guimarães, Maria Aparecida Hilário, Melissa, Roberta Pimentel entre outros professores. Hoje que vê foto tirada pelo autor texto, todo mundo fala que faltou moreninha reencarnada José de Alencar, cover da Elisabeth Ramos da Silva, Jussara, Dalva Regiane a Baianinha do Senac. Faltou a Nelma Almeida antigamente trabalhava agência Banco Brasil na cidade e todos os funcionários e Kátia Cristina Alencar Ribeiro.

REFERENCIAL TEÓRICO

Paulo Freire (1997), renomado educador, pedagogo e filósofo, enfatiza que a solidariedade se entrelaça com a espiritualidade, e é na esfera educacional que essa convergência encontra espaço para se manifestar. Freire ressalta a importância de uma consciência crítica e dialógica, uma mentalidade que fomenta percepções aguçadas e transformações significativas diante das questões cruciais da existência. Ele se preocupa profundamente com o valor intrínseco e a dignidade inerente ao próximo, defendendo a concretização dessa visão por meio da educação libertadora, carregada de esperança. Sua abordagem preconiza a estreita proximidade e a interação genuína com o outro, promovendo a vivência cotidiana e dialógica da espiritualidade, mesmo quando essa manifestação difere da nossa própria.



O professor Leonardo Boff (2005, p.02), especializado em ética, filosofia da religião e ecologia filosófica, explora a espiritualidade como um “estado de ser”, uma postura fundamental a ser cultivada a cada momento e em todas as circunstâncias da vida. Ele ressalta que essa atitude deve permear todas as esferas da nossa existência, desde as tarefas domésticas até as atividades laborais, desde os encontros com amigos até a intimidade compartilhada com um ente querido. Aqueles que abraçam a espiritualidade experimentam paz, serenidade, vitalidade e entusiasmo, pois carregam consigo uma conexão intrínseca com o divino.

Ferdinand Röhr (2007), pedagogo, professor de matemática, terapeuta e pesquisador, a princípio, ressalta que a espiritualidade está intrinsecamente ligada ao nosso pensamento, considerando a integralidade do ser humano. Röhr enfatiza a impossibilidade de abordar a espiritualidade de forma isolada, reconhecendo-a como uma das múltiplas dimensões que compõem a natureza humana. Para Röhr (2007, p. 34), a espiritualidade é um elemento de uma multidimensionalidade que engloba as dimensões física, sensorial, emocional, mental e espiritual. Nessa perspectiva, a dimensão espiritual abarca conceitos como liberdade, verdade e amor.

Rudolf Steiner (2013), um filósofo, educador, artista e esotista de renome, além de ser o fundador da Antroposofia e da Pedagogia Waldorf, proclama que cada indivíduo é um “enigma” por si só. Ele enfatiza a singularidade de cada ser humano como a manifestação mais profunda da espiritualidade. De acordo com as palavras de Steiner (2013), “dentro de cada pessoa reside um núcleo espiritual que é verdadeiramente único; não existe outro núcleo igual em existência”. Steiner, ao estabelecer os fundamentos do método da consciência intuitiva, concede grande respeito à espiritualidade intrínseca de cada indivíduo, honrando o núcleo espiritual e a essência de cada ser.

Comenius, um bispo protestante da Igreja Moraviana, além de educador, cientista e escritor tcheco, é também considerado o pioneiro da didática moderna. Ele ressalta a importância de uma educação que se adapte às necessidades individuais, reconhecendo a singularidade de cada estudante. Comenius entendia que a espiritualidade inerente a cada indivíduo devia ser cuidadosamente cultivada através de métodos pedagógicos que levassem em consideração a diversidade de talentos e potenciais presentes em cada aluno.

Com efeito, somos mais ou menos (quanto ao corpo, ao espírito, aos costumes, às aspirações, às palavras e às ações) como fez a primeira educação e formação da adolescência que se lhe seguiu. Se ela tiver sido boa e inspirada nas normas da verdade e do bem, não pode acontecer que aqueles que a tenham recebido não superem os outros. Daí depende também a felicidade de toda a vida, pois as coisas morais e espirituais, do mesmo modo que as naturais e artificiais, como se formam, assim permanecem (COMENIUS, *apud* GOMES, 2014, p. 163).

O pensador suíço, filósofo político, escritor autodidata e compositor, que é reconhecido como um dos principais expoentes do Iluminismo e um precursor do movimento romântico, Jean Jacques Rousseau (citado por NACARATO, 2014, p.30), expõe a ideia de que “assim como os olhos do corpo, o homem aprende a enxergar com o espírito; entretanto, essa aprendizagem inicial é consideravelmente mais prolongada do que a outra”. Rousseau adverte que ao renunciar à qualidade intrínseca que o define como humano, o indivíduo perde a capacidade de tomar decisões e se despoja da ferramenta essencial para a realização espiritual, sendo então compelido a recuperar a liberdade perdida em face das escolhas moldadas pela sociedade. Rousseau sugere, assim, uma busca pelo autoconhecimento através de uma jornada interior, onde a emoção desempenha um papel crucial, representando uma entrega sensorial à natureza.

SUMÁRIO

Johann Heinrich Pestalozzi, um educador pioneiro da reforma educacional na Suíça e destacado pedagogo, manifestou suas ressalvas quanto à ênfase dada à razão humana.

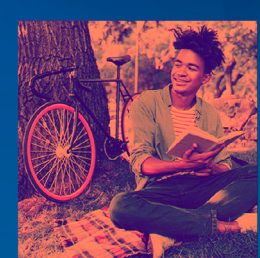
Como afirmado por Pestalozzi (citado por INCONTRI, 1998, p. 24), "apenas o amor possuía o poder redentor, capaz de conduzir o indivíduo a uma plena realização moral". Pestalozzi acreditava que ao se conectar com a "essência divina" presente em si, o ser humano se libertava. Ele argumentava que a religiosidade do ser humano emergia da relação afetiva entre a criança e a mãe, criando assim uma sensação de proteção. Pestalozzi (*apud* INCONTRI, 1998, p.25) afirmava que "a moralidade não pode ser imposta ou controlada, pois é algo íntimo e individual... a natureza intrinsecamente melhor da criança deve ser estimulada o mais cedo possível para resistir à força prepotente do instinto animal".

O DOCENTE E A ESPIRITUALIDADE

Ao abordar a temática dos conhecimentos dos professores, a humanização desses conhecimentos, assim como a capacitação e aprimoramento do corpo docente, Spagolla (2008) destaca que a concepção de um professor como agente de transformação requer a análise de seu contexto e a consideração das condições históricas e sociais em que sua atuação profissional se insere.

De acordo com Spagolla (2008):

A educação para a humanização significa pensar e agir fundamentando-se em princípios éticos responsáveis, determinações políticas interventivas, criatividade estética sensibilizatória. Nesta direção, a humanização da educação e da escola é, ao mesmo tempo, processo e produto, nascida e conquistada num projeto de mútua determinação e radicais lutas de educadores transformadores. Como processo, é a ação diária nas escolas, nas aulas, nas reuniões, no trabalho pedagógico, para fazer



valer os princípios da igualdade, da convivência fraterna, da reciprocidade, da solidariedade ativa, para a promoção de um mundo mais justo e humano. Como produto, é o espaço novo da educação do homem ativo, esperançoso, que aprendeu a viver junto aos seus semelhantes, na empreitada da formação e da produção social, da cultura, das relações humanizadas, ou seja, um espaço dotado de características humanas livres, conscientes e responsáveis pelo destino individual e social (SPAGOLLA, 2008, p. 2).

Considerando essas reflexões, é imperativo destacar algumas características da natureza laboral que podem ser correlacionadas com seu significado espiritual. Partimos desse diálogo como base para analisar e compreender tanto a função docente quanto a formação de indivíduos para o engajamento na sociedade. Nesse sentido, a concepção tradicional de trabalho como mero “ganha-pão”, subsistência ou esforço contínuo que abrange todos os aspectos humanos, emerge como uma atividade complexa que envolve facetas psicológicas, físicas, intelectuais, de planejamento e abrange elementos técnicos e tecnológicos. Tais facetas estão intrinsecamente ligadas ao desenvolvimento humano nas perspectivas filosóficas, sociológicas e psicossociais.






O mundo do trabalho representa o contexto no qual o indivíduo se torna ativo e proativo.

Dentro desse cenário, ele investe sua totalidade de horas e mobiliza todo o potencial de sua capacidade intelectual. A presença da ciência e da técnica confere ao ambiente de trabalho um solo propício para inovação e evolução.

Nesse contexto, Mazzuco (2010) articula:

O mundo do trabalho conquistou a terra toda. Tendeu a englobar o maior número possível de trabalhadores: os antigos camponeses e artesãos, os nômades e os caçadores, as terras conquistadas e transformadas em colônias, os empregados e servidores de todas as espécies, mesmo os soldados, e, em seguida, os indivíduos na mesma condição (MAZZUCO 2010, p. 21).





Dentro dessa linha de pensamento, emergem novas considerações e preocupações que orbitam em torno do conceito de “saber-fazer”, ou seja, a maneira prática de efetuar a implementação de um processo de capacitação de professores. Isso se dá através de um currículo que estabelece ligações consistentes entre a formação inicial e contínua, com enfoque tanto objetivo quanto subjetivo. Essa abordagem se entrelaça com o contexto social dos alunos e os perfis dos acadêmicos.

Nesse contexto de evolução, com a ascensão de novas tecnologias de produção, formatos inovadores de organização do trabalho e novas abordagens de gestão, as demandas por qualificação do trabalhador passaram por transformações significativas. O valor se desloca em direção aos aspectos intelectuais da força laboral, abrangendo o domínio de conceitos teóricos e tecnológicos, e promovendo um incremento no nível médio de educação (GÍLIO, 2000). É perceptível, assim, que a qualificação da força de trabalho em uma sociedade é historicamente fluida, moldando-se conforme o estágio de desenvolvimento econômico.

Todavia, a partir dos anos 80, essa dinâmica começa a transformar-se com a introdução de novas abordagens de gestão e estrutura organizacional que reconfiguram a paisagem laboral.

Segundo as observações de Paiva (1998), o desenvolvimento e a aplicação de novas tecnologias, associadas à produção e à prestação de serviços, somados à onda de globalização, culminam em um novo panorama econômico e produtivo. Como resultado, a exigência por uma base sólida de educação geral passou a abranger todos os trabalhadores, demandando educação profissional básica para os não qualificados, qualificação técnica para os profissionais especializados e educação continuada para atualização, aperfeiçoamento, especialização e requalificação dos trabalhadores.

Assim, percebe-se a necessidade de um modelo educacional que vá além das demandas imediatas do mercado de trabalho.

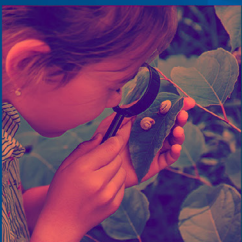


SUMÁRIO

O trabalhador requer uma educação que o capacite para um exercício pleno da cidadania, um propósito explicitamente presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. Paradoxalmente, essa necessidade entra em conflito com o Decreto nº 2.208/97, que promove a separação entre o ensino médio e o ensino profissionalizante, impactando negativamente a trajetória educacional voltada para a cidadania.

No cenário contemporâneo, configurado pela influência das novas tecnologias de gestão laboral e produção, é imperativo que os trabalhadores internalizem valores relacionados à produtividade, qualidade e competitividade. Essa absorção deve também abranger a identificação com os objetivos das organizações e, por extensão, com os propósitos da sociedade. Contudo, essa adaptação a uma nova realidade produtiva não é um processo simples, uma vez que traz à tona a relação histórica conflituosa entre trabalho e capital no sistema capitalista (GÍLIO, 2000, p. 34). Sob essa ótica, ao compreender a educação como reflexo da sociedade, emergem reflexões amplas sobre o conceito muito debatido da educação profissional. Essa reflexão abarca a necessidade de proporcionar uma formação que não apenas prepare os indivíduos para atividades produtivas, mas também os habilite a exercer plenamente a cidadania.

Em uma entrevista concedida à Rede Tribuna em 23 de Setembro de 2019, Cortella explora a ideia de viver com propósito, destacando que a vida é composta por dois movimentos: um interno, relacionado à motivação, e outro externo, ligado aos estímulos. Ele discute as práticas dos educadores no contexto corporativo, sublinhando a distinção entre educação, habilitação e instrução. Isso indica que não somente os modelos diferem, mas também os métodos e práticas (CORTELLA, 2019). Consequentemente, a espiritualidade emerge como um elemento essencial para os docentes, um veículo pelo qual podem refletir sobre o propósito de suas vidas e suas atuações profissionais, culminando no objetivo último da educação.





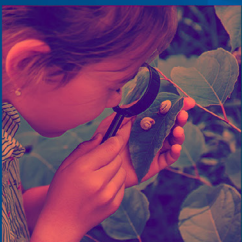
Nesse contexto, a sala de aula se torna um espaço onde variadas concepções de espiritualidade – religiosas ou não – se manifestam. Tais perspectivas englobam crenças, valores específicos e até mesmo dogmas, frequentemente complexos e às vezes contraditórios (VIEIRA, 2013, p. 4). É crucial analisar essas reflexões nas relações e formações dentro do ambiente educacional, focalizando os docentes e todos os envolvidos na concretização da educação nas escolas.

De acordo com Webster (2003, p. 113), a espiritualidade está intrinsecamente ligada à busca de sentido na vida, bem como à busca pelo significado das experiências vividas.

Para o autor, a espiritualidade deve ser entendida como algo universal e inerente à educação, abrangendo tanto indivíduos religiosos quanto não religiosos (VIEIRA, 2013, p. 04). Dessa forma, a alegação de que o ser humano é um ser bio-psico-espiritual, como afirmado por Frankl (1992, p. 21), ressalta a exclusividade e inerência da espiritualidade à natureza humana.

Ademais, é válido considerar que “o ser humano propriamente dito começa onde deixa de ser impelido (impulsionado) e cessa quando desiste em ser responsável” [...] houver um eu que decide (FRANKL, 1992, p. 21). Dessa forma, a expressão do indivíduo, onde “houver um eu que decide” (FRANKL, 1992, p. 21), implica que, de acordo com a interpretação de Webster (2003, p. 113), o trabalho é o âmbito em que algo é criado em prol do outro. Essa visão se alinha com as colocações de Vieira:

É no âmbito do trabalho que se exerce e exterioriza a espiritualidade. Portanto, pode-se dizer que o professor é alguém que, em seu trabalho, essencialmente cria algo para o outro, cria espaço de crescimento, cria espaço para desenvolvimento de sentido de vida, cria diálogo com seus alunos. A escola seria um dos espaços em que o professor pode exteriorizar sua espiritualidade, trabalhando (VIEIRA 2013, p. 4).



Apesar das discrepâncias nas práticas, os discursos na educação compartilham a busca por duas vertentes complementares: a formação abrangente dos indivíduos e a capacidade e competência para interagir responsabilmente com a sociedade.

Nesse contexto, Menegat (2017) destaca uma divergência entre a formação e a prática dos docentes, relacionada às ideias de libertação e emancipação ligadas à educação. Essas concepções condicionam e possibilitam uma abordagem que promova relevância tanto em termos de segurança quanto de conforto pessoal, fundamentada nos princípios democráticos.

Portanto, Menegat (2017) sugere que as proposições de Foucault, que enfatizam a abordagem do mundo de maneira diferente, com a presença de outros em um diálogo humilde, permitem a construção da ética do “eu”, resultando em uma postura ética do sujeito. Assim, é crucial desenvolver relações éticas através da interação dialógica. Isso indica que os professores precisam reorganizar sua abordagem, oferecendo aos alunos uma perspectiva que não só abranja a formação técnica, mas também a integralidade humana, conforme discutido por Menegat.

Além disso, Foucault, ao vincular o autocuidado ao conhecimento espiritual, destaca a natureza ética inerente à questão da verdade na pesquisa educacional.

Ele demonstra que essa natureza não diz respeito apenas à geração de conhecimento, mas também à transformação do próprio sujeito. Isso, por sua vez, reflete na pedagogia da formação humana (MENEGAT, 2017).

Ao considerar a história e a formação docente, percebemos que, mesmo durante a era das escolas normais na década de 1930, houve uma tentativa de romper com as influências religiosas, priorizando as ideologias científico-humanistas. No entanto, como aponta Jardimino (2010), apesar da abordagem laicista da formação docente

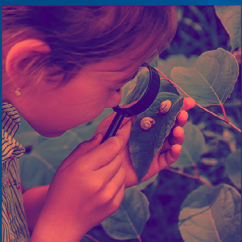
da época, os professores ainda viviam e interagiam em uma sociedade profundamente enraizada em fundamentos religiosos, o que paradoxalmente contrastava com as propostas iluministas. A formação e atuação das escolas normais no país foram marcadas por tensões entre abordagens técnicas e humanistas, moldadas pelos contextos políticos e didático-pedagógicos de cada época (JARDILINO, 2010). Assim, torna-se necessário buscar uma formação capaz de satisfazer as demandas de um trabalho docente que incorpora elementos da espiritualidade.

No cenário dos cursos de formação docente, que têm como propósito a capacitação de profissionais que atuarão diretamente na educação, seja como professores ou especialistas, é fundamental analisar as representações sociais e o perfil dos educadores envolvidos em Organizações que incorporam Educação e Espiritualidade em suas práticas diárias. No entanto, observa-se um descompasso nas formações docentes (BARRETT, 2014, p. 9). Diante dessa constatação, torna-se imprescindível compreender a diversidade das representações sociais e as expectativas dos envolvidos, a fim de informar e redesenhar o projeto pedagógico do curso de Pedagogia, incluindo a dimensão da espiritualidade.

METODOLOGIA / MATERIAIS E MÉTODOS

A presente pesquisa teve como objetivo investigar a possível correlação entre a espiritualidade e o desempenho acadêmico de alunos com idades entre 14 e 18 anos, em duas escolas localizadas em São Paulo. O estudo visou avaliar se a espiritualidade desempenha um papel relevante no contexto educacional dos alunos, promovendo uma comparação entre as duas instituições de ensino.

SUMÁRIO



Para alcançar os objetivos propostos, foram empregada uma abordagem metodológica de estudo comparativo. Serão selecionadas duas escolas distintas na cidade de São Paulo, onde foram coletados dados qualitativos com o intuito de analisar a influência da espiritualidade no desempenho acadêmico dos estudantes, em cada uma das instituições selecionadas.

A amostra da pesquisa foi constituída por alunos de duas escolas situadas em São Paulo, totalizando cerca de 200 participantes. A distribuição foi equitativa entre as duas instituições, incluindo estudantes de diferentes séries do ensino médio, todos enquadrados na faixa etária de 14 a 18 anos.

Foi elaborado um questionário, contendo apenas uma pergunta que buscam compreender a percepção dos estudantes acerca da possível relação entre espiritualidade e desempenho acadêmico.

RESULTADOS / DISCUSSÃO

Através da aplicação de questionários, foi investigada a influência da espiritualidade no desempenho acadêmico, tendo os participantes respondido sobre essa relação. Observou-se que 58,8% dos participantes afirmaram que a espiritualidade tem influência no desempenho acadêmico, enquanto 41,2% declararam que essa influência não existe. Ao analisar os resultados entre as escolas confessionais e públicas, constatou-se que a proporção daqueles que acreditam na influência da espiritualidade no desempenho acadêmico é maior nas escolas públicas. Portanto, os alunos das escolas públicas demonstraram ter maior convicção de que a espiritualidade contribui para um bom desempenho acadêmico.

Os achados de Lancuna *et al.* (2021) ajudam a esclarecer esses resultados ao apontar que fatores como condição econômica,

questões familiares e desempenho escolar podem gerar ansiedade e depressão nos estudantes, tornando-os mais vulneráveis a situações desafiadoras. Nesse contexto, a espiritualidade pode funcionar como um meio de alívio para essas tensões. Considerando que os alunos de escolas públicas frequentemente enfrentam maiores desafios socioeconômicos, é plausível que eles estejam mais inclinados a recorrer à espiritualidade como forma de enfrentar adversidades.

De acordo com Frankl (2016, p. 192), a habilidade de lidar com situações-limite, aquelas que não podem ser alteradas ou evitadas, são conhecidas como “valores atitudinais”:

Ele acredita que esses valores são os mais elevados (FRANKL, 2010). Mesmo diante de dificuldades como a impossibilidade de realizar uma tarefa escolar ou a falta de motivação para frequentar a escola, o estudante tem a capacidade de encontrar um propósito na vida. Ao aceitar uma situação desafiadora, o indivíduo adota uma atitude perante a adversidade e enfrenta-a com resiliência, o que lhe permite transformar-se para superar a dificuldade (FRANKL, 2018). A construção dessa resiliência pode também envolver auxílio espiritual, contribuindo para uma melhoria no desempenho acadêmico.

É importante considerar que esses jovens e adolescentes estão em uma fase de transição para a vida adulta, o que pode gerar crises existenciais. Pestana (2021) destaca que essas crises podem impactar negativamente o desempenho escolar, enquanto atividades que incorporam a dimensão espiritual podem produzir efeitos positivos no desempenho acadêmico e em outros aspectos. Segundo Frankl (2005), com base em suas experiências clínicas, o vazio existencial é um dos principais problemas enfrentados pelos jovens. A busca pelo sentido da vida, que se encontra no desenvolvimento da dimensão espiritual, é uma estratégia preventiva contra crises e frustrações existenciais.

Embora haja poucas pesquisas direcionadas a avaliar o impacto direto da espiritualidade no desempenho escolar, alguns estudos ressaltam a espiritualidade como um fator protetor.



Abdala *et al.* (2009), por exemplo, conduziram um estudo com estudantes universitários e constataram que todos os alunos, independentemente de suas crenças religiosas, perceberam uma influência positiva da espiritualidade no desempenho acadêmico.

Nesse sentido, promover o desenvolvimento da dimensão espiritual no contexto educacional pode desempenhar um papel crucial para auxiliar jovens e adolescentes a enfrentar o crescimento e a inserção social de maneira mais favorável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS / CONCLUSÃO

A História de Célia, “meu aparelhinho de televisão” com uma conexão especial com a espiritualidade, serviu como um ponto de partida intrigante para a pesquisa realizada. Através do estudo que explorou a influência da espiritualidade no desempenho acadêmico de estudantes de duas escolas em São Paulo, entre 14 e 18 anos, foi possível lançar luz sobre a intersecção entre tecnologia, espiritualidade e educação.

Os resultados obtidos revelaram uma dicotomia interessante. Enquanto 58,8% dos participantes afirmaram que a espiritualidade influencia o desempenho acadêmico, 41,2% acreditam que não exerce tal influência. Além disso, ao comparar os resultados entre escolas confessionais e públicas, percebeu-se que a crença na influência da espiritualidade estava mais concentrada nas escolas públicas. Isso sugere que a espiritualidade pode desempenhar um papel significativo no enfrentamento de desafios acadêmicos, especialmente em ambientes onde as condições socioeconômicas são mais complexas.

Tais conclusões evocam paralelos com a narrativa de Célia, a televisão com uma audição excepcionalmente aguçada. Assim como Célia se destacava por sua habilidade única de sintonização,



os estudantes que participaram da pesquisa parecem reconhecer, conectado a espiritualidade como uma conexão que amplifica seu desempenho acadêmico, fornecendo uma ferramenta para lidar com adversidades. Portanto, a investigação das relações entre espiritualidade, tecnologia e desempenho acadêmico lançou luz sobre uma dimensão muitas vezes negligenciada na educação. A história de Célia, embora fictícia, serviu como um pano de fundo intrigante para examinar essas questões de forma prática. A pesquisa demonstrou que a espiritualidade pode desempenhar um papel importante no desenvolvimento dos alunos e pode ser uma força que influencia positivamente seu desempenho acadêmico.

REFERÊNCIAS

ABDALA, G. A.; RODRIGUES, W. G.; BRASIL, M. d. S.; TORRES, A. A religiosidade/espiritualidade como influência positiva na abstinência, redução e/ou abandono do uso de drogas.

Revista Formadores, v.02, n. 03, p. 447-447, 2009. Disponível em: https://www.pucsp.br/rever/rv1_2010/i_abdala.pdf. Acesso em: 22 ago. 2023.

BARRET, R. **Criando uma organização dirigida por valores**. São Paulo: ProLíbera, 2009.

BARRETT, R. **A organização dirigida por valores**: liberado o potencial humano para a performance e a lucratividade. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

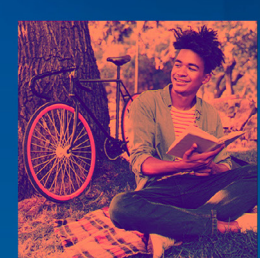
BOFF, Leonardo. **Espiritualidade, dimensão esquecida e necessária**. 2005.

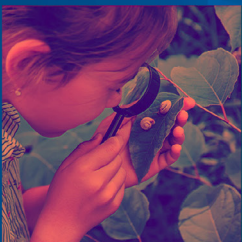
Disponível em: <http://www.leonardoboff.com/site/vista/outros/espiritualidade.htm>. Acesso em: 22 ago. 2023.

COMENIUS, J. A. **Pampedia** – Educação Universal. v.1. São Paulo: Editora Comenius, 2014.

CORTELLA, M. S. **A Filosofia na Educação Corporativa**. 2019. Disponível em: <https://www.atribuna.com.br/variedades/atrevista/m%C3%A1rio-sergio-cortellareflex%C3%A3o-sobre-valores-da-vida-1.68472>. Acesso: 22 ago. 2023.

FRANKL, V. **A presença ignorada de Deus**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 1992.





FRANKL, V. E. **El hombre doliente**: fundamentos antropológicos de la psicoterapia. Barcelona, Espanha: Herder Editorial, 2010. Disponível em: https://www.academia.edu/45161184/EL_HOMBRE_DOLIENTE_Fundamentos_antropol%C3%B3gicos_de_la_psicoterapia_2. Acesso em: 22 ago. 2023.

FRANKL, V. E. **Um sentido para a vida**: psicoterapia e humanismo (VH Lapenta, trad.). São Paulo: Idéias e Letras. (Trabalho original publicado em 1978), 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/jj/psup/a/Sn3DLKSmwdCD5QBTMxbM53K/>. Acesso em: 22 ago. 2023.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GÍLIO, I. **Trabalho e educação**: formação profissional e mercado de trabalho. São Paulo: Nobel, 2000.

INCONTRI, D. **A Educação da Nova Era**. v. 1. São Paulo: Editora Comenius, 1998.

INCONTRI, D. Pestalozzi, **Educação e Ética**. v. 1. São Paulo: Scipione, 1996.

JARDILINO, J. R. L. Formação de professores na América: notas sobre história comparada da educação no século XX. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, 2. 2, p. 54, 2010.

LANCUNA, A. C.; PRINCE, K. A.; D'ANGELIS, C. E. M.; MAGALHÃES, N. P. *et al.* Religiosidade e Espiritualidade no Enfrentamento da Ansiedade, Estresse e Depressão. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 4, n. 2, p. 5441-5453, 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/view/26330>. Acesso em: 22 ago. 2023.

MAZZUCO, V. **A espiritualidade do trabalho**. 2010. Disponível em: <https://franciscanos.org.br/vidacrista/a-espiritualidade-dotrabalho/#gsc.tab=0>. Acesso em: 22 ago. 2023.

MENEGAT, C. **Formação docente continuada e a espiritualidade**: uma abordagem a partir do último Foucault, p. 16 e 30, 2017.

PAIVA, V. Produção e Qualificação para o Trabalho: uma revisão da bibliografia internacional. **Cadernos SENEB**. Rio de Janeiro, p. 124, 1998. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/download/324/307>. Acesso em: 22 ago. 2023.

PESTANA, L. S. T. C. Oficinas de bibliodrama em favor da educação e formação integral humana. In: SILVA, A. J. N. d. (Ed.). **O campo teórico-metodológico-epistemológico da educação**: no fomento da questão política da atualidade. Ponta Grossa: Atena, 2021.

RÖHR, F. A multidimensionalidade na formação do educador. **Revista da Educação**, ACE, v. 28, n. 110, p. 100-108, jan./mar. 1999.

SPAGOLLA, R. P. **Afetividade**: Por uma Educação humanizada e humanizadora. 2008. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2008_uenp_ped_md_rosimeiri_de_paula.pdf. Acesso: 22 ago. 2023.

STEINER, R. **A filosofia da liberdade**: fundamentos para uma filosofia moderna: resultados com base na observação pensante, segundo método das ciências naturais. v. 1. São Paulo: Antroposófica, 2013.

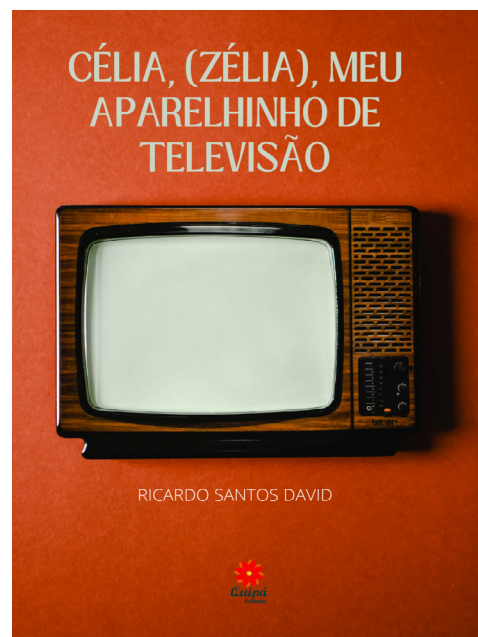
VIEIRA, M. S. **A Dimensão da Espiritualidade do Professor**. 2013. Disponível em: http://mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCH/primus_vitam/primus_6/marili.pdf. Acesso: 22 ago. 2023.

WEBSTER, R. Max Weber e o problema dos valores: as justificativas para a neutralidade axiológica. **Rev. Sociol. Polit.** Curitiba, v. 22, n. 49, pág. 113, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782014000100007&lng=en&nrm=iso. Acesso: 22 ago. 2023.



ANEXO

Trechos Livro: Célia, meu “aparelhinho” de televisão



Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

CÉLIA, “MEU APARELHINHO DE TELEVISÃO”

Certa ocasião na sala de aula da escola municipal de uma cidade paulista, a professora querendo estimular a imaginação das crianças propôs uma redação com o seguinte tema: O que você gostaria de ser? No dia combinado para entregar a redação, à professora passou recolhendo cada uma delas e passou a lê-las enquanto os alunos estudavam a cartilha; em um dado momento, todos ficaram assustados ao ver a professora chorando enquanto lia uma das



redações, mas nenhum dos alunos teve coragem de perguntar o que estava acontecendo. Terminada a aula a professora voltou à sua casa; alguns minutos mais tarde seu marido chega do trabalho e estranha ver a esposa chorando lendo ainda aquela redação. Preocupado, o marido chega e pergunta o que está acontecendo; ela então lhe entrega a redação daquela aluna chama Zélia, mas que todos os coleguinhas e família a chamavam de Célia para que seu marido leia. Então seu esposo começa a percorrer aquelas linhas intrigado com o que está escrito: Querida professora, se eu tivesse o poder de ser alguma coisa eu queria ser uma televisão. Se eu fosse uma TV com certeza eu teria um lugar especial, de destaque na minha casa; todos se reuniriam ao meu redor só para ouvir eu falar; ninguém me interromperia, todos prestariam atenção quando eu falasse. Se eu fosse um aparelhinho de televisão ficariam preocupados sempre que eu não estivesse funcionando bem; até meus pais teriam um tempo para mim mesmo quando chegassem cansados do trabalho. Seria muito legal, na hora do almoço todos reunidos ao meu redor, querendo saber tudo que eu tenho pra falar, ou até mesmo, ver meus irmãos disputando pra ver quem iria ficar comigo. Enfim, eu tenho certeza que se eu fosse uma TV teria uma vida muito mais alegre. Terminando de ler a redação o marido da professora indagou: puxa vida, coitado desta menina a Célia, como é que pode ter uns pais assim, deste jeito, totalmente ausentes? Quase chorando a professora pede ao marido que lê o nome da autora da redação e ao ver, o marido, que aquela redação fora escrita pela sua própria filha, o marido também cai em prantos, amassando contra o peito aquele pedaço de papel. É meu amigo, este pequeno conto faz a gente pensar um pouco, quem será que estamos dando mais atenção? A nossa família ou a TV? E não apenas a TV, mas a internet, ao celular, ao vídeo game, etc. Será marido que você já deu um beijo na sua esposa? E você esposa já cuidou do seu marido? Será filho que você já abraçou seu pai hoje? Tudo isto é para gente refletir para não acontecer de estarmos fazendo de maquinas as coisas mais importantes da nossa vida.

7

Carolina Fragoso Gonçalves

A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA EM MÚSICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO:

ESTRATÉGIAS DE ENSINAGEM NA FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.99024.7



INTRODUÇÃO

Acerca da palavra docência, Veiga (2014) encontra raízes etimológicas no latim *docere* que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. Isso nos ajuda a entender a definição indicada no dicionário Aurélio, que apresenta a docência como “qualidade de docente” e, ainda, “o exercício do magistério”, enquanto a palavra docente significa “que ensina” (FERREIRA, 2010, p. 735). Macedo (2015) ressalta que a docência inclui a prática pedagógica, pessoas formadas que possam exercer a função de docente – professor, no caso aqui, de música, o que ele sabe, sua experiência com a arte, suas vivências musicais, suas concepções a respeito dos usos da música, sua constituição pessoal e profissional, inclui também os conteúdos, a matéria, os saberes e competências dos alunos, o conhecimento e os valores referentes a eles, além de suas experiências com a arte, suas vivências musicais, suas concepções, seus gostos, seus interesses e suas necessidades. Essas ações ocorrem por meio de metodologias, estratégias de ensinagem, abordagens e posturas profissionais.

Nesse sentido, o educador musical se constrói em um espaço singular e plural e de modo particular onde cada sujeito desenvolve seu jeito de ser professor de música. Gaulke (2013) considera que a docência em música é uma construção constante no aprender da prática na escola, na situação de sala de aula e da interação com pessoas e é construída por meio da relação professor-aluno-conhecimento. A autora considera que o aprendente torna-se um sujeito com suas individualidades, sua história, seus modos de ser, pensar e agir, sua forma de ver o mundo e no seu próprio jeito de ser docente. A formação acadêmica faz parte da construção da docência, mas é na experiência musical que o educador vai sentir e perceber como realmente é a profissão. No espaço plural, Gaulke (2013) ressalta que os professores passam do processo de procurar “para quem” desenvolver a aula e para “com quem”, valorizando o vínculo com o aluno e buscando construir a relação professor-aluno-conhecimento.



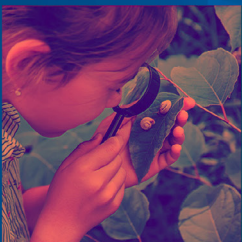
Esse processo transforma-se em uma formação e construção conjunta em que a possibilidade de comunicação e a construção de laços e vínculos é fundamental para que o educador musical desenvolva seu trabalho. E, para que a aula de música tenha significado para o aluno é necessário que ele construa vínculos também com o conhecimento. A construção de um docente vem pelas diversas situações que ocorrem na prática da sala de aula, dentre elas, pela relação que o professor desenvolve com os colegas de profissão e principalmente da relação com os estudantes. Assim entende-se que, ao mesmo tempo que o educador musical auxilia na construção do conhecimento do estudante, ele também passa por uma construção do seu conhecimento. Portanto, as experiências de vida e a trajetória do professor são muito relevantes para essa constante ação do docente.

FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES

A formação inicial de professores é como o prelúdio de uma música que se desenvolve no tempo. Para acontecer, ela necessita de vários tipos de conhecimentos e do que o compositor pensa que seja importante para ser composta, e isso diz respeito às suas experiências musicais. Com a formação inicial de professores de música também é necessário construir esse caminho em que as aprendizagens e as experiências são individuais e, ao mesmo tempo, compartilhadas. À formação cabe construir os fundamentos para que o professor possa dar continuidade ao exercício da profissão, criando seu próprio repertório de experiências. Nessa etapa inicial, é importante possibilitar ricas experiências para que o futuro professor tenha autonomia suficiente para iniciar o seu trabalho como professor de música. Os futuros educadores musicais devem "estar preparados para lidar com a velocidade das informações, as constantes mudanças que geram incerteza, as contradições sociais e os desafios que



incidem sobre a escola e demais espaços educativos” (ESPERIDIÃO, 2012, p. 38-39). Como uma das especificidades da profissão, o educador musical tem a possibilidade de atuar em diferentes espaços, para além da escola básica, e essa particularidade também deve ser contemplada em sua formação inicial. Além disso, necessita de outras disciplinas como base de referência para entender os processos de apropriação da linguagem musical e de seu ensino. Uma formação que contemple esses fundamentos, princípios e conhecimentos não é suficiente para formar um professor nestes tempos de incertezas. É preciso de um elo maior, que ligue todas essas demandas e bases formativas ao humano. É impossível formar um professor para diferentes e para todos os espaços de atuação. O conhecimento musical é o mesmo para todos os espaços. O que falta então? Nesse caso, falta um olhar diferente para o contexto de atuação, o que pede pelo olhar nos olhos, ouvir, sentir, prestar atenção no sujeito com o qual vamos atuar como docentes. Bellóchio (2016, p. 20), ao refletir sobre inovação, não desconsidera os diferentes conhecimentos já produzidos ao longo dos anos, mas considera que talvez seja preciso criar outros “modos de estar inseridos na educação, de enxergar os nossos alunos e a nós mesmos, quer seja na escola quer seja em outro espaço”. E, para isso, será preciso que “recriemos, considerando dimensões éticas e humanas, escolhas e caminhos metodológicos”. Com base nesse processo, aprendemos que a próxima experiência de docência nunca será como a anterior, pois já não se é a mesma pessoa e profissional, tanto com os acadêmicos como com os alunos, assim como as escolas também são outras, de tempos e lugares diferentes. Digamos com Larrosa (2015a, p. 12) que “pensar a educação a partir da experiência a converte em algo mais parecido com uma arte do que com uma técnica ou uma prática”. De acordo com Larrosa, o sujeito moderno está cada vez mais distante da experiência. Apesar de ser um sujeito bem informado, tem excesso de opinião, sem tempo, incapaz de ficar em silêncio, que trabalha muito, que está sempre em ação. É um sujeito incapaz de experiência. E, segundo Larrosa, para que a possibilidade de que algo nos aconteça



e nos toque, a experiência: requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2015a, p. 25). Larrosa ainda distingue experimento de experiência. Para ele, o experimento pode ser repetido, enquanto que a experiência, por ter em si a incerteza, não pode ser antecipada nem reproduzida. A experiência “[...] não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’” (LARROSA, 2005a, p. 34).

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE

O Estágio Supervisionado é uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB 9.394 (BRASIL, 1996), para os cursos de formação de professores e deve ser vivenciado em tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional, ou seja, deve propiciar ao licenciando experiências específicas que contribuam de maneira eficaz para seu ingresso no mercado de trabalho (OLIVEIRA; CUNHA, 2006).

Nos cursos de licenciatura, o Estágio Supervisionado oferece uma importante oportunidade para que o acadêmico vivencie a realidade escolar, sinta o chão da escola, conheça o futuro ambiente de trabalho e aprofunde habilidades e conhecimentos em sua área de estudo, no caso aqui, Música, pois tem a finalidade de colaborar no

processo de formação de educadores musicais, para que estes, ao compreender e analisar os espaços de sua atuação possam proceder a uma inserção profissional crítica, transformadora e criativa e artística.

De acordo com Oliveira (2009, p. 242), a prática de ensino e o Estágio supervisionado são “instâncias privilegiadas de vivência de interações orgânicas entre teoria e prática”, de modo que se configuram como momentos para que o acadêmico aprimore seus métodos e estratégias de ensino, aplique o conhecimento teórico adquirido na universidade por meio de reflexões sobre sua própria prática docente.

A vivência do estágio favorece de modo positivo uma transição constante entre a teoria e prática. Andrade contribui com esta visão ressaltando que (2005, p. 24), o estágio é o momento de concretude da profissão. O autor complementa afirmando que: É, portanto, o Estágio, uma importante parte integradora do currículo, a parte em que o licenciando vai assumir pela primeira vez a sua identidade profissional e sentir na pele o compromisso com o aluno, com sua família, com sua comunidade com a instituição escolar, que representa sua inclusão, com a produção conjunta de significados em sala de aula, com a democracia, com o sentido de profissionalismo que implique competência - fazer bem o que lhe compete (ANDRADE, 2005, p. 24).

Do ponto de vista de Kulcsar (2012, p. 58), o Estágio Supervisionado é “[...] uma parte importante da relação trabalho-escola, teoria-prática, e eles podem representar, em certa medida, o elo de articulação orgânica com a própria realidade”. Isso quer dizer que o Estágio é uma peça fundamental na compreensão dessa realidade na qual a Educação se concretiza nas escolas e na sociedade em geral, e permite que o acadêmico/estagiário possa conceber ideias e meios de lidar com ela, a realidade que será vivenciada em seu ambiente de trabalho. O autor acrescenta que é preciso que o estagiário reveja o saber gerado na universidade que, muitas vezes, retrata uma produção reinterpretada, pois é necessária uma atuação crítica,

dinâmica e produtora, exigindo uma adaptação às necessidades da clientela, ou seja, da realidade social da escola onde ele atuará, a fim de possibilitar mudanças.

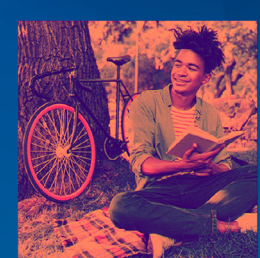
Na visão de Lima (2001), a estrutura curricular do Estágio Supervisionado é constituída de quatro eixos norteadores que guiam seu percurso de desenvolvimento, a fim de se obter uma formação mais próxima da realidade social, são eles: eixo do referencial teórico; eixo da pesquisa; eixo de atividades do estágio; e eixo referente ao registro, reflexão e socialização dos dados. A soma de cada um deles viabiliza a concretização do estágio como espaço de reflexão e propicia ao discente em formação a compreensão e a aproximação com a profissão escolhida.

Desta maneira, o Estágio Supervisionado proporciona ao licenciado o domínio de instrumentos teóricos e práticos imprescindíveis à execução de suas funções, bem como competências como: desenvolvimento de habilidades, hábitos e atitudes relacionados ao exercício da docência e criação de situações que levem os estagiários a atuarem com maior segurança e visão crítica em seu espaço de trabalho (SCALABRIN; MOLINARI, 2013).

Notamos, portanto, que o estágio é uma etapa primordial na formação docente, pois é “o momento em que ocorre uma aproximação ao contexto real de trabalho, baseado nas teorias construídas durante o curso, o que deverá possibilitar que haja uma reflexão que tenha tanto como ponto de partida quanto objeto a realidade escolar” (ARAUJO, 2016, p. 75).

Nesse contexto, entendemos que seja um período de verificação e, ao mesmo tempo, de provação, da aquisição das competências exigidas na prática profissional e constituição da identidade profissional dos acadêmicos/estagiários.

A BNCC (BRASIL, 2018) normatiza o ensino, a fim de que todas as escolas do país tenham diretrizes semelhantes para estimular








as crianças de acordo com sua faixa etária ao desenvolvimento. A música, nesse contexto, está presente no eixo “Traços, sons, cores e formas”. Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais no cotidiano da instituição escolar possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia, etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas e culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos.

Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas (BRASIL, 2018).

Com nova estrutura de organização curricular para a educação infantil, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) abdica de áreas e disciplinas curriculares, anteriormente convencionadas, para conceber o currículo a partir de Campos de Experiências e Direitos de Aprendizagem. A BNCC (BRASIL, 2018) define objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os bebês (de zero a 1 ano e seis meses), para as crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e para as crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses).





O documento constitui “[...] um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2018, p. 38), como a música. Segundo a BNCC (2018), como parte do dia a dia infantil, a música auxilia na aprendizagem, ensina valores éticos e morais, a partir das rotinas desenvolvidas nas creches e instituições infantis. Por meio da música é possível exercitar toda a estrutura da educação infantil. Na ludicidade as crianças se manifestam através de gestos e movimentos com mais facilidade. As atividades com músicas na escola podem ser preventivas, fisicamente e mentalmente, para as crianças gastarem energias e estimularem todos os sentidos. É de direito da criança, em seu desenvolvimento e sua aprendizagem, explorar movimentos, gestos, sons, formas, textura, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos e elementos.

Na BNCC (BRASIL, 2018), a música tem a função de auxiliar no desenvolvimento do senso crítico e estético da criança, orientando na formação do cidadão crítico e participante da sociedade. A música não deve ser vista apenas como meio, mas um fim em si mesmo quando permite à criança expressar seus sentimentos, desejos e alegria ao repetir, gesticular, dançar. A BNCC (2018, p. 154) segue estabelecendo que a música “[...] é a expressão que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais”. Neste contexto, é de extrema importância que a criança possa experimentar a música, reproduzir, manipular objetos que produzam sons, para experimentar ritmos diferenciados e, com isso, estimular sua coordenação motora, seus sentidos e suas emoções e criatividade.



SUMÁRIO

REVISÃO DA LITERATURA






Desde a formação inicial, tornar-se professor requer a constante reflexão sobre o que se faz, como se faz e por que se faz como se faz na prática pedagógica na sala de aula. Nesse sentido, as discussões sobre o estágio supervisionado vêm se tornando cada vez mais proeminentes na área da formação de professores (PIRES, 2020).

O estágio supervisionado proporciona uma aproximação do licenciando com a prática docente e com o campo profissional ao possibilitar a reflexão sobre sua atuação docente, relacionar teoria e prática como instâncias integradas, assim como seus anseios pessoais sobre ser professor.

Vários pesquisadores e educadores, com diferentes concepções e propostas, trabalham no sentido de problematizar a temática sobre estágio supervisionado, fazendo com que as reflexões dialoguem e se interpenetrem, auxiliando na construção de novos contornos em diversos dispositivos legais. Exemplo disso aconteceu com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394 (BRASIL, 1996). A partir de modificações engendradas pela Lei n.º 12.014 de 2009, passou a considerar o estágio como um dos fundamentos essenciais na formação do profissional da educação, incluindo-o como dispositivo curricular imprescindível para a constituição da profissionalização deste educador, de modo a potencializar o delineamento consciente de sua atuação e identidade enquanto professor.

Nesse caminho, Nóvoa (2017) relaciona a constituição do ser professor a uma tríade composta pela formação docente universitária, constituição profissional e escola. Nessa disposição, o autor instiga o diálogo entre professores e as redes coletivas de trabalho como fundamentais para a consolidação de saberes reflexivos e valores que fortaleçam o exercício autônomo da profissão.










A prática docente é o momento rico de construção de conhecimentos; sejam eles tácitos, implícitos, interiorizados no dia a dia da ação pedagógica, seja de conhecimentos refletidos advindos de atitudes criativas suscitadas diante de situações inusitadas e que exigem a construção de novas soluções. Os conhecimentos refletidos vão formando um repertório de ações, convertendo-se em conhecimentos práticos e, a partir de novas situações, buscas são engendradas, promovendo a solução de problemas e a construção de mais conhecimentos práticos.

Em Uriarte e Kalf (2020) percebemos que o estágio supervisionado em música vem ocupando espaço na discussão de teses e dissertações, como componente curricular importante e essencial das licenciaturas para a constituição do ser professor. Em Botelho (2019, p. 25), vemos a contribuição de vários estudos realizados por diferentes autores que têm contribuído para a reflexão sobre aspectos da formação de professores de música como “[...] suas dimensões legais e normativas, os saberes que constituem a profissão docente, o papel da prática reflexiva na constituição da docência e a relação da formação com a atuação profissional”.

Esse movimento que reflete, analisa e problematiza a prática profissional só é possível quando o estagiário se vê imerso na prática escolar. Quando ele se encontra mergulhado em seu fazer tende a desafiar suas possibilidades de atuação a fim de buscar novas formas de implementar seu repertório de saberes e construir delineamentos mais consistentes para sua identidade enquanto educador musical.

O estágio supervisionado em música é um componente curricular importante na constituição do ser professor. Proporciona a aproximação do licenciando com a prática docente e com o campo profissional, possibilitando que este reflita sobre sua atuação e posição docente, assim como sobre as orientações recebidas na disciplina de estágio e os espaços de formação (escola, oficinas, universidade). O estágio cria aberturas de diálogo entre a experiência, a teoria, a prática, a reflexão sobre a prática e o autoconhecimento (URIARTE; KALF, 2020).



Em todo o contexto histórico, torna-se perceptível que a música está e sempre esteve presente durante a vivência humana, seja para acalmar dias agitados, acompanhante para uma viagem, louvor em rituais religiosos, para auxiliar no adormecimento e divertimento de bebês, ou seja, está aplicado em espaços sociais, morais, religiosos, culturais, entre outros (VOSS; LIMA, 2022).

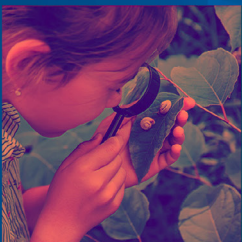
Godói (2011, p. 18) explica que “[...] o envolvimento das crianças com a música acontece desde quando são ainda pequenas. Essa presença desenvolve nelas conhecimentos novos, como vocabulário, socialização e autonomia”. Por esses motivos, mudanças educacionais, sobretudo em relação aos currículos escolares, têm introduzido novos temas e conteúdos em seus programas, a exemplo do ensino de música no contexto da disciplina de Artes. Essas mudanças têm trazido novos desafios aos professores, especialmente dos anos iniciais, que se deparam com a tarefa de ensinar algo para o qual não dispõem de saberes necessários e suficientes (RICHIT, 2020).

Em um mundo repleto de estímulos sonoros, com barulhos, trânsito, vozes e ruídos, a música, uma linguagem sistematizada, pode atingir áreas cerebrais que não são alcançadas de outra forma, estimulando os sentidos e desenvolvendo desde cedo as inteligências infantis (CARVALHO, 2015).

Quando as crianças chegam à escola, muitas vezes, a música é considerada uma alternativa de entreter/alegrar ou acalmá-las. No entanto, pode-se utilizar também a música como instrumento de aprendizagem, visto que muitas são as contribuições dela, tanto para o envolvimento social, como para o desenvolvimento cognitivo. Reis (2017) argumenta que, por volta dos cinco anos, a criança não só é capaz de cantar uma música dentro de um tom, como também aprender a manusear instrumentos musicais. Se estimulada, poderá desenvolver habilidades artísticas voltadas para o manuseio desses instrumentos.



SUMÁRIO



A música é, assim, um recurso amplo, previsto na BNCC (BRASIL, 2018) como elemento de fruição da expressão sonoro-musical, auxiliando a criança no desenvolvimento de seu senso crítico e estético. Deve ser explorada pelo professor em suas potencialidades pedagógicas, mas também lúdicas, permitindo que a criança possa expressar-se por meio dessa expressão de arte, sentir prazer, interagir com o mundo e instrumentalizar-se para o exercício da cidadania.

ESTRATÉGIAS DE ENSINAGEM

Qual o objeto docente? Não se trata apenas de um conteúdo, mas de um processo que envolve um conjunto de pessoas na construção de saberes.

Porém, nosso *habitus* docente está centrado na aula expositiva e já dominamos esse cenário.

Entretanto, o mesmo não se verifica com a teoria da Ensina-gem, que exige cuidados e diretividade, condução, enfim específicas.

Ensina-gem é um termo utilizado por Anastasiou e Alves (2004) para indicar uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender, em processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, resultante de ações efetivadas na, e fora, da sala de aula.

Já na organização do quadro, iniciamos pela aula expositiva dialogada, que constitui uma superação da aula expositiva tradicional.

Enfim, o aluno chega à sala de aula esperando **assistir** à exposição do conteúdo pelo professor. Porém, numa exposição dia-logada ocorre um processo de parceria entre professores e alunos no enfrentamento do conteúdo: haverá um **fazer aulas**.



É nesse contexto que se constrói o trabalho docente e é nessa operacionalidade que se inserem os processos de Ensino; tomando sua síntese inicial como ponto de partida e a síntese a ser construída, junto com os alunos, como ponto de chegada. Nesse ponto é que se inserem as estratégias de Ensino.

É importante considerar que, devido às derivadas estratégias, seus jeitos, modos, formas de evidenciar o pensamento, o conhecimento do aluno pelo professor e seu crescente autoconhecimento são fundamentais para a escolha e efetivação da estratégia, com seu modo de ser, agir, estar e sua dinâmica pessoal.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. Estratégias de ensino. *In: Processos de ensino na universidade*: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3 ed. Joinville: Univille, 2004.

ANDRADE, A. A. M. O Estágio Supervisionado e a práxis docente. *In: SILVA, M. L. S. F. (org.). Estágio Curricular*: contribuições para o redimensionamento de sua prática. Natal: Ed UFRN, 2005.

ARAÚJO, R. D. **O acompanhamento do Estágio Supervisionado na formação docente**: concepções e condições de trabalho dos supervisores. Curitiba: CRV, 2016.

BELLÓCHIO, C. R. Formação de professores de música: desafios éticos e humanos para pensar possibilidades e inovações. **Revista da ABEM**. Londrina, v. 24, n. 36, p. 8-22, jan. 2016.

BOTELHO, 2019. **Proposta de adequação na Grade Curricular CAPES**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB, n.º 9394/1996. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

ESPERIDIÃO, N. **Educação musical e formação de professores** – suíte e variação sobre o tema. São Paulo: Globus, 2012.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Aurélio da língua portuguesa**. MARGARIDA DOS ANJOS, M. B. F. (Coord.). 5 ed. Curitiba: Positivo, 2010.

GAULKE, T. G. Aprendizagem da docência: um estudo com professores de música da educação básica. **Revista da ABEM**, v. 21, n. 31, p. 91-104, Londrina, 2013.

KULCSAR, R. O estágio supervisionado como atividade integradora. *In*: PICONEZ, S. C. B. (org.) **A prática de ensino e o Estágio Supervisionado**. 24 ed. Campinas: Papyrus, 2012.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana**: danças, piroetas e máscaras. Tradução Alfredo Veiga-Neto, 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015a.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução Cristina Antune, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2015b.

LIMA, M. S. L. **A formação contínua dos professores nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – UFC/ Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2001.

MACEDO, V. L. F. **Imagens da Docência de Música na Educação Básica**: Uma análise de textos da Revista da ABEM (1992-2013). Orientador: Luciana Del-Ben. 183 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MATEIRO, T. A. N. Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 22, p. 57-66, set. 2009.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, p. 1106-1133, 2017.

OLIVEIRA, E. S. G.; CUNHA, V. L. O Estágio Supervisionado na formação continuada docente a distância: desafios a vencer e Construção de novas subjetividades. **Revista de Educación a Distância - RED**, n. 14, p. 1-18, 2006.

OLIVEIRA, L. C. V. As contribuições do Estágio Supervisionado na formação do docente-gestor para a Educação Básica. **Revista Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v.11, n. 2, 2009.

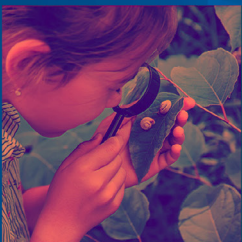
PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência do Ensino Superior**. 5 ed. São Paulo. Ed.Cortez, 2014.

RICHIT, A. 2020. Estudos de aula na perspectiva de professores formadores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, 2020.

SCALABRIN, I. C.; MOLINARI, A. M. C. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista Científica UNAR**, v. 7, n. 1, 2013.

VEIGA, I. P. A. 1. Docência como atividade profissional. *In*: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. (org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. 2 ed. Campinas: Papirus, 2014.

VOSS, L. K. A. F.; LIMA, T. A. T. Música na Educação Infantil: contribuição para o desenvolvimento da criança na escola. **Diversitas Journal**, v. 7, n. 2, 2022.



8

José Angelo Fiorot Junior
Carina Alexandra Rondini
Aletéia Cristina Bergamin

ENRIQUECIMENTO CURRICULAR COMO PROPOSTA DE APRENDIZAGEM CIENTÍFICA ATIVA

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.99024.8





RESUMO

Este capítulo tem por objetivo tecer reflexões sobre a proposta de Enriquecimento Curricular de Renzulli e o uso de metodologias ativas no ensino, identificando se há semelhanças, quando se trata de uma aprendizagem científica ativa. Apresenta-se por meio de um entrelaçamento de teorias, uma busca por construção de sentidos, tendo, por um lado, a oferta de enriquecimento com pesquisas desde a década de 1970, as quais consideram as necessidades do estudante superdotado, mas que, quando é disponibilizada a todos, traz ganhos significativos (Renzulli; Reis, 2014). Tem, por outro, as metodologias ativas, tão em alta ultimamente e tomadas como práticas pedagógicas alternativas ao ensino tradicional (Valente, 2018). Para isso, o capítulo está organizado com reflexões iniciais sobre as características das ciências e a estruturação dos métodos de investigação ativos, propostos por alguns teóricos, ao longo da história, assim como a importância de se levar em conta os conhecimentos prévios dos estudantes e sua correlação com o meio em que vivem, a fim de criar contexto e engajamento. Em seguida, o texto reúne apontamentos sobre o que se tem escrito, no campo de conhecimento das Metodologias Ativas de Aprendizagem, apresentando o Modelo Triádico de Enriquecimento de Renzulli como uma proposta de aprendizagem científica ativa, oferecendo explicações conceituais e exemplos de como colocar a proposta em prática. Por fim, nas considerações finais, os autores fazem reflexões que corroboram o grande potencial do uso do Enriquecimento Curricular, na sala de aula, para engajamento e construção de um ambiente cooperativo e pró-ativo aos estudantes.

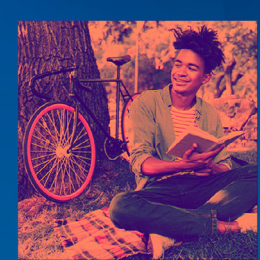
Palavras-chave: metodologias ativas; enriquecimento curricular; ensino ativo.

TECENDO AS PRIMEIRAS REFLEXÕES

Inerentemente, a Ciência, em sua arquitetura construtiva, exige um comportamento ativo por parte daqueles que a exploram. Desse modo, dentro dela como algo maior, encontram-se os componentes curriculares que proporcionam inúmeras oportunidades para implementar métodos ativos e envolventes de aprendizagem, nos estudantes, os quais dependem de diversos fatores, tais como a formação e a inventividade do corpo docente, os recursos disponibilizados pelas instituições educacionais, o nível de desenvolvimento, o acesso cultural e o *status* socioeconômico dos estudantes, o interesse e as políticas públicas que moldam os currículos, além da relevância que o próprio Estado dá ao ensino. Todas essas possibilidades interferem diretamente na leitura dos documentos norteadores e na execução das propostas, no “chão” da sala de aula, em qualquer disciplina, inclusive na de Ciências e em seus desdobramentos, como Ciências da Natureza, conforme preconizado pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017).

Um dos principais problemas da educação convencional é que os educadores não têm em vista a capacidade e os propósitos dos estudantes. Portanto, é crucial que a estrutura educacional se transforme em um ambiente autêntico, com vivências genuínas da vida. Dessa forma, as crianças serão capazes de desenvolver seus próprios objetivos genuínos, sem artificialismos, integrando os resultados de seus esforços de aprendizagem em suas vidas reais (Westbrook; Teixeira, 2010).

Nesse sentido, o professor desempenha um papel fundamental como agente educacional transformador. É necessário considerar a experiência dos estudantes e incorporar os conhecimentos adquiridos, por meio de suas vivências, no conteúdo ensinado. O objetivo é promover interações que mediem impulsos, curiosidade, conhecimentos prévios e os conteúdos abordados, a fim de conduzir,



de maneira responsável, as interações entre o processo educacional, os estudantes, a escola e suas próprias vidas (Dewey, 2011).







Desde a era da “escola ativa”, proposta por John Dewey, a ação empreendida pelos estudantes é tida como uma característica relevante em qualquer proposta didática inovadora, dinâmica e verdadeiramente ativa, mostrando que, apesar de consideradas modernas, as metodologias ativas foram escopo de trabalho de Dewey, no início do século XX.

Segundo Dewey (1979), as experiências, a pesquisa e a descoberta devem ser reconhecidas, levando-se em conta abordagens adequadas às fases de desenvolvimento dos estudantes. O autor, ao teorizar sobre o conceito de experiência, afirma que a educação deve ser compreendida como um processo no qual ocorre uma constante reorganização das transformações internas, estimuladas pelas demandas do ambiente em que o indivíduo está inserido. Por conseguinte, a educação é contínua e reflexiva, permitindo uma percepção consciente da ação (Dewey, 1979). Para ele, o conhecimento adquirido na sala de aula deveria estar alinhado com a própria vida dos estudantes e seu contexto real, os quais gerassem interesse pelo aprendizado e não que este fosse um esquema metodológico que os preparasse para uma vida futura (Reis; Alves; Wendland, 2022).

Dewey (2011) assevera ser essencial valorizar o indivíduo, respeitando seus interesses e conhecimentos prévios. A fim de atingir esse objetivo, é necessário trabalhar de forma a empregar a experiência intencional como recurso para aproximar os estudantes da realidade. Isso possibilita que os aprendizes encontrem significado no processo educativo, afastando-se do modelo de educação tradicional, amplamente criticado.

1 Na Escola Ativa, Dewey propunha que o estudante deveria ser incentivado a agir de forma original, cooperativamente e com pró-atividade, diante dos desafios propostos.





Weissmann (1998), seguindo a mesma linha de pensamento de Dewey, destaca que o ensino de Ciências para os estudantes deve ser centrado na compreensão e na prática, valorizando o conhecimento prévio do público-alvo, bem como o papel atribuído ao conflito, na mudança conceitual provocada pelo conhecimento transmitido, o papel conferido à ação na aprendizagem das Ciências e a informação e suas implicações didáticas.

Para a autora,

[...] uma proposta de ensino é ativa quando favorece a construção de novos significados nos alunos. Se isso não ocorrer, estaremos diante de ações físicas, meros movimentos carentes de conteúdos, o que denominamos de ativismo. A ação que aparece atualmente hierarquizada a partir de diferentes pesquisas é, então, a ação cognoscitiva. Para promovê-la, é imprescindível trabalhar a partir dos conhecimentos prévios dos alunos enquanto marcos interpretativos a partir dos quais são construídos novos significados (Weissmann, 1998, p. 25).

Desse modo, compreendendo a relevância dos conhecimentos prévios dos estudantes, é possível, inclusive, traçar um paralelo com a própria construção do conhecimento humano, através da metodologia científica, pois ela se estrutura em torno de conceitos já pesquisados e avança, a partir do conhecimento progresso de outros pesquisadores. O método científico *per se* atribui dinamicidade e métodos ativos em busca de novas descobertas, o que pode ser utilizado na sala de aula, para despertar o interesse, aumentar o engajamento e favorecer a aprendizagem.

O método de trabalho desse tipo de interação deve promover a reflexão crítica, o engajamento e atitudes que visam a soluções mais adequadas para a resolução do problema apresentado pelo professor aos estudantes. Algumas escolas já têm um grande foco de saber e modificação de conhecimento centrado no aprendiz, enquanto outras tantas estão descobrindo esse novo mundo agora,

com uma nova nomenclatura, conhecida por “Metodologias ativas de aprendizagem.” Podemos recordar a leitura de diversos teóricos que salientam similaridades ao proposto por Dewey, ao longo da história, como Ausubel, Vygotsky, Piaget, dentre outros.

Segundo Ausubel (2000), o professor aciona em seus estudantes os subsunçores (conceitos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva dos estudantes), de forma a impregná-los com diversos tipos de noções, conhecimentos e informações que nos permitem tanto afinar quanto mudar aqueles preexistentes.

Dessa maneira, o aprendizado acontece, quando o aluno compreende o assunto e este passa a fazer sentido em sua estrutura cognitiva e, logo, o conhecimento adquirido é expresso. Esta é a base da aprendizagem significativa proposta por Ausubel (2000), na qual podemos identificar alguns pontos-chave, tendo em vista a interação aluno-professor, tais como os conhecimentos prévios dos estudantes, que atividades o professor deve criar para ensinar significativamente e quais o aluno deve escolher, de sorte a aprender dessa forma.

Numa linha similar, Piaget trata dos processos de aprendizagem pelo ser humano, a partir do desequilíbrio enfrentado pelo sujeito e um objeto de conhecimento novo. Piaget aborda justamente a capacidade que os sujeitos têm de incorporar novas ideias e esquemas em suas estruturas cognitivas pré-existentes (a que ele se refere como assimilação) e ajustar-se a esse novo conhecimento, ou seja, alterar seus esquemas anteriores, a fim de se readaptar ao novo objeto apresentado e recém-assimilado. Quando o equilíbrio é atingido, o mundo passa a ser maior, mais desenvolvido e, assim, aprendemos ao longo da vida (Cunha, 2002).

Para Vygotsky (1978), por exemplo, a autonomia do aluno é entendida como a capacidade do indivíduo de desenvolver seu aprendizado sozinho (zona real) ou entre pares ou com a ajuda do professor (zona potencial). A diferença entre ambas as zonas é definida por

Vygotsky como “zona proximal” e é a que fomenta a autonomia no processo educacional. Por isso, o educador passa a ser o responsável pela motivação do aluno, via pela qual aprenderá a aprender.

As teorias que fundamentam a maior interação dos estudantes com os objetos de conhecimento convergem para uma mesma preocupação: possibilitar que o novo saber proposto ao aluno seja adquirido, por intermédio de uma intensa atividade do educando, em constante diálogo com os conhecimentos prévios que já detinha. Teorias e mais teorias, algumas bastante antigas, fomentam o debate, desde há muito, de que as metodologias ativas são, de fato, importantes.

Os documentos oficiais já sinalizavam a necessidade de atender à aprendizagem com a ampliação do uso das metodologias ativas, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/96), para a qual a formação humana deve contemplar a inovação, no que concerne à educação formal, convocando os atores pedagógicos, na gestão escolar, a ceder espaço para o pensar crítico sobre formas de ensinar e aprender. Esse contexto abriu caminhos para reflexões sobre métodos ativos de aprendizagem.

O documento da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) só veio confirmar o que a LDB já aventava, duas décadas antes; agora, a implantação, o desenvolvimento, o pensar e a prática das metodologias ativas, em todas as etapas da Educação Básica e Superior, são uma realidade premente, de sorte que quem não está preparado para enfrentar essa demanda deverá aprender, nos próximos capítulos, dessa nova história que está apenas começando, conforme se pode ler nos escritos do Ministério da Educação, especificamente na documentação de implantação da BNCC pelas escolas que trazem as metodologias ativas – colaborativas e cooperativas (*collaborative and cooperative learning*) como técnicas *Inquiry-Based Learning* (IBL). Estas evidenciam, nas suas raízes, uma visão de Vygotsky, ou seja, abordam uma natureza social que é

própria ao processo de aprendizagem, trazendo como base a teoria de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), com a afirmação de que a construção do conhecimento enseja o desenvolvimento de relevantes competências, tais como:

- saber buscar e investigar informações com criticidade (critérios de seleção e priorização) a fim de atingir determinado objetivo, a partir da formulação de perguntas ou de desafios dados pelos educadores;
- compreender a informação, analisando-a em diferentes níveis de complexidade, contextualizando-a e associando-a a outros conhecimentos;
- interagir, negociar e comunicar-se com o grupo, em diferentes contextos e momentos;
- conviver e agir com inteligência emocional, identificando e desenvolvendo atitudes positivas para a aprendizagem colaborativa;
- ter autogestão afetiva, reconhecendo atitudes interpessoais facilitadoras e dificultadoras para a qualidade da aprendizagem, lidando com o erro e as frustrações, e sendo flexível;
- tomar decisão individualmente e em grupo, avaliando os pontos positivos e negativos envolvidos;
- desenvolver a capacidade de liderança;
- resolver problemas, executando um projeto ou uma ação e propondo soluções (Brasil, 2018, *on-line*).

O ensino de Ciências com métodos ativos pode ser bastante diverso: ele dialoga bem com resolução de problemas (Aprendizagem Baseada em Projetos, situações de aprendizagem que mobilizam saberes da área da Ciência, Tecnologia, Engenharia, Arte e Matemática, conhecidas como atividades STEAM², simulações,

2 STEAM é um anagrama, em inglês, formado pelas iniciais das palavras *Science, Technology, Engineering, Arts e Math* - STEAM.

realização de experimentos interativos, gamificação e propostas interativas *on-line*, com a utilização de recursos tecnológicos, como o uso de simuladores, por exemplo).

Conforme Moran (2018), a ênfase na palavra “ativa” precisa estar associada à aprendizagem reflexiva; alude a certos estudos, segundo os quais, quando o professor fala menos, orienta mais e o aluno participa ativamente, a aprendizagem é mais significativa. Assim, a metodologia ativa, seja ela qual for, deve tomar o educando como ator principal do processo educativo, isto é, a busca pelo conhecimento se dará nas mãos do estudante, a partir de situações motivadoras fornecidas pelo professor.

ACERCA DA LITERATURA SOBRE METODOLOGIAS ATIVAS EM EDUCAÇÃO

Há uma boa quantidade disponível de literatura acerca das metodologias ativas, para consulta relativamente ampla, com constante ampliação, nos últimos anos (Bacich; Moran, 2018). As propostas e intervenções levam em conta o papel ativo e de destaque dos estudantes, na construção de seus conhecimentos, princípios básicos estabelecidos pelos grandes teóricos da educação, no decorrer dos anos, como Dewey, Freire, Ausubel, Piaget, Vygotsky, entre outros, já mencionados anteriormente, neste texto, conforme condensado no Quadro 1, de acordo com as metodologias mais conhecidas e empregadas na literatura.

SUMÁRIO

Quadro 1 – Metodologias ativas comumente encontradas na literatura

Autores	Metodologia Ativa	Sinopse
Savery e Duffy (2001); Hmelo-Silver (2004); Munhoz (2015)	Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)	Os autores discutem a aplicação e os benefícios dessa metodologia, destacando, de forma geral, o envolvimento dos estudantes na resolução de problemas complexos.
Bergmann e Sams (2017); Bergmann (2018)	Sala de Aula Invertida	Descrevem a metodologia, fornecendo orientações sobre como implementá-la e explorar seu potencial de engajamento dos estudantes, por meio da exploração de materiais e conteúdos antes das aulas presenciais, através de recursos diversos, como vídeos, leituras ou atividades <i>on-line</i> .
Werbach e Hunter (2012); Alves (2015); Burke (2015)	Gamificação na Educação	Discutem os princípios e estratégias da Gamificação na educação, demonstrando como a incorporação de elementos de jogos podem motivar os estudantes a melhorar o processo de aprendizagem.
Chin e Osborne (2008) Carvalho (2017)	Aprendizagem por Investigação	Exploram a aprendizagem por investigação como uma abordagem eficaz para o ensino de Ciências, enfatizando o papel ativo dos estudantes na construção do conhecimento.

Fonte: Os autores (2023).

Frente às reflexões postas, nota-se que o percurso feito pelos estudantes, quando são colocados para vivenciar metodologias ativas, proporciona a oportunidade do protagonismo em relação à própria aprendizagem, portanto, situações de aprendizagem podem acontecer a vida toda e em diferentes contextos, mas, quando ocorrem no ambiente escolar, carregam a intencionalidade pedagógica e o compromisso com o saber científico. Logo, pode-se dizer que, quando isso se concretiza, há a aprendizagem científica ativa.

Diante da quantidade razoável de literatura sobre as metodologias ativas de ensino mais comuns, incorre-se no risco de discorrer mais sobre o mesmo assunto, sem acrescentar grandes

contribuições à temática. Em Língua Portuguesa, existem – embora poucos, na área – alguns escritos acerca dos potenciais que a proposta de Enriquecimento Curricular pode trazer para a sala de aula.

Ainda que a proposição de enriquecimento curricular não se encontre na literatura como uma metodologia ativa de ensino, ela pode, por si só, afetar toda a comunidade escolar em torno de propostas engajadoras e ativas de construção do conhecimento, conforme se poderá entender, adiante.

ENRIQUECIMENTO CURRICULAR COMO POSSIBILIDADE DE UMA APRENDIZAGEM CIENTÍFICA ATIVA

O Enriquecimento Curricular de Renzulli, em sua abordagem, transcende os limites convencionais do sistema educacional, alcançando voos em direção a um panorama pedagógico singular. Foi idealizado por Joseph Renzulli, renomado psicólogo educacional e pioneiro na área de educação de superdotados, o qual possui mais de 40 anos de extensas pesquisas e é referendado mundialmente (Reis; Peters, 2020).

O conceito central da proposta do Modelo de Enriquecimento para toda a Escola (*Schoolwide Enrichment Model* - SEM), de essência revolucionária, reside na convicção de que cada aluno é um ser único, dotado de talentos e habilidades excepcionais, clamando por ser descoberto e nutrido, em um ambiente propício ao florescimento de seu potencial ilimitado. Assim, em sua expressão mais sublime, o Enriquecimento Curricular de Renzulli é uma ode à diversidade e à individualidade, na qual a escola se transforma em um espaço propício para um sem-número de descobertas, instaurando um espaço rico em conhecimento e fornecendo as ferramentas para que cada aluno desabroche em sua plenitude.








No cerne desse enriquecimento está a criação de experiências de aprendizagem diferenciadas e desafiadoras, em que os estudantes são imersos em projetos estimulantes, com pesquisa autônoma, colaboração entre pares e oportunidades de aprendizagem prática. O foco não está apenas em transmitir informações, todavia, almeja-se cultivar a curiosidade, a autonomia intelectual e a capacidade de resolver problemas complexos (Renzulli; Reis, 2015).

Essa abordagem tem como objetivo principal oferecer aos estudantes oportunidades de aprendizagem enriquecedoras e desafiadoras, estimulando o desenvolvimento de suas habilidades, talentos e potencialidades. Nesse sentido, o Enriquecimento Curricular de Renzulli se alinha perfeitamente aos princípios das metodologias ativas.

As metodologias ativas, de modo geral, preconizam a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem. O Enriquecimento Curricular de Renzulli valoriza a autonomia dos estudantes, ensejando que eles explorem tópicos de interesse e se envolvam em projetos e investigações que despertem sua curiosidade intelectual. Essa abordagem incentiva o protagonismo dos estudantes, tornando-os agentes ativos na construção do conhecimento (Renzulli; Reis, 2014).

Além disso, o Enriquecimento Curricular de Renzulli enfatiza a importância da aplicação prática do conhecimento. Da mesma forma, as metodologias ativas procuram promover a conexão entre teoria e prática, estimulando os estudantes a aplicarem o que aprendem em situações reais e significativas, da mesma maneira como preconizava Dewey, no início do século XX (Reis; Alves; Wendland, 2022).

Desse modo, ambos os conceitos estão alinhados na busca por uma aprendizagem mais significativa e contextualizada, cujos processos, envolvendo conteúdos, habilidades cognitivas e propostas de investigação, tenham relação direta com problemas do mundo real, segundo ressalta Delou (2014).



Outro ponto de convergência entre o Enriquecimento Curricular de Renzulli e as metodologias ativas é o estímulo ao pensamento crítico e à resolução de problemas. As metodologias ativas almejam desenvolver habilidades de análise, argumentação e solução de problemas, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico nos estudantes. Analogamente, o Enriquecimento Curricular de Renzulli proporciona desafios adicionais aos estudantes talentosos, incentivando-os a superar obstáculos e a desenvolver habilidades de pensamento crítico (Renzulli; Reis, 2021).

Portanto, ao considerarmos a possibilidade do uso do Enriquecimento Curricular de Renzulli como estratégia metodológica para um ensino mais ativo, reconhecemos sua capacidade de promover uma aprendizagem mais significativa, participativa e contextualizada. Essa abordagem se destaca, ao valorizar a autonomia dos estudantes, incentivar a aplicação prática do conhecimento e estimular o pensamento crítico.

OPERACIONALIZANDO O ENRIQUECIMENTO CURRICULAR PARA OS ESTUDANTES

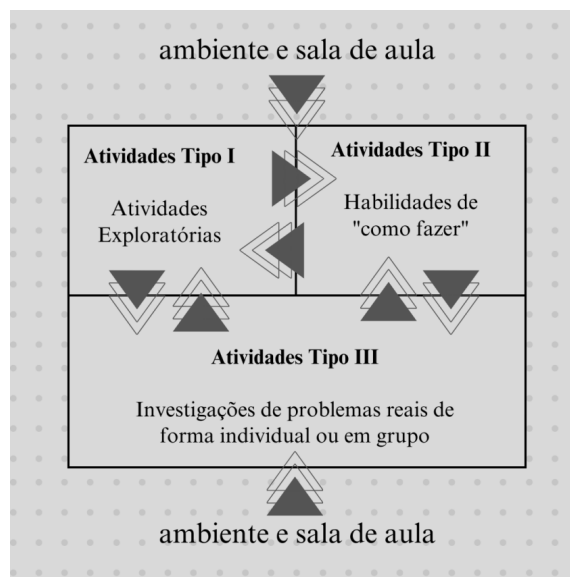
De acordo com Renzulli (2014), o objetivo de uma educação com foco na aprendizagem ativa deve ser, para os estudantes, alcançar o prazer por aprender, preocupando-se, apenas em última instância, com notas para serem aprovados, pois o que se deseja é a aprendizagem ativa, a qual deveria ecoar por toda a escola, entre estudantes e equipe escolar, de forma natural.

O Enriquecimento Curricular proposto por Renzulli recebeu o nome de Modelo Triádico de Enriquecimento, porque prevê três níveis de aprofundamento, com temas escolhidos pelos estudantes,



percorrendo diversas categorias, desde o elementar, mais concreto e empírico, ao conhecimento mais abstrato, sendo flexíveis e interativos entre si, na medida em que se trata de um processo dinâmico, conforme ilustra a Figura 1.

Figura 1 - O Modelo Triádico de Enriquecimento Curricular de Renzulli



Fonte: Adaptado de Renzulli e Reis (2008).

As atividades de Enriquecimento Tipo I são de caráter exploratório geral. Elas têm como característica a apresentação de um tema, sendo um chamado para outros níveis de conhecimento, construídos a partir dessa interação inicial, a qual pode ser um estímulo qualquer, como a proposta de leitura de um artigo ou manchete de jornal, a exibição de um filme ou a encenação de uma peça teatral, o oferecimento de uma palestra e inúmeras outras possibilidades de exposição inicial de qualquer tema capaz de despertar o interesse dos estudantes (Renzulli; Reis, 2014). Na área de Ciências, a escola

pode convidar palestrantes de diversas áreas, como biologia, física ou química, para focalizar elementos e temáticas marinhas, vida microscópica, materiais, fármacos, megaestruturas construídas, dentre outros elementos.

As atividades de Enriquecimento Tipo II são as chamadas atividades de treinamento, pois pressupõem o pensamento mais complexo sobre determinado assunto, o qual pode ter sido suscitado (ou não) por uma atividade de Tipo I, por exemplo. Nas atividades de Tipo II, os estudantes podem se envolver em graus mais profundos de cognição, afetividade, incrementar seus procedimentos de pesquisa e de comunicação e descobrir ferramentas que lhes permitam avançar para atividades de Tipo III (Renzulli; Reis, 2014). Em Ciências, pode ocorrer a exploração de novas ferramentas para a criação de objetos digitais, desenvolvimento de estratégias e procedimentos de leitura para os gêneros textuais mais adequados à área, oficinas que subsidiem a elaboração de produtos que pretendem criar, rodas de conversa para aprofundar algumas temáticas e outras atividades que servem para o apoio da elaboração de uma feira de Ciências, por exemplo, onde podem ser apresentadas as pesquisas realizadas, com maior profundidade.

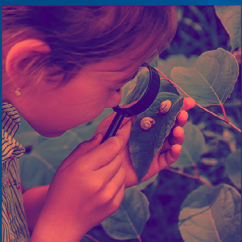
Atividades de Tipo III englobam investigação e problemas reais. Nessas atividades, os estudantes podem se engajar sozinhos pela seara das descobertas, ou reunir-se em grupos para propor soluções criativas, as quais podem ser, até mesmo, extrapoladas para diversos contextos para além da sala de aula ou da escola, alcançando a comunidade e outros espaços. Nessas atividades de Tipo III, os estudantes se comportam como profissionais, investigando as áreas do saber, sempre apoiados por tutores que têm relativo conhecimento nas áreas de interesse manifesto (Renzulli; Reis, 2014). Em Ciências, os estudantes podem criar *sites* para vender objetos, publicar livros ou produtos capazes de resolver um desafio inerente à comunidade onde habitam.

Considerando os três tipos do Modelo Triádico de Enriquecimento preconizado por Renzulli, o Quadro 2 exemplifica possibilidades de relações entre eles, em situações disparadoras organizadas pelo professor ou pelos alunos.

Quadro 2 – Exemplos do Modelo Triádico de Enriquecimento em Ciências

Tipo I	Tipo II	Tipo III
Um estudante traz, de casa, uma flor que ele coletou no jardim da avó. Ele apresenta a flor para o professor, o qual, imediatamente, pede que também seja compartilhada com a sala. Trata-se de uma flor que, ao se colocar o dedo em seu "miolo", emite um filamento pegajoso.	Alguns estudantes ficam muito intrigados com a flor e decidem pesquisar a fundo sobre a espécie, por que ela emite aquele filamento, passando a dominar os termos e conceitos de botânica que explicam esse comportamento exibido pelo vegetal. Descobrem também como se planta e se cultiva esse tipo de vegetal.	Um grupo de estudantes dessa turma quis implantar um orquidário na escola, criando um local com troncos de árvores e sombrite para cultivar as espécies. Com o orquidário produzindo, pretendem plantar as espécies sobre o tronco das árvores já existentes pelo terreno da escola, de modo a deixá-la um local mais agradável.
Os estudantes viram, na internet, um vídeo do lançamento do foguete <i>Falcon 9</i> , o qual carregava os satélites <i>Starlink</i> , da <i>SpaceX</i> , empresa de Elon Musk. Chegaram à escola perguntando ao professor como funcionava o lançamento de um foguete e como os satélites "paravam" em órbita da Terra, sem caírem.	Um grupo de estudantes resolveu investigar mais a fundo as explicações do professor e descobriram que era possível criar diversos modelos de foguete, para lançamento na própria escola. Estudaram força, pressão de líquidos e gases, tipos de lançamento, equipamentos de construção com sucata, e descobriram que existe uma Olimpíada Brasileira com essa temática.	Conversando com o professor de Ciências, os estudantes pediram que fossem inscritos na Mostra Brasileira de Foguetes (MOBFOG) e criaram cinco modelos para a disputa. Além de participar da mostra, os estudantes também fizeram diversas apresentações para outros colegas da escola e em escolas da cidade, ensinando a outros alunos diversos conceitos que aprenderam, pesquisando sobre o assunto.

SUMÁRIO



Tipo I	Tipo II	Tipo III
<p>Ao ouvir a merendeira da escola conversando com outra colega de trabalho, os estudantes ficaram intrigados com a seguinte afirmação: "Não pode jogar óleo na pia, vai matar todos os bichos!" Questionaram o professor na volta do recreio e descobriram como ocorre a poluição por óleo nas águas.</p>	<p>Um pequeno grupo, de quatro estudantes, intrigado com a questão, buscou mais informações na internet e descobriu como se dão as interações entre as moléculas da água e do óleo, e como isso prejudica o ecossistema, de uma forma geral. Realizaram diversos experimentos sobre densidade, dissolução de óleos e gorduras e propriedades moleculares de tensoativos, a fim de verificar qual método seria mais viável para não prejudicar o meio-ambiente. Descobriram que uma opção viável seria produzir sabão, com o óleo.</p>	<p>Os estudantes criaram um sistema de coleta de óleo, na comunidade, em parceria com a direção, a qual acionou a Prefeitura da cidade e tornou o local um ponto de coleta e troca. Os cidadãos levavam o óleo usado e recebiam outro novo, a depender da quantidade reciclada. Uma parte do óleo usado era destinada à empresa de reciclagem e outra parte os alunos utilizavam para fabricar sabão, a fim de vender a preços acessíveis ou doar para a comunidade.</p>

Fonte: Os autores (2023).

É importante salientar que, como demonstrado na Figura 1, os Tipos de Enriquecimento Curricular têm como fundo a temática da sala de aula e o cotidiano dos estudantes, e todos os tipos de atividades propostas podem se mesclar, saltando do Tipo I para o Tipo III, ou do Tipo II para o Tipo I, sem uma ordem obrigatória, configurando-se como uma proposta altamente dinâmica, livre, de acordo com os interesses dos estudantes e suas necessidades, embora exista uma sistematização e acompanhamento, por parte dos professores e equipe escolar, para a correta implantação e viabilização das atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do contexto, abstrai-se que o Enriquecimento Curricular de Renzulli pode ser um mecanismo para provocar aprendizagem científica ativa e significativa e, já que preconiza a individualização, a personalização da aprendizagem e a diversidade e multiplicidade do contexto escolar, o enriquecimento curricular estimula o protagonismo dos estudantes, tornando-os agentes ativos na construção do conhecimento.

A proposição de ideias diversas das presentes nos conteúdos curriculares, seja por palestras, seja por projetos desafiadores, pesquisa autônoma, colaboração entre pares e oportunidades de aprendizagem prática, torna únicas as atividades de enriquecimento curricular, ultrapassando a mera transmissão de informações, suscitando a curiosidade, a autonomia cognitiva e a capacidade de resolver problemas, os quais ficam cada vez mais complexos. Esse processo é primordial para que os estudantes desenvolvam suas habilidades e competências, pelas vias do trabalho ativo, de sorte a aprender a se tornar assim, para além dos muros escolares.

A abordagem formulada por Renzulli converge com os princípios das metodologias ativas, na medida em que valoriza a participação ativa dos estudantes nas atividades que seus professores ou eles mesmos podem propor. Através de projetos estimulantes, o enriquecimento curricular incentiva os estudantes a aplicarem o conhecimento adquirido em situações reais e significativas, promovendo uma aprendizagem contextualizada e orientada para o mundo real.

Diante do exposto, portanto, evidencia-se que a aplicação de programas de Enriquecimento Curricular, como a Proposta Triádica de Renzulli, tem grande potencial para alcançar *status* de método ativo de ensino, sendo uma possibilidade promissora para potencializar o processo de ensino-aprendizagem e estimular o desenvolvimento integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. **Gamification**: como criar experiências de aprendizagem engajadoras. São Paulo: DVS, 2015.

AUSUBEL, D. P. **The acquisition and retention of knowledge**: a cognitive view. Dordrecht: Kluwer Academic, 2000.

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

Bergmann, J. **Aprendizagem Invertida para resolver o problema do dever de casa**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de Aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 14 jun. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 18 jun. 2023.

Burke, B. **Como a Gamificação motiva as pessoas a fazerem coisas extraordinárias**. São Paulo: DVS, 2015.

CUNHA, M. V. **Psicologia da Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002 (Coleção "O que você precisa saber sobre...").

DEWEY, J. **Vida e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. Tradução de Renata Gaspar. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

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

MUNHOZ, A. S. **ABP - Aprendizagem Baseada em Problemas**: ferramentas de apoio ao docente no processo de ensino e aprendizagem. São Paulo: Cengage Learning, 2015.



REIS, A.; ALVES, A.; WENDLAND, E. C. Active Methodologies in Higher Education: A systematic mapping in the context of engineering courses. **SciELO Preprints**, 2022. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.3860. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3860>. Acesso em: 18 jun. 2023.

REIS, A. M.; PETERS, P. M. Research on the Schoolwide Enrichment Model: Four decades of insights, innovation and evolution. **Gifted Education International**, v. 1, n. 33, 2020. Disponível em: <https://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2021/04/Four-Decades-of-Resarch-on-SEM.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2023.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. **The school enrichment model: how to guide for educational excellence**. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 2014.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. **Enriching curriculum for all students**. 2. ed. Thousand Oaks, CA: Corwing Press, 2015.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. The Three Ring Conception of Giftedness: A Change in Direction from Being Gifted to the Development of Gifted Behaviors. *In*: STERNBERG, R. J.; AMBROSE, D. **Conceptions of Giftedness and Talent**. Switzerland: Palgrave MacMillan, 2021.

VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do Ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

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

WEISSMANN, H. **Didática das Ciências Naturais: contribuições e reflexões**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

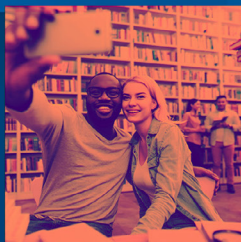
WESTBROOK, R. B.; TEIXEIRA, A. (org.). **John Dewey**. Tradução de José Eustáquio Romão e Verone Lane Rodrigues. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010.

9

Carolina Fragoso Gonçalves

REFLEXÃO SOBRE AS CAUSAS DA EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.99024.9





RESUMO

A permanência do indivíduo na universidade está inteiramente relacionada com a sociedade. A evasão escolar no ensino superior é um problema social que acaba comprometendo diretamente a educação no país. Ela ocorre quando os alunos precisam deixar a escola e pode ser influenciada por fatores internos ou externos, capazes de desestimular o aluno e afetar a gestão escolar. Este artigo tem como objetivo apresentar as principais causas que levam o estudante a desistirem de seus no meio do percurso. O objetivo deste artigo é refletir sobre as causas da evasão escolar no ensino superior. A metodologia utilizada foi revisão bibliográfica. Foi possível observar que a evasão possui múltiplas razões, estabelecidas por esta pesquisa como causas internas e externas, dependendo do contexto social, cultural, econômico e político em que o aluno e Instituição estão inseridos.

Palavras-chave: evasão escolar; educação; ensino superior.

INTRODUÇÃO

A evasão é um problema que preocupa as instituições de ensino de uma forma geral. Conforme o Resumo Técnico do Censo da Educação Superior (INEP, 2009), os índices na esfera universitária são altos e vêm sendo um fato cada vez mais atual nas Instituições de Ensino Superior (IES). Em 2007, o Plano Nacional de Educação (PNE) fixou a meta de reduzir a taxa de evasão de alunos do ensino superior. A evasão está conexas a vários fatores, divididos em internos e externos. Os fatores internos são relacionados ao curso, e podem ser classificados em: infraestrutura, corpo docente e a assistência socioeducacional. Os fatores externos relacionam-se ao aluno, tais como: vocação, aspectos socioeconômicos e problemas de ordem pessoal (PAREDES, 1994).

Estudantes que começam a graduação e abandonam são desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos. No domínio privado significa perda de receitas, no setor público são recursos investidos sem o devido retorno. Em ambos os casos, a evasão é uma fonte de inatividade de docentes, servidores, equipamentos e espaço físico (SILVA FILHO *et al.*, 2007). Existem ainda insuficientes literaturas, análises e discussões sobre o assunto. Dentre os estudos encontrados destacam-se os realizados por Braga, Pinto e Cardeal (1997), Velloso e Almeida (2001), Cunha, Tunes e Silva (2001), Bôas (2003), Silva Filho *et al.* (2007), que procuram compreender e explicar as possíveis causas e consequências da evasão no ensino superior em geral.

O ensino superior brasileiro passou por um intenso processo de expansão promovido por diversificadas políticas públicas de acesso ao ensino superior. O crescimento exponencial da oferta de vagas, juntamente com as políticas afirmativas de acesso, atendeu a uma imensa demanda reprimida que almejavam acesso ao ensino superior. Estas transformações provocaram mudanças no ambiente e no perfil universitário, e alguns problemas passaram a ter maior



ênfase na gestão de IES, como a evasão e retenção. Tal ênfase justifica-se pelos inúmeros prejuízos que instituições privadas e públicas acumulam devido a evasão. Como descrevem Silva Filho *et al.* (2007), a evasão no ensino superior é um problema internacional que afeta o resultado dos sistemas educacionais. Adiciona-se a esses prejuízos, as perdas sociais para o aluno e familiares que não obtém sucesso na formação acadêmica e as perdas econômicas devido a deficiência de mão de obra qualificada que a evasão pode causar ao mercado de trabalho e desenvolvimento regional.

Estas discussões assumem relevância no atual contexto, visto que a ampliação das políticas de expansão do acesso e da permanência na educação superior pressupõe o acompanhamento sistemático dos sujeitos que ingressam no sistema, com o intuito de otimizar a implementação efetiva de tais políticas. Nesse caso, a atuação institucional adquire importância estratégica para o controle da evasão, fazendo-se necessário aos gestores conhecer as expectativas educacionais dos indivíduos que acessam à educação superior, a fim de ampliar o entendimento do fenômeno (TINTO, 1975). Dessa forma, faz-se necessária a implementação de estratégias governamentais e institucionais que contemplem a permanência desses estudantes no ensino superior, democratizando seu acesso, pois garantir o ingresso sem abonar a permanência desses universitários seria insuficiente para uma mudança qualitativa do quadro da educação brasileira (DIOGO *et al.*, 2016).

São muitos os modelos explicativos para a evasão, no entanto, cada localidade tem suas próprias peculiaridades quanto as reais causas desse evento, e por isso tais estudos, no âmbito local, são essenciais para criação de políticas públicas de enfrentamento (OLIVEIRA *et al.*, 2019). Neste sentido, David e Chaym (2019) apontam que é imprescindível verificar as principais causas de evasão de alunos de uma IES, com o propósito de estabelecer meios e ações gerenciais que possam contribuir para mantê-los na instituição.



Historicamente, o ensino superior público tem beneficiado a uma minoria; existem poucas vagas em relação à ampla demanda. As vagas destinadas ao vestibular tradicional são em sua maior parte tomadas por aqueles que têm maior capital financeiro e fizeram o ensino médio em instituições particulares. Um outro fato é que a maioria das vagas nas IES públicas são preenchidas por brancos (IBGE, 2006). Sendo assim, esta pesquisa tem como objetivo, através de uma revisão de literatura, analisar quais são as principais causas da evasão escolar atualmente.

PANORAMA DA EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR

O crescimento no número de vagas no ensino superior brasileiro foi de grande benefício para o país, contornando o modelo elitista que marcou o início das atividades acadêmicas no Brasil (GARCIA *et al.*, 2017). As políticas públicas marcaram a expansão do ensino superior no país, que teve seu marco com Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9.394/96, estabelecendo a metodologia de autorização e reconhecimento de cursos e instituições sob a regulação e controle do Governo Federal. Posteriormente, as políticas de expansão priorizaram acesso e criação de vagas em IES privadas, com a criação do Programa de Financiamento Estudantil – FIES, através da Lei nº 10.260/2001 e pelo Programa Universidade para Todos – PROUNI, por meio da Lei nº 11.096/2005. Em seguida, as instituições públicas federais foram beneficiadas com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), amparado no Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

Com a influência deste conjunto de programas, o percentual de alunos matriculados nos cursos de graduação presenciais elevou-se de modo expressivo, observando-se um crescimento de

aproximadamente 248,17% entre os anos de 1991 a 2010 (SANTOS JUNIOR; REAL, 2017). No entanto, o impacto social e econômico que esta expansão poderia trazer ao país, pode ser minimizado pela ocorrência do fenômeno da evasão. Nesse sentido, os estudos sobre evasão no ensino superior existentes, discorrem, amplamente, sobre os prejuízos que ela pode causar. Como define Silva Filho *et al.* (2007), que a evasão se torna um desperdício social, acadêmico e econômico, e Tontini e Walter (2014) complementam este entendimento quando afirmam que para os estudantes, por sua vez, a evasão pode representar o atraso ou cancelamento de um sonho, perda de oportunidades de trabalho, de crescimento pessoal e de melhoria de renda, entre muitas outras consequências.

Ainda que, com características dificilmente mensuráveis, os impactos na economia e equilíbrio social são notáveis e perceptíveis, como Pfeiffer (1999 *apud* PRESTES; FIALHO, 2018) destaca, a abrangência do fenômeno da evasão provoca uma correlação negativa entre o nível educacional da população e importantes indicadores do desenvolvimento humano de um país, tais como pobreza, insegurança social, desemprego, problemas de saúde, expectativa de vida e participação política. Nesta mesma linha, Oliveira *et al.* (2019) aponta que a evasão escolar se torna o epicentro de grandes problemas: retenção do crescimento tecnológico nacional, continuidade dos problemas sociais e desperdício econômico. Alguns poucos trabalhos realizam ainda um levantamento acerca das perdas financeiras provocadas pela evasão, como em Prestes e Fialho (2018), que estima um prejuízo de, aproximadamente, R\$ 611.302,03 em um período de 9 anos de análise em um campus da Universidade Federal da Paraíba.

A transformação do cenário universitário após a sua virtuosa expansão, e os significativos impactos negativos que a evasão pode trazer para as instituições e o país, fomentaram o surgimento de diversos estudos para compreensão da evasão e suas causas. No Brasil, estes estudos tem como marco histórico o surgimento da Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades

Públicas Brasileiras, configurando-se como um dos primeiros esforços para identificar as causas do fenômeno da evasão no País, e sugerir medidas para minimizar os índices observados nas instituições de educação superior públicas, partindo de uma uniformização do processo de coleta e tratamento de dados (SANTOS JUNIOR; REAL, 2017). Como resultado desta comissão foi gerado o relatório “Diplomação, Retenção e Evasão nos cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas”, reunindo um conjunto significativo de dados sobre o desempenho das universidades públicas brasileiras relativo aos índices de diplomação, retenção e evasão dos estudantes de seus cursos de graduação (BRASIL, 1997). Infelizmente, não há registro de nenhuma ação ou políticas públicas de enfrentamento da evasão baseadas nos resultados deste relatório. Todavia, os conceitos e metodologias utilizadas nortearam e ainda norteiam, muitos estudos sobre evasão realizados posteriormente.

Entre os conceitos contemplados pelo relatório (BRASIL, 1997), podemos destacar os entendimentos sobre os tipos de evasão, sendo eles: evasão de curso – quando o estudante desliga-se do curso superior em situações diversas tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), exclusão por norma institucional; evasão da instituição – quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado; evasão do sistema – quanto o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior.

Mesmo a comissão não realizando a investigação acerca dos fatores motivacionais da evasão e retenção, ela realiza uma discussão sobre os possíveis fatores influentes na decisão do aluno de evadir-se, estabelecendo três dimensões de possíveis fatores da evasão: Fatores pessoais referente a características individuais dos alunos, Fatores internos às instituições e Fatores externos às instituições (BRASIL, 1997).

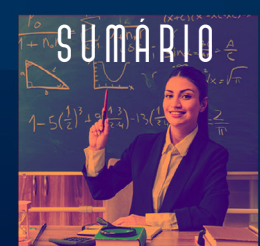
Elucidar os motivos que levam um aluno a evadir-se tem sido objeto de estudo dos trabalhos de evasão contemplando um diagnóstico completo do curso ou instituição, levantamentos dos dados sobre evasão e investigação de suas causas. Bardagi e Hutz (2009) realizam entrevistas semiestruturadas com alunos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sob três perspectivas inerentes à influência sobre a evasão: escolha inicial e informação profissional, expectativas iniciais e, por fim, decisão de saída e possíveis intervenções. David e Chaym (2019) utilizam do recurso de questionários aplicados a alunos. Apoiado pelo relatório "Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas" (BRASIL, 1997), o estudo avalia somente a dimensão interna, buscando identificar o grau de satisfação ou insatisfação dos alunos quanto alguns aspectos da instituição. Por meio de análise fatorial, os questionamentos levantados foram agrupados em cinco fatores: professor, projeto pedagógico, infraestrutura, segurança física e apoio ao aluno. Silva (2013) busca determinar quais variáveis aumentam ou reduzem o os riscos de um aluno evadir da IES. Para tanto, realiza uma análise documental, utilizando como objeto de análise exclusivamente as informações presentes no cadastro acadêmico da instituição, constituindo dados sobre o perfil dos estudantes, reprovações, concessão ou não de bolsas. Garcia e Santiago (2015) e Oliveira *et al.* (2019) empreendem estudos com intuito de avaliar as causas de evasão, através de questionários, elaborados utilizando a escala Likert e baseando-se nas dimensões tratadas no relatório apresentado pelo ministério da educação (BRASIL, 1997).

Tanto em estudos que realizam levantamento das taxas de evasão quanto os estudos que investigam as causas, precisam delimitar a concepção do que é evasão e o que se deseja mensurar. Sobre a definição de evasão há uma congruência em referências internacionais (TINTO, 1975; MORTAGY *et al.*, 2018), nacionais (LOBO, 2012; SILVA FILHO *et al.*, 2007) e legais (BRASIL, 1997; INEP, 2017). Em Mortagy *et al.* (2018), por exemplo, é exposto que serão

considerados evadidos os alunos que desistiram ou não se matriculam no curso no semestre seguinte na mesma instituição, seguindo as definições do Departamento de Educação dos EUA e o Centro Nacional de Estatísticas da Educação. No Brasil, o Ministério da Educação (BRASIL, 1997) define como evasão quando um acadêmico abandona o curso antes de sua conclusão, independente da motivação, e para o INEP (2017) a evasão é reconhecida como uma das possíveis trajetórias acadêmicas de Fluxo no Ensino Superior. Ressalta-se que a concepção de evasão pode diferir de um estudo para o outro no que concerne quando um não matriculado (aluno que não realizou a rematrícula) caracteriza um evadido ou não, pois em diferentes instituições e normatizações acadêmicas diversas situações são possíveis, tais como: abandono, cancelamento, transferência interna ou externa, trancamento, entre outras.

Quanto à mensuração da evasão, usualmente, as referências aqui presentes assemelham-se em utilizar os matriculados, ingressantes, concluintes e não matriculados para calcular as taxas de evasão. A principal diferença é o recorte temporal que se dá no levantamento e processamento dos dados, as mais habituais e descritas em (BRASIL, 2014) são por período ou por ciclo. O recorte por ciclo considera a proporção de evasão pelo total de ingressantes em um ciclo determinado, frequentemente utiliza-se um tempo necessário para a integralização do curso, mas não é regra. Nesta abordagem, é obtido como resultado o percentual de evadidos da instituição ou curso no ciclo analisado, tem-se como exemplo as análises realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

No recorte por período, a proporção de evasão pode ser relativa ao conjunto total de estudantes matriculados, ou ao conjunto de estudantes ingressantes no ciclo, em períodos anteriores, com previsão de conclusão no período em análise. O estudo pode concentrar-se em um período letivo ou uma sequência de períodos, quando a taxa média é calculada. Objetiva-se nesta análise obter como índice uma taxa de evasão. Esta taxa representa o percentual de evasão



que uma instituição ou curso apresenta e tem, inclusive, caráter preditivo pois dependendo da abrangência da amostra esta taxa representa uma tendência, ou seja, calculada esta taxa, a tendência é que ela se repita nos períodos seguintes. Sendo a abordagem a ser considerada neste estudo, utiliza-se como referência o cálculo da evasão utilizado em Lobo (2012) e Silva Filho *et al.* (2007).

Embora empregando diferentes metodologias, os estudos contemplam a preocupação de buscar estratégias para superar os indicadores, em geral, agudamente elevados, partindo, sempre, da consideração de que a conjugação de elementos determinantes do fenômeno não é, obviamente, estática e pode ser alterada (LOBO, 2012). Para avaliar a evasão, vale ressaltar que, seja qual for o método utilizado, o importante é poder medir a evolução da Evasão corretamente, e de forma a garantir o melhor e mais imparcial entendimento possível do problema, para definir as diferentes tendências sobre o tema e as políticas adequadas para cada uma delas (BRASIL, 1997). Isto porque, o enfrentamento da evasão, não terá êxito caso dependa de estudos esporádicos, contemplando uma instituição, ou um curso ou outro. Agindo assim, corre-se o risco de implementar ações equivocadas e sem nenhum resultado real. Considerando dados atuais do INEP (OLIVEIRA *et al.*, 2019), a evasão nas IES públicas no Brasil vem aumentando, apresentando a taxa de 19% considerando o período de 2011 a 2016, contra 12% de taxa de evasão (SILVA FILHO *et al.*, 2007) considerando o período de 2001 a 2005. Ressalta-se que neste intervalo de levantamento ocorreram políticas de permanência como REUNI, Programa Nacional de Assistência Estudantil PNAES) em 2008 e Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais (PNAEST) em 2010.

São raras as IES brasileiras que possuem uma assistência institucional profissionalizada de combate à evasão. Esta pode ser um reflexo da falta de uma política de permanência do aluno no curso e irá continuar enquanto as instituições não se preocuparem em combatê-la. (VELOSO; ALMEIDA, 2001; SILVA FILHO *et al.*, 2007).





Lobo (2012) indica que o estudo da evasão deve ser analisado através de uma política governamental geral voltada à qualidade acadêmica. Com os incentivos financeiros necessários, a fim de desenvolver pesquisas e estudos que permitam combater com eficiência a problemática da evasão. A evasão está ligada a diversos fatores que são comumente classificados em internos e externos. A seguir, são destacadas as causas da evasão mais referenciadas na literatura.

CAUSAS INTERNAS

Em um primeiro momento, é importante destacar as causas internas que levam ao aluno à desistência do curso. As deficiências nas estruturas físicas das universidades são apontadas como um dos fatores que interferem nos índices da evasão. Características como: disponibilidades de equipamentos de informática, laboratórios de ensino, qualidade do espaço físico, bibliotecas e instalações são alguns dos fatores que influenciam no desempenho dos alunos no que tange ao interesse educacional e ao rendimento escolar (SESU, 1997).

Não obstante, a má atuação do corpo docente contribui para que o aluno desista do curso. Entendendo que os primeiros períodos do curso são os que exercem maior impacto sobre o universitário, os professores, principalmente destes períodos, deveriam desenvolver práticas metodológicas qualificadas, motivadoras e significativas para que o acadêmico interagisse com os seus professores e colegas, criando um vínculo com a instituição de ensino (SESU, 1997; BARDAGI, 2007).

Bardagi (2007) ainda afirma que a assistência socioeducacional precisa ser entendida como o conjunto de projetos e/ou ações que visam a integração do aluno com a universidade, sua permanência nela e seu bom desenvolvimento acadêmico.

Pesquisas como as de Cunha, Tunes e Silva (2001) e Bôas (2003), indicaram que a evasão tende a crescer se a universidade não envolver seus alunos em atividades de pesquisa e extensão. Estas atividades permitem a interação entre teoria e prática, colocando o aluno em contato com a sociedade.

É possível observar que os fatores internos, relacionados à parte acadêmica e administrativa da universidade infere fortes relações quanto à evasão escolar. Com relação à grade curricular, Veloso e Almeida (2001) apontam que quando desatualizada, a grade curricular de um curso fica incompatível com as demandas da sociedade, do mercado e não se ajusta às exigências da profissão. O turno de funcionamento do curso também pode influenciar no número de alunos evadidos, além de muitos desistirem por apresentar dificuldades de rendimento em algumas disciplinas fundamentais de seus cursos (SESU, 1997).

Além disso, destaca-se também que os alunos com maiores necessidades socioeconômicas sentem dificuldades em permanecerem na universidade quando não há programas de auxílio que dependem também de infraestrutura oferecida pela instituição, como: moradia, restaurante universitário, salas de informática com acesso à internet, creche etc. (PENIN, 2004; DANTAS; ARAUJO, 2005).

CAUSAS EXTERNAS

Em relação às causas externas pode-se destacar a falta de orientação profissional por parte do aluno. São muitos os que entram no curso sem conhecer a profissão e acabam sendo desestimulados quando percebem que a futura carreira não lhe proporciona satisfação pessoal. Para evitar isso se torna necessário oferecer aos estudantes

informações mais precisas sobre os cursos superiores desde o ensino médio (LISBOA, 2002; MACHADO, 2002; ZABALZA, 2002).

Ligado a isso, a maioria dos alunos que se matricula no ensino superior realiza sua opção profissional numa faixa etária muito precoce. Pesquisas apontam um alto índice de evasão por causa das decisões profissionais imaturas feitas por jovens que fazem suas escolhas com base em informações mínimas, geralmente distorcidas e idealizadas sobre o curso (LEVENFUS; NUNES, 2002; LEVENFUS, 2004).

Não obstante, o desencanto e a desmotivação em continuar o curso escolhido como segunda opção ocorre frequentemente em instituições que permitem que o candidato faça o vestibular para mais de um curso. Muitos se matriculam apenas para cursar o nível superior ou como meio para alcançar o curso efetivamente desejado, seja através de transferência interna, seja por transferência externa (SESU, 1997).

Enquanto muitos pais desejam que os filhos tentem vestibular para os cursos que queriam fazer e não tiveram sucesso, outros desejam para os filhos o que irá render mais dinheiro e que dê estabilidade em breve. Porém no trajeto da academia alguns alunos que foram influenciados pelos pais ao constarem que não se adaptam à profissão, acabam desistindo. (SESU, 1997; LEVENFUS; NUNES, 2002).

Com base nessa premissa, os jovens ao se sentirem cobrados pela família a entrar na faculdade logo que concluem o ensino médio e a própria pressão individual fazem com que muitas vezes escolham um curso pela facilidade de ingresso sem ao menos conhecer a profissão. A consequência para muitos será a desistência do curso ou a dificuldade em concluí-lo (SESU, 1997; LEVENFUS; NUNES, 2002).

Escolher o curso pela baixa concorrência pode gerar desinteresse e necessidade de buscas de novas alternativas para aqueles que querem um curso com status social e que lhe garanta



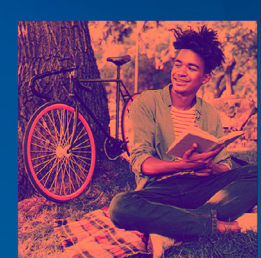
altas remunerações futuramente. Pois as baixas remunerações no mercado de trabalho diminuem a demanda pelo curso (SESU, 1997).

Diante do exposto, é possível observar que fatores externos, inerentes à IES, podem influenciar na continuação ou não daquele aluno no curso superior. Além disso, é importante destacar que a precária formação escolar de muitos acadêmicos, devido à deficiência do sistema de ensino básico do país é fator determinante das dificuldades por eles enfrentadas. Muitos desses alunos não gostam de pesquisar, não aprendem a se expressar coerentemente tendo dificuldades em se integrar no curso (SESU, 1997; MORAN, 2007). Por isso, alunos com maiores números de repetência têm grandes chances de desistir do curso superior em que estão matriculados. A repetência sucessiva faz com que o acadêmico fique desestimulado a continuar no curso (BRAGA; PINTO; CARDEAL, 1997).

Tabak (2002) aponta que a desmotivação ocorre logo nos primeiros anos de curso quando o vínculo do aluno com a instituição ainda é frágil. Em todo o mundo, a taxa de evasão no primeiro ano de curso é duas a três vezes maior do que a dos anos seguintes (TABAK, 2002; SILVA FILHO *et al.*, 2007).

Sendo assim, o aluno se sente desestimulado com as frustrações das expectativas em relação à sua formação. Devido a isto o índice de evasão é alto em cursos que são menos concorridos e muitos desistem para ingressar em outros com mercado de trabalho mais atraente (SESU, 1997). Por isso, a descoberta de novos interesses ocorre principalmente com os que tomaram uma decisão precipitada. Na trajetória acadêmica, com o amadurecimento pessoal e/ou profissional, o aluno pode passar a se interessar por outra área, evadindo do curso (SESU, 1997).

Além disso, segundo dados oficiais do INEP (2009), de modo geral, as IES consideram como principal razão da evasão a dificuldade dos acadêmicos em conciliar estudo e trabalho. Muitos acabam optando pelo trabalho que lhes garante sobrevivência. Além disso,



muitos alunos têm que se mudar para residirem na cidade onde está situada a universidade. Neste caso, as dificuldades para custearem despesas com aluguel e a alimentação fazem com que alguns desistam do curso (KAFURI; RAMON, 1985). Alguns acadêmicos desistem por não ter condições de arcar com os gastos provenientes de transporte, outros por não terem tempo para as viagens rotineiras (KAFURI; RAMON, 1985).

A evasão universitária do sexo feminino muitas vezes está relacionada ao casamento não planejado, à gravidez ou ao nascimento de filhos. Este fato é mais comum entre aqueles que possuem menos condições financeiras (TABAK, 2002). A evasão pode ter como causa um agravamento de problemas de saúde. Muitas vezes o aluno desiste por ter de iniciar um tratamento demorado ou por ter que ficar um tempo prolongado de repouso. Ocorre evasão também por morte do acadêmico (KAFURI; RAMON, 1985). O autor ainda afirma que pode ser motivo para a evasão o fato de o aluno transferir sua residência para uma cidade diferente de onde está situada a IES em que está matriculado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A evasão escolar em sentido amplo é tratada pelos principais autores analisados como a saída do aluno da instituição antes da conclusão do seu curso. Esta pesquisa teve como objetivo investigar quais as principais causas da evasão escolar no ensino superior descritas na literatura.

Foi possível observar que a evasão possui múltiplas razões, estabelecidas por esta pesquisa como causas internas e externas, dependendo do contexto social, cultural, econômico e político em que o aluno e Instituição estão inseridos. Podendo estar relacionada, por exemplo, à má qualidade de ensino oferecida pelas IES e/ou à condição socioeconômica do educando.



Para que haja mudanças substanciais nessa premissa, é importante propor uma reflexão sobre a relação instituição-aluno e a evasão, suas diversas causas, para fortalecer a relação do estudante com o ensino superior

REFERÊNCIAS

- BARDAGI, M. P. **Evasão e comportamento vocacional de universitários**: estudos sobre o desenvolvimento de carreira na graduação. 242 f. 2007. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programas de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.
- BARDAGI, M. P.; HUTZ, C. “Não havia outra saída”: percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. **Psico-USF**, Itatiba, v. 14, n. 1, p. 95-105, 2009.
- BÔAS, G. K. V. Currículo, Iniciação Científica e Evasão de Estudantes de Ciências Sociais. Revista Tempo Social. **Tempo Social**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 45-62, 2003.
- BRAGA, M. M.; PINTO, C. O. B. M.; CARDEAL, Z. L. Perfil socioeconômico, repetência e evasão no curso de Química da UFMG. **Química Nova**. São Paulo, v. 20, n. 4, jul./ago. 1997.
- BRASIL. MEC. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas**. Brasília, 1997. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=27010. Acesso em: 15 ago. 2019.
- BRASIL. MEC. **Documento orientador para a superação da evasão e retenção na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica**. Brasília: SETEC, 2014. Disponível em: https://avr.ifsp.edu.br/images/pdf/Comissoes_Outros/PermanenciaExito/Documento-Orientador-SETEC.pdf. Acesso em: 15 ago. 2019.
- BRASIL. **Metodologia de cálculo dos indicadores de fluxo da educação superior**. Brasília: Inep 2017. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2017/metodologia_indicadores_trajetoria_curso.pdf. Acesso em: 15 ago. 2019.
- CUNHA, A. M. **Evasão no Curso de Química da UnB**: A interpretação do aluno evadido. 136 f. 1997. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 1997.

CUNHA, A. M.; TUNES, E.; SILVA, Roberto Ribeiro da. Evasão do Curso de Química da Universidade de Brasília. **Química Nova**. São Paulo. v. 24, n. 2, mar./abr., 2001.

DANTAS, A. O.; ARAUJO, J. O. A. Questão do Financiamento da Assistência Estudantil nos Trâmites da Reforma Universitária do Governo Lula. *In*: ARAUJO, J. O.; CORREIA, M. V. C. (org.). **Reforma Universitária**. Maceió: EDUFAL, 2005.

DAVID, L. M. Li.; CHAYM, C. D. Evasão universitária: um modelo para diagnóstico e gerenciamento de instituições de ensino superior. **Revista de Administração IMED**, Passo Fundo, v. 9, n. 1, p. 167-186, jun. 2019. Disponível em: <https://seer.atitus.edu.br/index.php/raimed/article/view/3198>. Acesso em: 15 ago. 2019.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação da educação superior: avanços e riscos. **EccoS**, São Paulo, v. 10, n. especial, p. 67-93, 2008.

DIOGO, M. F. *et al.* Percepções de coordenadores de curso superior sobre evasão, reprovações e estratégias preventivas. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 21, n. 1, p. 125-151, mar. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772016000100125&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 15 ago. 2019.

GARCIA, F. C.; SANTIAGO, E. F. B. Mecanismo de enfrentamento a evasão no ensino superior público: inserção do conteúdo sobre profissões no ensino médio. **Gestão Pública: práticas e desafios**, Recife, v. 7, n. 1, p. 37-50, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/gestaopublica/article/view/1889>. Acesso em: 15 ago. 2019.

GARCIA, L. M. L. *et al.* Análise da evasão no ensino superior e suas motivações: um estudo de caso em um curso de Sistemas de Informação. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE SISTEMAS DE INFORMAÇÃO, 13, 2017, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: SBC, 2017. v. 1. p. 527-534.

IBGE detecta mudanças na família brasileira. **Agência IBGE Notícias**. 20 dez. 2006. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/13223-asi-ibge-detecta-mudancas-na-familia-brasileira>. Acesso em: nov. 2022.

INEP. Resumo Técnico: **Censo da Educação Superior 2007**. Brasília, Inep, 2009.

KAFURI, R.; RAMON, S. P. **1º Grau - casos e percalços**: pesquisa sobre evasão, repetência e fatores condicionantes. Goiânia: UFMG, 1985.

LEVENFUS, R. S. Prefácio. *In*: VASCONCELOS, Z. B.; OLIVEIRA, I. D. (org.). **Orientação Vocacional**. São Paulo: Vetor, 2004.



LEVENFUS, R. S.; NUNES, M. L. T. Principais Temas Abordados por Jovens Centrados na Escolha Profissional. *In*: LEVENFUS, R. S.; SOARES, D. H. P. (org.). **Orientação Vocacional Ocupacional**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LISBOA, M. D. Orientação profissional e mundo do trabalho: reflexões sobre uma nova proposta frente a um novo cenário. *In*: LEVENFUS, R. S.; SOARES, D. H. P. (org.). **Orientação Vocacional Ocupacional**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LOBO, M. B. de C. M. Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. **ABMES Cadernos**. Brasília, set./dez. 2012.

MACHADO, M. C. T. Perfil dos Estudantes da UFG: uma análise a partir do processo seletivo 2002. **Sociedade e Cultura**, v. 5, n. 2, jul/dez. 2002. p. 137-145.

MEC. **Parecer CNE/CP nº 98/99**. Dispõe sobre o processo seletivo para acesso ao ensino superior. Brasília, Ministério da Educação, 6 de julho de 1999.

MORAN, J. M. **A Educação que desejamos**. Campinas: Papirus, 2007.

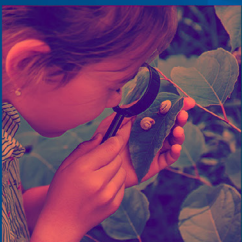
MORTAGY, Y. *et al.* An analytical investigation of the characteristics of the dropout students in higher education. **Informing Sci. Inform. Technol.**, USA, n. 15, p. 249-278, 2018. Disponível em: <https://www.informingscience.org/Publications/3999>. Acesso em: 15 ago. 2019.

OLIVEIRA, C. H. M. *et al.* Busca dos fatores associados à evasão: um estudo de caso no Campus Universitário da UFC em Crateús. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 5, p. 1-23, 2019.

PAREDES, A. S. **A Evasão do terceiro grau em Curitiba**. São Paulo: NUPES, 1994.

PENIN, S. T. S. A USP e a Ampliação do Acesso à Universidade Pública. *In*: PEIXOTO, M. C. L. (org.). **Universidade e Democracia**: experiências e alternativas para ampliação do Acesso à Universidade Pública Brasileira. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

PRESTES, E. M. T.; FIALHO, M. G. D. Evasão na educação superior e gestão institucional: o caso da Universidade Federal da Paraíba. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.** v. 26, n. 100, 2018, p.869-889. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601104>. Acesso em 09 out. 2023.



SANTOS JUNIOR, J. S.; REAL, G. C. M. A evasão na educação superior: o estado da arte das pesquisas no Brasil a partir de 1990. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 22, n. 2, p. 385-402, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772017000200385&script=sci_abstract&%20lng=pt. Acesso em: 11 out. 2019.

SESU. **Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras**. Brasília: ANDIFES/ABRUEM/SESU/MEC, 1997.

SILVA FILHO, R. L. L. *et al.* A Evasão no Ensino Superior Brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, set./dez., 2007.

SILVA, Glauco Peres da. Análise de evasão no ensino superior: uma proposta de diagnóstico de seus determinantes. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 18, n. 2, p. 311-333, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772013000200005 Acesso em: 5 set. 2019.

TABAK, F. **O laboratório de Pandora**: estudos sobre a ciência no feminino. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

TINTO, V. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. **Review of Educational Research**, Washington, v. 45, n. 1, p. 89-125, 1975.

TONTINI, G.; WALTER, S. A. Pode-se identificar a propensão e reduzir a evasão de alunos? Ações estratégicas e resultados táticos para instituições de ensino superior. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 19, n. 1, mar. 2014, p. 89-110.

VELOSO, T. C. M.; ALMEIDA, E. P. Evasão nos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus universitário de Cuiabá: Um Processo de Exclusão. **Série-Estudos - Periódico Do Programa De Pós-Graduação Em Educação Da UCDB**, v. 13, jan./jun., 2001.

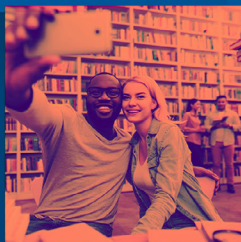
ZABALZA, M. A. **La enseñanza Universitaria**: el escenario y sus protagonistas. Madrid: Narcea, 2004.

10

Harime Chaibue
Mariângela Estelita Barros

REFLEXÕES ACERCA DA ANTROPONÍMIA NO ENSINO DE LIBRAS

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.99024.10





RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo refletir a respeito da antroponímia na Língua de Sinais Brasileira (Libras) e sua aplicabilidade para o processo de ensino e aprendizagem desta língua. Sua fundamentação teórica básica é composta por pesquisas existentes sobre antroponímia em línguas orais e de sinais, bem como, por estudos voltados para o ensino de Libras. Possui um caráter qualitativo, apresentando uma pesquisa bibliográfica sobre os estudos antroponímicos e também a respeito do ensino de Libras. A partir disso, discute a importância do estudo da antroponímia nas disciplinas de Libras no ensino superior mediante a observação e a interação com licenciandos (2022/2) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Câmpus Goiânia.

Palavras-chave: antroponímia; ensino; libras.

INTRODUÇÃO

A atividade de nomeação é constituída pela representatividade de um povo. Tal representatividade se torna ainda mais acentuada quando a nomeação se trata de nomes próprios, extrapolando assim os conceitos teóricos e trazendo marcas de seu cotidiano e visão de mundo (DICK, 1990).

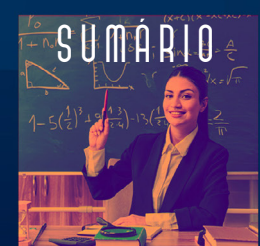
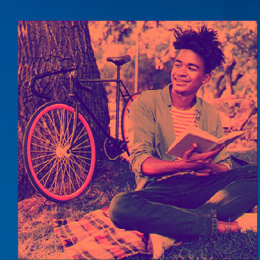
Na linguística, dentre suas áreas, existe uma que é a responsável pelo estudo dos nomes próprios, a qual é nomeada onomástica. De acordo com Dick (1990, p.178), os estudos onomásticos são “verdadeiros registros do cotidiano, manifestado nas atitudes e posturas sociais que, em certas circunstâncias, a não ser através deles, escaparia às gerações futuras”.

Dentre as vertentes provenientes da onomástica, segundo Lopes (2017), a toponímia e a antroponímia são consideradas as principais. A toponímia direciona seus estudos para os nomes de lugares, e antroponímia, tema deste trabalho, é direcionada aos nomes de pessoas.

Os estudos toponímicos e antroponímicos em língua de sinais são apontados como recentes e escassos quando comparados aos estudos desta temática em línguas orais. No entanto, percebe-se um crescimento emergente de estudos onomásticos com foco nas línguas de sinais nos últimos anos (SOUSA; BARREIROS, 2020).

Nesse sentido, este trabalho buscou uma fundamentação teórica básica sobre antroponímia em pesquisas existentes em línguas orais e de sinais, refletindo acerca das implicações do tema para o ensino de Libras mediante trabalhos como o de Gesser (2012), os quais tratam a respeito do ensino e aprendizagem da Libras.

Com base em estudos sobre a antroponímia e o ensino da Libras, foi traçada uma reflexão sobre a importância da inclusão de



estudos antroponímicos nas disciplinas de Libras no ensino superior, mediante a observação e a interação com licenciandos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Câmpus Goiânia, no segundo semestre do ano de 2022.

A realização deste trabalho aponta um interesse bastante significativo por parte dos licenciandos do IFG acerca dos estudos antroponímicos, sendo que a grande maioria, desconhecia o tema direcionado à comunidade surda.

Espera-se que o presente trabalho possa contribuir para os estudos antroponímicos de modo geral, e principalmente na Libras, bem como, a construção de um processo de ensino aprendido da Libras nos cursos superiores que contemplem uma introdução à antroponímia.

Diante do exposto, esse trabalho foi dividido em 3 (três) seções. Na primeira seção, foi abordado sobre antroponímia de modo geral, e na segunda, sobre antroponímia nas línguas de sinais com exemplos de resultados de dados da Libras. A terceira seção discute a respeito da inclusão dos estudos antroponímicos nas disciplinas de Libras nos cursos superiores. Por fim, apresentam-se as considerações finais e as referências.

ANTROPONÍMIA NAS LÍNGUAS ORAIS

O ato de nomear é uma atividade presente em todas as sociedades, sendo então considerada bastante antiga, pois conforme Dick (1990) antecede à sistematização de seus estudos na linguística. Sousa e Dargel (2020, p. 1, grifo nosso) caracteriza a atividade de nomeação como “[...] essencial ao homem **desde que se têm notícias de vida social** [...]”. O caráter social existente nesta nomeação contribui para a representatividade de uma comunidade, estando



intrínsecas a tal atividade: informações históricas, geográficas, culturais, entre outras.

Os nomes próprios apresentam algumas características distintas das palavras em geral, tais como: exclusividade, vocativo, papel dêítico, significado imprevisível. Ainda que existam nomes próprios iguais, de acordo com Amaral e Seide (2020, p. 69), tais nomes “são caracterizados por serem usados para fazer referência direta a um ser único sem indicar uma característica que seria própria do ser referenciado [...]”. Além das características apresentadas por Amaral e Seide (2020), exclusividade e significado imprevisível, percebe-se ainda os papéis dêíticos e vocativos desempenhados pelos nomes próprios, ou seja, fazer chamar ou fazer referência a alguém ou a algo específico (cf. LYONS, 1977).

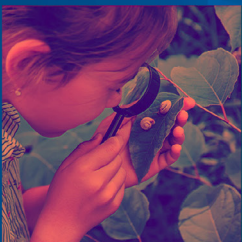
A área da linguística responsável pelo estudo do nome próprio é denominada onomástica, pertencente à lexicologia, no entanto, conforme supracitado, os nomes próprios carregam características específicas que os distinguem do léxico geral. A respeito da etimologia do termo onomástica, Eckert (2016) afirma que sua origem é grega, sendo inicialmente apresentada como *onomastiké*, junção de *onoma* (nome) e *tékne* (arte), significando a arte de nomear. A incorporação do termo no latim ocorre posteriormente, resultando em *onomasticon*, e logo na língua portuguesa como *onomástica*.

Em 1887, Leite de Vasconcelos menciona pela primeira vez a onomástica numa publicação em revista¹, dividindo-a em: toponímia; antroponímia, e panteonímia. O objeto de estudo da toponímia é o nome de lugares, da antroponímia é o nome de pessoas, e a panteonímia inclui diversos tipos de nomes, como: astros, ventos, animais, seres sobrenaturais, navios (CARVALHINHOS, 2001).

1

Revista Lusitana, periódico de estudos filológicos e etnológicos relativos a Portugal.





Seabra e Isquerdo (2018) alertam que o estudo direcionado a nome de deuses podem ainda receber a denominação de teonímia. As autoras afirmam ainda que, apesar da existência de publicação direcionada à onomástica, esta foi consagrada como ciência apenas no ano de 1951 por Dauzat, tendo sido apresentadas na época como suas subáreas constituintes, a toponímia e a antroponímia.

Amaral e Seide (2020, p. 20) indicam o surgimento de trabalhos, nos séculos XX e XXI, que ultrapassam a divisão onomástica tradicional (toponímia e antroponímia), incluindo como objetos de estudo o nome de “aeronaves, animais, objetos astronômicos, residências, locomotivas e embarcações [...] eventos e acontecimentos sociais, fenômenos atmosféricos etc.”

O termo antroponímia apresenta origem grega e a atribuição de discernir alguém dos outros indivíduos do seu ambiente social, conforme apontado por Lopes (2017). No entanto, o seu uso na língua portuguesa foi inaugurado por Leite Vasconcelos em 1931, sendo definido como “estudo dos nomes individuais, com o dos sobrenomes e apelidos” (CARVALHINHOS, 2007, p. 2).

Diversos autores são unânimes ao afirmar que a nomeação de pessoas está intimamente ligada a fatores temporais e culturais, onde o nomeado está inserido. A afetividade pode ainda ser um dos fatores ligado à nomeação pessoal, pois é comum atribuir a um filho, o nome de alguém por quem se tem uma forte admiração.

A diversidade de critérios na nomeação pessoal confere à antroponímia, uma considerável relevância para compreender diferentes aspectos de um povo, tais como: “atitudes, crenças, profissões, regiões de origem, entre outros aspectos culturais e sociais”, conforme expõe Lopes (2017, p. 41). Amaral e Seide (2020, p. 28) enfatizam a presença dos antropônimos em contextos formais e informais das pessoas, e por esta razão, pode despertar o interesse de diversos profissionais, entre eles: “linguistas, psicólogos, sociólogos, cientistas políticos, juristas etc.”



Os estudos antroponímicos no Brasil são considerados recentes por Amaral e Seide (2020), no entanto, os autores destacam um notável crescimento de tais estudos a partir de 2011. Fundamentados na legislação brasileira, apresentam ainda uma proposta de classificação dos antropônimos, dividida em: pertencentes e não pertencentes ao registro civil.

Os antropônimos pertencentes ao registro civil são denominados: prenome, sobrenome e agnome. Os não pertencentes ao registro civil são denominados: apelido (ou alcunha, ou cognome), hipocorístico, pseudônimo, codinome, heterônimo, nome artístico (e nome de palco), nome de guerra, nome religioso, nome social, e nome de urna (AMARAL; SEIDE, 2020). Os autores ressaltam que embora os antropônimos não pertencentes ao registro civil sejam opcionais, estes também possuem direcionamento na legislação a fim de evitar desconforto ou insegurança às pessoas.

Ao realizar uma comparação de estudos antroponímicos entre as línguas orais e de sinais, Amaral e Seide (2020, p. 228) consideram estes últimos escassos, afirmando que “sobre a antroponímia em Libras, não há tantas pesquisas, mas entre elas se destaca a de Barros (2018), que propõe uma taxonomia para os nomes de pessoa criados nesse idioma, os chamados sinais de nomes”, conforme apresentado na seção a seguir.

ANTROPONÍMIA NAS LÍNGUAS DE SINAIS

O primeiro trabalho identificado acerca da antroponímia nas línguas de sinais é o de Stokoe, Casterline e Croneberg (1965). No entanto, tal trabalho, segundo Barros (2018), demonstra brevemente a identificação de antropônimos² na Língua Americana

2 Habitualmente chamados de “sinais-nomes” nas línguas de sinais.

de Sinais (ASL), definindo-os como uma forma específica de fazer referência a alguém na comunidade surda, semelhantemente ao nome na língua oral inglesa. Cabe destacar que a semelhança de função entre os nomes em línguas orais e em línguas de sinais não é um fenômeno exclusivo dos Estados Unidos, entre a língua inglesa e a ASL, mas sim recorrente em outras regiões.

Na sequência, é identificado o trabalho de Yau e He (1989), porém conforme observam Rech, Sell e Seide (2020), o referido trabalho exibe um estudo de caso na China acerca da atribuição de antropônimos sem apresentar uma categorização dos sinais-nomes. Diante disso, as autoras destacam o trabalho de Supalla (1990), sendo este considerado o precursor da categorização de antropônimos em ASL, o qual é complementado com mais informações sobre o assunto em Supalla (1992).

Para Supalla (1992) os sinais-nomes, ou antropônimos, podem ser categorizados por dois sistemas básicos de formação na ASL: arbitrário ou descritivo. O sistema arbitrário corresponde aos antropônimos motivados unicamente pela letra inicial do nome na língua oral. Por outro lado, o sistema descritivo corresponde aos antropônimos motivados por propriedades pessoais, de cunho físico ou comportamental.

O sistema arbitrário atingiu 86% de um *corpus* constituído por 450 sinais-nomes na pesquisa de Supalla (1992). O autor defende que o sistema arbitrário é o mais usual na constituição de antropônimos na ASL, e que diferentemente do sistema descritivo, exclui a possibilidade de manifestar um sentido depreciativo. Uma restrição no sistema arbitrário apontada por Supalla (1992), é que a configuração de mão não pode ser correspondente à letra Z do alfabeto, podendo ainda corresponder à letra inicial do segundo ou terceiro nome.

Os sinais-nomes podem apresentar uma unidade familiar, de acordo com Supalla (1992). Sendo assim, a nomeação em ASL

dos membros de uma família é motivada pelas letras iniciais de seus respectivos nomes, possuindo um mesmo ponto de articulação e/ou movimento. Como exemplo, seus irmãos possuem seus sinais-nomes formados pelas configurações de mão equivalentes às letras iniciais de seus nomes tocando duas vezes na lateral do queijo.

Um outro sistema de formação de sinais-nomes é apontado por Supalla (1992) por “não tradicional”, sendo este constituído pela combinação entre o sistema arbitrário e descritivo, ou seja, a junção da configuração de mão da letra inicial com uma característica da pessoa. Entretanto, o autor ressalta que o sistema não tradicional deve ser evitado, e que os sinais-nomes assim constituídos equivalem a exceções, geralmente direcionadas de forma depreciativa a pessoas famosas.

Dois distinções são assinaladas por Supalla (1992) entre a nomeação na língua oral e na língua de sinais, o uso de diminutivo ou de abreviação, e a quantidade de itens na composição do nome. Nas línguas orais, especificamente na língua inglesa, conforme observado por Supalla (1992), é uma prática habitual referir ou chamar alguém na forma diminutiva ou abreviada do seu nome, todavia, nas línguas de sinais, não é uma prática comum. Os nomes na língua inglesa costumam ser formados por três itens lexicais (nome, nome do meio e sobrenome), e na língua de sinais por apenas um. As diferenças apontadas independem se os sinais-nomes pertencem ao sistema arbitrário ou descritivo.

Alguns fatores culturais a respeito dos antropônimos em ASL são ainda expostos de forma sintetizada em Supalla (1992). A nomeação em sinais é julgada como uma atividade privilegiada e restrita a surdos, não podendo ocorrer a aut nomeação. Os sinais-nomes podem sofrer mudanças em determinadas situações, como por exemplo, quando ocorre o contato entre pessoas com sinais idênticos. A mudança não precisa ser completa, podendo ocorrer a adição de uma configuração de mão em um ou nos dois sinais-nomes. Quando há esse contato, os critérios para se decidir quem

pode permanecer com seu sinal e quem deve modificá-lo são faixa etária e condição auditiva, sendo que as pessoas mais velhas e as pessoas surdas têm o direito de permanecer com seu sinal, devendo a outra pessoa trocar o seu.

Supalla (1992) percebeu que os surdos franceses demonstravam estranhamento por seu sinal-nome ser pertencente ao sistema arbitrário, revelando a preferência por sinais-nomes descritivos. Com relação a uma apresentação formal, o autor notou que primeiro era exposto o nome na língua oral e depois o sinal-nome.

Wild (2017) ao examinar o trabalho de Supalla, conclui que este está desatualizado e aponta uma improrrogável necessidade de estudos sobre os antropônimos na ASL. A pesquisa de Wild (2017), ainda que com um *corpus* pequeno de 38 sinais-nomes em ASL, verificou alguns dados diferentes dos dados apontados anteriormente por Supalla. Como exemplo, uma propensão do aumento de sinais-nomes descritivos, e também formados a partir da combinação de sinais arbitrários e descritivos, os ditos não tradicionais em Supalla (1992).

As pesquisas antroponímicas voltadas para a Libras são ainda mais recentes do que as voltadas para ASL, pois “iniciam com Souza e Gediel (2017), que pesquisaram os sinais-nomes dados por surdos durante o ano de 2013 e 2014 em uma cidade da Zona da Mata Mineira” (MENEZES, 2021, p. 20). As autoras perceberam em sua pesquisa, uma inclinação de sinais-nomes fazendo movimentos relacionadas aos cabelos quando a nomeação se refere ao gênero feminino. A relação entre a configuração de mão do sinal-nome e a letra inicial do nome na língua oral mostrou-se inversamente proporcional, ou seja, quanto mais estreito for o vínculo do nomeador com o nomeado, menor a probabilidade de haver coincidência da configuração de mão com a letra inicial. No entanto, Souza e Gediel (2017) observam que a constituição do sinal pode variar conforme a subjetividade do nomeador.

Os estudos antroponímicos voltados para as línguas de sinais foram contemplados com uma proposta inaugural de taxonomia mediante o trabalho de Barros (2018). Além disso, a autora apresenta uma ressalva sobre a categorização adotada por Supalla (2012), considerando inadequado o uso do termo arbitrário para sinais-nomes que contêm a configuração de mão coincidente com a letra inicial do nome na língua oral. A inadequação é fundamentada numa concepção saussureana segundo a qual o termo arbitrário é oposto ao motivado, e os sinais intitulados por Supalla como arbitrários (1992) são, na verdade, motivados pela escrita do nome na língua oral.

Barros (2018) elabora sua taxionomia antroponímica em língua de sinais estabelecendo uma hierarquia entre 4 (quatro) taxes, 28 subtaxes e 4 (quatro) infrataxes (conforme quadro 1, a seguir). O *corpus* de seu trabalho foi constituído por dados da Libras, mas a partir do conhecimento de alguns sinais-nomes, a autora acredita na aplicabilidade de sua taxionomia em outras línguas de sinais, podendo necessitar de algum acréscimo.

Quadro 1 - Taxonomia antroponímica em Línguas de Sinais proposta por Barros (2018)

Taxe	Subtaxes		
ELO Empréstimo da língua oral	-Inicialização -Uma letra	-Mais de uma letra -Soletração	-Tradução
AF Aspecto Físico	-Formato do cabelo -Comprimento do cabelo -Cor do cabelo -Formato da testa -Formato da sobrancelha -Formato dos cílios	-Formato dos olhos -Cor dos olhos -Formato do nariz -Formato das bochechas -Formato da boca -Formato dos dentes	-Formato do queixo -Presença de sinal -Cor da pele -Características marcantes do corpo (exceto a cabeça)

SUMÁRIO

Taxe	Subtaxes		
AC Aspecto Comportamental	-Humor -Atitudes	-Hábito (vestuário, acessório, penteado, barba, bigode, tiques)	-Habilidades cognitivas
AS Aspecto Social	-Profissão	-Evento	-Procedência

Fonte: elaboração das autoras.

A análise dos dados de Barros (2018) apresentou um resultado diferente dos estudos realizados sobre os sinais-nomes em ASL por Supalla (1992) e Wild (2017). Os sinais motivados exclusivamente pela configuração de mão correspondente à letra do nome na língua oral apontaram para um número bem reduzido de ocorrência. Por outro lado, os sinais-nomes formados pela combinação da motivação da letra do nome na língua oral com uma característica pessoal, ditos não tradicionais por Supalla (1992), foram os mais recorrentes.

O trabalho de Barros (2018) impulsionou o surgimento de novas pesquisas que buscam descrever e classificar sinais-nomes de diferentes *corpora* em sua proposta taxonômica, tais como: Rech (2020); Rech e Sell (2020); Sousa et al (2020); Gomes (2021); Menezes (2021); Chaibue (2022).

A descrição e classificação dos dados pertencentes às pesquisas supracitadas evidenciam uma relevante aplicabilidade da taxionomia antroponímica de Barros (2018). Contudo, a especificidade da natureza dos dados contribuiu para diferentes números de recorrência em cada taxe e subtaxe, bem como, na proposta de acréscimo à proposta de Barros (2018), conforme quadro 2, a seguir.

Quadro 2 - Propostas de acréscimo à taxonomia antroponímica de Barros (2018)

Pesquisa	Proposta de acréscimo
Rech e Sell (2020)	Taxes que contemplem processos metafóricos e a performance
Gomes (2021)	Subtaxes para a taxe AF: formato da orelha e altura
Chaibue (2022)	Subtaxe para a taxe ELO: articulação de lábios Subtaxe para a taxe ELO: formato da orelha Infrataxe para a subtaxe hábito, pertencente à taxe AC: ação frequente Subtaxes para a taxe AS: associação a outra(s) pessoa(s) e filiação organizacional

Fonte: elaboração das autoras.

Barros (2018, p. 61) ao propor uma taxionomia antroponímica nas línguas de sinais almeja a inserção de dados da Libras oriundos de diferentes contextos e também de outras línguas de sinais, a fim de que “em futuras pesquisas, as taxes se mantenham e novas subtaxes sejam acrescentadas”. Diante do exposto, constata-se que o objetivo da autora foi alcançado.

A diversificação nos resultados obtidos mediante o estudo antroponímico nas línguas de sinais, corrobora com a afirmação de Rech, Sell e Seide (2020) sobre a influência de aspectos culturais na nomeação pessoal. Nesse sentido, cabe ressaltar a importância do estudo da antroponímia nas disciplinas de Libras no ensino superior, conforme discutido na próxima seção.

OS ESTUDOS ANTROPONÍMICOS E AS DISCIPLINAS DE LIBRAS NO ENSINO SUPERIOR

A Libras é reconhecida oficialmente pela Lei n 10.436, sendo definida como “forma de comunicação e expressão, em que

o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002).

De acordo com as pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)³, no Brasil há aproximadamente 10 milhões de pessoas com deficiência auditiva de forma geral, sendo mais de 2 milhões com deficiência auditiva severa⁴. Tendo em vista os valores estatísticos apresentados, e sendo a Libras uma língua oriunda da comunidade surda brasileira, pode-se inferir a abrangência do uso da Libras em nosso território.

Embora a Libras seja uma das línguas mais utilizadas em nosso contexto brasileiro, onde surdos e ouvintes compartilham o mesmo espaço, a sua obrigatoriedade de ensino, conforme Decreto 5.626, é destinada apenas a cursos de licenciatura e de fonoaudiologia, sendo optativa aos demais cursos superiores (BRASIL, 2005).

A legislação supracitada menciona acerca da obrigatoriedade da disciplina de Libras nos referidos cursos, no entanto, não há mais informações acerca de sua composição, como afirmam Rech, Sell e Rigo (2019, p. 158):

[...] no Decreto nº 5.626/2005, assim como em nenhum outro documento legal relacionado, não há menção ou orientação sobre como a disciplina de Libras deve ser ofertada nas instituições, isto é, qual perfil o componente precisa ter no que tange seu formato, enfoque, organização de carga horária, conteúdos a serem ministrados e/ou metodologia.

3 Disponível em: <www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/?loc=0&cat=-1,-2,-3,128&ind=4648>. Acesso em: 11 maio de 2023.

4 Nomeados neste artigo como surdos.



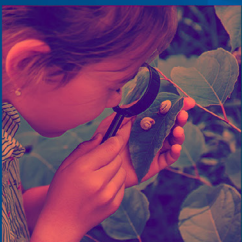
A ausência de orientações legais direcionadas à disciplina de Libras no ensino superior tem transferido às instituições de ensino a responsabilidade na sua composição, gerando assim diferentes planos de ensino, inclusive com diferentes cargas horárias.

Chaibue, Mendes e Mendes (2020) apontam que as licenciaturas em geral, com exceção das licenciaturas específicas para o ensino de Libras ou educação de surdos, têm oferecido uma disciplina de Libras em sua grade curricular com duração de no máximo 80 horas aulas.

Rech, Sell e Rigo (2019) identificam em seu trabalho, direcionado às licenciaturas da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), uma predominância de 36 horas nas disciplinas de Libras. A insuficiência da carga horária é justificada pelas autoras devido à extensão do conteúdo, pois este não pode ser limitado ao ensino apenas da língua, mas também à história, cultura e identidade surda, pois “vale mencionar que a disciplina é prática e teórica” (RECH; SELL; RIGO, 2019, p. 164).

É imprescindível que a disciplina de Libras nos cursos superiores, principalmente nas licenciaturas, contemple questões que visam “sensibilizar os alunos ouvintes para um novo olhar diante da realidade surda”, pois geralmente é o primeiro contato do aluno ouvinte com a língua e os temas interligados a ela (GESSER, 2012, p. 129). E independente da ocorrência ou não de um contato anterior com a Libras e o surdo, Soares (2015) em sua pesquisa, retrata unanimidade por partes dos entrevistados ao afirmarem a importância que a disciplina de Libras teve na sensibilização do respeito à diversidade.

Conforme exposto nas sessões anteriores, os estudos antroponímicos estão repletos de informações históricas, culturais e identitárias, pois “compreende-se que os nomes de lugares e os nomes próprios de pessoas estão no dia a dia da sociedade e que seu estudo pode revelar memórias e histórias, muitas vezes, desconhecidas” (SANTOS; PEREIRA, 2021).



Diante disso, acreditamos que antroponímia é um tema de extrema relevância para a constituição da disciplina de Libras nos cursos superiores, contribuindo para o entendimento do aluno ouvinte acerca de aspectos socioculturais do surdo. Além disso, o estudo de sinais-nomes possibilita trabalhar temas direcionados ao aspecto da língua ao descrever a estrutura do antropônimo, bem como, os temas direcionados ao universo surdo, ao identificar a motivação para a nomeação.

Nesse sentido, foi realizada uma experiência com a inserção do tema nas disciplinas de Libras dos cursos de licenciaturas em História, Matemática e Letras (Língua Portuguesa) no segundo semestre de 2022, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Câmpus Goiânia.

Habitualmente, nos primeiros dias de aula, além de apresentar a disciplina para os alunos, ocorre também uma apresentação pessoal da docente e dos discentes. Nesta apresentação, é questionado sobre o contato que a pessoa tem ou já teve com o surdo, bem como com a Libras. Tal prática está em consonância com o pensamento de Gesser (2012), pois para a autora, um dos pontos iniciais para o planejamento de uma aula ou de um curso, é o professor conhecer seu aluno.

As turmas possuíam uma média de 18 alunos em cada uma delas. Na turma de História, uma discente já teve contato com surdo durante seu ensino fundamental, uma tem contato atualmente com surdo na instituição religiosa que ela frequenta, e outro tem um colega de trabalho surdo. Na turma de Letras, um aluno tem uma irmã surda. E na turma de matemática, uma aluna tem um familiar surdo.

Dentre os alunos supracitados, o que tem um colega surdo no trabalho, não possuía sinal-nome e nem sabia a respeito do tema. Os outros possuem sinais-nomes, sendo dois deles motivados pela combinação da língua portuguesa e uma característica física, e a outra

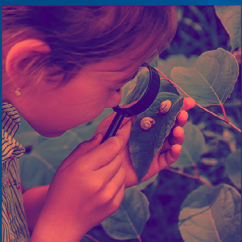
tem seu sinal pessoal motivado pela combinação da língua portuguesa e uma característica comportamental. No entanto, esta última não sabia a respeito de motivações relacionadas ao aspecto social.

A discussão em sala de aula acerca dos antropônimos em Libras foi uma experiência bastante instigante. Os discentes ficaram surpresos com a variedade de motivações existentes nos sinais-nomes, curiosos em saber sinais-nomes de pessoas famosas ou representantes políticos e imaginando como seria a sua nomeação em Libras. Além disso, apresentaram diversos questionamentos de ordem cultural, como: é possível ocorrer duplicidade de sinais-nomes? é possível alguém não gostar da sua nomeação em Libras? você conhece pessoas que tiveram mudanças em seus sinais-nomes? quais foram os contextos e as mudanças? se a pessoa mudar de país, vai apresentar o seu sinal original ou vai ter que receber outra nomeação?

A partir de seus questionamentos, tivemos a oportunidade de abordar os aspectos culturais da comunidade surda relativos aos sinais-nomes, tema desse trabalho, contribuindo para o conhecimento e desenvolvimento do respeito à diferença cultural dessa comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos antroponímicos nas línguas de sinais são considerados de modo geral, como escassos e recentes. No entanto, o trabalho de Barros (2018) tem impulsionado o desenvolvimento de pesquisas que visam descrever e classificar os antropônimos na Libras segundo sua proposta taxionômica. Os resultados apresentados têm demonstrado uma relevante aplicabilidade da taxionomia de Barros (2018), sendo que em decorrência da diversidade na natureza dos dados, alguns acréscimos tem sido sugeridos.



Os trabalhos apresentados sobre o ensino de Libras expressam a importância de uma prática de ensino que contemple não só conteúdos relacionados à língua, mas ainda direcionados ao aspecto sociocultural da comunidade usuária desta língua, a comunidade surda brasileira.

Acredita-se que a inserção dos estudos antroponímicos na disciplina de Libras seja uma ação bastante adequada, pois tais estudos são capazes de resgatar a história e a cultura de um povo. Nesse sentido, foi realizada uma experiência no segundo semestre de 2022 com alunos do IFG – Câmpus Goiânia, de três diferentes cursos de licenciatura: História, Matemática e Letras (Língua Portuguesa). A experiência foi bastante produtiva no sentido de instigar a participação e a curiosidade dos alunos sobre o tema nos diferentes cursos.

Este trabalho buscou trazer contribuições para os estudos antroponímicos, em especial na Libras, e ainda refletir sobre a viabilidade da inserção de tais estudos nas disciplinas de Libras no ensino superior. No entanto, é um trabalho incipiente, almejando assim, o surgimento de novas pesquisas com maiores contribuições sobre o tema.

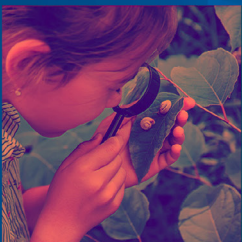
REFERÊNCIAS

AMARAL, E. T. R.; SEIDE, M. S. **Nomes Próprios de Pessoa: Introdução à Antroponímia Brasileira**. São Paulo: Blucher, 2020.

BARROS, M. E. Taxonomia Antroponímica nas Línguas de Sinais: A motivação dos Sinais-nomes. **RE-UNIR**, Rondônia, v.5. n. 2, p. 40-62, 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.



CARVALHINHOS, P. J. Aplicações da teoria dos signos na Onomástica. **Língua e literatura**, São Paulo, v. 3, n. 27, p.301-311, 2001.

CARVALHINHOS, P. J. As origens dos nomes de pessoas. **Revista Domínios da Linguagem**, Uberlândia-MG, ano 1, n. 1, p. 1-18, 2007.

CHAIBUE, K. **Onomástica em Libras de Formosa-GO**. 500f. 2022. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

CHAIBUE, K.; MENDES, N. F. O.; MENDES, W. F. O. Ensino de Libras nas escolas municipais de Goiânia. *In*: LIMA, Á. H. V.; OLIVEIRA, A. P.; LIMA, J. N. P. (org). **Teoria e prática docente: onde estamos e para onde vamos?** São Paulo: Pimenta Cultural, 2020, p. 209-230.

DICK, M. V. P. A. **A motivação toponímica e a realidade brasileira**. São Paulo: Arquivo do Estado, 1990.

ECKERT, K. Os sobrenomes dos alunos do IFRS campus Bento Gonçalves: um estudo onomástico. **Revista Domínios da linguagem**, Uberlândia-MG, v. 10, n. 1, p. 46-66, 2016.

GESSER, A. **O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a Libras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GOMES, L. M. **Os Sinais-nomes na perspectiva da Análise do Discurso**. 2021. 115 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021.

LOPES, T. T. C. **Onomástica em Parkatêjê: um estudo morfossintático e semântico sobre os nomes próprios**. 117f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Belém, 2017.

LYONS, J. **Semântica**. v. 1, Lisboa: Editorial Presença, 1977.

MENEZES, K. C. S. O. Antroponímia em Libras: análise dos

sinais-nome atribuídos a ouvintes do curso de Letras-Libras da Universidade Federal do Acre. 48f. 2021. Monografia (Licenciatura em Letras Libras) – Universidade Federal do Acre. Rio Branco: UFAC, 2021.

RECH, G. C. A tradução dos nomes das personagens bíblicas para a língua brasileira de sinais: analisando o manual o clamor do silêncio. **Revista Linguística**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3. p. 404-424. 2020.



RECH, G. C.; SELL, F. S. F. Os sinais de nomes atribuídos no contexto acadêmico: uma abordagem Antroponomástica. **Onomástica Desde América Latina**, Cascavel-PR, v. 1, n. 2, p. 67-82, 2020.

RECH, G. C.; SELL, F. S. F.; RIGO, N. S. **Revista Diálogos**, Cuiabá, v. 7, n. 2, p. 156-171, maio-ago, 2019.

RECH, G. C.; SELL, F. S. F.; SEIDE, M. S. A nomeação de pessoas em diferentes comunidades surdas. **Revista Investigações**, Recife, v. 33, n. 2, p. 1-24, 2020.

SANTOS, K. A.; PEREIRA, N. R. Proposta de ensino da onomástica na educação infantil pela base nacional comum curricular. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v.7, n.26, p. 112-124, 2020.

SEABRA, M. C. T. C. ISQUERDO, A. N. A Onomástica em diferentes perspectivas: resultados de pesquisa. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 993-1000, 2018.

SOARES, L. A. **O ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFPB**: uma análise da importância da disciplina na formação docente. 66f. 2015. Monografia (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Centro de Ciências Agrárias, Universidade Federal da Paraíba, Areia-PB, 2015.

SOUSA, A. M.; BARREIROS, L. L. S. Panorama histórico dos estudos toponímicos em Libras no Brasil. **Revista Sinalizar**, Goiânia-GO, v. 5, p. 1-22, 2020.

SOUSA, A. M.; DARGEL, A. P. T. P. Caminhos da Toponímia no Brasil e as contribuições de Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick. **Revista GTLex**, Belo Horizonte, v. 6, n. 1, 2020, p. 6-19.

SOUSA, A. M.; OLIVEIRA, G. C. S.; GONÇALVES FILHO, J. S. T.; QUADROS, R. M. Antroponímia em Língua de Sinais: os sinais-nome em Florianópolis-SC, Brasil. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v.7, n.26, p. 112-124, 2020.

SOUSA, A. M.; OLIVEIRA, G. C. S.; GONÇALVES FILHO, J. S. T.; QUADROS, R. M. Antroponímia em Língua de Sinais: os sinais-nome em Florianópolis-SC, Brasil. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v.7, n.26, p. 112-124, 2020.

SOUZA, I. L.; GEDIEL, A. L. Os sinais dos Surdos: Uma análise a partir de uma perspectiva cultural. **Trabalhos Linguística Aplicada**, Campinas, 2017.

STOKOE, W.; CASTERLINE, D. S.; CRONEBERG, C. **A dictionary of American Sign Language on linguistic principles**. Washington: Gallaudet, 1965.

SUPALLA, S. J. The arbitrary name sign system in American Sign Language. **Sign Language Studies**, Washington-DC,1990, p. 99-126.

SUPALLA, S. J. **The book of name signs**: naming in American Sign Language. San Diego: DawnSignPress, 1992.

WILD, M. R. **Name signs in American Sign Language**. 29f. Monografia, Swarthmore College, Swarthmore, 2017.

YAU, S.; HE, J. How Deaf children in a Chinese school get their sign names. **Sign Language Studies**, 1989, v. 18, n. 65, p. 305-322.



SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Aletéia Cristina Bergamin

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Internacional de Curitiba (FACINTER). Mestra em Docência para a Educação Básica Universidade Estadual Paulista (UNESP) e doutoranda em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Especialização em Ética, Valores e Cidadania na Escola pela Universidade do Estado de São Paulo (USP). Professora da Educação Básica I da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP). Membro do Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas em Altas Habilidades/Superdotação (GIEPAHS) – CNPq.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5076-8841>

E-mail: aleteia.bergamin@unesp.br

Anny Karoline Santana Silva

Graduada em Letras Português pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) e mestranda em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia – PPGEL/UFU, com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

E-mail: santanakarol.silva@gmail.com

Carina Alexandra Rondini

Graduada e Mestre em Matemática pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Doutora em Engenharia Elétrica pela Universidade de São Paulo. Estágio Pós-Doutoral em Altas Habilidades/Superdotação pela Universidade de Purdue/USA. Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional: Educação e Saúde, pela FAMERP. Professora Assistente Doutora junto ao Departamento de Ciências de Computação e Estatística do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – IBILCE/UNESP/São José do Rio Preto e dos Programas de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem (UNESP/Bauru) e Ensino e Processos Formativos (UNESP/SJRP). Líder do Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas em Altas Habilidades/Superdotação (GIEPAHS) – CNPq. Coordenadora da Rede de Atendimento Integral ao Superdotado (RAIS) @atendimento.rais

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5244-5402>

E-mail: carina.rondini@unesp.br

SUMÁRIO



Carolina Fragoso Gonçalves

Mestra em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), especialista em Docência do Ensino Superior (Gama Filho) e graduada em filosofia pelo Centro Universitário Fluminense (Uniflu). De 2011 a 2016, atuou como docente no Uniflu. Desde 2016 é professora EBTT do Curso de Licenciatura em Música no IFF - Campos campus Guarus. Também atua como coordenadora adjunta do Curso de Licenciatura em Música, trabalhando principalmente nos Estágios Supervisionados. Atua principalmente nos seguintes temas: Educação Superior; Psicologia da Educação; Psicologia da Aprendizagem; Avaliação da Aprendizagem; Didática; Estágio Supervisionado.

E-mail: carolina.fragoso@iff.edu.br

Delfina Cristina Paizan

Doutora em Educação e Tecnologia pelo Instituto de Educação, Universidade de Londres. Professora e membro do colegiado de Letras Português/Inglês da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Foz do Iguaçu. Trabalha com seguintes temas: formação de professores de língua inglesa, ensino de língua inglesa, culturas de língua inglesa e ensino, tecnologias e ensino de língua inglesa. Coordenadora do grupo de pesquisa Tecnologia no uso, no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras.

E-mail: dpaizan@yahoo.co.uk

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi

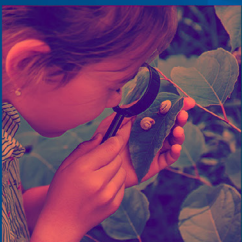
Doutora em Educação pela da Universidade Federal de Santa Catarina - Linha de pesquisa Sujeitos, Processos Educativos e Docência/ Ensino e formação de Educadores. Foi Bolsista CAPES/DS. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino (FOPPE) - UFSC. Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP. Pedagoga formada pela Faculdade de Ciências e Letras de Ribeirão Preto - FFCLRP USP. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Currículo - GEPEFOR / FFCLRP/ USP, vinculado a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Participou no ano de 2011 do Grupo de Estudo de Ensino na Saúde, vinculado a Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto - EERP. Desenvolve pesquisas na área de Didática, Ensino Superior, Formação de professores, Ensino de Química, Ensino de Ciências e Metodologia científica.

E-mail: gfranchi_m@yahoo.com.br

Jacqueline Alves de Andrade de Souza

Licenciada em Letras (Português/Espanhol) pela Fundação Educacional Unificada Campograndense (FEUC), Pós-Graduada em Língua Portuguesa pela (FEUC) e Mestra em Língua Portuguesa pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Com experiência há mais de 16 anos como professora de Língua Portuguesa da Educação Básica de Ensino na rede particular e na rede pública. Também já atuou como professora de Espanhol durante 10 anos.

E-mail: jacquelineasouza@hotmail.com



José Angelo Fiorot Junior

Licenciado em Química e Ciências pela Universidade de São Paulo (USP); Bacharel em Psicologia pelo Centro Universitário UNIFAFIBE; Especialista em Psicopedagogia Educacional e Clínica pela Faculdade de Itápolis (Facita); Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara (UNIARA); Estudante de Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Membro do Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas em Altas Habilidades/Superdotação - GIEPAHS.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7646-3077>

E-mail: fiorot,jr@unesp.br

Karime Chaibue

Possui licenciatura em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2001), bacharelado em Letras com habilitação em Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (2012), mestrado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (2013), doutorado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (2022). Atua no ensino desde 1997, exercendo diversas funções, tais como: secretária escolar, professora regente na educação infantil em salas de aulas com alunos surdos e ouvintes, intérprete de Libras e coordenadora pedagógica no Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS-GO). Professora efetiva no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) desde 2012.

E-mail: karime.chaibue@ifg.edu.br

Marcos Uzel

Professor, escritor e jornalista com pós-doutorado em artes cênicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Doutor e mestre em cultura e sociedade pela UFBA. Está cursando o seu segundo doutorado no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC-UFBA). Publicou vários livros sobre a memória do teatro na Bahia, dentre os quais, Teatro na Bahia: 80 críticas (2023); Nilda – A dama e o tempo (2021), biografia da atriz baiana Nilda Spencer (1923-2008); Poéticas de Marcio Meirelles (2020); A Noite do Teatro Baiano (2010) e O Teatro do Bando (2003), biografia do Bando de Teatro Olodum. Possui larga experiência jornalística como editor, repórter especializado em cultura, articulista e crítico teatral.

E-mail: marcosuzel@gmail.com

Maria Cristina Ruas de Abreu Maia

Doutoranda em Linguística na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais/ PUC – Minas. Professora efetiva de Língua Portuguesa no curso de Letras Portugêses da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes).

E-mail: mariacristinaruasabreu.maia@hotmail.com



Mariângela Estelita Barros

Possui licenciatura e bacharelado em Letras com habilitação em Português e em Inglês pela Universidade Federal de Goiás (1992), mestrado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (1997), doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (2008), pós-doutorado pela University of Chicago (2015). Atua no ensino superior desde 1994 nas áreas de: linguística, língua de sinais e línguas estrangeiras. Atua principalmente nos seguintes temas: ELiS, escritas de Línguas de Sinais, aquisição de língua escrita, Libras, linguística e educação de surdos. Criadora do sistema brasileiro de escrita das Línguas de Sinais ELiS. Professora efetiva na Universidade Federal de Goiás desde 2009. Diretora do Laboratório de Leitura e Escrita em Língua de Sinais (LALELIS).

E-mail: estelita@ufg.br

Milena Brepohl Hepp

Mestranda no programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Licenciada em Letras com habilitação em Português, Inglês e respectivas Literaturas pela Unioeste e bacharel em Direito pelo Centro Universitário Dinâmica das Cataratas (UDC). Na área de Letras possui interesse em Linguística e Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa, já na área de Direito possui interesse em Propriedade Intelectual e Direito Digital. Bolsista pelo Programa de Demanda Social da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

E-mail: milenahepp@hotmail.com

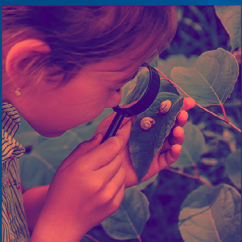
Ricardo Santos David

Possui licenciatura em letras, habilitação e língua inglesa, letras redação e revisão de textos, bacharelado em linguística, licenciatura em pedagogia, pesquisa, psicologia da educação, sob os pressupostos dos seguintes temas, pedagogia crítica e ensino de línguas, ensino, com ênfase em formação e desenvolvimento profissional de professores, tecnologias educacionais, gramaticalização e cognição, psicolinguística, neurolinguística, pós-doutorado em linguística, análise do discurso, realizou um período de estudos na Paris Sorbonne, Paris-IV, supervisionado pelo Prof. Dr. Dominique Maingueneau, fez pós-doutorado em didática das línguas na Faculté de Psychologie et Sciences de l'Education, FAPSE, da Université de Genève, UNIGE, Suíça, sob a direção do Prof. Dr. Jean-Paul Bronckart.

E-mail: ricardosdavid@hotmail.com.br

Roza Palomanes

Professor Associado de Linguística na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), participa como vice-líder do grupo de pesquisa ELMEP. Com experiência de mais de 25 anos como professora de Língua Portuguesa da rede pública de ensino básico, além de mais de 13 anos como docente superior, tem orientações concluídas e em andamento voltadas para o ensino de língua portuguesa. É vinculada ao Programa de Pós-graduação em Letras – PROFLETRAS– e ao Programa de Mestrado acadêmico LETRAS: ESTUDOS DE LINGUAGEM E LITERATURA, ambos vinculados à UFRRJ. É coautora do livro MANUAL DE LINGÜÍSTICA, coautora e organizadora dos livros PRÁTICAS DE ENSINO DO PORTUGUÊS e



ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL, publicados pela Editora Contexto, organizadora e co-autora do livro LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS NA ESCOLA: TEORIAS E PRÁTICAS, publicado pela Editora Brasil Multicultural, organizadora e co-autora do livro A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA COMO PRÁTICA DOCENTE: propostas de atividades de leitura e escrita, publicado pela editora ENCONTROGRAFIA e organizadora e co-autora de um capítulo que compõe o e-book DESAFIOS PARA A PRÁTICA DE LEITURA E ESCRITA: PROJETOS DE LETRAMENTO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL, publicado pela Editora Pimenta Cultural.

Silmar José Spinardi Franchi

Professor Adjunto C, nível 4 do Departamento de Ciências Exatas e Educação, do Centro Tecnológico, de Ciências Exatas e Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Campus Blumenau. Pós-doutor/Pesquisador visitante convidado (Bolsista CNPq) pelo Instituto de Química (UNICAMP). Doutor em Química Inorgânica pelo Instituto de Química de Araraquara (UNESP). Mestre em Química Inorgânica pelo Instituto de Química (UNICAMP). Licenciado em Química pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) no Instituto de Química (UNESP). Tem experiência em síntese, caracterização e avaliação da reatividade de complexos metálicos com ligantes fosforados, nitrogenados, e sulfurados, no desenvolvimento de textos objetivando a contextualização do Ensino de Química. Ocupa/ocupou cargos eletivos como membro titular em núcleos docentes estruturantes e colegiados de cursos de graduação (Bacharelado em Química, Licenciatura em Química e Engenharia Têxtil), sendo subcoordenador (2016-2018) e coordenador dos cursos de graduação em Química (2018-2021) do Centro Tecnológico, de Ciências Exatas e Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Campus Blumenau.

E-mail: silmar.franchi@ufsc.br

Victória Emanuelle Gomes Oliveira

Graduada em Letras Português pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes).

E-mail: victoriaemanuelleg.oliveira@gmail.com

SUMÁRIO

ÍNDICE REMISSIVO

A

abandono 89, 146, 193, 195, 202

abordagem 8, 9, 10, 12, 20, 21, 22, 26, 27, 29, 30, 33, 36, 41, 42, 44, 62, 86, 101, 103, 127, 133, 138, 141, 143, 147, 176, 177, 178, 179, 184, 185, 186, 195, 196, 225

alunos 10, 12, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 33, 34, 35, 36, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 67, 82, 83, 84, 88, 89, 90, 95, 96, 98, 102, 104, 105, 106, 107, 113, 116, 119, 138, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 149, 150, 152, 154, 163, 164, 171, 182, 183, 188, 189, 190, 191, 193, 194, 195, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 205, 220, 221, 223, 224, 229

ambiente cooperativo 11, 168

análise 8, 10, 12, 17, 19, 20, 29, 30, 33, 34, 39, 45, 46, 55, 56, 57, 62, 68, 71, 72, 73, 74, 77, 90, 104, 124, 136, 165, 179, 192, 194, 195, 204, 217, 224, 225, 230

antroponímia 8, 12, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 218, 221

aparelhinho de televisão 124, 125, 126, 128, 129, 130, 132, 145, 149, 150

aprendizados interculturais 10

aprendizagem científica ativa 8, 11, 167, 168, 176, 177, 184

arte-educação 8, 10, 82

B

Bahia 10, 82, 83, 84, 89, 91, 92, 95, 96, 97, 98, 99, 229

Bakhtin 9, 62, 63, 64, 65, 66, 80

Boch e Grossmann 9, 62, 70

Bronckart 9, 62, 68, 69, 75, 230

C

Causas da Evasão 12

Célia 10, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 145, 146, 149, 150

ciências 11, 148, 168

colégios públicos 10, 81, 87, 96

conhecimento 11, 17, 19, 20, 23, 24, 25, 28, 29, 33, 34, 36, 43, 47, 52, 58, 72, 84, 91, 94, 102, 104, 113, 121, 141, 152, 153, 154, 156, 158, 163, 164, 168, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 184, 216, 222

conhecimentos prévios 11, 51, 52, 54, 55, 56, 168, 169, 170, 171, 172, 173

contexto social, cultural, econômico e político 12, 188, 201

contos africanos 8, 38, 39, 42, 47

Contribuições Metacognitivas 9

crença 10, 124, 145

crônicas 8, 9, 17, 18, 20, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37

curros de licenciatura 16, 17, 18, 19, 155, 219, 223

D

desempenho acadêmico 8, 10, 124, 142, 143, 144, 145, 146

desenvolvimento de habilidades 11, 21, 27, 29, 157

diálogos 10, 65, 83, 88

didática 9, 16, 17, 24, 29, 36, 37, 39, 41, 45, 53, 54, 55, 58, 59, 135, 170, 230

didática metacognitiva 9, 39, 41, 45, 53

direitos autorais 8, 10, 12, 100, 101, 102, 103, 105, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 116, 120, 121, 122

diretores 10, 82, 84, 98

docência em música 151, 152

E

educação 8, 10, 11, 12, 22, 42, 80, 82, 83, 84, 85, 91, 95, 98, 99, 104, 112, 118, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 145, 146, 147, 154, 158, 159, 160, 165, 169, 170, 173, 175, 176, 177, 179, 185, 186, 188, 190, 193, 194, 202, 203, 204, 205, 220, 225, 229, 230

Educação Nacional 139, 155, 160, 164, 185



educadores 8, 9, 10, 12, 83, 91, 93, 96, 98, 105, 127, 136, 139, 142, 153, 156, 160, 169, 174

educador musical 152, 153, 154, 161

Enriquecimento Curricular 11, 167, 168, 177, 178, 179, 180, 183, 184

ensino 8, 9, 10, 11, 12, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 33, 34, 35, 36, 37, 40, 41, 42, 44, 53, 54, 57, 58, 60, 71, 85, 96, 100, 101, 103, 104, 105, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 118, 120, 122, 127, 139, 142, 143, 154, 156, 157, 162, 165, 168, 169, 171, 174, 176, 177, 179, 184, 185, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 197, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 218, 219, 220, 221, 223, 225, 228, 229, 230

ensino de Libras 8, 12, 206, 207, 208, 220, 223

ensino de Química Inorgânica 9, 17, 18, 20, 33, 35, 36

ensino e aprendizagem 9, 12, 17, 18, 19, 20, 23, 26, 29, 30, 33, 36, 104, 105, 109, 118, 185, 207, 208

ensino superior 8, 12, 71, 105, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 199, 201, 202, 203, 204, 205, 207, 209, 218, 220, 223, 230

escola 30, 45, 59, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 120, 126, 127, 136, 140, 144, 149, 152, 154, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 162, 166, 170, 177, 179, 180, 181, 182, 183, 188

escolas confessionais 10, 124, 143, 145

escolas públicas 10, 82, 83, 90, 98, 104, 124, 143, 144, 145

espiritualidade 8, 10, 12, 124, 127, 133, 134, 135, 139, 140, 142, 143, 144, 145, 146, 147

estagiário 11, 156, 161

estágio supervisionado 8, 11, 151, 160, 161, 165, 166

estratégia de autoria 8, 9, 61, 62, 63, 71

estratégias de ensinagem 8, 151, 152

estratégias pedagógicas 9, 22

estudantes 10, 11, 12, 20, 21, 26, 27, 28, 29, 30, 36, 72, 81, 82, 83, 86, 87, 89, 90, 96, 98, 124, 143, 144, 145, 146, 153, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 175, 176, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 190, 192, 193, 194, 195, 198

evasão escolar 8, 187, 188, 191, 192, 198, 201

F

fatores externos 189, 200

fatores internos 12, 188, 189, 198

formação de professores 8, 11, 17, 18, 155, 160, 161, 165, 228

G

gênero resumo expandido 61, 62

I

IFG 12, 207, 209, 221, 223, 229

influência 8, 10, 22, 124, 139, 143, 145, 146, 191, 194, 218

instituição 12, 55, 83, 89, 97, 98, 156, 158, 190, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 221

Instituições de Ensino Superior 17, 19, 189, 193

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás 12, 207, 209, 221, 229

investigação 11, 79, 87, 146, 168, 176, 178, 181, 193, 194

L

Lei 9.610/1998 10, 101, 121

Letras Português 9, 62, 72, 227, 228, 229, 231

Libras 8, 12, 206, 207, 208, 209, 212, 215, 216, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 229, 230

licenciandos 12, 207, 209

Língua de Sinais Brasileira 12, 207

linguagem metafórica 9, 39, 42

língua inglesa 100, 101, 213, 214, 228, 230

línguas orais e de sinais 12, 207, 208, 212

M

metacognição 39, 41, 49, 50, 59

metáforas 8, 9, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 53, 54, 55, 56, 57

metodologias ativas 11, 168, 170, 173, 175, 176, 178, 179, 184

Mia Couto 8, 9, 38, 39, 42, 43, 45, 47, 48, 53, 54, 55, 56

Modelo Triádico de Enriquecimento 11, 168, 179, 180, 182

**N**

narrativa 10, 32, 33, 35, 56, 76, 77, 124, 126, 145

P

participantes 10, 90, 96, 124, 143, 145

partido do afeto 87

Partido do Afeto 81

perspectivas educacionais contemporâneas 12

Pesquisa TIC Educação 2022 10, 101, 103, 104, 113, 114

Possenti 9, 62, 63, 64, 67, 75

prática 11, 18, 24, 32, 36, 37, 39, 40, 50, 51, 53, 63, 74, 82, 83, 95, 99, 109, 112, 115, 120, 138, 141, 146, 147, 152, 153, 154, 156, 157, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 168, 171, 173, 178, 179, 184, 185, 186, 198, 214, 220, 221, 223, 224

professores 8, 10, 11, 17, 18, 20, 21, 23, 26, 34, 36, 40, 41, 44, 55, 82, 83, 84, 95, 98, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 113, 114, 119, 120, 121, 122, 127, 128, 132, 133, 136, 138, 141, 142, 147, 151, 152, 153, 155, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 183, 184, 197, 228, 230

professores de música 8, 11, 153, 161, 164, 165

Q

Química Inorgânica 8, 9, 17, 18, 19, 20, 24, 30, 33, 34, 35, 36, 231

R

razões diversas 12

recurso avaliativo 9, 17, 18, 20, 29, 30, 33, 34, 35, 36

recursos digitais 100, 108, 119, 121

recursos educacionais digitais 101, 102

RED 10, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 113, 114, 115, 119, 120, 121, 165

reflexão 8, 11, 30, 33, 35, 56, 88, 124, 139, 157, 160, 161, 171, 202, 208

respeito aos direitos autorais 10, 100, 102

resultados 9, 10, 21, 23, 24, 25, 26, 36, 40, 42, 50, 62, 77, 105, 124, 143, 145, 148, 169, 193, 205, 209, 218, 222, 225

T

teatro 82, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 91, 92, 95, 96, 97, 98, 99, 158, 229

V

violência 10, 82, 83, 84, 86, 88, 89, 94, 95, 99

visão multifacetada 8

SUMÁRIO

COLEÇÃO
ASPECTOS
DA EDUCAÇÃO

www.pimentacultural.com

REFLEXÕES INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO

estudos e experiências

