

organizadores

Laís Teixeira Lima

Joane Marieli Pereira Caetano

Carlos Henrique Medeiros de Souza

# Reflexões sobre o ensino inovador

organizadores

Laís Teixeira Lima

Joane Marieli Pereira Caetano

Carlos Henrique Medeiros de Souza

# Reflexões sobre o ensino inovador

| São Paulo | 2021 |



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2021 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2021 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

## CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

### Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela

*Universidade Católica do Paraná, Brasil*

Alaim Souza Neto

*Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil*

Alessandra Regina Müller Germani

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Alexandre Antonio Timbane

*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Alexandre Silva Santos Filho

*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Aline Daiane Nunes Mascarenhas

*Universidade Estadual da Bahia, Brasil*

Aline Pires de Moraes

*Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil*

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Ana Carolina Machado Ferrari

*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Andre Luiz Alvarenga de Souza

*Emill Brunner World University, Estados Unidos*

Andreza Regina Lopes da Silva

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

*Universidade Católica de Pernambuco, Brasil*

Arthur Vianna Ferreira

*Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Bárbara Amaral da Silva

*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Beatriz Braga Bezerra

*Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil*

Bernadette Beber

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Breno de Oliveira Ferreira

*Universidade Federal do Amazonas, Brasil*

Carla Wanessa Caffagni

*Universidade de São Paulo, Brasil*

Carlos Adriano Martins

*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

Caroline Chioquetta Lorenset

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Cláudia Samuel Kessler

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Daniel Nascimento e Silva

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Daniela Susana Segre Guertzenstein

*Universidade de São Paulo, Brasil*

Danielle Aparecida Nascimento dos Santos

*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Delton Aparecido Felipe

*Universidade Estadual de Maringá, Brasil*

Dorama de Miranda Carvalho

*Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil*

Doris Roncareli

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Edson da Silva

*Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil*

Elena Maria Mallmann

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Emanoel Cesar Pires Assis

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*



Erika Viviane Costa Vieira  
*Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil*

Everly Pegoraro  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Fábio Santos de Andrade  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Fauston Negreiros  
*Universidade Federal do Ceará, Brasil*

Felipe Henrique Monteiro Oliveira  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Fernando Barcellos Razuck  
*Universidade de Brasília, Brasil*

Francisca de Assiz Carvalho  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Gabrielle da Silva Forster  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Guilherme do Val Toledo Prado  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

Hebert Elias Lobo Sosa  
*Universidad de Los Andes, Venezuela*

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

Helen de Oliveira Faria  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Heloisa Candello  
*IBM e University of Brighton, Inglaterra*

Heloisa Juncklaus Preis Moraes  
*Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil*

Humberto Costa  
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

Ismael Montero Fernández,  
*Universidade Federal de Roraima, Brasil*

Jeronimo Becker Flores  
*Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 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*

José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia  
*Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil*

Josué Antunes de Macêdo  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

Júlia Carolina da Costa Santos  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

Juliana de Oliveira Vicentini  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Julierme Sebastião Morais Souza  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Karlla Christine Araújo Souza  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Laionel Vieira da Silva  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Leandro Fabricio Campelo  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Leonardo Pinheiro Mozdzenski  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Lidia Oliveira  
*Universidade de Aveiro, Portugal*

Luan Gomes dos Santos de Oliveira  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Luciano Carlos Mendes Freitas Filho  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Lucila Romano Tragtenberg  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Lucimara Rett  
*Universidade Metodista de São Paulo, Brasil*

Marceli Cherchiglia Aquino  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Marcia Raika Silva Lima  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

Marcos Pereira dos Santos  
*Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México*

Marcos Uzel Pereira da Silva  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Marcus Fernando da Silva Praxedes  
*Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil*

Margareth de Souza Freitas Thomopoulos  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Maria Angelica Penatti Pipitone  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

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

Maria de Fátima Scaffo  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Maria Isabel Imbronito  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Maria Luzia da Silva Santana  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

Maria Sandra Montenegro Silva Leão  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Michele Marcelo Silva Bortolai  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Miguel Rodrigues Netto  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Nara Oliveira Salles  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Neli Maria Mengalli  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Patricia Biegling  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Patrícia Helena dos Santos Carneiro  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Patrícia Oliveira  
*Universidade de Aveiro, Portugal*

Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite  
*Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil*

Paulo Augusto Tamanini  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Priscilla Stuart da Silva  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Radamés Mesquita Rogério  
*Universidade Federal do Ceará, Brasil*

Ramofly Bicalho Dos Santos  
*Universidade de Campinas, Brasil*

Ramon Taniguchi Piretti Brandao  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Rarielle Rodrigues Lima  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

Raul Inácio Busarello  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Renatto Cesar Marcondes  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Ricardo Luiz de Bittencourt  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Rita Oliveira  
*Universidade de Aveiro, Portugal*

Robson Teles Gomes  
*Universidade Federal da Paraíba, 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*

Rosane de Fatima Antunes Obregon  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

Sebastião Silva Soares  
*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

Simone Alves de Carvalho  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

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

Tadeu João Ribeiro Baptista  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Taiza 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*

Thiago Barbosa Soares  
*Universidade Federal de São Carlos, Brasil*

Thiago Camargo Iwamoto  
*Universidade de Brasília, Brasil*

Thiago Guerreiro Bastos  
*Universidade Estácio de Sá e Centro Universitário Carioca, Brasil*

Thyana Farias Galvão  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Valdir Lamim Guedes Junior  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Valeska Maria Fortes de Oliveira  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Vania Ribas Ulbricht  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Walter de Carvalho Braga Júnior  
*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*

Wagner Corsino Enedino  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

Wanderson Souza Rabello  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Washington Sales do Monte  
*Universidade Federal de Sergipe, Brasil*

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

## PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

### Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adilson Cristiano Habowski  
*Universidade La Salle - Canoas, Brasil*

Adriana Flavia Neu  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Aguimario Pimentel Silva  
*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

Alessandra Dale Giacomini Terra  
*Universidade Federal Fluminense, Brasil*

Alessandra Figueiró Thornton  
*Universidade Luterana do Brasil, Brasil*

Alessandro Pinto Ribeiro  
*Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil*

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

Aline Corso  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

Aline Marques Marino  
*Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil*

Aline Patricia Campos de Tolentino Lima  
*Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil*

Ana Emídia Sousa Rocha  
*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

Ana Iara Silva Deus  
*Universidade de Passo Fundo, Brasil*

Ana Julia Bonzanini Bernardi  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

André Gobbo  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

André Luis Cardoso Tropiano  
*Universidade Nova de Lisboa, Portugal*

André Ricardo Gan  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Andressa Antonio de Oliveira  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Andressa Wiebusch  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Angela Maria Farah  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Anísio Batista Pereira  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Anne Karynne da Silva Barbosa  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

Antônia de Jesus Alves dos Santos  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Antonio Edson Alves da Silva  
*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*

Ariane Maria Peronio Maria Fortes  
*Universidade de Passo Fundo, Brasil*

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior  
*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

Bianca Gabriely Ferreira Silva  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Bianka de Abreu Severo  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

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

Bruna Donato Reche  
*Universidade Estadual de Londrina, Brasil*

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Camila Amaral Pereira  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

Carlos Eduardo Damian Leite  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

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

Carolina Fontana da Silva  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Carolina Fragoço Gonçalves  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

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

Cecilia Machado Henriques  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Cintia Morales Camillo  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Claudia Dourado de Salces  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

Cleonice de Fátima Martins  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Cristiane Silva Fontes  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Cristiano das Neves Vilela  
*Universidade Federal de Sergipe, Brasil*

Daniele Cristine Rodrigues  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Daniella de Jesus Lima  
*Universidade Tiradentes, Brasil*

Dayara Rosa Silva Vieira  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Dayse Rodrigues dos Santos  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

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

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima  
*Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil*

Diego Pizarro  
*Instituto Federal de Brasília, Brasil*

Diogo Luiz Lima Augusto  
*Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil*

Ederson Silveira  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Elaine Santana de Souza  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense  
Darcy Ribeiro, Brasil*

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

Elias Theodoro Mateus  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

Eliisene Borges Leal  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

Elizabeth de Paula Pacheco  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Elizânia Sousa do Nascimento  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

Elton Simomukay  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Elvira Rodrigues de Santana  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Emanuella Silveira Vasconcelos  
*Universidade Estadual de Roraima, Brasil*

Érika Catarina de Melo Alves  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Everton Boff  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Fabiana Aparecida Vilaça  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

Fabiano Antonio Melo  
*Universidade Nova de Lisboa, Portugal*

Fabricia Lopes Pinheiro  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Fabício Nascimento da Cruz  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Fabício Tonetto Londero  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Francisco Geová Gouveia Silva Júnior  
*Universidade Potiguar, Brasil*

Francisco Isaac Dantas de Oliveira  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva  
*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*

Gabriella Eldereti Machado  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Gean Breda Queiros  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Germano Ehleret Pollnow  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

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

Glaucio Martins da Silva Bandeira  
*Universidade Federal Fluminense, Brasil*

Handerson Leylton Costa Damasceno  
*Universidade Federal de São Paulo, Brasil*

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

Heliton Diego Lau  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Hendy Barbosa Santos  
*Faculdade de Artes do Paraná, Brasil*

Inara Antunes Vieira Willerding  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

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

Jacqueline de Castro Rimá  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Jeanne Carla Oliveira de Melo  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

João Eudes Portela de Sousa  
*Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil*

João Henriques de Sousa Junior  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Joelson Alves Onofre  
*Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil*

Juliana da Silva Paiva  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Junior César Ferreira de Castro  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Lais Braga Costa  
*Universidade de Cruz Alta, Brasil*

Leia Mayer Eyng  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Manoel Augusto Polastrelli Barbosa  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

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

Marcos de Souza Machado  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Marcos dos Reis Batista  
*Universidade Federal do Pará, Brasil*

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

Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

Maurício José de Souza Neto  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Michele de Oliveira Sampaio  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Miriam Leite Farias  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Natália de Borba Pugens  
*Universidade La Salle, Brasil*

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

Raick de Jesus Souza  
*Fundação Oswaldo Cruz, Brasil*

Railson Pereira Souza  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

Rogério Rauber  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

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

Simoni Urnau Bonfiglio  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Tayson Ribeiro Teles  
*Universidade Federal do Acre, Brasil*

Valdemar Valente Júnior  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Wallace da Silva Mello  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Wellton da Silva de Fátima  
*Universidade Federal Fluminense, Brasil*

Weyber Rodrigues de Souza  
*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*

Wilder Kleber Fernandes de Santana  
*Universidade Federal da Paraíba, 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.



Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Caroline dos Reis Soares
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Laura Linck
Editoração eletrônica	Gabrielle Lopes Lucas Andrius de Oliveira Peter Valmorbida
Imagens da capa	Nack_Thanakorn, Starline, User4137150 - Freepik.com
Revisão	Os organizadores
Organizadores	Laís Teixeira Lima Joane Marieli Pereira Caetano Carlos Henrique Medeiros de Souza

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

R332 Reflexões sobre o ensino inovador. Laís Teixeira Lima, Joane Marieli Pereira Caetano, Carlos Henrique Medeiros de Souza - organizadores. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. 250p..

Inclui bibliografia.  
ISBN: 978-65-5939-234-6 (eBook)

1. Educação. 2. Ensino. 3. Aprendizagem. 4. Formação de professores. 5. Gamificação. 6. Escola. 7. Ensino Superior.  
I. Lima, Laís Teixeira. II. Caetano, Joane Marieli Pereira.  
III. Souza, Carlos Henrique Medeiros de. IV. Título.

CDU: 370  
CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.346

---

**PIMENTA CULTURAL**

São Paulo - SP  
Telefone: +55 (11) 96766 2200  
livro@pimentacultural.com  
www.pimentacultural.com



2 0 2 1

“Inovar é encontrar formas de potencializar as ações de ensino e aprendizagem utilizando meios que motivem, que engajem os estudantes mas que, sobretudo, façam sentido na educação (...)”

*Lilian Bacich*

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos a todos os pesquisadores que nos concederam valiosas contribuições na tentativa de alçar caminhos possíveis para um ensino inovador.

# SUMÁRIO

**Prefácio** ..... 14

Capítulo 1

**Contextualizando a cosmética do cotidiano**

**com o ensino de Química:** uma sequência didática  
para o Ensino Médio contendo propostas  
de metodologias experimentais..... 17

*Isabela de Oliveira e Silva*

*Maria Tereza Miranda Martins*

Capítulo 2

**A “problematização” como estratégia de  
ensino-aprendizagem nos cursos**

**de Direito:** para além do dogmatismo  
jurídico, a construção do pensamento crítico-reflexivo..... 41

*Tauã Lima Verdan Rangel*

Capítulo 3

**Uma proposta de iniciação à pesquisa  
científica aplicada a discentes do curso  
de Formação de Professores em nível  
médio de escolas públicas** ..... 62

*Laís Teixeira Lima*

*Laura Linhares Matos*

*Carlos Henrique Medeiros de Souza*

Capítulo 4

**Expressões idiomáticas no ensino de Português  
como língua materna:** orientações didáticas

para a prática docente ..... 77

*Dhienes Charla Ferreira Tinoco*

*Priscila de Andrade Barroso Peixoto*

*Rayane Kelli dos Reis Ferreira*

*Eliana Crispim França Luquetti*



Capítulo 5

**Interculturalidade no ensino da Língua**

**Inglesa:** abordagem viabilizadora

de uma postura crítica..... 97

*Juliana Duarte Cunha*

Capítulo 6

**O papel dos jogos na inovação**

**pedagógica, reflexões e aplicações** ..... 111

*Victor Ribeiro Lima*

*Rafaela Sepulveda Aleixo Lima*

*Laís Teixeira Lima*

Capítulo 7

**A intertextualidade no hipertexto:**

uma proposta metodológica, focada na ABP,

a partir de *posts* do *Hugo Gloss* no *Instagram* ..... 127

*Lorrane Estacio do Prado da Silva*

*Mayara Xavier Vito Pezarino*

*Thayone Aparecida da Silva Soares*

*Joane Marieli Pereira Caetano*

Capítulo 8

**O Ensino à Distância no Brasil:** história,

conceito e nova realidade ..... 145

*Mauricio Coli Bernardes*

Capítulo 9

**A gamificação no ensino da Língua Inglesa:**

uma proposta prática utilizando jogos..... 154

*Eduarda Bernardes Fernandes Pimenta*

*Ezequiel Gonçalves de Paula*

*Thais Cerqueira Faria*

Capítulo 10

**A importância do ensino de *English for specific purposes* no Ensino Médio ..... 177**

*Esther Dutra Ferreira*

*Laís Teixeira Lima*

Capítulo 11

**Repensar o ofício do professor em tempos de pandemia: ensino remoto e TIC's no protagonismo discente ..... 190**

*Douglas Souza Guedes*

*Tauã Lima Verdan Rangel*

Capítulo 12

**Perspectiva profissional dos alunos do Curso Técnico em Informática..... 212**

*Everaldo Júnior Borges Garcia de Pádua*

*Gustavo Teixeira Lima*

Capítulo 13

**A era pós-método e o ensino de língua estrangeira..... 229**

*Poliana de Souza Oliveira Castro*

*Samuel da Costa Silva*

*Laís Teixeira Lima*

**Sobre as organizadoras e o organizador ..... 242**

**Sobre os autores e as autoras ..... 243**

**Índice remissivo..... 248**

# PREFÁCIO

O livro “Reflexões sobre o ensino inovador” socializa o engajamento dos autores que, inspirados pelas possibilidades de abordar a interdisciplinaridade de relevantes temas e de fazer um trabalho investigativo, desejam, com seus relatos, politizar a crítica e, reflexivamente, incentivar jovens pesquisadores mundo afora.

No tempo presente, as dimensões sociais de produções de conhecimento têm relação direta com a lógica desigual e combinada da sociabilidade do capital. Sendo esta excludente opressora, mediada pela esfera da mercantilização da vida e das míseras condições de sobrevivência, importa (re)significar o campo da pesquisa, a fim de que a ciência possa, realmente, destinar-se ao bem comum e à melhoria da vida em sociedade.

Esta coletânea realiza uma abordagem investigativa que tem compromisso histórico com a equidade e a emancipação, no desiderato de que os textos possam, em alguma dimensão, inspirar outros pesquisadores em suas práticas acadêmicas e profissionais e, por conseguinte, de produção do conhecimento a serviço da transformação social.

Pensar e repensar a prática cotidiana profissional/acadêmica numa perspectiva de constante superação deve ser premissa básica de nossos atos, permeando dialeticamente fazeres e saberes. Aplicar tal dinâmica ao trabalho investigativo é uma necessidade ética e conceitual. Neste âmbito é que buscamos justificar as pretensões deste livro.

A coletânea traz abordagens que contextualizam o desenvolvimento da educação e a problematização frente ao ensino-aprendizagem no espaço acadêmico. Os artigos encontram-se alinhados aos princípios expressos pelo documento para área interdisciplinar, abordando temáticas como: a relação interdisciplinar da didática para a prática docente, interculturalidade, ensino da língua inglesa e ensino a distância.

Ao todo, são 13 artigos que retratam o desaguar dos saberes investigativos das ciências humanas no oceano da interdisciplinaridade, bem como evidenciam traços metodológicos de um fazer investigativo a partir da inserção de experiências, sendo campos férteis à apreensão da trajetória humana ao longo dos tempos e em diferentes espaços.

Os artigos contextualizam, outrossim, o movimento do ensino e suas nuances sobre o campo acadêmico, investigando a experiência de métodos inovadores de ensino, de modo a romper a tradicional aula expositiva e trazer um novo ensino para as salas de aula.

Nesse contexto, a obra aborda a implementação do ensino da língua inglesa em sua forma intercultural, com demonstração de sua diversidade de maneiras de ensino aprendizagem.

Ao problematizarem/debaterem os aspectos pertinentes às experiências com a esfera da Educação, as autoras e os autores oportunizam o desvelar de situações peculiares, específicas de seus contextos de pesquisa, entretanto, sem perder de vista à necessária articulação com todo complexo e contraditório da realidade social. São aspectos diversos e de estudo engajado com distintas vertentes da investigação sobre os processos educativos.

Sendo os autores pesquisadores comprometidos com a transformação social e com uma educação para além do capital,



apresentam suas obras em linhas interdisciplinares com grande relevância no campo da pesquisa acadêmica.

Não poderíamos discutir os sentidos e os significados destas obras sem estes referenciais: O debate da ação direta da experiência educativa/investigativa em nossas vidas, na vida de nossos familiares, na vida dos demais sujeitos sociais e em permanente entrelaçamento com as experiências concretas do cotidiano, pleiteando uma ruptura com nossas próprias visões de mundo, com nossos saberes e métodos e com nós mesmos, esse é um dos princípios das ciências humanas.

Enfim, compreendemos que, para melhor refletir acerca do título deste livro “Reflexões sobre o ensino inovador”, a experiência como fio condutor do presente trabalho interdisciplinar, a vivência coletiva e a troca de saberes como grupo de pesquisas são pontos de partida e elementos metodológicos de uma importante estratégia na feitura desta obra.

Desejamos a todos uma boa leitura!

Rafael Guimarães de Oliveira  
*Graduado em Direito*

# 1

*Isabela de Oliveira e Silva  
Maria Tereza Miranda Martins*

## Contextualizando a cosmética do cotidiano com o ensino de Química: uma sequência didática para o Ensino Médio contendo propostas de metodologias experimentais

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.346.17-40

S U M Á R I O

### Resumo

Atividades experimentais despertam o interesse da maioria dos alunos e, quando contextualizada ao cotidiano, tornam-se uma estratégia facilitadora do processo de ensino-aprendizagem. Os cosméticos estão presentes no dia-a-dia de praticamente todos e sua aplicação ao Ensino de Química possibilita ao aluno uma aproximação da ciência ao seu cotidiano. Assim, o presente trabalho propõe uma sequência didática, elaborada a partir dos três momentos pedagógicos, relacionando os cosméticos aos conceitos de funções orgânicas, métodos de separação, polaridade, misturas e reação química. Durante o exposto, são apresentadas propostas de práticas experimentais e questionários, facilitando a correlação temática. Aplicando essas metodologias em turmas do terceiro ano do Ensino Médio, espera-se uma instigação à curiosidade e ao saber, de modo que os alunos tenham o processo de aprendizagem facilitado e se sintam atraídos pelo conhecimento científico.

**Palavras-chave:** Química de cosméticos; Sequência didática; Atividade experimental.

## INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº. 9394/96) propõe que seja finalidade do Ensino Médio o aprimoramento do educando como ser humano, da sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado. (Art. 35)

Nos últimos tempos, estamos lidando cada vez mais com alunos que se posicionam e tem pensamento crítico bem desenvolvido, reforçando ainda mais o postulado por Freire de que a superação do modelo bancário de ensino-aprendizagem é fundamental. Dessa forma, o incentivo à utilização da Química experimental aplicada ao cotidiano dos alunos é uma estratégia pedagógica interessante.

As atividades experimentais estimulam o interesse do aluno em sala de aula e incentivam atividades posteriores, sendo então uma metodologia facilitadora para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem. Esse modelo de experimentação pode ser feito de duas formas: ilustrativa, onde os conceitos são demonstrados anteriormente; e investigativa, onde os ensaios são desenvolvidos inicialmente.

Além disso, contextualizar o conhecimento científico com uma realidade mais próxima dos alunos diminui a dificuldade de aprendizagem, pois desperta o interesse e a curiosidade dos mesmos em compreender a aplicação da Química no dia-a-dia. Dessa forma, os estudantes deixam de ser espectadores e passam a ter participação ativa no processo de aprendizado.

“É inegável atualmente a forte presença da ciência e da tecnologia no dia a dia dos cidadãos, seja por meio das conseqüências



que nos trazem ou pelos produtos que são consumidos”, como dizem Krasilchik e Marandino (2004). Dentre a vasta gama de assuntos relacionados à Química, os Cosméticos, especificamente, produtos ricos em substâncias orgânicas, são de grande interesse, pois envolvem muitos conceitos científicos e são consumidos quase que diariamente pela maioria das pessoas.

### *Cosméticos, o que são?*

A utilização de cosméticos é uma prática muito antiga, iniciada há milhares de anos, realizada por egípcios - considerados os pioneiros nessa prática, gregos e romanos que, por meio de substâncias naturais, se embelezavam, hidratavam e realizavam a higiene pessoal. Desde então, a história dos cosméticos teve uma grande evolução e, atualmente, estão presentes no cotidiano de, praticamente, todas as pessoas.

De acordo com a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), a qual regula e controla os cosméticos no Brasil, esses produtos estão englobados na categoria de “Produtos de Higiene Pessoal, Cosméticos e Perfumes” e

são preparações constituídas por substâncias naturais ou sintéticas, de uso externo nas diversas partes do corpo humano, pele, sistema capilar, unhas, lábios, órgãos genitais externos, dentes e membranas mucosas da cavidade oral, com o objetivo exclusivo ou principal de limpá-los, perfumá-los, alterar sua aparência e ou corrigir odores corporais e ou protegê-los ou mantê-los em bom estado (ANVISA, 2005).

Muito além das maquiagens e perfumes, utilizamos os cosméticos quando tomamos banho ou lavamos as mãos, com os shampoos, condicionadores, cremes e sabonetes; quando escovamos os dentes, com as pastas de dentes e enxaguantes bucais; e quando utilizamos produtos de autocuidado, como hidratantes, desodorantes, demaquilantes, águas micelares, entre outros. Às vezes não

percebemos a forte presença dos cosméticos no nosso cotidiano e, infelizmente, não possuímos o conhecimento científico adequado com relação a esses produtos.

#### *A Cosmética aplicada ao Ensino de Química*

O Ensino da Química no Ensino Médio, presente no currículo do Ensino Secundário no Brasil desde 1931, deve proporcionar ao aluno não só o entendimento dos processos químicos existentes, mas também o desenvolvimento do conhecimento científico e pensamento crítico em relação aos aspectos sociais, ambientais, políticos e econômicos. Dessa forma, a contextualização do ensino com os cosméticos, produtos tão presentes e importantes na cultura contemporânea, possibilita ao aluno compreender a presença da ciência na rotina diária.

Para que isso se torne factível, é fundamental a análise do papel do professor no desenvolvimento dessas atividades. Segundo Freire, é papel do educador democrático “reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”. Desse modo, o professor deve trabalhar como facilitador do processo, proporcionando uma prática mais dinâmica e interativa, em oposição ao lugar em que o professor se coloca como detentor do conhecimento.

### SEQUÊNCIA DIDÁTICA: A ABORDAGEM METODOLÓGICA

Neste trabalho, apresentaremos uma proposta de sequência didática (SD) contendo metodologias a serem desenvolvidas em atividades laboratoriais, com alunos do terceiro ano do Ensino Médio, utilizando a Química de Cosméticos como temática para abordar diferentes conceitos científicos, como a identificação e classificação de funções orgânicas; método de obtenção e a importância dos óleos

essenciais; a função dos surfactantes; e reação química envolvida no processo de fabricação do sabão.

A utilização de uma sequência didática como estratégia baseou-se no fato de que, desse modo, o aluno tem a possibilidade de construir seu conhecimento a partir de questionamentos que facilitam o processo pedagógico.

Levando em consideração as dificuldades do tema escolhido, o docente precisa planejar as atividades de modo que elas apresentem níveis crescentes de complexidade. Dessa forma, para a elaboração dessa sequência didática, a metodologia de ensino foi baseada na problematização inicial, organização do conhecimento e aplicação do mesmo, ou seja, os momentos pedagógicos propostos por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2009):

*Problematização Inicial:* consiste no incentivo à exposição do pensamento crítico dos alunos a partir da apresentação de situações reais contextualizadas com o tema escolhido. O objetivo desse momento é levar os alunos a reconhecerem a necessidade de mais conhecimentos sobre o determinado assunto, a fim de compreenderem melhor o que está sendo discutido. Segundo Pierson (1997), esse é o momento de “mergulho no real”.

*Organização do conhecimento:* momento em que esses conhecimentos necessários começam a ser estudados, sob orientação do professor.

*Aplicação do conhecimento:* a partir dos conhecimentos estudados, os alunos são levados “de volta ao real”, segundo Pierson (1997), onde passam a ter a capacidade de analisar e interpretar não somente a situação inicial, como também outras indiretamente relacionadas.

Esses momentos pedagógicos seguem a abordagem temática freireana, na qual o professor, instigando a curiosidade dos alunos, provoca situações em que eles conseguem fazer uma leitura do mundo, entendendo as relações nele estabelecidas.

## PROPOSTAS METODOLÓGICAS

As atividades propostas encontram-se resumidamente na Tabela 1 e envolvem a problematização inicial, contextualizando o tema de estudo com o cotidiano, passando pela organização do conhecimento com aulas expositivas e laboratoriais, por meio de atividades experimentais, e são concluídas com a aplicação do conhecimento.

**Tabela 1 - Descrição das atividades da sequência didática proposta a serem desenvolvidas.**

Aula	Atividade	Conteúdo
1	Aula expositiva e questionários	Levantamento do conhecimento prévio dos alunos; Introdução ao tema; Contextualização com a química das funções orgânicas
2	Exposição dialogada, experimentação e questionário	Química dos óleos essenciais, seu método de obtenção e sua importância; Identificação das funções orgânicas
3	Exposição dialogada, experimentação e questionário	Química dos surfactantes; Reação química de saponificação
4	Aula-debate; atividade extra-classe	Aplicação do conhecimento

Essa sequência didática tem por objetivos fornecer uma conotação investigativa às aulas, de modo a despertar o interesse dos alunos; revisar e reforçar conteúdos ensinados no terceiro ano do Ensino Médio e também em anos anteriores; e construir confiança

entre o professor e o aluno, para que este se sinta apto a compreender as experiências do cotidiano através do conhecimento científico.

Dessa forma, atentando-se aos objetivos, o professor pode adaptar esta sequência adequando-a, da melhor forma, à turma que será aplicada. As aulas podem ser aplicadas sequencialmente, como será proposto neste estudo ou, caso o docente prefira, de modo individual, reforçando apenas conteúdos específicos. Os professores podem alterar os exemplos teóricos e práticos a serem demonstrados, desde que sejam coerentes com o estudo que está sendo oferecido.

### **Aula 1**

Propõe-se que, a princípio, seja trabalhada a problematização inicial. Dessa forma, para introduzir a temática aos alunos, é interessante apresentá-los um questionário com os objetivos de analisar seus conhecimentos acerca do assunto, levá-los à reflexão sobre a relação do tema com o cotidiano e despertar o interesse em relação ao conhecimento químico do objeto de estudo. A seguir, são apresentadas algumas perguntas que podem ser utilizadas nesse primeiro momento pedagógico:

1. *Você sabe o que são os cosméticos? São produtos usados para: (escolha uma ou mais opção abaixo)*
  - maquiagem*
  - proteção da pele e do cabelo*
  - melhora da aparência da pessoa*
  - higiene buca*
  - melhora da fragância (cheiro) da pessoa*
  - limpeza de pele e cabelo*
  - tratamento de doenças de pele, unhas e cabelos*
  
2. *Quais são os cosméticos que você usa?*



3. *Você costuma ler os rótulos dos produtos cosméticos?*
4. *E você conhece a composição química de algum cosmético que você usa?*
5. *Se você respondeu “Sim” para a pergunta anterior, você sabe qual a função dos componentes químicos em um produto cosmético?*

Após aplicação do questionário, propõe-se uma rápida discussão acerca das perguntas abordadas. Para chamar a atenção dos alunos para a última pergunta respondida anteriormente, propõe-se, também, o início do segundo momento pedagógico (organização do conhecimento), onde os alunos passam a ser apresentados às composições químicas dos produtos cosméticos e entender a importância dos mesmos. Nesta aula, então, através de uma exposição dialogada, o professor pode abordar o conceito de *funções orgânicas*.

#### **Abordagem Teórica:**

Funções orgânicas são grupos de compostos orgânicos que apresentam propriedades químicas semelhantes por conta da presença de um mesmo grupo funcional em suas estruturas e elas podem ser classificadas como hidrocarbonetos, álcoois, cetonas, ésteres, entre outras.

O que os cosméticos têm em comum é a presença de compostos com diferentes funções orgânicas em suas composições.

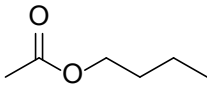
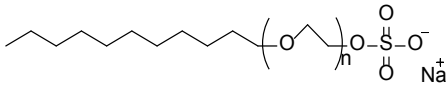
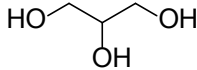
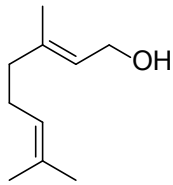
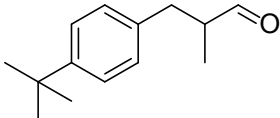
#### **Atividade Proposta:**

O professor pode levar para a sala de aula diferentes produtos cosméticos para que, a princípio, os alunos possam tentar identificar quais as funções orgânicas presentes no rótulo, através da nomenclatura. Após, o professor pode escolher um composto de cada

produto e apresentar as suas estruturas químicas de modo a facilitar a visualização, pelos alunos, dos grupos funcionais.

A tabela a seguir apresenta uma proposta de produtos e seus respectivos compostos químicos, geralmente presentes, a serem escolhidos para serem apresentados aos alunos.

**Tabela 2 - Propostas de produtos e seus respectivos compostos e estruturas químicas.**

Produto	Composto químico	Estrutura Química	Função Orgânica
Esmalte	Acetato de Butila		Éster
Shampoo	Lauril Éter Sulfato de Sódio		Éter
Sabonete	Glicerina		Álcool
Perfume	Geraniol (encontrado no óleo essencial de rosas)		Álcool
	Butilfenil Metilpropional		Áldeído

O que pode ser observado é que algumas funções orgânicas são facilmente identificáveis pela nomenclatura nos rótulos. Porém,

alguns compostos apresentam nomes muito diferentes ou de difícil compreensão para quem não tem um prévio conhecimento. O objetivo dessa atividade, então, é mostrar aos alunos que os conceitos químicos ensinados nas aulas de Química do colégio estão realmente nos produtos que eles utilizam.

Ao final da aula, propõe-se que o professor forneça um questionário para que os alunos possam refletir sobre o que aprenderam e sintam necessidade de continuar adquirindo esses conhecimentos, que serão abordados nas próximas aulas. A seguir, encontram-se algumas sugestões de perguntas que podem estar presentes no questionário:

1. *Antes dessa aula, você sabia em que produtos eram possíveis encontrar funções orgânicas?*
2. *Você já tinha reparado que os rótulos de cosméticos, em sua maioria, apresentam uma grande quantidade de ingredientes?*
3. *Agora você já sabe que os cosméticos estão repletos desses tipos de compostos, mas vocês sabem identificar a função de cada um? Por exemplo, qual é a funcionalidade do éter presente no shampoo?*

## **Aula 2**

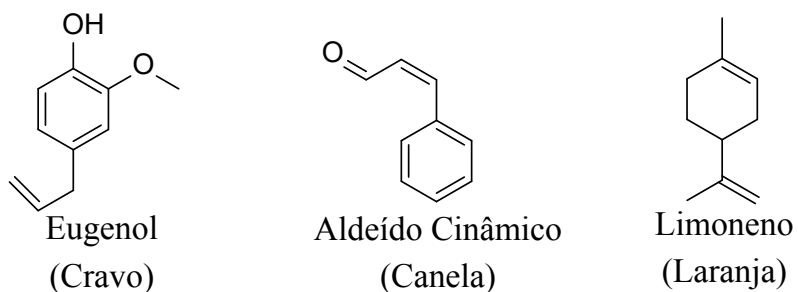
A partir dessa aula, propõe-se apresentar as funções desempenhadas por alguns dos compostos propostos, que tiverem suas estruturas e funções orgânicas analisadas na Aula 01. Dentre eles, encontra-se o geraniol, um composto presente no óleo essencial de rosas, muito utilizado na Cosmética.

Então, nesta aula, propõe-se um momento expositivo no qual haverá a introdução ao conceito dos óleos essenciais e apresentação da sua importância na química dos cosméticos.

**Abordagem Teórica:**

Os óleos essenciais são compostos complexos de misturas de até centenas de componentes, que são, majoritariamente, da classe dos terpenos e apresentam diversas variações estruturais, como presença de ácidos carboxílicos, álcoois, aldeídos, cetonas, ésteres, fenóis e hidrocarbonetos. Possuem odor característico, são voláteis e podem ser extraídos principalmente de raízes, caules, folhas e flores de plantas aromáticas. A Figura 1 apresenta as estruturas químicas de outros compostos, além do geraniol, presentes em alguns óleos essenciais.

**Figura 1 - Principais componentes de alguns óleos essenciais e suas respectivas fontes de extração.**



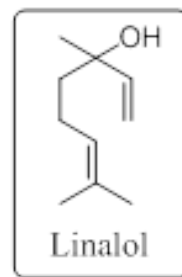
Fonte: Autor.

Com grande utilidade industrial, eles podem estar presentes nos alimentos, fármacos e correspondem ao principal componente dos perfumes. Para que possam ser utilizados dessa forma, eles precisam ser separados do restante da planta ou material de origem. Essa extração se baseia na diferença de solubilidade, volatilidade e temperatura de ebulição, sendo o método de destilação por arraste a vapor o mais difundido.

No Brasil, um dos primeiros óleos explorados foi o linalol (Figura 2), que é extraído de uma árvore amazônica e é matéria-prima do perfume Chanel nº 5®, além de vários outros perfumes importados. A

exploração foi tamanha que o IBAMA listou a planta na lista de espécies em perigo de extinção.

Figura 2 - Estrutura química do linalol.



Fonte: Autor

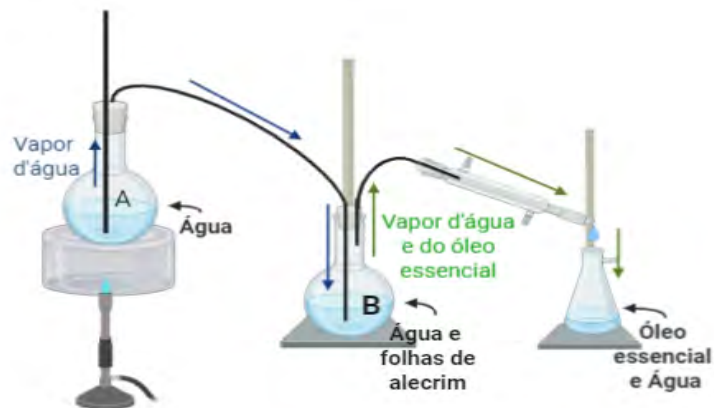
A partir desse tema específico, o professor pode abordar, nessa aula, os conceitos de *métodos de separação e propriedades físicas e químicas das substâncias*.

#### **Atividade Proposta:**

Escolhendo o método de separação como objeto de estudo, propõe-se uma atividade experimental em laboratório, na qual o professor introduz a técnica de extração a ser realizada pelos alunos: a destilação a vapor. A montagem para essa técnica está apresentada na Figura 3.



Figura 3 - Aparelhagem para destilação por arraste a vapor.



Fonte: Autor.

Descrição da técnica experimental: A água é aquecida no balão maior (A) que funciona como gerador de vapor. O vapor resultante é introduzido no balão menor (B) que contém a mistura a ser destilada. O calor do vapor possibilita a liberação do óleo, que evapora com a água. A pressão do vapor d'água carrega a substância a ser extraída, que é condensada e recolhida em um kitassato. Como o óleo essencial é uma substância apolar e menos densa que a água, ele não se mistura e fica concentrado sobre a camada de água ( $d = 1,0 \text{ g/cm}^3$ ), podendo ser separado com o uso de um funil de separação.

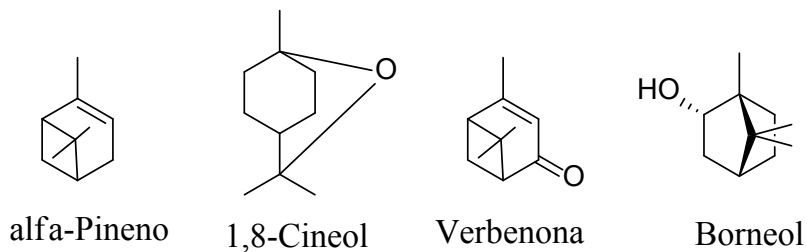
Propõe-se a utilização do óleo essencial de alecrim (*Rosmarinus officinalis* L.) para realização da prática. Esse óleo possui destaque entre os óleos essenciais utilizados pelas indústrias farmacêuticas, de alimentos e cosmética, pois apresenta, em sua composição química, princípios ativos terapêuticos, antioxidantes, aromatizantes, propriedades tônicas e estimulantes. A Tabela 3 apresenta os materiais e procedimentos propostos para essa atividade, realizada com auxílio do professor.

**Tabela 3 - Materiais e procedimento experimental para a prática de extração do óleo essencial de alecrim.**

MATERIAIS	PROCEDIMENTO EXPERIMENTAL
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 50 g de folhas de alecrim;</li> <li>- 350 mL de água;</li> <li>- 5 mL de etanol;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Montar a aparelhagem de acordo com a Figura 3.</li> <li>- Adicionar ao balão A, de 500 mL, cerca de 250 mL de água.</li> <li>- Adicionar ao balão B, de 200 mL, as folhas de alecrim e 100 mL de água.</li> <li>- Aquecer o sistema por cerca de 1h ou até completa destilação.</li> <li>- Recolher o destilado do kitassato e separar as fases utilizando um funil de separação.</li> <li>- Adicionar 5 mL de etanol à fase oleosa.</li> </ul>

Finalizado o experimento, é interessante estabelecer um debate com os alunos sobre as possíveis aplicações dos óleos essenciais no cotidiano de cada um. Posteriormente, sugere-se que eles sejam indagados sobre quais funções orgânicas estão presentes nos principais componentes do óleo essencial obtido. Estes estão representados na Figura 4.

**Figura 4 - Principais componentes do óleo essencial de alecrim.**



Fonte: Autor.

### **Aula 3**

Nesta aula, pretende-se abordar as funções dos surfactantes como o exemplificado na Aula 1 (Lauril Éter Sulfato de Sódio), presentes em shampoos, detergentes e sabonetes. Além disso, propõe-se, ao professor, apresentar a importância desses componentes químicos e suas funções.

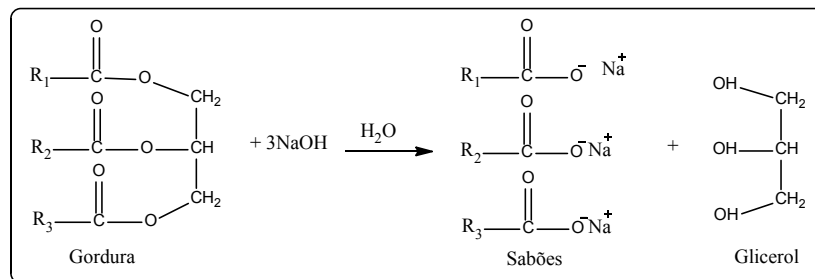
#### ***Abordagem Teórica:***

Os surfactantes, popularmente conhecidos como tensoativos, são compostos presentes em shampoos, sabonetes, detergentes e sabões. São moléculas anfífilas, ou seja, que apresentam, na mesma estrutura, uma parte polar e outra parte apolar. Dessa forma, são solúveis em substâncias apolares, como hidrocarbonetos, óleos e gorduras; mas também solúveis em substâncias polares, como a água. Em virtude dessa propriedade, esses compostos têm a capacidade de remover a sujeira e substâncias oleosas presentes no cabelo, na pele e nas louças.

Especificamente os sabões, são sais de ácido graxo obtidos pela hidrólise básica de gorduras animais ou vegetais. O seu processo de produção corresponde a uma das reações químicas mais antigas utilizada. Não se sabe precisamente sobre sua origem, mas existe uma suposição de que ela se deu na Era Cristã com a preparação do sabão a partir do cozimento do sebo de carneiro com cinzas de madeira e posterior tratamento com sal.

A reação de saponificação (Figura 5) é realizada a partir de um éster proveniente de ácido graxo com uma base forte, que, sob aquecimento, sofre hidrólise formando glicerol e sal de ácido graxo (sabão). De acordo com a base utilizada, os sabões resultantes irão apresentar características físicas diferentes: sabões de sódio são geralmente mais duros, os de potássio mais moles e os de amônio são líquidos.

Figura 5 - Reação de saponificação.



Fonte: autor.

Apesar de serem muito utilizados pela maioria das pessoas e serem muito eficientes na remoção de sujeiras e oleosidades, o uso de sabões traz algumas desvantagens, como a sua consequência ao ser lançados na rede de esgoto sem tratamento prévio. Quando isso ocorre, acabam chegando a rios e lagos, diminuindo drasticamente a tensão superficial da água, causando a eliminação de microorganismos chamados fitoplânctons, existentes na superfície, que são responsáveis pela oxigenação da água.

Em contrapartida, existe um outro problema ambiental que pode ser mitigado com o processo de fabricação dos sabões: a poluição gerada pelo descarte incorreto de óleos. Este processo, geralmente, faz com que o óleo chegue até os rios, reduzindo a passagem de luz e oxigênio para a água, causando a morte de diversas espécies. Uma das soluções para esse problema é a produção de sabão utilizando esses óleos como matéria-prima.

A partir deste tema específico, o professor pode abordar nas atividades experimentais os conceitos de *misturas homogêneas e heterogêneas, polaridade e reação química*.

**Atividade Proposta 1:**

Abordando os conceitos de misturas e polaridades, propõe-se uma rápida atividade experimental, descrita na Tabela 4, na qual o professor demonstra aos alunos que a adição de óleo em água forma uma mistura heterogênea em virtude da diferença de densidade e polaridade dessas substâncias. Porém, ao adicionar-se detergente, é possível observar que essa mistura passa a ser homogênea. Isso ocorre devido à presença dos surfactantes no detergente, que são moléculas capazes de interagir com substâncias polares e apolares.

**Tabela 4 - Materiais e procedimento experimental para a prática de demonstração da função dos tensoativos.**

MATERIAIS	PROCEDIMENTO EXPERIMENTAL
- 100 mL de água; - 50 mL de óleo; - 1 colher de chá de detergente;	- Adicionar a água em um copo e, depois, o óleo. - Misturar a solução com uma colher e observar. - Após, adicionar o detergente à mesma solução, misturar com uma colher e observar.

**Atividade Proposta 2:**

Abordando o conceito de reação química, propõe-se, então, a realização da prática de saponificação. É importante que o professor discuta com os alunos sobre a possibilidade de utilização de óleo de fritura e outros óleos na fabricação dos sabões. A Tabela 5 apresenta os materiais e procedimentos propostos para essa atividade.



**Tabela 5 - Materiais e procedimento experimental  
para a prática de saponificação.**

MATERIAIS	PROCEDIMENTO EXPERIMENTAL
<ul style="list-style-type: none"><li>- 5g de óleo de coco ou outro óleo vegetal;</li><li>- 5g de hidróxido de sódio;</li><li>- 75mL de etanol;</li><li>- 5 gotas do óleo essencial previamente preparado (opcional)</li><li>- Solução aquosa de cloreto de sódio a 35%</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Preparar uma solução dissolvendo-se 5g de NaOH em uma pequena quantidade de água e levando o volume a 75ml, com etanol.</li><li>- Adicionar a um balão de 250ml 5g de óleo de coco e 75mL de solução alcoólica de hidróxido de sódio.</li><li>- Aquecer a mistura até a ebulição durante 30min, utilizando refluxo.</li><li>- Evaporar o etanol em banho maria.</li><li>- Adicionar 50ml de água quente, ao resíduo do balão, e as gotas de óleo essencial e transferir a solução para um bécher de 500ml.</li><li>- Adicionar à solução de sabão um volume igual de solução de cloreto de sódio 35% e filtrar o sabão floculado em um funil de buchner.</li></ul>

O sabão obtido nessas condições é muito básico e, para diminuir um pouco a alcalinidade, é necessário fazer sucessivas dissoluções em água e floculação em solução salina. Os alunos poderão levar seu sabão para casa, mas o professor deve orientar que esse produto, sintetizado por eles, é indicado somente para a lavagem de louças.

Ao final da aula, propõe-se que o professor forneça um questionário para que os alunos possam refletir sobre o experimento proposto associando-o com questões relacionadas ao seu cotidiano. A seguir, encontram-se algumas sugestões de perguntas que podem estar presentes no questionário:

1. *O que é sabão? Para que ele serve?*
2. *Qual é, então, o principal composto químico, presente nos produtos de limpeza, responsável pela remoção de sujeira?*

3. *Depois dessa aula, você acha que pode fabricar, com alguns materiais que contém em casa, seu próprio sabão para lavar louça?*
4. *Você acha que é possível fabricar sabão a partir de abacate e castanhas não comercializáveis?*

#### **Aula 4**

Para encerramento da sequência didática, propõe-se, nessa aula, um debate com os alunos acerca dos conhecimentos obtidos, abordando todas as perguntas que foram respondidas nos questionários aplicados durante as aulas anteriores. Dessa forma, o professor incentiva um diálogo científico e, ao mesmo tempo, contextualizado entre os alunos.

Como aplicação do conhecimento, propõe-se a realização de uma atividade extra-curricular na qual os alunos possam escolher um tópico específico e apresentar as informações e curiosidades que eles julgaram relevantes após a realização desta sequência didática. Essa atividade pode ser realizada por meio de confecção de cartazes, sendo apresentada para toda a turma ou distribuída pelo colégio, de forma a ser realizada uma divulgação científica.

Utilizando-se de uma ferramenta de entretenimento amplamente utilizada pelos jovens, a rede social também pode ser aproveitada nessa atividade. Como forma de despertar o interesse dos alunos, o professor poderá sugerir a utilização desta para avaliação do conhecimento construído por eles através de duas formas. Os alunos podem confeccionar cartazes simulando postagens na Internet sobre o tema escolhido; ou utilizar programas e sites para confecção da postagem e, se possível e de comum acordo, poderão efetivamente concluir a publicação caso possuam acesso à internet e às redes sociais. Dessa forma, eles podem atuar como agentes transmissores do conhecimento científico, repassando a outras pessoas, como

amigos e família, os conceitos aprendidos, contextualizando com a Química dos Cosméticos, tão presente no dia-a-dia.

Com essa forma de avaliação não tradicional, permite-se que haja um maior engajamento dos alunos, estreitamento da relação professor-aluno e um melhor aproveitamento do processo ensino-aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa proposta metodológica apresentada busca se utilizar de temas do cotidiano como mediadores do processo de construção do conhecimento científico dos alunos. Sob orientação do professor, o aluno pode realizar diversas atividades experimentais, realizadas em laboratório, aplicando os conceitos teóricos aprendidos e contextualizando com a vivência de cada um.

Espera-se que esta sequência didática funcione como material de apoio para professores que buscam uma interação mais dialogada e interativa com os alunos. Este material, por ser uma proposta de metodologia, pode ser alterado de acordo com a necessidade do docente que irá aplicá-lo. Porém, é necessário enfatizar que, de toda e qualquer forma, os objetivos sejam sempre alcançados.

É como fez Paulo Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou sua construção”.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Rosivânia da Silva; VIANA, Kilma da Silva Lima. Atividades experimentais no ensino da química: distanciamentos e aproximações da avaliação de quarta geração. *Ciência e Educação*, v. 23, n. 2, p. 507–522, 2017.

ANVISA. AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA. Resolução da Diretoria Colegiada – RDC no 211, de 14 de julho de 2005. Disponível em: [http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/anvisa/2005/rdc0211\\_14\\_07\\_2005.html](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/anvisa/2005/rdc0211_14_07_2005.html). Acesso em: 11 de out. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Orientações curriculares para o Ensino Médio. Brasília: MEC, v.2, 2006.

CAVALEIRO, C. Plantas aromáticas e óleos essenciais em farmácia e medicina. *Potencialidades e aplicações das plantas aromáticas e medicinais*, 3a ed. Lisboa, 2007. p. 55–62.

CRAVEIRO, Afânio A.; QUEIROZ, Danilo C. de. Óleos Essenciais e Química Fina. *Química Nova*, v. 16, n. 3, p. 224–228, 1993.

DALTIN, Decio. *Tensoativos: química, propriedades e aplicações*. São Paulo: Blucher, 2011.

DELIZOICOV, Demetrio *et al.* *Ensino de ciências: fundamentos e métodos*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

DIAS, Sandra Martins; SILVA, Roberto Ribeiro da. Perfumes: uma química inesquecível. *Química Nova na Escola*, v. 4, p. 3–6, 1996.

FRANCISCO JR, Wilmo E.; FERREIRA, Luiz Henrique; HARTWIG, Dácio Rodnew. Experimentação Problematizadora: Fundamentos Teóricos e Práticos para a Aplicação em Salas de Aula de Ciências. *Química Nova na Escola*, n. 30, p. 1–8, nov. 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GUZ, Ricardo; MOLINA, João Henrique Alves Grava; CARDOSO, Izabela. Produção de sabão: reutilização do óleo de soja em oficinas de Química. *Revista de Extensão do IFSC*, n. 8, p. 99–103, jan./jul. 2018.

KRASILCHIK, M.; MARANDINO, M. Ensino de Ciências e Cidadania. São Paulo: Moderna, 2004.

MALESCZYK, Clésio Rafael; Polanczky, Carla. A reformulação da fabricação do sabão nas aulas de química orgânica. *In: ENCONTRO DE DEBATES SOBRE O ENSINO DE QUÍMICA*, 37., 2017, Rio Grande. *Anais eletrônicos...* Rio Grande, 2017, p. 1-7.

MUENCHEN, Cristiane; DELIZOICOV, Demétrio. A construção de um processo didático-pedagógico dialógico: aspectos epistemológicos. *Revista Ensaio*, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 199-215, set./dez. 2012.

MUNCHEN, Sinara. *Cosméticos: uma possibilidade de abordagem para o ensino de química*. Orientadora: Martha Bohrer Adaime. 2012. 100 f. Dissertação de Mestrado – Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/6657/MUNCHEN%2c%20SINARA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 11 de out. de 2020.

PIERSON, Alice Helena Campos. *O cotidiano e a busca de sentido para o ensino de física*. Orientador: Yassuko Hosoume. 1997. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997. Disponível em: < <https://repositorio.usp.br/item/000926605>>. Acesso em: 13 de out. de 2020.

RIBEIRO, Daniele Silva *et al.* Avaliação do óleo essencial de alecrim (*Rosmarinus officinalis* L.) como modulador da resistência bacteriana. *Semina: Ciências Agrárias*, Londrina, v. 33, n. 2, p. 687–696, abr. 2012.

ROCHA, Joselayne Silva; VASCONCELOS, Tatiana Cristina. Dificuldades de aprendizagem no ensino de química: algumas reflexões. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA*, 18., 2016, Florianópolis, *Anais eletrônicos...* Florianópolis, 2016. p. 1-10.

RODRIGUES, Julyana C. *et al.* Elaboração e aplicação de uma sequência didática sobre a química dos cosméticos. *Experiências em Ensino de Ciências*, Pernambuco, v. 13, n. 1, p. 211-224, abr. 2018.

SILVA, Vinicius Gomes da. *A importância da experimentação no ensino de química e ciências*. Orientadora: Silvia Regina Quijadas Aro Zuliani. 2016. 42 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Licenciatura em Química, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/136634/000860513.pdf?sequence=1>. Acesso em: 19 out. 2020.



SOARES, Bluma Guenther *et al.* *Química Orgânica: teoria e técnicas de preparação, purificação e identificação de compostos orgânicos*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1988.

SOLOMONS, T.W.Graham; Fryhle, Craig B.; Snyder, Scott A. *Química orgânica*. Rio de Janeiro: LTC, 1996.

STEFFENS, Andreia Hoeltz. *Estudo da composição química dos óleos essenciais obtidos por destilação por arraste a vapor em escala laboratorial e industrial*. Orientador: Eduardo Cassel. 2010. 68 f. Dissertação de Mestrado – Engenharia e Tecnologia de Materiais, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em < <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3155>> . Acesso em: 19 out. 2020.

TRANCOSO, Marcela Delena. Projeto Óleos Essenciais: extração, importância e aplicações no cotidiano. *Revista Práxis*, n. 9, p. 89–96, 2013.

TREVISAN, Carlos Alberto. História dos Cosméticos. *Conselho Regional de Química – IV Região*, 14 de abr. de 2011. Disponível em: <https://www.crq4.org.br/historiadoscosmeticosquimicaviva>. Acesso em: 11 de out. de 2020.

VERANI, Claudio Nazari; GONÇALVES, Débora Regina; NASCIMENTO, Maria da Graça. Sabões e detergentes como tema organizador de aprendizagem no ensino médio. *Química Nova na Escola*, n. 12, p. 15–19, nov. 2000.

WARTHA, Edson José; SILVA, Erivanildo Lopes da; BEJARANO, Nelson Rui Ribas. Cotidiano e Contextualização no Ensino de Química. *Química Nova na Escola*, v. 35, n. 2, p. 84–91, mai. 2013.

YAMAGUCHI, Klenicy Kazumy de Lima; FERREIRA, Silvana Bezerra. Cosméticos: herói ou vilão? Uma proposta para o ensino de funções orgânicas a partir de uma perspectiva crítico-reflexiva. *Revista Debates em Ensino de Química*, Amazonas, v. 5, n. 2, p. 138-150, 2019.

# 2

*Tauã Lima Verdan Rangel*

A “problematização”  
como estratégia  
de ensino-aprendizagem  
nos cursos de Direito:  
para além do dogmatismo  
jurídico, a construção  
do pensamento crítico-reflexivo

S U M Á R I O

### Resumo

O presente tem por objetivo examinar a experiência de métodos de ensino empregados nas disciplinas ministradas e que auxiliaram no rompimento da tradicional aula expositiva, conferindo aos discentes, em uma nova perspectiva, maior autonomia na construção do conhecimento jurídico. O modelo eleito já se revela desgastado e corroído pelo decurso do tempo, sendo, para tanto, imprescindível o repensar do processo de ensino-aprendizagem jurídico, notadamente no que toca ao fortalecimento de metodologias ativas que confirmam protagonismo ao discente dos cursos de Direito, empoderando-os na construção e apreensão do conhecimento, em especial por meio do fortalecimento da autonomia. A metodologia empregada na construção do presente está apoiada no método hipotético-dedutivo, valendo-se de estudo de caso das turmas em que a metodologia ativa foi empregada conjugado com revisões bibliográficas sobre o objeto da pesquisa. As conclusões parciais alcançadas apontam que o empoderamento dos discentes na condução do processo de ensino-aprendizagem é de preponderante importância para conferir autonomia na apreensão do conteúdo proposto e, destarte, emancipar criticamente aqueles.

**Palavras-chave:** Ensino Jurídico; Emancipação Intelectual; Protagonismo Discente.

# A “PROBLEMATIZAÇÃO” COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM NOS CURSOS DE DIREITO: PARA ALÉM DO DOGMATISMO JURÍDICO, A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO-REFLEXIVO

## **Considerações Iniciais: O Ensino Jurídico no Brasil<sup>1</sup>**

Em um primeiro comentário, cuida explicitar que repensar o ensino e a educação, de modo geral, tornou-se algo imprescindível, notadamente no território nacional. O paradigma educacional reclama uma revisão, de maneira a conceder valorização ao conhecimento dos discentes, permitindo, portanto, uma aproximação mais substancial da realidade e proporcionando, via de consequência, uma formação mais crítica e humanizada. Contudo, o que se denota é uma realidade na qual o processo de ensino-aprendizagem, em especial nos cursos de Direito, ainda é desenvolvido de forma compartimentada, separada em disciplinas estanques, incapazes de se comunicarem entre si e, por vezes, alheia a realidade vivenciada. Há que se reconhecer que tal cenário se agrava, maciçamente, em face do ensino jurídico, maiormente pelo fato de que a formação jurídica ainda guarda contornos tradicionais e demasiadamente formalistas.

O próprio Direito ainda é visto de uma forma hermética, não comportando uma transformação no modelo de ensino-aprendizagem,

1 O capítulo decorre das pesquisas vinculadas ao Grupo de Pesquisa: “Fases e Interfaces do Direito: Sociedade, Cultura e Interdisciplinaridade do Direito” da Faculdade Metropolitana São Carlos – unidade de Bom Jesus do Itabapoana-RJ, sob coordenação do prof. Dr. Tauã Lima Verdan Rangel.

formando, conseqüentemente, profissionais distanciados da realidade social que os envolve. Tal ensino, não raras vezes, é pautado na concepção acumulativa do conteúdo ministrado, estabelecida a partir de dois sujeitos: o professor e o aluno; o primeiro narra e o segundo escuta. Muitas vezes, a narração desenvolvida está limitada a uma simples leitura de códigos e leis como se a dinâmica advinda da vida social e o Direito neles se encerrassem. A educação e o ensino jurídico, de forma geral, sofrem com a narração, na qual, uma vez enunciados, conteúdos se petrificam, permanecendo alheios à realidade. Em conformidade com os apontamentos de Orsini e Silva (2013, p. 13), o paradigma do ensino jurídico, alicerçado apenas na sala de aula e que valoriza uma concepção bancária da educação, fomenta uma formação fundada na realização do depósito, pelo professor, de conteúdo estanques e compartimentados nos discentes, que se reduzem a meros receptáculos destes conteúdos.

Há que reconhecer que a concepção de ensino não favorece uma aproximação dos discentes da realidade que os cerca, não permitindo que haja o desenvolvimento de uma visão crítica, autônoma e emancipatória sobre a realidade que os cerca. A educação bancária, alicerçada no binômio narrativo e com vistas ao depósito do conteúdo, desumaniza os discentes, alienando-os do contexto social no qual estão inseridos e que também os permeiam. Paulo Freire (1979), em complemento ao exposto, aponta que o professor fala da realidade como esta fosse estagnada, sem movimento, separada em compartimentos e previsível; ou, ainda, fala de um tema alheio à experiência existencial dos discentes.

Assim, em tal situação, verifica-se que o docente, no processo de ensino-aprendizagem, desempenha uma tarefa de “encher” os discentes do conteúdo da narração, conteúdo alheio à realidade, destacado da totalidade que a gerou e poderia conferir sentido. Verifica-se a indispensabilidade da problematização e do repensamento do papel



desempenhado pelo ensino jurídico na formação dos discentes, porquanto estes serão os profissionais e cidadãos mais comprometidos ou não com a realidade que os cerca, em consonância com o diálogo e a construção do conhecimento feita na academia.

“Uma educação pré-fabricada, não adaptada a seu destinatário final, não irá favorecer a construção de um ensino voltado a despertar nos alunos interesse pelos problemas sociais, que estão muito além dos conteúdos normativos repassados nas faculdades de direito” (ORSINI; SILVA, 2013, p. 13). Os docentes, e também os discentes, devem, imperiosamente, repensar as estruturas do ensino jurídico, de forma a favorecer uma aproximação crítica e emancipatória da realidade, permitindo, inclusive, sua transformação.

Em tal senda, inclusive, Boaventura de Souza Santos (2007), ao discorrer acerca das faculdades de Direito, aponta que há uma tentativa de se eliminar os elementos extranormativos do ensino jurídico, causando indiferença ou mesmo um não conhecimento das mudanças ocorridas na sociedade e, por consequência, o distanciamento das preocupações sociais por parte dos operadores do Direito, que se tornam profissionais descomprometidos com as questões da sociedade. Todo o cenário retratado é mero reflexo de um Direito formalista e burocrático, e de um ensino desvinculado à extensão e à pesquisa, instrumentos aptos a permitir uma aproximação da faculdade à comunidade de aproximar os discentes da realidade social, de seus problemas e também da possibilidade de atuação construtiva e transformadora, não inerte e não conformada com o *status a quo*.

Assim, em consonância com Orsini e Silva (2013, p. 13), apenas com o fomento de um ensino jurídico preocupado em associar teoria e prática, doutrina e realidade, é que será viável a formação de operadores do Direito conscientes do papel que devem desempenhar como dos problemas sociais, que



certamente vindicarão a intervenção de um profissional preparado e contextualizado, não alheio ao que se passa no meio social. Reconhece-se que para a materialização do protagonismo discente, no processo de ensino-aprendizagem, o modelo tradicional estruturado, pautado na aula expositiva, reclama uma revisão.

## A DIDÁTICA NA CONTEMPORANEIDADE: O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO

À luz das ponderações estruturadas, cuida reconhecer que o processo de ensino-aprendizagem reclama o desenvolvimento de didática compatível com o conteúdo a ser ministrado, organizando e otimizando o processo em comento. No território nacional, o senso comum traduz a didática como a reunião das disciplinas básicas da educação. Ora, permitindo uma confluência entre as acepções expostas, é possível conceber, consoante Ghiraldelli Júnior (2000), a didática como a seara que informa por meio das “disciplinas básicas” de modo a estabelecer a “organização e otimização dos processos de ensino-aprendizagem”.

Ao lado do exposto, o processo em comento é uma característica peculiar do ser humano e pode ser entendido como um processo apto a permitir a transformação do pensamento, das atitudes e do comportamento dos discentes, quando examinado em face de suas atitudes e comportamentos cotidianos, como bem expõe Gómez (2000). Destarte, um docente com didática é descrito como um profissional que sabe substancializar os processos de ensino e aprendizagem para possibilitar ao discente a experimentação de sua realidade de forma diferenciada, conferindo-lhe autonomia e emancipação intelectual.

Tecidos tais comentários, ao examinar o processo de ensino-aprendizagem, é imprescindível destacar que a aprendizagem toca às modificações das capacidades ou disposições do indivíduo e que não podem ser atribuídas ao mero processo do amadurecimento, advindo com o avanço da idade. Desse modo, a aprendizagem se refere ao alargamento da capacidade em determinados desempenhos ou disposições e interesses ou valores. Consoante Gil (2009b), em termos educacionais, a aprendizagem é a aquisição de conhecimento ou, ainda, o desenvolvimento de habilidades e atitudes em decorrência de experiências educativas vivenciadas.

Assim, o processo de aprendizagem é bastante complexo e, em decorrência de tal aspecto, a reflexão das diversas metodologias de ensino deve considerar aspectos que influenciam em aludido processo. Na perspectiva contemporânea, a ênfase do processo de aprendizagem deixou de ser o ensino; o professor deixou de ser o principal responsável pelos resultados obtidos e os discentes deixaram de ser vistos como seres passivos e imaturos. “O foco principal, na perspectiva contemporânea, está na aprendizagem - o papel do professor é ajudar a aprender. Para tanto, é preciso que o professor adote uma postura técnica em relação ao processo de aprendizagem”. (CÂMARA; MURARO, s.d., p. 08).

Nesse mote, é imprescindível que o docente reconheça as diferenças individuais, por exemplo, por meio de informações prévias e avaliação diagnóstica, objetivando classificar os discentes, bem como procure motivá-los através da identificação dos interesses compartilhados pela turma. Afora isso, o docente necessita procurar manter a atenção dos discentes, devendo, para tanto, conhecer a estrutura interna do assunto que está lecionando, a sequência da apresentação, a organização espaço-temporal da apresentação e deve demonstrar a aplicação prática do conteúdo.

“Além disso, o professor deve utilizar recursos auxiliares de ensino diversificados, deve provocar a participação dos alunos com perguntas simples e deve estimular reação dos alunos (favorecer anotações, intervenções, depoimentos pessoais dos alunos e ampliação de ideias)” (CÂMARA; MURARO, s.d., p. 08). No que se refere ao conteúdo, o docente deve permitir o *feedback*, permitindo a interação do discente, com vistas a diagnosticar quanto aqueles estão compreendendo o conteúdo ministrado; deve favorecer a retenção por meio da organização do conteúdo; a repetição, expondo o conteúdo a partir de uma perspectiva plural, com o objetivo de explicitar a diversidade de abordagem e incidência do conteúdo; e a recapitulação.

Ora, como Gil (2009b) aponta, o docente deve tornar-se um facilitador da aprendizagem e deve, de acordo com os objetivos de ensino, manejar as diversas estratégias que integram o processo de ensino-aprendizagem. Dentre tais estratégias encontra-se a tradicional aula expositiva, método mais empregado em todos os níveis de ensino no Brasil e maciçamente explorado nos cursos de Direito. O problema repousa no emprego equivocado, por alguns docentes, confundindo ensino com exposição e não se utilizando as demais estratégias, o que tem desencadeado uma série de críticas à aula expositiva. Em que pese a pertinência das críticas quanto ao emprego exclusivo do método expositivo, há que se reconhecer, porém, que a aula expositiva materializa estratégia adequada em situações específicas, dependendo, obviamente, do objetivo estabelecido para determinado momento do processo de ensino-aprendizagem.

Oportunamente, Haydt (1994) esclarece que a concepção de objetivo, na área da educação, materializa a descrição do que se pretende alcançar como resultado da atuação pedagógica do docente. Os objetivos gerais são aqueles cuja extensão é prevista a longo prazo, geralmente advindo de um determinado ciclo ou área de estudos. Por seu turno, os objetivos específicos são aqueles

definidos para uma disciplina, unidade de ensino ou aula e que operacionalizam os objetivos gerais, norteados, de forma mais direta, o processo de ensino-aprendizagem. Com destaque, a definição de objetivos específicos auxilia o docente a determinar os conhecimentos, os conceitos e as habilidades a serem desenvolvidas para que o discente possa aplicar o conteúdo ministrado em sua vida. Ao lado disso, cuida reconhecer, ainda, que o estabelecimento de objetivos específicos ajuda a estabelecer, diante do conteúdo a ser ministrado, a metodologia mais adequada. No mais, a escolha do método deve considerar a natureza do conteúdo a ser ministrado, as características dos discentes, bem como as condições físicas e o tempo disponível.

## A BANALIZAÇÃO DA AULA EXPOSITIVA NO ENSINO JURÍDICO: A CONFLUÊNCIA ENTRE O DESPREPARO DOS DOCENTES E O ASPECTO MERAMENTE PROFISSIONALIZANTE DO DIREITO

Tradicionalmente, a aula expositiva é a estratégia mais empregada no ensino superior, consistindo, segundo Gil (2009a, p. 133), na “preleção verbal utilizada pelos professores com o objetivo de transmitir conhecimento” acerca de um tema de maneira lógica. Trata-se do método mais antigo e o mais utilizado por ser mais facilmente adequado a classes numerosas. Ao lado disso, é caracterizado por ser flexível, ou seja, pode ser adaptado, em tempo real, aos mais diversos públicos. “A aula expositiva é versátil, pois é adequada aos mais diversos assuntos, e é rápida, pois o conteúdo é apresentado em sua forma final” (CÂMARA; MURARO, s.d., p. 15). Entretanto, ao enfatizar o conteúdo, as aulas expositivas:

(...) muitas vezes são atribuídas a especialistas no respectivo campo de conhecimento que não dispõem de maiores habilidades pedagógicas. Este fator é muito crítico porque simplesmente “dar aulas” não garante o efetivo aprendizado. A aula expositiva somente é eficiente quando bem planejada e executada mediante princípios e técnicas de ensino, o que significa que a aula expositiva pode ser considerada estratégia tão ou mais difícil de ser implementada quando as discussões, demonstrações e dramatizações (GIL, 2009a, p. 134-135).

É certo que, no campo do Direito, a aula expositiva apresenta algumas especificidades que devem ser abordadas. Ora, na seara do Direito, a utilização de aulas expositivas levou em consideração de que para se montar uma Faculdade ou Curso de Direito basta apenas o quadro-negro e giz. Há que se reconhecer que tal concepção prosperou, porquanto o emprego de outros métodos, corriqueiramente, é obstado pela necessidade, além de investimentos por parte da instituição, de maior esforço por parte dos docentes e discentes, reclamando maior entrega, organização, planejamento e dedicação ao Curso de Direito. Isto é, a aula expositiva materializa a mera reprodução de informação, sem proporcionar um aprendizado para o discente ou mesmo despertar-lhe interesse pelo tema. As ministrações, comumente, em sede de aulas expositivas, partem da iconografia que o discente é um receptáculo a ser preenchido de conteúdo, independente se esse é, ou não, apreendido no processo de ensino-aprendizagem.

O quadro da utilização acrítica e exclusiva da aula expositiva foi, maciçamente, potencializado pela chamada crise no ensino jurídico, tendo em vista que as demandas da sociedade que reclamam uma interação entre consciência e práxis se deparam com o caráter simplesmente tecnicista e profissionalizante do ensino do Direito, em parte robusta das instituições de ensino do país. Trata-se, com efeito, de consequência danosa para a formação de profissionais do Direito sem visão crítica, autonomia e emancipação intelectual sobre a incidência dos conteúdos teóricos no plano concreto. Mais

que isso, os profissionais do Direito, no cenário de crise do ensino jurídico, são meros repetidores de conteúdos teóricos. Segundo as ponderações de Fachin:

O fosso entre a realidade do ensino jurídico atual e o que ela deveria ser são um dos múltiplos fatores, ao lado de aspectos econômicos, políticos e sociais, que tem contribuído para a “crise do ensino jurídico” (...). Quem percorre os programas de ensino de nossas escolas, e sobretudo quem ouve as aulas que nelas se proferem, sob a forma elegante e indiferente da velha aula-douta coimbrã, vê que o objetivo atual do ensino jurídico é proporcionar aos estudantes o conhecimento descritivo e sistemático das instituições e normas jurídicas. Poderíamos dizer que o curso jurídico é, sem exagero, um curso de institutos jurídicos apresentados sob a forma expositiva de tratado teórico-prático (FACHIN, 2005, p. 56-57).

O grande problema é que, em grande parte das vezes, a aula expositiva é a única alternativa do docente, em decorrência da falta de preparo técnico do docente, pelo número elevado número de discentes nas turmas, por falta de condições materiais nas instituições de ensino ou por exigência das coordenações dos cursos que optam pela manutenção do caráter exclusivamente profissionalizante do curso. Segundo Lima (2005), a sociedade impõe aos cursos de Direito novas realidades, nada obstante que aqueles se desenvolvam, concomitantemente, em uma consistente formação humanística, reflexiva e crítica, tal como uma sólida formação profissionalizante. Mais que isso, há que anotar que elas não são incompatíveis ou excludentes; ao reverso, são complementares e trazem grandes contribuições para a missão formativa que deve orientar os cursos superiores.



## A SUPERAÇÃO DA TRADICIONAL AULA EXPOSITIVA DOGMÁTICA: A EDIFICAÇÃO DE AULA DIALOGADA COMO INSTRUMENTO DE EMANCIPAÇÃO CRÍTICA DOS DISCENTES DO CURSO DE DIREITO

No campo do Direito, o principal cuidado a ser observado, no que toca à utilização do método, repousa na compreensão de que existem dois modelos antagônicos de aula expositiva, a saber: a exposição pode ser dogmática e, nesse cenário, a mensagem emitida pelo docente deve ser aceita pelo discente, sem contestação e para ser repetida de maneira automática por ocasião das avaliações, ou a exposição pode ser aberta ou dialogada e, nessa situação, o discurso apresentado pelo docente servirá como ponto de apoio para desencadear a participação dos discentes. Em sede de ensino jurídico, os maiores inconvenientes das aulas expositivas advêm das exposições meramente dogmáticas, nas quais as mensagens transmitidas não comportam contestação e são aceitas como verdades absolutas. Assim, a exposição dogmática é aquela alocada no modelo clássico do ensino bancário, que é caracterizada pela passividade do discente. Por seu turno, a aula dialogada é aquela inserta no contexto contemporâneo da moderna ciência da comunicação, na qual o processo de comunicação está vinculado a habilidades na transmissão e com as características da mensagem, com a conveniência do canal de veiculação e com a disposição do receptor.

Em tal quadrante, na aula dialogada, docentes e discentes são partes integrantes de um processo de comunicação. Obviamente, isso requer dos professores múltiplos cuidados, conforme obtempera Gil (2009b), porquanto o professor, na aula expositiva, é a fonte das informações. Logo, o docente deve cuidar da clareza dos seus objetivos,

de maneira que os alunos conheçam esses objetivos. Ademais, como fonte de informação, os docentes devem cuidar da organização de ideias, do tom, da altura e do ritmo da voz. Como Câmara e Muraro (s.d., p. 18) expõem, “a mensagem emitida pelo professor deve ser adequada à necessidade e características dos alunos; deve ser clara e concisa; os tópicos devem ser planejados considerando uma sequência lógica; a mensagem deve ter um “colorido emocional” com a inclusão de momentos bem-humorados e de fatos pitorescos”. A mensagem deve propor situações problematizadas e apresentar ideias de forma diversa para escapar da monotonia, evitando a tentação de expor o tempo todo e apresentar um conteúdo engessado e dogmático.

Há que se reconhecer que o diálogo ganha importância, porquanto permite a liberdade de expressão, ao conceder aos participantes, docente e discentes, no processo de ensino-aprendizagem o controle da ação. Segundo Sérgio Rodrigo Martínez (s.d., p. 03), não há como questionar sem diálogo, porquanto monólogo significa imposição do conhecimento. Mais que isso, dialogar significa expor-se em público, combate a imposição de conteúdo e ajustar, a partir de um viés coletivo, a compreensão dialética do conhecimento problematizado, por novas trilhas de esclarecimento. Em sede de ensino jurídico, dialogar é viável e necessário.

Assim, discutir teses doutrinárias, enfrentar jurisprudências conflitantes, questionar leis com base em princípios constitucionais e humanitários, sugerir, inquietar e apresentar novas abordagens é algo acessível ao professor do Direito. Não se trata de o próprio docente apresentar questionamentos e sua solução, mas sim permitir ao discente, individualmente ou em grupo, buscar a resolução do conflito, edificando criativamente soluções. Para que a aula expositiva dialogada alcance tal escopo, é ofuscante a necessidade de dedicação do docente, no que concerne ao prévio planejamento, bem como a apreensão de um conhecimento prévio, com o fito de auxiliar

na compreensão dos discentes daquilo que será transmitido e sua aplicabilidade no mundo concreto.

A mudança para a ação docente dialógica está na adoção do lema cooperação em sala de aula, na qual o professor deixa o seu papel de propagandista de regras jurídicas e passa a desempenhar, lado a lado com seus alunos, uma parceria transformadora da sociedade, na revisão do sentido de suas regras. Nesse processo, a interação (cooperação) entre professor e alunos é fundamental para o desenvolvimento das atividades de ensino dialógicas. Se, na abordagem tradicional ou “educação bancária”, o professor se coloca em um pedestal de autoridade, afastando-se do contato direto com os alunos, na pedagógica crítica esse contato não pode mais ser evitado. (MARTÍNEZ, s.d., p. 04).

Com a modificação, o docente dialógico passa acompanhar o desenvolvimento da histórica educacional dos discentes. É, justamente, em tal ponto que aflora o rompimento com a tradicional escola jurídica, das aulas magistrais ou expositivas. Ademais, o surgimento do processo pedagógico dialógico, senão novo, ao menos ganha contornos mais democráticos, no qual o docente não é apenas o operador do Direito, mas também educador de fato, fomentando a formação de profissionais autônomos, críticos e empoderados, capazes de analisarem situações concretas, a partir do conhecimento teórico ministrado e apresentar possíveis soluções.

Assim sendo, rompe-se o paradigma de respostas prontas, engessadas e pré-fabricadas, favorecendo, doutro ângulo, o protagonismo dos discentes na construção do conhecimento. Incumbe, nesse cenário, ao docente garantir aos alunos o máximo de acesso eficaz e crítico ao conhecimento proposto no conteúdo programático, alicerçado na realidade existencial do grupo e nos pontos fortes individualizados. Outra ação dialógica a ser adotada está assentada na organização profissional da atividade pedagógica, o que se inicia pela preparação do conteúdo

programático a ser ministrado no ano, semestre, bimestre, mês, aula e se finda com o *feedback* reprogramático das avaliações realizadas. Em um processo cíclico de auto e heteroconhecimento, obtido por meio de avaliações, que sejam capazes de orientar o docente a conhecer as aptidões de seus discentes.

Com destaque, o início da ação dialógica organizadora ocorre antes do contato entre o docente e o discente e depende, diretamente, da escolha de opções para o conteúdo programático, a serem debatidas pelos discentes, conferindo-lhes protagonismo no processo de ensino-aprendizagem. Opções de conteúdo que não devem só permitir aos alunos pensar criticamente sobre o estudo no semestre ou ano letivo, mas também estar de acordo com sua percepção da realidade, estabelecendo, portanto, claros contornos a visão crítica sobre a realidade. Isto é, eleger um conteúdo programático sob a forma de uma pedagogia crítica requer a dialogicidade da dialogicidade, na construção cooperativa dos conteúdos a serem objeto de futuro diálogo em sala de aula. Neste ponto, como bem observa Martínez (s.d., p. 04), “um exemplo bem-sucedido de investigação para a elaboração de um conteúdo programático seria aquele que leva em consideração, por meio de questionários, entrevistas e dissertações, a realidade daquele determinado grupo de alunos, focando a aprendizagem em tópicos correlacionados com aquela base vivencial em que estão situados”.

## AS METODOLOGIAS ATIVAS E O EMPREGO DA PROBLEMATIZAÇÃO COM ESTRATÉGIA DE FORTALECIMENTO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

À luz das ponderações apontadas, cuida anotar que as metodologias ativas empregam a problematização como estratégia do processo de ensino-aprendizagem, com o escopo de alcançar e motivar o discente, pois, diante do problema, ele se detém, examina, reflete, relaciona a sua história e passa a ressignificar suas descobertas. Mais que isso, a problematização pode levar o discente ao contato com as informações e à produção do conhecimento, notadamente com a finalidade de solucionar os impasses e promover o seu próprio desenvolvimento. Ora, um processo de ensino-aprendizagem por meio da problematização e/ou resolução de problemas de suas áreas, portanto, materializa uma das possibilidades de envolvimento ativo dos discentes em seu próprio processo de formação, fortalecendo o ideário de protagonismo daqueles.

O comprometimento do discente em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, substancializa condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercer a liberdade e a autonomia no processo de tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional futuro. Para tanto, deverá contar com uma postura pedagógica de seus docentes com características diferentes daquelas de controle. Desta feita, como Berbel (2011, p. 30) aponta, “educar para a autonomia significa também, conseqüentemente, um ato político e para o campo de formação profissional e ou formação de professores, um ato político pedagógico”.

Ao lado disso, há que reconhecer são muitas as possibilidades de metodologias ativas, com ofuscante potencial de levar os discentes a aprendizagens para a autonomia, desenvolvimento de visão crítica e emancipação intelectual. A título de exemplificação, é possível fazer menção ao *estudo de caso*, comumente empregado no curso de Direito. O discente, em tal metodologia, é provocado a analisar problemas e construir decisões, a partir da conjunção dos dados informados no caso simulado e o conhecimento teórico ministrado. Os discentes empregam conceitos já estudados para a análise e conclusões em relação ao caso, pode ser utilizado antes de um estudo teórico de um tema, com o escopo de fomentar e estimular o comprometimento dos discentes para o estudo.

“O estudo de caso é recomendado para possibilitar aos alunos um contato com situações que podem ser encontradas na profissão e habituá-los a analisá-las em seus diferentes ângulos antes de tomar uma decisão” (BERBEL, 2011, p. 31). O *processo do incidente* é uma variação do estudo de caso e sua caracterização, como aponta Gil, se dá:

O professor apresenta à classe uma ocorrência ou incidente de forma resumida, sem oferecer maiores detalhes. A seguir, coloca-se à disposição dos alunos para fornecer-lhes os esclarecimentos que desejarem. Finda a sessão de perguntas, a classe é subdividida em pequenos grupos e os alunos passam a estudar a situação, em busca de explicações ou soluções (GIL, 2009b, p. 84).

Os grupos expõem as conclusões para a classe, estas são apresentadas e, por último, debatidas pela classe toda. Há que reconhecer que esta técnica serve para alertar os discentes sobre a necessidade de maior número de informações quando se quer analisar fatos não presenciados. Doutro lado, requer mais preparo do professor, tal como os materiais relacionados. Com o emprego do *processo do incidente* algumas vezes pelo professor, é possível que os discentes



sejam orientados ou convidados a preparar situações para desenvolvê-lo em sala com seus colegas, sob a supervisão do docente.

“Desse modo, a criatividade e a responsabilidade são estimuladas e valorizadas, podendo resultar no desenvolvimento de graus de envolvimento, de iniciativa, autoconfiança, ingredientes importantes para a autonomia” (BERBEL, 2011, p. 31). Supera-se, assim, a visão engessada de conteúdos compartimentados e independentes no ensino jurídico, os quais não usufruem de um liame vinculativo e de uma confluência de abordagem. Ora, em ambas as exemplificações apresentadas, verifica-se que o escopo da metodologia ativa, conjugada com uma visão dialogada da abordagem dos conteúdos, superando a tradicional visão da aula expositiva dogmática, substancializa importante marco na formação dos profissionais do Direito, porquanto confere protagonismo dos discentes na explanação e apreensão do conteúdo teórico e sua vinculação com os fatos sociais, permitindo, por extensão, a valoração de uma postura autônoma, crítica e emancipada.

## COMENTÁRIOS FINAIS

À luz das ponderações explicitadas, verifica-se que o Direito sofre um significativo revés em relação às demais áreas das ciências humanas e sociais, notadamente no que atina ao fomento de um processo de ensino-aprendizagem que confira autonomia a seus discentes. Os métodos de aprendizagem que favorecessem não mais a dogmática jurídica e sim uma atitude reflexiva sobre o Direito e suas instituições, induziria a produção de pesquisas científicas mais complexas e aproximadas dos fenômenos sociais, trazendo, dessa maneira, relevantes benefícios para a área, permitindo uma emancipação intelectual dos discentes, na medida em que confere maior visão crítica sobre os fatos sociais.

Contudo, para que seja viabilizada uma reforma do ensino jurídico há a imprescindibilidade de uma mudança na mentalidade dos docentes e discentes na trilha do Direito e o fomento à metodologia ativa proporcionaria uma qualificação diferenciada dos profissionais. A complexidade das relações e o contínuo processo de transformação dos fenômenos sociais demandam, com urgência, a adoção de um processo de ensino-aprendizagem cuja metodologia seja compromissada com tais fatores, maiormente desenvolvida sob bases coerentes com a prática reflexiva e questionadora do modelo tradicional produzido e mantido pelas instituições.

Há que se reconhecer que o ensino jurídico no país vindica muita atenção das autoridades educacionais, sob diversos aspectos, seja pelo aumento da procura pelos cursos jurídicos sem que haja um mercado de trabalho favorável para atender tal demanda, seja pelos índices de reprovação no Exame da Ordem dos Advogados do país ou mesmo pelo conservadorismo dos métodos aplicados e matérias repetitivas sem a prática da inter e transdisciplinaridade nos currículos, sobremodo sem a valorização de uma metodologia emancipadora e que estabeleça uma clara vinculação entre o conhecimento teórico e as mudanças sociais, influenciando, diretamente, formação do profissional do Direito.

Desta feita, há que se reconhecer que o modelo tradicional de aula expositiva dogmática não mais encontra assento na contemporaneidade, sendo imprescindível o fortalecimento de uma metodologia dialógica, pautada no fortalecimento do processo de autonomia, de visão crítica e de emancipação intelectual do discente do Curso de Direito. Assim, o ensino jurídico, na contemporaneidade, não mais está encerrado nas salas de aula, mas sim encontra no meio social arena fértil para a formação dos profissionais do Direito.

## REFERÊNCIAS

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *In: Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan.-jun. 2011. Disponível em: <[http://www.proiac.uff.br/sites/default/files/documentos/berbel\\_2011.pdf](http://www.proiac.uff.br/sites/default/files/documentos/berbel_2011.pdf)>. Acesso em 20 out. 2020.

CÂMARA, Edna Torres Felício; MURARO; Mariel. *Além da mera intuição: aula expositiva e a utilização de recursos audiovisuais*. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=7f5fc754c7af0a63>>. Acesso em 20 out. 2020.

COSTA, Mila Batista Leite Corrêa da; ORSINI, Adriana Goulart de Sena. Ensino jurídico: resolução de conflitos e educação para a alteridade. *Revista da Faculdade de Direito UFMG*, Belo Horizonte, n. 56, p. 11-32, jan.-jun. 2010.

FACHIN, Luiz Edson. Ensino Jurídico e Direitos Fundamentais: Ideia para a libertação pelo conhecimento. *In: Revista de Ensino Jurídico e Reforma Curricular*. CADORE, Rodrigo Garcia; TANNOUS, Thiago Saddi (orgs.). Curitiba: Centro Acadêmico Hugo Simas, 2005.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

GHIRALDELLI JR., Paulo. *Didática e teorias educacionais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GIL, Antônio Carlos. *Didática do Ensino Superior*. São Paulo: Atlas, 2009a.

GIL, Antônio Carlos. *Metodologia do Ensino Superior*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009b.

GOMEZ, A. I. Perez Compreender e transformar o ensino. *In: SACRISTAN, J. G.; GOMEZ, A. I. Perez (orgs.). Ensino para a compreensão*. 4 ed. Porto Alegre: AR-TMED, 2000.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. *Curso de Didática Geral*. São Paulo: Ática, 1994

LIMA, Abili Lázaro Castro de. A função e a importância das disciplinas propedêuticas na estrutura curricular dos cursos de direito no Brasil. *In: CADORE, Rodrigo Garcia; TANNOUS, Thiago Saddi (orgs.). Revista de Ensino Jurídico e Reforma Curricular* Curitiba: Centro Acadêmico Hugo Simas, 2005.

MARTÍNEZ, Sérgio Rodrigo. *Reflexões sobre o ensino jurídico: aplicação da obra de Paulo Freire aos Cursos de Direito*. Disponível em: <<http://www.egov>>.

ufsc.br/porta/sites/default/files/anexos/29073-29091-1-PB.pdf>. Acesso em 20 out. 2020.

ORSINI, Adriana Goulart de Sena; SILVA, Nathane. Ensino jurídico, pesquisa e extensão: a experiência do programa RECAJ UFMG. In: *Universistas/JUS*, v. 24, n. 2, p. 11-21, 2013. Disponível em: <<http://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/index.php/jus/article/view/2364/2059>>. Acesso em 20 out. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para uma revolução democrática da justiça*. São Paulo: Cortez, 2007.

# 3

*Laís Teixeira Lima*

*Laura Linhares Matos*

*Carlos Henrique Medeiros de Souza*

Uma proposta de iniciação  
à pesquisa científica aplicada  
a discentes do curso de  
Formação de Professores em  
nível médio de escolas públicas



S U M Á R I O

**Resumo:**

O artigo surgiu da seguinte questão problema: como o acesso à iniciação à pesquisa pode desenvolver a leitura crítica e reflexiva dos alunos, além de facilitar a autonomia dos alunos no processo de ensino-aprendizagem? Portanto, o presente trabalho tem como principal objetivo desenvolver um projeto de iniciação à pesquisa científica com quatro alunos de turmas de terceiro ano do curso de formação de professores em nível médio de uma escola estadual. Logo, o presente artigo torna-se necessário uma vez que, muitos alunos do ensino médio da rede pública estadual de ensino – diferentemente da rede pública federal – não possuem acesso à pesquisa científica e nem ao contexto de estudo mais profundo e reflexivo. Para isso, será realizado um processo de seleção através de uma redação nos moldes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e, após selecionados, devem escrever um artigo científico que tangem as áreas de ensino, língua, linguagem e linguística. Para que tal projeto fosse desenvolvido, teve como base teórica autores que discorrem acerca de autonomia; a importância da leitura crítica e o início à pesquisa no ensino médio. Esperamos que no decorrer do projeto os alunos se tornem leitores críticos e reflexivos, capazes de escrever trabalhos de cunho científico.

**Palavras-chave:** Iniciação à Pesquisa; Ensino Médio; Leitura e escrita; Autonomia.



# UMA PROPOSTA DE INICIAÇÃO À PESQUISA CIENTÍFICA APLICADA A DISCENTES DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL MÉDIO DE ESCOLAS PÚBLICAS

## INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, é possível identificar que existe uma barreira considerável entre os objetivos dos alunos, principalmente do ensino médio, e os objetivos propostos pela escola. Isso porque existe um abismo entre o conteúdo proposto nos currículos – e, conseqüentemente, ministrado em sala de aula – e a realidade e experiências trazidas pelos alunos.

É inegável também a distância existente entre o ensino ministrado nas escolas públicas estaduais e a realidade vivida por esse aluno anos depois ao entrar na graduação. Na maioria das vezes, o aluno apresenta uma significativa dificuldade ao ser inserido em um contexto onde deve ser autônomo, realizar leituras criticamente e reflexivamente, além de desenvolverem pesquisas científicas.

Diante de tais fatos, é necessária uma intervenção pedagógica para que os alunos do ensino médio tenham a oportunidade de ter um contato com a pesquisa antes mesmo de entrarem na graduação. Para que isso seja possível, devem ser realizados projetos para desenvolver a leitura crítica e reflexiva em tais alunos, uma vez que os mesmos têm contato quase que exclusivamente a uma mídia imagética, na qual as informações, opiniões e concepções já vêm prontas e resumidas.

Ao se tornarem reflexivos, os estudantes poderão compreender que eles mesmos são autores do processo de ensino-aprendi-

zagem e buscarão suma autonomia em tal processo. E só então, eles terão a o amadurecimento necessário para compreender a importância da pesquisa científica na educação e que eles devem assumir o papel de aluno pesquisador.

Portanto, o presente artigo busca criar e aplicar um projeto de iniciação à pesquisa a alunos do terceiro ano do curso de formação de professores em nível médio. A fim de diminuir a lacuna existente entre o ensino médio e a graduação e dará a oportunidade de os alunos já chegarem com uma maior capacidade e conhecimento nas universidades.

## A IMPORTÂNCIA DA AUTONOMIA DOS ALUNOS NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Atualmente, a sala de aula assume uma configuração diferenciada da educação tradicional, o professor deixa de ser o agente detentor de todo o conhecimento e passa a ser o facilitador e o orientador do processo de ensino-aprendizagem. O aluno deixa de ser sujeito passivo e passa a ser agente ativo e, juntamente com o professor, constrói o seu próprio conhecimento. O aluno não deve ser somente um receptor do conhecimento, ele deve ser capaz de construir e gerenciar sua aprendizagem, tornando-se assim um sujeito autônomo. Em seus estudos, Moita Lopes (2005) acredita que os alunos devem compreender as propostas realizadas durante as aulas e, a partir dela, refletirem como o seu conhecimento pode ser adaptado em outros contextos de uso. Para Freire (1996), a autonomia é a capacidade que o aluno possui em construir e reconstruir seu conhecimento, a fim de adaptá-lo a sua realidade e a seu contexto de uso.

Paiva (2005) propõe algumas percepções de autonomia, de que nos apropriamos para estabelecer este conceito em nosso estudo. Ela compreende que:

- Autonomia requer consciência do processo de aprendizagem;
- Autonomia, inevitavelmente, envolve uma mudança nas relações de poder;
- O professor pode ajudar o aprendiz a ser autônomo tanto na sala de aula quanto fora dela;
- Autonomia está intimamente relacionada às estratégias metacognitivas; planejar/tomar decisões, monitorar, e avaliar.

Portanto, é possível perceber que, para se tornar autônomo, o aluno precisa tomar ciência de seu processo de ensino-aprendizagem e da importância de sua interação neste processo. É essencial que ele conheça seu contexto social, suas capacidades e limitações para, então, adaptar seu conhecimento a suas necessidades individuais, tanto como sujeito ativo na escola como na sociedade.

Nessa perspectiva, o professor assumirá a função de um mediador, entre o desenvolvimento interno do aluno e as condições externas de seu contexto, criando possibilidade de troca entre os aprendizes, através de discussões, questionamentos, oposições, etc. Dessa forma, ele poderá desenvolver uma aprendizagem contextualizada, em que o conhecimento é construído a partir da interação.

A partir de tal visão, urge-se a necessidade de criar novas metodologias de ensino, por tal motivo, abordaremos nesse trabalho as concepções de metodologias ativas, na qual o aluno é considerado o centro do processo educacional e o professor é considerado um mediador em sala de aula.

## A IMPORTÂNCIA DA LEITURA CRÍTICA E REFLEXIVA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EFETIVO

A partir do momento em que a sala toma uma nova configuração onde o aluno é o centro do processo de ensino-aprendizagem é necessário que esse estudante seja capaz de realizar leituras de maneira crítica e reflexiva. É necessário criar uma nova concepção e percepção dos alunos e professores acerca da importância dessa nova significação da leitura e escrita.

De acordo com Naspolini (1996, p.25)

ler é o processo de construir um significado a partir do texto lido. Isso se torna possível pela interação entre os elementos textuais e os conhecimentos do leitor. Quanto maior for a concordância entre eles, maior a probabilidade de êxito na leitura.

A leitura não é simplesmente decodificar o texto lido, é ser capaz de conceituar, aplicar à sua realidade, atrelar a seu contexto de ensino e a seu dia-a-dia.

Além da concepção da leitura, é necessário que o aluno também tenha o domínio da escrita. Para Dias e Bessa (2012, p. 24) “a melhor forma de ensinar a escrever é oferecendo às pessoas a oportunidade para escrever, propiciar um contato com as possibilidades que podem ser alcançadas com esse tipo de comunicação. Porém, isso não é tão simples assim”.

Diante disso, é necessário que os alunos tenham consciência da importância da leitura e escrita em seu processo de ensino-aprendizagem. Fairclough (2001, p. 292) corrobora com tal informação afirmando que

mediante a conscientização, os aprendizes podem tornar-se mais conscientes das coerções sobre sua própria prática, e das possibilidades, dos riscos e dos custos do desafio individual ou coletivo dessas coerções, para se engajarem em uma prática linguística emancipatória.

Para desenvolver uma leitura crítica e uma escrita reflexiva são necessárias novas concepções a respeito da própria linguagem, abarcando também questões sociais. A noção de como estrutura-se um texto dentro do campo discursivo torna-se fundamental para que haja a representação e possibilidade de interpretações por meio de inferências e análises sociais. Perceber que o texto é desenvolvido em um contexto social por pessoas que carregam e podem reproduzir determinadas ideologias que contribuem para a manutenção de hegemonias, favorece para que o/as aluno/as façam uma leitura crítica e uma escrita reflexiva.

Segundo Marcuschi (2008, p. 231) ressalta a mudança de percepção de leitura segundo Kleiman, e estabelece duas percepções de leitura. A primeira, antes de 1990, trazendo as correntes da psicologia e da linguística de textos que concebiam o leitor como sujeito ativo que utilizava e mobilizava conhecimentos pessoais para compreender; e a segunda, em que houve o deslocamento da ação de interesse sobre o texto para o contexto de interpretação relacionado à realidade sociocultural. A leitura torna-se uma ação solidária e coletiva feita em sociedade e não somente um processo de compreensão.

Ainda de acordo com Foucambert (1994), o acesso ao “Poder” só é possível a partir da reflexão, distanciamento e teorização do real. Ou seja, através de uma atitude científica frente ao mundo, a qual, nos moldes da própria Ciência, favorece a transformação da realidade.

## CONCEITO DE PESQUISA CIENTÍFICA

A pesquisa científica muitas vezes é compreendida como um problema significativo que deve ser superada somente ao final de um curso de graduação. Porém, é necessário ter a consciência de que a pesquisa deve ser um processo prazeroso satisfatório. Isso se dá pelo desconhecimento do que significa a pesquisa e qual sua finalidade.

Diante disso, é necessário compreender o conceito de Pesquisa Científica, para Ruiz (1991), “pesquisa científica é a realização concreta de uma investigação planejada, desenvolvida e redigida de acordo com as normas da metodologia consagradas pela ciência”.

Andrade (2001) corrobora com tal afirmação e compreende a pesquisa como “um conjunto de procedimentos sistemáticos, baseados no raciocínio lógico, que tem por objetivo encontrar soluções para os problemas propostos mediante o emprego de métodos científicos”. Kuark, Manhães, Medeiros (2010) concluem afirmando que “pesquisa é, portanto o caminho para se chegar à ciência, ao conhecimento”.

Para que uma pesquisa ocorra de maneira sequenciada e eficiente é necessário que ela ocorra de maneira planejada e orientada. Isso quer dizer que ela deve ser acompanhada por um orientador que tenha domínio sobre o assunto abordado, ele será considerado o coautor da pesquisa. Devem ser tomadas algumas precauções, assim como afirmam Kuark, Manhães, Medeiros (2010):

A realização de um trabalho científico resulta de dedicação à pesquisa para obter respostas, qualquer que seja a finalidade ou uso prático, teórico ou futuro destas. Esta pesquisa se dará todo o tempo antes, durante e depois do planejamento. Muitas vezes, a pesquisa é interrompida para novos direcionamentos, novo planejamento e nova ação.



A pesquisa torna-se importante, uma vez que a interação entre a teoria e a prática é essencial para o campo da pesquisa científica, uma vez que consideradas isoladamente não fazem sentido no contexto de aprendizagem e aplicabilidade.

Portanto, ao se propor a desenvolver uma pesquisa científica o pesquisador deve estar consciente de que a prática e a teoria devem estar atreladas para dar consistência, validade e credibilidade à pesquisa.

## O CONTEXTO DA INICIAÇÃO À PESQUISA NO ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS

Muito se fala em iniciação científica para alunos do ensino médio de escolas públicas federais, na maioria das vezes, os alunos contam com bolsas de apoio e incentivos por parte do governo, escola e educadores. Porém, tal realidade está bem distante de alunos do ensino médio de escolas públicas estaduais, uma vez que contam somente com a carga horária disponibilizada pela escola e os órgãos responsáveis pela administração das escolas não valorizam devidamente os professores – colocando-os sob sua carga horária máxima em sala de aula e oferecem uma remuneração bem abaixo do que deveriam receber, o que os leva a trabalhar em outras instituições – fazendo com que os mesmos não possuam tempo disponível para trabalhar a pesquisa com os alunos em um horário alternativo.

Portanto, muitos alunos chegam à graduação com dificuldades ao realizar leituras mais complexas e pesquisas científicas, uma vez que não foram trabalhadas tais habilidades no ensino médio (NEUENFELDT *et al.* 2011). Os alunos realizam pesquisas na educação básica, porém

tais pesquisas são muito superficiais e sem muita reflexão, os mesmos optam pelos caminhos mais fáceis.

Diante disso, é necessário que as instituições tenham consciência da importância da pesquisa no contexto escolar desde o ensino médio, pois o aluno que compreende a pesquisa como uma aliada a sua vida estudantil e pessoal será um sujeito ativo em sua sociedade, terá uma visão de mundo mais extensa, além de maior capacidade de refletir, criticar e criar.

## PROPOSTA DE UM PROJETO DE INTERVENÇÃO

É inegável que os alunos do ensino médio de escolas públicas do estado do Rio de Janeiro não têm acesso ao contexto de pesquisas científicas antes de serem inseridos no meio acadêmico. Diante de tal fato, é essencial que as escolas criem projetos – juntamente com seus professores – que oportunizem o acesso a tais contextos de estudo.

Inicialmente o edital de seleção deverá ser lançado na escola com as informações necessárias para que os alunos tenham conhecimento passo-a-passo do processo de seleção. No período estipulado pelo documento, os candidatos deverão realizar a inscrição para a realização da prova através de um formulário específico (Anexo 1).

O processo seletivo será realizado na própria escola, através de uma prova na qual os alunos devem escrever um texto dissertativo-argumentativo sobre um tema previamente definido pelos professores envolvidos no projeto.

Após a realização das provas, os textos serão devidamente corrigidos, avaliados e o *feedback* de pontos positivos e negativos do

texto escrito deverá ser dado ao aluno para que ele amadureça seu processo de escrita. A partir do resultado gerado, quatro alunos devem ser selecionados para fazer parte do projeto de iniciação à pesquisa.

Após a publicação do resultado, deverá ser realizada uma reunião explicativa acerca das regras e objetivos do projeto, os alunos deverão assinar um termo de compromisso (anexo 2) com a pesquisa e dúvidas serão sanadas.

A execução do projeto com os alunos deverá ocorrer através de encontros semanais para discussão, devem ser discutidas questões como: a importância da pesquisa e da leitura no processo de formação; regras da ABNT; estruturas de textos científicos, com foco em artigos científicos; metodologias de pesquisa; entre outras coisas. Um dos principais focos dos encontros deve ser a discussão crítica e reflexiva de textos propostos previamente pelos professores responsáveis. Outro objetivo de extrema importância dos encontros é esboço e elaboração do artigo científico.

No decorrer do projeto, os alunos devem ser levados a um evento para que eles tenham a oportunidade de conhecer o contexto de um evento acadêmico, além de terem a oportunidade de apresentar – em forma de banner ou comunicação oral – o trabalho desenvolvido no decorrer do projeto. O trabalho será apresentado também para que sejam feitas críticas para a o aprimoramento da pesquisa, uma vez que se almeja uma possível publicação em periódicos ou anais do evento.

Ao final do projeto, os alunos deverão sair com um artigo científico escrito, uma possível publicação, certificados de participação e apresentação em um evento científico, com um certificado de participação no projeto comprovando 120 horas, além de uma percepção mais aguçada, reflexiva e crítica do mundo.

Para auxiliar os professores orientadores na execução do projeto de intervenção, foi proposto um cronograma:

Quadro 1 - Cronograma para execução do projeto.

Atividade	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
Processo de seleção dos alunos	X			
Leitura e discussão de textos		X	X	
Desenvolvimento dos artigos		X	X	
Apresentação do trabalho				X
Publicação do trabalho				X

Fonte: Os autores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aluno, nos dias atuais, já não deve mais ser considerado um espectador em seu contexto escolar, ele deve ser o protagonista de seu processo de ensino-aprendizagem. Porém, ainda é possível identificar nas escolas – principalmente públicas – um ensino meramente tardiconal, no qual o professor ainda está na posição de destaque, é o emissor do conhecimento, enquanto o aluno é unicamente o receptor.

Diante disso, é imprescindível transformar esse aluno em sujeito ativo na construção de seu conhecimento, e uma das formas de oportunizar tal autonomia é levá-lo à pesquisa.

Outro ponto que precisa de significativa atenção, é o abismo presente entre o ensino público estadual no ensino médio e o ensino de graduação nas universidades. Na maioria das vezes, os alunos não possuem acesso à pesquisa científica antes de entrarem na graduação, ele não têm conhecimento da importância da pesquisa no contexto educacional e que pode ser um agente em tais pesquisas.

Com o projeto de intervenção proposto neste artigo, buscaremos levar os alunos do Ensino Médio a compreender que a leitura vai além

da decodificação de códigos, eles compreenderão que uma leitura deve ser reflexiva. Também, buscaremos levá-los a um contexto de pesquisa e iniciação científica, realidade que eles terão contato nos seguintes anos na graduação, tornando-os iniciantes na pesquisa.

Esperamos que com tal evolução, os alunos sejam capazes de elaborar um artigo científico para ser, posteriormente, apresentado em um congresso de área afim. Em consequência de tal apresentação, trabalharemos para que o artigo seja devidamente publicado nos anais do evento.

## REFERÊNCIAS

- DIAS, Tatiana R. N. e BESSA, Décio (orgs.). *Leitura e escrita: discussões e narrativas*. Brasília: CNPq, 2010.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da UnB, 2001.
- FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KAUARK, Fabiana da Silva; MAGALHÃES, Fernanda Castro e MEDEIROS, Carlos Henrique. *Metodologia da Pesquisa: Guia Prático*. Itabuna - BA: Via Litterarum, 2010.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção Textual, análise de gênero e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de Linguística Aplicada*. 5.ed. Campinas: Mercado da Letras, 2005.
- NASPOLINI, Ana Tereza. *Didática do português: tijolo por tijolo. Leitura e produção escrita*. São Paulo: FTD, 1996.
- NEUENFELDT, Derli Juliano et al. *Iniciação à pesquisa no Ensino Superior: desafios dos docentes no ensino dos primeiros passos*. Ciência e educação. (Bauru). 2011, vol.17, n.2, p.289-300.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Autonomia e Complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem*. In: ABRAHÃO, Maria Helena



Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira (orgs.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. São Paulo: Pontes Editores, 2005.

RUIZ, João Álvaro. *Metodologia científica: guia para eficiência de estudos*. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

## APÊNDICE 1

### FICHA DE INSCRIÇÃO PARA O PROJETO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

Nome Completo: \_\_\_\_\_

Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Email: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_

Estado \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_

Responsável(is): \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_ CPF: \_\_\_\_\_

Ano de ingresso na escola: \_\_\_\_\_

Graduação pretendida: \_\_\_\_\_

Área (s) de conhecimento de interesse: \_\_\_\_\_

Disponibilidade de horários: \_\_\_\_\_

ASSINATURA DO CANDIDATO

## APÊNDICE 2

### TERMO DE COMPROMISSO

<b>Nome:</b>	
<b>CPF:</b>	
<b>RG:</b>	
<b>O aluno compromete-se a:</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Executar o plano de atividades proposto com dedicação mínima de 10 (dez) horas mensais.</li> <li>6. Nas publicações e trabalhos apresentados, fazer referência à condição de pesquisador de Iniciação Científica.</li> <li>7. Prestar informações referentes à pesquisa e carga horária, quando solicitado pelo Orientador, Coordenação Pedagógica ou Direção.</li> <li>8. Enviar, no prazo estabelecido, os resumos da sua produção científica para Congressos propostos pelos orientadores.</li> <li>9. Apresentar os resultados da sua pesquisa em Congressos.</li> <li>10. Apresentar, após os seis meses de participação, um relatório de pesquisa, contendo os resultados parciais obtidos e descrevendo as etapas cumpridas do plano de atividades.</li> </ol>	
_____	_____
<b>Local e data</b>	<b>Assinatura do aluno</b>

# 4

*Dhienes Charla Ferreira Tinoco  
Priscila de Andrade Barroso Peixoto  
Rayane Kelli dos Reis Ferreira  
Eliana Crispim França Luquetti*

## Expressões idiomáticas no ensino de Português como língua materna: orientações didáticas para a prática docente

## S U M Á R I O

### **Resumo**

Nesse artigo o objeto de análise são as expressões idiomáticas, entendidas como uma unidade lexical complexa, indecomponível e cristalizada. Nossa intenção é propor orientações didáticas para o ensino das expressões idiomáticas em português como língua materna. Levamos em conta aspectos didáticos no ensino sistemático dessas expressões, para fornecer subsídios ao planejamento de práticas pedagógicas pelo professor. Partimos da ideia de que a sistematização das expressões idiomáticas no ensino é uma estratégia que nutre o desenvolvimento da capacidade comunicativa e lexical.

**Palavras-chave:** Expressões idiomáticas; Fraseodidática; Ensino de língua materna.

## EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA MATERNA: ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA A PRÁTICA DOCENTE

### Introdução

No presente texto, apresentamos breve proposta de sistematização didática das expressões idiomáticas. Para isso, são utilizados os pressupostos teóricos da Fraseodidática, entendida enquanto didática da fraseologia de uma língua (ETTINGER, 2008). Assim, vislumbramos uma organização didática das expressões idiomáticas (EIs) através de critérios delineados que auxiliam a seleção e organização didática no trabalho com as EIs para o desenvolvimento da competência lexical, fraseológica e comunicativa.

Sabemos que as expressões idiomáticas não têm ocupado um lugar considerável na sala de aula, seja na prática docente, nos dicionários ou até mesmo nos manuais que, muitas vezes, direcionam a prática dos professores. Essa falta de lugar, possivelmente, ocorre por vários motivos, dentre eles: a pouca compreensão sobre o que deve ser aprendido, e, sobretudo, ensinado sobre essas expressões; o fato de serem de natureza da oralidade ou por achar esse ensino desnecessário, ao atribuir um caráter exclusivamente natural, óbvio e espontâneo às expressões.

O cenário contemporâneo, marcado por intensas transformações no fazer pedagógico, mostra-se como um ambiente propício para o desenvolvimento de propostas didáticas inovadoras que levem o professor a repensar suas ações educativas, elencando neste pro-



cesso subsídios para que sua prática seja cada vez mais significativa e próxima à realidade dos estudantes. Assim, torna-se clara a urgência do trabalho com as expressões idiomáticas no contexto escolar com vistas a contribuir com o desenvolvimento da competência lexical, fraseológica e comunicativa dos estudantes.

Nesse âmbito, um dos caminhos que norteia este artigo é a discussão das expressões idiomáticas como objeto de ensino. Considera-se essencial seu ensino para que possam conceber as trocas entre as modalidades da língua, de forma que uma seja a extensão da outra, enxergadas num contínuo. Até porque, as Els estão presentes não só em textos da oralidade, mas também, na escrita.

Temos muitos motivos para defender o ensino dessas expressões: seu volume expressivo; elas permeiam tipos diferentes de texto e de discurso, tanto na modalidade oral quanto na língua escrita. Em conversas rotineiras e leituras de jornais e revistas, deparamo-nos com Els do nosso arcabouço linguístico universal – *bateu as botas; por a mão no fogo*–, que convivem com Els criadas a menos tempos e em diferentes comunidades linguísticas – *acabar em pizza*; não é nenhuma Brastemp- e também, aquelas de cunho regional – *largar a gurungumba; pra cabrunco*.

## FRASEOLOGIA E FRASEODIDÁTICA

Neste texto, será utilizada a ideia de Fraseologia proposta por Monteiro Plantin (2011), por considerar que ela abrange a gama de características das unidades fraseológicas, e concomitantemente, possibilita o estudo desse repertório lexical a partir de diversos e simultâneos níveis linguísticos, como o sintático, o morfológico e o pragmático. Assim, trata-se de uma disciplina independente,

relacionada a todos os níveis de análise linguística, que estuda as combinações de unidades léxicas, relativamente estáveis, com certo grau de idiomaticidade. Essas unidades são formadas por duas ou mais palavras, que constituem a “competência discursiva dos falantes, em língua materna, segunda ou estrangeira, utilizadas convencionalmente em contextos precisos, com objetivos específicos, ainda que, muitas vezes, de forma inconsciente (MONTEIRO-PLANTIN, 2011, p. 33)”.

Dentre as unidades fraseológicas, temos expressões idiomáticas, objeto de análise nesse artigo. Para Jorge (2001), por meio delas é possível obter informações que representam a identidade da sabedoria de um povo e sua forma de se expressar, facilitam a comunicação e promovem compartilhamento do saber constituído cultural e sócio historicamente. Elas são amplamente utilizadas no cotidiano, tanto na linguagem falada quanto na escrita, e muitas vezes como recurso persuasivo, já que nelas está implícito o saber que uma comunidade de falantes compartilha e aceita.

Nesse âmbito, temos outra disciplina que fundamenta nosso estudo: a Fraseodidática ou didática da Fraseologia, que é uma disciplina, no âmbito da Fraseologia, que abrange o ensino e aprendizagem sistemática, pautada em aportes científicos. Ela ocupa-se sobre o ensino aprendizagem das UFs em língua materna ou em língua estrangeira. Possui como objetivo promover o reconhecimento, a aprendizagem e emprego das unidades polilêxicas com sentido próprio. Além disso, leva em conta a aplicação adequada desse conhecimento à situação comunicativa (ETTINGER, 2008).

Apesar da riqueza linguística, discursiva, social e cultural, perceberemos o escasso tratamento dado às unidades fraseológicas, sobretudo as expressões idiomáticas em pesquisas de cunho didático. Em sentido contrário a esse fluxo, Cunha (2012) propõe a utilização das Els em sala de aula por meio de textos publicitários como *corpora*. As atividades propostas pela autora, estão centradas no reconhecimento

das Els e apontam para o uso efetivo do texto. A autora afirma que o ensino das UFs contribui para a ampliação da competência léxico discursiva dos falantes.

## ENSINO DAS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS

O ensino de português como língua materna tem, desde muito tempo, privilegiado os aspectos gramaticais normativos em detrimento dos usos reais da língua, deixando de lado o fato de que esta é heterogênea e mutável. Assim, historicamente a escola tem deixado de lado determinados fatos linguísticos, por supostamente serem errados e por perceber o ensino da língua portuguesa como descritivo e prescritivo, em lugar de oferecer ao aluno a possibilidade de reflexão linguística.

Devido a essa perspectiva prescritiva, muitas gramáticas e manuais têm marginalizado o uso das expressões idiomáticas mesmo em textos escritos, sem se darem conta do seu uso cada vez mais corrente para variadas atividades.

Contudo, com a publicação dos PCNs, ocorreu – pelo menos teoricamente – uma mudança na perspectiva do ensino de língua materna. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997), a distribuição dos conteúdos no processo de ensino-aprendizagem se baseia no uso da língua oral e escrita e na reflexão sobre a língua e a linguagem. Os aspectos linguísticos que devem ser privilegiados nesse processo são a variação linguística (modalidades, variedades, registros), a organização estrutural dos enunciados, o estudo do léxico e das redes semânticas, os processos de construção de significação e os modos de organização dos discursos (p. 35).

A BNCC mantém uma relação direta com os PCN quando se trata da área de linguagens. O documento considera as práticas de linguagem como objeto no trabalho escolar. Assim, direciona-se para as práticas linguísticas como umas das formas mais efetivas na mobilização de recursos expressivos na produção de compreensões de textos, na elaboração de textos e na própria reflexão desses processos. Essa ação de uso-reflexão-uso orienta toda a proposta curricular de língua portuguesa:

A abordagem de categorias gramaticais (fonéticas/fonológicas, morfológicas, sintáticas, morfossintáticas) e de convenções da escrita (concordância, regência, ortografia, pontuação, acentuação etc.) deve vir a serviço da compreensão oral e escrita e da produção oral e escrita, e não o contrário. Dessa forma, os aspectos linguísticos abordados em atividades de leitura, escrita e oralidade podem ampliar os conhecimentos dos/as estudantes em relação a variedades que eles/ as não dominam ainda, sem desqualificar as variedades de origem. Conforme o avanço na escolaridade, é esperado um aumento gradativo do nível de sistematização e de utilização de categorias gramaticais, sempre na perspectiva do USO-REFLEXÃO-USO, e não, vale repetir, da acumulação de um rol de conteúdos desconectados das práticas sociodiscursivas da linguagem (BRASIL, 2017, p. 41).

O trabalho com expressões idiomáticas no ensino da língua materna está em consonância com essa perspectiva, considerando que elas são presentes em diferentes textos, cumprem funções sociais, pragmáticas, discursivas e linguísticas muito necessárias no dia a dia, são passíveis de serem estudadas a partir de todos os direcionamentos mencionados pelos PCNs e pela BNCC.

Xatara (1998, p.49) define o seguinte conceito: “expressão idiomática é uma lexia complexa indecomponível, conotativa e cristalizada em um idioma pela tradição cultural”. Assim, para que seja classificada como idiomática, uma lexia complexa possui três aspectos

que atuam em seu processo de lexicalização: indecomposição, a conotação e a cristalização.

Apesar de serem de natureza oral, as expressões idiomáticas estão fortemente presentes na linguagem publicitária, em textos literários, na Tv, no rádio, dentre outros. Para dar um exemplo, uma expressão que nasceu no âmbito da propaganda brasileira é ‘a família margarina’, ou seja, a família perfeita, típica dos comerciais desse produto, que comumente utilizam a imagem de uma família sorridente, bonita e saudável.

Apesar disso, essas expressões ainda vêm sendo negligenciadas no ensino de língua materna. Uma das justificativas para esse descaso estaria relacionada ao fato de elas possuírem menos prestígio por estarem constantemente presentes na oralidade, desvalorizada socialmente, uma vez que o ensino legitimado seria exclusivamente o das normas que regem a escrita.

## ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS NO TRABALHO COM AS EIS

Esta análise tem objetivo fundamentalmente didático com intuito de defender um trabalho com as expressões idiomáticas para o desenvolvimento da competência lexical, fraseológica e comunicativa em sala de aula. As expressões idiomáticas selecionadas para essa análise foram coletadas das seguintes fontes: postagens de internautas publicadas na página *Campista Cabrunco*, *BLOGS* de autores campistas e o glossário *A linguagem da baixada goitacá de Álvaro Barcelos* (1992).

As expressões selecionadas foram agrupadas num percurso por campo semântico. Essa organização foi escolhida por apresentar



informações relativas à interpretação de seu significado. Destacamos as seguintes propriedades: conotativo e denotativo, campos conceituais, sinônimos e antônimos e alguns processos de variação encontrados. A organização foi feita da seguinte maneira:

**Quadro 1 - Organização das EIs por campo semântico.**

<b>Campo semântico: Agressão</b>	
<b>EI</b>	<b>Significado</b>
Separ a pedra	Jogar algo em alguém
Separ um cuduco	Jogar com força, arremessar
Largar a gurunbumba	Jogar um vara (gurungumba – espécie de vara comprida característica da região norte-fluminense)
Dar uma taluda	Soco na cabeça
<b>Campo semântico: Comida</b>	
<b>EI</b>	<b>Significado</b>
Orelha de velho	Bolinho feito para o café da manhã ou o lanche da tarde, costuma-se fazer frito com trigo, açúcar e água.
Pelanca de velho	
<b>Campo semântico: Desprazer</b>	
<b>EI</b>	<b>Significado</b>
Carne de pescoço	Pessoa desagradável
Catiço ruim	Algo ou pessoa difícil de tolerar
<b>Campo semântico: Discrição</b>	
<b>EI</b>	<b>Significado</b>
Boca fechada	Não contar algo, manter segredo
Boca de siri	

<b>Campo semântico: Exagero</b>	
<b>EI</b>	<b>Significado</b>
Pra cabrunco	Pra caramba, demais
<b>Campo semântico: Fenômeno da natureza</b>	
<b>EI</b>	<b>Significado</b>
Chuva- plantadeira	Chuva fina e continuada
Tromba d` água	Muita chuva
<b>Campo semântico: Inutilidade</b>	
<b>EI</b>	<b>Significado</b>
Bananeira que já deu cacho	Alguém ou coisa sem
<b>Campo semântico: Lugar</b>	
<b>EI</b>	<b>Significado</b>
Longe pra dedel	Muito longe
<b>Campo semântico: Movimento</b>	
<b>EI</b>	<b>Significado</b>
Dar o rodo	Dar a volta
Estar pocando	Sair depressa
<b>Campo semântico: Novidade</b>	
<b>EI</b>	<b>Significado</b>
A boa de hoje	Contar algo que o outro não tinha conhecimento
<b>Campo semântico: Planta</b>	
<b>EI</b>	<b>Significado</b>
Pé de mato	Refere-se à árvore cujo nome não se sabe

<b>Campo semântico:</b> Presunção	
<b>EI</b>	<b>Significado</b>
Encher a boca	Sentir-se melhor do que alguém; gabar-se
<b>Campo semântico:</b> Prostituição	
<b>EI</b>	<b>Significado</b>
Mulher da vida	Prostituta
<b>Campo semântico:</b> Revelação	
<b>EI</b>	<b>Significado</b>
Língua grande	Pessoa que fala algo que deveria estar em segredo ou ser discreto.
Boca quente	
<b>Campo semântico:</b> Sucesso	
<b>EI</b>	<b>Significado</b>
Lenda vida	Pessoas conhecida por algo ou algum feito.
<b>Campo semântico:</b> Trabalho	
<b>EI</b>	<b>Significado</b>
Dar duro	Trabalhar com afinco
<b>Campo semântico:</b> Zangado	
<b>EI</b>	<b>Significado</b>
Queimar no golpe	Ficar danado da vida com alguém

Fonte: elaborado pelas autoras.

Essa organização leva o aluno a ter uma ideia concreta sobre as opções disponíveis para o significado que se deseja, uma vez que as relações semânticas entre as unidades lexicais ficam em evidência. Dessa forma, o interesse por uma EI parte de uma ideia, de uma intenção de uso, em direção da melhor palavra, ou da melhor

expressão. E isso está relacionado diretamente com nossos objetivos didáticos porque faz com que o aluno tenha contato com mais de uma EI e decida por si mesmo qual é a mais adequada para uma situação comunicativa dada, bem como para outras situações. O próprio ato de fazer uma escolha entre outras possíveis para uma determinada situação é também desempenhar a competência lexical, fraseológica e comunicativa.

Outra classificação é o agrupamento por sinônimos e antônimos. O agrupamento das expressões que mostram as relações semânticas entre eles, possibilita que o aprendiz faça uma ação cognitiva com o vocabulário reunido, construindo um aprendizado significativo. Segue abaixo a organização por sinônimos e antônimos.

## EIS SINÔNIMAS

- Arremessar ou jogar algo

*Separ a pedra; Separ um cuduco; Largar a gurunbumba  
Dar uma taluda*

- Bolinho feito para o café da manhã ou o lanche da tarde, costuma-se fazer frito com trigo, açúcar e água.

*Orelha de velho; Pelanca de velho*

- Pessoa que fala algo que deveria estar em segredo ou ser discreto.

*Língua grande; Boca quente*

- Manter segredo, não revelar algo

*Boca de siri; Boca fechada*

### Els antônimas

*Boca fechada /boca de siri <==> Língua grande/ boca quente*

As Els possuem estruturas com alto grau de fixidez (Xatara, 1998), o que não significa dizer que essas unidades lexicais estejam congeladas. Corpas Pastor (1996, p. 28) considera que para serem consideradas variantes, as unidades fraseológicas não devem demonstrar mudanças no significado, e devem ser relativamente semelhantes em sua estrutura e em seus elementos. De acordo, Ferraz (2012, p. 67), “certas variações estão previstas pela norma da língua, isto é, trata-se de modificações parciais na estruturação dos constituintes lexicais para melhor adequação ao discurso, sem a variação do significado global da expressão”.

Em *largar a gurunbumba*, pode ocorrer variação dentro de um campo lexical homogêneo. Assim, pode ser utilizado *jogar/meter a gurunbumba*. *O que não ocorre em queimar o rodo, que sofrerá apenas flexão do verbo e não o uso de um outro no lugar.*

Como ressalta Corpas Pastor (1996, p. 27), as unidades fraseológicas podem apresentar significado denotativo e significado idiomático. O significado idiomático é característico da maioria dessas unidades. Ele é resultado de processos metafóricos ou metonímicos ou os dois, segundo a autora.

As expressões idiomáticas, de acordo com Xatara (1998, p. 171-172) possuem uma escala de abstração e podem ser divididas entre fortemente conotativas e fracamente conotativas. No primeiro tipo, “todos os componentes das Els estão semanticamente ausentes, há grande dificuldade para se recuperar a sua motivação metafórica e o sentido literal está bloqueado pela realidade extralinguística”; no segundo, “os componentes semanticamente presentes estão associados a componentes semanticamente ausentes” (XATARA,

1998, p. 172). Para a estruturação sintática, Xatara estabelece a seguinte classificação conforme uma escala abstrata:

Fortemente conotativas: dificuldade de decodificação porque seus elementos não estão semanticamente presentes e “há dificuldade para recuperar sua motivação metafórica e o sentido literal está bloqueado pela realidade extralinguística” (Xatara, 1998, p.172). Exemplo: sair do papel; pisar no freio, dentre outros.

Fracamente conotativas: decodificação mais facilitada porque seus componentes de valor denotativo estão presentes semanticamente e estão ligados a elementos ausentes, de valor conotativo. Exemplo: estar sempre um passo à frente, dentre outros.

Observa-se que algumas Els possuem sentido conotativo e ao mesmo tempo coincidem com estruturas semanticamente transparentes, outras possuem apenas sentido conotativo. A seguir mostramos alguns exemplos de Els que se inserem em cada tipo, Nesse caso, as expressões: *separ a pedra, largar a gurungumba, saltar no ônibus, boca aberta, pé de mato*, são coincidentes com estruturas semanticamente transparentes. O mesmo fenômeno não ocorre em *queimar o golpe, dar o rodo e pra cabrunco*.

Numa proposta de ensino, orienta-se que as atividades sigam certo grau de aprendizado e as Els graus de complexidade, seguindo a estratégia de considerar aquilo que o aluno já tenha estudado ou vivenciando. Assim, é possível refletir sobre os níveis de idiomaticidade (XATARA, 1995) de cada EI com intuito de discernir sobre as que são mais ou menos opacas. Assim, quanto menor a idiomaticidade, maior será a transparência, da mesma forma que, quanto maior a idiomaticidade menor a transparência. Com base nesses critérios estabelecemos níveis de complexidade dessas expressões:



- **Nível 1:** valor denotativo estão presentes semanticamente nos verbos: *Separ a pedra; Separ um cuduco; Largar a gurunbumba; Longe pra dedel;*
- **Nível 2:** valor denotativo está presente em algum elemento: *Dar uma taluda; Dar o rodo; A boa de hoje.*
- **Nível 3:** valor denotativo não está presente em nenhum elemento, porém o sentido literal se relaciona com a imagem real ou situação extralinguística: *Boca aberta; Bananeira que já deu cacho.*
- **Nível 4:** significado em algum elemento contrário ao sentido conotativo ou denotativo que já se conhece popularmente ou em campo científico. Exemplos: *Pra cabrunco* (popularmente: algo ruim); *Tromba d`água* (científico: tornado que se forma sobre uma superfície líquida); *Estar pocando* (popularmente: originado de estourar)
- **Nível 5:** valor denotativo não está presente em nenhum elemento: *Mala arrumada; Orelha de velho; Pelanca de velho; Chuva- plantadeira; Carne de pescoço Catiço ruim; Encher a boca; mulher da vida; língua grande; Boca quente; Lenda vida; dar duro; Queimar no golpe.*

As habilidades e conhecimentos principais a serem adquiridos estão nas ações de: identificar as Els, identificar valores conotativos e denotativos, observação dos padrões de uso dessas unidades lexicais, tabus linguísticos, conhecimentos sobre língua e cultura, identificação de variantes, sinonímia e antonímia, e alterações nas formas das Els com finalidades estilísticas (processo de desautomatização).

Não podemos esquecer, que o professor também deve compreender o conceito de unidade fraseológica para trabalhar com as Els em suas aulas de Língua Portuguesa. Por diversas razões, ele pode

não ter tido contato com os estudos lexicais em sua formação. Nesse sentido, para ensinar, o professor deve ter o domínio do conteúdo a ser ensinado, dentre outras competências e saberes relacionados à sua prática docente. Sobre isso, Tardif (2002) afirma que a competência profissional do docente envolve, dentre outros, o domínio de conteúdos da matéria a ser ensinada. Assim, a competência do professor

depende da leitura que ele faz da realidade naquela ocasião e é influenciada por múltiplas combinações: características pessoais e estado emocional momentâneo, características de cada aluno e do grupo, domínio de conteúdos, preparação daquela aula e, ainda, o *habitus* (GRILLO, 2000, p. 78).

Paulo Freire vai além, ao ressaltar a importância de o professor tornar a sua formação permanente, continuar estudando e pesquisando, a fim de atualizar seus conhecimentos: “o fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe” (FREIRE, 2001, 259-260).

Ao realizar atividades que envolvem lexias complexas como as expressões idiomáticas, os alunos de Língua Portuguesa desenvolvem as competências linguísticas que visam o aprimoramento da leitura e da interpretação de textos. O reconhecimento e o uso efetivo dessas unidades lexicais nos discursos podem beneficiar o desenvolvimento dos estudantes em suas práticas linguísticas cotidianas e na construção de seus conhecimentos sobre a língua.

O professor como mediador no processo de ensino-aprendizagem deve estar consciente do que realmente consiste uma expressão idiomática, além de conhecer sua estrutura. Até mesmo, porque ele tem a função de mediar e criar situações que propicie o desenvolvimento do aluno, sobretudo da competência lexical,

fraseológica e comunicativa. Bagno (2004, p.120) traz a importância de o professor conhecer a fundo sua língua ao explicar que

Nós, sim, professores, temos que conhecer profundamente o hardware da língua, a mecânica do idioma, porque nós somos instrutores, os especialistas, os técnicos. Mas não nossos alunos. Precisamos, portanto, redirecionar todos os nossos esforços, voltá-los para a descoberta de novas maneiras que nos permitam fazer de nossos alunos bons motoristas da língua, bons usuários de seus programas. (BAGNO, 2004, p. 120)

E ainda, especificamente sobre a função do professor no ensino das expressões idiomáticas, Xatara (2001) afirma que cabe ao professor explicar e apresentar as principais características dessas expressões. De modo que os educandos sejam capazes de reconhecer essas estruturas nos textos, bem como entender seu sentido e sua relação com o contexto fazendo possíveis associações.

## CONCLUSÕES

Com esse texto foi possível refletir o trabalho com as Els no ensino de Português como língua materna, uma vez que essas constituem recorte do léxico da Língua Portuguesa - fato que contribui para ampliação e desenvolvimento da competência lexical e comunicativa. Para atingirmos nosso objetivo de comunicação, devemos ter consciência que, além do ensinamento gramatical, é essencial o lexical.

Por isso, é fundamental que a fraseologia esteja presente nas salas de aulas e com ela o ensino das Els, que são parte da sabedoria popular, expressam sentimentos, emoções, sutilezas de pensamentos dos falantes. Uma *expressão idiomática* é um sintagma metafórico,

cristalizado em um idioma pela tradição cultural, que passa do individual para o social.

A El é, assim, o lugar em que o discurso se faz língua, em que o social se faz símbolo. Constituindo um recurso poético que garante o caráter de surpresa, às vezes, representam um automatismo até desgastado pela frequência de seu uso, que não leva o receptor a pensar na sua interpretação. Essa cristalização na memória coletiva não prescinde, porém, da criatividade do falante ou escritor, para obter nos usuários o efeito desejado.

O processo de ensino-aprendizagem dessas expressões inclui análise, interpretação, baseando-se em sua estrutura sintática interna, no sentido literal de seus constituintes, e nas relações entre seu sentido literal e seu sentido idiomático. Assim, pautamos nossa análise nas seguintes orientações:

- Organização das Els por campos semântico;
- Agrupamento por sinônimos e antônimos;
- Consideração do nível de aprendizagem do aluno;
- Organização das expressões por grau de complexidade semântica;
- Conhecimento da natureza e tipologia das Els, por parte do professor.

Espera-se que esta abordagem forneça suporte ao professor para que ao se deparar com os problemas relacionados ao tratamento dessas estruturas complexas nos dicionários e nos manuais de gramáticas possa construir suas próprias estratégias. Assim, acredita-se que estando a par dessas dificuldades, o docente estará mais bem

preparado a elaborar suas propostas de aula e buscar recursos que preencham essas lacunas.

Finalmente, este estudo, visa contribuir para as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino do léxico nas aulas de língua materna, tendo por base o incentivo aos docentes de seguirem um movimento reflexivo de repensar suas ações, pois é na dimensão de sua prática que o professor se torna agente de transformações na sociedade e na escola.

## REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Editora Loyola, 2004.
- BARCELOS, Álvaro. *A Linguagem da Baixada Goitacá*. Rio de Janeiro: Lucerna, 1992.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais - Introdução*. Brasília, MEC/SEF, 1997.
- CORPAS PASTOR, Gloria. *Manual de fraseologia española*. Madrid: Gredos, 1996.
- CUNHA, Aline Luiza da. *Expressões idiomáticas: da linguagem publicitária para a sala de aula*. 2012. 115f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012).
- ETTINGER, Stefan. *Alcances e límites da fraseodidáctica: Dez perguntas clave sobre o estado actual da investigación*. *Cadernos de Fraseología Galega*, v. 10, p. 95-127, 2008.
- FERRAZ, Aderlande Pereira. Caracterização de unidades sintagmáticas no discurso publicitário. In ISQUERDO, Aparecida Negri; SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa. *Ciências do Léxico: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia*. Campo Grande, UFMS, 2012. Volume VI.

FREIRE, Paulo. *Carta de Paulo Freire aos professores*. Estudos avançados. V.15 n. 42, 2001.

GONZÁLEZ- REY, Maria Isabel. *La didactique du français idiomatique*. Fernelmont: E. M. E, 2007.

GRILLO, Marlene Corero. O lugar da reflexão na construção do conhecimento profissional. In. MOSINI, Marília Costa (Org). *Professor do Ensino Superior- identidade, docência e formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 75-80.

JORGE, Guilhaermina. Algumas reflexões em torno das expressões idiomáticas enquanto elementos que participam na construção de uma identidade cultural. In: *Polifonia*. Lisboa: Edições Colibri, n.º 4, 2001, pp.215-222. Disponível em: xatara 2015.

MONTEIRO-PLANTIN, Rosemeire Selma. Gastronômismos linguísticos: um olhar sobre Fraseologia e cultura. In ORTIZ, Alvarez Maria Luisa e UNTERNBAUMEN, Enrique Huelva. (Orgs.). *Uma (re)visão da teoria e da pesquisa fraseológicas*. São Paulo: Pontes, 2011. p. 249-275.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

VILELA, Mario. As expressões idiomáticas na língua e no discurso. In: *Actas do encontro comemorativo dos 25 anos do centro de linguística da Universidade de Porto*. Vol. 2, 2002, 159-189.

XATARA, Cláudia Maria. *O ensino do léxico: as expressões idiomáticas*. Revisa Trabalhos em Linguística Aplicada, no. 37. Jan./Jun. 2001, pp. 49-59. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/view/2393/1844>>. Acesso em 12 de março de 2015.

XATARA, Cláudia Maria. *O campo minado das expressões idiomáticas*. Alfa - Revista de Linguística, São Paulo, no. 42 p. 147-158, 1998.

XATARA, Cláudia Maria. *Tipologia das Expressões Idiomáticas*. In: Alfa. São Paulo: v. 42: p. 195-210, 1995.



# 5

*Juliana Duarte Cunha*

Interculturalidade no ensino  
da Língua Inglesa:  
abordagem viabilizadora  
de uma postura crítica

S U M Á R I O

**Resumo**

Este artigo propõe abordar o ensino da língua inglesa por um viés intercultural, norteados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais no Ensino Médio da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (BRASIL, 2000) o qual promove respeito à diversidade. A interculturalidade minimiza os estereótipos e preconceitos originários na maioria das vezes no campo imaginário das culturas religiosas, étnicas e sociais dos aprendizes. As reflexões propostas neste artigo estão relacionadas às experiências da autora como professora de inglês em escolas de ensino médio de formação geral em um município do interior do estado do Rio de Janeiro. Logo, para a educação intercultural de fato acontecer, é necessário considerar que os perfis de cada escola, turno, turma e professor são heterogêneos bem como as inúmeras variáveis que afetam as situações onde o ensino ocorre.

**Palavras-chave:** Ensino; Língua inglesa; Interculturalidade; Globalização.

## INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA: ABORDAGEM VIABILIZADORA DE UMA POSTURA CRÍTICA.

### Introdução

É comum encontrar nas salas de aula micro grupos que representam a diversidade existente fora dela, já que o Brasil um país de dimensão continental é habitado por grupos sociais distintos. Vale lembrar que o país foi inicialmente formado por povos indígenas, africanos escravizados e colonizadores europeus. Mais adiante na história, vieram os imigrantes italianos, japoneses, alemães, árabes, poloneses entre outros povos que contribuíram imensamente para a pluralidade cultural das regiões brasileiras. Além disso, há de se considerar o aspecto econômico que é também um índice determinante na divisão de classes dentro dos grupos sociais. Sendo assim, o processo histórico na construção da sociedade brasileira deu origem a uma diversidade étnica, cultural, social, linguística, religiosa, entre outras.

Ser professor de língua estrangeira (LE) é encarar o desafio de atrelar diferentes formas de se comunicar num mundo globalizado, conduzir conhecimentos diversos para além das estruturas linguísticas e considerar as singularidades de cada aluno num ambiente cheio de diversidades, dialogando sempre a cultura local com a da língua estudada. Além disso, é importante incluir os aspectos políticos da língua ensinada, como por exemplo, refletir sobre a valorização de uma língua em relação a outras dentro do mercado em vários âmbitos: profissional, acadêmico, financeiro e outros. A língua inglesa já há muito tempo é considerada uma língua internacional devido ao processo de globalização, potencializado principalmente pelo avanço do modelo econômico capitalista.

Logo, recai sobre o professor a responsabilidade de ensinar a língua e sua cultura de forma crítica e reflexiva a fim de não reproduzir nos processos de ensino-aprendizagem discursos opressores e colonizadores. Nessa perspectiva, cabe ao professor de língua inglesa se desprender de modelos hegemônicos ainda enraizados na educação brasileira que priorizam as culturas norte-americana e inglesa como modelos linguísticos e culturais, e que conseqüentemente, naturalizam o conceito de que qualquer elemento produzido em um desses dois países é preferível ao que se é produzido no Brasil ou em qualquer outro país periférico.

## REFLEXÕES SOBRE O ENSINO INTERCULTURAL

As aulas de inglês no ensino médio de formação geral em escolas públicas - limito-me a referir as que existem no local onde resido e trabalho, tendem a preparar os alunos para exames de acesso às universidades. É comum também encontrar numa mesma turma diversos níveis de competência linguística, ou seja, existem alunos que estudam em cursos de idiomas e possuem certa fluência e conhecimento lexical. Enquanto que por outro lado, a maioria dos alunos só estuda a língua na escola, e o conhecimento adquirido se destoa daqueles anteriormente citados. Tal discrepância torna o planejamento uma tarefa árdua para os docentes, e que por despreparo ou defasagem na formação acadêmica, por vezes caem na cilada de aplicar o método tradicional na apresentação de conteúdos, reforçando a visão etnocêntrica e enrijecendo assim, as relações interculturais.

Este artigo busca apresentar reflexões acerca da importância da abordagem intercultural no processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa nas aulas de ensino médio. Acredita-se que a interculturalidade impulsiona um posicionamento crítico e tolerante

tanto do professor quanto do estudante diante de situações onde são abordadas as diversidades em seus vários aspectos. Ademais, pressupõe-se que uma educação intercultural proporciona o exercício da alteridade, ou seja, o que é conhecido e familiar se contrasta ao heterogêneo, ao diferente, tornando-se visível ao outro, constituindo a relação do “eu” em relação ao “outro”. A abordagem intercultural aliada a outras abordagens como a interdisciplinar e a transdisciplinar podem proporcionar atividades educativas que promovem a emancipação, a construção ética e cidadã do sujeito voltada para a justiça social. Dessa forma, o aluno será capaz de compreender melhor a sua cultura e sua própria identidade, valorizando e respeitando aspectos que divergem da sua, e assim, mudará ou ampliará sua visão de mundo.

Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (2000) recomendem o ensino de língua estrangeira numa perspectiva a qual língua, cultura e identidade sejam associadas, é comum encontrar docentes que não saibam como aplicá-la em sala de aula. Dessa forma, cabe a cada docente buscar cursos de capacitação para que consigam implementar práticas em sala de aula que fomentem uma sensibilidade aos diálogos os quais língua, cultura e identidade estejam entrelaçados. Agir interculturalmente em sala de aula requer uma prática pedagógica reflexiva e uma conscientização política do professor “[...] não envolve uma simples apresentação de fatos, mas um processo crítico e social de compreender outras culturas em relação à sua própria cultura” (MOTA, 2004, p. 48). Acredita-se, portanto, que a abordagem intercultural junto a outras abordagens nas aulas de inglês do ensino médio possam estabelecer diálogos relevantes entre outras áreas do saber, tornando a aprendizagem mais significativa e que seja capaz de incentivar o ser sociocultural.

A preferência por levantar reflexões neste artigo acerca das escolas públicas regulares da minha região foi motivada pela minha experiência como docente em algumas delas. Também por vivenciar



profissionalmente num contexto com sérios problemas estruturais, portanto, entendo que tais adversidades dificultam o trabalho do professor para lidar com aspectos socioculturais da língua, sendo um enorme desafio para aquele que se dispõe a fazê-lo. No entanto, diante da atual situação política brasileira que provoca a amplificação de reações de uma maioria historicamente silenciada, assuntos referentes a questões de gênero e sexualidade, religiosidade, povos indígenas e quilombolas, meio-ambiente, relações étnico-raciais, necropolítica, entre muitos outros, estão fortemente presentes em debates. Estes temas provocam reações das mais adversas que vão desde despertar iniciativas que promovam o conhecimento e respeito às diferenças, até reações intolerantes e violentas.

A escola é vista como uma das microrrepresentações da sociedade, logo, cabe a ela se posicionar politicamente frente a duas possibilidades: se isentar de discutir tais temáticas no seu espaço e contribuir para a reprodução e manutenção das violências, ou abordá-las numa perspectiva crítica e respeitosa diante das diversidades direcionando a comunidade escolar para uma postura cidadã e democrática apesar das diferenças. Deste modo, no que se diz respeito a produções acadêmicas, vale a pena articular conhecimentos teóricos e experiências empíricas a fim de provocar reflexões que sejam capazes de gerar políticas públicas governamentais que ampliem e assegurem direitos aos diversos grupos historicamente discriminados. À vista disso, torna-se fácil compreender a importância de uma educação intercultural, no entanto, apesar de haver uma vasta literatura sobre interculturalidade, há poucas obras que dão enfoque a prática intercultural do professor de inglês de ensino médio em escolas públicas brasileiras.



## GLOBALIZAÇÃO E A INTERCULTURALIDADE

A globalização pode ser considerada um processo histórico-social que estremece qualquer tipo de enrijecimento nas relações individuais ou coletivas. É um fenômeno que aproxima fronteiras recriando mapas, inaugura novas formas de sociabilidade integrando pessoas de diversos territórios e culturas, além de dinamizar e alterar sensações temporais (passado, presente e futuro), espaciais (perto e longe), de velocidade (lento e rápido) e corpóreas (presencial/remota, visível/invisível, individual/coletivo).

A ascensão do modelo econômico capitalista impulsionou o processo de globalização e dessa forma, os Estados Unidos da América reafirmam sua hegemonia na área tecnológica contribuindo para que a língua inglesa ocupasse o status de língua internacional. Ainda que o inglês não seja a língua oficial brasileira, a população é indiretamente afetada por ela por ser adotada para identificar objetos e lugares atribuindo-lhes certo prestígio. Não se pode ignorar também, a quantidade de cursos de inglês existentes por conta do mercado de trabalho cada vez mais competitivo e que demanda a fluência na língua para ocupar cargos de melhores remunerações. Além disso, conforme mencionado anteriormente, o avanço da tecnologia ampliou o uso da língua inglesa que é utilizada como veículo de interação entre diversos povos. Portanto, é notória a posição privilegiada dessa língua assim como todas as questões culturais e políticas que a permeiam.

O avanço das novas tecnologias nos motivou a descobrir outras realidades, a interagir e nos envolver com outros povos e culturas. A partir desse dinamismo, a língua inglesa é considerada o veículo de comunicação entre as diferentes comunidades globais, e junto à língua vem os aspectos culturais associados à mesma. No que se refere à língua inglesa, é problemático restringir o aspectos culturais

aos falantes nativos, já que ela adquiriu o status de língua franca ou internacional. Ao reconhecê-la como língua internacional significa dizer que o número de falantes não nativos excede o de nativos, e por isso deve-se ampliar o ensino de cultura da língua inglesa a outros povos e não somente ao dos países de língua nativa, evitando assim, o colonialismo cultural.

A invasão cultural tem dupla face. De um lado, já é dominação; de outro, é tática de dominação. Na verdade, toda dominação, implica numa invasão, não apenas física, visível, às vezes camuflada em que o invasor se apresenta como se fosse o amigo que ajuda. No fundo, a invasão é uma forma de dominar econômica e culturalmente ao invadido. Invasão realizada por uma sociedade matriz, metropolitana, numa sociedade dependente, ou invasão implica na dominação de uma classe sobre a outra, numa mesma sociedade. (FREIRE, 1997).

Sob o ponto de vista das diversidades encontradas na escola, vale salientar que embora alunos, professores e funcionários frequentem a mesma comunidade escolar, nem todos nasceram ou moram na mesma localidade, ou são da mesma etnia, classe social, idade, gênero ou possuem a mesma orientação sexual. Nesta perspectiva, a língua serve como ferramenta para a descoberta do outro e de si apesar das características diversas existentes. De acordo com o dialogismo e alteridade em Bakhtin, as relações entre o indivíduo e a alteridade por meio das línguas tornam-se visíveis os pontos de vistas distintos sobre o mundo que podem ser confrontados, acrescentados ou incompatíveis, cruzando barreiras diante das ideias expressas. Logo, a língua torna-se a marca da pluralidade enquanto prática social, repleta de vozes históricas e sociais (BAKHTIN, 2015[1975]). Ainda sob o prisma bakhtiniano de língua e linguagem, durante o processo de ensino e aprendizagem é fundamental utilizar abordagens que favoreçam o questionamento, o olhar crítico que reconheçam as complexidades da construção do pensamento e a vivência respeitosa diante das diversidades. Portanto, os aspectos culturais da língua

não devem ser restritos a um cenário para apresentação de estruturas linguísticas, mas sim por uma perspectiva intercultural crítica, enaltecendo o aspecto social da língua.

A aprendizagem de uma língua é mais eficaz quando está inserida no contexto sociocultural em que ela é usada como instrumento de interação do sujeito com o mundo, ou seja, pressupõe-se que a língua esteja vinculada a realidade a qual o indivíduo vive. Por isso, de acordo com Vygotski (1987), as relações de alteridade são geradoras no processo de construção do indivíduo como sujeito, e por isso, a interculturalidade nas aulas de língua inglesa pode contribuir para a aprendizagem sobre outras culturas que formam diferentes sujeitos, além disso, consegue colaborar para uma conscientização sociolinguística já que o estudante poderá relacionar o uso da língua ao contexto sociocultural em que ela está inserida, proporcionando ao aprendiz uma interação para além de espaços físicos delimitados.

## O ENSINO INTERCULTURAL NA PRÁTICA

No mês de março de 2021, abordei a obra “Sejamos Todos Feministas” da escritora Chimamanda Ngozi Adichie (2015) para discutir com os alunos de uma turma de 1º. ano do ensino médio sobre o Dia Internacional da Mulher. Cabe aqui contextualizar que as aulas foram por meio do ensino remoto por conta da pandemia do Coronavírus. Com o uso de uma plataforma digital disponibilizada pela escola para as aulas acontecerem de forma síncrona e assíncrona, adotei desde o início uma das metodologias ativas de aprendizagem chamada sala de aula invertida. Portanto, disponibilizei previamente na plataforma para os alunos a palestra “Sejamos Todos Feministas” no evento intitulado *TED x Euston* no ano de 2012 e um trecho da canção *Flawless* (2013) da cantora Beyoncé. Ambos os vídeos foram

disponibilizados com áudio em inglês com a opção de ter a legenda em português para facilitar o entendimento dos alunos.

Em outro arquivo disponibilizado havia orientações para que os alunos fizessem uma breve pesquisa a respeito da autora e relacionassem a obra de Chimamanda com o trecho da música da Beyoncé. Havia também, a seguinte citação escrita em inglês a qual foi retirada do livro da autora e que foi usada para instigar reflexões e perguntas para o debate.

Sabia que, por ser mulher, eu automaticamente teria que demonstrar minha capacidade. E estava com medo de parecer feminina. E estava com medo de parecer feminina demais, e não ser levada a sério. Queria passar batom e usar uma saia bem feminina, mas desisti da ideia. Escolhi um terninho careta, bem masculino e feio (ADICHIE, 2015, p. 40).

As perguntas propulsoras para o debate estavam escritas em inglês e se relacionavam a papéis de gênero baseadas nas experiências da infância da autora. No dia da aula síncrona, foi solicitado que eles relatassem oralmente as informações descobertas através da pesquisa e a relação da obra com a música. Muitos questionamentos e comparações foram feitas a partir das diferenças e semelhanças dos papéis de gênero entre Nigéria e Brasil e entre as diferentes regiões/cidades brasileiras nas quais os estudantes nasceram e viveram. Foram relatadas também vivências positivas e negativas dos alunos e alunas em relação à educação recebida em suas famílias e instituições de ensino que passaram, assim como a diferença de tratamento devido a fatores biológicos. Sexualidade, feminismo, feminicídio e propostas para a desconstrução do sistema que oprime homens e mulheres foram algumas questões abordadas pelos estudantes durante o debate.

Nas aulas seguintes foram sugeridas pesquisas de vídeo clipes, músicas ou cenas de filmes/séries em inglês os quais os alunos percebessem e analisassem as performances de estereótipos de

gênero. Foi orientado que o trabalho fosse justificado com alguma citação (em inglês) da obra autora. Um dos grupos que havia somente integrantes meninos apresentou uma cena de um filme de super-heróis para ilustrar a masculinidade tóxica: os dois protagonistas heróis passam longos minutos brigando entre si, antes dos mesmos saberem que estavam do mesmo lado da causa. Ou seja, é estimulado que homens sempre se imponham através de uma performance bruta que ostenta a força física e não um diálogo. A citação da obra da autora usada pelo grupo para justificar o trabalho foi:

O modo como criamos nossos filhos homens é nocivo: nossa definição de masculinidade é muito estreita. Abafamos a humanidade que existe nos meninos, enclausurando-os numa jaula pequena e resistente. Ensinamos que eles não podem ter medo, não podem ser fracos ou se mostrar vulneráveis, precisam esconder quem realmente são – porque eles têm que ser, como diz na Nigéria, homens duros (ADICHIE, 2015, p. 29).

Durante as apresentações dos trabalhos, foram levantadas questões raciais dentro e fora do feminismo. A questão racial fez com que os estudantes discutissem sobre casos de violência de repercussão nacional e internacional, além buscarem referências teóricas com os professores de ciências humanas.

Debater sobre as desigualdades nas relações entre os gêneros e raça é um dos caminhos para a formação da cidadania dos estudantes transformando-os em sujeitos éticos e, conseqüentemente, uma sociedade menos sexista e racista. Sendo assim, a abordagem intercultural é capaz de promover o reconhecimento de si e do outro dialogando através das semelhanças e integrando as diferenças para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

## CONCLUSÃO

Diante de uma perspectiva pedagógica, é importante que o professor utilize recursos que dialoguem com o contexto contemporâneo que é fortemente marcado pela ausência de fronteiras. Além disso, o professor precisa ser um sujeito intercultural para que possa problematizar, fundir e mudar percepções estereotipadas de cultura e influenciar os alunos de forma benéfica, afinal, “aprender uma língua estrangeira pode-se dizer, não é apenas aprender uma nova forma de se comunicar, mas uma maneira de fazer uma declaração cultural.” (KRAMSCH, 1993, p. 237). No entanto, para que o professor seja de fato um sujeito intercultural, é necessário abordar a temática desde a sua formação.

Essa temática vem adquirindo, particularmente a partir dos anos 1990, crescente visibilidade nos cenários públicos e suscitando muitas polêmicas e confronto de posições na nossa sociedade. No entanto, não se trata de uma problemática presente exclusivamente em alguns países. Hoje adquire escala planetária e desafia nossa capacidade de construção de sociedades verdadeiramente democráticas, capazes de articular a afirmação da igualdade e o reconhecimento das diferenças constitutivas dos diversos atores socioculturais. (CANDAU, 2014, p. 24)

Assim como integrar culturas é enriquecedor, o mesmo acontece com as áreas do saber. As disciplinas têm sido trabalhadas de forma isolada dificultando o diálogo entre diferentes áreas do saber. O ensino interdisciplinar traz a possibilidade de uma compreensão ampla da temática abordada, conseqüentemente, isso faz com que os alunos exercitem a reflexão e desenvolvam senso crítico. Segundo Paulo Freire (1997), a interdisciplinaridade é o processo de construção do conhecimento pelo sujeito que se baseia na sua interação com o contexto, com a realidade e sua cultura. Portanto, a interdisciplinaridade



se caracteriza pela problematização da situação e a integração de conhecimentos. Sendo assim, a escola é um ambiente de vivências e por isso, sua organização curricular deve levar em consideração a pluralidade dos aspectos humanos e toda sua complexidade.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Sejamos todos feministas*. Trad. Christina Baum. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

ALVES, A. R. C. O conceito de hegemonia: de Gramsci a Laclau e Mouffe. *Lua Nova*, São Paulo, 80: 71-96, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n80/04.pdf>.

BAKHTIN, Mikhail (1975). Teoria do romance I. A estilística / Mikhail Bakhtin; tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015 (1ª edição). 256p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC, 2000.

BROWN, H. D. *Teaching by principles: na interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: San Francisco State University, 1994.

BAUMAN, Zigmunt. *Globalização: as consequências humanas*. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

CANDAU, V. M. Currículos, disciplinas escolares e culturas dos autores. In: CANDAU, V.M.; MOREIRA, A. F. (Org.). *Educação intercultural: entre afirmações e desafios*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014. p. 23-41.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*, 47.ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11 ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IANNI, Octavio. *A sociedade global*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

KRAMSCH, C. Language, culture and curriculum. In: *Conference on trilinguism*. Haifa: 1994.

\_\_\_\_\_. Context and Culture. In: *Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993, 293 p.

\_\_\_\_\_. *The Cultural Component of Language Teaching*. [Online], 1(2), 13 pp. Disponível em: <[http://www.spz.tudarmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg\\_01\\_2/beitrag/kramsch2.htm](http://www.spz.tudarmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_2/beitrag/kramsch2.htm)>. 1996. Acesso em 10 julho 2011.

\_\_\_\_\_. La composante culturelle de la didactique des langues. In L. Porcher (org.), *Cultures, culture...* Paris: EDICEF, 1995.

\_\_\_\_\_. *Language and Culture*. New York: Oxford University Press, 1998.

MENDES, E. A perspectiva intercultural no Ensino de Línguas: uma relação "entre -culturas" In ALVAREZ, M. L. Ortiz; SILVA, K. Aparecido da (Org.). *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes, 2007, p. 119-139.

\_\_\_\_\_. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, Edleise; CASTRO SOUZA, Maria Lúcia (Org.). *Saberes em português: ensino e formação docente*. Campinas: Pontes, 2008, p.57-77.

MORIN, Edgar. *Introdução ao Pensamento Complexo*. 2a. ed. Trad. Dulce Matos. Lisboa: Instituto Piaget. Epistemologia e Sociedade, n.2, 1990.

MOTA, K.;SCHEYER, D. (Org.). *Recortes Interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador, Ba: EDUFBA. ISBN. 2004.

NUNAN, D. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

RIVERS, W. M. *Psicologia e ensino de línguas*. Cultrix. São Paulo, 1964.

YGOTSKI, L.S. *História del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores*. Ciudad de La Habana: Ed. Científica y Técnica, 1987.

# 6

*Victor Ribeiro Lima*

*Rafaela Sepulveda Aleixo Lima*

*Laís Teixeira Lima*

## O papel dos jogos na inovação pedagógica, reflexões e aplicações

S U M Á R I O

### Resumo

Esta pesquisa consiste em reflexões acerca do papel dos jogos na inovação pedagógica através de autores como Bhabha (1998), Martins e Martins (2002), Friedmann (1996), Borin (1998) e Rego (1994). Além disso, pretende-se demonstrar como a aplicação de jogos possibilita um ensino-aprendizagem mais significativo no Ensino Médio dos cursos de agroecologia e agropecuária do campus Cambuci no Instituto Federal Fluminense/RJ. Para isso, serão demonstrados alguns exemplos de jogos como possibilidades de intervenções mais dinâmicas no ambiente escolar. Para atingir tal objetivo foi necessário compreender os conceitos de tradição e inovação pedagógicas; definir o conceito de jogos pedagógicos; exemplificar atividades realizadas no ensino médio técnico integrado no campus Cambuci no IFF/RJ; e compreender a influência dos jogos na aprendizagem dos alunos através de pesquisas quantitativas realizadas com as turmas envolvidas na pesquisa.

**Palavras-chave:** Jogos; Aprendizagem; Inovação Pedagógica; Ambiente Escolar.

# O PAPEL DOS JOGOS NA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA, REFLEXÕES E APLICAÇÕES

## Introdução

Embora a linha pedagógica da escola por vezes não esteja em consonância com a realidade contemporânea, em que o sujeito-aluno está cada vez mais imerso nas tecnologias digitais, o sujeito-professor precisa se planejar pedagogicamente afim de motivar o aluno e propiciar meio para uma aprendizagem significativa. Nessa perspectiva os jogos pedagógicos não apenas modificam o contexto escolar tradicional, mas se configuram como uma maneira de relacionar os principais atores do processo de aprendizagem, a saber, o conteúdo, o professor e o aluno. Diante da inquietação do ambiente escolar, caberá novas perspectivas inovadoras, renovadoras e interacionais dentre as quais os jogos figuram como uma verdadeira metodologia ativa (BACICH; MORAN, 2018).

A aprendizagem baseada em jogos é muito significativa aos discentes, visto que comumente eles estão inseridos no cotidiano dos alunos em contextos de entretenimento. Além do fato de representar, não uma tarefa meramente obrigatória, mas uma missão a ser investigada, promovendo assim, um pensamento de exploração e de conquista e, portanto, é uma forma de desafiá-los à revisão e reflexão de conteúdos relevantes à formação, promovendo, assim o prazer pelo conhecimento (BUZATO, 2010). Os jogos favorecem uma percepção diferente daquela que o aluno comumente pensaria se estivesse somente recebendo um conteúdo exposto pelo professor. Quando há interação entre os participantes do grupo escolar os mesmos passam por um “momento crítico” (PENNYCOOK, 2012) na experiência da aprendizagem. Para o autor, o “momento crítico” seria



um instante onde um sujeito momentaneamente abre mão de suas experiências culturais e de sua história e passa a olhar uma certa situação pelo olhar do outro.

O objetivo desta pesquisa, portanto, é demonstrar o papel dos jogos como recurso de inovação pedagógica para uma aprendizagem significativa. Para tanto a noção de cultura (BHABHA, 1998), inovação pedagógica (MARTINS e MARTINS, 2002) e jogos (FRIEDMANN, 1996; BORIN, 1998; REGO, 1994) foram necessárias. Esta pesquisa é de cunho bibliográfico de natureza aplicada voltando-se a compreender a noção de tradição e inovação pedagógicas contemporâneas; definir o conceito de jogos como atividades lúdicas e pedagógicas; demonstrar algumas atividades práticas para o ensino; e apresentar os resultados de tais práticas a partir de uma análise comparativa.

## A TRADIÇÃO E A INOVAÇÃO PEDAGÓGICAS

Os conceitos são aquilo que as circunstâncias de germinação lhes permitem ser. Impregnados pelo conteúdo do solo de que brotaram são concebidos e reconhecidos pelas experiências dos seres humanos. Mas num mundo globalizado que revolve constantemente as sementes, o conceito de cultura é colocado na esfera de um “além” que “[...] não é nem um novo horizonte, nem um abandono do passado, mas [...] um momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior.” (BHABHA, 1998, p.19). No interior desse movimento, os estudos culturais não são passíveis de uma análise puramente teleológica ou reducionista.

A cultura é, assim, um conjunto de escolhas arbitrárias dentre as muitas possibilidades que se estruturam continuamente



nas diversas áreas das práticas humanas cujos elementos culturais precisam ser diferenciados em meio a um conjunto finito de permutações possíveis. No entanto, no século XVIII o conceito de cultura foi forjado como uma atividade descritiva, concebida numa espécie de esforço civilizador. Refletindo a industrialização da época, ela (cultura) foi comparada a uma “fábrica de ordem” cujo sistema hierárquico determinava a cada elemento uma função a ser cumprida, estando sob a mira de instrumentos de poder que escolhiam cuidadosamente os comportamentos sociais “aceitáveis x inaceitáveis” e pressionava os sujeitos a submeterem-se a eles.

Essa concepção perpassou todas as práticas sociais compartilhando uma série de sentidos e exercendo uma pressão homogeneizante sobre a própria dinâmica da sala de aula. A partir das reflexões de Hall (2003) pode-se depreender que os elementos da tradição escolar (ensinar e aprender) foram gerenciados e controlados em seu cerne pela figura do sujeito-professor que em uma prática descritiva assumia o ensino como o próprio fenômeno de aprendizagem desconsiderando o sujeito-aluno. Isso funcionou mais como doutrina que repertório de significados. A pluralidade, a efemeridade, a instabilidade, a descontinuidade dos espaços, do tempo e dos sujeitos (BAUMAN, 2001) influenciaram a renegociação da sala de aula.

Entendendo, pois “[...] a cultura não como uma questão de tornar-se” (HALL, 2003, p.44), a tradição escolar – fundada em princípios binários – precisou ser reconsiderada como um fenômeno de formação, de redescoberta e de articulação entre diferentes práticas que dão uma nova valência a tradições antagônicas. Valendo-se da cultura no seio escolar, é possível depreender que o professor se insere neste ambiente com o objetivo de orientar os alunos em um caminho de descobertas tendo como ponto de partida o próprio aluno.

Segundo McLean (2005, p. 241), “a cultura cria os parâmetros para qual comportamento é desejável e será encorajado”. Serra, Fiates e Alpersted (2007) ressaltam a dimensão de uma cultura inovadora para um ambiente propício à inovação. Apesar dos autores focarem seus estudos no ambiente organizacional, àquele muito característico do ambiente empresarial, entretanto, há correlações deste ambiente com o educacional. O ambiente organizacional escolar é formado por profissionais que influenciam o contexto social do sujeito-aluno através de práticas pedagógicas cujo o principal objetivo é garantir a aprendizagem pelo aluno. Para isso, um ambiente agradável que estimula o aluno para esta finalidade é de suma importância. Entretanto, criar uma postura inovadora em um ambiente tão tradicional como o da escola é um desafio aos gestores da educação.

A noção de inovação é um constructo complexo que pode ser compreendido sob diferentes abordagens teóricas em diferentes campos do conhecimento e ramos de atividade. Pode-se avaliar os aspectos culturais do ambiente ou os aspectos competitivos da inovação a fim de “[...] analisar em profundidade valores, crenças e padrões de comportamentos que guiam o dia a dia do desempenho organizacional” (MARTINS, E.; MARTINS, 2002, p.58, tradução nossa). Contudo, uma abordagem de inovação voltada para a manutenção da competitividade organizacional não cabe no estudo aqui proposto.

O conceito de inovação pedagógica implica mudanças qualitativas no processo de ensino-aprendizagem face às práticas educativas tradicionais. É justamente essa transformação que interessa às práticas pedagógicas. Segundo Thomas Khun (1962) inovação pedagógica pressupõe ruptura paradigmática. Para Gimeno Sacristán e Péres Gómez (1998), ela é uma descontinuidade do sistema fabril que se reproduz, física e virtualmente, no espaço escolar. Logo, faz-se necessário (re)pensar e (re)criar os contextos de aprendizagem como alternativa a modos totalitários e hegemônicos de ensino, provocando

“[...] o máximo de aprendizagem com o mínimo de ensino” (PAPERT, 1993, p.21).

Essa afirmação não significa o apagamento do sujeito-professor, mas um desprendimento do binarismo professor x aluno, ensino x aprendizagem e a construção de uma nova dinâmica pedagógica rica em nutrientes criativos cujo sujeito-aluno assume uma grande autonomia e um papel central (corresponsável) por sua aprendizagem e sujeito-professor, um papel metacognitivo de guia, orientador. A inovação pedagógica como ruptura cultural abre caminho heterodoxo de mudanças qualitativas no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, é importante ressaltar que a inovação pedagógica é um processo intraescolar local que desenvolve uma criatividade no sentido crítico e autocrítico, extrapolando, pois, recursos tecnológicos.

## JOGOS COMO INSTRUMENTOS DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

O processo de inovação e renovação da sala de aula atravessa a necessidade de pensar e repensar os recursos disponíveis e o próprio conceito de jogo. Primeiramente, não existem ferramentas prontas a serem transportadas para o ambiente virtual da sala de aula. É necessário pensar em suas possíveis articulações a partir do perfil da turma, do tema, dos conteúdos, do tempo, etc. Segundo, é necessário que professor e aluno refletiam sobre o que é jogo. Conforme expressam Smole (2007) e Vygotsky (1994) o lúdico possibilita um ensino mais prazeroso e efetivo representando uma mudança de postura em relação ao que é ensinar através de mudanças de hipóteses, rotinas educacionais e socialização. Ressalta Friedmann:

Os jogos lúdicos permitem uma situação educativa cooperativa e interacional, ou seja, quando alguém está jogando está

executando regras do jogo e ao mesmo tempo, desenvolvendo ações de cooperação e interação que estimulam a convivência em grupo. (FRIEDMANN, 1996, p.41)

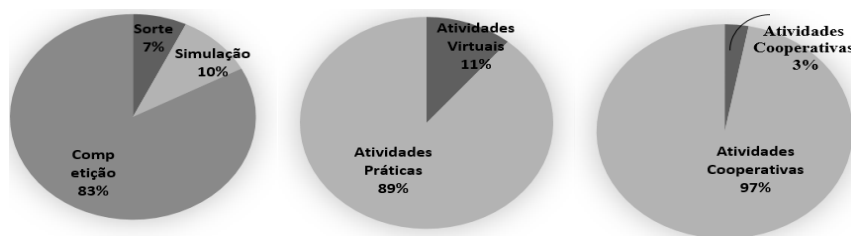
Sobre o conceito de jogo, ele pode ser visto como “[...] um processo metafórico resultante da decisão tomada e mantida como um conjunto coordenado de esquemas conscientemente percebidos como aleatórios para a realização de um tema deliberadamente colocado como arbitrário.” (HENRIOT, 1989, p.7, tradução nossa). Ele possibilita observação, autonomia, aceitação do erro e de regras, desenvolvimento de pensamento crítico, compartilhamento de ideias, argumentação, tomada de decisões, ampliação do conhecimento, estímulo à curiosidade (BORIN, 1998; REGO, 1994). Assim, a utilização de jogos na sala de aula não deve ser encarada como um passatempo, mas como uma metodologia que contribui para a formação integral do aluno permitindo-o também uma auto avaliação e uma interação horizontal com seus demais colegas.

Ao questionar as genealogias das tradições pré-estabelecidas, a escola deixa de ser o *locus* da informação. Na verdade, o mundo é o *locus* da informação, a vida um entrelugar antagonístico e a escola um campo de interação social horizontal e de aprendizagem (LAVE & WENGER, 1991). Logo, ela é o *locus* da inovação. Ultrapassando o interior da cultura escolar, é necessário buscar práticas a partir dos sujeitos-alunos que legitimem suas identidades e atuações. A partir de uma pesquisa realizada com alunos dos primeiros e segundos anos dos cursos de agroecologia e agropecuária do *campus* Cambuci no Instituto Federal Fluminense no ano de 2020 sobre o tipo de metodologia que deveria ser adotada nas aulas de Língua Inglesa, a opção jogos foi predominante em ambos os ciclos.

Contudo, como mostra o gráfico 01, diferentemente do que se esperava, mais de 89% dos alunos optaram por atividades práticas

em detrimento das virtuais (apenas 11%), corroborando com a ideia anteriormente postulada, de que inovação pedagógica não se resume a recursos tecnológicos. No que tange ao tipo de jogo a maior parte dos alunos optaram por jogos competitivos (83%) e cooperativos (97%). Assim sendo, foi necessário pensar em modelos de jogos que fossem atraentes e adaptados aos sujeitos-alunos de modo que, acompanhando Bacich e Moran (2018), a qualidade não fosse só um discurso, mas um compromisso efetivo que conciliasse qualidade acadêmica e a disponibilidade dos recursos escolares, focando em potencial e realização criativas. Conforme afirma Johnson (2011, p.34) "boas ideias não surgem do nada; são construídas a partir de um grupo de partes existentes, cuja combinação se expande (e, às vezes, se contrai) ao longo do tempo."

Gráfico 01 – Tipos de jogos no início do ano letivo de 2020.



Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

Embora, o contexto da pandemia de Sars- CoV-2 (Covid 19) tenha impossibilitado a realização de atividades de interação presencial, isso oportunizou uma série de aprendizados relacionados aos recursos tecnológicos conduzindo a uma reorganização pedagógica e curricular. Para o propósito dessa pesquisa foram selecionadas algumas atividades cujo objetivo não é oferecer um guia para ser replicado, mas propiciar diferentes perspectivas de pensar o processo de ensino-aprendizagem através de diferentes recursos e aplicativos como Google Forms (questionários e atividades), Kahoots, Mentimeter, Wheel of

*names* (para sorteios), *Aperta Rápido* (para passa ou repassa), *Google Jamboard*, *Slice* (para escrita colaborativa), entre outros.

A atividade “Cutout Reading” (Leitura Picada) (jogo 1) consistiu em desenvolver coesão e coerência textuais a partir de gêneros textuais diversos, no caso em questão o gênero notícia. A turma foi dividida em pequenos grupos (entre três e quatro integrantes) aos quais foram enviados primeiramente o título de uma notícia, por exemplo “As Trump seeks to project strength, doctors disclose alarming episodes” (notícia retirada do New York Times, 2020). Discutiu-se o título buscando compreender em que sessões ela melhor se encaixaria e qual seria o tema central/secundário da notícia. Após a discussão foi enviada a notícia desordenada e recortada em diversos trechos e dado um tempo (a variar conforme a carga horária disponível) para que eles a organizassem. Após o fim do prazo, conferiu-se coletivamente a ordem textual explicando elementos importantes para o texto como conectivos como mostra a figura 01.

Figura 01 – *Print* da atividade “Cutout Reading”.

***As Trump Seeks to Project Strength,  
Doctors Disclose Alarming Episodes***

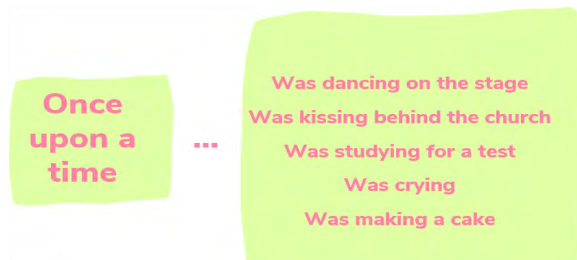
- ( ) shifting narrative of his illness was
- ( ) rewritten again with grim new details.
- ( ) The president made a surprise
- ( ) in an effort to show his
- ( ) improvement, but the murky and
- ( ) outing from his hospital bed

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.



Outra proposta foi a “Collaborative Writing” (Escrita Colaborativa) (jogo 2) que consistiu em uma atividade com foco na habilidade escrita e no gênero narrativo “história”. Os alunos foram organizados em pequenos grupos, divididos em *Breakout Rooms* (no caso da plataforma Zoom) ou em salas paralelas (plataforma *Google Meet*). Para cada grupo foram disponibilizadas sequências de uma história como “Once Upon a Time” e opções para serem completadas, conforme indicado na figura 02. Os grupos não podem identificar seus nomes, mas a cada rodada de 10 minutos os documentos eram recolhidos e trocados entre os grupos para que eles preenchessem as próximas partes das histórias buscando dar o máximo de sentido a ela. Ao final as histórias foram lidas e trabalhadas de modo que os alunos pudessem compreender as características do gênero em questão ou novas estruturas sintáticas e morfológicas, por exemplo.

Figura 02 – Print da atividade “Collaborative Writing”.



Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

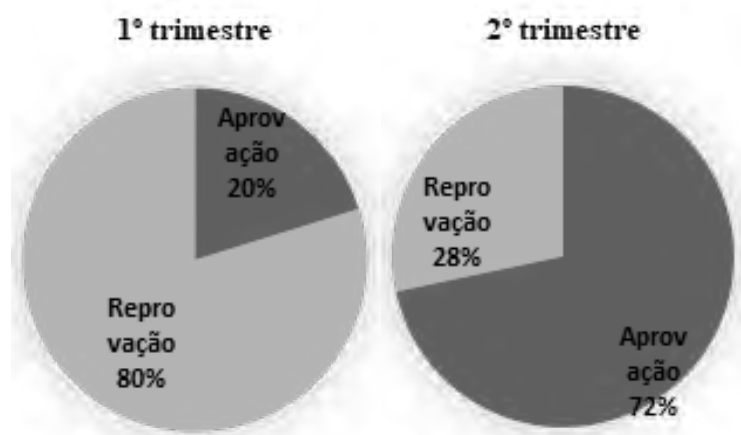
Uma atividade que propiciou momentos divertidos e interativos foi o “Drawing Game” (Jogo do Desenho) (jogo 3) que consiste em uma espécie de estratégia para revisão de vocabulário aprendido durante determinado período (bimestre/trimestre). Pode ser utilizado ou uma lousa virtual ou um programa de desenho livre como o *Paint* (Microsoft Office) e a cada rodada um aluno foi selecionado para desenhar determinada palavra (que lhe é informada em segredo) e os outros tentaram adivinhá-la. O aluno que clicou primeiro no “Aperta

Rápido” responde, mas fica uma rodada sem jogar para oportunizar a todos a chance de participar. No final, os alunos foram organizados em grupo e escreveram frases com as palavras que funcionaram como ponto de partida para a explicação de temas verbais ou uso de conectivos, por exemplo.

Esses são apenas alguns exemplos de adaptações possíveis a serem realizadas em sala de aula virtuais. O uso do *Slice ou Google Jamboard* tem sido extremamente relevante no desenvolvimento da habilidade escrita quando os alunos que podem conceituar, exemplificar ou escrever notícias/histórias nas aulas. Esse protagonismo real dos alunos vem articulando uma série de propostas que vem se demonstrando efetivas de modo a promover um ensino muito mais do que inovador, mas renovador. Neste sentido, as tecnologias digitais podem tornar mais rápido o principal propósito do educador que é atingir os objetivos de aprendizagem pelo aluno, visto que espera-se “[...] que os professores desenvolvam uma compreensão do estado atual de conhecimento e das habilidades de seus alunos, seus estilos preferidos de aprendizagem, comportamentos típicos em sala de aula, interesses e desinteresses e relações de trabalho com seus colegas” (RUSSEI; AIRASIAN, 2014, p. 308)

O gráfico 02 traz uma estatística que corrobora para o presente estudo no sentido da promoção do uso de jogos no ambiente da sala de aula. No primeiro trimestre a aprovação na disciplina de inglês técnico era de 20%, onde não havia os jogos não fazia parte do ambiente escolar. Já no segundo trimestre do mesmo ano, com o auxílio dos jogos no ensino-aprendizagem a porcentagem de aprovação sobe para 72%. Ou seja, um aumento de 52% comparado ao período trimestre anterior.

Gráfico 02 – Aprovação/ Reprovação 1º trimestre de 2020 x 2º trimestre de 2020.



Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

Assim sendo, um ambiente escolar mais personalizado ao aluno e não organizado mecanicamente pela escola, segundo Bray e McClaskey (2014), tem como foco o aprendizado pelo aluno, colocando-o como um sujeito ativo neste processo, juntamente com o professor. Para Monte Mor (2013) numa sociedade em constante transformação como a contemporânea faz-se necessário um ambiente escolar também contemporâneo, não mais marcado pelas práticas rotineiras de exposição de conteúdos, tão características do ensino tradicional, mas um ambiente escolar onde o ensino promova criticidade e favoreça uma postura ativa frente às transformações da sociedade.

## CONCLUSÃO

Mediante o exposto, a proposta deste estudo objetiva-se tornar o professor um sujeito mais consciente de seu papel de transforma-

ção do sujeito-aluno em um indivíduo cujo papel social é contínuo e não estático. Cabe destacar, que a inovação pedagógica não é uma prática simples, já que envolve um planejamento prévio por parte do professor, além dos momentos em que é necessária a exposição de conteúdos. O presente estudo, defende que é preciso uma reflexão por parte dos professores se as práticas rotineiras de ensino vão de encontro aos objetivos que se pretende atingir. Neste sentido, é possível concluir que quando o professor modifica as estratégias antes tradicionais de ensino em estratégias de aprendizagem através de inovações pedagógicas como os jogos torna-se o ambiente escolar mais propício ao aprendizado pelos alunos. Além disso, as experiências de aprendizagem pautadas pelo engajamento entre os pares aluno-aluno e professor-aluno e o uso de jogos como meio e não como fim mostrou-se como mais um instrumento, e não o único, de replanejamento da prática de ensino identificando o aluno como o protagonista deste processo.

## REFERÊNCIAS

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

BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BHABHA, H. *O local da cultura*. Tradução: Myriam Ávila (org.) 1. Ed. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 1998.

BORIN, J. *Jogos e resolução de problemas: uma estratégia para as aulas de matemática*. 3.ed. São Paulo: IME/USP, 1998.

BRAY, B.; MCCLASKEY, K. Personalization vs. Differentiation vs. Individualization (PDI) chart (version 3). 2014. Disponível em: < <https://my-ecoach.com/online/resources/925/PersonalizationvsDifferentiationvsIndividualization.pdf> >. Acesso em 05 mai. 2021.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Cultura digital e apropriação ascendente: apontamentos para uma educação 2.0. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 283-303, dez. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982010000300014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300014&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 04 mai. 2021.

FRIEDMANN, A. *Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil*. São Paulo: Moderna, 1996.

HALL, S. *Da Diáspora: Identidades e mediações culturais*. Tradução: Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HENRIOT, J. *Sous couleur de joueurs- La métaphore ludique*. Paris: Ed. José Corti, 1989.

JOHNSON, S. *De Onde Vêm as Boas Ideias*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2011.

KUHN, T. S. *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press, 1962.

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

MARTINS, E.; MARTINS, N. An organizational culture model to promote creativity and innovation. *Journal of Industrial Psychology*, 28(4), 58-65, 2002.

MCLEAN, L. D. Organizational culture's influence on creativity and innovation: a review of the literature and implications for human resource development. *Advances in Developing Human Resources*, 7(2), 226-246, 2005.

MONTE MOR, W. *The development of agency in a new literacies proposal*. In: BUZATO, M.; JUNQUEIRA, E. *New Literacies, New Agencies? A Brazilian perspective on mindsets, digital practices and tools for social action in and out of school*. New York: Peter Lang, 2013.

NEW YORK TIMES. As Trump seeks to project strenght, doctors disclose alarming episodes Disponível em: <https://www.nytimes.com/2020/10/04/us/politics/trump-virus.html> Acesso em: 15 de março de 2021.

PAPERT, S. *The children's machine: Rethinking schools in the age of the computer*. New York: Basic Books, 1993.

PENNYCOOK, Alastair. *Language and mobility: unexpected places*. Bristol: Multilingual Matters, 2012.

REGO, C. T. *Vygotsky*. Petrópoles: Vozes, 1994.

RUSSEL, M.K.; AIRASIAN, P. W. Avaliação em sala de aula: conceitos e aplicações. 7. Ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

SACRISTÁN, G.; GÓMEZ, P. A.I. Compreender e transformar o ensino. 4º ed. São Paulo: Artmed, 1998.

SERRA, F. A. R.; FIATES, G. G.; ALPERSTEDT, G. D. Inovação na pequena empresa: um estudo de caso na Tropical Brasil. *Journal of Technology Management & Innovation*, 2(2), 170-183, 2007.

SMOLE, K. T. Jogos de Matemática de 1º a 5º ano/ Kátia Stocco Smole, Maria Ignez Diniz, Patrícia Cândido. Porto Alegre: Artmed, 2007.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.



# 7

*Lorrane Estacio do Prado da Silva*

*Mayara Xavier Vito Pesarino*

*Thayone Aparecida da Silva Soares*

*Joane Marieli Pereira Caetano*

## A intertextualidade no hipertexto: uma proposta metodológica, focada na ABP, a partir de posts do Hugo Gloss no Instagram

S U M Á R I O

#### Resumo

Este trabalho visa utilizar a Aprendizagem baseada em Problemas (ABP) para o contexto do ensino de Língua Portuguesa (LP) na sala de aula, juntamente com as redes sociais. Para tanto, este estudo parte da questão-problema: de que modo a ABP pode ser um método facilitador do ensino-aprendizagem utilizando o *Instagram*? Diante disso, objetiva-se apresentar uma proposta que adeque os posts para o ensino de LP. Mais especificamente, pretende-se discorrer sobre o método utilizado, evidenciando a importância da tecnologia na educação e o conceito de intertextualidade e hipertexto. Metodologicamente trata-se de uma pesquisa bibliográfica, baseada nos autores: Munhoz (2015), Passarelli (2012), Mattar (2017), Neves *et al.* (2018) e Antunes (2003).

**Palavras-chave:** ABP; Análise do discurso; Intertextualidade; Hipertexto; Hugo Gloss.

## A INTERTEXTUALIDADE NO HIPERTEXTO: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA, FOCADA NA ABP, A PARTIR DE POSTS DO *HUGO GLOSS* NO *INSTAGRAM*

### Introdução

O ensino de Língua Portuguesa, doravante LP, nas escolas primárias e secundárias, tem enfrentado várias deficiências. Segundo Antunes (2003), fatores internos e externos do ambiente escolar influenciam o resultado desanimado do insucesso escolar atual. Sendo assim, as causas dessas deficiências são, na maioria das vezes, de natureza pedagógica e metodológica, pois, de acordo com Antunes (2003, p.13), “ainda persistem práticas inadequadas e irrelevantes, não condizentes com as mais recentes concepções de língua”, desconsiderando sua característica sociolinguística.

Portanto, o ensino de língua materna necessita, em sua aplicabilidade, do uso de novas metodologias de ensino que enriqueçam o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, tais como as Metodologia Ativas, doravante MA, que são entendidas como um conjunto de métodos recomendáveis para o ensino de LP. A aprendizagem é ativa e significativa, dividida em níveis, seja do mais simples para os níveis mais complexos de conhecimentos e competências em todas as dimensões da vida.

As MA dão ênfase ao papel protagonista do aluno e o seu desenvolvimento mais direto, participativo, colaborativo e reflexivo de todas etapas do processo de aprendizagem, ou seja, leva ao aluno a refletir e encontrar caminhos e soluções para suas necessidades de aprendizagem, como professor cumprindo a função de um agente

mediador de conhecimento, contribuindo e auxiliando positivamente para todo esse processo.

Tendo isso em vista, o trabalho, aqui em foco, busca utilizar das metodologias ativas, mais especificamente a Aprendizagem baseada em Problemas (ABP) para o contexto do ensino de língua portuguesa na sala de aula, juntamente com os meios de comunicação virtual das redes sociais, o Instagram.

## APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS SOB A PERSPECTIVA DO ENSINO DE LÍNGUA

O método que será utilizado como base para a proposta aqui em pauta parte de uma das metodologias ativas, mais especificamente, a Aprendizagem Baseada em Problemas, doravante ABP. Para compreendermos melhor sobre e, conseqüentemente, como é a metodologia da ABP para elaborar a proposta de atividade é preciso inicialmente, ter o conhecimento das metodologias ativas e sua importância para o ensino de língua.

As metodologias ativas são um dos caminhos para uma educação inovadora na qual possibilita transformar as aulas em experiências de aprendizagem mais significativas e dinâmicas para os estudantes, dando ênfase ao seu papel protagonista e ao envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo de ensino aprendizagem. É de extrema importância discutirmos sobre o ensino e suas metodologias, pois é essencial que a educação se renove, aprimore e ofereça condições de aprendizagem em contextos de incertezas, tal como o desenvolvimento de múltiplos letramentos.

Dentro dessa perspectiva, o objetivo das metodologias ativas aqui discutidas, em especial a ABP, é conceder a autonomia aos alu-

nos para solucionar os problemas complexos com o monitoramento do professor mediador. Conforme Dolan Collins (2015, p.40 )

O professor como orientador ou mentor ganha relevância. O seu papel é ajudar os alunos a irem além de onde conseguiriam ir sozinhos, motivando, questionando, orientando. Até alguns anos atrás, ainda fazia sentido que o professor explicasse tudo e o aluno anotasse, pesquisasse e mostrasse o quanto aprendeu. Estudos revelam que quando o professor fala menos, orienta mais e o aluno participa de forma ativa, a aprendizagem é mais significativa.

Portanto, a utilização das metodologias no ensino proporciona critérios que orientam os professores a desenvolverem trabalhos que se concretizam em estratégias, abordagens específicas e diferenciadas. O trabalho das metodologias ativas e da ABP tem como grande aliado às tecnologias digitais para o desenvolvimento, aplicação e eficiência de todo o processo. O fácil acesso e as competências digitais são primordiais para implementar as propostas educacionais, visto que, na situação atual da educação é impossível educar de forma descontextualizada, já que estamos inseridos em um mundo conectado e as informações vão surgindo, inovando a cada segundo.

Integrar tecnologias digitais e metodologias ativas em processos educativos significa integrá-las com o currículo, o que requer expandir sua concepção para além de listas de temas de estudo previstos e identificar o currículo real desenvolvido na prática pedagógica, o qual é constituído por conhecimentos, metodologias, tecnologias, linguagens, recursos, relações sociais e pedagógicas criadas no ato educativo (ALMEIDA; VALENTE, 2011 p.19)

A ABP é um método que contempla a relação entre professor e aluno. Ao analisarmos as práticas pedagógicas tradicionais, logo reconhecemos que os procedimentos didáticos não condizem com a realidade atual e contextualizada dos alunos. O ensino e as práticas pedagógicas não podem se pautar somente em aulas expositivas em



que o professor reproduz e transmite conteúdos em manuais didáticos e os alunos se limitam a ouvir, ler, decorar e repetir.

Partindo dessa perspectiva e buscando uma inovação relacionada às práticas pedagógicas de forma adequada, a ABP se apresenta como forma inovadora buscando estimular os professores a serem pesquisadores e, conseqüentemente, refletem aos alunos o ser pesquisador motivando as competências cognitivas dos alunos para a problematização como componente fundamental de um método que seja totalmente centrado na aprendizagem.

O foco na problematização possibilita uma visão interdisciplinar centralizada no levantamento de questões e a busca de soluções para os problemas nos respectivos níveis de aprendizagem, assim, com a finalidade de produzir conhecimento e sanar possíveis dúvidas. É válido ressaltar que todas as etapas desse processo de aprendizagem é acompanhada e medida pelo professor como agente mediador do conhecimento. “Durante esse tempo, os alunos têm a oportunidade de confrontar, comparar e discutir as suas ideias prévias com as perspectivas dos seus colegas” (CARVALHO, 2009, p. 35).

Para tanto, a ABP é grande aliada da tecnologia para seus estudos e atividades. Como foi discutido ao longo de todo o texto, as práticas pedagógicas necessitam de adequação e contextualização. Os meios tecnológicos são formas que contribuem para o processo de ensino entre pesquisadores, professores e alunos, logo, a tecnologia e as redes sociais têm auxiliado e apresentado grandes ferramentas educacionais. Cabe aos docentes aproveitarem esses meios para fazer a junção da tecnologia e ensino, obtendo, então, uma prática mais inovadora nas aulas de LP juntamente das MA, assim, teremos um ensino de língua que dialogue com a realidade dos estudantes.



## A TECNOLOGIA E AS REDES SOCIAIS: FERRAMENTAS AUXILIARES NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Devido à ascensão tecnológica, os discentes geralmente passam boa parte do dia conectados ao ambiente virtual, mais especificamente, às redes sociais. Considerando a quantidade de indivíduos que utilizam essas ferramentas e o tempo que permanecem conectados, torna-se essencial recorrer às mídias sociais, de modo que elas possam auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que além de terem várias formas de interação, promovem a colaboração entre os usuários. Segundo Rojo (2012, p. 24):

[...] Nessa mídia, nossas ações puderam, cada vez mais, permitir a interação também com outros humanos (em trocas eletrônicas de mensagens, síncronas e assíncronas; na postagem de nossas ideias e textos, com ou sem comentários de outros; no diálogo entre os textos em rede [hipertextos]; nas redes sociais; em programas colaborativo nas nuvens). [...]

No entanto, é necessário um letramento digital dos professores que muitas vezes desconhecem a potencialidade desses novos métodos de ensino, pois conforme reitera Ribeiro (2018), se o docente não faz o uso das redes sociais e não conhece a funcionalidade que alguns *apps* possuem, ele provavelmente não enxergará usos pedagógicos dessas possibilidades.

Corroborando com a afirmação acima, Garcia, Silva e Felício (2012) afirmam que a escola e os docentes devem reconhecer que o mundo digital não busca apenas o entretenimento, isto é, ele educa os discentes para a ética, a estética e a crítica, oportunizando, assim, através das diversas linguagens e mídias, que os estudantes consigam produzir significados e sejam protagonistas no meio social. Nesse sentido, pensando na influência das mídias sociais no que diz

respeito ao surgimento de novos gêneros textuais, é imprescindível que o professor de Língua Portuguesa, doravante LP, se atualize para possibilitar aos alunos a leitura de variados gêneros emergentes que, de certa forma, poderão promover uma aprendizagem significativa tanto aos educandos quanto aos educadores. Afinal,

as possibilidades oferecidas por esses gêneros digitais contemporâneos, com uma estrutura narrativa multilinear, além de ampliar a participação do leitor na produção de sentidos, convida-o a revisitar, ou a resgatar, a autonomia no processo de criação da tessitura textual e, ainda, a interagir com o hipertexto. Esse processo vai além da interação homem e máquina e é ampliado para a interação homem e conteúdo, homem e narrativa, homem e hipertexto. (DIAS, 2012, p. 102)

Toda essa relação acontece nas redes sociais mediante a algumas ações que são nomeadas como taguear, seguir, curtir, comentar ou até mesmo reblogar, as quais vão de encontro ao funcionamento dos enunciados no discurso já previsto por Bakhtin, em que pode ocorrer a individualização ou a elaboração do discurso devido ao processo da mútua interação que há nesse meio flexível (ROJO; BARBOSA, 2015). Por isso, a adoção dessas novas práticas discursivas é fundamental para potencializar as aulas de LP, tornando-as interessantes e produtivas, o que possibilitará a aproximação dos educandos, dado que, essas ferramentas são relevantes não só para a vida escolar mas também para a vida profissional deles.

Diante das discussões apresentadas acerca do uso das tecnologias no âmbito educacional, Ribeiro (2018) menciona que são nítidas as vantagens desses novos métodos de ensino, por isso, é necessário refletir sobre o porquê da adesão das novas tecnologias ainda não terem ocorrido em larga escala. A autora pontua que essa problemática está ligada aos aspectos sociais e humanos, à interação da comunidade escolar e às políticas de formação e trabalho, ou seja, vai além da mera utilização de aparatos tecnológicos. Desse

modo, para que aconteça esse ensino inovador, é indispensável a incorporação dos seis elementos para a ação na sala de aula: vontade de aprender (o docente precisa estar interessado ao uso da tecnologia); usar (é fundamental o conhecimento dos equipamentos e aplicativos para depois utilizá-los); relacionar (promover a relação dos conteúdos ministrados com as tecnologias digitais); experimentar (observar os erros e acertos para o aperfeiçoamento das aulas); avaliar (o professor deve fazer uma autoavaliação e ver se sua proposta realmente funcionou) e administrar tempo (utilizar as aulas para discussão ao invés de ficar apenas escrevendo na lousa).

Em outras palavras, é importante compreender as tecnologias como um meio que irá agregar benefícios à educação, principalmente às aulas de português, pois “a adesão a novas máquinas, novos modos de produzir textos, novos gêneros textuais são “criações” sociais, [...] inovadoras, que correm conosco na história da leitura e dos modos de escrever.” (RIBEIRO, 2018, p. 85).

Após discutir sobre a influência da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem, percebe-se, portanto, que as aulas de LP podem ser mais dinâmicas quando aliadas às mídias sociais. Sendo assim, na próxima seção, serão abordados os conceitos de hipertexto e intertextualidade e também será realizada uma análise dos *posts* de Hugo Gloss no *Instagram*.

## OS CONCEITOS DE HIPERTEXTO E INTERTEXTUALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA

Como já foi visto anteriormente, os meios tecnológicos adentraram na vida educacional e com isso novos conceitos em relação à compreensão textual surgiram no intuito de adaptar textos de origem

virtual. Sendo assim, dentro dessa perspectiva surgiu a denominação hipertexto que, de acordo com Xavier (p. 285, 2003), “são dispositivos digitais multimodais e semiolinguísticos (dotados de elementos verbais, imagéticos e sonoros) on-line, isto é, páginas eletrônicas que estão indexadas à Internet, interligadas e que possuem um domínio URL ou endereço eletrônico, na *World Wide Web*”. Ou seja, o hipertexto está ligado a qualquer texto encontrado na internet que esteja associado a um mesmo endereço eletrônico. Um grande exemplo disso são os sites de notícias, é um único site em que podemos encontrar diversas notícias de determinada região ou assunto. No presente trabalho, entendemos a rede social *Instagram*, mais especificamente do perfil do Hugo Gloss, como uma rede social que utiliza o hipertexto a fim de divulgar informações sobre os famosos de maneira geral.

Nessa ótica, Araújo; Lobo-Sousa (2009) afirmam que em inúmeras pesquisas relacionadas ao hipertexto realizadas por eles encontra-se a intertextualidade como característica do hipertexto através da utilização de *hyperlinks*. Com isso, os hiperlinks tornaram-se a ferramenta intertextual dentro do hipertexto. Entretanto,

ao considerar o hipertexto como intrinsecamente intertextual, não se faz outra coisa senão afirmar redundantemente que todo dizer é um já-dito, o que pouco contribui para o entendimento da complexidade do fenômeno intertextual em si (ARAÚJO; LOBO-SOUSA, p. 566, 2009).

Isso ocorre, muitas vezes, porque o conceito de intertextualidade quando entendido de maneira ampla acaba fazendo com que os conceitos de texto e discurso de sobrepõem podendo ser confundidos com o conceito de hipertextualidade. Sendo assim, a intertextualidade deve ser entendida como “constitutiva não só do texto, ou do hipertexto, mas da linguagem humana” (ARAÚJO; LOBO-SOUSA, p. 566, 2009). Portanto, ser intertextual é uma prática humana, estamos constantemente nos remetendo a textos de outrem para afirmar nossas convicções, pensamentos, ideais, etc.

O conceito de intertextualidade ganhou forma a partir dos pensamentos de Julia Kristeva, em 1966, a autora afirmava que a intertextualidade estava estritamente ligada à literatura e ao conceito de dialogismo pregado por Bakhtin onde um enunciado está ligado às relações sociais que seu autor teve ao formulá-lo. Kristeva afirmava que um texto “todo texto se constrói como um mosaico de citações, todo texto é a absorção e transformação de um outro texto” (KRISTEVA, 1969, *apud* ARAÚJO; LOBO-SOUSA, 2009, p. 64). Ou seja, essa absorção e transformação de um texto a outro pode tornar a intertextualidade implícita de tal forma que é impossível percebê-la. Entretanto,

o fenômeno intertextual tem se confundido com a hipertextualidade, na medida em que a consideração da intertextualidade como atributo do hipertexto limita-se à descrição da justaposição de textos, sem, contudo, particularizar o tipo de relação estabelecida entre os textos (ARAÚJO; LOBO-SOUSA, 2009, p. 566).

Sendo assim, pode-se dizer que a intertextualidade, de acordo com Araújo; Lobo-Sousa (2009), é muito mais que a justaposição de textos, a intertextualidade se caracteriza pela relação de sentidos entre textos, resumos, notas, ilustrações, definições, etc.

Verifica-se, segundo Araújo; Lobo-Sousa (2009), que a linguística textual tem como “prática investigativa uma análise intertextual que privilegia a remissão de um texto a outro(s) texto(s) que compõe(m) a memória sociodiscursiva dos leitores/ouvintes” (ARAÚJO; LOBO-SOUSA, 2009, p. 566). Dentro dessa perspectiva, observamos que é exatamente esse recurso que o Hugo Gloss utiliza em suas postagens no *Instagram*, ele utiliza a intertextualidade e o hipertexto para despertar a ‘memória sociodiscursiva dos leitores/ouvintes’ através da linguagem escrita e do recurso multivisual.

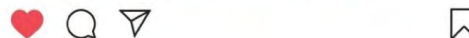
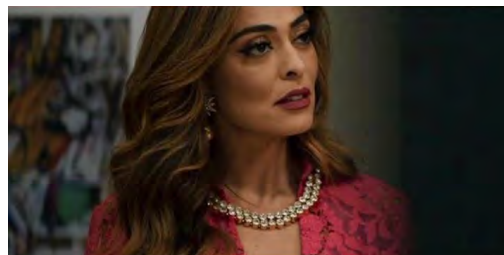
Sobre a intertextualidade utilizada nas postagens, podendo ser ampla ou restrita, pode-se dizer que



o fenômeno intertextual é analisado em sentido restrito [...], quando um texto remete a outros textos efetivamente produzidos, sendo necessária, portanto, a presença de um intertexto, um já-dito que faz parte da memória discursiva dos leitores/ouvintes, ainda que alguns destes não o reconheçam (ARAÚJO; LOBO-SOUSA, 2009, p. 569).

Ou seja, as postagens do Hugo Gloss se enquadram na intertextualidade restrita, já que se utiliza a memória discursiva dos leitores ao pensar nas novelas antigas.

Figura 1 - Postagem no Instagram referente ao resumo de novela da Globo.

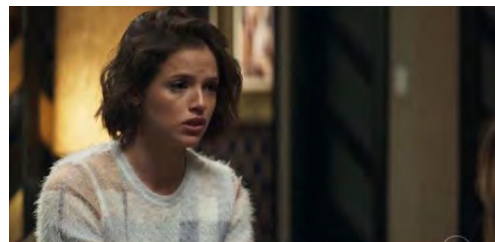


**hugogloss** OMG! Safadégis em breve dará três provas de amor real oficial para BibiConfeiteira em #ADonaDoPedaço! A primeira será negar uma proposta babadeira da influencer de Satã KikaKikando; a segunda será mentir para a polícia para poupar a rainha do chantilly... e a terceira?! A terceira será ficar mais pobre que a gente na última semana do mês!!! Eitaaa! Vem ler tudo e entender a proposta que ele fará para Bibi, clicando no link na minha bio ou no destaque "News" dos Stories! Só em novela mesmo pra boy lixo se regenerar, né?! Na vida real é lixo orgânico que nem pra adubar serve! Kkkk (Foto: Reprodução / TV Globo)

Fonte: Hugo Gloss.



Figura 2 - Postagem no Instagram referente ao resumo de novela da Globo.



**hugogloss** Kikalnvejando tá trocando likes por uma humilhação daquelas no débito!!! Após PacoApolo acabar na UTI em #ADonaDoPedaço, ele surpreenderá sua comparsa com sua reação e a humilhará no hospital! O playboy vai cuspir com gosto no prato que comeu, o que vai enfurecer ainda mais nossa filhotinha de cruz-credo!!! Kkkk Será que agora ele toma jeito? Vem saber todos os detalhes desse bapfo quentinho como fogo, clicando no link da bio ou confira o destaque "News" dos Stories. (Fotos: Reprodução/TV Globo)

Fonte: Hugo Gloss.

Na figura 1, pode-se observar que o perfil Hugo Gloss utiliza a expressão 'BibiConfeiteira' de forma intertextual já que explicitamente ele utiliza o nome de uma outra personagem que a atriz Juliana Paes fez para resgatar, através da memória sociodiscursiva, a famosa personagem 'Bibi Perigosa' da novela 'A força do querer' da Rede Globo. Já na figura 2, o perfil Hugo Gloss utiliza a expressão 'PacoApolo' para se referir ao personagem Regis da novela A Dona do Pedaço, interpretado pelo ator Reynaldo Gianecchini. Essa expressão foi utilizada para resgatar, através da memória sociodiscursiva, os personagens Paco e Apolo, irmãos gêmeos interpretados por Reynaldo Gianecchini na novela 'Da cor do Pecado' que também se passou na Rede Globo.

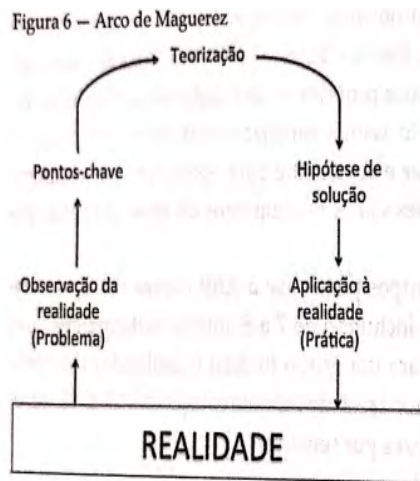
Vale ressaltar que é imperativo, numa análise intertextual em sentido restrito, a co-presença de textos, que pode ser reconhecida ou não pelo interlocutor, mas que se refere a um já-dito, portanto, a algo preexistente, denominado intertexto, o qual é apreendido por marcas linguísticas (ARAÚJO; LOBO-SOUSA, 2009, p. 570)

Nesse viés, podemos afirmar que as postagens analisadas são intertextuais de forma restrita, pois “esse movimento retrospectivo, de reportar-se a algo já visto ou ouvido, é o que caracteriza o reconhecimento do intertexto” (ARAÚJO; LOBO-SOUSA, 2009, p. 570). Os autores indagam sobre as reflexões de Xavier (2003) sobre a existência da intertextualidade de forma e da intertextualidade de conteúdo, sendo a primeira referente a enunciados e trechos de textos e a segunda está relacionada a uma mesma cultura com textos de uma determinada época e em determinados contextos (ARAÚJO; LOBO-SOUSA, 2009). Ressalta-se também que a intertextualidade de conteúdo pode ser encontrada de forma explícita e de forma implícita, portanto, pode-se dizer que as postagens do Hugo Gloss são intertextualidades restritas de conteúdo encontradas de forma explícita.

## ABP: PROPOSTA DE ENSINO COM A INTERTEXTUALIDADE NO HIPERTEXTO MEDIANTE AS POSTAGENS DO HUGO GLOSS

A proposta de ensino será elaborada com base no esquema da ABP, retirado da obra “Metodologias Ativas para a educação presencial, blended e a distância”, de Mattar (2017), isto é, o Arco de Maguerrez, o qual possui cinco etapas: observação da realidade (problema), pontos-chave, teorização, hipóteses de solução e aplicação à realidade (prática), conforme está sendo representado na figura abaixo.

Figura 3 - Arco de Maguerz.



Fonte: Berbel (1995)

Fonte: Berbel (1995).

### Desenvolvimento da proposta:

Toda proposta de aprendizado e desenvolvimento das atividades será iniciada da observação da situação real para assim, podermos compreender e discutir o que os alunos conhecem sobre a página do Hugo Gloss no *Instagram*, visto que é preciso coletar as informações e conhecimentos prévios dos alunos sobre a situação. Mais detalhadamente, o professor explicará sobre a ferramenta *Instagram*, sua utilidade e sua função, logo é uma das redes sociais mais usadas pelos indivíduos em diversas faixas etárias. Após toda a contextualização da ferramenta com os alunos, a proposta já poderá ser problematizada segundo a metodologia da ABP em seus pontos positivos e negativos com o intuito de melhorias para a aprendizagem da intertextualidade no hipertexto.

1. (Observação da realidade) apresentar aos alunos as publicações e observar o seguinte problema: qual o nível de conhecimento prévio (informatividade) necessário para a compreensão do humor nas postagens? Para tanto, os educandos precisam conhecer os papéis interpretados pelas pessoas mencionadas nos *posts*.
2. (Pontos-chave) instigar aos alunos as informações mais pertinentes sobre o post, ou seja, o que o deixa engraçado, tendo em vista a intencionalidade da página.
3. (Teorização) apresentar aos alunos a explicação sobre os conceitos de hipertexto e intertextualidade.
4. (Hipótese de solução) caso o discente não apresente conhecimentos prévios acerca do assunto abordado, ele terá dificuldade em entender a intencionalidade discursiva do Hugo Gloss, por isso, enfatiza-se a relevância da informatividade.
5. (Aplicação à realidade prática) aqui apresentaremos a explicação das teorias presentes nas postagens apresentadas.

Contudo, vale destacar que para a análise ser efetuada é necessário levar em consideração qual o nível de informatividade dos alunos mediante os *posts*, uma vez que as publicações do Hugo Gloss possuem muitos trocadilhos. Portanto, é preciso ter o conhecimento prévio sobre os assuntos tratados para poder compreender melhor qual foi a intenção do autor ao fazer determinada postagem. Caso os alunos não tenham esse conhecimento acerca do assunto que está sendo apresentado, fica mais difícil entender os trocadilhos pelas entrelinhas ditos pelo Hugo Gloss.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, então, que propostas de ensino que utilizam redes sociais e novos métodos de ensino devem ser analisadas e contextualizadas de forma significativa para o ensino de Língua Portuguesa, acompanhado das metodologias ativas, em especial, a Aprendizagem Baseada em Problemas, a qual tem como objetivo desenvolver nos alunos a autonomia de observar suas necessidades de aprendizagem. Assim, este trabalho é de suma importância aos profissionais docentes para que possam adquirir no contexto de sala de aula um ensino mais didático e eficiente de língua materna.

Desse modo, como foi apresentado e discutido no presente trabalho, a rede social *Instagram*, mais especificamente, as postagens do Hugo Gloss podem ser bons objetos de estudo para a implementação das abordagens inovadoras, em especial, a ABP. Visto que essas publicações acarretam informações que podem render boas análises linguísticas, além disso, despertam nos alunos um olhar mais crítico para os *posts* nas mídias sociais. Com isso, vale ressaltar a importância do trabalho com as redes sociais no ensino de língua juntamente das MA, para que o discente busque ampliar seu conhecimento por meio de ferramentas educacionais inovadoras.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

ARAÚJO, Júlio César; LOBO-SOUSA, Ana Cristina. Considerações sobre a intertextualidade no hipertexto. *Linguagem em (Dis) curso*. Palhoça, SC, v. 9, n. 3, p. 565-583, set./dez. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3gfojX6>. Acesso em: 20 set. 2019.



DIAS, Anair Valênia Martins. Hipercontos multissemióticos: para a promoção dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

GARCIA, Cíntia B.; SILVA, Flávia Danielle Sordi; FELÍCIO, Rosane de Paiva. Projet(o)arte: uma proposta didática. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

MATTAR, João. Metodologias Ativas para a educação presencial, blended e a distância. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MUNHOZ, Antonio Siemsen. *ABP: Aprendizagem Baseada em Problemas: ferramenta de apoio ao docente no processo de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

ANGEL, Graziela. Revisando o Ensino Tradicional de Língua Portuguesa. *UNICAMP Instituto de Estudos da Linguagem*, 2005 (p.1-165). Disponível em: <https://bit.ly/2WSMZgk>. Acesso em: 22 set. 2019.

XAVIER, Antonio Carlos. Hipertexto e intertextualidade. *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Campinas, v. 44, p. 283-290, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://bit.ly/36IS3gx>. Acesso em: 20 set. 2019.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Escrever, hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação*. São Paulo: Parábola, 2018.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015.

SOUZA, S.C; DOURADO, L. Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. *HOLOS [en lineal]*. 2015, p. 182-200. Disponível em: [encurtador.com.br/emvyH](http://encurtador.com.br/emvyH). Acesso em 03 nov. 2020.



# 8

*Mauricio Coli Bernardes*

## O Ensino à Distância no Brasil: história, conceito e nova realidade

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.346.145-153

S U M Á R I O

**Resumo**

O presente trabalho tem por objetivo levantar informações acerca do Ensino à Distância (EAD) no Brasil, que atualmente tem sido amplamente divulgado e utilizado, partindo de uma breve análise histórica e conceitual até os dias atuais. É foco deste trabalho ainda expor a importância do uso das tecnologias para esse tipo de ensino, que em virtude da nova realidade vivida pela humanidade contemporânea tem se tornado cada vez mais essencial.

**Palavras-chave:** Ensino à distância; Tecnologia; Nova realidade.

# O ENSINO À DISTÂNCIA NO BRASIL: HISTÓRIA, CONCEITO E NOVA REALIDADE.

## Introdução

O Ensino à Distância (EAD) no Brasil teve início através da iniciativa privada, em 1939 com a criação do Instituto Rádio Monitor, posteriormente seguido pelo Instituto Universal Brasileiro em 1941; focado basicamente no ensino profissionalizante, utilizando-se do ensino através de correspondência. Os pioneiros iniciaram suas atividades com cursos adequados à realidade da época, procurando proporcionar aos alunos o conhecimento da forma mais eficaz possível.

Hoje, a aplicação do Ensino à Distância evoluiu e conta com várias instituições de cunho público e privado utilizando-se da tecnologia e legislação específica para levar o conhecimento necessário aos alunos, abrangendo desde cursos profissionalizantes até cursos de nível superior.

## ABORDAGEM HISTÓRICA

Segundo Nunes (1993), a implantação do Ensino à Distância no Brasil se deu através do Instituto Rádio Monitor. Inicialmente, esse instituto iniciou suas atividades oferecendo por correspondência, o curso radiotécnico; na época, o rádio era o que de mais moderno existia. Posteriormente, o Instituto Universal Brasileiro, também por correspondência, começou oferecendo cursos profissionalizantes, supletivos e técnicos. Com o passar dos anos, os métodos utilizados pelo Ensino

à Distância foram evoluindo. Conforme novos cursos iam surgindo, novas formas de chegar ao público alvo foram implementadas.

As correspondências passaram a ser obsoletas e substituídas por meios de ensinos mais modernos, como rádio e TV. Em 1981, a Fundação Roberto Marinho, em parceria com a Fundação Bradesco, através do Telecurso 1º Grau, passou a transmitir através da TV uma série de programas que tinham por base ensinar sobre os quatro anos finais do Ensino Fundamental. Em 1996, o Ensino à Distância foi reconhecido pela de lei nº 9394/96 como modalidade de ensino em todos os níveis. Nessa época, anos depois de sua origem, a modalidade começou a ser levada mais a sério, sendo inclusive criada pelo MEC, a Secretaria de Educação à Distância.

Ainda, acompanhando as evoluções tecnológicas, o EAD passou a ter seu conteúdo distribuído através dos CD-ROMs, que podiam ser adquiridos e utilizados pelos alunos em seus respectivos computadores, ainda sem o uso de internet. Posteriormente, as instituições de ensino passaram a utilizar a internet como meio de comunicação com o aluno; formalizando seus tipos de cursos em EAD, estabelecendo com esse avanço regras que visavam garantir a validade dos cursos ministrados à distância, e conseqüentemente, dos diplomas EAD.

Desde seu início no Brasil, a modalidade era voltada para o aperfeiçoamento profissional ou para complementação universitária. Contudo, com o avanço e a formalização (inclusive por legislação), tornou-se possível cursar, até mesmo, a graduação ou pós-graduação que possuem a mesma validade de um curso presencial.

No entanto, mesmo com todo avanço através das décadas desde seu surgimento neste país, a modalidade de Ensino à Distância, sempre foi utilizada como uma forma alternativa e/ou auxiliar a modalidade presencial de ensino.

## CONCEITO DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

O Ensino à Distância possui vários conceitos que visam definir da melhor forma uma modalidade de ensino extremamente democrática, por possuir um viés intrínseco de modo a permitir a participação daqueles que originalmente não a teriam.

A fragilidade flexível pressupõe alunos aprenderem quando querem (frequência, *timing*, e tempo), como querem (modos de aprendizagem), o que querem, e onde querem (casa, na instituição ou empresa) (RURATO E GOUVEIA, 2004, p. 86).

Seguindo a linha de abordagem, os autores completam:

O “Ensino à Distância”, é definido como qualquer forma de estudo que não esteja imediata ou continuamente dependente da supervisão de orientadores, mas que, no entanto, beneficie no planejamento, orientação e instrução de um estabelecimento de ensino (RURATO E GOUVEIA, 2004, p. 86).

Essa forma de ensino que democratiza o acesso permite ainda que o aluno tenha uma autonomia e busque fontes de conhecimento e ensino além-fronteiras dos conteúdos programáticos ofertados pela instituição a qual está vinculado; sempre contando com a supervisão/orientação de docentes de suas disciplinas de origem.

Prete (1996, p. 41) corroborando com Garcia Aretio (1994), compreende:

- a distância física professor-aluno: a presença física do professor ou tutor, isto é, da pessoa com quem o estudante vai dialogar não é necessária e indispensável, para que se dê a aprendizagem. Ela apenas se dá através de outro processo, virtualmente;
- de estudo individualizado e independente: reconhece-se a capacidade do estudante de construir o seu caminho, o seu



conhecimento, de se tornar autodidata, ator e autor das suas práticas de reflexões;

- um processo de ensino-aprendizagem mediatizado: o ensino a distância deve oferecer suportes e estruturar um sistema, que viabilize e incentive a autonomia dos estudantes no processo de aprendizagem;

- o uso de tecnologias: os recursos técnicos de comunicação, que hoje têm alcançado um avanço significativo (correio, rádio, televisão, audiocassete, videoconferência, vídeo, internet, etc), permitem romper com as barreiras das distâncias, das dificuldades do acesso à educação e dos problemas de aprendizagem por parte dos alunos que estudam individualmente, mas não isolados e sozinhos. Oferecem oportunidades de estimular e motivar o estudante, de armazenamento e divulgação de dados, de acesso às informações mais distantes e com uma rapidez assinalável;

- a comunicação bidirecional: o estudante não é um mero receptor de informações, de mensagens; apesar da distância, estabelecem-se relações de diálogo, criativas, críticas e participativas.

Portanto, como pode ser observado, o Ensino à Distância necessita de elementos complementares às tecnologias inerentes aos estudantes para que em sua plenitude, possa proporcionar um ensino que contribua para um aprendizado condizente com o que se espera de um profissional qualificado.

## REFLEXÕES SOBRE O ENSINO À DISTÂNCIA NA PANDEMIA DO COVID-19

No início de 2020, o mundo foi surpreendido com a pandemia do COVID-19. Diante da nova realidade, todos os segmentos da sociedade tiveram que readaptar-se para conseguir conciliar a continuidade de serviços mais essenciais e a preservação da vida, que é o maior



patrimônio que o ser humano possui. Neste contexto, o Ensino à Distância tornou-se o principal meio de acesso à Educação. Alunos e professores passaram a utilizar plataformas digitais para proporcionar a disseminação da educação nos mais variados níveis de ensino.

O ensino remoto cresceu tanto nesse período que, de acordo com o Jornal O Globo (2018), projeções indicam que em 2023, o Brasil terá mais alunos matriculados no EAD do que no ensino presencial. Hoje, programas mais leves e projetados especificamente para esta seara permitem que os estudantes tenham acesso às plataformas digitais de ensino através do seu *smartphone*. Atualmente, estudantes das mais variadas regiões do país, conectam-se em rede através do EAD. Entretanto, mesmo com todo aparato tecnológico destinado ao Ensino à Distância, a pandemia do COVID-19, não permitiu que essa tecnologia chegasse a tempo em todos os cantos deste país, que ainda enfrentam a dificuldade em levar aos estudantes o ensino adequado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como todos os métodos de ensino, o EAD possui algumas desvantagens, a qual a principal é o fato de não permitir uma interação social dos entes envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, como seria efetuado no ensino regular e presencial. Outro ponto é que nem sempre o *feedback* que os profissionais recebem de seus alunos refletem a realidade, uma vez que por ser um meio de ensino mais barato, o profissional de ensino acaba absorvendo um quantitativo maior de alunos, que conseguiria no ensino presencial.

Contudo, com o advento da pandemia da COVID-19, todas as esferas de ensino tiveram que se adequar à nova realidade e implementar meios através do Ensino à Distância para enviar o

conteúdo programático a seus alunos. Cada instituição de ensino adotou um método de ensino remoto específico, sempre buscando atender da melhor maneira possível e com intuito de se evitar perdas no processo de ensino/aprendizagem.

Com isso, o Ensino à Distância mostrou que quando dotado de meios adequados, consegue atender às demandas e expectativas, e colaborar de forma significativa na disseminação do saber aos mais variados alunos inseridos nesse contexto. O mundo pós pandemia deverá se adequar à nova realidade imposta, e nesse sentido, o Ensino à Distância contribuirá muito para que a educação chegue em sua plenitude às mais variadas regiões deste planeta.

## REFERÊNCIAS

ABED. Associação Brasileira de Educação à Distância. [http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/legislacao\\_ead/](http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/legislacao_ead/). Acesso em 29 de abril de 2021.

ALVES, Luciana. *Educação à distância: conceitos e história no Brasil e no mundo*. Disponível em: <http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/235/113>. Acesso em 29 de abril de 2021.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.html). Acesso em 29 de abril de 2021.

HERMIDA, Jorge Fernando e SOUZA, Cláudia Ramos de. *A Educação à Distância: História, Concepções e Perspectivas*. Disponível em: [https://fe-old.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4919/art11\\_22e.pdf](https://fe-old.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4919/art11_22e.pdf). Acesso em 29 de abril de 2021.

JORNAL O GLOBO. *Em 2023, instituições privadas terão mais alunos no ensino à distância que no presencial*. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/em-2023-instituicoes-privadas-terao-mais-alunos-no-ensino-distancia-que-no-presencial-22702702>. Acesso em 29 de abril de 2021.

NUNES, Ivônio Barros. *Noções de educação à distância*. Revista educação à distância. Vols. 3, 4 e 5. Brasília: INED, dez/1993 a abril/1994.

PRETI, O (1996). *Educação a distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada*. In PRETI, O. Educação à distância: início e indícios de um percurso. Cuiabá, NEAD/IE-UFTM.

RURATO, Paulo e GOUVEIA, Luis Borges. *Contribuição para o conceito de ensino a distância: vantagens e desvantagens da sua prática*. Disponível em: <https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/563/1/85-91FCT2004-3.pdf>. Acesso em 29 de abril de 2021.

# 9

*Eduarda Bernardes Fernandes Pimenta*

*Ezequiel Gonçalves de Paula*

*Thais Cerqueira Faria*

## A gamificação no ensino da Língua Inglesa: uma proposta prática utilizando jogos

S U M Á R I O

### Resumo

Este trabalho apresenta a gamificação na perspectiva de tornar as aulas mais dinâmicas e lúdicas, em especial as de língua inglesa (LI). O objetivo geral é apresentar a gamificação como ferramenta capaz de estimular os alunos ao aprendizado do inglês. Têm-se como objetivos específicos discorrer sobre o que é a gamificação, como pode ser utilizada, e com isso, mostrar as vantagens de seu uso, visando primordialmente a quebra de estereótipos de que a mesma se trata de simples jogos virtuais. Desse modo, busca-se responder quais as possibilidades de inserir a gamificação como uma prática no ensino da LI, podendo ser utilizada com e sem o uso da internet. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, embasada especialmente em Alves (2015), Sousa e Lima (2018), Moran (2005; 2007; 2015), Gava (2018) Gomes (2010) e Gomes e Silva (2018). Justifica-se tal proposta pelo fato do professor poder ir além das suas aulas e como os alunos podem se beneficiar com a gamificação, principalmente, na LI. Conclui-se que a gamificação é um dos mecanismos de grande utilidade nas aulas de LI.

**Palavras-chave:** Gamificação; Língua Inglesa; Ensino.



# A GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA: UMA PROPOSTA PRÁTICA UTILIZANDO JOGOS

## Introdução

As novas práticas de aprendizagem mostram caminhos que estão mudando o modelo tradicional disciplinar das escolas por outros que visam o aprendizado com problemas e situações reais a partir de metodologias ativas. A gamificação está diretamente ligada às práticas que priorizam o envolvimento do aluno, fazendo com que seja aflorado o senso crítico e criativo de cada um deles.

Moran (2015, p.18) afirma que alguns instrumentos são essenciais para o sucesso da aprendizagem com gamificação, como, por exemplo, criação de desafios, atividades, jogos que “[...] realmente trazem as competências necessárias para cada etapa, que solicitam informações pertinentes, [...], que se inserem em plataformas adaptativas, que reconhecem cada aluno e ao mesmo tempo aprendem com a interação[...]” e também usando as tecnologias adequadas.

Nas últimas décadas, tem-se apresentado um interesse e uma necessidade crescente de envolver os temas “educação e ludicidade”, buscando assim alcançar os alunos de forma mais dinâmica e didática. Com isso há uma busca maior por elementos que corroborem para que esses aspectos sejam colocados em prática dentro da sala de aula e que possam se estender também para situações em que os indivíduos poderão vivenciar em seu cotidiano. A gamificação utiliza de estratégias, planejamentos e estruturas de jogos, voltados para motivar cada vez mais o indivíduo.

Sendo assim, este trabalho se norteia pela seguinte questão-problema: quais as possibilidades de se inserir a gamificação como

prática no ensino da língua inglesa podendo ser ela utilizada com e sem o uso da internet?

Tomando por base essa indagação, o objetivo geral traçado é o de apresentar possibilidades de como a gamificação pode aguçar o desejo dos alunos para o aprofundamento no aprendizado da língua inglesa. Daí decorrem os objetivos específicos como: discorrer sobre a gamificação, ou seja, o que é, como se utiliza, vantagens do seu uso e tabus a serem quebrados; analisar a realidade do ensino de Inglês em contexto escolar; apresentar possibilidades de utilização de jogos para o ensino de inglês, com e sem o aporte tecnológico voltados para a realidade gamificada.

A metodologia utilizada como suporte para a realização desta pesquisa é a bibliográfica, com embasamento teórico em autores como: Alves (2015), Souza e Lima (2018), Moran (2004; 2005; 2007; 2015), Gava (2018) Gomes (2010), Gomes e Silva (2018), entre outros. O trabalho se justifica a partir do momento em que demonstra até que ponto o professor pode ir além em suas aulas e como os alunos podem adquirir conhecimento pela gamificação. É necessário destacar que a gamificação, dentro de seus parâmetros, consegue abordar situações das formas mais diversas vivenciadas no cotidiano da maioria das pessoas e pode vir a somar ao contexto escolar, considerando o modo de preparação do aluno e motivação para que tenha um amplo conhecimento de mundo, o qual, a todo momento, é cobrado no ambiente escolar.

Nesse empenho, o corpo deste artigo se inicia explicitando alguns temas dentro da gamificação que ainda geram muitas dúvidas como: o que é gamificação, seu modo de utilização e as vantagens desse instrumento para o usuário. Em seguida, delinea-se a gamificação como um tabu a ser quebrado. Na sequência, faz-se uma explanação panorâmica do ensino do Inglês no contexto escolar. Finaliza-se expondo cinco maneiras de utilizar jogos em sala de aula, com e sem o uso da internet como uma modalidade gamificada.

## GAMIFICAÇÃO: O QUE É, SUA UTILIZAÇÃO E VANTAGENS PARA O USUÁRIO

A gamificação é uma técnica que extrai elementos de jogos e os realiza em outros contextos. É a utilização da estrutura de jogos para algo que não seja entretenimento puro, ou seja, não se trata simplesmente de diversão. Dessa forma, emprega-se o termo para definir a aplicação de conteúdos educativos, configurados em jogos, com o objetivo de incentivar e suscitar o indivíduo a alcançar certos objetivos de aprendizagem (ALVES, 2015).

Além disso, a gamificação não implica em criar um *game* que recrie, apenas, a realidade dentro de um mundo virtual, mas sim estratégias, métodos e objetivos para resolver situações-problemas que são comuns no cotidiano das pessoas, como por exemplo, o uso de um jogo de tabuleiro (existem vários jogos de tabuleiro com diversas finalidades) ou de um *game online*.

O uso dos jogos pode incentivar o indivíduo para que esteja apto a resolver problemas do seu dia a dia. É necessário destacar que mesmo com a utilização de estratégias e de um planejamento semelhante à de um jogo, o sistema de uma gamificação não é a mesma coisa que um jogo comum. São formas de trabalhar diferentes, mas não se tornam excludentes, já que se pode apropriar de um jogo como parte de uma estrutura gamificada. Segundo Alves (2015, p. 15), “[...] o que funcionava antes não necessariamente funciona hoje quando o assunto é aprendizagem. É neste cenário que a *Gamificação* se encaixa ajudando-nos a tornar a aprendizagem mais atrativa, e engajadora, divertida e efetiva.”

Explicando mais detalhadamente: a gamificação tem as mesmas características dos jogos com seus sistemas de pontos e níveis de dificuldades, sendo assim, elementos representativos. O

engajamento é o elemento principal no qual as pessoas se envolvem e dão o melhor de si, pois a lógica apresentada em cada proposta de jogo intensifica os comportamentos competitivos e cooperativos na busca pela vitória dentro de uma experiência prazerosa e eficaz. Por isso, a grande importância desses jogos serem bem elaborados e terem seus objetivos bem detalhados, como destaca Alves (2015):

Porém, devemos tomar alguns cuidados ao utilizar a gamificação, pois não se deve usar os jogos sejam eles virtuais, ou não, apenas por usar; eles devem ser utilizados com um propósito bem definido, pois, um simples jogo de perguntas e respostas por exemplo, não trará grandes resultados se não forem aplicados dentro de um contexto, e com seus objetivos bem definidos, pois existe uma infinidade de jogos, mas cada um é específico para uma realidade. E tendo em vista este fato, vale salientar que o jogo é uma parte desse desenvolvimento, por isso é necessário deixar os participantes cientes previamente de o porquê estarem utilizando a gamificação, o porquê de estarem utilizando um novo modelo de formação, ou de desenvolvimento de conteúdo para que assim percebam como estão se saindo, e se engajarem cada vez mais para conquistarem os objetivos do jogo (ALVES, 2015, p. 22).

Quando se trata do processo de ensino e aprendizagem, a gamificação ainda é considerada um tabu para alguns educadores, visto que muitos consideram esses jogos como algo exclusivo para computadores, não possuindo nenhuma relação com a educação. Entretanto, a gamificação não se trata apenas disso: os jogos, quando se têm objetivos a cumprir e uma adequada metodologia, podem corroborar para a aprendizagem dos estudantes e auxiliar na resolução de pequenos problemas do cotidiano usando o saber científico (ALVES, 2015).

Além disso, a gamificação não precisa, necessariamente, do uso das tecnologias ou ambientes digitais. Segundo Alves (2015, p. 11): “[...] com isso reafirmamos que o *gamification* não ocorre apenas quando é possível o uso de tecnologia. O que conta é como você desenha, não qual será o meio de entrega de seu projeto, que pode ou não depender da tecnologia.”

Os *games* são elaborados de tal maneira que impulsionam o indivíduo a querer ganhar o jogo. Um *game* bem projetado permite que o jogador saiba exatamente quanto ganha e quando perde, o que significa a vitória e como seu avanço é quantificado, seja por meio de um placar, uma afirmação de vitória como o “xeque-mate” do xadrez ou a conquista de um território maior do que de outros jogadores.

Porém, deve-se elucidar que ao praticar esses jogos, o objetivo principal não é distribuir “pontinhos e medalhas”, mas sim, o trabalho colaborativo a fim de se cumprir um objetivo. Alves (2015, p. 23) afirma que “[...] este ambiente proporciona o alinhamento de pessoas diferentes para jogar juntas. Nas organizações isso corresponde a trabalhar com a riqueza da diversidade em busca de um objetivo”. A gamificação deve possuir um sistema engajador, que tem como objetivo principal a motivação do indivíduo e tornar a aprendizagem significativa. E quando este trabalho se refere a criação de um sistema gamificado, é necessário ter a ciência de que este sistema tem que atender a diversos perfis de pessoas em prol de uma finalidade (ALVES, 2015).

## GAMIFICAÇÃO E O ENSINO DO INGLÊS NO CONTEXTO ESCOLAR

O termo “Gamificação” no que se refere ao ensino, pode ser considerado recente. As práticas escolares tradicionais sempre abordaram uma metodologia de ensino em que o professor não é apenas aquele que norteia o aluno, e sim aquele que direciona firmemente cada passo que o mesmo deve dar, dessa forma, culmina-se inibindo na maioria das vezes o senso criativo e crítico desse aluno.

Moran (2015) destaca alguns problemas relacionados à implantação dessas tecnologias, como por exemplo jogos digitais, ou



mesmo dinâmicas com estruturas de jogos que os alunos conhecem do dia a dia, como com placares, *rankings* etc. nas escolas. Ele expõe que a escola é uma instituição mais tradicional que inovadora, onde, a cultura escolar tem resistido bravamente às mudanças. Os modelos de ensino focados no professor continuam predominando, apesar dos avanços teóricos em busca de modificações neste sentido.

Porém, a prática neste formato, com o uso da gamificação nas salas de aula, visa estimular o senso crítico dos alunos, e corrobora para a redução de vários problemas enfrentados em seu cotidiano. Mas, como exposto anteriormente, pelo fato dessa prática ainda não ser muito comum, alguns educadores ao se depararem com ela, e por não terem tanto conhecimento, olham-na como algo que talvez não seja tão proveitoso. Pois, todo meio em que se tenta inovar, são encontradas algumas barreiras e desafios, como nos afirma Sousa e Lima (2018):

Ao tentarem introduzir esses recursos dentro da rotina pedagógica, os professores encontram barreiras que impossibilitam realizar inovações na prática. Essas limitações são justificadas pelo olhar de uma pedagogia tradicional, focada somente no uso de livros didáticos (LD), atividades de cópiação, correção, exposição oral, postura que se repete durante todo o ano letivo, seja pela ausência de instrumentos tecnológicos educacionais ou mesmo pela própria postura dos gestores etc. (SOUSA; LIMA, 2018, p.3).

Com a gamificação nas práticas escolares, espera-se que o aluno se envolva mais, e por esse motivo, o professor não deve apresentá-la como algo comum, como por exemplo, o ato de todos os dias utilizar a lousa, mas introduzi-la de forma bem elaborada para que os alunos não a vejam apenas como “ uma atividade legal”, e sim como um meio de compreender determinado conteúdo de forma divertida, e dinâmica. E para que isso se concretize, metas e objetivos têm de estar bem definidos antes de serem transmitidos aos alunos, conforme abordado na primeira seção.

Nessa prática, os professores assumem o papel de mediadores, propondo exercícios pelos quais os jovens possam interpretar o mundo ao seu redor; podendo fazer uso de muitas ferramentas que nos são ofertadas pelo meio tecnológico para implementar as aulas como: “assistentes pessoais digitais<sup>2</sup>, sistemas holográficos<sup>3</sup> e inteligência artificial<sup>4</sup>”, como também com o uso de jogos elaborados para serem executados pelos alunos de forma simples, dentro de sala, objetivando assim, o protagonismo dos mesmos através de práticas como: dividir a turma em grupos para criar jogos educativos; como um clube de leitura, e dentro deste mesmo clube desenvolver resenhas, gravar vídeos ou encenar peças.

O propósito principal em trabalhar com a gamificação e com todos os recursos que ela nos traz é promover a aprendizagem, e, o diferencial da gamificação é que ela acrescenta uma camada de maior envolvimento de quem participa ao trazer todos esses elementos juntos e acrescenta a eles diversão. Segundo Alves (2015):

A diversão é um elemento de extrema importância e faz com que tenhamos interesse e prazer em jogar. Jogamos porque é bom, por sentirmos prazer ao percebermos que estamos participando da construção de algo enquanto interagimos. A resolução de problemas se intensifica por meio dos games por

- 2 De acordo com Santos (2019, p.2) Assistentes pessoais digitais são dispositivos de inteligência artificial baseada em linguagem natural falada, podem estar presentes em nossos celulares, como a Siri (da Apple) e a Cortana (da Microsoft), ou, ainda, em nossas casas, como a Alexa (da Amazon). São interfaces comunicacionais baseadas na interação por voz, capazes de executar tarefas associadas a nossas contas nestas empresas, tocar música, realizar buscas e conceder informações [...].
- 3 De acordo com o site Ciência Viva, os hologramas são registros de objetos que quando iluminados de forma conveniente permitem a observação dos objetos que lhe deram origem. Ao contrário da fotografia que apenas permite registrar as diferentes intensidades de luz proveniente da cena fotografada, os hologramas registam também a fase da radiação luminosa proveniente do objeto. Nesta fase está contida a informação sobre a posição relativa de cada ponto do objeto iluminado, permitindo reconstruir uma imagem com informação tridimensional.
- 4 Segundo Gomes (2010) é difícil definir a inteligência artificial. Mas tal conceito segue quatro linhas de pensamento como: sistemas que pensam como seres humanos, sistemas que atuam como seres humanos, sistemas que pensam racionalmente e sistemas que atuam racionalmente.

sua natureza cooperativa e por vezes competitivas. Aceitamos as regras do jogo, sabemos qual é a meta, concordamos em jogar com pessoas diferentes para alcançarmos os objetivos e aceitamos *feedback* corretivo para o alcance do resultado desejado. Some a isso os aspectos do desafio e o prazer de participar da construção de algo de maneira voluntária e você terá um grande volume de problemas resolvidos com muito mais inovação e eficácia (ALVES, 2015, p. 28).

O uso da gamificação nas salas de aula tem diversas vantagens, dentre elas criar uma aproximação com o universo dos adolescentes e jovens, e despertar o interesse por tópicos curriculares; depreende-se também que essa prática pode trazer um grande suporte para o ensino, pois atrai os alunos para o aprendizado de uma língua estrangeira, foco deste estudo, pois com ela abrem-se novas perspectivas, que por sua vez conseguem trazer um retorno constante de como cada participante está se saindo, como cita Alves (2015),

Um dos aspectos do jogo que o torna engajador é a presença do *feedback* constante. À medida que o jogador avança, ele sabe por meio de instrumentos como pontuação, mudança de fase ou reconhecimento, se está indo bem e o quão próximo ou distante está do seu resultado desejado. Esta clareza faz com que os jogadores utilizem o *feedback* para reproduzir um passo ou corrigir quando necessário (ALVES, 2015, p.11).

Contudo, nesse sentido, como proposto por Alves, os alunos que participarão dessa prática, terão um retorno constante, e a gamificação dará ao professor a possibilidade de acompanhar o desenvolvimento juntamente com os próprios alunos, fato este que é de suma importância, pois como citado, este *feedback* imediato que os alunos têm, faz com que eles se engajem ainda mais para cumprir tudo aquilo que for proposto pelo professor, e este por sua vez consegue abordar os conteúdos de acordo com as dificuldades mais frequentes em se tratando da aprendizagem de uma língua estrangeira, como a pronúncia, a ortografia, a assimilação dos cognatos, dentre outros.

Portanto, em se tratando da língua inglesa, como exposto no decorrer de todo este trabalho, a gamificação irá agregar maneiras didáticas e lúdicas de se apresentar a nova língua aos alunos, por meio da metodologia de jogos, possibilitando assim um aprofundamento maior sobre a cultura de determinado país, sobre as origens da língua nativa, a gramática e a pronúncia das palavras. Todas essas coisas interligadas como uma grande teia; conectando professor, a turma como um todo, ou até mesmo durante o momento de realização das atividades, cada aluno desenvolvendo-as no seu tempo, e tudo isso de forma descontraída.

Na próxima seção, será apresentada maneiras práticas de colocar tudo o que foi elucidado até aqui. Esta prática se dará através da apresentação de três maneiras de se utilizar a gamificação, por meio tecnológico, com o uso da internet, e outras três maneiras, sem o uso da internet para facilitar o ensino da língua inglesa, em se tratando do contexto escolar, reconhecendo assim, que esta prática pode ser utilizada de diversas formas, e de acordo com a realidade de cada instituição.

## PROPOSTAS PRÁTICAS DE JOGOS GAMIFICADOS COM E SEM O USO DA INTERNET

Apresenta-se nesta seção algumas propostas de gamificação para as aulas de língua inglesa que visam diminuir as dificuldades que algumas instituições de ensino enfrentam por não possuírem muitos recursos tecnológicos. A aplicação da gamificação tem sido de grande eficácia quando se utiliza da estrutura de jogos nas aulas, pois se difere de outras metodologias por conta da sua forma de aplicação, como postula Gomes e Silva (2018):

Embora o currículo tenha sido elaborado, como qualquer outro, para que os alunos aprendam matemática, história, geografia, arte, línguas estrangeiras, entre outras disciplinas em diversos

horários ao longo do dia, seu diferencial está no modo como esses jovens aprendem, pois estão envolvidos em atividades que abordam conteúdos de todas as disciplinas em um formato de desafios (GOMES; SILVA, 2018, p.22).

Sejam jogos que utilizem o uso da internet, sejam aqueles que podem ser executados com simples materiais contidos nas escolas, o que importa é a atuação desse aluno ao participar dessas metodologias. Portanto, segue algumas propostas práticas como forma de facilitar as aulas de língua inglesa.

## PROPOSTAS PRÁTICAS SEM O USO DA INTERNET

### 1 - O clube da Leitura

Figura 1 - Clube da Leitura.



Fonte: <https://www.shutterstock.com/pt/image-vector/vector-cartoon-illustration-reading-club-open-1019256403>.



A gamificação nas escolas não precisa necessariamente do uso das tecnologias digitais. Pode-se, por exemplo, promover um “Clube de Leitura” em que, durante um mês, os alunos (em grupos) fazem a leitura de pequenos livros de escritores famosos da língua inglesa e compartilham com a turma o aprendizado. O grupo pode fazer uma resenha e ler para os colegas, preparar uma peça de teatro, fazer uma música que envolva a temática do livro ou um poema, tudo em inglês. Os outros grupos que estão assistindo poderão avaliar a apresentação dos colegas de 0 a 10. Cada atividade vale uma quantidade de pontos (estipulados pelo professor), logo, quanto mais atividades os grupos fizerem, mais chances de ganhar. O grupo vencedor será aquele que obtiver mais pontos. O grupo vencedor ganhará um prêmio, algo que estimule o interesse dos alunos para os próximos “Clubes de Leitura”.

Jogos desse tipo influenciam totalmente na comunicação dos alunos por meio das interações entre si. Em se tratando da prática da língua inglesa, não há nada mais eficaz que a comunicação, pois por meio dela, os alunos se sentirão cada vez menos inibidos em pronunciar as palavras, desenvolvendo até mesmo a oralidade no idioma proposto. Embora as tecnologias digitais e a internet sejam mais acessíveis para uma grande parte da sociedade, tal fato não é a garantia de que a aprendizagem se tornará efetiva. Segundo Gava (2018):

Isso tudo implica assumir que a comunicação não é somente um recurso ou ferramenta que podemos utilizar em nossas aulas, mas uma condição importante para uma aprendizagem efetiva. E esse reconhecimento nos leva a outro ponto relevante e fundamental que é o acesso aos recursos da informação e à capacitação dos professores para o uso das tecnologias da informação a serviço da educação - os educadores. Devemos lembrar que embora os alunos estejam familiarizados com os vários recursos tecnológicos disponíveis no mercado, isso não significa que eles saibam lidar com eles de forma ética e responsável (GAVA, 2018, p. 24).

Portanto, essa prática gamificada visa aguçar o senso crítico dos alunos a partir de leituras e autores com perspectivas e personalidades diferentes dentro da língua inglesa, como também incentivar as práticas orais do idioma através dos jogos.

## 2 - Desenvolvimento de Jogos

Outra dica de gamificação nas escolas é dividir a turma em grupos e propor que cada equipe desenvolva um jogo educativo. O jogo pode reunir conhecimentos que envolvam a língua inglesa como cultura, fatos históricos ou políticos, dentre outros; porém, esse tema deve ser pré-definido pelo professor, para que os alunos tenham segurança ao desenvolver este projeto.

Nesta prática, é necessário que os professores fiquem responsáveis por orientar e acompanhar o desenvolvimento dos protótipos. Precisam criar um cronograma, de modo com que o projeto seja desenvolvido por etapas. Estes jogos podem ser organizados a fim de abranger todo o ano letivo do aluno. Seja por meio de uma gincana, jogo de tabuleiro, jogo da memória, entre outros, o professor pode relacionar a língua inglesa nessas práticas.

Ressalta-se que não há regras ou especificações para se criar jogos sem o uso das tecnologias digitais e da internet, visto que depende de vários fatores, como por exemplo, os objetivos do professor, criatividade, perfil do aluno, entre outros componentes adequados para a criação de jogos educativos. Destaca-se que, muitas vezes, com poucos ou nenhum material é possível criar jogos interessantes, desmistificando o fato de que se precisa das tecnologias digitais e da internet para implementar a gamificação nas aulas, principalmente, de língua inglesa.

## PROPOSTAS PRÁTICAS COM O USO DA INTERNET

Neste ponto, é importante salientar que todas as práticas que serão abordadas aqui estão totalmente vinculadas à realidade vivida pelos alunos que possuem acesso às tecnologias, não apenas no contexto escolar, mas também fora dela. Gava (2018) afirma que:

Não podemos, também, ignorar o fato de que as tecnologias já estão presentes nas escolas pelo simples fato destas serem constituídas por pessoas que as utilizam. E, também, que o uso dessas tecnologias influencia o dia a dia destas pessoas, ditando comportamentos, opiniões e tomadas de decisões. Considerando esse contexto, se torna importante pensar em formas de construir, junto com os alunos, aprendizagens baseadas no uso destas tecnologias. Nesse sentido, a educomunicação como um conjunto de ações que visam integrar os sistemas de comunicação às práticas educativas, pode ser um aliado importante para colocar estas tecnologias a serviço de nossos objetivos pedagógicos (GAVA, 2018, p. 24).

A seguir, apresenta-se algumas recomendações de jogos que necessitam das tecnologias digitais e o uso da internet. São jogos voltados para o processo de ensino e aprendizagem e que estão se tornando cada vez mais usuais dentro da educação, tanto que há muitos trabalhos acadêmicos relacionados a eles na perspectiva de potencializar as aulas.

## 1 - A plataforma Kahoot!

Figura 2 - Kahoot!



Fonte: [https://br.pinterest.com/DigiNoDotOrg/\\_created/](https://br.pinterest.com/DigiNoDotOrg/_created/).

O Kahoot! é definido por Carlos (2018, p. 23) como “[...] uma plataforma gratuita a qual é baseada no resultado de uma pesquisa feita na *Norwegian University of Science and Technology* (NTNU) para uma tese de mestrado[...]”. Ainda segundo o autor, a plataforma tem por objetivo estimular a participação de forma lúdica “[...] fornecendo subsídios para diversas atividades como avaliação, retomada de conteúdo, introdução de novas temáticas, debates, pesquisas etc.”

Ou seja, refere-se a um *quiz* online baseado em jogos. Seus jogos são de múltipla escolha e podem ser acessados por meio de um navegador da *web*, totalmente gratuito, em que o professor pode personalizar da forma que quiser, independente da disciplina que ele atue; sendo assim, esse aplicativo pode ser usado como um instrumento potencializador nas aulas de inglês, pois como relata Carlos (2018, p.22), “[...] nesta perspectiva, destaca-se o Kahoot! pela

facilidade de acesso, aplicabilidade, interatividade de uso e diversos benefícios que pode acrescentar às aulas de língua inglesa”.

Portanto, no que tange a esse aplicativo, os professores devem se inteirar e estarem preparados para levá-lo para dentro de sala. Além disso, o uso de jogos normalmente possui uma demanda interdisciplinar, pois exige do aluno conhecimentos e habilidades das diversas áreas, podendo assim trabalhar o inglês dentro de diversos parâmetros, sejam eles culturais, sociais, entre outros.

## 2 – LingoKids

Figura 3 - LingoKids.



Fonte: <http://www.ebizlatam.com/lingokids-lingokids-cierra-una-ronda-de-73-millones-de-dolares/>.

No que tange às perspectivas de práticas com o suporte tecnológico e conseqüentemente a internet, tem-se ainda a aprendizagem móvel, do inglês *Mobile learning* que pode ser definida por Geddes (2004) como a aprendizagem que se dá por meio de dispositivos móveis tecnológicos em qualquer lugar e em qualquer instante. Concebida ainda com o apoio dos inúmeros aplicativos educacionais, tais como os voltados para a prática pedagógica de língua inglesa esta prática se faz cada vez mais presente na vida dos



educandos e apresenta-se como mais uma alternativa para aplicação de aprendizagem gamificada.

Assim sendo, um dos aplicativos que pode ser utilizado neste sentido é o *Lingokids*. Ele é especialmente indicado para crianças de 2 a 8 anos de idade. Segundo o próprio site, o Lingokids desfruta de mais de 600 jogos educativos, aulas em vídeo, audiolivro e músicas para a aprendizagem do inglês (LINGOKIDS, 2021). Segundo o site:

Na *Lingokids*, nosso currículo e metodologia são desenvolvidos por um incrível Conselho Consultivo Educacional. Os membros do conselho têm vasta experiência em diferentes áreas da educação, como alfabetização, desenvolvimento de vocabulário, psicologia infantil, ensino de inglês como segunda língua e tecnologia educacional (LINGOKIDS, 2021, p.1).

### 3 – Duolingo

Figura 4 - Duolingo.



Fonte: <https://pt.duolingo.com/>.

De acordo com dados do próprio site, o Duolingo é uma plataforma de ensino de idiomas gratuita. É uma dos aplicativos mais populares, contando atualmente com mais de 500 milhões de usuários

espalhados pelo mundo. É reconhecido, obtendo várias premiações como companhia mais inovativa pela *Fast Company*, melhores empregadores de *startup* da Forbes, entre outras nomeações.

O Duolingo conta com atividades gamificadas, que buscam desenvolver o vocabulário do estudante. Por meio de suas lições, o usuário pode ainda praticar as quatro habilidades comunicativas da língua inglesa como ouvir, falar, ler e escrever. Tudo de maneira bem interativa e dinâmica como forma de atrair o aluno.

Cabe destacar que há ainda o Duolingo para escolas, por meio da qual, professores podem criar uma sala de aula virtual no aplicativo ou na versão *web*, para computadores *desktop* e acompanhar assim o desenvolvimento de cada aluno nas lições propostas. Uma maneira assim, diferente de trabalhar os conteúdos de língua inglesa, podendo promover além disso atividades extras, com os recursos oferecidos pelo *software* como histórias, expressões e ditados, entre outras práticas.

## CONCLUSÃO

Quando se trata da gamificação, pode-se relacionar a metodologia com várias temáticas e disciplinas. Evidencia-se também que este trabalho se trata de aspectos introdutórios sobre o que é, como se dá e quais os benefícios da gamificação voltada para o ensino da língua inglesa. Justificou-se essa pesquisa, ao abordar sobre a relação do processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa atrelada à gamificação e como pode ser benéfica para o aluno. A primeira seção, por exemplo, buscou explicitar o que é a gamificação, como ela extrai elementos de jogos e os realiza em outros contextos. Ou seja, não se trata simplesmente de diversão, mas a aplicação de

elementos e *design* de jogos em se tratando de contextos não lúdicos com o objetivo de incentivar o indivíduo a alcançar certos objetivos.

Em seguida, na segunda seção, objetivou-se mostrar a importância do preparo do professor para a aplicação das metodologias gamificadas em sala de aula, quebrando o tabu de que a gamificação está totalmente atrelada a jogos virtuais, fato que não é verídico, buscando, por fim, uma aproximação maior entre professor e aluno.

Na última seção, foram apresentadas cinco formas práticas de desenvolver tudo o que foi abordado no decorrer deste trabalho, priorizando assim a prática. Com isso, espera-se que os alunos se envolvam mais, e estejam aptos quando necessário a colocar em prática de forma segura todos os conteúdos apresentados na aula de língua inglesa.

Respondendo à questão-problema, este trabalho buscou apresentar ferramentas práticas com e sem o suporte tecnológico, tal como o uso da internet, sendo assim, foi visto que cada professor pode usufruir dessa metodologia dentro do ambiente de ensino no qual está inserido. E confirmando a hipótese norteadora deste estudo, viu-se que a gamificação pode trazer um engajamento maior aos alunos, levando os professores a estarem mais preparados, e aptos para conseguir lidar com as muitas opções dessa prática.

Fechando assim todo este trabalho, pode-se dizer, que a gamificação é uma prática recente, que ainda se encontra em estudo, mas que traz à tona uma visão amplificada de como o ensino da língua inglesa pode ser trazido de forma divertida para as salas de aulas brasileiras, delineada através de uma metodologia lúdica e didática. Em outras palavras, a gamificação estrutural usufrui das motivações extrínsecas, sendo possível também, adicionar elementos como história, personagens, entre outros, para criar um ambiente de jogo sem modificar o conteúdo a ser ensinado.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Flora; *Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras*. 2. ed. São Paulo: DVS, 2015.

CANI, Josiane Brunetti *et al.* Análise de jogos digitais em dispositivos móveis para aprendizagem de línguas estrangeiras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 17, n. 3, p. 455-481, 2017. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982017000300455&script=sci\\_abstract&lng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982017000300455&script=sci_abstract&lng=pt). Acesso em: 21 ago. 2020.

CARLOS, Carine Peter. Kahoot! Como ferramenta no ensino da língua inglesa. Trabalho de conclusão de curso (Para obtenção de grau de Especialista em Mídias na Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/199870>. Acesso em: 20 set.2020.

DUOLINGO. Disponível em: <https://pt.duolingo.com/> . Acesso em: 30 abr. 2021.

ELEVA plataforma de ensino. *Gamificação na educação: como usá-la no processo pedagógico?*. Disponível em: <https://blog.elevaplataforma.com.br/gamificacaonaeducacao/#:~:text=O%20termo%20foi%20criado%20ainda,em%20um%20contexto%20de%20aprendizagem>. Acesso em: 14 set. 2020.

GAVA, Lurdes Sonia Fuhr. *Uso de mídias no ensino de Língua Inglesa: sala de aula invertida com a fermenta Google Classroom*. Trabalho de conclusão de curso (Para obtenção do grau de Especialista em Mídias na Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/200944>. Acesso em: 15 jul.2020.

GEDDES, S. J. *Mobile learning in the 21st century: benefit to learners*. 2004. Disponível em: <http://knowledgetree.flexiblelearning.net.au/edition06/download/geddes.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2021.

GOMES, Dennis dos Santos. Inteligência artificial: conceitos e aplicações. *Revista Olhar Científico*, Ariquemes, v. 1, n. 2, p. 234-246, 2010. Disponível em: [http://www.professores.uff.br/screspo/wp-content/uploads/sites/127/2017/09/ia\\_intro.pdf](http://www.professores.uff.br/screspo/wp-content/uploads/sites/127/2017/09/ia_intro.pdf).

GOMES, Marcelo Santos; DA SILVA, Maria José Ferreira. Gamificação: uma estratégia didática fundamentada pela perspectiva da Teoria das Situações Didáticas. *Horizontes-Revista de Educação*, v. 6, n. 11, p. 18-30, 2018. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/8398>. Acesso em: 26 set.2020.

HOLOGRAMAS. *Ciência Viva*, Lisboa. Disponível em: <https://www.cienciaviva.pt/projectos/pulsar/hologramas.asp>. Acesso em: 29 abr. 2021.

LENCASTRE, José Alberto. Gamificação como atividade lúdico-didática no ensino básico no Brasil: uma revisão sistemática sobre o tema. In: OSÓRIO, António José; GOMES, Maria João; VALENTE, António Luís. (Orgs.). *Challenges 2019: Desafios da Inteligência Artificial, Artificial Intelligence Challenges*. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 2019. p. 131-144. ISBN 978-989-97374-8-8.

LINDOKIDS. Disponível em: <https://lingokids.com/es/lingomundo>. Acesso em: 01 mai. 2021.

McGONICAL, Jane. *A realidade em jogo - por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo*. Trad. Eduardo Rieche. Rio de Janeiro: Best Seller, 2012.

MORAN, José Manoel. *A integração das tecnologias na educação*, 2005. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/integracao.htm>. acesso em: 22 set. 2020.

\_\_\_\_\_. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Papyrus Editora, 2007.

\_\_\_\_\_. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. (Org.). *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015, 2 v. cap. 2, p. 15-33. (Coleção Mídias Contemporâneas). Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941832/mod\\_resource/content/1/Artigo-Moran.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941832/mod_resource/content/1/Artigo-Moran.pdf). Acesso em: 13 ago. 2020.

OLIVEIRA, Francisco de Assis Silva; PAIVA, Daniel Costa. Ensino, aprendizagem, e a inclusão escolar pelo método de gamificação. In: V Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão, 2018, Niterói. *Anais V CEDUCE*, v. 2, 2018, p. 1-9. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/editora/anais/ceduce/2018/>.

TRABALHO\_EV111\_MD1\_SA5\_ID1023\_22052018140217.pdf. Acesso em: 20 de jan. 2020.

PINTEREST. Disponível em: [https://br.pinterest.com/DigiNoDotOrg/\\_created/](https://br.pinterest.com/DigiNoDotOrg/_created/). Acesso em: 30 abril 2021.

RODRIGUES, Jeanne Jesuíno Cardoso. *A Gamificação como estratégia para o ensino: um estudo sobre as aulas de Língua Inglesa em uma escola*



pública, p. 948-967. *International Congress of Critical Applied Linguistics (INCCAL)*, Brasília, Brasil 19-21 out. 2015.

SANTOS, Luiza Carolina dos. In: 42º CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 42, 2019, Belém. *Anais...* Belém: Intercom, 2019, p. 1-15. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2019/resumos/R14-0963-1.pdf>.

SHUTTERSTOCK. Disponível em: <https://www.shutterstock.com/pt/image-vector/vector-cartoon-illustration-reading-club-open-1019256403>. Acesso em: 01 mai.2021.

SOUSA, F; LIMA, R. Os desafios docentes e as contribuições das tecnologias educacionais no ensino e aprendizagem de língua inglesa: cenários contemporâneos. *Revista Entre Línguas*, Araraquara, v. 4, n. 2, p. 218-235, jul./dez., 2018.

SOUSA, Helenilson Ferreira de. LIMA, Francisco Renato. *Os desafios docentes e as contribuições das tecnologias educacionais no ensino e aprendizagem de língua inglesa: cenários contemporâneos*. Rev. Entre Línguas, Araraquara, v. 4, n.2, p. 218-235, jul./dez., 2018. E-ISSN: 2447-3529. DOI: 10.29051/rel.unesp.v4.n2.2018.10969.

# 10

*Esther Dutra Ferreira*

*Laís Teixeira Lima*

A importância do ensino  
de *English for specific  
purposes* no Ensino Médio

S U M Á R I O

**Resumo**

Muitas vezes, é possível observar a falta de compreensão e estudos sobre a necessidade de se abordar o inglês instrumental, especificamente se tratando de sua aplicação no Ensino Médio, o presente artigo visa apresentar do que se trata tal disciplina, que pode também ser chamada por seu nome original, *English for Specific Purposes*. Sendo assim, a partir de uma pesquisa bibliográfica, objetiva-se apresentar o quão importante e necessário é o conhecimento de tal matéria e suas particularidades, bem como o importante papel que desempenha a partir de sua aplicação em turmas do Ensino Médio, em especial à vista de um mundo tão globalizado como o que se vive. A referente pesquisa utiliza como aporte teórico os textos de Galaor (2010), Lima (2019) e Vilaça (2010).

**Palavras chave:** Ensino; *English for Specific Purposes*; Ensino Médio.

## A IMPORTÂNCIA DO ENSINO *ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES* NO ENSINO MÉDIO

### Introdução

Muitas vezes, o ensino do inglês ainda tem uma vertente extremamente tradicional, principalmente quando se trata de sua aplicação em turmas de Ensino Médio. Isso se deve, em grande parte, ao fato de que alguns professores ainda têm uma mentalidade arcaica e desatualizada, que vê a língua como algo estável que não está em constante evolução, tornando assim o processo de ensino extremamente mecânico e engessado.

Essa mecanicidade da educação traz consigo a concepção de que para a aquisição da língua o ensino da gramática deve ser priorizado e que só isso deve ser ensinado e trabalhado em sala de aula. Porém, ainda que seja unicamente para o estudante passar em provas de vestibulares, ENEM ou concursos, como pensam muitos professores e até mesmo alunos, deve-se levar em conta que sem a aquisição de um vocabulário específico que é consequência do *English for Specific Purposes*, o aluno não será capaz. Ignorando, por esse ponto de vista o fato de que o aprendizado vai muito além do que simplesmente passar em uma prova ou conseguir um emprego. Outra questão a se considerar é que, a maior parte dos exames externos leva em consideração as habilidades de leitura e compreensão textual, o que deixaria a gramática somente como um aporte de compreensão da estrutura da língua.

Em especial quando se trata de um mundo tão globalizado como o que se vive atualmente, o profissional que não possui uma

segunda língua, especialmente a língua inglesa - língua franca - pode ser substituído por um candidato que que tenha tal domínio.

## CONCEITUANDO O *ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES*

O inglês instrumental ou *English for Specific Purposes* (ESP) é o inglês adaptado para determinado público, como diz o nome original, é o inglês para fins específicos. E, devido à amplitude de áreas existentes, o ESP possui diversas vertentes e especificidades. Como por exemplo para fins culturais, científicos, ensinos profissionalizantes, cursos técnicos, cursos universitários, formações acadêmicas, entre outros, onde são abordados temas que envolvem a área profissional e/ou acadêmica daquele curso específico.

Dessa forma, o ensino mecânico e engessado dá lugar à autonomia do aluno, dado que assim ele poderá usar o inglês tendo noção de sua aplicabilidade em situações reais de uso, não apenas em provas. Segundo Robinson (1991, p. 5), conforme citado por Lima (2019, p. 386), “o que interessa a nós professores de inglês instrumental não é tanto ensinar inglês para fins específicos, mas ensinar inglês para pessoas específicas”, tendo a consciência de que cada ser humano é único e possui suas especificidades.

Para a compreensão do ESP, duas palavras são essenciais: especificidade e necessidade. A expressão especificidade é colocada em foco, uma vez que – diferentemente do inglês geral que trabalha a língua como um todo: *listening, speaking, writing and reading* – o ESP aborda ensinamentos pontuais e específicos, de acordo com a necessidade dos alunos.



A necessidade é o motivo pela qual o aluno precisa aprender a língua para poder empregá-la efetivamente em situações comunicativas, acadêmicas ou profissionais. Para Vilaça (2010, p.8), “as necessidades podem ser identificadas e delimitadas por meio de habilidades linguísticas, competências, funções comunicativas, tópicos lexicais, entre outros fatores”.

Partindo desse pressuposto, a função do bom professor de inglês é analisar as necessidades de cada aluno e desenvolver um conteúdo não ultrapassado e usual, daí a importância de se aplicar o *English for Specific Purposes*. Assim, o aluno passa a agir de forma mais automática e independente, sem ter que, a todo momento, restringir-se à ajuda de terceiros, sejam eles professores, colegas, dicionários, livros, artigos, *sites* de busca ou outros meios de pesquisa. Não que consultar outras fontes seja negativo, pelo contrário, amplia o leque de conhecimento e pode abrir a visão de mundo do sujeito, porém ser dependente é algo profundamente prejudicial a quem quer que seja. Holmes (1981, p. 8, *apud* LIMA, 2019, p. 386) ressalta

alguns aspectos que devem ser considerados na abordagem ESP. O primeiro é estar centrado nas necessidades dos alunos. O segundo é priorizar a prática de habilidades e estratégias específicas de acordo com suas necessidades. E o terceiro é reconhecer que os alunos possuem conhecimento tanto de mundo quanto linguístico, mesmo que seja apenas em sua língua materna.

Por isso o ensino deve ser adequado a cada aluno e suas características, visto que o conhecimento prévio de mundo deve ser levado em consideração e aproveitado demasiadamente para o desenvolvimento pleno da aprendizagem.

Assim, a centralidade do ensino voltada à necessidade de cada aluno deve priorizar estratégias específicas e habilidades adequadas. Nunca menosprezando o conhecimento prévio linguístico e de mundo

que cada estudante possui, ainda que seja em sua língua materna, pois faz parte do processo o aluno se sentir parte da construção e aquisição de seu conhecimento, e estimula o ensino mais natural e benéfico a cada um.

## *ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES:* TÉCNICAS DE LEITURA E COMPREENSÃO

Muitas vezes, para compreender e interpretar situações de uso da língua em seu contexto acadêmico ou profissional, o indivíduo não precisa dominar o idioma em sua integridade, mas pode, através do ESP e suas estratégias de leitura, ser suficientemente autônomo e independente.

Uma das principais técnicas de leitura, e provavelmente a primeira utilizada em tal processo é denominada como *Scanning*, que

é uma habilidade que ajuda o leitor a obter informação de um texto sem ler cada palavra. É uma rápida visualização do texto como um scanner faz quando, rapidamente, lê a informação contida naquele espaço. Scanning envolve mover os olhos de cima para baixo na página, procurando palavras chaves, frases específicas ou idéias.[...] O processo de scanning é muito útil para encontrar informações específicas de, por exemplo, um número de telefone numa lista, uma palavra num dicionário, uma data de nascimento, ou de falecimento numa biografia, um endereço ou a fonte para a resposta de uma determinada pergunta sua. (GALAOR, 2010, p.1).

Após ter “escaneado” o documento, para ampliar os recursos e aumentar seu conhecimento sobre determinado texto, o leitor pode também se apropriar da técnica de *Skimming*, que permite-o

identificar rapidamente a idéia principal ou o sentido geral do texto. O uso do skimming é frequente quando a pessoa tem muito material para ler em pouco tempo. Geralmente a

leitura no skimming é realizada com a velocidade de três a quatro vezes maior que a leitura normal. Diferentemente do scanning, skimming é mais abrangente; exige conhecimento de organização de texto, a percepção de dicas de vocabulário, habilidade para inferir idéias e outras habilidades de leitura mais avançadas. (GALAOR, 2010, p.1).

Sendo assim, não importa tanto se o leitor irá preferir obter informações específicas ao bater o olho e focar em um determinado assunto, por meio do *scanning*. Ou se ele optará pela técnica de *skimming* apenas fazendo um apanhado geral por meio de palavras-chaves e compreendendo o sentido do que se encontra ali escrito. O essencial é que seja possível que se haja uma compreensão textual mesmo que não tenha sido feita a completa leitura do que ali se encontra. E com isso, o objetivo a ser alcançado com este artigo é justamente o de mostrar tamanha importância e necessidade do ensino de ESP em turmas do Ensino Médio tendo em vista a realidade globalizada que hoje existe.

Outra estratégia de leitura e compreensão de uma segunda língua é a *Previous Knowledge*. Com o uso dessa técnica, o leitor observará pontos principais do texto, como imagens, título e palavras-chave e ativará seu conhecimento de mundo. Bransford et al. (2000) compreendem que

os alunos podem ter conhecimento que é relevante para uma situação de aprendizado que não está ativada. Ao ajudar a ativar esse conhecimento, os professores podem aproveitar os pontos fortes dos alunos (tradução nossa).

Associando seu conhecimento prévio às prováveis intenções do autor, o estudante poderá ser capaz de criar hipóteses sobre as temáticas e informações expostas e discutidas no texto. Após uma leitura mais detalhada, essas hipóteses serão confirmadas, ou não.

Vale ressaltar que ainda existem outras técnicas de leitura e compreensão que podem ser trabalhadas pelos professores para o desenvolvimento da autonomia dos educandos no processo de aquisição do inglês para fins específicos. Cabendo ao mesmo selecionar as melhores estratégias de acordo com as necessidades de seus alunos.

Como foi possível identificar, o ESP tem como principal foco a leitura e interpretação de textos verbais, não verbais e mistos. E tal aprendizado, muitas vezes, é aplicado somente a cursos superiores e técnicos, porém, ele deve ser considerado essencial na formação dos alunos de Ensino Médio, visto que suas principais provas externas - como ENEM e Vestibulares - trabalham habilidades de leitura e compreensão de textos.

## A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DO *ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES* NO ENSINO MÉDIO

Diante da definição de ESP, parte-se agora para o entendimento de sua necessária aplicação em turmas do Ensino Médio. Sendo assim, é importante assegurar que basta que se observe ao redor e qualquer pessoa será capaz de perceber a influência significativa que o inglês exerce sobre a atual sociedade. Em especial quando se trata de jovens, pois em sua maioria estão muito conectados, seja em jogos, filmes, músicas, aplicativos, softwares de aparelhos modernos, entre outros.

Assim sendo, em um mundo tão globalizado como o que se vive hoje, estudantes do Ensino Médio estão expostos à todo momento não somente à novos conteúdos, mas precisam também compreendê-lo em outro idioma. E na maioria da vezes esse idioma é o inglês, portanto, o papel desempenhado pelo professor quando se trata do

*English for Specific Purposes* é de extrema importância e sua aplicação requer preparação e dinamismo.

Em muitos casos o que falta não é apenas o comprometimento do aluno, como muitos professores afirmam, mas principalmente a escassez de bons profissionais que realmente se importam em transmitir um conteúdo palpável e que esteja em consonância com a realidade do estudante. Porém, isso requer dinamismo, esforço e forte atuação do professor, já que assim, a preparação da aula é específica pois não é possível encontrar um plano de aula já adequado à particularidade de cada estudante, apenas o professor conhece a individualidade de seus alunos. Dessa forma, a

formação de professores para ESP também requer um olhar mais aprofundado. É fácil constatar que muitos graduandos em Letras e professores em serviço pouco conhecem esta abordagem de ensino. Muitas vezes as discussões e práticas relacionadas ao ESP ficam demasiadamente restritas à oficinas e minicursos em eventos acadêmicos ou profissionais, quando poderiam e deveriam ser mais diretamente integradas ao currículo como elemento constituinte da formação de professores. (VILAÇA, 2010, p.11).

Contudo, cabe dizer que a intenção do artigo não é desqualificar outros tipos de ensino de inglês, mas focar no ESP que aqui está sendo trabalhado e reconhecer que ele tem seus fundamentos próprios, como citado por Vilaça.

Observa-se também que, para as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, DCEM (BRASIL, 2006, p.7) conforme salientam D'ávila e Marson (2014, p.3)

a importância de metodologias de ensinamentos inovadoras, distintas das que se encontram nas salas de aulas mais tradicionais, que ofereçam a oportunidade de uma atuação ativa, interessada e comprometida no processo de aprender, que inclua não só conhecimentos, mas também sua contextualização, experimentação, vivência, convivência e a



utilização de diferentes mídias como processo de dinamização dos ambientes de aprendizagem e construção de novos saberes e que “estas mídias” promovam atividades que favoreçam as habilidades de leituras.

Diante de tal afirmação, a questão da necessidade de aprender uma Língua Estrangeira e da autonomia do aprendiz no uso do idioma devem ser novamente evidenciadas, visto que o aluno do Ensino Médio tem suas necessidades específicas. Pode-se destacar como principais necessidades: a sua independência nos ambientes virtuais e na construção de seu conhecimento de maneira efetiva fora de sala de aula; seu bom aproveitamento em provas externas, que podem o levar ao ensino superior; e também seu bom desempenho enquanto acadêmico e posteriormente profissional.

O auxílio do ESP pode oportunizar a independência do indivíduo em ambientes virtuais, visto que estamos em um mundo globalizado e o adolescente está constantemente conectado e, conseqüentemente, em contato com a língua inglesa grande parte do tempo. Com o domínio e autonomia necessária para utilizar o idioma, ele poderá construir conhecimentos que vão além da realidade de sala de aula de maneira consciente e efetiva, levando em conta as mais diversas questões sociais e culturais. Outro ponto relevante é o convívio e interação entre pares nas redes sociais e jogos online que utilizam a LI como língua oficial. Atrelando então, o lúdico ao aprendido.

A segunda necessidade surge quando o aluno está no terceiro ano do Ensino Médio, visto que ele fará as provas de vestibular e o Exame Nacional do Ensino Médio. Tais avaliações já não associam mais a aquisição de uma língua estrangeira à aprendizagem de gramática normativa, elas compreendem que o aluno precisa compreender e interpretar textos, já que a língua está sempre aplicada a um contexto. Portanto, o professor deve oportunizar para esse aluno uma aprendizagem mais centrada nas habilidades de leitura e

compreensão, a língua enquanto produto de uma sociedade e sua aplicabilidade em diversos contextos de atuação.

Por fim, o educando precisa chegar ao ensino superior devidamente capacitado para fazer o uso da língua de maneira particular e específica em sua área de estudo. Quando ele possui habilidades específicas do ESP, já estará preparado para ir além do que é proposto no ambiente acadêmico e poderá se destacar. Tal destaque pode se dar pelo fato de a maioria dos trabalhos publicados e pesquisas mais recentes serem disponibilizados em Língua Inglesa, pois quando estão nesse idioma são mais bem conceituados no meio acadêmico. Tendo acesso e conhecimento para efetuar tais leituras, o acadêmico poderá estar atualizado e melhor preparado.

Portanto, o ESP pode oportunizar

o engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional futuro (BERBEL, 2011, p. 29).

Corroborando com tal afirmação, o ESP pode ser um significativo instrumento para que o aluno desenvolva sua autonomia e liberdade de construção do conhecimento. Podendo então, se tornar um acadêmico e profissional de destaque, que tem consciência e se desenvolve enquanto sujeito crítico-reflexivo.

## CONCLUSÃO

Com base no que foi apresentado, é essencial evidenciar que o processo de ensino-aprendizagem de Inglês no Ensino Médio deve

ter particularidades e seguir necessidades específicas dos alunos, portanto, o inglês instrumental possui uma importância significativa nesta etapa. Não podendo assim ser compreendida apenas como mais uma disciplina, mas como um instrumento essencial para a construção da aprendizagem de um aluno crítico-reflexivo e, principalmente, independente; visto que muitas características aqui apresentadas circundam a vida do estudante, em especial, a globalização do mundo em que o mesmo está inserido.

Assim, reconhecer a atual realidade do público alvo deste artigo, os adolescentes estudantes do Ensino Médio, e apresentar a necessidade de se dominar o que de fato a Língua Inglesa, através do *English for Specific Purposes*, é um atributo que foi objetivado na construção deste trabalho; além de oportunizar uma releitura da realidade do ensino de inglês nas escolas atuais. Tendo em vista que o papel desempenhado pelo ensino de tal disciplina é capaz de capacitar o estudante para não ser apenas um conhecedor das regras, mas também para que se torne um conhecedor do idioma, que saiba aplicar e se utilizar da língua inglesa sempre que houver necessidade, de forma mais autônoma e independente, como foi trabalhado e apresentado ser possível.

## REFERÊNCIAS

Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). Learning and transfer. In J. D. Bransford, A. L. Brown & R. R. Cocking (Eds.), *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, D.C.: National Academy Press.

D'ÁVILA, Delazuíta; MARSON Isabel Cristina Vollet. *A Internet e o Inglês Instrumental no Ensino Médio*. Paraná. Cadernos PDE. 2014. Disponível em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2013/2013\\_uepg\\_lem\\_artigo\\_delazuíta\\_davila\\_bida.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uepg_lem_artigo_delazuíta_davila_bida.pdf)>. Acesso em 9 out. 2019.

GALAOR, Bortoleto. *Técnicas de Leitura. Skimming e Scanning*. 2010. Disponível em: <<http://www.galaor.com.br/tecnicas-de-leitura>>. Acesso em: 8 out. 2019.

LIMA, Rafaela Sepulveda Aleixo; LIMA, Laís Teixeira. *Metodologias Ativas e English For Specific Purposes: Uma Experiência sobre autonomia e aprendizagem*. Revista Philologus, Ano 25, N 73. Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan./abr.2019. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/rph/ANO25/73supl/31.pdf>>. Acesso em: 7 out. 2019.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. *English for Specific Purposes: Fundamentos do Ensino de Inglês para fins específicos*. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades, N 34. Unigranrio. 2010. Disponível em: <[https://mail.google.com/mail/u/0?ui=2&ik=f43ca86c1b&attid=0.3&permmsgid=msg-f:1646667334699792310&th=16da23376c0537b6&view=att&disp=inline&realattid=f\\_k1fa478e2](https://mail.google.com/mail/u/0?ui=2&ik=f43ca86c1b&attid=0.3&permmsgid=msg-f:1646667334699792310&th=16da23376c0537b6&view=att&disp=inline&realattid=f_k1fa478e2)>. Acesso em: 9 out. 2019.

# 11

*Douglas Souza Guedes  
Tauã Lima Verdan Rangel*

## Repensar o ofício do professor em tempos de pandemia: ensino remoto e TIC's no protagonismo discente

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.346.190-211



### Resumo<sup>5</sup>

O escopo do presente consiste em analisar o ofício do professor em tempos de pandemia e o emprego das TIC's como insumos para o protagonismo discente. Como é cediço, a pandemia do Covid-19 foi responsável por estabelecer uma nova normalidade e que explicitou uma série de questões sensíveis no que toca ao acesso de direitos fundamentais, a exemplo da educação e o processo de ensino-aprendizagem. A discussão envolvendo o tema perpassa, de maneira inexorável, pelas mudanças causadas pela pandemia e pelo isolamento social na educação como um todo, por uma análise do ofício do professor no cenário pandêmico e pelo papel das TICs no processo de fomento do ensino-aprendizagem. A metodologia empregada pautou-se na utilização do método dedutivo e, como técnicas de pesquisa, optou-se pelo emprego da revisão de literatura sob o formato sistemático.

**Palavras-Chave:** Pandemia; Covid-19; Ensino Remoto; Protagonismo Discente; TIC's.

5 O capítulo decorre das pesquisas vinculadas ao Grupo de Pesquisa: "FACES e Interfaces do Direito: Sociedade, Cultura e Interdisciplinaridade do Direito" da Faculdade Metropolitana São Carlos – unidade de Bom Jesus do Itabapoana-RJ, sob coordenação do prof. Dr. Tauã Lima Verdan Rangel.

## REPENSAR O OFÍCIO DO PROFESSOR EM TEMPOS DE PANDEMIA: ENSINO REMOTO E TIC'S NO PROTAGONISMO DISCENTE

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As pandemias raramente afetam todas as pessoas de maneira uniforme. Considerando que as populações mais pobres têm maior probabilidade de ter condições crônicas, isso as coloca em maior risco de mortalidade associada ao COVID-19. A resposta desigual ao COVID-19 já é evidente. A expectativa de vida saudável e as taxas de mortalidade têm sido historicamente desproporcionais entre as populações mais ricas e mais pobres.

Os mecanismos principais de transmissão do Sars-CoV-2 estão relacionados com a proximidade entre indivíduos. Dessa maneira, por meio da autoinoculação do vírus em áreas de mucosas, como as vias aéreas superiores, ou do contato com superfícies potencialmente contaminadas, a questão tem suscitado cada vez atenção no que tange à adoção rápida e preventiva de medidas de controle de disseminação e de proteção humana, com intuito de impedir a contaminação de pessoas.

Medidas importantes que se referem a prevenção da transmissão, como a higienização das mãos, considerada medida de baixo custo e alta efetividade, se caracterizam como prática fundamental, para a mitigação da doença (WHO, 2020). Entretanto, a complexidade existente que envolve a adesão a essa medida é grande, podendo muitas vezes estar relacionada a fatores como o comportamento humano, subestimação da responsabilidade

individual e falta de conhecimento, atitudes que podem interferir na adesão às medidas de prevenção.

A pandemia de Covid-19 reorganizou a forma de viver em sociedade, a educação, como não poderia deixar de ser, também foi afetada pelas mudanças causadas pelo isolamento social. O uso intensivo das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) passaram a estar presentes no cotidiano de alunos e professores, ante a adoção do sistema de ensino remoto por todo o país.

O papel do professor no contexto pandêmico sofreu significativas mudanças ao mesmo tempo em que preservou sua importância. Embora as TICs ofereçam um universo infindável de conteúdo, somente o profissional professor é capaz de filtrar aquilo que realmente é relevante para o ensino aprendizagem do estudante. Nesse aspecto o papel do professor se firma enquanto fundamental, mesmo diante de tantas mudanças proporcionadas pela tecnologia. Como efeito da pandemia foi necessário adaptar o processo de ensino-aprendizagem com auxílio das TICs, mesmo em meio as dificuldades oriundas desse sistema falho, a educação de milhares de estudantes foi viabilizada.

Como metodologia, optou-se pela condução sob o método científicos dedutivo. O método dedutivo, por sua vez, se revelou imprescindível para o recorte e o enfrentamento da proposta temática. Ainda no que concerne à abordagem, a pesquisa se caracteriza como dotada de aspecto qualitativo; em relação aos objetivos, pesquisa exploratória; quanto à delimitação temporal, trata-se de pesquisa pautada em estudos retrospectivos.

No que se referem às técnicas de pesquisa, em razão do enquadramento procedimental, cuida-se de revisão de literatura sob o formato sistemático, cujo recorte e colheita de material obedeceu, criteriosamente, a correlação e aderência dos materiais selecionados com o conteúdo central debatido. Para tanto, além dos aportes

teóricos tradicionais correlatos à disciplina em questão, foram empregadas como base de buscas e seleções as plataformas do Google Acadêmico e do Scielo.

## PARA ALÉM DO TRADICIONAL, UM NOVO NORMAL

No ano de 2020 o Brasil e o restante do mundo estremeceram diante da crise pandêmica causada pelo vírus Sars-Cov-2. Diversas são as formas de propagação da doença e isso se deve a alta taxa de infecção e transmissão e ao elevado percentual de letalidade. As principais formas de se conter a propagação desenfreada da doença e assim salvar milhares de vidas é a utilização de máscaras, lavar constantemente as mãos com sabão ou higienizá-las com álcool teor 70% ou mais e a adoção do isolamento social (ALMEIDA; CARVALHO; PASINI, 2020, p. 1).

O isolamento social reorganizou a forma da vivência humana em sociedade, impactando diversos setores e aspectos, dentre eles a educação, levando ao afastamento de alunos e professores das atividades presenciais. Da pré-escola ao ensino superior houveram significativos impactos, as atividades educacionais presenciais foram suspensas devido ao risco de contaminação, atingindo, dessa forma, milhares de estudantes e profissionais da educação no país. Embora esse fato seja, à primeira vista, indesejável e que esteja prejudicando os estudantes no tocante ao ensino e aprendizado, o isolamento social e a suspensão das atividades presenciais são fundamentais para conter o avanço do Covid-19 e salvar vidas (ALMEIDA; CARVALHO; PASINI, 2020, p. 1-2).

A situação pandêmica causada pelo Sars-Cov-2 abalou o cenário mundial nas suas mais variadas facetas, o que impactou conseqüentemente aspectos econômicos, sociais, políticos e educacionais dos países. Frente ao isolamento social, cujo rigor variou conforme diferentes culturas e países, no início da pandemia registravam-se cerca de 300 milhões de crianças e adolescentes afastados da escola, em meados de março esse número era de 850 milhões e atualmente estima-se que 1,6 bilhão de crianças e jovens foram impactados pelo necessário fechamento das instituições de ensino (VIEIRA; RICCI, 2020, p. 1).

A pandemia de Covid-19 ressignificou a educação em tempo recorde e de uma forma até então não imaginada. A tragédia humana outrora estudada, agora é vivenciada, juntamente com a dor da perda, o distanciamento das pessoas, o isolamento social e outras mudanças, causaram uma profunda desordem nas instituições e no sistema de ensino até então vigente. “A crise sanitária está trazendo uma revolução pedagógica para o ensino presencial, a mais forte desde o surgimento da tecnologia contemporânea de informação e de comunicação” (ALMEIDA; CARVALHO; PASINI, 2020, p. 1-2).

O novo normal, e conjuntamente a ele a nova forma de se levar a instituição e o ensino até o estudante, está sendo desafiador para todos os personagens envolvidos nesse processo. Os docentes da noite para o dia tiveram de se reinventar, desde o plano de ensino, perpassando pelas aulas, até a utilização das tecnologias do ensino remoto. Os responsáveis também foram afetados, tendo de servir como tutores de seus filhos, auxiliando-os na adaptação, desse complexo meio de ensino. “Muitos não fazem ideia do que fazer, estão completamente perdidos”. E os alunos, distantes dos colegas de classe, com rotinas totalmente reorganizadas, se veem em um novo mundo, vivendo o que se intitula de “novo normal”. “Agora, é preciso da união, cooperação e boa vontade de todos para o alcance do objetivo que é passarmos



por este período com a menor defasagem possível no ensino para o ano letivo de 2020” (MACHADO, 2020, online). Conforme prelecionam Vieira e Ricci:

Este período provocou também muitas reflexões - ou lições, ainda que iniciais - acerca do que precisará ser mudado na escola “pós-pandemia”. A primeira destas reflexões refere-se ao fato de que quem apenas segue currículos, sem estabelecer relações diretas com seu público e com a realidade que o cerca, não entendeu o mandato educacional. Ou seja, não é prática viável apenas transpor conteúdos dos documentos curriculares, prescindindo dos pilares do que constitui o fazer docente: o planejamento, a seleção de conceitos e objetos de conhecimento, a reflexão acerca do que, a quem e para que queremos ensinar. É necessário ter claro que, ainda que neste momento ocorram de forma não presencial, estas são práticas de ensino escolares e possuem, portanto, caráter intencional. Ademais, é inviável, enquanto durar o regime especial de atividades não presenciais, tratar os assuntos da mesma forma como se estivessem sendo trabalhados em sala de aula, sem adequações didático-metodológicas. São diferentes tempos, diferentes espaços, ambientes diferentes de aprendizagem (os quais nem sempre possuem as condições ideais) e, além disso, os estudantes possuem condições desiguais de suporte e acesso às tecnologias (VIEIRA; RICCI, 2020, p. 1).

A crise pandêmica afetou a educação na medida em que a adoção do uso de tecnologias da informação se tornou fundamental para viabilizar o ensino. É importante ressaltar que, de forma mediata, “a disponibilização de ferramentas para realização de atividades escolares não presenciais distancia-se do conceito de Educação a Distância (EaD)” (VIEIRA; RICCI, 2020, p. 1). Contudo, a situação de emergência obrigou que o Estado enquanto provedor do ensino público adota-se o ensino remoto enquanto solução momentânea para amenizar as consequências da crise pandêmica na educação. São nítidos os desafios enfrentados nesse novo sistema, que vão desde preparar os professores para atuar nas plataformas até disponibilizar

mecanismos para que os estudantes tenham acesso às aulas remotas (VIEIRA, RICCI, 2020, p. 1). De acordo com Almeida, Carvalho e Pasini:

Apesar do EaD já ser uma realidade na educação brasileira, ele estava direcionado quase que na sua totalidade para o Ensino Superior, sendo outra parte para os cursos técnicos profissionalizantes. Na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio), a regra geral das escolas, quando utilizavam, tendia para o EaD apenas como forma de educação complementar, sendo autorizado o EaD para casos específicos do Ensino Médio, especialmente para cursos profissionalizantes. Além disso, o parágrafo 4º do art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB) define que “O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais” (ALMEIDA; CARVALHO; PASINI, 2020, p. 1).

Seja em âmbito nacional ou internacional, mesmo com todo esforço empregado para viabilizar o ensino remoto, “os sistemas de ensino têm esbarrado na fragilidade da educação”. A pandemia de Sars-Cov-2 deixou claro que a educação é profundamente afetada pela desigualdade, o que evidencia que muito há de se fazer para alcançar um sistema educacional que atenda a todos de forma eficiente e igualitária, a saída para crise na educação não se encontra exclusivamente no meio educacional, mas perpassa de maneira inexorável pelo combate a desigualdade socioeconômica (VIEIRA; RICCI, 2020, p. 2-3).

As instituições de ensino não são depósitos de estudantes, para, além disso, é preciso pensar numa escola não “conteudista”, mas sim de competências (MACHADO; CORDEIRO, 2020, online). “Se a Educação foi, historicamente, a instituição responsável por preservar o patrimônio civilizatório da cultura e do conhecimento, agora dela se espera também um papel ainda mais importante: é tempo de inventar o futuro” (CAMARGO, 2020, online).

## VULNERABILIDADE E COMPROMETIMENTO DE DIREITOS FUNDAMENTAIS: O NOVO NORMAL E A AMPLIAÇÃO DO COMPROMETIMENTO DOS DIREITOS

A concepção de vulnerabilidade perpassa a formação e o reconhecimento de direitos fundamentais. Neste sentido, Silva (2017, p. 33) afirma que “a elaboração destes direitos [direitos fundamentais] teve como base a necessidade de proteger os indivíduos mais vulneráveis”, isto é, aqueles cuja possibilidade de vivenciarem a violação de direitos é maximizada. Assim, para se pensar acerca da efetividade da proteção advinda dos direitos, é necessário pensar que as políticas públicas não sejam apenas consideradas como universais, bem como direcionadas para as populações que se encontram, no que tange ao aspecto social, em situações de vulnerabilidade. Ora, tal como o direito deve ser igual a todos, faz-se imprescindível que também respeite as diferenças e as especificidades de cada indivíduo, de acordo com o seu papel social ou característica.

Neste aspecto, de acordo com Marques (2010) e Heller e Cairncross (2016), a pobreza se apresenta como um fenômeno multidimensional, advinda de uma questão social e não individual, manifestando-se como o ponto resultante da incapacidade de sociedade de instituir oportunidades suficientes para todos os cidadãos. Afora isso, é preciso reconhecer que todos os indivíduos possuem capacidade, contudo, para parte da população não é conferida a possibilidade de exercê-las, o que estabelece um estado de “não-liberdade”. Diante de tal contexto, obsta-se a saída da pobreza e, por conseguinte, cria-se uma situação de exclusão, inclusive com a privação a direitos tidos como fundamentais e indissociáveis do desenvolvimento humano. (SACHS, 2011; SEN, 2014; HELLER; CAIRCROSS, 2016).

Neste aspecto, a vulnerabilidade reclama uma compreensão dentro de uma relação dialética, capaz de compreender o contexto e as características do indivíduo. De acordo com Silva (2017), os recursos pessoais de cada indivíduo, enquadrados como ativos ou atributos, serão responsáveis por determinar a capacidade de enfrentamento em um cenário de adversidades, incluindo-se crises sanitárias e pandemias. Assim, os “ativos” devem ser avaliados à luz de quatro âmbitos, quais sejam: físico, financeiro, humano e social.

O primeiro ativo estaria representado pela moradia e acesso a bens duráveis. O segundo âmbito alude aos diferentes instrumentos financeiros, a exemplo de acesso a créditos e poupança. Os ativos humanos, também denominados de “capital humanos”, são recursos que se destinam para a educação e saúde. Já o ativo social é materializado por meio das redes interpessoais. “A vulnerabilidade está vinculada a ausência dos tributos, ou ativos, tanto tangíveis quanto intangíveis” (SILVA, 2017, p. 34).

Marques (2010), em complemento, afirma que os grupos sociais possuem diferentes oportunidades e equipamentos presentes nos centros urbanos, o que culmina na desigualdade de acesso e reproduz a segregação entre os diversos grupos. Ademais, a própria segregação é responsável por especificar o acesso desigual. Não obstante, a falta dos atributos sociais, em convergência com a desigualdade de acesso e a segregação, pode resultar na produção de uma exclusão social.

Santos (2004), por sua vez, assinala que a igualdade, a liberdade e a cidadania são, para a sociedade contemporânea, preceitos emancipatórios da vida social. Assim, ainda de acordo com Sen (2014), situações de desigualdade e de exclusão, financiadas pelo próprio modelo capitalista como mecanismo de regulação social, produz uma contradição patente com os princípios de emancipação. “A desigualdade é um fenômeno socioeconômico baseado na relação desigual entre capital e trabalho; a exclusão é

sobretudo um fenômeno cultural e social apoiado em um dispositivo normalizador” (SILVA, 2017, p. 34).

Além disso, de acordo com Santos (2004), a desigualdade é fenômeno socioeconômico alicerçado na relação desigual entre capital e trabalho. Assim, a exclusão deve ser encarada como um fenômeno social e cultural apoiado em um dispositivo normalizador. Desta feita, aqueles que não se enquadram em uma percepção hegemônica de “normal”, seja por questões simbólicas, culturais, relacionadas à etnia, dentre outros, são desqualificados e excluídos.

As práticas sociais, as ideologias e as atitudes combinam o binômio desigualdade e exclusão, logo, um sistema de desigualdade pode estar vinculado a um sistema de exclusão. Sendo assim, o modelo de regulação social que, por um lado, produz a desigualdade e a exclusão e, por outro, busca sua manutenção dentro dos limites funcionais. Assim, a desigualdade encontra relação direta com uma integração social subordinada, ao passo que a exclusão direciona para o objeto que deve ser segregado.

Ao se pensar na questão da vulnerabilidade, sobretudo em cenário de crises sanitárias e pandemias, é perceptível que as comunidades mais periféricas e, não por acaso, com menor acesso aos direitos fundamentais mais elementares encontram-se claramente em maior risco e exposição. Neste sentido, o próprio direito à educação e o seu respectivo acesso, por si só, demandam mecanismos capazes de promover a devida acessibilidade. Sobre a questão, inclusive, Dias e Pinto aduzem que

A Educação a distância (EaD) não pode ser a única solução, esta metodologia tende a exacerbar as desigualdades já existentes, que são parcialmente niveladas nos ambientes escolares, simplesmente, porque nem todos possuem o equipamento necessário. Se a meta for investir apenas em ferramentas digitais, certamente, contribuiremos para uma piora



na aprendizagem dos alunos a curto e a médio prazos (DIAS; PINTO, 2020, p. 546).

Afora isso, a pandemia, por si só, colocou, de maneira ainda mais explícita, as disparidades existentes no âmbito social, o que produziu um agravamento da condição de fragilidade das populações mais vulneráveis. Neste passo, com enfoque específico no campo da educação, pode-se ponderar que a pandemia trouxe consequências ainda mais severas para alunos e para professores mais empobrecidos, notadamente aqueles que localizados na periferia de grandes cidades ou na zona rural. Assim sendo, verifica-se que “faltam computadores, aparelhos de telefonia móvel, *software* e internet de boa qualidade, recursos imprescindíveis para uma EaD [e, também, para o ensino remoto] que resulte com aprendizagem” (DIAS; PINTO, 2020, p. 546).

Sendo assim, é necessário reconhecer que as plataformas digitais e as atividades via EaD e ensino remoto são importantes, contudo os resultados são distintos ao se considerar os diferentes contextos regionais e locais, como também a diversidade (objetiva e subjetiva) das famílias e dos alunos, bem como dos professores. “As desigualdades educacionais no país persistem. Os pobres, pretos, quilombolas e indígenas continuam com os piores indicadores educacionais” (VIRGÍNIO, 2020, online).

Dessa maneira, com o atual momento de crise, a distância entre uma e outra educação tende a se ampliar, notadamente ao se considerar fatores socioambientais e institucionais que interferem no êxito escolar e no processo de ensino-aprendizagem. Logo, é uma imposição que se apresenta repensar o ofício do professor em tempos pandêmicos, sobretudo em relação aos novos contextos de educação e de ensino.

## O OFÍCIO DO PROFESSOR EM TEMPOS PANDÊMICOS

O cenário pandêmico vivenciado na atualidade trouxe consigo, ou melhor, deu origem a desafios para todo meio educacional e mais especificamente para os professores. O mundo passa, nesse momento, por intensas mudanças, o normal não existe mais. Diante dessa situação, todo sistema educacional e até mesmo os professores já não são mais os mesmos (SILVA, 2020, online).

O processo que envolve o ensino, bem como a aprendizagem, sofreu profundas alterações no contexto pandêmico. Surgiu então a necessidade de se alterar as formas tradicionais de se lecionar. Os educadores tiveram de modificar todo seu planejamento pedagógico para atender as necessidades impostas pela transição para o ensino remoto, sendo incumbidos da tarefa de motivar os estudantes, ainda que a mudança fosse para todos. “A profissão de professor envolve muita relação interpessoal e acolhimento” (SILVA, 2020, online). Sendo esta a maior perda, o contato dos professores com seus alunos e até mesmo as relações sociais entre os estudantes. Um dos principais desafios enfrentados pelo novo professor é adequar as aulas a um sistema repleto de falhas, apontado como única saída (SILVA, 2020, online).

O isolamento social e a suspensão das aulas presenciais fizeram com que os professores de todo país, trocassem a sala de aula tradicional pelos aplicativos de tecnologia da informação e comunicação. Meses após o início da “quarentena” e da interrupção das aulas presenciais, com vista a diminuir o contágio pelo Covid-19, os professores têm de se reinventar quase que diariamente para superar os desafios. No processo de transição para o ensino remoto, tiveram de reorganizar todas as aulas, exercícios, apostilas, além de

“gravar em vídeo o conteúdo das disciplinas”, criar canais na internet e se preocuparem com o real aprendizado dos estudantes (COSTA; TOKARNIA, 2020, online). De acordo com Lenhardt,

Antes da pandemia, já vivenciávamos a onda de metodologias ativas, cultura maker/hands on, apoio das tecnologias digitais em aulas presenciais ou no modelo de ensino híbrido e o discurso sobre a necessidade do protagonismo do aluno na aprendizagem. Agora, diante dessa necessidade rápida de transformação decorrente da ausência do espaço físico da sala de aula, a tecnologia digital tornou-se primordial para a manutenção da aprendizagem (LENHARDT, 2020, online).

O ofício do professor na pandemia de Covid-19 perpassa pelos conceitos de protagonismo, mediação, transposição didática e curadoria. O chamado protagonismo diz respeito ao processo de recebimento das orientações, por meio do professor que instiga o estudante a aprender através de situações e desafios. “O estudante conseguirá protagonizar o caminho de sua aprendizagem desde que tenha alguém para mediar esse processo” (LENHARDT, 2020, online) e, aqui, fica evidente o papel fundamental do professor. O protagonismo diz respeito a participação do estudante se dedicando ao material produzido pelo professor, o modelo em que as aulas têm de estar prontas para serem consumidas deve ser abandonado, incentivando-se o trabalho dos alunos conjuntamente com os professores no sentido da criatividade e pensamento crítico (THAIS LENHARDT, 2020, online). Ainda de acordo com Lenhardt:

A *transposição didática* do conteúdo é algo que precisa de atenção. Não se pode, mecanicamente, passar os conteúdos que seriam escritos na lousa ou que estão em uma apresentação no *powerpoint* para uma plataforma digital e esperar que o ensino remoto seja um sucesso. Aproveitar os momentos sincrônicos para passar instruções precisas, direcionamentos, incentivar, acolher, considerar que as diferenças no ritmo de aprendizagem se acentuaram nesse período, são questões que precisam ser pensadas (LENHARDT, 2020, online).

A chamada “curadoria” está intrinsecamente relacionada com a atividade desenvolvida pelo profissional professor. A tarefa de oferecer aos estudantes um material relevante e atualizado é desafiadora. A informação se apresenta em abundância nos mais diversos meios de pesquisa, entretanto ter sensibilidade de selecionar aquilo que é mais relevante para o aprendizado do aluno é algo inerente ao professor. O conteúdo curricular básico é fundamental, entretanto é hora de abordar temas com a vida, as relações humanas, o direito a diferença, a sustentabilidade ambiental, a saúde mental no geral e o papel desempenhado pelas ciências (LENHARDT, 2020, online).

Disponibilizar conteúdo de relevância, na medida certa, numa rotina de produção previamente pensada para que os estudantes consigam efetivamente participar das atividades. “Metodologias ativas, educação 4.0, autonomia do aluno, temas voltados para educação e amplamente discutidos em congressos, seminários, simpósios entre outros eventos agora ganham destaque e é o momento para colocá-los em prática” (SILVA, 2020, online).

## PROTAGONISMO DISCENTE E ENSINO REMOTO: O PAPEL DAS TIC'S NO PROCESSO DE FOMENTO DO ENSINO-APRENDIZAGEM

Frente às mudanças pelas quais a sociedade perpassou nos últimos anos e, sobretudo a abrupta reorganização da vida social imposta pela pandemia de Sars-Cov-2, a educação caminha mesma esteira das mudanças e transformações. O notebook e a internet passaram a fazer parte da vida e cotidiano dos estudantes, esses meios trouxeram uma vasta quantidade de informações que devem ser permeadas pelos professores. A adaptação das instituições de ensino a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação

(TICs), ainda representa um desafio por diversos motivos (OLIVEIRA; MOURA; SOUSA, s.d., p. 76).

O emprego das TICs no processo de ensino-aprendizagem é de suma importância num mundo que avança cada vez mais com relação à tecnologia, o emprego destas ferramentas torna as aulas mais atrativas para os estudantes, fazendo com que os alunos possam experimentar uma forma não tradicional, mas também efetiva de aprendizado. “A forma de ensinar e aprender podem ser beneficiados por essas tecnologias, como por exemplo, a Internet, que traz uma diversidade de informações, mídias e softwares, que auxiliam nessa aprendizagem” (OLIVEIRA; MOURA; SOUSA, s.d., p. 76).

No Brasil, seguindo a tendência de transformações no meio tecnológico e social, as TICs surgem com objetivo de melhorar as atividades desempenhadas, em uma visão de infinitas máquinas e recursos tecnológicos interligados a rede mundial de internet e voltados à transmissão de informações de um local para outro (ALMEIDA; SOARES; OLIVEIRA, 2019, p. 40 *apud* COLARES; SOARES, 2020, p. 21). “Vestida com a nova roupagem tecnológica, a escola deve apropriar-se de formatos de incorporação das TICs em suas atividades, utilizando-as em prol da melhoria das demandas educacionais” (QUINTELA, 2013 *apud* COLARES; SOARES, 2020, p. 21). Dessa forma, assim como nas escolas de ensino fundamental e médio, as TICs chegam ao ensino superior, como método principal ou auxiliar nos cursos, por meio de plataformas, sistemas integrados, e-mail e muitos outros mecanismos (COLARES; SOARES, 2020, online). É nesse contexto que emprestamos o posicionamento de Paraná ao afirmar que:

Mediante o contexto descrito, podemos compreender as TICs como um instrumento a serviço da formação humana e da produção e expansão do conhecimento, contribuindo no amplo alcance de sujeitos educacionais, possibilitando ainda a melhoria de tarefas e processos desempenhados nas escolas e/ou instituições de ensino superior, numa condição em que “a



inserção de novos recursos tecnológicos encurta as distâncias, promove novos agenciamentos [...] numa atividade de interação solidária com vistas tanto à apropriação do conhecimento quanto à criação de novos saberes [...]” (PARANÁ, 2010, p. 5 *apud* COLARES; SOARES, 2020, online).

O emprego correto das TICs no ambiente de aprendizado escolar depende do empenho de todos os personagens relacionados com o aprendizado remoto. Tanto aqueles que possuem um profundo conhecimento na área digital, quanto os que começam a se aventurar por meio devem colaborar para um eficiente funcionamento de tais tecnologias. Esses meios, embora extremamente recentes, podem colaborar ou até mesmo viabilizar o aprendizado dos discentes, como se observa no contexto pandêmico (PAIXÃO, s.d., p. 6). O uso dessas tecnologias, quando empregadas de forma correta e eficiente, podem ser responsáveis por resultados positivos na perspectiva discente e no fomento do ensino-aprendizagem, por parte dos estudantes pode-se observar uma melhoria da comunicação via tecnologia, o aumento da motivação, a comodidade, o aumento do tempo que pode ser empregado no estudo, etc.

Entretanto, a utilização desse método ainda enfrenta dificuldades relacionadas a questões socioeconômicas, dificuldade de acesso a rede de internet, necessidade de formação continuada, ausência de contato presencial, o uso incorreto do tempo disponível, etc. (RICOY; COUTO, 2014 *apud* PAIXÃO, s.d., p. 6). Ademais, em complemento, na esteira do que prelecionam Barros e Augusto,

Para além das plataformas de EaD e as soluções de gestão educacional, já bem inseridas no ambiente educacional brasileiro (mas que assumem um protagonismo ímpar no cenário atual), outras ferramentas podem ganhar destaque e, inclusive, contribuir para uma mudança nas dinâmicas de ensino vigentes no Brasil. É o caso, por exemplo, das ferramentas de mobile learning, que podem atender populações em diferentes locais do país que utilizam o celular como principal forma de

acesso a internet; de tecnologias assistivas e portais de cursos adaptados para comunidades de portadores de deficiência; de plataformas que contribuem para a difusão da leitura e aprendizagem dos chamados soft skills; e até de ferramentas mais sofisticadas que utilizam dados e gamification para a criação de jornadas personalizadas de ensino e aprendizagem (BARROS; AUGUSTO, 2020, online).

A utilização de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), embora existam diversos questionamentos quanto a sua aplicabilidade, viabilizou a continuidade das aulas no cenário pandêmico. Mesmo antes da pandemia já era crescente o emprego e utilização das TICs no ensino, sobretudo no ensino superior. “Portanto, o cenário atual, do mundial ao local, reforça a ideia das TICs como um instrumento favorável a transmissão e amadurecimento do conhecimento sistematizado, produzido pela humanidade, somando-se as experiências trazidas pelos sujeitos digitais” (COLARES; SOARES, 2020, p. 21).

Embora a relação existente entre a educação tradicional e o uso das TICs seja de certa forma, conflituosa, tendo em vista que muitos profissionais não estão preparados para migrar de forma tão repentina para esse novo sistema de ensino (AMARAL; ASSUNÇÃO, 2017, p. 11-12 *apud* COLARES; SOARES, 2020, p. 21), no contexto de pandemia causado pelo Covid-19 a adoção do ensino remoto tem como aspecto positivo a possibilidade de aprender a utilizar as TICs, minimizando dificuldades de alunos e professores, construindo um novo saber. A educação deve enxergar as TICs não como uma ameaça ao modelo de ensino tradicional vigente, mas como uma aliada no processo de ensino que assim como a sociedade possui uma tendência natural de evolução (COLARES; SOARES, 2020, p. 21).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fenômeno do uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) como mecanismos auxiliares da educação é algo anterior à pandemia, o que a crise pandêmica e o isolamento social fizeram foi criar de forma abrupta um cenário onde o ensino remoto tornou-se a única solução viável. Esses mecanismos tecnológicos não devem ser vistos enquanto inimigos da educação tradicional, no entanto como auxiliares no processo de ensino-aprendizagem. Afora isso, a educação e, principalmente, os educadores não podem permanecer estagnados no tempo, a implantação do uso das TICs demanda um processo de formação continuada por parte dos docentes.

A profunda desigualdade socioeconômica presente na realidade brasileira é um desafio para garantia do direito a educação e, sobretudo, no modelo de ensino que utiliza as TICs, essas tecnologias não fazem parte da realidade dos brasileiros mais pobres. Implantar a utilização das TICs no processo de ensino-aprendizagem depende do combate à desigualdade, ou ao menos, de políticas que minimizem seus efeitos. A pandemia de Covid-19, portanto, escancarou a desigualdade na educação brasileira. Assim, alguns alunos se adaptaram, com menor dificuldade, a implementação do ensino remoto, pois já se encontram habituados à utilização de smartphones de última geração, tablets, computadores, etc. Outros, contudo, sequer tem acesso ao básico para poder se adaptar ao “novo normal”. Está-se diante da situação de uma população vulnerável cujo acesso ao ambiente escolar implicava, também, a ter disponível a merenda escolar como fonte importante do quadro alimentar diário, sendo, não raras as vezes, a única refeição diária.

A discussão que envolve um modelo de educação que utiliza como aliado as TICs tem de perpassar, portanto, pelo debate sobre a

desigualdade socioeconômica. Um aspecto positivo do ensino remoto emergencial é a ambientação por parte de alunos e professores, o melhor domínio sobre essas tecnologias é fundamental para viabilizar o processo de ensino-aprendizagem. De uma forma ou de outra, o futuro da educação está atrelado à tecnologia da informação, o profissional professor continuará sendo essencial, entretanto deverá dominar esse novo modelo educacional.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lucy Hellen Coutinho; CARVALHO, Élvio de. PASINI, Carlos Giovanni Delevati. A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações. In: *UFSM – Observatório Socioeconômico da Covid-19*, Santa Maria, 2020. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/820/2020/06/Textos-para-Discussao-09-Educacao-Hibrida-em-Tempos-de-Pandemia.pdf>>. Acesso em 24 out. 2020.

BARROS, João; AUGUSTO, Raphael Henrique. A tecnologia como motor da educação em tempos de pandemia. In: *Liga Insights*, portal eletrônico de informações, 2020. Disponível em: <<https://insights.liga.ventures/followon/a-tecnologia-como-motor-da-educacao/>>. Acesso em 24 out. 2020.

CAMARGO, Paulo de. “Novo normal” se fará sentir com mais força na educação. In: *Revista ensino superior*, 2020. Disponível em: <<https://revistaensinosuperior.com.br/novo-normal-educacao/>>. Acesso em 24 out. 2020.

COSTA, Gilberto; TOKARNIA, Mariana. Pandemia de Covid-19 fez ensino e papel do professor mudarem. In: *Agência Brasil*, portal eletrônico de informações, 2020. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-10/pandemia-de-covid-19-fez-ensino-e-papel-do-professor-mudarem>>. Acesso em 24 out. 2020.

DIAS, Érika; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. A educação e a Covid-19. In: *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.28, n.108, p. 545-554, jul.-set. 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v28n108/1809-4465-ensaio-28-108-0545.pdf>>. Acesso em 20 out. 2020.

HELLER, L; CAIRNCROSS, S. Poverty. In: BARTRAN, J. et al. (eds). *Routledge Handbook of Water and Health*. London and New York: Routedledge, 2015.

LENHARDT, Thais. E agora? Qual o papel do professor em tempos de pandemia? *In: Scaffold education*, portal eletrônico de informações, 2020. Disponível em: <<https://www.scaffoldeducation.com.br/e-agora-qual-o-papel-do-professor-em-tempos-de-pandemia/>>. Acesso em 24 out. 2020.

MACHADO, Dinamara Pereira; CORDEIRO, Gisele. O novo normal na educação básica: protocolos de segurança. *In: UNINTER*, portal eletrônico de informações, 2020. Disponível em: <<https://www.uninter.com/noticias/o-novo-normal-na-educacao-basica-protocolos-de-seguranca>>. Acesso em 24 out. 2020.

MACHADO, Patricia Lopes Pimenta. Educação em tempos de pandemia: O ensinar através de tecnologias e mídias digitais. *In: Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, a. 5, n. v. 8, p. 58-68, jun. 2020. Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/tempos-de-pandemia>>. Acesso em 24 out. 2020.

MARQUES, E. *Redes Sociais, segregação e pobreza em São Paulo*. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

OLIVEIRA, Cláudio de; MOURA, Samuel Pedrosa; SOUSA, Edinaldo Ribeiro de. *TIC`S na educação: a utilização de tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno*. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:JlnhH2E4gecJ:periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/11019/8864+%&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em 24 out. 2020.

PAIXÃO, Joelson Lopes da. Avaliação do uso das TIC como ferramentas de ensino-aprendizagem: um estudo de caso no ensino técnico. *In: Semana Acadêmica*, Fortaleza, s.d. Disponível em: <[https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/artigo\\_tic.pdf](https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/artigo_tic.pdf)>. Acesso em 24 out. 2020.

SACHS, Jeffrey. *O fim da pobreza: como acabar com a miséria mundial nos próximos 20 anos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza. Desigualdad, Exclusión y Globalización: hacia la construcción multicultural de la igualdad y la diferencia. *In: Revista de Interculturalidad*, a. 1, n. 1, p. 9-44, 2004. Disponível em: <<https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/42137/1/Desigualdad%20exclusi%c3%b3n%20y%20globalizaci%c3%b3n.pdf>>. Acesso em 20 out. 2020.

SEN, Amartya. *A ideia de justiça*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

SILVA, Priscila Neves. *Direitos humanos e vulnerabilidade social: o acesso à água e ao esgotamento sanitário de pessoas em situação de rua*. 117p. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) - Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro,



2017. Disponível em: <[https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/iciict/19599/2/Tese\\_CHSS\\_Priscila%20Neves%20Silva.pdf](https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/iciict/19599/2/Tese_CHSS_Priscila%20Neves%20Silva.pdf)>. Acesso em 20 out. 2020.

SILVA, Regina. Como o mundo, os professores nunca serão os mesmos após a pandemia. *In: Revista Educação*, portal eletrônico de informações, 2020. Disponível em: <<https://revistaeducacao.com.br/2020/06/08/professores-pos-pandemia/>>. Acesso em 24 out. 2020.

SOARES, Lucas de Vasconcelos; COLARES, Maria Líria Ibiriba. Educação e tecnologias em tempos de pandemia no Brasil. *In: Debates em educação*, Maceió, v. 12, n. 28, 2020. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10157/pdf>>. Acesso em 24 out. 2020.

VIEIRA, Letícia; RICCI, Maíke C. C. A educação em tempos de pandemia: soluções emergenciais pelo mundo. *In: OEMESC*, Santa Maria, 2020. Disponível em: <[https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id\\_cpmenu/7432/EDITORIAL\\_DE\\_ABRIL\\_\\_Let\\_cia\\_Vieira\\_e\\_Maíke\\_Ricci\\_final\\_15882101662453\\_7432.pdf](https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/7432/EDITORIAL_DE_ABRIL__Let_cia_Vieira_e_Maíke_Ricci_final_15882101662453_7432.pdf)>. Acesso em 24 out. 2020.

VIRGÍLIO, Alexandre Silva. Educação, Desigualdade e Covid-19. *In: IFCH-UFRGS*, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/ifch/index.php/br/educacao-desigualdade-e-covid-19>>. Acesso em 20 out. 2020.

WORD HEALTH ORGANIZATION. *Considerations for quarantine of individuals in the context of containment for coronavirus disease (COVID-19): Interim guidance*. Geneva: WHO, 2020. Disponível em: <[https://www.who.int/publications/i/item/considerations-for-quarantine-of-individuals-in-the-context-of-containment-for-coronavirus-disease-\(covid-19\)](https://www.who.int/publications/i/item/considerations-for-quarantine-of-individuals-in-the-context-of-containment-for-coronavirus-disease-(covid-19))>. Acesso em 20 out. 2020.

# 12

*Everaldo Júnior Borges Garcia de Pádua*

*Gustavo Teixeira Lima*

## Perspectiva profissional dos alunos do Curso Técnico em Informática

## S U M Á R I O

### **Resumo**

O objetivo da pesquisa foi traçar o perfil dos alunos e ex-alunos do curso técnico em informática no quesito profissional e avaliar o nível de preparo que a instituição oferece, para que assim, interessados na área possam saber como é a experiência com o curso. Alguns pontos importantes para identificarmos esses perfis são: a área de interesse de atuação, o que influenciou eles a seguirem carreira na área em específico e a experiência deles no curso. Participaram 23 estudantes e 12 ex-estudantes do curso Técnico em Informática do Instituto Federal Fluminense campus Bom Jesus. Dentre os principais resultados, destacamos: os alunos de T.I. têm tendência em prosseguir os estudos pelo ensino superior, no campo de exatas.

**Palavras-chave:** Alunos; Curso Técnico em Informática; Perspectiva profissional.

## PERSPECTIVA PROFISSIONAL DOS ALUNOS DO CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA

### Introdução

O mercado de T.I vem crescendo significativamente com o passar dos anos, e como consequência disso, a oferta e demanda também. Novas oportunidades de empregos surgem, mas para que sejam ocupadas, são necessários profissionais competentes, dessa forma, as instituições estão abrindo espaço pro curso profissionalizante na área de informática. É do conhecimento de todos que a visão que temos de algo nem sempre será da forma que aquilo realmente é, ou seja, é necessário a evidência empírica daquilo.

A partir dessas análises, seria viável uma pesquisa com estudantes da área de informática, para que seja possível pressupor estatisticamente quantos pretendem seguir ou abandonar a área. Apesar de ser uma pesquisa que envolve um grupo extremamente pequeno de pessoas, o objetivo ainda é servir como base de dados para professores, instituições e até mesmo para o próprio mercado de trabalho, que nesse caso são empresas.

Falando sobre a utilidade da pesquisa para os professores, é possível que mudem um pouco de sua metodologia e didática para que os alunos sintam-se mais cativados pela informática e prossigam na mesma. Já para as instituições, será importante saber como está o nível de interesse no mercado e o nível de satisfação do curso na cidade em questão, para que saibam o quanto deve ser investido no curso para uma melhora na infraestrutura e em outros pontos importantes.

Por fim, o mercado de trabalho também pode se beneficiar com essas estatísticas, para que possam ter noção do quanto e com qual

frequência a área de informática é procurada por pessoas, podendo assim fazer um levantamento com esses dados para disponibilizar vagas de emprego ou estágios.

## METODOLOGIA

Essa pesquisa analisa a intenção dos alunos do técnico em informática em relação aos estudos e ao mercado de trabalho, e conjuntamente, avalia a condição do curso, e as variáveis que levam a mesma, através de relatos dos próprios estudantes. Os métodos utilizados foram o descritivo e o quantitativo:

- a. estatística quantitativa: média da avaliação do curso e da expectativa para o mercado de trabalho dos próprios estudantes; Teste de comparação com a área pretendida e influência.
- b. método descritivo: pontos mais relevantes e relatados, através de relatos escritos.

O público-alvo foram alunos do ensino médio, que cursam Técnico em informática no Instituto Federal Fluminense - campus Bom Jesus, e também alunos já formados na instituição, para que assim conseguimos relatos de experiências mais abrangentes.

A coleta de dados foi executada através da ferramenta online Google Forms, para que assim possamos recolher dados e gerar informações para expor de uma forma de fácil compreensão, com gráficos e tabelas, e além de ser gratuita, acreditamos ser a melhor forma de receber as informações dos estudantes perante o período de pandemia que vivenciamos. O mesmo foi compartilhado através de redes sociais, como o *Whatsapp*, e ficou aberto durante uma semana.

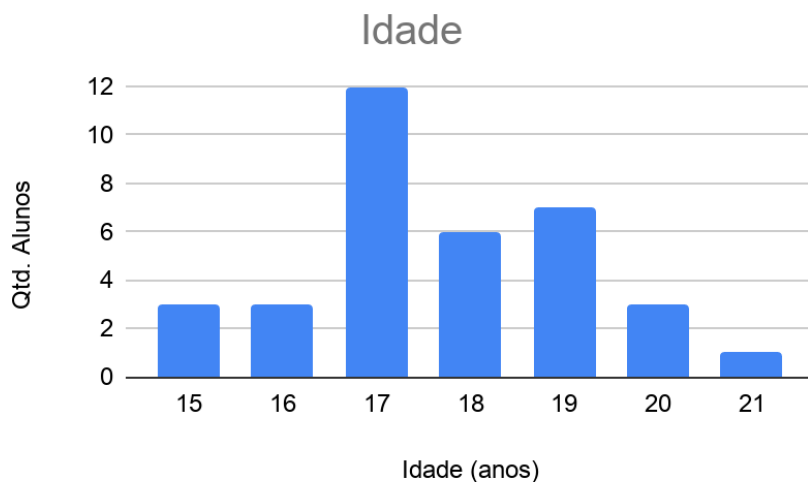


Utilizaremos como variável os dados das áreas pretendidas pelos estudantes, as respostas como “Comunicação e Informação”, “Engenharia e Tecnologia” e “Matemática e Computação”, será considerado como alunos que pretendem seguir na área de informática.

## CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Foram recebidas 35 respostas de alunos, entre 15 e 24 anos (Figura 1), que cursam, ou já cursaram técnico em informática no Instituto Federal Fluminense Campus Bom Jesus (instituição de estudo dos alunos pesquisadores).

Figura 1 - Idade dos estudantes IFF BJI respondentes do formulário.



Fonte: Dados da pesquisa (elaboração própria).

Todos eles são provenientes do ensino médio, com 4 alunos no primeiro ano, 8 no segundo, 11 no terceiro e 12 já formados, ou seja, a tendência de respostas de alunos com cada vez mais experiência no curso. Dentre eles, 30 homens e 5 mulheres (Figura 2).

**Figura 2 - Gênero dos estudantes IFF BJI respondentes do formulário.**

Curso	Amostra válida	Gênero			
		Mulheres		Homens	
		Quant.	%	Quant.	%
1° Ano/Série	4	0	0,00%	4	100,00%
1° Ano/Série	8	2	25,00%	6	75,00%
3° Ano/Série	11	1	9,09%	10	90,90%
Concluinte	12	2	16,66%	10	83,33%
Total	35	5	14,28%	30	85,71%

Fonte: Dados da pesquisa (elaboração própria).

Lembrando que esses números não condizem com a proporção de homens e mulheres do curso, por vários fatores. Porém, já podemos ter uma noção que essa área é predominada por homens, quadro que deve ser mudado, e é tema de futuro, e por que não já elaborados, artigos.

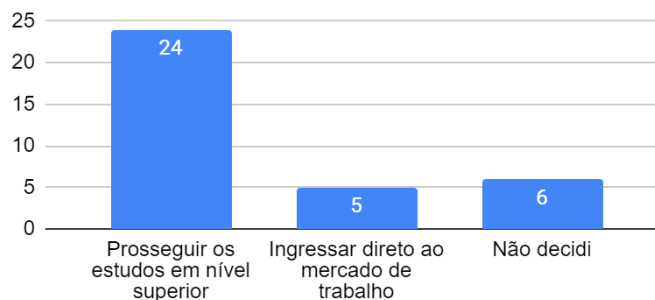
## RESULTADOS E DISCUSSÕES

### Decisão de Futuro

Perguntamos aos alunos o que eles pretendem seguir depois de concluir o curso (Figura 3):

**Figura 3 - Ramo que os estudantes pretendem seguir depois da conclusão do curso.**

Ao concluir o curso técnico, você preten...



Ao concluir o curso técnico, você pretende...

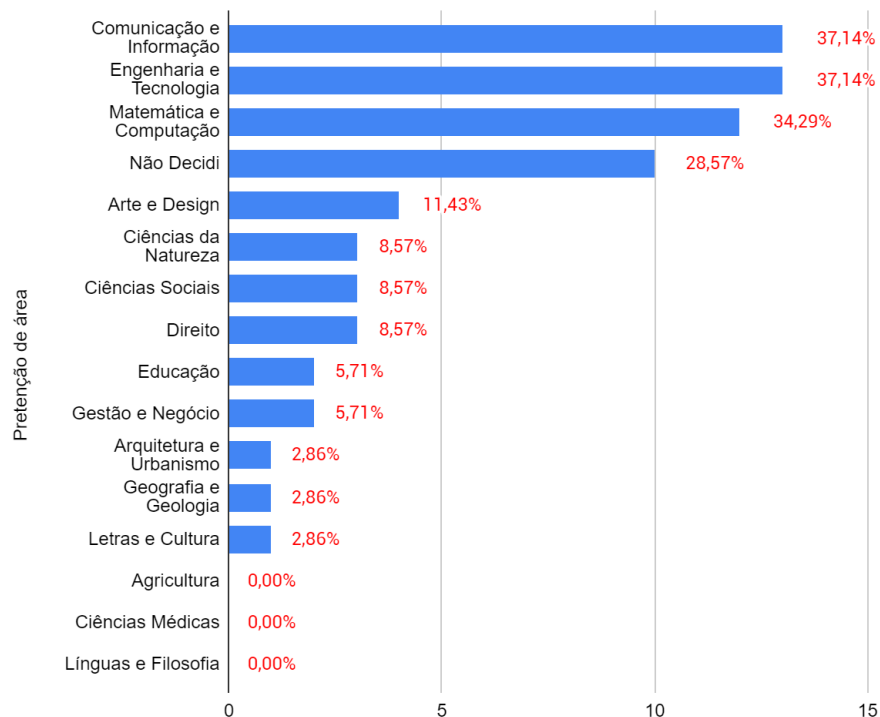
Fonte: Dados da pesquisa (elaboração própria).

Como foi demonstrado, mais que o dobro dos respondentes disse que pretendem prosseguir com os estudos em nível superior. Outro dado interessante é que os alunos estão mais indecisos em relação ao futuro, depois de formado, do que os já decididos a prosseguir no mercado de trabalho, desses indecisos apenas os alunos do último ano de curso não marcaram como resposta, sendo assim um bom sinal.

Foi analisado também em qual área os estudantes de técnico em informática desejam seguir (Figura 4), estes foram os resultados:

**Figura 4 - Pretensão de campo que os alunos desejam seguir.**

### Pretensão de área



Fonte: Dados da pesquisa (elaboração própria).

Como já era de se esperar, as áreas de comunicação e informação (37,14%), Engenharia e tecnologia (37,14%) e Matemática e Computação (34,29%) são tendência entre os alunos

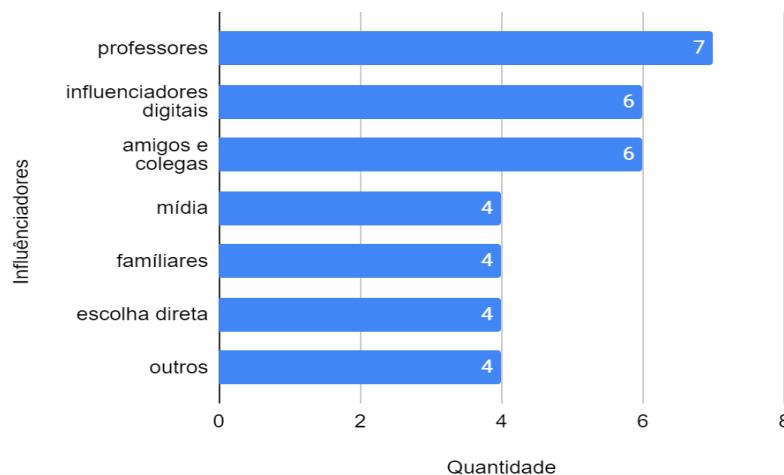
de informática, cursos esses que exigem um pouco mais de conhecimento no campo de exatas.

Dos ramos que tiveram quantidade de respostas medianas, arte e design (11,43%) foi o que mais se destacou.

Perguntamos aos estudantes o que influenciou eles na tomada de decisão em relação a que ramo e caminho seguir (Figura 5):

**Figura 5 - Influenciadores dos estudantes.**

### Influência do que deseja fazer



Fonte: Dados da pesquisa (elaboração própria).

Mesmo com respostas equilibradas, foi demonstrado que os professores foram os principais influenciadores dos alunos, enquanto amigos e influenciadores digitais vem logo depois.

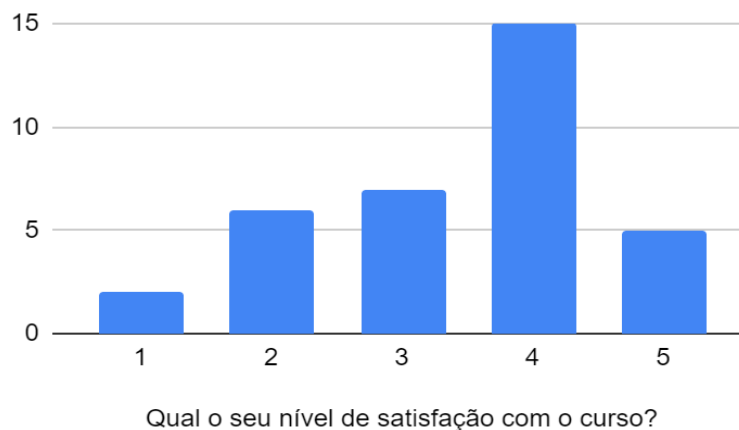
Outro fator de influência identificado, foi feito com a intersecção das respostas “Comunicação e Computação” e “Engenharia e Tecnologia”, da Tabela 4, 25% dos estudantes marcaram ao mesmo



tempo as duas opções, isso demonstra interesse por parte dos estudantes de continuar na instituição com o curso de Engenharia da Computação, curso esse, relacionado com informática.

## SATISFAÇÃO COM O CURSO

Figura 6 - Satisfação com o curso.



Fonte: Dados da pesquisa (elaboração própria).

De acordo com a avaliação dos alunos que concluíram o curso, pode se perceber que a maioria considera que o curso atende às expectativas por alguns detalhes, e por alguns detalhes não o supera, confira alguns depoimentos sobre essa tomada de decisão de seguir estudo ou carreira:

*"[...] Quando entrei, tinha uma visão diferente do curso, acreditando ser algo que não era. Porém, para aqueles que realmente querem seguir na área de T.I e se profissionalizar, é de relevância a*

*passagem por esse curso técnico. Algo que é comum em todos os cursos, várias falhas são encontradas, muita coisa precisa melhorar; inclusive, a forma de ensino e suporte dos professores e coordenação aos alunos, uma das coisas que precisam melhorar. Contudo, há alguns anos, a coordenação do curso tem procurado melhorar e aprimorar o ensino e a estrutura oferecida aos alunos, o que é essencial para o interesse pelo curso se manter vivo” (Informante 01).*

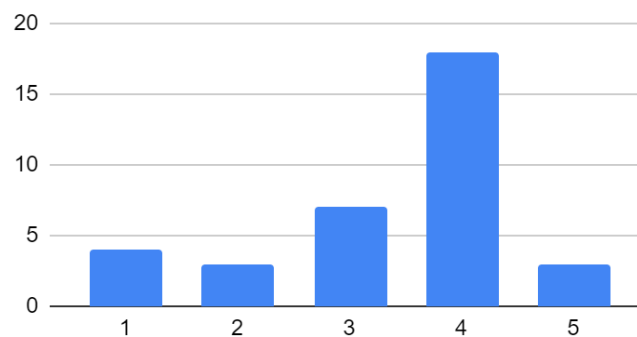
*“Tive uma boa experiência com o curso, porém é muita teoria e pouca prática, e o mercado de trabalho valoriza mais a experiência de “você pegar e fazer” do que um currículo. [...]” (Informante 02).*

*“No início do curso eu não tinha muita motivação de seguir na área, o que me motivou foi quando conheci um professor e ele me ajudou demais a entender e perceber que era o que eu realmente gostava.” (Informante 03).*

Com alguns dos depoimentos, é evidente que os professores têm grande grau de influência em relação a escolha do estudante, seja por bem, através de ajuda no crescimento pessoal, relato de experiências no mercado. Ou seja, por mal, com relatos de alunos de professores que não possuem um bom plano de aula, e que deveriam priorizar mais as aulas práticas, com trabalhos menos magantes, e mais eficientes.

### **Expectativa para o mercado de trabalho**

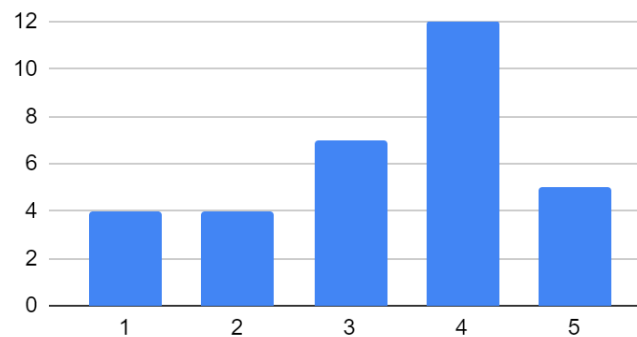
Figura 7 - Expectativa para o mercado de trabalho.



Expectativa para o mercado de trabalho

Fonte: Dados da pesquisa (elaboração própria).

Figura 8 - Avaliação da preparação do curso.



Preparação do seu curso para o mercado

Fonte: Dados da pesquisa (elaboração própria).

Os alunos do 3º ano demonstram altas expectativas sobre o mercado de TI (Tabela 6), porém consideram razoável o nível de preparação que o curso oferece curso (Tabela 7), por isso perguntamos aos mesmos, o por que disso:

*“Pontos positivos: abordagem ampla de conhecimentos, com diversas linguagens de programação, conhecimento da área de redes, arquitetura de computadores, e muitas outras. Pontos negativos: falta uma preparação mais útil e prática para o técnico. [...]”* (Informante 04).

*“Pontos positivos: - Bastante contato entre professor/aluno, acho que o protagonismo estudantil ainda poderia ser melhorado mas no geral sentia que nós alunos tínhamos poder de negociação com os professores do técnico e também podíamos dar ideias sabendo que não seriam rejeitadas de cara. - Curso muito completo e diverso no quesito base curricular. Aprendemos os fundamentos de todas as grandes áreas da Informática. Pontos negativos - Técnicas/linguagens de programação modernas do mercado de TI são abordadas “por cima”. - Dificuldade desnecessária em algumas matérias, o que acaba atrapalhando o rendimento dos alunos em matérias do próprio Ensino Médio. - Saúde mental não é levada a sério. A cultura do esgotamento mental é romantizada. Entendo que isso é uma tendência em toda a comunidade TI em geral, mas não acho que os professores (pessoas que nós admiramos, procuramos para nos dar conselhos) deveriam ver os alunos ficarem noites sem dormir para fazer trabalho, funcionando a base de caféina e não fazer nada. Eles podem não incentivar os alunos a fazer isso, mas o próprio ato de passar quantidades absurdas de trabalho e só se preocupar com o aluno quando ele mostra sinais físicos de uma crise (comportamento alterado, isolamento, melancolia, automutilação, ansiedade, etc.) já é uma forma de negligência dos mesmos.”* (Informante 05).

*“Positivos: pude ter contato com uma área do conhecimento que, mesmo que não vá ser a área em que trabalho, me deu conhecimentos.*

*Além disso, o mercado para quem quer seguir na área e continuar os estudos é promissor. A parte de programação foi excelente.*

*Negativos: acredito que a parte prática com o hardware foi insuficiente. Quase não tivemos contato e isso é o dia a dia de um técnico. Um profissional sem essas capacidades não tem condições de exercer a profissão plenamente. [...]” (Informante 06).*

Com esses depoimentos, temos noção de vários pontos positivos quanto negativos:

### **I Pontos Positivos**

- A. Área promissora;
- B. Curso muito completo e diverso no quesito base curricular;
- C. Contato aluno/professor.

### **II Pontos Negativos**

- A. Falta praticidade;
- B. Tarefas maçantes;
- C. Má abordagem de algumas matérias técnicas.

## CONCLUSÃO

Chegando ao final do artigo, consideramos que ele apresenta uma tentativa de conhecer a perspectiva de mercado e as experiências dos alunos com curso técnico em informática da cidade. Mas, ponderamos que nosso trabalho fica restrito apenas ao curso de



nossa cidade, dessa forma não podemos classificá-lo como geral, definitivo e nem mesmo ideal. No entanto, poderá ajudar os residentes, estudantes, trabalhadores e até as próprias instituições da cidade em questão, para que decidam se vale o investimento e o ingresso na área.

Inicialmente, temos as instituições, que podem utilizar desses dados estatísticos para definir se vale o investimento no curso e se a estrutura atual dele está sendo satisfatória para os alunos, tendo assim uma base para saberem se os recursos oferecidos estão valendo a pena, ou se está havendo desperdício de verba. Outro ponto importante é o preparo dos professores, que apesar da instituição ter um certo peso nesse tópico, a maior responsabilidade ainda fica nas costas do professor, que é um profissional que deve exercer sua função de forma exímia, e isso nos arrasta para outro público alvo da nossa pesquisa, os próprios professores.

A partir desses dados, os professores podem compreender melhor a opinião dos alunos e ex-alunos, facilitando a descoberta de pontos fracos nos métodos de ensino que podem ser contornados para não prejudicar o aprendizado do aluno e fazer com que desista do curso por dificuldade de entendimento e não por desinteresse.

E por último, mas não menos importante, os alunos que pretendem ingressar no curso, que com a consulta deste artigo, vão ver uma média de quantos desistem, quantos persistem, quantos finalizam e continuam na área profissionalmente e quantos tem boas pretensões para o mercado de T.I., isso poderá dar um norte ao futuro aluno.

Por conta da pandemia, a pesquisa foi feita de forma totalmente virtual, e apesar de ter tido a quantidade prevista de participantes, não foi suficiente para que fosse extraído o máximo de informações possíveis. Mas os números foram consideráveis levando em conta as atuais condições, já que havia pouco alcance e pouco contato direto para um retorno mais aproveitável.

Os resultados foram como o esperado, tendo a maioria dos estudantes de T.I. com o objetivo de prosseguir nessa área à nível superior ou até mesmo iniciar a atuação profissional no mercado, e os participantes da pesquisa, foram em maioria do sexo masculino, demonstrando um papel que pode e deve ser mudado na área.

É visível através dos dados estatísticos que as influências de permanecer ou não nessa área, foram de grande parte dos professores, pois os alunos têm eles como um ideal, devido às suas experiências e sua sensatez. E logo em seguida, amigos e influenciadores digitais também se mostram relevantes nessa tomada de decisão.

Após a formação no curso, uma opção para o aluno é ingressar no ensino superior ou já iniciar no mercado de trabalho, e podemos concluir que será de importância para empresas, microempresas e até organizações públicas, pois terão ciência de com qual frequência esses alunos têm interesse na área de tecnologia da informação, possibilitando uma suposição de quantos vão optar pelo mercado de trabalho logo de cara, para que possam disponibilizar vagas de emprego e desenvolvimento tecnológico da cidade.

As organizações podem optar por propagandas e incentivos de trabalho na área para os jovens. No fim das contas, todas essas informações coletadas, serão úteis para todos os elementos citados anteriormente, que com um bom senso crítico, saberão o melhor a ser feito. Os depoimentos dados pelos alunos, servirão ainda melhor, já que podem ser mais específicos em suas análises críticas.

## REFERÊNCIAS

PENA, Mariza Aparecida Cost; MATOS, Daniel Abud Seabra; & COUTRIM, Rosa Maria da Exaltação. (2020). Percurso de estudantes cotistas: ingresso, permanência e oportunidades no ensino superior. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 25(1), 27-51. Epub May 22, 2020. <https://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772020000100003>.

MELLO, Alessandra. *Mercado de trabalho de TI: Saiba quais são as áreas em alta*. Brasília, Universidade Católica de Brasília, 23 de Abril de 2019. Blog da Católica, <https://ead.catolica.edu.br/blog/mercado-trabalho-ti-areas-em-alta>.

Kischinevsky, Andre. *Pesquisa mostra como estão os alunos formados em TI pelo Infnet*. Rio de Janeiro, Instituto INFNET, 19 de Junho de 2018. *Instituto Infnet - Faculdade de Tecnologia*, <https://www.infnet.edu.br/esti/faculdade-14-pesquisa-mostra-como-estao-os-alunos-formados-em-ti-pelo-infnet/>.

Florenzano, Cláudio. "Computação é o que mais sofre evasão em universidades públicas e privadas." *Companhia Brasileira de Serviços de Infraestrutura*, 2017, <https://www.cbsi.net.br/2018/02/curso-de-computacao-e-em-dos-que-mais.html>.

G1. "Índice de evasão de alunos é maior na área de tecnologia da informação." *globo.com*, 26 Setembro 2012, <http://g1.globo.com/sp/sa-moo-carlos-regiao/noticia/2012/09/indice-de-evasao-de-alunos-e-maior-na-area-de-tecnologia-da-informacao.html>.

# 13

*Poliana de Souza Oliveira Castro*

*Samuel da Costa Silva*

*Laís Teixeira Lima*

## A era pós-método e o ensino de língua estrangeira

S U M Á R I O

**Resumo:**

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a utilização dos métodos de ensino, seus descobrimentos no ensino de línguas e suas formas de aplicação ao longo dos anos, até chegar nos dias atuais, quando se denomina era pós-método. Para atingir tal objetivo, foi realizado um emasamento teórico em autores como Leffa (2012), Kumaravadivelu (2006) e Pennycook (1989). Esta temática pode ser considerada relevante, uma vez que percebeu-se a necessidade de promover discussões com ênfase nos métodos e sua aplicabilidade no ensino de línguas estrangeiras. Vale ressaltar que a intenção não é diminuir nem um método já criado, mas mostrar que o professor deve ser cada vez mais flexível no que se refere ao ensino.

**Palavras-chave:** Língua Estrangeira, Métodos, Era Pós-método.



## ERA PÓS-MÉTODO E ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

### Introdução

Este capítulo busca refletir acerca de questões relacionadas aos métodos utilizados no ensino de línguas estrangeiras, bem como estimular a reflexão sobre os métodos e o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem. Muito se discute hoje sobre a existência de um método ideal para trabalhar o ensino de línguas estrangeiras, e essas discussões surgem do desejo de aprimorar cada vez mais o complexo trabalho do professor. E para estimular essa reflexão, este artigo tem como objetivo apresentar os principais métodos de ensino de línguas estrangeiras. E com isso, instigar o professor a construir conhecimentos teóricos e sólidos, a ter mais consciência dos interesses ideológicos por trás dos métodos. Em relação à questão metodológica.

A partir do entendimento de Leffa (2012), o o método é compreendido como a união dos princípios criados para o aluno, em uma visão ampla de solução. Na concepção pós-método, destacam-se os conteúdos de aprendizagem e a necessidade de intervenção do professor, que acaba fazendo o que tem autonomia para fazer.

Segundo Leffa (2012), no final do século XIX, existia a necessidade de um método, que surgiu a partir da criação de pequenas escolas na época do Império Romano e que se intensificou na Idade Média com o uso do latim. Portanto, a abordagem deve funcionar para todos, independentemente da explicação do professor.

No pós-método, Leffa (2012) mostra uma mediação que já se falava no período em que o tipo de abordagem que deveria ser



utilizada com rigor pelo professor, ou seja, a aprendizagem teria que ser estritamente teórica, mas parecia ser em uma determinada circunstância, como afirma Kumaravadivelu (2006), que propõe uma pedagogia baseada no pós-método, sempre preservando as características políticas, sociais e linguísticas.

No que se refere ao desempenho no padrão no ensino de línguas Leffa e Irala (2014), também implicam que a aprendizagem de línguas não se limita ao conteúdo do código, mas entende que a realidade em que vive o aluno, estabelecendo vínculos com outras disciplinas, e relevância comunidade e cidadania. Nesta visão pós-metodológica, o ensino de língua estrangeira, permitindo ao aluno contribuir para a construção de um conhecimento linguístico que valorize o contexto em que vive.

## UMA REFLEXÃO SOBRE OS MÉTODOS

### ***Método direto***

O método direto baseava-se na forma como a criança entendia a língua materna, ou seja, de forma natural. Favoreceu a fala e a contextualização, o conhecimento da gramática de indução e a compreensão da fonética. Como afirma Menezes (2012, p.26), “o texto fornece dados para regras gramaticais, ao invés de ser usado para exemplificar regras previamente aprendidas fora do contexto”, como aconteceu no Método de Tradução da Gramática.

No Método Direto, a língua materna não possuía mais sua função mediadora da sala de aula. O conteúdo deveria ser estudado na própria língua estrangeira, de forma direta, sem o uso da língua materna.

A gramática deve ser estudada indutivamente, com o uso progressivo de estruturas em sentenças específicas do contexto. O método direto foi utilizado no Brasil com excelentes resultados ao longo de muitos anos e, com o surgimento de abordagens subsequentes, continuou sendo a escolha de muitos professores.

### ***Estruturalismo***

A compreensão da estrutura sobreviveu e se consolidou com o surgimento do estruturalismo. Porém, Menezes (2012) compreende que é por meio da estrutura que se entendia toda sistematização regular, o estudo das estruturas linguísticas é tão antigo quanto o estudo das línguas. Quando falamos em Estruturalismo, o nome que vem à mente é Saussure, que mesmo usando a palavra sistema em vez de estrutura, possibilitou uma nova visão dessa ideia.

Nos cursos de linguística, Saussure descompactou a divisão entre morfologia e sintaxe, apresentando assim a definição da gramática de uma língua a partir de duas articulações: sintática e paradigmática. De acordo com Saussure, o suporte sistemático (sintático) era fornecido conectando os termos de uma frase de forma linear, enquanto a base paradigmática (semântica) é responsável por escolher os fundamentos que poderiam fazer parte dessa cadeia linear.

Os adeptos da abordagem disseram que o método fazia os alunos papagaios porque eles apenas repetiam as estruturas automaticamente, sem ter a oportunidade de criar ou pensar. Com todas as críticas, grandes resultados foram alcançados e os alunos pareciam aprender com as repetições.

No entanto, o Estruturalismo deixou de ser preeminência a partir da pesquisa de Chomsky (1965), com a defesa da existência

de mecanismos linguísticos característicos e o surgimento de uma abordagem mais atual e contextualizada.

### ***Abordagem Comunicativa***

Com o aumento do conhecimento linguístico, outros conceitos de linguagem são criados e, com isso, outras técnicas de abordagem no ensino: a comunicativa. Uma definição dessa abordagem tem a linguagem como comunicação.

A sociolinguística para Hymes (1931) faz uma concepção de competência comunicativa, que envolve as habilidades de elaborar enunciados não apenas de forma breve, mas a partir da ótica do processo cognitivo, adaptada ao contexto.

A linguagem não é mais entendida como um conjunto de estruturas, mas como um conjunto de tarefas comunicativas e como mecanismo de ação. O ponto principal do ensino de línguas é a função da linguagem, e as apostilas e livros didáticos ensinam funções, por exemplo, cumprimentar, dar ordens, reclamar, etc. Outro princípio que surgiu foi o da linguagem como interação, o que implica o seguinte. vários estilos propostos por ela.

O ensino de línguas estrangeiras tem como objetivo dar forma ao discurso, que vai muito além do conhecimento gramatical, é necessário ter domínio no uso geral do vocabulário e, assim, iniciar diversos gêneros discursivos.

As frases soltas deram lugar a textos orais e escritos, dando início a textos orais e escritos, surgiram as noções de coesão e coerência e a variedade de gêneros passou a ter um papel importante no ensino.

Os elementos sociolinguísticos estendem-se aos materiais pedagógicos, e os alunos têm contato não apenas com variações fonológicas, mas com diferentes apresentações de sotaques, com mudanças de uso determinadas pelo contexto.

As abordagens comunicativas tradicionais não foram muito bem aceitas, pois os materiais didáticos sempre tiveram seu lugar de destaque com características estruturais e gramaticais.

## A ERA DO PÓS-MÉTODO

Alguns especialistas acreditavam que o ensino pautado somente em métodos possuíam limitações e já não eram teorias suficientes para o ensino de língua estrangeira. E em 1990, Prabhu publicou o artigo “Não há melhor método. Por quê?”, que discorre sobre a limitação apresentada por um ensino pautado somente em métodos ou em somente um método.

Corroborando com a percepção de Prabhu, o linguista Kumaravadivelu propôs o conceito de pós-método. Para Kumaravadivelu (2003, p. 544), o pós-método “significa a busca de uma alternativa para o método, em detrimento de um método alternativo”. Ele ainda afirma que a “pedagogia do pós-método, por sua vez, consiste de parâmetros de particularidade, praticabilidade e possibilidade”.

Em seu trabalho, Kumaravadivelu (2005) estabelece cinco mitos sobre os métodos. Para o autor, o primeiro mito é que “existe um método melhor pronto para ser descoberto” (KUMARAVADIVELU, 2005, p.163). Ele afirma que durante muitas décadas, teóricos buscaram um método de ensino perfeito, capaz de solucionar todos os problemas apresentados pelos métodos anteriores e pela LE. Porém, o autor compreende que não existe um método perfeito,

capaz de atender às necessidades de todos os alunos e professores, o que resulta no mito número 2.

“Mito 2: Os métodos constituem o princípio organizador do ensino de línguas” (KUMARAVADIVELU, 2005, p.164). Para o autor, os estudiosos e professores acreditam que os métodos constituem são responsáveis por regerem todo o processo de ensino-aprendizagem de uma LE. Porém, se todo este processo for relacionado unicamente à metodologia adotada, ele desconsiderará inúmeros fatores essenciais para a aprendizagem, tais como: o contexto social, econômico e cultural dos alunos, seus conhecimentos prévios, a percepção dos alunos, entre outros.

“Mito 3: O método possui um valor universal e a-histórico” (KUMARAVADIVELU, 2005, p.165). Este mito consiste na percepção de que o método pode ser aplicado em qualquer aluno de qualquer lugar do mundo que ele será igualmente eficaz. Porém, sabemos que os alunos possuem objetivos distintos e, certamente, não aprenderão uma LE da mesma maneira e, ao selecionar um método específico, ele pode encontrar-se fora da realidade destes alunos.

“Mito 4: Os teóricos concebem o conhecimento e os professores o consomem” (KUMARAVADIVELU, 2005, p.166). Diferentemente do que muitos pensam, os professores não apenas consomem a teoria desenvolvida pelos teóricos, segundo o autor, os professores parecem estar convencidos de que não existe um método que auxiliará nos desafios da sala de aula, então, eles utilizam suas próprias intuições e habilidades para decidir a melhor maneira de trabalhar a LE.

“Mito 5: Método é neutro e não possui motivação ideológica” (KUMARAVADIVELU, 2005, p.167). Para o autor, o método possui quatro dimensões inter-relacionadas: a dimensão escolar, a dimensão linguística, a dimensão cultural e a dimensão econômica.



Em seu trabalho, Kumaravadivelu (1994) postulou dez macroestratégias para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem da língua. Leffa (2012) apresenta estas macroestratégias de maneira clara e objetiva:

- (1) maximizar as oportunidades de aprendizagem, tratando a sala de aula como uma prática social conjunta entre professor e alunos;
- (2) facilitar ao aluno interação negociada com o professor e com os colegas para acelerar a compreensão e construção de sentido, usando, por exemplo, atividades em grupo;
- (3) minimizar os desencontros perceptuais entre as intenções do professor e as interpretações do aluno;
- (4) ativar a heurística intuitiva dos alunos, fornecendo input linguístico suficiente para que eles possam chegar às regras da língua pela autodescoberta;
- (5) incentivar a consciência linguística do aluno, não com base nas regras tradicionais da gramática, mas por meio de atividades que evidenciem também a importância da língua em seus aspectos formais;
- (6) contextualizar o input linguístico, usando tarefas de solução de problemas, simulações, RPG, e outras atividades que integram vários componentes linguísticos;
- (7) integrar as habilidades linguísticas, incluindo a escuta, a fala, a leitura e a escrita;
- (8) promover a autonomia do aluno, dando-lhe o conhecimento necessário para gerenciar sua própria aprendizagem;
- (9) aumentar a consciência cultural dos alunos, propiciando contato com diferentes culturas, incluindo a cultura da língua materna;
- (10) assegurar relevância social, partindo do contexto do aluno. (LEFFA, 2012, p. 399-400)

Ao mencionar o incentivo à consciência linguística, a promoção da autonomia do aluno e o auxílio a interação negociada, Kumaravadivelu mostra-se preocupado em sugerir um ensino com ênfase no aluno, que deve ser o sujeito do seu processo de ensino-aprendizagem, deve saber como gerenciar o processo e ainda ter a autonomia de dialogar com seus colegas e professores.

Para o autor, a aprendizagem da língua estrangeira vai além do domínio do código, a aprendizagem está relacionada ao contexto social dos alunos, suas necessidades e interesses. A cultura é observada como um fator importante para o processo, pois tanto a cultura dos outros países quanto a dos alunos devem ser compreendidas e estudadas.

Para Kumaravadivelu, um professor não deve basear suas aulas em um só método, uma vez que tanto os métodos centrados na linguagem, como os métodos centrados no aprendiz e os métodos centrados na aprendizagem não devem ser unicamente seguidos, pois foram teorizados fora do contexto de sala de aula e podem não ser compatíveis com todas as turmas, com a necessidade das mesmas. Para o autor, “recentes explorações na pedagogia de L2 sinalizam um deslocamento da concepção convencional do método para uma “condição de pós-método”, que pode potencialmente redesenhar a relação entre teorizadores e professores dotando professores de conhecimento, habilidade e autonomia” (KUMARAVADIVELU 2003, p. 43).

Percebe-se que o professor possui um papel de extrema importância no pós-método, uma vez que ele passa a não seguir unicamente os passos já definidos de um método específico. Na perspectiva do pós-método, o docente precisa ser capaz de refletir o contexto de sala de aula como um ambiente social e mutável, para organizar o conteúdo e o caminho a ser seguido no ensino da LE.

Dessa forma, o aluno poderá construir o seu conhecimento de maneira mais consciente, natural e contextualizada.

Diante disso, pudemos observar que para desenvolver aulas “eficazes”, os professores encontravam-se resignados aos métodos, uma vez que eles buscavam a solução para as dificuldades de ensino da LE. Mesmo diante de muitos estudos e mudanças, os métodos não davam conta destas dificuldades e deixavam a desejar, apresentando pouca evolução. Em face de profundas mudanças de conceitos básicos e essenciais de ensino, a busca pelo método perfeito foi se esgotando, o que deu lugar à era pós-método.

A teoria do pós-método não tem como objetivo desprestigiar os métodos no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, ele quer evidenciar que devido a realidade de ensino e ao contexto social nos quais os alunos estão inseridos, somente um método não seria suficiente para atender às necessidades das turmas. Cabe então, ao professor, refletir sobre a realidade dos alunos e organizar sistematicamente os conteúdos, a fim de proporcionar o ensino da língua mais real para os alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo com a evolução do ensino-aprendizagem de língua estrangeira nas escolas – principalmente públicas – ainda é possível perceber falhas significativas nesse processo, muitas vezes não atingindo seu principal objetivo: o uso real da LE. O professor da disciplina limita-se a trabalhar, em sala de aula, o ensino da escrita, questões gramaticais, de interpretação de texto e vocabulário, apresentando um método tradicional. Seguir um método específico pode dar ao professor a uma ilusória sensação de segurança, mesmo

quando ele não possui significativo domínio do ambiente escolar ou do conteúdo, o que pode distanciar da realidade da sala de aula, mantendo as aulas estáticas e centradas no docente.

Diante disso, esta busca evidenciar para o professor a necessidade de propor mudanças no ensino de LE, a partir de novas concepções propostas pelo pós-método, uma vez que o ensino meramente tradicional ou baseado em somente um método já não é capaz de atender às necessidades dos alunos. Com base nessas novas percepções de ensino, a formação inicial do professor e sua formação continuada são fatores de extrema importância para a eficiência do ensino de LE. Uma vez que cabe ao professor o domínio, a habilidade e a autonomia necessários para refletir o contexto da sala de aula como um ambiente social e dinâmico, levando em conta a realidade, as necessidades e o meio social de onde os alunos são pertencentes, para então organizar sistematicamente e com coerência os conteúdos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. 4ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

DIAS, Renildes; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes (orgs.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2009.

HYMES, Dell Hathaway. On Communicative Competence. In: BRUMFIT, Christopher; JOHNSON, K. *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1979.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding language teaching: from method to postmethod*. Londres: ELS & Applied Linguistics Professional Series, 2005.

\_\_\_\_\_. *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. Yale University Press, 2003.

\_\_\_\_\_. *Toward a postmethod pedagogy*. TESOL Quarterly, v. 35, n. 4, p. 537-60, 2001.

LEFFA, Vilson. *Ensino de línguas: passado, presente e futuro*. Revista de Estudos da Linguagem, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, 2012.

MARTINEZ, Pierre. *Didática de línguas estrangeiras*. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Aula de inglês: do planejamento à avaliação*. São Paulo: Parábola editorial, 2015.

\_\_\_\_\_. *Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias*. São Paulo: Parábola editorial, 2014.

PAIVA, V. L. M. de O. *Ensino de língua inglesa no ensino médio: teoria e prática*. ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

PRABHU, N. S. *There is no best method – Why?* TESOL Quarterly, v. 24, n. 2, p. 161-76, 1990.

TOMLINSON, Brian. Materials and developments. In: CARTER, Ronald; NUMAN, David. *Teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University, 2001.

WIDDOWSON, Henry G. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.

# SOBRE AS ORGANIZADORAS E O ORGANIZADOR

## **Laís Teixeira Lima**

Doutora e Mestra em Cognição e Linguagem (UENF). Especialista em Gestão Educacional e Práticas Pedagógicas (FAMESC) e Licenciada em Letras pelo (UNIFSJ). Professora de Língua Inglesa da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Professora universitária de Língua Inglesa da FAMESC. Coordenadora do Polo de Apoio Presencial UAB de Bom Jesus do Norte. E-mail: laisbj@gmail.com

## **Joane Marieli Pereira Caetano**

Doutoranda e Mestra em Cognição e Linguagem (2016), pela Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). Especialização e Graduação em Letras/Português (UNIFSJ). Professora na Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG-Unidade Carangola). Professora de Língua Portuguesa (SEDU-ES). E-mail: joaneiff@gmail.com

## **Carlos Henrique Medeiros de Souza**

Professor Associado da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). Coordenador da Pós-Graduação (Mestrado & Doutorado) Interdisciplinar em Cognição e Linguagem (PGCL/ UENF). Pós-doutorando em Sociologia Política - PPSP/ UENF, Doutorado em Comunicação e Cultura (UFRJ). Mestrado em Educação, pós-graduação em gerência de informática e pós-graduação em produção de software (UFJF). Bacharel em Direito, Licenciado em Pedagogia (UNISA) e Bacharel em Informática (CES/ JF). E-mail: chmsouza@gmail.com



# SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

## **Carlos Henrique Medeiros de Souza**

Professor Associado da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). Coordenador da Pós-Graduação (Mestrado & Doutorado) Interdisciplinar em Cognição e Linguagem (PGCL/ UENF) desde março de 2008. Pós-doutorando em Sociologia Política - PPSP/ UENF, Doutorado em Comunicação e Cultura (UFRJ). Mestrado em Educação, pós-graduação em gerência de informática e pós-graduação em produção de software (UFJF). Bacharel em Direito, Licenciado em Pedagogia (UNISA) e Bacharel em Informática (CES/ JF). E-mail: chmsouza@gmail.com

## **Dhienes Charla Ferreira Tinoco**

Professora do Instituto Federal Fluminense - campus Campos Centro atuante nos cursos de licenciatura. Doutora e Mestra em Cognição e Linguagem (UENF), especialista em Gestão Escolar: Administração, Orientação e Supervisão (UCAM) e licenciada em Pedagogia (UENF). E-mail: dhienesch@hotmail.com

## **Douglas Souza Guedes**

Graduando do Curso de Direito da Faculdade Metropolitana São Carlos (FAMESC) – Unidade Bom Jesus do Itabapoana. E-mail: dsouzaguedes@gmail.com

## **Eduarda Bernades Fernandes Pimenta**

Graduada em Letras/ Literatura pela Universidade Federal Fluminense – (UFF). Graduada em Letras/ Inglês pelo Centro Universitário São José de Itaperuna (UNIFSJ). E-mail: eduardapimenta65@outlook.com

## **Eliana Crispim França Luquetti**

Pós-doutoramento em Cognição e Linguagem. Doutora e Mestra em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Licenciada e Bacharela em Português/Latim, também pela UFRJ. Atualmente é professora associada da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Atua

e coordena disciplinas das licenciaturas em EAD: Prática de Ensino III e Educação Infantil do CECIERJ/ CEDERJ, na modalidade a distância. E, também, atua como avaliadora do Sistema nacional de Avaliação da Educação Superior. E-mail: elinafff@gmail.com

#### **Esther Dutra Ferreira**

Graduada em Letras/Inglês, pelo Centro Universitário São José de Itaperuna. Possui fluência em inglês. Tem experiência como professora de Língua Inglesa na educação infantil, ensino fundamental I e II, bem como curso de idiomas. Atualmente, trabalha como professora de língua inglesa no Colégio Maria da Conceição Baptista de Oliveira. E-mail: estherdutra2010@gmail.com

#### **Everaldo Júnior Borges Pádua**

Estudante de Engenharia da Computação (IFF - Campus Bom Jesus do Itabapoana). Formado no curso técnico em Informática (IFF - Campus Bom Jesus do Itabapoana). E-mail: juniorbjpadua789@gmail.com

#### **Ezequiel Gonçalves de Paula**

Possui graduação em Letras - Português/ Inglês pelo Centro Universitário São José de Itaperuna/ RJ. Mestrado em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (Uenf). Atua como professor de língua inglesa da educação básica na Prefeitura Municipal de Varre-Sai/ RJ e na Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, no município de Eugenópolis. Integra ainda o corpo docente do Centro Universitário São José de Itaperuna, no curso de Letras. E-mail: depaula\_ezequiel@yahoo.com.br

#### **Gustavo Teixeira Lima**

Estudante de Engenharia da Computação (IFF - Campus Bom Jesus do Itabapoana). Formado no curso técnico em Informática (IFF - Campus Bom Jesus do Itabapoana). E-mail: gustavoflabj@gmail.com

#### **Isabela de Oliveira e Silva**

Mestre em Química e graduanda de Licenciatura em Química, ambos pela Universidade Federal Fluminense. Possui Bacharelado em Química Industrial pela Universidade Federal Fluminense e é Técnica em Química pelo Centro de Educação Tecnológica de Niterói. Durante a graduação, atuou como Monitora do projeto Geometria Analítica, aluna de Iniciação Científica na área de Síntese Orgânica e voluntária como membro do Diretório Acadêmico de

Química. Atuou como professora de Química no Pré-Vestibular Social Casa da Juventude, Niterói. E-mail: oliveiraisabela@id.uff.br

**Joane Marieli Pereira Caetano**

Doutoranda e Mestra em Cognição e Linguagem (2016), pela Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). Especialização e Graduação em Letras/Português (UNIFSJ). Professora na Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG-Unidade Carangola). Professora de Língua Portuguesa (SEDUES). E-mail: joaneiff@gmail.com

**Juliana Duarte Cunha**

Graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade Estácio de Sá, Mestre em Educação e doutoranda em Educação pela Universidade Interamericana – Assunção, Paraguai. Possui experiência como professora de inglês em escolas particulares regulares e bilíngues e cursos de idiomas. Atualmente leciona a língua inglesa como língua adicional na rede pública do Estado/RJ e no município de Macaé/RJ. E-mail: judcunha@hotmail.com

**Laís Teixeira Lima**

Doutoranda e Mestra em Cognição e Linguagem (UENF). Especialista em Gestão Educacional e Práticas Pedagógicas pela Faculdade Metropolitana São Carlos (FAMESC) e Licenciada em Letras (UNIFSJ). Professora de Língua Inglesa da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEDUC). Professora universitária de Língua Inglesa da FAMESC. Coordenadora do Polo de Apoio Presencial UAB de Bom Jesus do Norte. E-mail: laisbj@gmail.com

**Lorrane Estacio do Prado da Silva**

Graduada de Letras/Português pelo Centro Universitário São José de Itaperuna (UNIFSJ). E-mail: lorraneestacio10@gmail.com

**Maria Tereza Miranda Martins (MARTINS, M.T.M.)**

Mestranda em Química, Graduada em Licenciatura em Química, Graduada em Química Industrial, todos pela Universidade Federal Fluminense, e Técnica em Química pelo Centro de Educação Tecnológica de Niterói. Durante a graduação, foi Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) Química, Bolsista de Iniciação Científica na área de Química

Orgânica e suas aplicações, fazendo parte do grupo de pesquisa LacBio (UFF).  
E-mail: mariaterezamm@gmail.com

**Maurício Coli Bernardes**

Mestrando em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Pós-Graduado em Gestão Pública pela Universidade Federal do Espírito Santo. Graduado em Administração pelo Centro Universitário São José de Itaperuna. Atua como Secretário Municipal de Administração de Bom Jesus do Norte-ES. E-mail: mcolibernardes@gmail.com

**Mayara Xavier Vito Pezarino**

Professora formada no Curso Normal em Nível Médio pelo CIEP 263 Lina Bo Bardi. Licencianda em Letras/Português pelo Centro Universitário São José de Itaperuna (UNIFSJ). Atualmente, trabalha como professora de reforço escolar e revisora de textos. E-mail: mayarapezarino@gmail.com

**Tauá Lima Verdán Rangel**

Pós-Doutorando (Bolsista FAPERJ) vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da Universidade Estadual do Norte Fluminense “Darcy Ribeiro”. Doutor e Mestre em Ciências Jurídicas e Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito da Universidade Federal Fluminense. E-mail: taua\_verdan2@hotmail.com

**Poliana de Souza Oliveira Castro**

Licenciada em Letras- Inglês (UniFSJ). E-mail: polianacastro30@gmail.com

**Priscila de Andrade Barroso Peixoto**

Doutoranda e Mestre em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF. É licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF. Atuou como bolsista de Iniciação Científica e Universidade Aberta do Brasil. E-mail: cilabarroso@yahoo.com.br

**Rafael Guimarães de Oliveira**

Possui graduação em Direito pela Faculdade Metropolitana São Carlos (2017). Pós-Graduado em Gestão Educacional e Práticas Pedagógicas

pela Faculdade Metropolitana São Carlos (2019). Atualmente é controlador geral da Prefeitura Municipal de Bom Jesus do Norte/ES. Tem experiência na área de Direito, com ênfase em Direito de Família, atuando principalmente nos seguintes temas: afetivação familiar, obrigação alimentar, vocábulo família, princípios fundamentais e redimensionamento familiar. E-mail: raphaelgo18@hotmail.com

#### **Rayane Kelli dos Reis Ferreira**

Mestranda em Sistemas Aplicados à Engenharia e Gestão pelo IFF Campos / Analista de suporte computacional. Especialista em Novas tecnologias aplicadas a educação pela Faveni, graduada em Sistemas de Informação (bacharelado) pelo Instituto Federal Fluminense - IFF e pós-graduanda em Redes de Computadores e Telecomunicações (lato sensu) pelo IFF. Atualmente é analista de suporte computacional - Indra Brasil. E-mail: ray.kelli@hotmail.com

#### **Samuel Costa da Silva**

Licenciado em Letras-Inglês (UnifSJ), formado no Curso Normal - Formação de Professores em Nível Médio (Ciep 263), E-mail: costasamuel0909@gmail.com

#### **Thaís Cerqueira Faria**

Mestra em Ensino e suas Tecnologias pelo Instituto Federal Fluminense – (IFF). Especialista em Literatura, Memória Cultural e Sociedade pelo Instituto Federal Fluminense – (IFF). Especialista em Ensino de Língua Espanhola pela Universidade Candido Mendes (UCAM). Graduada em Letras/ Espanhol pelo Centro Universitário São José de Itaperuna (UNIFSJ). Graduada em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR); Professora de Língua Portuguesa, Literatura e Redação na educação básica e no ensino superior. E-mail: thaiscerqf@gmail.com

#### **Thayone Aparecida da Silva Soares**

Professora formada no Curso Normal em Nível Médio pelo Colégio Estadual Flávio Ribeiro de Rezende em 2015. Licenciada em Letras/Português pelo Centro Universitário São José de Itaperuna (UNIFSJ). Atualmente, trabalha no Colégio Padrão e no Colégio Criarte. E-mail: thayonesoares05@gmail.com

# ÍNDICE REMISSIVO

## A

ABP 127, 128, 129, 130, 131, 132, 140, 141, 143, 144  
ambiente escolar 112, 113, 122, 123, 124, 129, 157, 208, 240  
ANVISA 20, 38  
aprendizagem 9, 15, 18, 19, 37, 39, 40, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 53, 55, 56, 58, 59, 63, 64, 65, 66, 67, 70, 73, 74, 81, 82, 92, 94, 100, 101, 104, 105, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 122, 124, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 141, 143, 144, 149, 150, 151, 152, 156, 158, 159, 160, 162, 163, 166, 168, 170, 171, 172, 174, 175, 176, 181, 186, 187, 188, 189, 191, 193, 196, 197, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 231, 232, 236, 237, 238, 239  
artigo científico 63, 72, 74  
atividade experimental 18, 29, 34  
aula expositiva 15, 42, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 58, 59, 60  
aulas expositivas 23, 49, 50, 52, 131  
autonomia 19, 38, 42, 46, 50, 56, 57, 58, 59, 60, 63, 65, 66, 74, 117, 118, 130, 134, 143, 149, 150, 180, 184, 186, 187, 189, 204, 231, 237, 238, 240

## B

Bom Jesus 43, 191, 213, 215, 216, 242, 243, 244, 245, 246, 247  
Brasil 20, 21, 28, 43, 48, 60, 99, 100, 106, 126, 145, 146, 147, 148, 151, 152, 175,

176, 194, 205, 206, 209, 211, 233, 246, 247

## C

conhecimento científico 18, 19, 21, 24, 36, 37  
contexto social 44, 66, 68, 116, 236, 238, 239  
cosméticos 18, 20, 21, 24, 25, 27, 39  
Covid-19 191, 193, 194, 195, 202, 203, 207, 208, 209, 211  
cursos de Direito 42, 43, 48, 51

## D

direitos fundamentais 191, 198, 200  
diversidade 15, 48, 98, 99, 144, 160, 201, 205  
docentes 45, 48, 49, 50, 52, 53, 56, 59, 74, 95, 96, 100, 101, 132, 133, 143, 149, 176, 195, 208

## E

EAD 146, 147, 148, 151, 244  
educação intercultural 98, 101, 102  
educação tradicional 65, 207, 208  
ENEM 63, 179, 184  
ensino-aprendizagem 15, 18, 19, 37, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 53, 55, 56, 58, 59, 63, 64, 65, 66, 67, 73, 82, 92, 94, 100, 112, 116, 117, 119, 122, 128, 133, 135, 150, 187, 191, 193, 201, 204, 205, 206, 208, 209, 210, 231, 236, 237, 238, 239  
Ensino de Química 18, 21, 40  
ensino jurídico 43, 44, 45, 49, 50, 51, 52, 53, 58, 59, 60



Ensino Médio 18, 19, 21, 23, 38, 63, 73, 98, 109, 112, 178, 179, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 197, 224  
ensino superior 49, 186, 187, 194, 205, 207, 209, 213, 227, 228, 247  
ESP 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187

## F

feedback 48, 55, 71, 151, 163  
formação de professores 56, 63, 64, 65, 110, 185  
Fraseodidática 78, 79, 80, 81  
funções orgânicas 18, 21, 23, 25, 26, 27, 31, 40

## G

Gamificação 155, 156, 158, 160, 174, 175  
gamification 159, 207  
geraniol 27, 28  
globalização 98, 99, 103, 188

## H

hiperlinks 136  
Hugo Gloss 128, 129, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143

## I

Instagram 128, 129, 130, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 143  
interculturalidade 15, 98, 100, 102, 105  
isolamento social 191, 193, 194, 195, 202, 208

## J

Jogos 112, 117, 124, 126, 166, 167

## K

Kahoot 169, 174

## L

leitura crítica 63, 64, 67, 68

Leitura e escrita 63, 74

LIMA 60, 161, 176, 181, 189

Língua Estrangeira 101, 186, 230

língua inglesa 15, 98, 99, 100, 103, 104, 105, 155, 157, 164, 165, 166, 167, 170, 172, 173, 174, 176, 180, 186, 188, 241, 244, 245

língua materna 78, 79, 81, 82, 83, 84, 93, 95, 128, 129, 143, 181, 182, 232, 237

LP 128, 129, 132, 134, 135

## M

mídias sociais 133, 135, 143  
momentos pedagógicos 18, 22, 23

## N

nova realidade 146, 150, 151, 152

## O

óleos essenciais 21, 23, 27, 28, 30, 31, 38, 40

## P

Paulo Freire 37, 44, 60, 92, 96, 108  
pensamento crítico 19, 21, 22, 43, 118, 203  
pesquisa científica 63, 64, 65, 69, 70, 73  
posts 128, 129, 135, 142, 143  
práticas pedagógicas 78, 95, 116, 131, 132  
processo de aprendizagem 18, 47, 66, 113, 129, 132, 150  
Protagonismo Discente 42, 191, 204

## Q

Química 18, 19, 20, 21, 23, 26, 27, 37, 38, 39, 40, 244, 245

## R

reação química 18, 22, 33, 34  
realidade social 15, 44, 45  
Rio de Janeiro 38, 40, 60, 71, 95, 98, 109, 124, 125, 175, 189, 209, 210, 228, 242, 243, 245

**S**

sala de aula 19, 25, 44, 54, 55, 64, 65, 66,  
70, 79, 81, 84, 95, 101, 105, 110, 115, 117,  
118, 122, 126, 128, 130, 135, 143, 156,  
157, 172, 173, 174, 179, 186, 196, 202,  
203, 232, 236, 237, 238, 239, 240  
sequência didática 18, 21, 22, 23, 36, 37,  
39

**T**

tempos de pandemia 191, 209, 210, 211  
TIC's 191, 192, 204

**V**

visão crítica 44, 50, 55, 57, 58, 59

[www.pimentacultural.com](http://www.pimentacultural.com)

# Reflexões sobre o ensino inovador